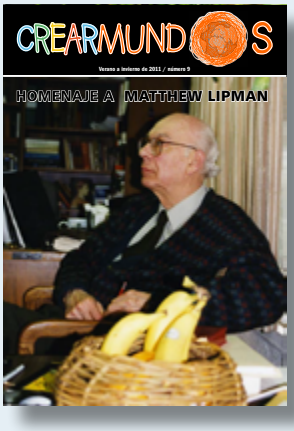
CREARMUNDOS

Diciembre 2018 / número 16

















Monográfico

PROYECTO NORIA

18 años

Desde el minuto cero del siglo XXI

Sumario

Editorial: Poner en movimiento la posibilidad de crear mundos y de compartirlos **Angélica SÁTIRO** 4

MUNDOS DIALOGADOS 6

Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? y otras preguntas más...
Irene de PUIG, Angélica SÁTIRO 7

¿Qué es lo que subyace en los proyectos Filosofía para Niños/as y Noria?
Félix GARCÍA MORIYÓN, Tomás MIRANDA ALONSO, Angélica SÁTIRO 14

La contribución de Ann Sharp: una conversación con Matthew Lipman **David KENNEDY** 17

Identidad y filosofia para niños **Angélica SÁTIRO** entrevista a **Matthew LIPMAN** 21

Matthew Lipman: una biografía intelectual Entrevista realizada por **Félix GARCÍA MORIYÓN** 26

Es pot educar la sensibilitat? **Eulàlia Bosch** 40

¿Qué hay de filosófico en filosofía para niños? **Félix GARCÍA MORIYÓN, Tomás MIRANDA, Angélica SÁTIRO** 42

Triálogo: Pensar para una ciudadanía creativa **Félix GARCÍA MORIYÓN, Tomás MIRANDA, Angélica SÁTIRO** 50

Triálogo: El derecho de los niños al juego, a la autonomía y a la participación **Félix GARCÍA MORIYÓN, Tomás MIRANDA, Angélica SÁTIRO** 57

El maestro inventor y la ciudadanía creativa **Angélica SÁTIRO, Walter KOHAN** 66

Sobre el perdón y la reconciliación en tiempos de búsqueda de paz **Karem MORENO, Angélica SÁTIRO** 77

MUNDOS REFLEXIONADOS 82

Los valores del diálogo **Irene de PUIG** 83

Pedagogía Noria **Angélica SÁTIRO** 89

Ética y estética como proyecto educativo **Gabriela BERTI** 97

El valor de la experiencia en la formación Noria **Félix de CASTRO** 99

La infancia recupera la palabra: los derechos de las niñas y los niños **Irene de PUIG** 102

Pedagogía para una ciudadanía creativa 3 **Angélica SÁTIRO** 108

Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía **Juan Carlos LAGO BORSNTEIN** 122

Bibliografía sobre Filosofía para niños **Félix GARCÍA MORIYÓN** 135

Derechos de los niños, filosofía y arte **Irene de Puig,** 143

El respeto de los derechos y su ejercicio en la comunidad de investigación filosófica con los niños
Fulvio C. MANARA 147

La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa **Angélica SÁTIRO** 157

La capacidad creativa como generadora del bien común **Angélica SÁTIRO** 165

Los derechos humanos desde las artes **Irene de PUIG** 177

¿Qué implica ser un niño sin nombre? **Angélica SÁTIRO** 183

Los derechos de las niñas y los niños a través del arte. Una propuesta desde FPN **Irene DE PUIG** 191

Presupuestos ontológicos-antropológicos del modelo educativo de John Dewey **Trini DÍAZ SANZ** 196

MUNDOS COMPARTIDOS 201

Juanita en México, Yucatán **Dieudonnee Alejandra POOT PINELO** 202

Jugar a pensar con mitos en Galicia: una práctica inolvidable **Carmen LOUREIRO** 204

Comprender, conocer y dialogar: el rol del educador **Gabriela BERTI** 207

Una verdadera comunidad de investigación virtual **Araceli OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE** 211

Compartiendo formación en Aragón **Araceli OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE** 214

Mi experiencia como formadora del Proyecto Noria en Madrid **M.ª Teresa PÉREZ VILLALBA** 216

Sinestesia **Loida GONZÁLEZ MORA** 219

Diálogos con la creatividad **Sacramento LÓPEZ MARTÍNEZ** 224

A la luz de la vela **L.E.E. Emma Jahivé MARTÍNEZ BERUMEN** 229

¿Cómo sabemos hacia donde tenemos que ir? **L.E.E. Emma Jahivé MARTÍNEZ BERUMEN** 232

Noria en Uruguay - Memoria de las prácticas **Laura CURBELO** 235

Los maricoles, unos animalitos muy particulares **Laura CURBELO** 244

Los peces rojos del lago **Maria T. TORRES RODRIGO** 247

Jugar a pensar con la obra de Fernando Botero *Naturaleza muerta con frutas* (1978)
Rosa Maria RAMOS SOBRIDO 253

¿Qué ocurre en la oscuridad? **Pere BERNAL TORRES** 257

«Filosofía para niños» **Equipo coordinador del Proyecto Noria en Durango** 261

El futuro comenzó ayer **Laura CURBELO** 263

¡PLOM!: de lo que se aprende chocando **Analía ARTIGAS, Ernesto ALVES** 267

«Experienciando transformaciones» **Joela Barrios, Joaquín Moraes** 272

Primer contacto. ¡Una experiencia maravillosa!» **Víctor VISPO, Milagros NESSI** 275

Juanita y los más chiquitos... **Fiorella Quintana, Valentina RODRIGUEZ** 279

REVISTA CREARMUNDOS 16

ISSN: 2386-6004

Primera edición
Diciembre de 2018

Coordinación
Angélica Sátiro

Consejo editorial de la revista *Crearmundos*
Enrique Mateu (La Antigua, Guatemala), Ercília Silva (Curitiba, Brasil), Félix de Castro (Barcelona, España), Fernando Caramuru Bastos Fraga (Belo Horizonte, Brasil), Katja Tschimmel (Porto, Portugal), Paulo Benetti (Rio de janeiro, Brasil), Rita Espechit (Edmonton, Canadá), Rosália Estelita Diogo (Belo Horizonte, Brasil).

La revista *Crearmundos* es una publicación de artículos, entrevistas y relatos de experiencias en castellano, catalán, portugués y gallego.

La revista *Crearmundos* no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas ni con los resultados publicados en este volumen. Estos aspectos así como las autorizaciones de las imágenes utilizadas en los artículos son responsabilidad de cada autor.

Edición y maquetación:
Ediciones Octaedro

© de la revista:
Asociación Crearmundos
© de los textos y las imágenes:
cada uno de los autores

Son permitidas reproducciones siempre que el autor del texto lo autorice y se explicite el nombre de la revista *Crearmundos* como fuente de la publicación.

Pébili está «vichando» **Roberta CAETANO, Luisa MARQUÉS** 284
Des-cubriendo a Miró **Roberta CAETANO, Luisa MARQUÉS** 288
Filosofía a partir de un mito de origen latinoamericano: el Popol Vuh **Valentina RODRIGUEZ, Analía ARTIGAS** 293
Filosofía para niños y el Proyecto Noria: una experiencia de formación **Homero López Moreno** 296
Proyecto Noria infantil: ¡Quiero un nombre! **Rosa LÓPEZ ALEMANY**
Proyecto Noria infantil: Luci la luciérnaga. ¿Qué ocurre en la oscuridad? **Rosa LÓPEZ ALEMANY** 304
Hablamos de la mariquita Juanita **Manuel Ángel PUENTES ZAMORA** 307
Proyecto integrado de coeducación, educación en valores y habilidades sociales a través de la mariquita Juanita **Marian CASTILLO CARRANZA** 309
Filosofando y jugando a pensar con Juanita **Saleta MENDOZA TORRES** 314
El sentido común.Cómo una sesión del Proyecto Noria puede verse como filosófica **Araceli OCHOA DE ERIBE, Félix de CASTRO** 317
Dialogando con la filosofía **Gabriela BERTI, Cristina SIGNES SOLER** 323
Cuento sobrehilado **Mar SANTIAGO** 327
Motivarme, crear, innovar, soñar... y *La Mariquita Juanita* **Julia MONTOYA CRUZ** 330
La rabia se chocó conmigo en el aire... **Maria T. TORRES RODRIGO** 336
Jugar a pensar con *¡Quiero dinero!*, un nuevo libro de Angélica Sátiro **Laura CURBELO** 339
Reflexión crítica sobre el Proyecto Noria **Leire UGARTE** 345
¿El alumnado de Infantil piensa igual que el de Primaria? **Javier F. ROUCO FERREIRO, Mar SANTIAGO ARCA** 350
Jugar a pensar: l@s niñ@s y la moneda **Cristina TOTI** 355
Filosofía lúdica sobre el tiempo y el dinero **Joan Manuel DEL POZO, Jordi CANYELLES, Araceli OCHOA DE ERIBE, Angélica SÁTIRO** 360
Descubriendo a la Mariquita Juanita **Julia GARCÍA MORÁN** 367
"Garbancito", un cuento que cambió mi clase **Erika GARCÍA** 373
"¿En el mundo hay otros... los escuchamos?" **Laura VILCH** 376
Mi experiencia docente: Situación de aprendizaje (SA) en Filosofía para niños (FPN) **María DÍAZ SÁNCHEZ** 379
¿Qué puede ser? M. **Mar SANTIAGO ARCA** 383
–¿Qué estáis haciendo? / –¡Filosofía! / –¿Y eso qué es? **Maria T. TORRES RODRIGO** 386
Jugar a pensar, pinceladas de una experiencia **Mª Jesús LÓPEZ VILA** 389
Jugar a pensar con la obra de Pablo Picasso, *Pobres al borde del mar* (1903) **Paula LLOPIS GÓMEZ, Pere BERNAL TORRES** 393

MUNDOS INVESTIGADOS 397

Filosofía para niños y estética gustatoria: experimentando nuevas perspectivas **T'ai SOPHIA SÁTIRO, Araceli OCHOA DE ERIBE** 398
La escuela ante el reto de la inclusión y el pensamiento crítico **Marcela Beatriz GONZÁLEZ MANZANO** 403
¡Burbujas y más burbujas!: creando pensamientos y razonamientos a través del experimento **Vianney RODRÍGUEZ GARCÍA** 408
Filosofía y Neuropsicología: emoción y pensamiento dentro de un aula de educación infantil **Fátima GUITART ESCUDERO** 411

MUNDOS INSPIRADOS 415

Hablar con palabras, con miradas y con plátanos... **Angélica SÁTIRO** 416
Adiós a Matthew Lipman **Walter KOHAN** 418
Matthew Lipman y Filosofía para niños **Irene de PUIG** 421
Matthew Lipman In Memoriam **Virginia FERRER** 422
Pensar y crear comunidad: el legado de Lipman**Gabriela BERTI** 431
Moviendo montañas: ¿Qué provoca la obra artística de Yoko Ono? **Angélica SÁTIRO** 432
Quieta la noria, quieta **Carmen LOUREIRO** 435
Entre lo excesivo y lo mínimo 436
Paulo MOURA 436

MUNDOS CREADOS 440

Noria en Italia 441
Noria infantil en Brasil 444
Comentario sobre la película *Solo es el principio* **Irene de PUIG** 445
Serie Sin Nombre: un hito literario infantil que cuestiona filosóficamente el racismo 449
Brincar de pensar com crianças de 3 a 4 años 452
15 años del Proyecto Noria 453
Crearniños: un proyecto de ciudadanía creativa **Equipo CREARMUNDOS** 456
Filosofía mínima **Carmen LOUREIRO** 458
Nietzsche, demasiado humano **Jesús MERINO** 460

EDITORIAL

PONER EN MOVIMIENTO LA POSIBILIDAD DE CREAR MUNDOS Y DE COMPARTIRLOS

Angélica **SÁTIRO**

> "A los verbos griegos *archein* («comenzar», «guiar» y finalmente «gobernar») y *prattein* («atravesar», «realizar» «acabar») corresponden los verbos latinos *agere* («poner en movimiento», «guiar») y *gerere* (cuyo significado original es «llevar»). Parece como si cada acción estuviera dividida en dos partes, el comienzo, realizado por una sola persona, y el final, en el que se unen muchas para «llevar» y «acabar» la empresa aportando su ayuda [...]." H. ARENDT, *La condición humana*.

Esta revista *nació* en 2003, en un tiempo anterior a la existencia de las redes sociales y de las facilidades para la comunicación instantánea. Iniciada dentro de la propuesta de la red de redes CREARMUNDOS y de su posterior configuración como asociación, se basó en la necesidad de conectar personas y colectivos interesados en crear nuevos mundos y en compartirlos. Yo quería comenzar algo que fuera más allá de nuestras propias limitaciones territoriales (personales, geográficas, culturales, mentales, emocionales, etc.) y fue esto que pusimos en movimiento. Durante 15 años logramos mantener la presencia anual de la revista en muchos escenarios de variados países, gracias a actos voluntarios de variados colaboradores. La revista, gratuita para los lectores, solamente fue posible porque todos los involucrados en su elaboración lo hicimos de forma voluntaria. ¿Cuántas iniciativas como éstas logran mantenerse a lo largo del tiempo? Y, curiosamente, los últimos números fueron ganando colaboradores nuevos (¡y número de páginas!), además de mantener la presencia de muchos que colaboraron diversas veces desde sus inicios. ¡La llevamos a cabo entre todos, entre los más de 300 colaboradores! La revista es un buen ejemplo de cerebro social y de inteligencia colectiva dispuesta a colaborar y a generar un bien común. Esta característica nos complace porque su meta ha sido ser vocera de la creatividad social y de la ciudadanía creativa. A lo largo de los años esta revista ha sido portavoz de muchas iniciativas interesantes, investigaciones y reflexiones potentes, diálogos atrevidos, experiencias inspiradoras, poemas e imágenes entrañables. Para algunas personas fue un espacio para sus primeras publicaciones, con lo cual la revista fue también un gran espacio de aprendizaje de "poner voz en las propias ideas" y hacerlas públicas. Para otras personas e instituciones, la revista ha significado una plataforma que hacer público sus esfuerzas en la dirección de una mejor educación y de una sociedad más sana. En muchas ocasiones los textos publicados han servido para estudios y actividades formativas, tanto

en universidades como en centros de formación y de cultura. La revista también ha sido un puente entre mundos diversos y sirvió de hilo de conexión entre iniciativas creativas de variados puntos del mundo. ¡Ha cumplido su misión!

Así que solamente tenemos motivos para celebrar estos años de poner en movimiento la posibilidad de crear mundos nuevos y de compartirlos entre las tantas y diferentes personas, países y ámbitos. Pero, como todo que nace y crece, la revista también llega a su final. Al menos el final de esta forma como la hemos conocido hasta ahora. Ahora tocarán tiempos de reinvención. ¡Ya veremos que surge a partir de aquí!

> "No te quedes inmóvil al borde del camino / no congeles el júbilo / no quieras con desgana / no te salves ahora / ni nunca / no te salves / no te llenes de calma / no reserves del mundo sólo un rincón tranquilo / no dejes caer los párpados / pesados como juicios / no te quedes sin labios / no te duermas sin sueño / no te pienses sin sangre / no te juzgues sin tiempo" (*Mario Benedetti*, fragmento del poema "No te salves")

Este último número es una compilación de textos de los ejemplares de 2010-2017 relacionados al proyecto editorial y educativo NORIA. ¿Y por qué hemos decidido finalizar así? Porque en 2018, NORIA, este proyecto del movimiento ***filosofía Lúdica***, completa 18 años de existencia. ¡Y esto merece conmemoración! Para *Crearmundos* cerrar el ciclo editorial de la revista conmemorando los 18 años del Proyecto Noria es motivo de *jubilo*. Conmemorar el paso del tiempo de este proyecto, es una manera bonita de seguir difundiendo el valor de la creatividad social, de la ciudadanía creativa y de la filosofía lúdica, el cometido y la voz de la revista. Seguimos queriendo (¡con ganas!) crear mejores mundos posibles, estimulando los sueños de quienes lo comparten con nosotros. Sabemos que el proyecto NORIA, nacido en el minuto cero del siglo XXI seguirá manteniendo vivo este mensaje. Por ello, nuestro último número es una retrospectiva de las publicaciones relacionadas con este proyecto. Estamos atentos al poeta y no reservamos del mundo solamente un rincón tranquilo, seguiremos creando mundos a través de NORIA y de sus múltiples posibilidades.

Con este proyecto hemos logrado crear nuevos mundos desde las infancias y así pretendemos seguir. Por ello, finalizamos la existencia de este formato de la revista, dejando abierta la ventana de la infancia, de la posibilidad de nuevos comienzos.

A todas las personas involucradas en la producción de la revista (articulistas, investigadores, escritores, poetas, ilustradores, fotógrafos, dibujantes, diseñadores, maquetadores, editores, revisores, etc.) dejamos nuestro más profundo agradecimiento. ¡Ha sido una linda y esperanzosa experiencia colectiva! ¡Gracias a vuestra colaboración podemos seguir creyendo que es posible crear nuevos mundos y compartirlos! Sigamos de maneras variadas y en libertad… Esta libertad que comenta la filósofa Hannah Arendt, que se concreta cuando el *quiero* y el *puedo* coinciden… Sigamos pues uniendo el *querer* y el *poder*, es así que logramos concretar ideas en el mundo y reinventar los mundos de dentro y los mundos de fuera… ¡Gracias!

> "La necesidad que me impide hacer lo que sé y quiero puede provenir del mundo, de mi propio cuerpo, de una insuficiencia de talentos, dones y cualidades que el hombre recibe al nacer, y sobre los que cada uno tiene el mismo poder que sobre las demás circunstancias; todos estos factores, sin excluir los psicológicos, condicionan a la persona desde fuera en la medida en que el quiero y el sé, es decir, el yo mismo, están implicados; el poder que se enfrenta a estas circunstancias, que libera, por así decirlo, el querer y el saber de su servidumbre ante la necesidad es el *puedo*. Sólo cuando el quiero y el puedo coinciden se concreta la libertad." (H. ARENDT, *¿Qué es la libertad?*)

I

MUNDOS DIALOGADOS

JUGAR A PENSAR CON NIÑOS Y NIÑAS: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ? Y OTRAS PREGUNTAS MÁS…

Irene **de PUIG** | Angélica **SÁTIRO**

ESTE TEXTO ES LA BASE DEL DIÁLOGO-CONFERENCIA DE IRENE DE PUIG Y ANGÉLICA SÁTIRO impartido en Mérida (Yucatán, México) en marzo de 2010 en el Congreso de Educación Infantil organizado por la SEP (Secretaria de Educación Pública de México), que publicó 50.000 ejemplares de su libro *Jugar a Pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, del Proyecto Noria, para distribuirlo gratuitamente a todos los educadores de educación infantil del país.



IRENE: Dado que el concepto de infancia es un concepto reciente puesto que los niños durante siglos han sido solo apéndices de los adultos o algo simplemente previo, seres no completos que solo se desarrollaban con el crecimiento y que aprendían solos en el mejor de los casos (si no eran usados como mano de obra barata en lo doméstico o en la industria) Cuando **hablamos de educación infantil hoy, ¿de qué niñez hablamos?**

ANGÉLICA: Hablamos de niños/as entre 3 y 6 años, que pasan por un proceso acelerado de aprendizaje del **lenguaje** (de los lenguajes…) y por un igualmente **acelerado proceso de crecimiento corporal, mental, emocional y social.** Los circuitos neuronales lingüísticos comienzan a madurar. Se trata de una fase en la cual se definen muchos de sus **recursos internos** que permanecen en las siguientes etapas de su vida. En esta etapa de la vida, los niños/as empiezan a ser más autónomos y autosuficientes, pues ya no dependen tanto de su madre o de quienes les cuidaban anteriormente. Son capaces de dominar mejor el propio **cuerpo**, comen solos, corren, saltan y adquieren el control de esfínteres. ¡Y eso es una verdadera expresión de su autodominio! Son edades divertidísimas y movidísimas. Es común ver a niños y niñas de esta edad saltando, corriendo y explorando todo lo que ven, seguidos de adultos cansados que van corriendo detrás de ellos intentando "protegerlos de tanta autosuficiencia". Quizás este sea uno de nues-

tros grandes engaños como adultos educadores de niños pequeños… No deberíamos estar intentando "protegerlos", sino más bien fomentando que desarrollen recursos internos para explorar de la mejor manera esta apertura y esta flexibilidad hacia el mundo. Están aprendiendo a situar su cuerpo en el **espacio**, intentan comprender su "talla" en el mundo, se preguntan: ¿soy grande?, ¿soy pequeño? Y las respuestas las encuentran en la interrelación con los demás, con las cosas, con su contexto. Están aprendiendo el sentido del **tiempo** y a posicionarse frente a él. El tiempo no es solo el día y la noche, las estaciones del año, el reloj y el calendario. O sea, el tiempo no es solo una cuestión de nomenclaturas y medidas… El tiempo que aprenden los niños de temprana edad es algo que define quiénes son y cómo están transformándose en el mundo. El tiempo es vida y quizás los niños y niñas intuyen esto en profundidad. Tienen una **imaginación** desbordante e inventan todo tipo de aventuras. Respecto al **mundo**, tienen una **curiosidad** desbordante, lo absorben todo como si fueran esponjas. Respecto a su propia **mente**, investigan, montan, desmontan, preguntan constantemente, lo tocan todo, lo huelen todo, miran, escuchan, quieren conocer el sabor de todo, quieren saber, quieren aprender. Además, están constituyendo su **identidad**, es decir, están ensayando posibilidades de ser, están jugando a buscar ser quienes son. Son como girasoles buscando al sol.

Teniendo en cuenta todo esto, me gustaría hacerte una pregunta, Irene: **¿Es posible la reflexión (filosofía) en educación infantil?** Ya sabemos que para contestar a esta pregunta, la respuesta dependerá de a qué llamamos "reflexión" y "filosofía", además depende del concepto de niñez que se tiene y del entendimiento sobre cuál es el papel de la educación infantil dentro de la formación global de los humanos. Si entendemos filosofía en su sentido etimológico: ***filos sophía,*** "amor a la sabiduría", vemos que es algo viable en la educación infantil. Es más, es algo deseable y necesario, porque este tipo de "amor al conocimiento" y estas ganas de aprender son actitudes muy importantes que pueden ser fomentadas y desarrolladas desde muy pequeños. Y si llamamos reflexión a la oportunidad de dar vueltas y de pensar sobre el propio pensamiento, esto también es algo deseable desarrollar desde pequeños. Se trata de ayudar a desarrollar mentalidades que no son planas y bidimensionales, sino complejas y pluridimensionales. **¿Podrías profundizar un poco más en esta respuesta?**

IRENE: No solo es posible, sino deseable. Los niños piensan, recuerdan, valoran, organizan su mundo mental. ¿Por qué no ayudarles a hacerlo mejor? Están abiertos al mundo. Por su condición de "cachorros" tienen una curiosidad y un afán descubridor que se va perdiendo con el tiempo. Los niños se parecen mucho a los filósofos genuinos puesto que las preguntas son su alimento intelectual. ¿Hay alguna edad más inquisitiva que la que va de los 3 a 6 años, la edad de los POR QUÉ? Son como los primeros filósofos para los que no había nada obvio y se preguntaban por todo aquello que veían: el mundo, la vida, los astros, las personas, etc. Como han señalado algunos pensadores no hay edades concretas para filosofar, al revés, cuanto antes mejor. Así lo manifestaron, para citar solo dos clásicos, Epicuro, cuando decía que para conseguir la salud del alma nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven, o Montaigne, que se preguntaba por qué no se proporciona filosofía a los niños si concedemos que la filosofía instruye para la práctica de la vida.

Es el mejor momento porque están ordenando su mente y tienen sus primeras experiencias consigo mismos y con el mundo (entorno y sociedad). Les ayuda a amueblar su cabeza. Creo que deberíamos ampliar este aspecto, por esto te pregunto, Angélica: **¿De qué niñez hablamos cuando proponemos este tipo de línea educativa**? Evidentemente hablamos de una niñez sana, feliz, que desarrolla sus disposiciones, de una infancia rica en experiencias, que descubre el valor de los demás, que acrecienta su curiosidad y sus ganas de aprender…

ANGÉLICA: Hablamos de niños y niñas que son **personas** que merecen el **derecho de "aprender**

Hablamos de niños y niñas que son ***personas*** *que merecen el* ***derecho de "aprender a pensar" y aprender a poner voz a sus ideas****. Cuando decimos que son personas estamos diciendo que deben ser vistas desde su integridad y desde su complejidad.*

a pensar" y aprender a poner voz a sus ideas. Cuando decimos que son personas estamos diciendo que deben ser vistas desde su integridad y desde su complejidad. No son "proyectos de adulto", no son "seres incompletos que estarán completados cuando maduren". Tampoco son "pequeños adultos". Por eso **no hay que darles menos porque creemos que pueden poco.** ¿Cómo sabemos todo lo que puede un niños/niña? ¿De dónde salen nuestras ideas y visiones acerca de quiénes son los niños? Si partimos de la idea de que son incompletos, vamos a querer completarlos y esto es una equivocación. Son personas que viven una determinada etapa de la vida y que merecen ser tratadas con dignidad por esto. Tener el **derecho a aprender a pensar** es tener garantizadas las condiciones para desarrollar su propio pensamiento, porque pensar, ya piensan, pero pueden aprender a pensar mejor. "Aprender a pensar" es un término que designa el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosamente (éticamente). Pensar críticamente es pensar con criterios, es razonar, es buscar las razones de las propias ideas y de las ideas que escuchamos de los demás. Pensar críticamente es superar la ignorancia y la pasividad frente a los prejuicios sociales, epistemológicos, éticos, etc. Pensar creativamente es imaginar, fantasear, pero también es buscar respuestas originales, es solucionar problemas con fluidez y flexibilidad. Pensar éticamente es tener en cuenta las consecuencias, es saber conectar medios y fines, partes y todos, averiguando los efectos de nuestras acciones en el mundo. Entonces, los niños de educación infantil aprenden a pensar mejor cuando tienen la oportunidad de elaborar, matizar, contrastar sus propias opiniones sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre los demás. **Poner voz a sus ideas** es lograr expresar sus pensamientos, defenderlos, argumentarlos frente a los demás. Para ser aprendices, ciudadanos, seres humanos saludables es fundamental poner voz a sus ideas, nombrar el misterio del mundo.

Al principio se consiguen pequeños monólogos, dirigidos siempre a la maestra y a la espera de la aprobación del adulto. Pocas veces están interesados en lo que dicen los demás.

Como ya decíamos antes, en la etapa de educación infantil es cuando se forman estructuras mentales y modos de pensar que marcan definitivamente la trayectoria mental y moral de las personas. También sabemos que educar reflexivamente da herramientas para la educación emocional y para la búsqueda del sentido. Será bienvenida tu ampliación de nuestras perspectivas frente a la pregunta: **¿Para qué educar reflexivamente en educación infantil?**

IRENE: Para muchas cosas: para estimular y desarrollar todo su potencial, para abrirles más y nuevas posibilidades en la vida, para que la escuela se vaya tiñendo de un color más amable y más cooperativo, para dotarles de unas herramientas imprescindibles para la vida personal y comunitaria, para que sean más conscientes de sus posibilidades y de su propia educación y decidan por ellos mismos. La escuela debe estar más a favor del aprendizaje que de la enseñanza. Recordemos que los Derechos de los Niños se proclamaron en 1959, once años después de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, y en ellos se insinúa la educación entendida como posibilidad de desarrollo integral. Y en España hasta 1999 no fue obligatoria la etapa de educación infantil 3-6 años.

ANGÉLICA: En esta línea de trabajo entendemos que el **diálogo** es una importante herramienta metodológica de educación reflexiva. Piaget comentó que esta etapa es egocéntrica. Es inevitable la pregunta **¿Qué tipo de diálogo es posible en una etapa egocéntrica?** Yo contestaría diciendo que es justamente porque es egocéntrica que es preciso trabajar metodologías cooperativas y dialógicas. Se trata de elaborar este "egocentrismo". Evidentemente el "diálogo" entre niños de 3 y 4 años será algo incipiente al inicio, pero cuando su práctica se convierta en una tarea cotidiana será cada vez más posible. Las personas aprendemos a ser dialógicas. No nacemos sabiendo cómo hacerlo, **¿qué nos comentas sobre esto?**

IRENE: Los niños en esta edad están muy centrados en sí mismos, pero eso no significa que no vayan descubriendo que no están solos en el mundo y que no son los reyes de la creación. Al principio se consiguen pequeños monólogos, dirigidos siempre a la maestra y a la espera de la aprobación del adulto. Pocas veces están interesados en lo que dicen los demás. Poco a poco,

al destacar, la maestra, algunas intervenciones de otros niños empiezan a escuchar lo que dicen los demás, aunque sea para imitarles o para no quedar mal. Poco a poco se van independizando y les interesa saber de los demás para poder dar su visión propia: mi papa, en mi casa, etc. Aquí nos encontramos con experiencias distintas que funcionan como provocaciones que les hacen intervenir. A los 5 años tenemos ejemplos de diálogos con implicación de varios niños y niñas y de cierto nivel. Hay ejemplos concretos de esto en la página web del GRUPIREF, en los ***blogs*** y webs de Noria, donde hay varias experiencias con descripciones de diálogos entre niños y niñas de infantil.

ANGÉLICA: Esta cuestión nos hace pensar en otra: **¿Cómo se puede compaginar la autonomía individual con la convivencia en grupo (compartir y cooperar)?** Ya sabemos que este es uno de los retos de la vida misma. En el fondo es la pregunta sobre las relaciones posibles entre el individuo y la colectividad. Ser autónomo no es igual a estar "solo en el mundo", tampoco es igual a "ser egoísta/egocéntrico", o hacerlo todo desde la perspectiva de "uno". Ser autónomo es ser capaz de gobernarse a sí mismo, tener autodominio, saber "contener" lo que ha de ser contenido y saber fluir con lo que es fluido. ¿Cómo contestarías a esta pregunta?

IRENE: En primer lugar **hay que compaginar**, porque forma parte de nuestra naturaleza: somos sociales. Es más, si no somos sociales no somos humanos. Como decía Aristóteles el que no convive con los demás o es un dios o una bestia. Hay que procurar introducir a los niños en el mundo de los demás de forma amable y no traumática, deben sentirse atraídos por los otros para que se puedan acercar sin miedos y sin reticencias. Cuando se dan cuenta de que los demás les aportan muchas satisfacciones se sueltan, se dan, por ejemplo, en las primeras amistades infantiles. Yo suelo preguntar después de un juego: ¿se hubieran divertido tanto jugando solos? O después de un cuento: ¿algún niño o niña ha dicho algo nuevo o interesante, que tú no hubieras pensado antes? ¿Crees que vale la pena escuchar? En segundo lugar, este compaginar puede ser de muchos tipos, algunos compaginan con agresividad, con violencia, con competencia, Nuestra apuesta es procurar que se compagine lo personal y lo colectivo de forma cooperativa: donde todos ganen, donde no haya vencedores ni vencidos sino un caminar conjunto. Después de una sesión a la que no llegamos a ninguna conclusión, uno de los niños preguntó: «¿hoy quién ha ganado?», la maestra preguntó: «¿a ti que te parece?» Después de pensarlo un poco exclamó: «¡todos!». El término «autonomía» nos daría también mucho juego: no hay autonomía si no hay de qué ser autónomo. Creo que no debe haber dificultad entre ser uno mismo y ser y estar con los demás. En nuestras sesiones hablamos del pensamiento distributivo para hablar de este pensar entre todos.

Ahora bien, además de este aspecto ético del que hablamos, también es importante ser muy respetuoso con la mentalidad mágica de los niños, pero a su vez hay que encauzar un pensamiento lógico y razonable. Eso no significa que debe ser realista. Se puede trabajar con aspectos fantasiosos pero que tengan cierta coherencia. Por ejemplo en un cuento: Y estando así las cosas, de golpe, aparece un genio… (porque en los cuentos, los genios pueden aparecer de golpe). Sigamos reflexionando a través de la pregunta: **¿Cómo compaginar la imaginación de los niños de educación infantil con pensar de manera razonable y con criterios, sin quemar etapas o forzar la maduración o dar una visión distorsionada de la realidad**?

La imaginación no es inferior a la dimensión crítica y razonable del pensar. Es decir, no se puede partir de la idea de que la imaginación infantil es algo a ser "superado" para dar lugar a un tipo de pensamiento considerado más "maduro", "mejor", etc.

ANGÉLICA: Inicialmente, partiendo de la seguridad de que la imaginación no es inferior a la dimensión crítica y razonable del pensar. Es decir, no se puede partir de la idea de que la imaginación infantil es algo a ser "superado" para dar lugar a un tipo de pensamiento considerado más "maduro", "mejor", etc. Al revés, es fundamental entender que, gracias a un sistema educativo que niega esta dimensión del pensamiento de los niños, muchos adultos tienen su capacidad

creativa atrofiada. Dar el debido lugar a la imaginación es fundamental. ¿Qué sería del mundo si no fuera por las personas que desarrollaron su creatividad en los diversos campos y regalaron a la humanidad sus productos científicos, artísticos, tecnológicos, sociales? La imaginación fue lo que Einstein utilizó para llegar a la teoría de la relatividad que cambió totalmente nuestra manera de ver y de entender el mundo físico. Es muy importante superar el mito de que crear es contrario de razonar y de que hay una oposición entre crear/imaginar y pensar científica y lógicamente. Esta es una manera equivocada de ver la cuestión, no se trata de pares de opuestos. El pensar es complejo y multidimensional. Para compaginar imaginación y pensar con criterios y de manera razonable es importante entender los movimientos del pensar: divergente y convergente. En general, imaginar es un acto divergente. Los niños y niñas cuando imaginan piensan muchas y distintas cosas que no necesariamente están conectadas entre sí. Esto caracteriza un movimiento de pensar de forma divergente. Cuando razonamos, cuando pensamos con criterio, hacemos convergencia. Es decir, tratamos de unificar alguna conclusión a partir de unos cuantos criterios que fortalecen la opinión y le dan unidad. Para compaginar estos dos movimientos, hay que **entender el proceso del pensar de manera global y la importancia de ambos movimientos en la dinámica del pensar mejor**. En determinados momentos, lo mejor es abrir y generar muchas y diferentes ideas (divergencia) y en otros, lo mejor es buscar conclusiones, dar razones, emitir juicios, evaluar (convergencia).

Es importante partir del mundo mental de los niños para poder seguir pensando con ellos y ayudarlos a pensar mejor. Entonces, la fantasía es un punto de partida. Es decir, la manera como los niños explican la realidad debe ser el primero discurso a formar parte del diálogo y es a partir de él que va creciendo la reflexión, contrastando con las ideas de los demás y a partir de una plataforma clara del educador que conduce este diálogo. Esta fantasía puede (¡y debe!) ser fortalecida a través de propuestas que fomenten el desarrollo de la imaginación, del razonamiento analógico, de la búsqueda de alternativas, de todo el conjunto de las habilidades perceptivas (observar, escuchar atentamente, tocar, saborear, oler, cinestesia y sinestesia). A la vez, se debe provocar a los niños para que investiguen la realidad, la observen, averigüen la validez de sus juicios sobre ella. Comparar, contrastar, establecer relaciones entre causa y efecto, entre partes y todo, conceptualizar, definir todas estas habilidades fomenta una relación crítica con la realidad.

Algunas buenas preguntas serían: ¿Qué es la realidad? ¿A qué llamamos realidad? ¿Será la realidad tan real como suponemos que es? En el fondo, lo que llamamos realidad es una "interpretación" realizada a partir de nuestra percepción y de los conceptos que tenemos sobre el mundo. Por esto la "realidad" es algo cambiante y distinta según las diferentes perspectivas. Mucho de lo que llamamos realidad viene a través de las informaciones dadas por los medios de comunicación. Estas informaciones son interpretaciones que varían según la perspectiva de cada medio, sus ideologías y sus intereses. Así que también hay que ser críticos con lo que se llama realidad y no se debe, en nombre de ella, "matar" la capacidad de imaginar y de fantasear de los niños. Pensar es algo complejo, es decir, no ocurre en "blanco y negro", más bien es como un prisma que emite a la vez muchos colores variados. Por esto pensar mejor jamás podría ser pensar en una sola dirección.

Es a partir de este entendimiento que se debe crear la tipología de actividades que se propone a los niños y las niñas. ***Jugar a pensar*** se estructura a través de este fundamento. Esta es una de las razones del porqué de la utilización de recursos como arte, narrativa y juegos. Los juegos son herramientas muy potentes porque "tocan" distintas dimensiones a la vez: cuerpo, emociones, pensamientos, interrelaciones. Sin contar todo el aprendizaje de reglas que se hace a partir de ellos. Y, como se trata de actividades lúdicas, garantiza la dimensión del placer de aprender que tanto interviene en la motivación de los niños para aprender. Irene, **¿qué nos cuentas sobre el juego y su valor educativo?**

IRENE: Prefiero comentar algunos aspectos, características y funciones. Los juegos suponen varios **aspectos psicosociales:** relación entre los participantes, comunicación con el grupo, cooperación con los demás, centrar la atención, impulso a la participación, autoestima, motivación, distensión, lucidez, etc. A su vez también suponen y desarrollan **destrezas** como: la creatividad, el ingenio, el desarrollo de los sentidos, la expresión corporal, verbal, musical, y el descubrimien-

to de aspectos de la naturaleza, de la ciudad, sin contar que además estimulan la memoria y la imaginación. Y algunos también suponen **desarrollo físico saludable**, porque estimulan la resistencia, el equilibrio, la expresión corporal, el conocimiento del cuerpo, etc.

Es importante también recordar cuáles son las **características de los juegos.** Huizinga menciona unas cuantas características esenciales en el juego: libertad, desinterés, aislamiento y reglamentación. **Libertad**, porque en el juego hay un elemento de espontaneidad indiscutible; los animales y los niños juegan porque encuentran gusto en ello. **Desinterés,** ya que muchos autores destacan ese carácter que lo sitúa en un mundo que está fuera de las necesidades cotidianas. Es una actividad "al margen" de lo útil y perentorio. **Aislamiento,** porque a pesar de esta característica de desinterés, el juego requiere algunas condiciones; es decir, las limitaciones que se autoimpone forman parte de su esencia. Y **reglamentación**, al tratarse de una actividad que implica tensión y atención, y por ser, en palabras de Duflo, "la invención de una libertad por y en una legalidad".

También hay que tener en cuenta las **funciones del juego.** Las primordiales consensuadas por casi todos los autores que han tratado el tema son las siguientes:

- Ejerce una **función biológica** que compartimos los animales y los humanos (descarga energía, desarrolla el impulso congénito de imitación, realiza el deseo de dominio y de competencia, descarga impulsos dañinos como agresividad, etc.)
- Tiene una función **sociabilizadora.** Introduce las leyes de convivencia, imita roles, copia actitudes. Dicho de otra manera, a través de la actividad lúdica se van ejercitando pautas de conducta social.
- Ayuda a **desarrollar las capacidades** físicas y psíquicas. La actividad lúdica es propulsora de habilidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales, ya que fomenta la exploración, la experimentación, introduce la prueba, avanza la investigación.
- Es un **instrumento de aprendizaje.** De entrada sirve para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades, y también para inspeccionar el entorno.
- Es una forma de **adaptación al mundo**. En el juego infantil se reproduce el entorno social: se realiza una tarea de asimilación y acomodación.

ANGÉLICA: ¿Por qué el arte como recurso para aprender a pensar mejor?

IRENE: La obra de arte es una forma de conocimiento. Veamos algunos de los sentidos de esta afirmación:

- El arte renueva nuestra percepción de la realidad. Puede acongojarnos más una imagen fotográfica o cinematográfica que la propia realidad. «Es una escena como de Diego Rivera», «esta situación parece Remedios Varo». Nos habla de mundos posibles. Anticipa experiencias futuras o insólitas
- Las obras de arte portan ejemplos de la complejidad humana: muestra aspectos plurales, de lugares y tiempos diversos, de otras vidas y miradas. Se dirige a niveles distintos de nuestra conciencia.
- Como nos ha mostrado Martha Nussbaum en ***Justicia poética,*** las obras de arte son una escuela de comprensión humana. El arte ofrece lecciones de vida: la admiración por el héroe, la empatía con la humildad, el conocimiento de los afectos y deseos de los personajes, crea simpatías, complicidades, etc.
- Contemplar una obra de arte nos capacita para pasar de lo concreto a lo universal: cada obra tiene un referente contextual: un artista, una época, un asunto, un estilo, pero las grandes obras van más allá de los contextos, nos aportan información sobre aspectos potencialmente universales, nos permiten extrapolar las experiencias particulares y convertirlas en universales: facilitan el salto al símbolo. El ***Guernica*** de Picasso es mucho más que un cuadro con una historia particular.

De muchos es sabido que el trabajo a través de la educación estética permite:

- Favorecer una observación atenta para poder dialogar y, así, enriquecer todavía más las experiencias estéticas personales. En el currículum P4C se plantean las actividades como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al lenguaje conceptual del arte. Es por ello que se encuentran muchos ejercicios de análisis (formal o composicional) que comportan un uso lingüístico preciso y específico.
- Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados. Una misma pieza puede agradar a

En el fondo, lo que más hacemos en esta vida es contar y escuchar historias.

alguien y puede desagradar a otra persona, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La reflexión sobre el arte es una práctica de aprendizaje porque supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista, y a la vez permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.

- Potenciar la capacidad de orientarse. La educación estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente. Y en un cierto sentido también la capacidad de defenderse. Por ejemplo, si se conocen los procedimientos o medios que usa la publicidad para crear ciertos efectos, quizás se puedan aniquilar los efectos alienantes que produce.
- Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia. Si bien aquí no pediremos resultados objetivos y experimentables, sí que exigiremos razonabilidad y pertinencia en los juicios como condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
- Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que "cada uno tiene una visión distinta", pero eso no puede hacernos olvidar que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles. Siendo la estética una disciplina valorativa que está basada en la distinción, los criterios y la decisión, su aplicación conecta con la capacidad de emitir juicios razonables, documentados y justificados.
- Favorecer el conocimiento, ya sea propio ya sea del mundo en el que vivimos. Como nos dice Gadamer: "Comprender lo que nos dice una obra de arte es una especie de reencuentro con uno mismo".
- Ejercitar las habilidades de pensamiento a través del arte nos permite dotar a los niños y jóvenes de recursos personales y colectivos para aprender y disfrutar de una obra. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar sobre sus preferencias, a interpretar, a inventar, a gozar de las obras y ser conscientes de su propio gusto es un eslabón clave en la educación de la sensibilidad y ésta a su vez es imprescindible en una educación holística.

Y ahora cabría preguntarse: **¿Por qué utilizar la narrativa (cuentos, minicuentos, leyendas y mitos) como recurso para aprender a pensar mejor?**

ANGÉLICA: Las historias son excelentes herramientas para el desarrollo del pensar mejor de niños y niñas de educación infantil porque:

- Tienen un papel importantísimo en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. En lenguaje oral, trabajar con cuentos estimula las competencias lingüísticas: escuchar, pensar sobre lo que se escucha, hablar, pensar sobre lo que se habla. En lenguaje escrito favorece la lectura profunda, a través del desarrollo del entendimiento del mensaje de las historias.
- Estimulan la interiorización de estructuras lingüísticas dentro de contenidos significativos. Las historias tienen significados, estas estructuras lingüísticas son aprendidas a partir de estos significados.
- Canalizan muchos de los sentimientos, emociones, pensamientos, aspiraciones colectivas, dudas y miedos.
- Ofrecen modelos a ser seguidos y a ser cuestionados.

En el fondo, lo que más hacemos en esta vida es contar y escuchar historias. No hay que hacer mucho esfuerzo, solo con mirar la televisión, el cine, los periódicos, las revistas, vemos que nos cuentan historias, algunas reales y otras ficticias. Las historias nos ayudan a dar sentido al mundo, a nombrar su misterio, a hacer catarsis respecto a aquellas cosas de las que no sabemos hablar, a no ser que sea a través de las historias. Las historias nos apaciguan, nos curan… Todas las culturas han utilizado las historias (mitos, leyendas, cuentos) para difundir su cosmovisión, su entendimiento del mundo, sus valores, su manera de entender cómo se debe actuar, ser, interactuar, sentir, pensar, etc. A través de las historias, la humanidad se cuenta a sí misma la narrativa de su propia trayectoria.

¿QUÉ ES LO QUE SUBYACE EN LOS PROYECTOS FILOSOFÍA PARA NIÑOS/AS Y NORIA?

Félix **GARCÍA MORIYÓN** | Tomás **MIRANDA ALONSO** | Angélica **SÁTIRO**

CREARMUNDOS HA INVITADO A DIALOGAR A TRES EDUCADORES QUE COMPARTEN IDEAS E ilusiones relacionadas con la propuesta educativa y filosófica del Proyecto Filosofía para Niños/as y del Proyecto Noria. Los tres tienen en común el hecho de llevar involucrados con esta línea de trabajo desde los años ochenta, además de ser formadores de profesores, investigadores y escritores. En este texto presentan sus ideas sobre temas que suelen ser planteados en los cursos de verano que comparten en la Universidad Autónoma de Madrid.



Félix García Moriyón (Madrid) es profesor de Filosofía de Enseñanza Secundaria, profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid y se ha implicado durante los últimos 25 años en la aplicación del diálogo filosófico en la educación formal. Para saber más: <http://hazloquedebas.wikispaces.com/>.



Tomás Miranda Alonso (Albacete) es profesor de Filosofía de Secundaria, profesor asociado de la UCLM (Universidad de Castilla y la Mancha) y trabaja con el programa FpN, aplicándolo en el aula y en la formación de profesores. Ha escrito y publicado sobre aspectos didácticos y teóricos en esta línea educativa. Para saber más: <tomas.miranda@uclm.es>.



Angélica Sátiro (Barcelona) lleva 30 años como educadora y es directora del Proyecto Noria, de la Casa Creativa y de la asociación Crearmundos. Trabaja sistemáticamente en la formación de profesorado en varios países de Iberoamérica. Para saber más: <www.angelicasatiro.net>, <www.proyectonoria.crearmundos.net>, <www.lacasacreativa.net>, <www.crearmundos.net>.

¿Qué es lo que mueve a implicarse en este tipo de acción educativa?

TOMÁS: En primer lugar, responde a mi idea de cuál debe ser la función de la educación y cuál debería ser mi papel como profesor: facilitar el nacimiento y desarrollo de un pensamiento crítico riguroso que nos permita juzgar racionalmente las concepciones del mundo dominantes en nuestra sociedad y someter a crítica las ideas heredadas con las que percibimos y entendemos la realidad. En segundo lugar, pienso que un proyecto educativo de este tipo tiene potencialidades transformadoras de la escuela y de la sociedad.

FÉLIX: Estos proyectos educativos comparten unos supuestos fundamentales que les dan un

aire de familia. El primero es plantearse como objetivo central ayudar a los estudiantes a que adquieran las competencias y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y solidario. Queremos que sean capaces de pensar por sí mismos en diálogo con las personas que les rodean. Y la manera de conseguirlo es transformar las aulas en comunidades de investigación filosófica comprometidas con la búsqueda de la verdad y el sentido.

Estos proyectos educativos comparten unos supuestos fundamentales que les dan un aire de familia. El primero es plantearse como objetivo central ayudar a los estudiantes a que adquieran las competencias y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y solidario.

ANGÉLICA: Estoy de acuerdo con las dos opiniones expresadas anteriormente. Me gustaría añadir que es muy motivador implicarse en un proyecto que colabora con la formación de personas autónomas (moral e intelectualmente) y con una disposición para vivir democráticamente. Se trata de una educación que ayuda a fortalecer individuos que se plantean su propia identidad, sus valores, su modo de pensar y de entender el mundo, a la vez que fomenta el desarrollo de ciudadanos interesados en la vida colectiva y en el bien común. Me mueve implicarme en un tipo de educación que, a la vez, **de forma simultánea** desarrolla tanto a los individuos como el colectivo, porque es algo poco frecuente.

¿Qué entendéis por "educación"?

TOMÁS: Hay que subrayar la dimensión ilustrada-liberadora de la educación. Entiendo la educación como un proceso, que dura toda la vida, de formación de personas razonables. Y una persona razonable es aquella capaz de pensar bien, capaz de desarrollar un pensamiento como el que dice Félix. El objetivo de la educación ha de consistir no tanto en aprender a aprender como en aprender a pensar. Pensar es una actividad necesaria para vivir, pues por medio de ella los seres humanos conocemos nuestro medio, creamos sentidos e imaginamos formas mejores de supervivencia y de convivencia.

FÉLIX: Desde siempre, educar se ha entendido de dos maneras: transmitir al niño los conocimientos y valores de la sociedad y ayudarle a crecer hasta llegar a ser una persona autónoma. Aunque pueden ser enfoques complementarios, desde mi punto de vista, la educación debe centrarse sobre todo en el segundo enfoque; lograr que las personas crezcan y alcancen la plenitud. En cierto sentido, podemos decir que educar es ayudar a que las personas aprendan, pues sobre todo lo que se da es un proceso de aprendizaje en el que el sujeto protagonista es el niño.

ANGÉLICA: esta línea educativa considera que es posible desarrollarse como mejor persona a la vez que se colabora para la construcción de un mundo mejor. Propone recursos y posibilidades concretas para realizar en el aula que son oportunidades de aprendizaje para que cada uno pueda autoconocerse a la vez que conoce el mundo; para que cada uno desarrolle su autoestima a la vez que aprende a estimar el mundo. Se trata de una educación reflexiva y creativa que estimula pensamiento, emociones, percepciones, actitudes y acciones.

¿Estamos hablando de una educación moral/ética? ¿En qué consiste? ¿Cómo se hace? ¿Hay neutralidad axiológica? ¿Hablamos de valores mínimos: persona, respeto, dignidad, condiciones de posibilidad?

TOMÁS: Entiendo la educación éticomoral como reflexión filosófica sobre la dimensión moral y sociopolítica del ser humano. Es un hecho evidente que los seres humanos actúan y deciden en función de lo que ellos consideran valioso. Es también un hecho que en nuestras sociedades coexisten diversas jerarquías de valores, creencias y prácticas. La educación ética ha de ser sensible a esta pluralidad de concepciones y no caer en el absolutismo de valores, pero tampoco en pensar que cualquier valor o creencia es valioso en sí por el hecho de ser apreciado por un grupo humano, pues entonces no tendría sentido el debate moral. La misión del profesorado no es, pues, adoctrinar a sus estudiantes inculcándoles una determinada escala de valores, o transmitiéndoles un determinado código moral. Lo que se debería pretender es la construcción racional de principios y valores, lograda mediante el respeto

de la **autonomía** del sujeto y mediante el **diálogo argumentativo**.

ANGÉLICA: Entiendo que no existe neutralidad axiológica, es decir, todos los humanos nos movemos en base a algunos valores (explícitos o implícitos). Esta línea de trabajo tiene como valores de fondo el respeto mutuo y la reciprocidad, imprescindibles para mantener un diálogo con alguien. Tiene como valor la libertad, ya que fomenta el desarrollo de personas autónomas moral e intelectualmente y trata de hacer una educación para la democracia. Y, evidentemente, la responsabilidad es un valor que se fomenta, porque sin ella no hay la posibilidad de ser libre y autónomo. Responder ante los propios actos y fundamentar las razones que sustentan las propias opiniones y actitudes es algo que se trabaja continuamente en las comunidades de investigación.

Félix: Desde luego, como señala Angélica, educar moralmente implica tomar partido por algunos valores fundamentales que deben quedar explícitos. En nuestro caso, la dignidad absoluta de las personas y el respeto mutuo, así como el compromiso solidario con lo que les ocurre a las personas que nos rodean. Hay algunos otros valores, pero no muchos más. Desde aquí, la educación moral consiste en poner a disposición de los niños un conjunto de competencias cognitivas y afectivas imprescindibles para llegar a ser buenas personas, capaces de caminar hacia la felicidad resolviendo los problemas morales que la vida plantea constantemente.

¿Qué concepto de sociedad damos por supuesto? ¿Cuáles son las potencialidades transformadoras del proyecto?

TOMÁS: Para que exista una auténtica comunidad de diálogo es necesario que se den, como Angélica dice, unas condiciones previas: si yo dialogo contigo, te tengo que reconocer como persona a la que **respeto** porque tiene **dignidad**, la cual es el fundamento de unos **derechos** inviolables y universales. Es necesario, además, que se respeten condiciones de igualdad, de simetría, de posibilidad de acceso al uso de la palabra de todos los miembros de la comunidad. Nuestro ideal educativo ha de guiarse también por el imperativo moral material que nos obliga a trabajar por una sociedad global en la que se respeten universalmente los derechos humanos.

FÉLIX: Hay un compromiso fuerte con la construcción de sociedades realmente democráticas. Esto es, sociedades en las que los seres humanos vivan en condiciones de libertad, igualdad y fraternidad. Buscamos sociedades en las que hayan desaparecido las relaciones de explotación y dominación y en las que todas las personas se impliquen en un proceso colectivo y solidario de resolución de los problemas que afectan a la vida social y personal. Este tipo de sociedad es al mismo tiempo un punto de partida y un punto de llegada, y es también el proceso mismo para avanzar hacia su cumplimiento.

ANGÉLICA: Evidentemente hablamos de una sociedad en proceso, es decir, que no es ni rígida ni estática, sino que tiene posibilidades de mejorar y de ser un caldo de cultivo que fomente la mejora de los individuos que la forman y viceversa. Y claro está que deseamos ayudar a construir una sociedad dialógica, democrática, con igualdad de oportunidades y derechos, inclusiva, participativa y comprometida con la producción de reflexión y de conocimiento que caracteriza a los humanos como tales. Y desde luego que esto es el horizonte hacia donde miramos. Entendemos que el proyecto en sí es una posibilidad transformadora.

Se trata de una educación que ayuda a fortalecer individuos que se plantean su propia identidad, sus valores, su modo de pensar y de entender el mundo, a la vez que fomenta el desarrollo de ciudadanos interesados en la vida colectiva y en el bien común.

Agradecemos la colaboración de los tres, esperando que la lectura de este diálogo ayude a pensar en los presupuestos de los proyectos Filosofía para Niños y Noria.

LA CONTRIBUCIÓN DE ANN SHARP: UNA CONVERSACIÓN CON MATTHEW LIPMAN

David **KENNEDY**

LA RECIENTE MUERTE DE ANN SHARP, COFUNDADORA Y DIRECTORA ASOCIADA DEL INSTITUTO para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, a los 68 años, nos ha dejado a muchos de los comprometidos con el movimiento de filosofía para/con niños despojados, sin duda en muchas formas diferentes. La calidez e intensidad de su luminosidad personal y profesional, la diáfana claridad de su pensamiento, y su ilimitada energía para trabajar en la diseminación internacional del concepto y la práctica de filosofar con niños, resuena aún más sonoramente con su muerte. Pensamos que era apropiado tratar de rastrear hacia atrás al menos un camino en su historia de vida a través de la memoria y testimonio de su principal colaborador durante más de 35 años, Matthew Lipman. Entrevisté a Lipman, de 87 años, en Nueva Jersey, en su cuarto del asilo de ancianos que se ha vuelto el lugar para su tenaz y obstinada lucha contra el Mal de Parkinson, y le pedí que reflexionáramos sobre su largo trabajo compartido. La transcripción termina súbitamente, no porque paráramos de hablar, sino porque paré de grabar, sintiendo su fatiga, y le sugerí que retomáramos la conversación en otro momento, al tiempo que pasábamos a otras cuestiones, menos melancólicas.

Comencé preguntándole sobre aquél día en los albores de los setenta en que Sharp, recién incorporada al cuerpo facultativo de la facultad de Ciencias de la Educación, entró casi sin previo aviso en el pequeño barracón que por aquel entonces era el embrión del Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños en el campus de Montclair State, sentada frente a la máquina de escribir y anunciando que se ofrecía a colaborar en el proyecto de Lipman.

KENNEDY: ***Entonces, ¿notaste un reconocimiento inmediato por su parte?***

LIPMAN: Sí. Además, sabía que me iba a ir muy bien trabajando con ella.

KENNEDY: ***¿Estabas solo ante el proyecto en aquel momento?***

LIPMAN: Sí. Bueno, alguno que otro venía de vez en cuando a la oficina en aquel entonces, pero nadie parecía realmente interesado. Le expliqué lo que estábamos haciendo y ella se lo tomó como el trabajo que realmente quería hacer. Desde entonces, hemos sido siempre compañeros en el proyecto.

KENNEDY: ***Y ella era nueva en Montclair State.***

LIPMAN: Efectivamente, era su primer año allí.

KENNEDY: ***Entonces, ella adoptó este proyecto como su investigación, a la que dedicó cuerpo y alma, por decirlo así.***

LIPMAN: Sí, y yo estaba muy contento de que fuera así.

KENNEDY: ***Y parecía tan comprometida como tú.***

LIPMAN: Así es. Y eso lo mejoraba todo.

KENNEDY: ***¿Y qué crees que aportó?***

LIPMAN: ¿Al proyecto? Con su capacidad para trabajar y sus conocimientos sobre pedagogía, un sinfín de cosas.

KENNEDY: ***Entonces, contribuyó añadiendo una dimensión pedagógica.***

LIPMAN: Sí, pero también un extenso conocimiento filosófico, cuya necesidad yo aún estaba empezando a entender.

KENNEDY: ***Entonces, ¿también contribuyó con algo nuevo desde un punto de vista filosófico?***

LIPMAN: Sí.

KENNEDY: ***Pero no se encontraba en la misma línea filosófica que tú, ¿no? Tú pertenecías a la tradición pragmatista.***

LIPMAN: Cierto, pero ella aportó algo que vio que yo no tenía, y que hacía falta en el proyecto.

KENNEDY: ***¿Algún elemento comunicativo, quizá?***

LIPMAN: Exacto, y también algo fresco, vital y muy interesante, que hacía tiempo que quería aportar al proceso educativo en general y que, cuando llegó a Montclair State, vio que no se estaba abordando. Ella estaba, por tanto, buscando a alguien con quien trabajar en el campo de la pedagogía.

KENNEDY: ***¿Y alguien que pudiera ejercer de intermediario entre la pedagogía y la filosofía?***

LIPMAN: Sí, entre la mirada práctica del pragmatismo y el enfoque más filosófico de la fenomenología, que es lo que ella aportó.

KENNEDY: ***Así que consiguió situarse en un punto caliente de la configuración entre filosofía y educación y filosofía para niños, allí en Montclair State, por el hecho de que tú no estabas muy metido en el departamento de filosofía, sino por tu cuenta, y necesitabas tener contactos con el departamento de pedagogía. ¿Es así como consiguió incorporar al decano en el proyecto?***

LIPMAN: Exactamente. Consiguió que el Doctor W., decano de la Facultad de Ciencias de la Educación en ese momento, un pensador independiente, se uniera al proyecto. Mostró éste mucho respeto por estas nuevas propuestas filosóficas, que consideró muy importantes. Ella necesitaba a alguien en Ciencias de la Educación que entendiera lo que hacía, ya que no podía por sí sola. No le hubiera importado compartir el proyecto con más gente, siempre y cuando estuvieran interesados. No recuerdo exactamente en qué empezó a trabajar en términos de teoría y práctica.

KENNEDY: ***¿No era sobre el concepto de "comunidad de indagación"?***

LIPMAN: No.

KENNEDY: Lo digo porque quería preguntarte sobre cómo contribuyó a los orígenes de este concepto, ya que ella escribió aquellos dos artículos tan conocidos acerca de la comunidad de indagación en un estadio del concepto bastante temprano.

LIPMAN: Yo atribuyo el término "comunidad de indagación" y sus comienzos enteramente a Justus Buchler.

KENNEDY: ***¿Fue él en persona quien te habló del término por primera vez?***

LIPMAN: No, no fue él en persona quien me lo introdujo. Él lo terminó y por supuesto se lo atribuyó a Pierce, en un libro suyo que leí allá por 1959. Le dije que me gustaba, y él dijo que para Pierce era solo una frase hecha, que no estaba para nada desarrollado. Le dije a Justus que el término representaba algo que nos hacía mucha falta.

KENNEDY: ***Es decir, que Bucther tampoco lo desarrolló, pero tú lo tomaste de él y cuando llegó la hora, lo colocaste en un nuevo contexto. Tú lo encontraste, pero fue Ann quien lo adaptó al contexto educativo, en los dos susodichos artículos, ¿no?***

LIPMAN: Efectivamente. Yo estaba encantado con la significación con la que fue capaz de dotar el término, aunque yo no estaba tan entusiasmando con este como ella. Ella decía que era justo

lo que necesitábamos, un modelo de trabajo cooperativo en educación que combinase pragmatismo con la manera de pensar de todos aquellos que trabajaban para establecer una nueva propuesta filosófica.

KENNEDY: ***Entonces, en cierto sentido, tú estabas interesado en el término y lo reconociste, y ella lo abordó enérgicamente.***

LIPMAN: Sí, no dudó ni un instante. Probablemente, yo no lo hubiera hecho solo.

KENNEDY: ***¿Por qué?, ¿eras más cauteloso?***

LIPMAN: Sí, lo era, y tenía más responsabilidad sobre lo que se estaba tratando allí. Pero funcionó perfectamente. Quiero decir que lo que cada uno aportamos era lo que el otro no había conseguido hacer por sí solo.

KENNEDY: ***Y eso significó una buena relación profesional.***

LIPMAN: Exacto, no me sentía incómodo al usar el término. Pierce no estaba, Dewey no estaba disponible, y ella aportaba aire fresco. Además, hizo esto sin depender de la tradición educativa católica de la que provenía y que aportó al grupo.

KENNEDY: ***¿Podrías hablar un poco más de su catolicismo, o su postcatolicismo?***

LIPMAN: Bueno, quizá suene algo cómico, pero ella estaba muy influenciada por los jóvenes filósofos católicos de esa época. Yo apenas los conocía, pero eran voces prominentes en la filosofía católica del momento, y ella los conocía muy bien. Hablaba, por ejemplo, de Maritain todo el tiempo.

KENNEDY: ***¿Crees que estos filósofos aportaron algo al material filosófico del programa?***

LIMPAN: Más que otra cosa, aportaron algo de contexto. Ann estaba también fascinada con Simone Weil y con la tradición que representaba. No tenía mucho que ver con el pragmatismo, pero dicha tradición abogaba por el trabajo, su importancia y su sentido. Ella no sabía cómo usarlo en la práctica, y yo tampoco, pero aprendimos mucho de esta tradición, y fue mediante Weil como Ann fue capaz de implementar una manera de trabajar que hasta entonces no habíamos conseguido. Estábamos encantados de reproducir ese tipo de voces.

KENNEDY: ***¿Había tensión en tu relación con ella?***

LIPMAN: Más que tensiones, hubo algunos vacíos. Yo no sabía qué eran esas cosas. Y ella, en su trabajo en Fordham –sabía que había algo allí cuya existencia yo no co nocía.

KENNEDY: ***Entonces, este es el trasfondo bibliográfico y filosófico con el que contribuyó. Y, en cuanto a la sensación de crecimiento de este movimiento, en los setenta y ochenta hubo mucha expansión, o al menos una expansión constante. Cada vez más gente iba conociendo el programa, hubo becas, conferencias, seminarios, etc. ¿Era eso también una tarea compartida?***

LIMPAN: Las becas no. En mí se delegaba bastante el recaudar dinero, los contactos y demás. Si necesitábamos grandes cantidades de dinero, indudablemente era yo el encargado de ir a por él. Por otra parte, ella era muy buena organizando y contratando a gente.

KENNEDY: ***O sea, que ella trajo a gente.***

LIPMAN: Ella trajo a gente, y sabía perfectamente qué podía y no podía hacer. No tuve que decirle que se dejaba algo por hacer. Ella siempre estaba encontrando algo que hacer. No quiero decir con eso que nuestro trabajo estaba atado a una estricta organización, nosotros contribuimos con lo que pudimos en todas las áreas.

KENNEDY: ***¿Te refieres a la escritura de novelas y manuales?***

LIPMAN: Bueno, yo escribía un capítulo, por ejemplo, se lo enseñaba, y lo discutíamos una y otra vez.

KENNEDY: ***¿Te refieres a un capítulo de una novela?***

LIPMAN: Exacto.

KENNEDY: ***Entonces, de alguna manera, ella te daba.***

LIPMAN: Sí, bueno, no siempre, pero ella tenía un gran sentido común, y encontraba muchas conexiones y recursos.

KENNEDY: ***Entonces, ella colaboró con las novelas.***

LIPMAN: Sí, hubo colaboración, pero también hubo colaboración en otras facetas del trabajo del Instituto.

KENNEDY: ***¿Y los manuales?***

LIPMAN: Mucha gente participó en esta sección. Algunos trabajaban por dinero, otros por vocación, otros para hacerse un nombre, etc. Pero tuvimos que crear una línea común en los manuales. Ella contribuyó mucho en esto. Intentamos hacerlo de manera que los filósofos pudieran sentirse orgullosos.

KENNEDY: ***Entonces, erais un verdadero equipo.***

LIPMAN: Sí, salvo en contadas ocasiones que ni siquiera vale la pena mencionar, trabajábamos muy bien juntos. No sé si le he dado el suficiente reconocimiento, pero no es fácil.

KENNEDY: ***¿Por qué?***

LIPMAN: No sé, supongo que si lo supiera lo hubiera hecho más a menudo.

KENNEDY: ***¿Hubo competencia?***

LIPMAN: Muy poca. A ella no le interesaba ser una competidora.

KENNEDY: ***Pero era muy determinada.***

LIPMAN: Era fuerte en todos los aspectos, incluida la determinación, pero casi nunca para su beneficio personal. Ella nunca intentó usar el Instituto para cumplir metas personales. Ambos reconocíamos que el Instituto representaba una manera de trabajar en filosofía con la que nos sentíamos muy afortunados de ser partícipes, y que no debíamos ser tan tontos como para usarla para beneficio personal, así que intentamos por todos los medios no hacer eso.

KENNEDY: ***Parece que hablabais el mismo idioma.***

LIPMAN: Así es.

KENNEDY: ***Y, por supuesto, se hizo muy popular en el mundo de la filosofía para niños.***

LIPMAN: Bueno, buscábamos eso. Sabíamos que estaba altamente capacitada en las áreas que necesitaban ser exploradas, y esa era una de las cosas por las que estaba allí.

KENNEDY: ***¿Entonces, eso respondía a una decisión estratégica?***

LIPMAN: Bueno, si encontrábamos un contacto que pensábamos que nos podía ser útil, no tenía que presentarla. Ella era muy buena en eso. Se podía contar con que sabía lo que estábamos haciendo y, simplemente, cooperaba con ello.

KENNEDY: ***¿Cómo te tomaste su muerte? Fue un duro e inesperado golpe para mucha gente. Era relativamente joven, todavía viajaba.***

LIPMAN: Y organizaba, y comunicaba. Representaba, para muchos miembros de la organización, una manera de ser que yo nunca he llegado a intentar desarrollar, y no hubiera sabido cómo si me hubiera puesto a hacerlo.

IDENTIDAD Y FILOSOFIA PARA NIÑOS[1]

Angélica Sátiro entrevista a Matthew Lipman

ESTE ARTÍCULO REPRODUCE UNA CONVERSACIÓN CON MATTHEW LIPMAN, CREADOR DEL PROGRAMA *Philosophy for children* (*Filosofía para niños*) traducido a más de 20 idiomas e implantado en más de 32 países. Es un diálogo resultado de un encuentro multicultural realizado en New Jersey (Estados Unidos) en el que participamos, además del filósofo, Manuela Gómez (que amablemente hizo de intérprete), Irene de Puig, de España, y yo misma, de Brasil. Puede el lector imaginar la situación: un estadounidense, una brasileña y dos catalanas dialogando; hemisferio norte y hemisferio sur; América y Europa y cuatro lenguas: inglés, portugués, catalán y castellano. Infelizmente el texto escrito tiene sus limitaciones y la narración de la vivencia no es precisa. Por eso, para ayudar a la imaginación es necesaria una pequeña descripción de la escena.

Fue en una tarde de abril, en el Centro de estudios avanzados de Filosofía para niños (IAPC) en la Universidad de Montclair, New Jersey. Ahí estaba Matthew Lipman con la entereza de sus 75 años, una carpeta de profesor en sus maños, una sonrisa en sus labios y un incomparable brillo en los ojos. Era el último de nuestros encuentros en aquella temporada primaveral y este doctor en filosofía, reconocido internacionalmente, el mismo día venía de ofrecer una conferencia en el auditorio de la universidad. Me pareció una lección de vida, de entusiasmo, de productividad que siguiera con su simplicidad de profesor, contento con «dar una clase más». Era siempre una experiencia fascinante encontrarme con él. En nuestro querido *abuelo de la filosofía*, como podrían llamarle los niños de nuestras escuelas, la receptividad, la tranquilidad y la sabiduría transpiraban. Mathew Lipman conversó con nosotras sobre filosofía para niños y en concreto sobre el tema de la identidad. Aquí siguen algunos momentos de ese encuentro.



1. Texto publicado en 1998 en la revista brasileña de educación Dois Pontos, en una sección de entrevistas-diálogos llamada «Terceiro Ponto». Traducción al castellano de Félix de Castro en 2011.

ANGÉLICA SÁTIRO: Un día antes de salir de viaje para Estados Unidos recibí su libro *Natasha, aprender a pensar con Vigotksky*. Empecé a leerlo y comencé pronto a deleitarme. Hay algo que usted realiza en él que me gustaría poder recrear aquí. Usted crea un personaje que entrevista a Vigostky de forma dialogada, donde cada uno puede hacer preguntas y responderlas. Me gustaría que este fuera el espíritu de este encuentro.

MATTHEW LIPMAN: (ríe) Sólo que yo inventé a Natasha. Yo no la inventé a usted. Fue un diálogo que comenzó… pensé en la idea de una investigación recíproca: yo seré el tema de su investigación y usted será el tema de mi investigación. Hay dos investigaciones ocurriendo simultáneamente. Imaginé que sería divertido.

ANGÉLICA SÁTIRO: Fantástico. Eso es exactamente lo que pienso sobre esta sección: que sea una oportunidad de investigaciones recíprocas. En este misma revista el filósofo Paulo Volker defendió la idea de que es posible educar la identidad. ¿Qué piensa usted de esa idea?

MATTHEW LIPMAN: Existen dos conceptos básicos de identidad. Uno es ser exactamente lo mismo. Usted es idéntica a usted misma y a nadie más. Exacta correspondencia, exacta semejanza. Por tanto, decimos que dos más dos es igual a cuatro porque dos más dos son cuatro. El otro, se aproxima al concepto de individualidad, su *mismo* personal, su *mismo* individual. Fue eso lo que pensé cuando me hizo usted la pregunta , porque el filósofo Paulo Volker lo que estaba diciendo es que es posible educar para la individualidad. Esa es una respuesta a una vieja pregunta: ¿podemos enseñar arte, podemos enseñar virtud, podemos enseñar todas esas cosas? En términos generales la respuesta es: usted no puede enseñar arte. Yo no puedo enseñarle a pintar un cuadro exactamente igual que no puedo enseñarle a ser un individuo. Son cuestiones que el individuo debe resolver por sí mismo. Usted debe realizar su propia elección. Debe pintar su propio cuadro, escribir su propio poema, tomar sus propias decisiones éticas. No puedo tomar decisiones por usted. Pero puedo ayudarla, puedo mejorar sus circunstancias, mostrarle las conexiones, las relaciones que puede no estar viendo, familiarizarle con las técnicas de pintura, enseñarle cómo trazar una línea, como sombrear un dibujo. Esas son cosas técnicas, pero no arte. Son habilidades, pero no arte. Para que pueda pintar un cuadro que sea genuino, auténtico, debe recurrir a sí misma. No significa que no va a necesitar clases de arte. Una escuela de arte tiene mucho que enseñar. Tanto para Picasso como para usted.

ANGÉLICA SÁTIRO: Podría entender lo que está diciendo de la siguiente forma: Picasso ya es Picasso; yo ya soy yo (sin los mismos «dotes» artísticos de Picasso); pero ambos necesitamos clases de arte si queremos expresarnos artísticamente. Es como la cuestión de Filosofía para niños, ¿verdad? Hay que ofrecer a los niños y niñas las herramientas de la investigación, proporcionándoles las condiciones para que cada uno de ellos pueda pensar por sí mismo y, por tanto, buscarse a sí mismo…

MATTHEW LIPMAN: A veces eso se describe como autoinstrucción. Aunque nadie pueda enseñarle como escribir un poema, usted puede enseñarse a sí misma como escribir un poema, puede enseñarse lógica a sí misma, puede enseñarse *Filosofía para niños* a sí misma. Puede enseñarse a sí misma cualquier cosa. Por cierto, la mayor parte de lo que yo aprendí, yo mismo me lo enseñé. Me enseñé cómo escribir historias, cómo escribir correctamente sobre estas cuestiones. No necesité ir a la escuela para aprender a escribir historias. ¡Casi siempre uno debe enseñarse a uno mismo! Es un proceso lento, lleva tiempo y es difícil. Por ejemplo, das un curso y es así cómo aprendes a enseñarte a ti mismo, enseñando a los otros, especialmente si esos otros son niños. Así si usted me preguntase: «¿cómo puedo aprender a enseñarme a mi misma?» Yo le respondería: enseñe a los niños, o enseñe a los maestros de los niños, que es lo mismo. Como ellos no van a entenderla tendrá que preguntarse: «¿cómo puedo enseñarme a mi misma de forma que pueda enseñarles a ellos?».

ANGÉLICA SÁTIRO: Entonces, si estoy entendiendo bien, esa educación de la identidad puede ser hecha por el otro en la medida en que es de mí para mí misma. Osea, cuando el otro pueda reflejarme lo que necesito preguntarme a mi misma y viceversa. Lo que uno no entiende provoca que el otro se pregunte cómo hacerse entender; entonces es posible educar la identidad del otro

educando la propia identidad, ¿verdad? No es que el otro me enseñe quien soy yo y viceversa. Se trata de la posibilidad de que uno sea espejo para el otro.

MATTHEW LIPMAN: Sí, se debe estar abierto. No puedes sentir rabia porque los otros no te entiendan. Hay que reconocer que es una oportunidad para aprender a hablar con las personas que no te entienden. Debes enseñarte a ti misma: cómo debo hablar, como debo escribir para estas personas que no me entienden. Una de las cosas sobre las que ya tuvimos oportunidad de conversar en nuestro encuentro de ayer: cuando pienso que tengo que hablar para filósofos y si escribo un libro sobre metafísica, va dirigido a filósofos que hacen metafísica y lo escribo de una determinada manera. Pero si usted me dijera: «esto es muy difícil, escriba de manera más simple», yo no sabría como hacerlo. No se como encontrar una voz que me permita hablar a metafísicos adultos de manera simple. Yo escribiría como Platón, como Aristóteles, como Santo Tomás de Aquino, pero no sabría escribir de manera más simple. En cambio, si usted me dice: «escriba filosofía para niños», ¡ningún problema! Basta con asumir una voz diferente. Tienes que encontrar esa voz en ti mismo.

ANGÉLICA SÁTIRO: Una voz del niño que uno es…

MATTHEW LIPMAN: Sí, tienes una voz dentro de ti, pero necesitas encontrarla. No es como con los otros, los metafísicos. Para hablar con ellos no tienes otra voz que la que tienes para hablarles y esa es la única voz que tienes. Pero si hablas con los niños con una voz diferente, entonces tienes una voz diferente, pero tienes que encontrarla. Las personas me dicen: «enséñeme a hacer ejercicios, enséñeme a hacer filosofía para niños». Yo no puedo enseñar eso porque no puedo decir de donde viene esa voz.Cada uno debe encontrar su voz. Y una vez encontrada, todo es muy simple.

ANGÉLICA SÁTIRO: Eso es fantástico. Es la dimensión misteriosa, secreta del *insight,* de la intuición, del acto de crear…

MATTHEW LIPMAN: Por cierto, puede que piense que soy original porque estoy usando términos como «filosofía para niños». Pero Kant ya dijo lo mismo: «para hacer filosofía ya debes de ser un filósofo». En lo que se equivocan todos esos profesores aquí es que no se dan cuenta de que hay una filosofía que precede a la filosofía. Debes de ser capaz de pensar filosóficamente para aprender filosofía. El problema es como aprender a pensar filosóficamente para que se pueda hacer filosofía… es una cuestión de investigación. Esta no es una idea nueva, la encuentras ya en Aristóteles…

ANGÉLICA SÁTIRO: ¿Y cómo ese trabajo puede ayudar en la cuestión de la identidad de los niños?

MATTHEW LIPMAN: No es una cuestión difícil, pero requiere una respuesta larga. Lo importante no es sólo ser capaz de razonar, sino ser racional, ser capaz de escuchar a los otros, estar abierto a las opiniones de los otros. Ser racional significa no sólo pensar racionalmente sino escuchar racionalmente. Hay personas que dicen «no quiero que mis hijos pierdan su infancia». Y citan siempre la misma historia. Veamos una metáfora para entender eso. En *Zorba el Griego* el hombre coge una mariposa que está todavía en el capullo, le sopla y la mariposa abre las alas y muere, porque fue prematuro hacerla volar. Esta imagen caracteriza bien lo que pretendo decir. Algunos adultos encuentran prematuro hacer filosofía con niños. Pero, ¿qué tipo de infancia tienen esos niños que necesitan ser protegidos? En general son hijos de padres acomodados que se sienten felices porque pueden dar a sus hijos todo el dinero que quieren. Padres que quieren proteger a sus hijos de la filosofía porque no quieren que piensen en nada serio, que sean sólo animales felices.

ANGÉLICA SÁTIRO: Ayer usted decía que «los niños no tienen conocimiento pero tienen opiniones y juicios». Parece que es lo que está diciendo ahora con otras palabras. Los niños no son recipientes vacíos, desconectados del mundo en que viven los adultos. ¿Por qué no permitirles el derecho de pensar sobre sí mismos y sobre este mundo? *Filosofía para niños* puede colaborar en la cuestión de la identidad de los niños en la medida en que ofrece un espacio para que ese pensamiento propio de ellos puede expresarse y mejorar.

MATTHEW LIPMAN: Nosotros, los adultos, no somos los únicos que tenemos problemas morales. Los niños también los tienen. Tienen serios problemas morales con sus amigos, con extraños, por ejemplo. Por tanto, necesitan ayuda igual que los adultos para aprender a lidiar con esos problemas. Buscando qué alternativas pueden ayudarles, cuáles son las consecuencias de cada acción, o cuáles las razones para escoger una alternativa en detrimento de otra. Y si podemos enseñarles algunas de esas cosas, les estaremos ayudando. Encontramos niñas de 12 o 13 años que están embarazadas y el padre les dice «¿No pensaste antes en la consecuencias?» Ellas responden «No. Nunca pensamos en las consecuencias, nadie nos enseñó a pensar en ellas». ¿No es así como ocurre en general? Ese es otro problema relacionado con la filosofía conservadora. Los niños deben vivir el presente. Pero hay que enseñarles el valor de la racionalidad, o sea, aprender con el pasado y trasladar lo que se aprendió al futuro. Ser capaz de imaginar los medios adecuados para cada una de sus metas. Tenemos que tener programas que den la oportunidad de practicar las habilidades de aplicar medios para conseguir fines. Tenemos que practicar esa habilidad. Hay muchas más cosas en relación a la racionalidad de lo que dije aquí, pero dos son para mi de mayor importancia: el vínculo, la unión del pasado y el futuro con el presente; y la competencia para lidiar con las relaciones parte-todo y medios-fines. Me gustaría decir una cosa más. Si fueras a un terapeuta este intentaría ayudarte a pensar racionalmente para tener una mejor calidad de vida. Esencialmente, eso significa aprender a vivir con tu pasado, a lidiar con tu futuro y a trabajar las relaciones entre los medios y los fines. Una vez fui a un terapeuta. Tuvo cuidado en no intentar conducirme y en que yo descubriese mi propia individualidad. Era para eso que yo estaba allí. Hasta que un día me dijo: «¿por qué no haces eso de esta forma?» Y dejé de ir.

ANGÉLICA SÁTIRO: ¿Y cómo es posible sumergirse en el amago de aquello que somos? ¿Como piensa usted esa búsqueda de uno mismo, cada vez más profunda, mediante la filosofía?

MATTHEW LIPMAN: Bueno, el terapeuta lidia sólo contigo, el filósofo lidia con la humanidad en general; con el individuo sólo si se toma como representante de todos los demás. Yo no fui a un terapeuta como filósofo. Si el filósofo ayuda es a causa de la clarificación que ofrece, de la luz que lanza. Él no conversa conmigo personalmente, pero aprendo lo que pueda decirme sobre todos los demás y sobre mi también.

ANGÉLICA SÁTIRO: Estoy pensando en términos curriculares, en cómo un currículo escolar, teniendo la filosofía como asignatura, puede ayudar en esta cuestión. Por ejemplo, si el centro del currículo es «quién soy yo» y «quién es el ser humano», ¿cómo utilizar el instrumental filosófico? No estoy hablando del instrumental psicológico con fines terapéuticos.

MATTHEW LIPMAN: Veámoslo desde la perspectiva de *Filosofía para niños*. Aquí, en las escuelas americanas de educación infantil no tenemos filosofía para niños. Aún así, veo, por los currículos, que se enseña al niño a percibir diferencias y semblanzas. Les dicen a los niños: «¿cuántas cosas rojas ves en este aula?». Esta pregunta es parte del currículo patrón. Yo trato eso como si fuese una pirámide. Pienso que hay niveles más altos, otros intermedios, etc. En el ejemplo que acabo de dar, se trata de un nivel básico de una habilidad de pensamiento: establecer semblanzas y diferencias. Pero es ese nivel básico bien desarrollado el que proporcionará capacidad para realizar juicios más complejos posteriormente, esto es, juicios estéticos, juicios de valor. Estos son los juicios que debemos hacer a diario. Cotidianamente decimos: «Este es bueno, este es malo». Llegar a un juicio como éste, de forma consciente, es muy complejo. Hay otros juicio intermedios, entre los básicos y los complejos. Y, en esas áreas, se necesita mucha práctica. Así, si se estuviera haciendo un currículo, podría tener un capítulo para cada uno de esos juicios. Es un excelente currículo que con seguridad ayuda mucho en lo que estamos discutiendo.

ANGÉLICA SÁTIRO: ¿Usted diría que un currículo que contemplase eso ayudaría a los niños a responderse la pregunta «quien soy yo»?

MATTHEW LIPMAN: Sí, porque cuando ayudas a los niños a comprender las relaciones diferenciadas pueden aplicarlas por sí mismos y también en relación a sí mismos.

ANGÉLICA SÁTIRO: Ayer usted hablaba de pensamiento distributivo-compartido. ¿Cómo ve la relación entre pensamiento distributivo-compartido y identidad? ¿Es posible realizarla?

MATTHEW LIPMAN: Voy a responder citando a Vygotsky. Eso implica lo que él llama internalización y externalización. Empecemos por la internalización que es muy importante. El profesor tradicional es aquel que hace una pregunta y el alumno aquel que da la respuesta. Esta es la vieja pedagogía. Pero ahora, de repente, un alumno hace una pregunta y todos los niños del aula se muestran sensibles a ella. Comienzan a decirse a sí mismos: «yo también sé hacer eso». De esta forma internalizan el poder de hacer preguntas de aquel niño que enunció la pregunta primero. De modo que cada una de las habilidades de aquel alumno tiene una influencia sobre todos los miembros de la clase. O sea, al decirse a sí mismos «yo también se hacer eso» internalizan el poder de hacer cosas que otros hacen. El poder de reflexión pasa por toda la clase. Eso es pensamiento distributivo. Por ejemplo, cuando digo que el pensamiento crítico es autocorrectivo, no quiero decir que necesariamente cada niño se corrige a sí mismo, sino que la comunidad como un todo se corrige a sí misma. Hay una conducta que los niños saben como utilizar, de forma que alguien podrá decir: «espera un poco, Juan, estas olvidando que antes estábamos de acuerdo con tal cosa…». Una intervención como esta de un miembro de la clase hace que todos tengan que parar a corregirse. Así, toda la clase se corrige a sí misma como grupo. Por tanto, todos están pensando como grupo, están pensando socialmente, están pensando colectivamente. No están pensando sólo dentro de sus cabezas, sino fuera, en el mundo, también. Cada alumno piensa en lo que hizo Juan y en lo que hicieron otros alumnos. Están todos pensando al mismo tiempo, pero cada uno pensando por sí mismo. Cada alumno empieza a pensar por sí mismo cuando piensa colectivamente. Digamos que uno de esos niños que aprendió a pensar por sí mismo aporta una nueva opinión, «tengo una opinión sobre eso» dice. Este es el comienzo de la externalización. Primero internaliza las habilidades del grupo, las junta todas en su cabeza, hace algún trabajo de reflexión interna y comienza a pensar por sí mismo, comienza a pensar una forma nueva de hacer las cosas. Por tanto, cada persona, no únicamente la primera, proporciona un modelo, no sólo de una habilidad sino de un perfecto pensador. Cada uno pasa a pensar con todas las habilidades trabajando juntas en su propia mente. Creo que le he respondido en relación a lo social y lo individual. Por tanto, la discusión-diálogo es una respuesta a ese problema. Internalización-externalización es la respuesta para el problema de la individualidad. La individualidad del grupo también.

ANGÉLICA SÁTIRO: El diálogo, entonces, puede ser un espejo, ¿verdad? Un gran espejo en el que uno se ve a través de la mirada del otro, al mismo tiempo que ofrece al otro la visión y el habla de sí mismo. Un espejo para los individuos y también para el grupo del que forma parte cada uno de esos individuos. Agradecemos al profesor Lipman su valiosa participación y dejamos al lector la reflexión sobre el diálogo como espejo de las identidades…

MATTHEW LIPMAN: UNA BIOGRAFÍA INTELECTUAL[1]

Entrevista realizada por Félix García Moriyón

FÉLIX GARCÍA: El primer tema que quiero plantearte es que nos cuentes algo acerca de tu vida cuando asistías a clase en el College y cuando estudiabas filosofía en la Universidad.

MATTHEW LIPMAN: Mi vida académica comenzó en el jardín de infancia. El único recuerdo que puedo evocar de esta etapa es estar sentado en círculo con otros niños y, cuando el profesor se daba la vuelta, dedicarnos a la práctica aparentemente muy divertida de pellizcarnos unos a otros lo más fuerte posible. En segundo año de primaria llamé la atención del profesor al comentar que la clase llena de papeles por el suelo parecía «las ruinas de Pompeya», y me dio permiso para escribir, dirigir y actuar en dos obras, una sobre George Washington y otra sobre Napoleón. Intenté que las obras fueran lo más divertidas posibles incluyendo muchos chistes sacados de los libros de comics. Prácticamente llegué a sacar de quicio a mi profesor de tercer año al intentar andar por el revestimiento y salir por la ventana del segundo piso por la escalera de incendios. Me dejaron saltarme el cuarto curso, probablemente atendiendo una petición del profesor de cuarto curso.

Pero en quinto se produjo ya un cambio. En lugar de ofrecernos la lista habitual de libritos empalagosos, el profesor nos leyó algunas novelas. Una era *Black Beauty*, una desgarradora historia sobre un caballo pésimamente tratado, contada por el caballo mismo. La otra era más almibarada; *Little Lord Fauntleroy*. No importa: ¡se trataba de libros de verdad! Pero los años posteriores fueron más y más aburridos y en octavo curso tocamos fondo. Me daba la sensación de que no podría existir nada más tedioso.

Si esperaba que, al llegar al instituto, el profesorado iba a seguir teniendo paciencia conmigo, estaba equivocado. Mi instituto era pequeño: en los cuatro cursos habría sólo 75 estudiantes, como suele suceder en una pequeña ciudad rural (Woodbine, en South Jersey). Se me avisó que las conductas perturbadoras, tales como emitir aullidos de lobo entre las clases y diversas bromas cotidianas, no volverían a ser toleradas. Mis travesuras amainaron, pero seguía aburriéndome. Me gustaban las materias, en especial el inglés, pero no me sentía especialmente estimulado por ellas o por el modo en que se me enseñaban. Al final, justo antes de la graduación, me echaron de la escuela por hacer ruido en la biblioteca. Pasaron unas pocas semanas durante las cuales permanecí sentado en una piedra frente a la escuela; se impusieron entonces unas cabezas algo más frías y se me autorizó graduarme. Eso es todo lo que se refiere a los días que pase en la escuela y el instituto.

Era la primavera de 1939. Unos meses después, Hitler invadiría Polonia y comenzaría la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos la economía se había hundido e incluso después de seis años ofrecía pocas señales de recuperación. Tenía 15 años, sin el dinero y sin las calificaciones que me permitieran ir a la universidad. Pasé un año en una granja y el año siguiente regresé a un instituto diferente. Había decidido estudiar ingeniería y me dijeron que tenía que mejorar las calificaciones en matemáticas. Metido de lleno en los cursos de matemáticas, lo hice bien. Pero todavía no tenía una solución para mis problemas económicos. Pasaron cuatro años. Me presenté voluntario para el cuerpo de aviación, pero me rechazaron por tener mala vista. Esperé ser reclutado, lo que sucedió en 1943. Aunque me asignaron a la infantería, me dejaron asistir a la universidad como estudiante de primer año

1. Este texto se publica con la autorización de Ediciones de la Torre y del autor de la entrevista. Fue anteriormente publicada en: García Moriyón, Félix (ed.): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid: De la Torre, 2002.

para prepararme para una carrera en ingeniería. La universidad en la que terminé no fue CCNY, donde fui enviado en primer lugar, sino Stanford, en California.

El clima en Palo Alto era perfecto, por lo que cuando los profesores eran particularmente tediosos, terminaba en la pista de tenis. Pero no todos eran tediosos. Uno de ellos, un profesor de inglés, se interesó por mí y me habló de la filosofía, mencionando los nombres de Aristóteles y Hume y ofreciéndome, como regalo de despedida, dos libros que contaban algo de los años que John Dewey había pasado en la Universidad de Columbia. Me enganchó totalmente la idea de matricularme en Columbia y estudiar filosofía.

Pero el ejército tenía otras ideas sobre cuál debía ser mi futuro. Me ofreció elegir entre ir a la infantería (eran los días de la batalla de Bulge y hacían falta muchos soldados de tropa) o permanecer en Stanford y llegar a ser médico, puesto que eran cada vez más necesarios. Como me conocía lo suficiente como para saber que nunca llegaría a ser un médico, ostentosamente escogí la infantería y fui inmediatamente embarcado para llegar a un campo de entrenamiento en Coast Ranges en California, donde se preparaba a los soldados para un asalto en la selva montañosa de Burna (que afortunadamente para mi nunca tuvo lugar). Un fin de semana que tuve libre pude coger un autobús a Los Ángeles, visitar una librería y allí descubrí una antología de Dewey titulada *Intelligence in the Modern World* y algunas antologías de poesía. Naturalmente me atrajo Housman:

> *Permanecemos aquí muertos porque no elegimos*
> *Correr y avergonzar la tierra de la que brotamos*
> *La vida, con seguridad, no es gran cosa que perder*
> *Pero los jóvenes creen que lo es, y éramos jóvenes.*

Pero fue Dewey el que me dejó perplejo y me fascinó. Llevaba el libro a todas partes en mi mochila para así, en medio de una marcha o una ascensión, poder enfrentarme a esa prosa compleja intentando captar algún sentido en lo que estaba leyendo. Cuando llegué al escenario de combate europeo al final de 1945, seguí mi educación estudiando los libros que todavía llevaba conmigo.

Cuando terminó la guerra, el ejército americano, consciente de que podría retrasarse más de un año la vuelta a casa de los soldados, creó una universidad americana en Shrivenham, una diminuta ciudad cerca de Swindon, en Inglaterra, y pasé el verano y el otoño allí. Fue mi primer encuentro real con filósofos que enseñaban verdaderos cursos de filosofía. Fueron los profesores Charles Hendel, de Yale, un especialista en Hume, y el profesor Tsanoff, de Rice, un especialista en ética.

Y así, después de un año más en Europa, regresé a Estados Unidos con ganas de seguir una educación normal en un *college*. La ley de Ayuda a los Ex-Combatientes me permitiría estar durante cuatro años. Estaba decidido a conseguir un doctorado en filosofía en ese periodo de tiempo. Sin embargo, habían pasado siete años desde mi finalización de la enseñanza secundaria. ¿Supondría eso una desventaja? En la mayor parte de los *colleges* en los que presenté una solicitud debieron pensarlo, pero al final me aceptó el único al que realmente quería ir, Columbia. Habían iniciado un nuevo programa para alumnos mayores, que llamaban «Universidad para estudiantes sin titulación (*undergraduates*)», destinado a quienes regresaban del servicio militar. Encajé muy bien allí.

En 1946, Columbia estaba plagada de energía y diversidad. Me deleitaba con los cursos de filosofía impartidos por un claustro distinguido: Nagel, sobre ciencia; Schneider, sobre metafísica; Randal, sobre Historia de la Filosofía; Buchler, sobre Locke. Más allá del enclave de la filosofía había otros grandes: Ruth Benedict en Antropología; Meyer Shapiro en Bellas Artes; Lloyd Motz en Astronomía; Mark van Doren en inglés. Y menciono sólo algunas personas.

Después de obtener la licenciatura en 1948, permanecí en Columbia para hacer el doctorado. Se produjo un cierto revuelo con las personas que iban a apoyar mi disertación; en última instancia se decidió que debería ser un comité de tres personas en el que estarían Schapiro y Randall. Titulé la disertación «Problemas de investigación en arte» y la escribí mientras hacia mi trabajo académico entre 1948 y 1950. Se publicó en 1967 con el título de *What Happens in Art*, pero se trataba ya de un libro diferente.

Durante aquellos dos años de doctorado aprendí de otros estudiantes: Norwood Russell Hanson, Ted Mischel, Marx Wartofsky, Arthur Danto, Pat Suppes, Len Feldsetein… Cuando terminé mi trabajo académico, me quedaba todavía algo de dinero del G.I.

En el verano de 1950 conseguí una beca Fullbright que me permitió pasar un año en la Sorbona. Me alegré de tener la oportunidad de alejarme; la guerra con Corea parecía inminente. Fui a ver a Dewey, quien tenía entonces 90 años, y le encontré también muy pesimista. Me faltó tiempo para volver al campus y contarle a Schapiro y a Nagel mi dos horas de conversación con Dewey. Pareció que quedaban impresionados como era de esperar.

Al llegar a París en el otoño de 1950, conocí a algunos filósofos franceses. Había oído hablar de Gabriel Marcel, Maurice Merleau Ponty, Yvon Belaval y asistí a conferencias de otros cuantos más. En la Sorbona me apunté a un programa post-doctoral, el llamado *Unversité d'État,* pero París me pareció mucho más seductora y renuncié al proyecto. Viviendo frugalmente fui capaz de ampliar mi estancia en Europa un año más, completándola con una estancia de seis meses en Viena.

Con todo eso se terminaron mis estudios formales. Al regresar de Europa, en 1952, la situación había cambiado. Quería un puesto de profesor y esos puestos, especialmente en filosofía y en Nueva York, eran escasos. Así pues, a partir de aquel momento, mientras que podemos decir que mi educación continuó, y continúa todavía, ya fue de un modo informal no de modo formal. Descubrí que enseñar requiere mucho estudio y aprendizaje. Aprendí poco a poco que existían otras fuentes de educación informal igualmente relevantes.

FÉLIX GARCÍA: ¿Encontraste grandes diferencias entre la filosofía francesa y la de Estados Unidos?

MATTHEW LIPMAN: Mi experiencia con la filosofía francesa tuvo lugar sobre todo en 1950-52, cuando estaba en París con la beca Fulbright. Durante ese período estaba volviendo a escribir mi tesis doctoral para su publicación, lo que terminó sucediendo con el título de *What Happens in Art*. Por eso mis intereses se centraban en la estética y mi asesor en la Sorbona fue un profesor de estética, Etienne Souriau. La filosofía francesa me pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud hacia el mundo, como correspondía a un país que estaba intentando dar sentido a su implicación en dos grandes guerras en menos de un cuarto de siglo. La filosofía de Estados Unidos, en contraste, era o bien una continuación del naturalismo y pragmatismo del siglo XIX entre los filósofos más tradicionales, o un repentino entusiasmo por el análisis del lenguaje británico. Si hubiera escogido ir a Inglaterra en lugar de a Francia, probablemente me hubiera visto inmerso en el modo británico de hacer las cosas, que era muy profesional y exclusivamente académico. En vez de eso, quedé fascinado con el enfoque francés, que era casi periodístico. El resultado fue que fui capaz de fragmentar partes y trozos del pensamiento francés contemporáneo e integrarlos en una perspectiva americana; si, por el contrario, me hubiera visto metido en el análisis lingüístico, posiblemente me hubiera encontrado haciendo frente a la necesidad de elegir entre eso y el naturalismo americano. Desde luego, en ambos casos, se mantuvieron algunas afinidades. *El concepto de la mente* de Gilbert Ryle me parecía ser una continuación de la obra de Mead, *Mente, espíritu y sociedad* y la *Fenomenología de la percepción* de Merleau Ponty, con su insistencia en la imagen del cuerpo, estaba en continuidad con un estudio que estaba haciendo sobre ese mismo tema. A largo plazo, quizá, lo que más me habría impresionado sería la competencia británica en el análisis conceptual, y era lo que más necesitaba, pero mantengo una gran deuda con los esfuerzos de la filosofía francesa para llegar a ser algo vitalmente relevante.

FÉLIX GARCÍA: ¿Puedes contarme algo sobre tus primeras experiencias como profesor de filosofía?

MATTHEW LIPMAN: Mi primera experiencia como profesor de filosofía tuvo lugar en la primavera de 1953. Había vuelto de Europa el año anterior y buscaba trabajo. Había puestos de trabajo disponibles, pero no en Nueva York que era donde quería quedarme. De pronto encontré un trabajo en el campus del Brooklyn College de la City University of New York. Era un trabajo a tiempo completo que incluía algunas materias que no había tenido como estudiante. Las circunstancias eran bien conocidas. El instructor anterior, un profesor agregado al que le quedaba un semestre para la jubilación, había invocado sus derechos constitucionales para no declarar ante el temido Comité McCarthy sobre Actividades anti-americanas de la Cámara de Representantes de Esta-

dos Unidos. Por ese motivo fue arbitrariamente despedido por el Presidente del Brooklyn College y me insistieron para que empezara a trabajar de inmediato, sin tiempo real para prepararme. Mi predecesor perdió no sólo su trabajo, sino también su pensión.

Mi método de enseñanza en las partes introductorias seguía completamente lo que había aprendido como estudiante en Columbia: empleaba unos 20 minutos cada sesión en hacer algunos comentarios interpretativos sobre la lectura en cuestión y a continuación pasaba el resto del tiempo en discusiones en el aula. No lo hacía bien, pero tampoco era un desastre. No puede decirse mucho más sobre los cursos avanzados que impartía. Incluso cuando el material me resultaba algo familiar, me encontraba con dificultades de expresión al tener que comentarlo para facilitar a los alumnos su comprensión. Lo único que recuerdo con cariño del curso de epistemología es un estudiante, Víctor Balowitz (más tarde llegó a ser un profesor respetado de filosofía, ahora ya fallecido), quien se tomó un cordial interés por mis esfuerzos y me ofreció amablemente algunas sugerencias para poder impartir mejor cada sesión. Su apoyo fue para mí una buena lección de un pensamiento cuidadoso.

FÉLIX GARCÍA: Las dos últimas contestaciones son muy sugerentes. Se puede detectar cómo combinaste las dos influencias, la filosofía francesa y la anglosajona, una combinación que está siempre presente en el currículo de FpN. Por otro lado, tus comienzos académicos me recuerdan una triste experiencia que tuve como estudiante en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Era la época de la dictadura de Franco, en 1973. Uno de los profesores de ética más famosos de España, José Luis Aranguren, había sido expulsado de la facultad precisamente por apoyar las peticiones de los alumnos y sus manifestaciones contra el régimen de Franco. Un nuevo profesor, un fraile dominico (que más tarde fue el director de mi tesis doctoral sobre el pensamiento anarquista español) fue nombrado para ocupar la posición del profesor expulsado. Los estudiantes (yo entre ellos) iniciamos una protestas contra este profesor, hicimos pintadas en las paredes de la facultad y pusimos carteles con condenas políticas y morales. Al poco tiempo, el profesor no resistió la presión a la que lo sometíamos y no volvió a darnos clase. Desde luego no perdió su puesto de trabajo. Se trata tan sólo de una anécdota personal. En aquellos años, la policía patrullaba dentro de los edificios universitarios y teníamos que enseñar nuestro documento de identidad para poder entrar. Dejando estas cuestiones a un lado, paso a formular una nueva pregunta: ¿Qué impacto tuvo el comité McCarthy en la filosofía americana y sobre todo en los ambientes educativos

MATTHEW LIPMAN: En su momento álgido, el Comité McCarthy tuvo una influencia terrorífica en la política y la cultura americanas. Durante un tiempo nadie se atrevía a oponerse al comité. Creo que en un primer momento les interesaba «entregar» nombres de personas famosas de la industria del espectáculo más que personas más o menos conocidas de los ámbitos académicos, como es el caso de los profesores de filosofía, aunque también persiguieron a algunos de ellos. Con el tiempo el Comité se desplomó, en parte de forma inesperada, pero fue un hecho importante en nuestra historia, como el de la caza de brujas en Salem.

FÉLIX GARCÍA: ¿Comenzaste una carrera académica convencional: asistir a conferencias, escribir, publicar artículos…?

MATTHEW LIPMAN: Sí, comencé siguiendo los procedimientos habituales de actuación: asistía a las conferencias anuales de la Asociación Americana de Filosofía desde 1948 hasta 1998, publiqué algunos libros y artículos, daba conferencias en las ceremonias de graduación del *college*. Pero no tenía mucho tiempo para escribir. El manuscrito titulado «Juicio» me llevó 10 años y publiqué sólo el primer capítulo. Sólo cuando me metí en FpN se aceleraron mis actividades de publicación, pero ya no se trataba de una «carrera académica convencional».

FÉLIX GARCÍA: ¿Podrías ser algo más explícito en tus actividades intelectuales antes de dedicarte a FpN? ¿Había algún tema por el que tuvieras un interés especial? ¿Existe alguna relación entre tu trabajo sobre el juicio y tus posteriores escritos sobre el pensamiento de alto nivel?

MATTHEW LIPMAN: Durante el verano de 1950 estuve muy desanimado por la guerra de Corea, y de eso trató básicamente mi correspondencia

con Dewey. Él era más pesimista que yo. Me habían dicho que volviera a escribir la introducción a mi tesis, pero en lugar de eso la escribí entera de nuevo, en gran parte porque tenía el estímulo de la filosofía francesa. En aquella época, a diferencia de la mayoría de los estudiantes de filosofía en Columbia, no estaba interesado por la filosofía del lenguaje. Me encontré con Merleau Ponty, pero interpreté sus reservas como una actitud distante. Creo que hubiera estado dispuesto a una mayor comunicación. Entonces murió Dewey (1952) y algunos deweyanos de Nueva York se agruparon en torno a Justus Buchler, que era profesor de filosofía en Columbia y cuyo primer libro apareció en 1951. Él y yo comíamos juntos con frecuencia y discutíamos el libro, que veíamos como una continuación de la metafísica de Dewey. En 1958-59 me pidió editar un número doble del *Journal of Philosophy*, lo que hice abordando su filosofía. Nuestras conversaciones se convirtieron en el Grupo de Filosofía de Nueva York, que duró unos 10 años, y que se centró sobre todo en la filosofía de Buchler en sus reuniones mensuales. Cuando por fin terminé el trabajo, lo leyó y me dijo: «Ahora ya somos dos». Pero cuando lo envié a un editor, lo rechazó y nunca volví a intentarlo (estaba de acuerdo con las razones del editor). Se trata del manuscrito que llamo «Juicio». Tiene poco que ver con lo que pienso ahora sobre el juicio. Durante los años sesenta, Buchler se convirtió en director de una colección para un editor de Nueva York y allí se publicó mi tesis con el título *What happens in Art;* hice un texto introductorio (que contenía diálogos novedosos entre los grandes filósofos) y publiqué con otro editor *Contemporary Esthetics*, una antología bastante sólida. Pero en aquél tiempo (1968) había comenzado ya mi interés por FpN, pero, aunque Buchler también estaba interesado, nadie más en el grupo lo estaba. Al final, se acabó. Seguí interesándome por la Fenomenología del lenguaje y empecé a darme cuenta de que para hacer una versión infantil de la filosofía tendría que volver a aprender toda la disciplina.

FÉLIX GARCÍA: Una vez más, tu respuesta arroja alguna luz sobre tus intereses filosóficos durante ese período. Según lo que dices, puedo inferir que estabas bastante familiarizado con Dewey. ¿Podrías decirme algo más acerca de tus relaciones académicas o personales con él?

MATTHEW LIPMAN: Un estudiante ya licenciado llamado Lyle Eddy había mantenido una intensa correspondencia con Dewey, unas 89 cartas, en las que trataba de cuestiones de lógica. Habían llegado a desarrollar un lenguaje privado y casi impenetrable. Supongo que Lyle me había dado la dirección de Dewey, en la calle Este 90 de Nueva York y le escribí para decirle que estaba empezando mi disertación escribiendo sobre su noción de «cualidades terciarias», lo que pasaría a ser el capítulo tercero de mi tesis. Unas pocas semanas más tarde recibí una nota suya en la que me decía «Me ha gustado». Lyle quiso saber si quería visitar a Dewey y desde luego le dije que sí. Llegamos a su casa por la mañana y nos saludó la nueva esposa de Dewey, Roberta. Sus dos hijos pequeños adoptados estaban desayunando (cereales de avena) y cuando Dewey entró en la habitación le pidió a Roberta su desayuno. Durante las dos horas siguientes el fue el que más habló. Quería saber cosas sobre el claustro de profesores de filosofía en Columbia, que en otro tiempo le resultaban familiares pero ya más distantes. Nadie mostraba interés por su lógica o por su último libro, *Knowing and the Known*. Después mantuvimos una correspondencia durante algunos meses. Sus cartas están en el Departamento de Colecciones Especiales en la Biblioteca de la Universidad de Columbia y en los archivos Dewey en la Southern Illinois University; yo no he conservado ninguna copia.

FÉLIX GARCÍA: Por otra parte, mencionas el desánimo que te provocó la guerra de Korea. ¿Tuviste alguna actividad política o social durante aquellos años?

MATTHEW LIPMAN: Mi actitud en aquellos momentos en los que Estados Unidos se había metido en guerra contra Corea del Norte era que me parecía que Estados Unidos, y sobre todo el general MacArthur, tenía tantas ganas de una guerra como Corea del Norte. Pensé en irme a algún país neutral como la India de Nehru o Yugoslavia, donde podía visitar a Djilas. Pero mi beca Fullbright me llevó a Francia, lo que también estuvo bien. Allí fui con algunos amigos socialdemócratas para visitar a los socialdemócratas de Holanda. La mayoría de ellos había sufrido terriblemente bajo la ocupación nazi. Pero su actitud no era la de tener que optar por uno de los bandos conflicto, en este caso Washington y Moscú. Na-

die necesitaba para nada a los estalinistas, y los socialdemócratas de Francia, Holanda y Bélgica en su mayor parte estaban dispuestos a ponerse de parte de Washington si era necesario.

FÉLIX GARCÍA: Entonces empezaba tu interés por FpN. ¿Puedes decirme cómo y por qué?

MATTHEW LIPMAN: Durante los años sesenta había hablado frecuentemente con Joe Isaacson, mi primo, que entonces era miembro del consejo de administración de la Child Study Association. Creo que se sentía atraído por A. S. Neill y Summerhill, un enfoque bastante freudiano, mientras que yo era un deweyano ortodoxo. Pero Joe era mucho más deweyano de lo que él pensaba, incluso aunque creo que no había leído muchas cosas de Dewey. Los dos estábamos interesados por el arte infantil en los sesenta y seguimos un curso juntos en la New School impartido por Meyer Schapiro. Pero no fue hasta 1967 más o menos que escribí al National Institute of Education, en Washington D.C., en concreto a un asesor llamado Martin Engle, para hablarle de un plan de investigación que estaba desarrollando para ayudar a los niños a tratar las ambigüedades, por ejemplo en la propaganda y los anuncios.

FÉLIX GARCÍA: ¿Había alguna relación entre tu interés por hacer filosofía con niños y los problemas políticos y sociales en la universidad durante los años sesenta?

MATTHEW LIPMAN: No se me ocurre ninguna relación significativa entre hacer filosofía con niños y problemas sociopolíticos en Columbia durante los años sesenta. Es cierto que estaba interesado en el socialismo democrático desde 1951 y que estuve presente en la fundación de *Dissent*, la más importante publicación del socialismo democrático en los Estados Unidos desde entonces. Pero no había otras conexiones que yo pueda recordar.

FÉLIX GARCÍA: Tu última respuesta me ha provocado una fuerte impresión o por lo menos ha sido una auténtica sorpresa. Durante años he explicado aquí en España que una de las motivaciones que tuviste para desarrollar el programa a finales de los años sesenta fue la situación política en las universidades: manifestaciones estudiantiles contra la guerra de Vietnam, autoridades académicas que no prestaban seriamente atención a las peticiones de los estudiantes y la Guardia Nacional disparando en el campus. Explicaba que pensaste que los adultos no razonaban muy bien, por lo que era necesario fomentar el buen juicio antes de que fuera demasiado tarde. Tu aportación había sido seleccionar la filosofía como columna vertebral de un currículo orientado al desarrollo de un pensamiento de alto nivel y empezar a trabajar con niños de once o doce años (siguiendo las sugerencias de Piaget acerca del pensamiento formal). Por eso, tu interés inicial no era el logro académico de los alumnos en la escuela, sino un desafío político: si queremos vivir en una democracia, necesitamos personas capaces de discutir con sus conciudadanos sobre la política en su sociedad, de forma respetuosa y cooperativa. Desde luego es una cuestión secundaria cuándo de hecho leíste la obra de Dewey *Democracia y Educación*. Bueno esa es la historia que escuché de ti y leí en tus libros cuando pasé un año en Montclair (1986-87) y es más o menos la misma historia que he inferido o escuchado a otras personas en numerosas conferencias y cursos. ¿Estoy equivocado? ¿Se trata tan sólo de una reconstrucción personal que no tiene fundamento en el desarrollo teórico y práctico de FpN? Si es así, tendré que cambiar mi presentación del programa.

MATTHEW LIPMAN: Aparentemente estábamos en una onda diferente con respecto a las relaciones entre FpN y los problemas sociopolíticos en Columbia. Tu breve relato en la pregunta anterior es bastante correcto en los detalles (excepto que la Guardia Nacional mató a cuatro estudiantes en Kent State University en Ohio, no en Columbia) y es bastante fiel. Pero pensaba que te referías a algún tipo de relación directa, no a una simplemente causal.

En esa cuestión, me había afectado bastante la Guerra Civil de España y solía seguir la evolución de la batalla del Ebro todos los días en los mapas que publicaban los periódicos. Se relacionaba en mi cabeza con la lucha contra el nazismo, Hitler, Musolini y todo eso. Pero no se daba una correlación exacta entre las ideas que aparecían en Harry y las manifestaciones en Columbia.

Es cierto que, en términos políticos, esa era mi situación en la época de la guerra entre China y Japón, cuando tenía 8 ó 9 años, o cuando

la Guerra Civil española, cuando tenía 11 ó 12. Después de la Segunda Guerra Mundial, todavía estaba implicado en cuestiones políticas, pero sobre todo en mi cabeza. Mientras estuve en Columbia, por ejemplo, escribí un trabajo académico sobre el anarquismo. Pero nada de eso fue incorporado directamente a los fundamentos pedagógicos de Filosofía para Niños. Impartí también un curso en Columbia sobre Ideologías Políticas, que introduje años más tarde en *Mark,* al igual que todo el currículo del programa central sobre Civilización Contemporánea que impartí en los años cincuenta y sesenta. Si algo me estaba agobiando políticamente entonces, era la guerra de Corea en los cincuenta y desde luego la de Vietnam. Pero en 1968 era sobre todo un académico utópico: idealista, teórico, alienado. Me di cuenta —mejor dicho, supe— que Harry podía ser algo grande. El único problema era cómo encajar eso con mis responsabilidades académicas y domésticas.

FÉLIX GARCÍA: ¿Pensaste desde el principio del programa que estabas intentando desarrollar algunas ideas a partir de la obra de Dewey *Democracia y Educación*?

MATTHEW LIPMAN: El primer libro sobre Dewey que leí, *Intelligence in the Modern World*, era una antología que contenía muchos pasajes de los libros de Dewey sobre educación, pero no leí ninguno de esos libros, incluido *Democracia y Educación*, hasta muchos años después, posiblemente hasta 1980. En realidad, la aplicación de la metafísica y la epistemología de Dewey a la educación me interesaba más que recurrir a sus escritos estrictamente educativos. Nunca he negado que utilicé muchas ideas de Dewey en mi tesis doctoral (terminada en 1952), como tampoco he negado nunca que soy un deweyano. Pero uno puede ser deweyano y analítico o fenomenólogo sin que eso suponga incurrir en una contradicción. Más aún, en algunas cuestiones, creo que aprendí de Dewey lo que no había que hacer, como hacer propuestas cuando no eres capaz de llevarlas a cabo. Por eso es por lo que primero escribí Harry y luego empecé a proponer que debería existir algo parecido a Filosofía para Niños (1972). Dewey tuvo alguna experiencia en el aula muy pronto, pero nunca escribió un currículo y en este tema jamás abogó por utilizar la filosofía en la escuela primaria. Creo que lo hubiera hecho si hubiera sabido algo de ello. También cometió el error de implicarse en la educación progresiva y eso no le hizo ningún bien. Creo que durante mucho tiempo no tuvo amigos que compartieran su visión de la educación y se vio obligado a trabajar con gente que no podía apreciar sus objetivos. Yo tuve la fortuna de encontrar a Ann Sharp, Fred Oscanyan y Joe Isaacson.

FÉLIX GARCÍA: Mencionas en tu última respuesta que la contribución de Ann Sharp, Fred Oscanyan y Jose Isaacson fue muy importante. ¿Podrías detallar algo más esa contribución?

MATTHEW LIPMAN: Las tres personas que más tuvieron que ver con la elaboración del currículo fueron Joe Isaacson, Ann Sharp y Fred Oscanyan.

Joe no era ni psicólogo ni filósofo, pero estaba profundamente interesado por la educación de los niños, en particular por su educación artística y por conseguir que fueran pensadores críticos, algo de lo que él ofrecía el mejor ejemplo que he encontrado en mi vida. Desde que yo tenía 15 años, los dos manteníamos variadas conversaciones abordando el problema de lo que se podría hacer en educación. Yo introducía el punto de vista de Dewey (al que conocía bastante mal), pero hasta donde yo sé, eso nunca le animó a leer directamente a Dewey. No obstante, su influencia formativa sobre mi fue enorme.

En algún momento en torno a 1970 ó 1971, entró en mi oficina en Montclair State College Ann Sharp, quien había oído hablar de Harry. Se sentó delante de una máquina de escribir y me preguntó si podía ayudar. Fue enormemente provechoso tener siempre a alguien dispuesto a hablar sobre educación y filosofía. Compartía los mismos puntos de vista sobre lo que estaba mal y lo que había que hacer. Trabajamos juntos febrilmente, escribiendo el currículo, formando al profesorado y a formadores del profesorado, organizando conferencias, escribiendo libros teóricos, etc. En los años ochenta paramos un poco para poder establecer algunas cabezas de playa internacionales y en los noventa redujimos el ritmo aún más, en parte porque estábamos cansados; yo estaba cansado y enfermo. Ella mantiene todavía el mismo apasionamiento que yo por FpN.

Fred Oscanyan pasó a vernos un día. En aquella época era un lógico en el Departamento de Filosofía en Yale. Necesitaba desesperadamente

un lógico que me guiara en mis incursiones por la lógica, que yo mismo había enseñado cuando daba clases en Columbia y en CCNY. Pero a Fred le gustaba también el programa en su totalidad y fue para nosotros una gran pérdida cuando murió repentina e inesperadamente. Había estado trabajando en Tony, una novela de filosofía de la ciencia para niños. Lo echamos mucho de menos.

FÉLIX GARCÍA: Entonces decidiste escribir Harry y más adelante escribiste el manual, Investigación filosófica. ¿Podrías explicarme cuáles fueron los problemas más importantes que tuviste que abordar para escribir la novela y los pasos que diste para escribir primero la novela y luego el manual?

MATTHEW LIPMAN: Ya he mencionado que estuve hablando con Joe Isaacson durante los años sesenta sobre un nuevo enfoque para la educación secundaria. Entonces no había pensado nada para antes de los 11 años ni para después de los 15. Cuando hablaba con Joe, nos centrábamos en los problemas que los niños de educación secundaria parecían tener y lo que se podría hacer para superarlos. Mencionaba, por ejemplo, los problemas que tenían con la ambigüedad y la vaguedad. Pero en general creo que nos manteníamos alejados de los posibles beneficios de la filosofía y la lógica. No estábamos pensando en un programa; estábamos pensando en cambiar la educación en general. Nunca hablábamos de cómo hacerlo; si en algún momento hubiéramos conseguido diseñar un enfoque semejante, podríamos haberlo llevado a los colegios. Hablábamos sobre cómo se podría conseguir que los niños acogieran favorablemente la educación y cómo tenía que reconstruirse en la práctica la petrificada estructura de la educación tradicional.

Pero cuando hablaba con otras personas, no quería aburrirles con mi idealismo, o con el de Joe, por lo que les decía cómo se podría enseñar lógica a los niños mediante relatos en los que se presentaba a unos niños descubriendo la lógica. Las pocas personas con las que hablé de eso parecieron simpatizar con lo que escuchaban, lo que me animó. La persona que en concreto me sugirió que escribiera un relato para niños fue Rita Nadler, una abogada que llevaba a sus hijos a la misma escuela a la que iban los míos.

Hasta entonces, toda mi experiencia como escritor consistía en un par de relatos cortos. Estaba también «El relato de un espejo» que se incorporó al libro *Suki*, pero que en realidad había sido escrita muchos años antes, cuando estaba leyendo a Borges. El contenido conceptual de mi nueva novela que más tarde se llamaría *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, procede de mi propia experiencia como profesor de lógica en los estudios nocturnos del City College de Nueva York y en el área de licenciatura de Columbia University. Mientras enseñaba lógica llegué a la conclusión de que el paso lógico llamado «conversión» era la piedra angular del edificio de la lógica aristotélica. Yo no era ningún experto en lógica; nunca había estudiado lógica aristotélica o no aristotélica, y la aprendí al mismo tiempo que la enseñaba. Sin embargo, necesitaba la lógica aristotélica porque me parecía relevante en dos contextos importantes, el lenguaje y el mundo, y no creía que los niños o los estudiantes universitarios se fueran a sentir muy atraídos a no ser que se cubrieran esas dos exigencias de relevancia.

Di más o menos por supuesto que el descubrimiento de la conversión podría ser una tarea asequible para un muchacho, y después de probar con varios nombres que jugaban con la palabra Aristóteles, me quedé con Harry Stottlemeier. Di también por supuesto que, como autor, tendría acceso a la mente de Harry y quizá a la de otros dos o tres miembros de la clase, pero no más. Así llegué a ser un autor con la visión del ojo de Dios, y las dos primeras frases del libro lo muestran con claridad.

La noche anterior a escribir la novela que más tarde se titularía *Harry*, no paraba de dar vueltas en la cama mientras pensaba en ideas para la trama. Resuelta esa parte, la escritura efectiva de la novela fue algo rápido. Se trataba tan sólo del paradigma de Peirce y Dewey sobre la investigación, como se explica en el ejercicio 1 del manual de Harry. La hipótesis de Harry es crucial, pero también lo es desde luego el contraejemplo de Lisa.

Cuando terminé mi pequeño relato, consideré que no sería necesario nada más, pero a los pocos días llegué a la conclusión de que los alumnos serían incapaces de practicar la conversión a no ser que pudieran traducir el lenguaje cotidiano al más simplificado de la lógica. Me llevó unas pocas semanas escribir los tres capítulos

adicionales en los que explicaba las reglas de dicha traducción (la normalización). Pero entonces pensé: «¿No debería empezar abordando el problema de la educación o de por qué vamos a la escuela, con los mismos niños? Estaría bien como inicio de un libro». Pero rechacé a idea y los capítulos siguientes del libro siguieron en el mismo orden en el que estaban cuando los escribí.

Mientras escribía el capítulo sobre la educación se me ocurrió que se trataba realmente de la Filosofía de la Educación para Niños. No era «sobre» algo; simplemente lo «era». Pero entonces, ¿por qué no añadir otros capítulos cada uno incluyendo una «filosofía de»? (Más tarde cambié mi forma de pensar sobre esto). De ese modo continué con un capítulo de filosofía de la religión y otros de arte, ciencias e investigación. Durante unos años se trató de pequeñas adiciones y correcciones, pero básicamente el libro sigue siendo el mismo que cuando se escribió. No había utilizado obras de referencia para escribirlo; salió de mis cursos de introducción a la filosofía y de introducción a la lógica y el método científico. «*Harry* es fundamentalmente un curso universitario abreviado para que les resulte asequible a estudiantes de escuela secundaria», le decía a la gente. Pero en privado no estaba tan seguro.

Creo que durante este período no era consciente de haber tenido que diseñar una pedagogía adecuada para mis personajes y la búsqueda de razonabilidad en la que estaban embarcados. En algún momento del proceso había tenido que dotar a los personajes de la novela de la capacidad para el diálogo y de intuiciones sobre lo que era válido en relación a la inferencia. La pedagogía se llamó posteriormente «la comunidad de investigación». Ya en el capítulo primero de Harry había decidido incluir experiencias emocionales al igual que intelectuales y hacer que cada personaje tuviera su personal estilo de pensamiento: uno, «experimental»; otro, «empírico»; un tercero, «analítico»; y así sucesivamente. También daba por supuesto que, entre los episodios, los personajes se reunirían de algún modo y se pondrían al tanto sobre el progreso de su investigación. Fue necesaria otra decisión para introducir al lector en los pensamientos internos del resto, algo que hice en los capítulos octavo y undécimo mediante la técnica dramática de «parar la acción» que O'Neill utilizaba en *Deseo bajo los olmos*.

En general, no creo que Harry pudiera haber sido escrita sin la determinación de ser radicalmente imaginativo. Las decisiones que se fueron tomando en la elaboración del relato fueron drásticas. ¿Es necesaria una nueva pedagogía? ¡Invéntala! ¿Hace falta una nueva materia? ¡Prueba una (filosofía) que no se haya usado antes en la escuela elemental! ¿Necesitamos un nuevo manual para el profesorado? ¡Vamos a diseñarlo! Sin insistencia, Harry hubiera sido un texto de sólo cuatro páginas centradas en el pensamiento crítico.

Por lo que se refiere al manual para el profesorado que acompaña a Harry, el modo de organizarlo sentó el modelo que seguirían los demás manuales de FpN. Primero escribía la novela. A continuación la leíamos juntos Ann y yo y juntos identificábamos las ideas principales en cada capítulo. Después abordábamos las ideas de forma secuencial, escribiendo aproximadamente un párrafo para cada idea con la intención de que fuera asequible para el profesorado. Le dictaba a Ann y ella escribía a máquina, pero si no estaba de acuerdo con una formulación, me paraba para poder discutir el tema.

Conforme se completaba cada concepto, los estudiaba y escribía uno o varios ejercicios o planes de discusión adecuados. Algunos planes pretendían introducir al profesorado en las cuestiones que se derivaban de la tradición filosófica; otros se planteaban como modelos para la discusión filosófica en el aula. Los ejercicios pretendían agudizar las habilidades que los niños habían encontrado al leer la novela.

Cuando una idea principal y sus ejercicios y planes de discusión se habían completado, las pasábamos a la persona encargada de la composición. Volvíamos a leer y corregir las pruebas de imprenta antes de su publicación.

Dado que éramos novatos en la elaboración de manuales, tuvimos que introducir muchos cambios en el texto incluso después de la publicación. Por ejemplo, revisamos hasta cuatro veces *Investigación Filosófica* y aunque nunca llamamos a los cambios «nueva edición», los cambios eran bastante globales, especialmente los que afectaban a la lógica para los que contamos con la inapreciable ayuda de Fred Oscanyan, cuyo trabajo consistió básicamente en revisar las pruebas más que elaborar los ejercicios.

No incluimos un índice para el manual de Harry, aunque deberíamos haberlo hecho. Sólo después de algunos años tuvimos tiempo para escribir una lista de las «fuentes y referencias»

de las ideas que aparecían en Harry, y a continuación de todas las demás novelas. Probablemente debiéramos haber incluido esas fuentes y referencias en el manual mismo.

La idea de numerar las líneas en las novelas para ayudar al lector a localizar las citas surgió a partir de mis recuerdos acerca de un procedimiento semejante que se utilizaba en los textos latinos.

Debo añadir que, según íbamos capítulo a capítulo con el manual de Harry, lo poníamos a prueba en los cursos de formación del profesorado en Newark. Es otra razón por la que los primeros borradores nunca eran satisfactorios.

FÉLIX GARCÍA: Parece tratarse de un trabajo duro y cuidadoso, al tiempo que creativo; la novela y el manual van creciendo y van imponiendo sus propias exigencias y demandas a los autores, que estos deben atender. Creo que este proceso fue más o menos el mismo en el resto de las novelas y manuales. Por eso mi interés se centra ahora en saber las razones o los motivos que te llevaron a escribir una segunda novela, luego una tercera, una cuarta… ¿Por qué *Lisa*? ¿Por qué *Mark*? ¿Tenías al principio un proyecto de elaborar todo un currículo?

MATTHEW LIPMAN: La novela de Harry se publicó en Diciembre de 1974, pero tuvo que pasar posteriormente cuatro bloques de cambios antes de que estuviéramos satisfechos. No había mencionado, por ejemplo, las contradicciones en la primera versión. Todos estos cambios fueron, desde luego, bastante caros.

Pasaron algunos años en los que tuve que hacer bastantes cursos de formación del profesorado y de formación de formadores. El Departamento de Educación de New Jersey nos concedió una beca, pero empezaron a animarnos a elaborar un programa de educación moral. Kohlberg era entonces el último grito, y yo estaba de acuerdo en que era necesario un enfoque de investigación ética para contrarrestar el eje Piaget / Kohlberg. Escribí, por tanto, la primera edición de *Lisa*, poniendo el énfasis en la silogística aristotélica. Pero me pareció demasiado tosco y eso me llevó a una segunda edición basada en la interacción entre la investigación ética y los *modus ponendo ponens* y *tollendo tollens.*

Cuando estábamos terminando el programa de Lisa, la gente del Departamento de Educación del Estado mencionaron de pasada que había muchas presiones para mejorar la enseñanza de la escritura. Me hice eco de la alusión y elaboré el programa *Suki*.

Casi al mismo tiempo, decidí que mi experiencia en la enseñanza de la Civilización Contemporánea en Columbia College podría ser utilizada en un programa de ciencias sociales y políticas, por lo que escribí el programa *Mark*. Una vez más, escribía primero la novela y luego Ann y yo hacíamos los manuales.

Sin embargo, *Suki* y *Mark* están pensados fundamentalmente para alumnos de bachillerato, y no tuvimos mucha suerte en encontrar profesorado que pudiera formarse para utilizarlos. Por otro lado, muchos profesores estaban informando del éxito que tenían utilizando los materiales con grupos más jóvenes, lo que nos llevó a reconsiderar nuestra decisión de que el quinto grado era el nivel más bajo que podíamos alcanzar. Tenía un relato sobre una niña llamada Pookie que iba al zoo para encontrar una criatura misteriosa, y decidí reescribirla para estudiantes de tercer y cuarto grado. Había planeado utilizarla en el Test de New Jersey de Habilidades de Razonamiento. Pareció que la narración funcionaba bien, aunque dejamos las ideas principales fuera del manual y eso fue probablemente un error. Pensé que eso ayudaría a que el profesorado tuviera una relación más espontánea con los conceptos filosóficos y esperaba que el programa pondría el énfasis en un surtido de conceptos, como si fuera una caja de bombones variados.

Esto me dejó con la necesidad de elaborar un programa que tratara de las habilidades de pensamiento, y decidí escribir una historia sobre una niña ciega. En una ocasión tuve un estudiante ciego muy receptivo en un curso de FpN. Pensé que el programa señalaría las diferencias epistemológicas entre las personas que ven y las que no ven. Serviría también para capacitar a los estudiantes en un uso más eficiente de sus destrezas cognitivas en los últimos capítulos.

Escribí Elfie con la idea en la cabeza de que proporcionaría la plataforma básica sobre la que descansaría el resto de programas. Probablemente no cumple esa función. A continuación volví al quinto grado y escribí *Nous*, sobre una jirafa razonable e inteligente con la idea de que proporcionaría un programa alternativo de ética. El jurado está todavía deliberando.

FÉLIX GARCÍA: Sin duda alguna, escribir todas las novelas y los manuales ha sido un trabajo duro y ha tenido bastante éxito. Durante todos esos años tan prolíficos trabajaste en Montclair State College. ¿Por qué dejaste la universidad de Columbia y te trasladaste a Montclair?

MATTHEW LIPMAN: No es algo que hubiera planeado. Estaba viviendo en Montclair y odiaba tener que viajar todos los días a New York. Como ya era profesor titular, seguir en Columbia tampoco me proporcionaba nuevas posibilidades de promoción. Sin embargo, el trabajo era llevadero y no tenía intenciones de trasladarme.

No obstante, en las manifestaciones de 1968, los estudiantes me pidieron impartir un seminario y hablé sobre la conveniencia de tener un estudiante representante en el Consejo de Administración. Eso evidentemente molestó mucho al Decano. La año siguiente, cuando solicité una beca al National Endowment for the Humanities, se negó a firmar la solicitud y escribí una carta el presidente de la universidad acusando al decano de haber violado mi libertad de investigación. El presidente envió una dura carta reprendiendo al decano.

Entre tanto, hablé con el presidente de Montclair State College al que casualmente conocía. El College me ofreció un puesto titular de profesor y un instituto para la Filosofía para Niños. Acepté.

FÉLIX GARCÍA: ¿Encontraste alguna oposición por parte de colegas de la filosofía o de psicólogos y de personas del mundo de la educación? ¿Cuándo llegaste a conseguir un reconocimiento internacional?

MATTHEW LIPMAN: No recuerdo ninguna oposición significativa de ninguno de mis colegas por este cambio. Algunos de ellos, desde luego, pensaban que estaba loco por renunciar a un puesto de profesor titular en Columbia, pero la gente interpretó esto como un asunto personal y no se metió.

Eso no significa que lo que estaba haciendo contara con la aprobación de todo el mundo. Los psicólogos estaban probablemente algo molestos porque alguien ajeno a la disciplina pareciera querer meterse en su campo, y lo mismo se puede decir de la gente de la educación. Por otro lado, los filósofos tendían a pensar que todo paso desde la filosofía en dirección a la educación implicaba necesariamente una pérdida de prestigio.

Filosofía para Niños empezó a recibir un poco de reconocimiento nacional en 1976, cuando iniciamos la organización de seminarios para el profesorado, que se incrementó sin cesar desde entonces. El reconocimiento internacional se produjo alrededor de 1980 con la primera conferencia internacional y en 1986 se tuvo la primera conferencia de este tipo fuera de Estados Unidos, en Dinamarca. Después de ese momento, Ann Sharp y yo visitamos muchos países para establecer centros de apoyo al proyecto de FpN y ella sigue haciendo ese trabajo.

FÉLIX GARCÍA: En aquellos años (los ochenta) había dos discusiones filosóficas muy interesantes. La primera se daba en el campo de la filosofía política con Rawls, Habermas y Dworkin (más o menos) en un lado y Rorty, Taylor, Barber y Bellah (más o menos) en el otro. La segunda discusión fue iniciada por los «deconstruccionistas», con Rorty y su nuevo enfoque de Heidegger y Dewey, Derrida y algunas feministas como Judith Butler. ¿Tuvieron aquellas discusiones algún impacto en la elaboración de los manuales y las novelas?

MATTHEW LIPMAN: Asimilé algunas de las posiciones mantenidas por los filósofos que mencionas, algunas veces de forma directa, otras veces más indirectamente. Pero en los ochenta el currículo estaba ya bastante cerrado y no estaba intentando responder tanto a esas personas como a sus fuentes. Esto es especialmente cierto en el caso de Rorty, cuya interpretación de Dewey no me gustaba, aunque la encontraba interesante, en especial su concepción de la «ironía». Acentué los procedimientos más que los principios como ya había hecho Rawls y más tarde Elgin, pero ese se debía a que la pedagogía que hacía falta elaborar era práctica más que teórica. De forma similar, acentué la comunidad, pero eso procedía de Peirce y Dewey más que de Bellah, de cuyo conservadurismo desconfiaba. Me gustan algunas de las ideas de Barber sobre la comunidad, pero no creo que él viera con buenos ojos su aplicación a la educación. Leí algo de Taylor y Dworkin, pero no me influyeron mucho. Si me influyeron Habermas y MacIntyre; este último por lo que se refiere a la práctica y Habermas en lo que hace referencia a las condiciones ideales

del habla. Las escritoras feministas me han influido en particular, una vez más, Elgin y mucho Nussbaum.

La construcción del currículo a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta absorbía completamente mi tiempo y me dejaba pocas posibilidades para leer e interpretar las actividades filosóficas habituales. Tenía que seguir con lo que ya conocía y si no era suficiente, peor para mi. Por ejemplo, di por supuesta la noción de Rawls del equilibrio reflexivo porque siempre había rechazado las posiciones de quienes apelaban a los fundamentos. Siempre supuse que en Harry, Lisa, etc., se ofrecían ejemplos de esa posición, incluso aunque no tuvieran ese nombre.

FÉLIX GARCÍA: Todo el proyecto de FpN recibió desde el principio el apoyo de una institución, el IAPC, y luego de una red internacional, el ICPIC. ¿Cuál fue tu actitud ante ambas instituciones y cuáles son en estos momentos tus opiniones acerca de ellas?

MATTHEW LIPMAN: Decir que FpN fue apoyada desde el principio por el IAPC es tan sólo una pequeña parte de la historia. El IAPC recibía a su vez el apoyo de Montclair State College, en parte mediante las instalaciones (pagaban todo nuestro mobiliario, no nos cobraban alquiler, los servicios de mantenimiento eran gratuitos, etc.) y en parte mediante una liberación de la carga horaria docente para Ann Sharp y para mi. Creo que ICPIC es una buena idea, pero ha tenido que actuar con unos presupuestos muy magros. Para ser como el IAPC hubiera necesitado el apoyo de organizaciones globales como la UNESCO o apoyo de una organización nacional, algo de lo que no existen auténticos ejemplos. Mi esperanza es que seré capaz de iniciar una red nacional de FpN que podrá ser un modelo para otras redes nacionales y el ICPIC podrían entonces situarse a la cabeza de esas redes para conseguir quizá apoyo de ellas. Creo que es notable el éxito obtenido por el ICPIC a pesar de su precaria situación y espero que pueda continuar creciendo hacia una serie de escalones nacionales e internacionales (como la UNESCO) que le proporcionarán la capacidad de acción que necesita.

FÉLIX GARCÍA: Por lo tanto, has hecho un gran esfuerzo no sólo en el sentido del trabajo creativo que implica desarrollar el currículo (novelas y manuales), sino también en el no menos creativo trabajo de edificar una red financiera e institucional que ha servido de gran ayuda en la organización y crecimiento de todo el proyecto. Se me ocurren dos preguntas. La primera es, ¿cuáles son tus sentimientos personales acerca de esos dos trabajos (quizás) distintos? ¿Es casi como dividirte en dos personas diferentes, el Dr. Jekill y Mr. Hyde, o no resulta especialmente difícil trabajar en ambos lados de la «corriente»? Por otra parte, teniendo en cuenta que conseguiste mucho dinero para apoyar la difusión del programa en Estados Unidos, ¿por qué FpN no ha tenido realmente éxito en tu propio país? Evidentemente estoy dando por supuesto que no está realmente funcionando tal y como lo mantiene Wendy Turgeon en un interesante trabajo presentado en la última conferencia internacional del ICPIC y se desprende de comentarios realizados por otras personas. Quizá esté equivocado en este punto.

MATTHEW LIPMAN: No me sentía como si estuviera dividido en dos personas diferentes cuando tenía que sacar adelante ambos trabajos, el currículo de FpN y la publicación y difusión del mismo. Quizá otras personas se sientan a disgusto en esas condiciones, pero ese no es mi caso. Por otro lado, había mucho trabajo que hacer en los dos campos: concebir los libros, escribirlos, prepararlos para su publicación, revisar las pruebas, publicarlos, distribuirlos y todo prácticamente de la noche a la mañana. Me pregunto si la gente se da cuenta de todo lo que conseguimos entre, digamos, 1974 y 1984, no sólo escribiendo y publicando cada libro y manual, sino algunas veces volviendo a escribirlos (como en el caso de Harry) cuatro veces. Durante todo este tiempo trabajamos siete días a la semana, desde la mañana hasta las 10 de la noche.

Añade a todo eso buscar becas y celebrar cursos y talleres, y fundar centros asociados, etc., etc. Estoy asombrado de haber logrado todo lo que hicimos. Ya me hubiera asombrado si hubiéramos conseguido a lo sumo un 10%.

Y luego, quizá lo más importante de todo, ten en cuenta que mientras esto sucedía en un país rico, sucedía también en un país decidido a ser anti-filosófico. La filosofía va a la contra del tejido social y cultural de Estados Unidos y hasta que esto cambie vamos a tener dificultades para llegar a los niños en este país. Más aún, necesitábamos acceder a las escuelas de formación del

profesorado y tampoco tuvimos suerte en ese aspecto, o sólo tuvimos éxito demasiado tarde. Cometimos errores. Cometí errores. La gente mira hacia atrás ahora y dices que nosotros dos, Ann Sharp y yo, deberíamos haber transformado, de un día para otro, un país de 200 millones de habitantes y nos dicen que teníamos mucho tiempo libre. ¿Tienen alguna idea de lo que eso hubiera costado?

¿Y quién va a decirnos que no hicimos bien nuestro trabajo? Quizá lo que hicimos fue preparar el terreno, pero lo que plantamos tardará años en echar raíces. Es posible que algún día todo caerá en nuestras manos, no probable, pero sí posible. Quizá se pueda poner en marcha una red nacional de FpN que hará que todo vaya algo más rápido. Lo que hace falta es no renunciar porque la tarea que tenemos delante es tan enorme, sino seguir construyendo los fundamentos de tal modo que no tenga sentido edificar sobre ellos otra cosa que no sea la filosofía.

FÉLIX GARCÍA: Estoy totalmente de acuerdo contigo en que ha sido un logro enorme. Y creo también que la débil difusión del programa en Estados Unidos es consecuencia de una larga tradición de sospechas respecto a la filosofía en la educación elemental y secundaria, o respecto a la filosofía en general. Ese no es el caso, por ejemplo, de España. Tu última respuesta me facilita la siguiente pregunta que quería plantearte. Si miras atrás hacia los últimos treinta años de tu vida, ¿de qué estás más orgulloso? ¿Echas en falta algo o, más bien, si pudieras volver a cuando tenías cuarenta años, cambiarías algo?

MATTHEW LIPMAN: ¿De qué estoy más orgulloso? Sin duda alguna de haber escrito las novelas, así como de los ejercicios y planes de discusión en los manuales. Desde luego hay otras cosas a las que he contribuido; la formulación de la comunidad de investigación, el establecimiento de un movimiento internacional de FpN, etc.

¿Podría haber hecho lo que hice con más éxito? Desde luego. ¿Pero que significa que lo reconozca? Durante un breve momento tuve una idea y estuve obligado a hacer con ella lo que pude. Tengo mi parte de debilidades, prejuicios, incompetencias y otras cosas, y tuve que hacer lo que tenía que hacer a pesar de ellas. Pero no olvides que tampoco el mundo era perfecto. Este no estaba simplemente esperando temblando de emoción con las ansias que le producía pensar en que la filosofía estaría pronto disponible para los estudiantes de educación elemental. Más bien le tenía sin cuidado, con algunas excepciones en cada país.

Si pudiera volver atrás, ¿cambiaría algo? Creo que hubiera dado algunos pasos con anterioridad en el sentido del proceso de formación del profesorado, pero no tengo claro que hubiera estado dispuesto a pagar el coste de esos pasos en el sentido de las exigencias que hubiera planteado al programa en sí mismo. Epícteto tenía razón: no esperes conseguir algo a cambio de nada. Pero creo que volveremos a tener una oportunidad y la próxima ocasión quizá podamos conseguir un asentamiento más sólido. De una cosa estoy seguro: hemos causado un impacto profundo, uno que no puede borrarse. En estos momentos, el mundo no camina en el mismo sentido que nosotros, pero tampoco encuentra alternativas a nuestra propuesta. No tendría tanta confianza en esto si no hubiéramos hecho lo que hicimos cuando tuvimos la oportunidad de hacerlo.

FÉLIX GARCÍA: De tu última respuesta deduzco que eres algo optimista. ¿Podrías explicarme cuál es tu impresión personal sobre la situación actual de filosofía para niños como un movimiento educativo progresista en todo el mundo? Piensa, por ejemplo, en el ICPIC; pero también en otras instituciones con propuestas educativas que guardan un parecido de familia con FpN. Y una pregunta más, probablemente la última. Como bien sabes, hay ahora muchas personas que están intentando seguir el camino que tú abriste hace unos treinta años. Teniendo en cuenta tu propia experiencia personal, larga y profunda, ¿puedes darnos algún consejo? ¿Cuáles serían las actividades y los objetivos que debiéramos plantearnos para los próximos años?

MATTHEW LIPMAN: Desde que apareció FpN, me parece que se ha producido un cambio sutil en la naturaleza de los objetivos de largo alcance en la educación. Creo que FpN ha tenido éxito en desanimar a los programas rivales, al mismo tiempo que ha estimulado otros esfuerzos por utilizar la filosofía con integridad como una base para la educación elemental o primaria. Lo que esto me sugiere es que nuestro limitado éxito en el establecimiento de un enfoque global para la

educación ha intimidado no obstante a mucha gente que no quiere invertir tiempo ni dinero en enfoques educativos que ya se han elaborado y difundido.

Al mismo tiempo, el currículo de FpN, aunque está lejos de la perfección e invita a introducir muchos cambios, ha creado el marco para un ideal de currículo universal. Todos los programas diferentes, los que existen y los que esperan existir en el futuro, pueden ser contemplados como esfuerzos convergentes hacia una única y normativa exigencia en la que la filosofía, de una manera u otra, será el componente central.

Por lo tanto, el tema no es si tendremos o no tendremos Filosofía para Niños, sino en si eso será antes o después. Cuanto más presionemos ahora, más probable es que se produzca pronto. Cada país, por ejemplo, necesita una red nacional, un grupo defensor con representantes en cada región o estado que logre vincular las escuelas interesadas con los programas apropiados. Cuando esto suceda, ICPIC descansará sobre una sólida base de profesorado y formadores del profesorado más que en un pequeño número de personas con excesivo trabajo que se sacrifican a sí mismas. Es innecesario decir que el país que más necesita este tipo de red es Estados Unidos y espero hacer algo.

No creo que veamos desaparecer términos claves como los de investigación, razonabilidad, democracia, filosofía, pensamiento, deliberación, etc. Representan todo lo que anticipa Filosofía para Niños.

Creo que en cada país tendrá que producirse una unión entre los Centros de Filosofía para Niños y las Escuelas de Formación del Profesorado, pero tendrá que producirse con suavidad de tal modo que la gente no perciba que se está sacrificando el contenido filosófico o que pierde su integridad la base institucional proporcionada por la educación. Incluso en ese supuesto es posible que lleve un siglo lograr una transformación tan enorme. Creo que a partir de este momento todos los años más y más gente dentro de la educación se sentirán próximos a nosotros y estarán deseando incorporarse a nuestro proyecto. De forma similar, la gente de filosofía para Niños está pasando a los escalones más altos de la educación, si bien esto sucede muy lentamente y es preciso acelerarlo.

No des gran importancia al hecho de que FpN no tiene un buen lugar en Estados Unidos en estos momentos. Estamos preparando una vuelta que será gradual pero con una base sólida. Tengo una gran confianza en que en unos pocos años empezaremos a desarrollar el empuje que necesitamos para extendernos a lo largo de todo el país. Una transición total llevará sin duda mucho más tiempo, pero no me desanimo por el hecho de que el movimiento es cíclico: hay una nueva oleada en gestación.

ES POT EDUCAR LA SENSIBILITAT?[1]

Eulàlia Bosch

Estic fascinat per l'exposició Criatures Misterioses que he vist aquesta tarda. I vull connectar la meva experiència d'aquesta exposició amb el tema que aquesta nit ens ocupa: Pot educar-se la sensibilitat?

Quan vaig sentir per primera vegada el títol d'aquesta taula rodona, el primer que em vaig preguntar va ser ; què és per a mi la sensibilitat? què significa aquesta paraula per a mi? Era una paraula molt popular a l'Anglaterra del segle XVIII. Però, en l'anglès del segle XX és molt poc usada.

Potser en lloc de *sensibility*, s'utilitza més *sensitivity*, que te un caire una mica diferent. I vaig pensar que m'agradaria començar dient que entenc la paraula *sensibility* com un eco de l'experiència vital, com una capacitat de reverberació del que a un li passa a la seva pròpia vida, incloent-hi les experiències estètiques.

Així doncs, el pregunta que ens fem és ¿què passa quan entrem en una exposició com jo he fet avui i sentim amb claredat que estem vibrant en consonància amb les obres d'art. ¿Es pot ensenyar aquesta ressonància? ¿Pot tractar-se d'un producte de l'educació?

Si jo hagués de triar una metàfora coneguda per explicar aquesta mena de ressonància, posaria un exemple referent a la caixa d'un violi. El violinista toca les cordes i el violí ressona, retorna el so de les cordes; en aquest sentit podríem dir que el violí és d'alguna manera sensible als sons produïts per l'arquet sobre les cordes. Pot aquesta mena de sensibilitat ensenyar-se? Sé que hi ha constructors de violins com Stradivarius i que probablement ell va muntar un taller per ensenyar a d'altre gent a construir-ne. Però, em pregunto, ¿va poder mai ensenyar a algú a fer un violí tant bé com ell era capaç de fer-lo? No m'atreviria a dir que ho aconseguís mai. I de la mateixa manera, no estic segur que nosaltres, com a mestres, estiguem en millor situació per «ensenyar sensibilitat»; podem ensenyar-la com una artesania, com una habilitat però no se si és possible educar-la com una de les grans arts, com eren grans obres d'art els violins que feia Stradivarius.

Però perquè parlem de la sensibilitat en relació a aquesta exposició? Doncs perquè aquesta exposició tracta de «Criatures Misterioses»; tracta de misteri. I normalment el misteri es contraposa a la intel·ligibilitat. Molta gent creu que el misteri és el pol oposat de la intel·ligibilitat. I d'aquesta idea se'n pot inferir una altra: que com més intel·ligibilitat, menys misteri; que en la mesura que ens tornem més racionals, més civilitzats escombrem el misteri fora del món, eliminem el misteri del món, com més racionals ens fem. Podria suposar-se que aquest és el cas. Però aquesta idea canvia quan un torna a la realitat, a l'experiència.

Si escolteu els últims quartets de Beethoven o les sonates pòstumes per a piano de Shubert , us adonareu que com més les escoltes més intel·ligibles et resulten però al mateix temps, com més comprensibles resulten més misterioses esdevenen. En comptes que la intel·ligibilitat desplaci el misteri, la intel·ligibilitat en l'experiència estètica intensifica el misteri. I això, per tant , és un tema sobre el que hem

1. Discurs del Dr. Lipman a la Taula Rodona titulada «Es pot educar la sensibilitat?» que va compartir amb el Dr. Josep Maria Terricabras i la Dra. Ann M. Sharp. La transcripció te el to propi de la oralitat, però em volgut respectar-lo per tal que mantingui el record i la frescor amb que va ser pronunciat. La idea d'organitzar, paral·lelament a l'exposició Criatures Misterioses, un cicle de Taules Rodones per parlar d'art i de pedagogia volia completar la proposta d'educació estètica que encetàvem. Ens proposem d'editar algunes de les intervencions fetes al llarg d'aquests debats per tal d'afavorir la continuïtat de les discussions que en el seu dia varen veure's limitades per els problemes habituals de manca de temps.

de pensar quan intentem categoritzar-nos a nosaltres mateixos com a individus o genèricament com a éssers humans perquè hi ha una part de nosaltres, un aspecte nostre, que correspons a la definició d'Aristòtil segons la qual l'home és un animal racional, però hi ha una altra part de nosaltres que correspon a les «Notes from the underground» de Dostoievski quan es refereix a l'home com un misteri i fins i tot una com una criatura autodestructiva. I això són dos pols, de la mateixa manera que dèiem que el misteri i la intel·ligibilitat són dos pols I no estic segur fins a quin punt l'un destrueix l'altre o el reforça.

En alguna mesura l'home és una criatura racional i en una altra és una criatura misteriosa. I crec que els nens han de ser introduïts al misteri del misteri dels éssers humans; es a dir, això és un altre misteri: què són els éssers humans, què podem ensenyar als nens que són els éssers humans.

Però l'art és un camí, aquesta exposició que acabem de veure és un camí d'introduir els nens a la combinació de misteri i intel·ligibilitat .I això és així perquè els nens que experimenten l'exposició tenen després l'oportunitat de verbalitzar aquesta experiència d'analitzar, criticar, interpretar, construir les pròpies impressions amb l'ajut de les interpretacions dels altres i això es el que intensifica la seva comprensió del significat d'aquesta experiència. No n'hi ha prou amb viure l'experiència. Els nens volen saber què és allò que estan experimentant, què significa. I no volen que nosaltres els diguem el que significa perquè això no els és vàlid. Només vol dir el què significa per a nosaltres. I ells volen saber què pretenem nosaltres amb aquesta experiència. I això només poden saber-ho descobrint les relacions de las obres d'art amb ells i les relacions entre les obres d'art mateixes i tenint la possibilitat de discutir aquestes coses i construir noves idees amb l'ajut de les interpretacions dels altres.

I crec que aquesta és la raó per la qual aquesta mena d'experiències són tan satisfactòries. I hi ha encara una altra raó per la qual crec que és tan satisfactori. En aquesta exposició hi ha una estructura. Hi ha un concepte estructural prèviament pensat subjacent a la mateixa exposició, de tal manera que cada element de l'exposició funciona dins del conjunt al igual que totes les parts d'una obra d'art s'articulen conjuntament i es reforcen mútuament. Cada espai en el que et mous, l'alternança de llum i foscor, tot allò que passa en els moviments que fas a l'interior de l'exposició coopera amb la resta i això aconsegueix una experiència molt particular.

Si recordeu l'experiència de passejar per un museu, com ara el Prado, recordareu com sovint l'espectador es depassat la diversitat de les experiències que va tenint, perquè generalment no hi ha un tema definit en un museu ; hi és quan hi ha una exposició especial pero no en el museu com a tal i per tant la visita a un museu pot resultar una experiència molt eclèctica. En canvi, aquí hi ha una experiència conceptual, una experiència filosòfica combinada amb una experiència visual. I per això resulta una experiència tant potent.

Voldria també, per acabar, respondre al Professor Terricabras i seguir amb la seva idea referida a Wittgenstein . En un cert punt dels seus treballs d'estètica Wittgenstein descriu el fet d'entrar en una habitació i tenir la sensació que alguna cosa no està bé. Intentes saber, diu, què és allò que no està bé. I de cop veus que hi ha un quadre tort. Això es el que no està bé. Això és una experiència estètica mínima.

Una experiència estètica sofisticada és probablement una barreja complexa de petites experiències com ara aquesta, «petites percepcions» com diu Leibnitz , petites percepcions de correcció, totes conspirant alhora per tal de transformar-se en un misteri intel·ligible.

I podem començar l'educació estètica de nens molt petits amb experiències estètiques mínimes com ara aquestes. De tal manera que quan un nen miri no només una obra d'art sinó el seu propi entorn, el nen pugui dir «alguna cosa no està bé en aquest entorn», «falta alguna cosa», «alguna cosa ha desaparegut» i pugui investigar què està malament i donar raons per entendre aquest canvi.

¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS?









FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria, retirado. Profesor honorario de la Universidad Autónoma de Madrid. Implicado en el programa de Filosofía para Niños desde 1985, ha dedicado gran parte de su actividad teórica y práctica a la enseñanza.

TOMÁS MIRANDA: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria y profesor asociado de Filosofía en la Universidad de Castilla La Mancha. Trabaja en el proyecto de Filosofía para Niños desde 1988, y se ha dedicado también a la formación del profesorado.

ANGÉLICA SÁTIRO: educadora, escritora y directora del proyecto Noria, trabaja con Filosofía para Niños desde los años 80, con especial énfasis a la formación de profesorado. Investigadora del tema «Ciudadanía creativa» en la Universidad de Barcelona (<www.angelicasatiro.net>).

ANGÉLICA SÁTIRO: Desde los años 80, cuando me inicié en FpN, escucho la pregunta: ¿qué hay de filosófico en filosofía para niños? Escuché distintas respuestas, además de haber planteado distintas preguntas a partir de esta. Igualmente me hice esta pregunta muchas veces, principalmente en el trabajo con los niños pequeños de Educación Infantil. Se trata de una duda que se reafirma a lo largo del tiempo dentro y fuera de la comunidad de profesionales que se reúnen en torno al proyecto Filosofía para Niños, además de contar con respuestas de muy diferente calado. Por este motivo nos parece bien realizar este triálogo y pensar juntos sobre esta problemática que parece estar en el centro de este proyecto.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Planteas, sin duda, uno de los temas cruciales del programa iniciado por Lipman. Desde el principio, tuvo que vencer dos resistencias muy fuertes:

- los niños no están capacitados para hacer filosofía;
- lo que hace el programa es, en el mejor de los casos, estimulación cognitiva, como otros muchos programas.

Sin embargo, la pretensión de Lipman era hacer filosofía y los grandes problemas de la tradición filosófica occidental están presentes en sus narraciones y en los manuales para los profesores.

Las resistencias sobre el primer punto, aunque no han desaparecido, han disminuido bastante, en especial, en el ámbito de la formación académica filosófica, y una prueba de ello es que en el Congreso Mundial de Filosofía ya existe desde hace tiempo una sección específica dedicada a Filosofía para Niños.

Sin embargo, el segundo bloque de resistencias mantiene cierta fuerza, formulado del siguiente modo: ¿realmente se hace filosofía en el aula cuando aplicamos el programa? Una prueba del interés la tenemos en el tema que se discutirá en la próxima reunión de Sophia, la red europea de Filosofía con Niños: Philosophy in Philosofizing with children.

TOMÁS MIRANDA: Efectivamente, Félix, tanto las novelas y los manuales para profesores del proyecto de Lipman-Sharp, como los de Noria, están diseñados para hacer filosofía en el aula. El hecho de que se haga filosofía o no, creo que depende del profesorado que trabaja con estos materiales. Supongo que para contestar a la pregunta de Angélica nos tenemos que poner de acuerdo, antes, sobre en qué consiste hacer filosofía, para ver, después, si se hace o no se hace realmente filosofía en el aula cuando trabajamos con los proyectos de Filosofía para Niños (FpN) y Noria.

No pretendo dar una definición esencial de en qué consiste la actividad filosófica, pues si hay algo en que difieren todos los grandes filósofos clásicos es precisamente en la definición que dan de *filosofía* y en las funciones que a esta asignan. Pero sí está claro que la actividad filosófica surge para dar sentido a la experiencia que los seres humanos tenemos en nuestras relaciones con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo. El hombre es un ser que tiene que hacerse a sí mismo, pues no nace hecho, y tiene que hacerse mediante la acción, la praxis, mediante una actividad que incluye hacer del medio en que vive un hogar habitable, con sentido y bello, es decir, un cosmos. Y para ello cuenta con la capacidad de asombrarse ante lo que le rodea y con la capacidad de hacerse preguntas y de buscar respuestas que puedan ser justificadas mediante la palabra –logos: razón/palabra– ante sí mismo y ante los demás. Esta actividad de, partiendo de la experiencia, asombrarse, preguntarse y pensar está incluida en lo que entendemos por actividad filosófica. Y los niños, desde muy pequeños, son capaces de asombrarse –más que los adultos–, de hacerse preguntas y de participar en conversaciones con otros niños y con los mayores sobre los grandes problemas existenciales que han sido los tópicos de los que tradicionalmente se ha ocupado la filosofía. Las grandes preguntas metafísicas nos las plantean los niños, no los adultos.

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás, me parece interesante retomar la otra pregunta que propones: ¿en qué consiste hacer filosofía? No sé si deberíamos ponernos de acuerdo con una sola respuesta, pero sí pienso que hace falta clarificar nuestras respuestas para dialogar a partir de ahí.

Estoy de acuerdo contigo sobre la cuestión de «dar sentido a la experiencia humana» y «las capacidades de asombrarse, hacer preguntas, buscar respuestas y justificarse racionalmente». También comparto que hay un tipo de problemas y de temas que pueden ser tildados de filosóficos que son planteados por los niños.

Por lo tanto, hacer filosofía conlleva un tipo de temática, de problemática y de capacidades que se ponen en marcha. Quiero resaltar la cuestión procedimental. Hay una forma de pensar filosóficamente que implica un conjunto de habilidades de pensamiento. ¡Y esto se puede aprender! Para mí este es el gran legado de la Filosofía para Niños a la educación de las nuevas generaciones. Los niños ya piensan y plantean las preguntas filosóficas, y también buscan encontrar el sentido y la razón de las cosas, de sí mismos y del mundo. Pero, pueden pensar mejor sobre todo esto en la medida en que desarrollan los procedimientos filosóficos del pensar. Pensar mejor, para Matthew Lipman, es multidimensional: crítico, creativo y ético a la vez. Es decir, se trata de facilitar que piensen con criterio, con ingenio, con gracia, con profundidad, con amplitud y, evidentemente, teniendo en cuenta las consecuencias éticas de ello. Pero, como el propio

Lipman advierte en una de sus obras: los filósofos suelen desconfiar cuando se hace referencia a las habilidades de pensamiento… Quizás iría bien dialogar más sobre esto, ¿qué les parece?

Me gustaría añadir, también, que entiendo la labor filosófica como la forja de la conciencia. Es decir, cuando filosofamos, nos damos cuenta de diversos aspectos que merecen reflexión. ¿Hablamos de esto también?

TOMÁS MIRANDA: Desarrollar un pensamiento complejo, tal y como lo entiende Lipman, creo que debería ser un objetivo de todas las disciplinas. Pero la filosofía se ha ocupado tradicionalmente de pensar sobre el pensar. Uno de los temas centrales de la actividad filosófica ha sido y sigue siendo el estudio de los procedimientos del pensamiento, es decir, las cuestiones que tienen que ver con la lógica y con la epistemología. Del mismo modo que para hablar bien no se requiere ser filólogo especialista, tampoco se requiere tener un grado académico en filosofía para pensar bien. Pero si el conocimiento de la sintaxis nos ayuda a hablar y a escribir mejor, del mismo modo podríamos decir que el conocimiento de las reglas lógicas nos capacita para producir juicios y argumentos más sólidos, por ejemplo.

La actividad filosófica tiene una función metacognitiva: indaga las estructuras de los argumentos deductivos, estudia las relaciones de implicación lógica e implicación pragmática que se dan entre enunciados, somete a juicio el estatuto de verdad que pretende tener un axioma, un teorema matemático o una ley empírica, somete a crítica los presupuestos y prejuicios extendidos en una sociedad, que, con demasiada frecuencia, se aceptan como «el sentido común». Y, sin defender que la actividad filosófica se debe reducir a un análisis del lenguaje, sí reconozco que cuando se trata algún tema «filosófico» —el amor, la verdad, el bien, la justicia, la mente, la belleza…— es muy higiénico comenzar aclarando el significado de estos términos, indagando cómo se usan en los distintos juegos lingüísticos en que aparecen. Todas estas actividades están propuestas en el programa de Lipman.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Yo quiero aportar un enfoque muy práctico, planteado desde la investigación educativa. Si se trata de saber si los niños hacen filosofía en el aula, debemos encontrar varios rasgos que sean específicos de la reflexión filosófica, para, a continuación, encontrar algunas variables de observación que nos permitan detectar si efectivamente la están haciendo. A continuación, debemos averiguar si el programa de filosofía para niños dispone de propuestas didácticas que ayuden a mejorar esas variables que podemos identificar con lo que ahora se llaman competencias. Y, claro está, buscar instrumentos de evaluación que nos permitan confirmar si de hecho aprenden o no aprenden. Ese es el enfoque de un trabajo sólido que hicimos hace años sobre la estimulación de la inteligencia.

Aceptando este enfoque, me parece muy útil la aportación de Thecla Rondhuis, quien, partiendo de lo que suelen hacer los filósofos, detecta tres rasgos distintivos. En primer lugar es una reflexión que exhibe una clara capacidad de análisis y de razonamiento; en segundo lugar, muestra especial preferencia por la discusión sobre conceptos y temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos…; por último, elabora y maneja amplios marcos de referencia, lo que también podríamos llamar concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real.

A eso añadiría que es una actividad siempre en primera persona, por lo que exige que los niños piensen por sí mismos. Y, además, que, como bien dice Angélica, no sólo se caracteriza por unos procedimientos, sino también por unos contenidos. La llamada *philosophia perennis* ponía como contenidos fundamentales de la reflexión filosófica los que son propios de la metafísica: la pregunta por el ser, por la unidad, por la verdad, por el bien y por la belleza. Kant los sintetizó en cuatro famosas preguntas. Y más recientemente los hermeneutas ha puesto el énfasis, como hace Tomás, en que la especificidad de la filosofía es la búsqueda del sentido.

ANGÉLICA SÁTIRO: Lo que hay de filosófico en Filosofía para Niños tiene que ver con el contenido y con la forma. Es decir, por un lado tiene que ver con una manera de pensar filosóficamente temas de la experiencia y del conocimiento humano. Esta manera de pensar puede ser desarrollada por los niños y niñas desde la más temprana edad. Aquí entran los aspectos procedimentales, las habilidades de pensamiento, que conllevan una mejora en la percepción, en la conceptualización, en el razonamiento, en la capacidad de in-

vestigar y de formular los significados y sentidos necesarios para ubicarse en este mundo. Y, por otro lado, tiene que ver con los temas que no son tratados en los demás campos del conocimiento que constan en el currículo escolar. Temas que para mi no son solamente de orden metafísico, sino de ámbito ético, epistemológico, estético, político, lógico, etc.

Me gustaría saber qué tipo de criterios claros, según vosotros, se pueden ofrecer a los maestros y maestras que no tienen formación académica en filosofía, pero sí hacen filosofía con y para los niños. Pienso que listarlos podría ayudar concretamente a quienes están en las aulas con los niños haciéndose la misma pregunta.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: No es fácil, incluso quizá no sea posible ni deseable atender tu petición, Angélica. Por un lado, existen ya diversos listados en los que se establece una relación de rasgos que definen una reflexión filosófica. Hay enumeraciones que recogen un conjunto de destrezas cognitivas y afectivas, algunas muy generales, otras muy propias o frecuentes en filosofía. Podemos repetirlas aquí, pero quizá no tengamos espacio ni tiempo. Por otra parte también existen enumeraciones o listados de los temas más genuinamente filosóficos que, como bien señalas, incluyen temas de las diferentes ramas de la filosofía: la metafísica, la epistemología, la ética, la estética, y, luego, todas las filosofías «regionales», filosofías de la ciencia, social, política, del derecho…

Sin embargo, no basta con eso. El problema central es lograr que el profesorado que se dedica a hacer filosofía en el aula con niños dé los dos pasos o momentos que señala Platón en la Carta VII. Uno es una especie de chispa que enciende o pone en marcha la curiosidad filosófica; el otro es un trabajo continuado de estudio y reflexión sobre la propia tradición filosófica gracias al cual ese chispazo inicial se convierte en una sólida actitud y formación filosófica.

Nuestros cursos de profundización o iniciación en el programa son buenos para encender esa chispa. Más difícil es el trabajo posterior del que habla Platón, gracias al cual la gente pueda alimentar su formación filosófica y afrontar así en mejores condiciones de éxito la gran tarea que tienen por delante. Nos hace falta diseñar algunos modelos de formación que ayuden en este trabajo.

En la medida en que esos listados o enumeraciones, por buenos que fueran, dieran a entender que bastaba con eso para resolver los problemas del aula, no serían siquiera deseables.

TOMÁS MIRANDA: Para que el diálogo que se establezca en el aula sea un diálogo filosófico se requiere que el profesor tenga «olfato» o «cintura filosófica». Es decir, que esté sensibilizado con los problemas filosóficos y la manera de tratarlos. Sólo así sus intervenciones para mejorar la calidad de la sesión serán fructíferas. Se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente. Y para conseguir esto es necesario, como dices tú, Félix, no descuidar la formación filosófica del profesorado implicado en Filosofía para Niños. Será esta formación y su práctica en el aula la que facilitará al profesorado detectar el problema que se plantea y su relevancia filosófica, así como su conexión con otros problemas relacionados. De este modo sus aportaciones permitirán a la comunidad de indagación profundizar en el diálogo, cuestionando los aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos relacionados con el problema que se está tratando.

El conocimiento, a su vez, de cómo ha sido abordado el problema en otros momentos de la historia y por otros autores le permitirá tener un marco de referencia más amplio y una visión más compleja del tema tratado, lo cual le facilitará la intervención en el aula para ayudar a que los propios estudiantes vayan adquiriendo esa dimensión de complejidad del pensamiento, característica del pensamiento filosófico.

Por ello creo muy necesario, como ya hemos hablado otras veces, responder a la necesidad de formación filosófica del profesorado no especialista en filosofía, no con grandes tratados ni con historias de la filosofía, sino con materiales ágiles capaces de aumentar los marcos de referencia en que se establecen las discusiones filosóficas en el aula. Sé que ya se están haciendo cosas, y en este sentido son muy recomendables los libros de la colección «Pregunto, dialogo, aprendo» de la editorial mexicana Progreso Editorial, donde habéis publicado vosotros dos, Félix y Angélica, y también Juan Carlos Lago y Walter O. Kohan.

Otra cuestión que quiero plantear y preguntar tiene que ver con la llamada filosofía intercultural. Me pregunto si en la conversación que estamos teniendo los tres no estamos partiendo de

una concepción eurocéntrica de la filosofía. Estamos pensando y hablando de la forma de hacer filosofía en las comunidades que caen dentro de la filosofía occidental. ¿Hay diferencias significativas con el modo de hacer filosofía de otras tradiciones culturales?

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás, me gusta mucho tu pregunta, aunque no sé contestar… Tú has dicho anteriormente que todo depende del concepto de filosofía manejado. Me parece que valdría la pena invitar a más gente a dialogar sobre ello. Alguien que pudiera dar una buena respuesta a tu pregunta. Yo trabajo en muchos países, el proyecto Noria maneja una ética intercultural y utiliza recursos multiculturales, pero pienso que la manera como procedemos filosóficamente es occidental. Me gustaría saber respuestas más profundas sobre esto y no estoy segura de que nosotros sabríamos contestarlo…

De todas maneras sigo inquieta con algo que dijo Félix anteriormente: «quizá no sea posible ni deseable atender tu petición». No comprendo las razones que dio para justificar esto. El presupuesto de mi pregunta es el de alguien que lleva trabajando en la formación de profesorado desde los años 80. Y desde los inicios escucho esta petición por parte de las maestras de infantil y de primaria que no han pasado por la formación filosófica académica aunque sí están constantemente formándose en filosofía para niños. No sé por qué no es deseable pensar juntos sobre una lista de posibles criterios que les ayude a ver qué hay de filosófico en lo que hacen…

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Angélica, ya he explicado por qué no son deseables y lo he hecho en la última frase de mi última intervención: no lo serían si contribuyeran a que el profesorado se diera por satisfecho con esos listados y renunciara al esfuerzo de su propia formación personal en filosofía. Solo eso. Los listados, por otra parte, ya están hechos en diversos sitios, entre otros en el proyecto Noria, donde se explicitan habilidades y se abordan temas. Y desde luego en los manuales del currículo del IAPC, elaborado básicamente por Matthew y Anne.

Desde luego, yo parto de la tradición filosófica occidental que, en cierto sentido, es la genuina; al menos, es la que propuso el nombre y la temática. Eso no es ni bueno ni malo, es un dato que explicita el lugar desde el que se habla, pero que no invalida en absoluto lo que se dice. Mi conocimiento de otras tradiciones filosóficas es muy escaso y no puedo opinar mucho. Me gustaría saber más, por ejemplo, de filosofía china; no sé si se puede hablar de una filosofía propia de los pueblos prehispánicos de América y tampoco tengo claro que la gran reflexión de la variada y milenaria cultura de la península de la India sea propiamente filosofía. Esto, claro está, depende de cómo definamos la filosofía. No tengo demasiado interés en perderme en definiciones esencialistas y, sin renunciar a señas de identidad, creo que debemos ser abiertos. En mi primera intervención ya propuse una definición y no veo necesidad de cambiarla por el momento.

Tampoco entiendo mucho eso de la ética intercultural o multicultural. Creo que los valores morales fundamentales son comunes a todas las culturas (no robar, no matar, ayudar al prójimo, no mentir…), y cada una de ellas establece pautas concretas de funcionamiento, con guías de valor específicas por estar atentas al contexto específico en el que se mueven. La actual declaración de los derechos humanos es un buen ejemplo de apuesta por esa universalidad de los valores, que se ha ido tejiendo con diferentes aportaciones durante varios milenios. En la medida en que tengamos que afrontar problemas similares, las diferentes culturas, o nichos culturales, como los denominaba Margaret Mead, iremos avanzando hacia guías de valores más compartidas.

TOMÁS MIRANDA: Yo no he hablado de «ética intercultural», sino de «filosofía intercultural», y los que trabajan en esta línea no defienden un relativismo cultural radical, que haría imposible el diálogo y la traducción entre culturas, sino la apertura polifónica y crítica a diversos modos de prácticas filosóficas, que no se reducen monolíticamente al modo de hacer filosofía de la tradición occidental. Se trata de una propuesta programática que pretende una reconfiguración de la actividad filosófica teniendo en cuenta las distintas prácticas culturales que se producen en las diferentes tradiciones culturales. Pero el tema es complicado y quizá desvíe la atención del problema central sobre el que estamos dialogando.

ANGÉLICA SÁTIRO: Yo hablé de ética intercultural y me gusta manejar el concepto que propone Nor-

bert Bilbeny, filósofo de la Universidad de Barcelona e investigador en el campo: «El tipo de ética intercultural que se intenta razonar en este ensayo está basado en el convencimiento de que la mente humana, sin diferencia de culturas, es capaz de dar de sí, a través del conocimiento, en su sentido más amplio, y de la reflexión, el esfuerzo y el disfrute de la interacción y el intercambio, en lugar de permanecer en la incomprensión y el enfrentamiento. Donde hay humanos, algo es comparable.» (*Ética intercultural*, Barcelona: Ariel, 2004, pag.176). Y volví al tema porque desde mi perspectiva esto tiene que ver con este triálogo. Si una maestra se pregunta «¿qué hay de filosófico en mi sesión?», quizás una pauta para ayudarla a que reflexione sobre su práctica sea que se pregunte si hubo entre los alumnos la práctica de la reciprocidad y respeto mutuo frente a las ideas de los demás. Entiendo que cuando la comunicación es un enfrentamiento que busca contrastar solamente las diferencias de posturas, no es el diálogo filosófico propuesto por filosofía para niños.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Efectivamente, el tema complejo, muy complejo, de la interculturalidad, la multiculturalidad y los riesgos del relativismo o de la tolerancia diluida, merece un tratamiento amplio que nos aleja del tema: la dimensión filosófica del trabajo en el aula.

Puedo aceptar el respeto mutuo, del que habla Angélica, pero en realidad ese es un rasgo que debe estar presente en toda relación interpersonal y, por tanto, en toda asignatura, sea filosofía, educación física o cestería malaya. Por otra parte, entiendo que siempre hay que respetar a las personas, pero no tengo tan claro que todas las opiniones o ideas sean respetables.

Todo ser humano, por el hecho de serlo, merece nuestro respeto, es decir, ser tratado como fin y no como medio. No siempre se cumple, y por eso es un imperativo moral o una condición de posibilidad de todo diálogo. Pero no es un rasgo propio de la filosofía, sino, como he dicho, de toda relación interpersonal: una conversación informal, un negocio empresarial, una partida de cartas o incluso un enfrentamiento violento. Aunque parezca paradójico, también cuando ya no cabe el diálogo y los seres humanos recurren a la fuerza para dirimir sus conflictos, incluso en ese momento, deben ser tratados con respeto.

TOMÁS MIRANDA: Volviendo al tema que nos ocupa, de la dimensión filosófica del trabajo en el aula, y partiendo de mi experiencia como profesor de filosofía, yo creo que estoy haciendo filosofía en mi aula cuando la convierto en una comunidad de personas que dialogan sobre los grandes problemas que nos afectan a los seres humanos como tales seres humanos y que no se pueden responder solo con los métodos de las ciencias. Creo que estoy haciendo filosofía con mis estudiantes cuando estamos cuestionando las «grandes verdades» que la propaganda nos presenta. Creo que estamos haciendo filosofía, mis estudiantes y yo, cuando ejercitamos un pensamiento en las fronteras que artificialmente se establecen entre los distintos sistemas de conocimiento, para ensanchar los límites de estos y ampliar nuestro horizonte de comprensión. Y para que estas prácticas puedan ser consideradas filosóficas es necesario que se produzcan mediante un diálogo racional en que las opiniones y puntos de vista, para que puedan ser aceptadas por el otro, se presentan basadas en razones susceptibles de ser criticadas por los demás. Por lo que el cuidado de los procedimientos es una condición necesaria para que el diálogo sea filosófico. Es más, uno de los temas clásicos de la filosofía es el estudio de los procedimientos del razonamiento: lógica y epistemología. Con todo ello no estoy proponiendo que el diálogo filosófico tenga que llevar necesariamente a consensos o acuerdos.

Por último, me gustaría creer que esta actividad que se hace en el aula tiene una potencialidad transformadora de la realidad. Me gustaría creer que la filosofía que hacemos en el aula es una actividad teórica unida a una praxis emancipadora y liberadora. Pero quizá este último punto nos vuelva a alejar de tema.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Me parecen más precisas las sugerencias de Tomás, aunque considero que la relación entre la investigación filosófica y la científica es de complementariedad. En filosofía se discuten, buscando aclarar y precisar, conceptos muy generales que están en las raíces tanto de la vida cotidiana de los seres humanos como de la actividad más especializada de los científicos. Por ejemplo, tanto en la vida cotidiana como en la investigación científica utilizamos términos como «verdad», «real», «apariencia», «bello», «verificación», «coherencia» y muchos

otros que son complejos, borrosos, vagos…, y que necesitan ser aclarados para hacer bien lo que hacemos. Esa es la tarea de la filosofía. A partir de ahí, podemos ir aportando otros rasgos.

Por ejemplo, la filosofía analítica se centró en analizar el lenguaje de la vida cotidiana para evitar las ambigüedades y las confusiones que producía un mal uso del mismo. Muchos ejercicios del currículo del IAPC, las manuales del profesorado creados por Lipman y Sharp, son de este tipo. La filosofía fenomenológica proponía practicar la reducción para ir a lo esencial de las cosas mismas, prescindiendo de lo superficial que dificultaba una adecuada comprensión de las mismas. Para terminar con los ejemplos, Nietzsche proponía un método genealógico que rastreaba la génesis cultural de los conceptos para recuperar el carácter metafórico del lenguaje y evitar la fosilización empobrecedora de los mismos. Esos tres, y otros más que podría enumerar, forman parte de lo que diferencia un diálogo filosófico de otro que no lo es. Y en esos tres hay una colaboración estrecha entre la filosofía y las ciencias o el mundo de la vida cotidiana.

ANGÉLICA SÁTIRO: Félix, no puedo llamar de «mutuo», el hecho de «respetar» una acción violenta de alguien… Es más, quien comete la acción violenta ya no respetó… De todas maneras, Tomás lleva razón cuando dice: volvamos a centrarnos en el tema de este triálogo. Y ya que hablas de «ser preciso», Félix, voy a recuperar de nuestro triálogo, algunos aspectos que, creo, pueden «ser precisados» para ayudar a las maestras de niños a saber «qué hay de filosófico» en su sesión. Es decir, sacaré de nuestras aportaciones elementos que, enumerados en un listado, pueden ayudar a ver mejor de qué estamos hablando. Lo hago porque entiendo que este texto puede ser una herramienta más de formación. Y, como herramienta de formación, está bien que sea precisa en aquello que se propuso a hacer. Obviamente listaré estos aspectos sin ningún objetivo de ser exhaustiva con lo que hemos dicho anteriormente y/o de presentar la verdad incuestionable respeto a este tema. Sencillamente es una lista más entre otras tantas… Pero, como pienso que lo mejor es reflexionar sobre esto, pongo la lista en forma de preguntas para colaborar con una autoevaluación del docente. Es una manera metacognitiva de relacionarse con este texto y con la propia formación.

Pienso que la maestra que se haga la pregunta «¿qué hay de filosófico en esta sesión?», puede seguir un camino reflexivo y autoevaluativo, haciéndose las siguientes preguntas:

- ¿Me hago más preguntas? ¿Esta sesión me sirve para cuestionar de manera más amplia y más profunda mi quehacer pedagógico?
- ¿Los alumnos se hacen más preguntas cuestionando el sentido de lo que ven, leen, escuchan, etc.?
- ¿Cambió el tipo de pregunta que me hago?
- ¿Mis alumnos se hacen nuevas preguntas? ¿Son siempre del mismo tipo o hay distintos tipos de preguntas?
- ¿Me sorprendo? ¿Me asombro?
- ¿Se sorprenden y asombran los alumnos con las actividades? ¿Este asombro/sorpresa genera reflexión?
- ¿Busco respuestas a través de la reflexión?
- ¿Mis alumnos están motivados para encontrar respuestas para sus preguntas? ¿Es una búsqueda reflexiva y suficientemente contrastada?
- ¿Estimulo mis habilidades de pensamiento mientras conduzco el diálogo?
- ¿Cómo piensan los niños? ¿Sé distinguir los diferentes procedimientos mentales en el discurso de los niños?
- ¿Logro darme cuenta de aspectos del dialogo que no están tan implícitos? Es decir, ¿soy capaz de detectar presupuestos? ¿Lo hacen también mis alumnos?
- ¿Soy capaz de ver la implicación lógica de los enunciados? ¿Y mis alumnos?
- ¿Entiendo la estructura de los argumentos? ¿Y mis alumnos?
- ¿Soy capaz de elaborar mis prejuicios? ¿Y mis alumnos?
- ¿Percibo que desarrollo mi capacidad de emitir buenos juicios?
- ¿Cómo son los juicios que emiten mis alumnos? ¿Emiten juicios rápidamente o se dan un tiempo para la reflexión antes de hacerlo?
- ¿Cuestiono y reflexiono sobre temas como la verdad, el bien, la justicia, la belleza, la mente, etc.? ¿Y mis alumnos?
- ¿Buscan mis alumnos aclarar el significado de los términos que utilizan? ¿Son exigentes con los demás respecto a esto?
- ¿Demuestran mis alumnos una clara capacidad de análisis y de razonamiento mientras dialogan?

- ¿Nos enfrentamos reflexivamente, mis alumnos y yo, a los temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos…?
- ¿Elaboramos y manejamos amplios marcos de referencia?
- ¿Establecemos conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real?
- ¿Dialogamos? Mientras dialogamos, ¿hubo entre los alumnos la práctica de la reciprocidad y del respeto mutuo?
- ¿Dialogamos sobre los grandes problemas que nos afectan a los seres humanos como tales seres humanos y que no se pueden responder sólo con los métodos de las ciencias?
- ¿Dialogamos cuestionando las «grandes verdades» que la propaganda nos presenta?
- Mientras dialogamos, ¿ejercitamos un pensamiento en las fronteras que artificialmente se establecen entre los distintos sistemas de conocimiento, para ensanchar los límites de éstos y ampliar nuestro horizonte de comprensión?
- Mientras dialogamos, ¿las ideas están basadas en razones susceptibles de ser criticadas por los demás?
- Mientras dialogamos, ¿las palabras están vivas en nuestro diálogo o sencillamente son repetidas sin problematización?
- ¿La actividad que realizamos en el aula tiene una potencialidad transformadora de la realidad?
- ¿Mantengo la inquietud por enriquecer mi formación filosófica?

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Tu última intervención, Angélica, bien puede servir para cerrar este triálogo. Ciertamente recoges lo que hemos dicho, y muchas más cosas que no han aparecido en el diálogo. Desde luego, la enumeración me parece bien, aunque quizá sea algo larga y le falte una cierta priorización que señale cuáles de esos rasgos son más importantes.

Como doy el diálogo por terminado, no añado nada, aunque creo que la primera frase de tu última intervención responde a algo que yo no he dicho y merecería al menos una aclaración por mi parte pues puede que me expresara mal. Yo decía que, aunque es paradójico, hay que respetar también al enemigo cuando luchamos contra él. Mi experiencia en la lucha sindical y mis lecturas sobre las luchas sindicales en la historia, me hace apreciar mucho a quienes, como Bakunin, insistían en que también cuando llega el ineludible enfrentamiento es necesario respetar al otro. Piensa, por ejemplo, en el respeto que se merecen los terroristas cuando son detenidos por la fuerza por la policía. Y piensa en la degradación que se produce cuando no se les respeta (por ejemplo, Guantánamo o Abu Ghraib, ejemplos recientes, o los campos de exterminios, ejemplos clásicos de denegación sistemática e intencionada de la dignidad humana a los presos).

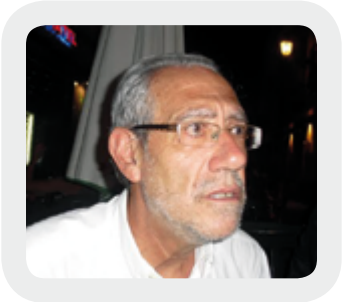
TOMÁS MIRANDA: Estoy de acuerdo contigo, Félix, de que ha llegado el momento de cerrar nuestro triálogo. A mi también me parece muy buena la síntesis que has hecho, Angélica. Ahora llega el momento del silencio y de la meditación. Subrayo la importancia del silencio para poder oír y pensar mejor. En medio del ruido no podemos oír la voz del otro, sobre todo las voces de los que no cuentan. Como siempre, ha sido un placer haber participado con vosotros en este diálogo, que sí creo que ha tenido las características de un diálogo filosófico.

ANGÉLICA SÁTIRO: La verdad es que parece que seguiríamos dialogando… Y las razones son varias, porque pensamos que dialogar es algo importante, porque nos gusta dialogar entre los tres, ¡es siempre una experiencia agradecida! Y, porque, además, el tema da de si y merece más reflexiones, por esto invitamos a que los lectores sigan con ellas. El título-pregunta del diálogo y todas las demás preguntas que surgen en el texto pueden ayudar a que se siga reflexionando y dialogando con los interesados. Ahora bien, respetando las necesarias pausas, los necesarios silencios que ayudan a valorar el sonido de las respuestas y el sentido de las palabras.

TRIÁLOGO: PENSAR PARA UNA CIUDADANÍA CREATIVA









FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria, retirado. Profesor honorario de la Universidad Autónoma de Madrid. Implicado en el programa de Filosofía para Niños desde 1985, ha dedicado gran parte de su actividad teórica y práctica a la enseñanza.

TOMÁS MIRANDA: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria y profesor asociado de Filosofía en la Universidad de Castilla La Mancha. Trabaja en el proyecto de Filosofía para Niños desde 1988, y se ha dedicado también a la formación del profesorado.

ANGÉLICA SÁTIRO: Doctora en Pedagogía, educadora, escritora y directora del proyecto Noria, trabaja con Filosofía para Niños desde los años 80, con especial énfasis a la formación de profesorado. Investigadora del tema «Ciudadanía creativa» en la Universidad de Barcelona.

ANGÉLICA: Empiezo con una pregunta: ¿qué relación hay entre el desarrollo de la capacidad de pensar y el ejercicio de la ciudadanía?

TOMÁS: Hace unos pocos años quizá me hubiera sido más fácil contestar a tu pregunta, pues creía tener claro en qué consistía el ejercicio de la ciudadanía y cómo el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente era una condición necesaria para ser un buen ciudadano. Sin embargo, ahora no tengo claro qué hay que entender por «ciudadanía» ni en qué debe consistir el ejercicio de ésta.

Según los planteamientos clásicos, los seres humanos nos desarrollamos como tales con los demás seres humanos; no podemos vivir aislados y es precisamente el lenguaje el instrumento que nos permite conocer la realidad y ordenarla con arreglo a leyes que hagan posible que vivamos mejor, y, sobre todo, de un modo justo. Desde que nace, el ser humano pertenece a una familia, a una agrupación de familias, como las aldeas o pueblos, y a una comunidad políticamente organizada, la polis o la ciudad, con autonomía, autosuficiente, que tiene como finalidad permitir que todos sus habitantes puedan desarrollarse como seres humanos. Y los ciudadanos, a diferencia de los súbditos, se dan a sí mismos las leyes y pretenden organizarse de un modo tal que cuando obedezcan la ley se obedezcan a sí mismos. Según el sentido elemental de «democracia», son los ciudadanos los que se gobiernan a sí mismos. Los ciudadanos se reconocen unos derechos, se dan a sí mismos una constitución y

se comprometen a vivir de acuerdo con lo pactado por ellos mismos.

Con la globalización, con la creación de instituciones políticas transnacionales y con la sumisión de la política a los dictados de los intereses del capital financiero, se desdibuja la figura del ciudadano: ¿de dónde soy ciudadano?, ¿cuánta autonomía le queda a los tradicionales estados nacionales?, ¿qué espacio de decisión queda a los ciudadanos?, ¿tendría sentido hablar de una ciudadanía transnacional, en qué consistiría ésta?, ¿cabría hablar de una ciudadanía cosmopolita?

Lo que sí tengo claro es que en la confusa, borrosa, líquida e incluso gaseosa situación en que nos encontramos es preciso un gran esfuerzo colectivo por pensar el mundo en que vivimos, para entenderlo y para poder orientar nuestra acción transformadora. Es decir, sea lo que sea la ciudadanía, el ejercicio de ésta supone, y hoy más que nunca, la educación de la capacidad de pensar.

Concluyendo esta primera intervención: ¿os parece bien que hagamos un esfuerzo por aclarar qué vamos a entender por «ciudadanía» en este triálogo?

FÉLIX: Recogiendo una sugerencia que plantea Tomás, podemos aceptar una definición, al menos provisional del concepto de ciudadanía y me atengo a la que ofrece el diccionario de la RAE (acepción 3): «Habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país». Sé que en teoría política es un concepto discutido, sobre todo en el sentido de valorar sus implicaciones, o sus rasgos intensionales, pero lo básico y lo fundamental es, casi sin margen de duda, lo que dice esta definición.

Aceptada esa definición, queda claro que la capacidad de pensar se convierte en condición necesaria, más no suficiente, algo que ya está implícito en la pregunta cuando pone el énfasis en el segundo aspecto de la ciudadanía, el ejercicio de la misma, esto es, la intervención activa de los ciudadanos en el gobierno del país. No se puede intervenir sin pensar, salvo en situaciones muy excepcionales. Podremos decir que no todos los ciudadanos ejercen la ciudadanía, incluso reduciendo el ejercicio de ésta al voto cada cuatro años. Podemos admitir, como dice Tomás, que en estos momentos es algo confuso el concepto de ciudadanía, si bien solo lo es en sentidos colaterales; queda claro lo que es un ciudadano cuando alguien por causas diversas se ve abocado a perder la condición de tal o a vivir en lugares en los que no se le reconoce la condición de ciudadano. Pero en todo caso, para ejercer la ciudadanía, hay que pensar y cuanto más calidad tenga nuestro pensamiento más calidad podrá tener nuestro ejercicio de la ciudadanía.

ANGÉLICA: Tomás, como tú, creo necesaria la problematización de la palabra «ciudadanía» considerando el contexto actual. Pero me cuesta aceptar como respuesta a esta problematización lo que propone Félix. Digo esto porque el concepto de «ciudadanía» (como muchos otros), está en plena evolución y es polisémico, es decir, tiene significados variados. Me parece que lo que acepta Félix como válido es una manera de ver la ciudadanía como un estatus jurídico y político restringido a las personas que habitan un territorio en el cual tienen derechos (civiles, políticos, sociales) y deberes (impuestos, servicio militar, obediencia a las leyes, etc.). Me parece que el concepto que ofrece el diccionario de la RAE pone la condición de ciudadano asociada a un Estado en concreto. Una idea que existe desde fines del siglo XVIII, después de las grandes revoluciones liberales y con la primacía del Estado-nación. Es decir, esta manera de ver reduce el concepto de ciudadanía de tal manera, que no comporta todo lo que plantea Tomás con su reflexión y sus preguntas.

Ahora bien, prefiero pensar la «ciudadanía» de manera más amplia, como pertenencia a múltiples formas de interacción social. Así, ser ciudadano no es *solamente* ser un sujeto portador de derechos y de deberes que se ejercen frente a un Estado en concreto. Es *también* la acción cotidiana en el tejido social, que se refleja en la propia dinámica de la sociedad civil. Esto implica que un ciudadano vive varias prácticas sociales en distintos espacios plurales de deliberación y actuación. Por esto, prefiero esta definición: «ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio». Por ello, en el concepto de ciudadanía está implícita la necesidad de aprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. En dicho concep-

to se incluyen niños y niñas; mujeres, hombres; jóvenes y ancianos; personas de distintas religiones, etnias, opciones sexuales, condiciones económicas, físicas y mentales, etc. Y, para que esto ocurra, hay que imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y cívicas del presente y del pasado humano. Hace falta desarrollar un modo de vivir proactivamente, consciente de que uno es el sujeto de la acción social. Por esto planteo la necesidad del desarrollo de una ciudadanía creativa. Luego podemos hacernos preguntas: ¿cómo se aprende a ser un ciudadano creativo?, ¿cómo hacemos para transformar los espacios educativos en ambientes que generen el aprendizaje de la ciudadanía creativa? Y seguramente encontraremos respuestas variadas, pero una de ellas está seguramente relacionada con el desarrollo de la capacidad de pensar mejor de manera crítica, creativa y ética.

TOMÁS: Podríamos partir de la definición clásica que propone Félix: «ciudadanía» como el estatus propio del habitante de un estado que es sujeto de derechos políticos y que los ejerce en la participación en las decisiones que le afectan y en la gestión de los asuntos comunes. A estos derechos políticos habría que añadirles también los derechos sociales y económicos, sin los cuales los derechos políticos son vacíos. Según esta definición, la condición de ciudadanía consiste en un estatus que se me reconoce por mi pertenencia a un estado, por mi condición de miembro de una entidad política que se autogobierna.

Esta forma de entender la ciudadanía puede ser completada con una visión más dinámica, como apunta Angélica, incluyendo una perspectiva que incluya también el ejercicio de compromiso y de participación en espacios sociales, culturales, naturales, de convivencia…, y que suponga el ejercicio de unos derechos que no se reducen a los estrictamente políticos. Planteamos un concepto de ejercicio de ciudadanía que incluya también a los niños y adolescentes, que no tienen aún edad para participar en las elecciones, pero que tienen el derecho a expresar sus opiniones y a participar en la construcción de modos de vida compartida deseables. Un concepto de ciudadanía, finalmente, como un derecho a alcanzar por aquellas personas que no son reconocidas como ciudadanos porque no son miembros de ningún estado: el ejercicio de la ciudadanía supone también la lucha porque sea reconocido el derecho a tener derechos, como diría Hannah Arendt. En un mundo en el que el respeto de los derechos humanos sólo está garantizado, en cierto grado, en la medida en que se es ciudadano de un estado, y no solamente por la condición de persona, es necesario cuestionar el concepto actual de ciudadanía y sus límites.

Y para acabar esta intervención, te agradecería, Angélica, que me aclararas un poco tu definición de ciudadanía como expresión de la identidad colectiva.

FÉLIX: La claridad exige no mezclar todo. Insisto en que «ciudadanía» es básicamente un concepto jurídico y así debe seguir siendo. Y es muy antiguo, por ejemplo lo tenían los griegos clásicos y los romanos, y también estaba presente en otras organizaciones políticas anteriores y posteriores, en el continente Europeo o en otros.

En ese sentido, para ser ciudadano es necesario que haya una institución política que te reconozca como tal, un Estado en la actualidad. Si no te reconoce, de inmediato tus posibilidades de ejercer y reclamar derechos y deberes disminuye. Ese es el problema de los apátridas y los refugiados, o de los palestinos en este momento. Organizaciones extraterritoriales, como la ONU, y también ONG, pueden subsidiariamente salir en defensa de todos ellos, pero no lo tienen sencillo, precisamente porque carecen de reconocimiento. También es necesario que los ciudadanos ejerzan su condición de tales.

Dejado esto claro, pasamos al otro problema que es el que menciona Angélica. El primero y fundamental, ¿quiénes tienen la condición de ciudadano? ¿En qué consiste hoy día ejercer la ciudadanía? ¿Cuál es el ámbito de su ejercicio: el barrio, el municipio, la región, el estado, la Tierra, o todos a la vez? ¿Existen diferentes niveles de ejercicio dependiendo de condiciones específicas, como la edad o la discapacidad cognitiva? ¿Ejercen la ciudadanía igual los bebés, niños, jóvenes, personas con limitaciones cognitivas como el Alzheimer? ¿Reconocemos como ciudadanos a los fetos o a los enfermos en coma profundo? ¿Cómo se ejerce la ciudadanía en territorios supraestatales, por ejemplo la ciudadanía europea? Si, como algunos defienden, acordamos conceder la condición de persona a algunos animales, ¿serían también ciudadanos? ¿Puede todo inmigrante, simplemente por el hecho de

vivir en un territorio específico, ejercer la ciudadanía en su sentido más pleno en ese territorio? ¿Debemos ejercer la ciudadanía en todos los ámbitos en los que actuamos, o podemos optar por ejercerla solo en algunos de ellos? ¿Pierden las personas condenadas en la cárcel parte de su condición de ciudadanas?

En todas las preguntas manejo el concepto que ya he dado. No pongo en duda que en todas esas situaciones y condiciones todas las personas ejercen un papel e influyen en la sociedad en la que viven. Para dar respuesta a todas esas preguntas y algunas más, hace falta desde luego pensar mucho y con bastante creatividad puesto que hacemos frente a problemas de enorme complejidad.

ANGÉLICA: Me parece muy bien, Félix, que para ti sea claro «condenar» la ciudadanía solamente a un status jurídico. Pero para mí esta claridad es coja. Y me pregunto: ¿de qué me sirve una claridad coja?, ¿para qué tener algo claro que no soporta el trabajo más amplio y más profundo del concepto? Y que además no logra contener la vida que pulsa bajo la palabra… ¿Y si suspendemos el juicio y practicamos la *epoke* para poder pensar de forma más fluida? Digo esto porque pienso que hoy más que nunca, hace falta pensar fuera de la caja… Por esto me permito el atrevimiento de hablar de «ciudadanía creativa». Por esto asumo el riesgo de parecer absurda o inconsistente. Pienso que lo que has llamado «problemas de enorme complejidad», nos pide romper paradigmas de varios tipos, inclusive los de procedimiento mental. Es decir, para que un individuo sea un ciudadano creativo, necesita aprender a pensar «fuera de la caja» de los conceptos preconcebidos. Este ciudadano creativo tanto necesita buscar respuestas nuevas, como replantear los «viejos» problemas. Quizás el concepto que manejas, Félix, era una buena respuesta a otros problemas sociales, pero… Ahora la realidad social se configura de otra manera, por lo tanto, la forma de verla también necesita ser distinta. Quizás hace falta replantear el problema y al hacerlo revisar las respuestas averiguando si son adecuadas o si hay que buscar otras. En este sentido reafirmo la postura de que para ser un ciudadano creativo, hace falta pensar la realidad social creativamente. De no ser así, si me permiten pensar por imágenes, estaremos poniendo guantes en los pies, con ganas de que cumplan la función de zapatos…

Tomás, pienso que la palabra ciudadanía no se refiere solamente a una característica de los individuos, por esto he dicho que es una «identidad colectiva». Pienso que no hay manera de aprender a ser ciudadano, si no es en un colectivo. Aprender a ser ciudadano, es identificarse con la colectividad en la cual se gesta y se ejerce una vida social compartida. Esta identificación puede ocurrir negándola y/o afirmándola. Prefiero no pensar la cuestión de la ciudadanía desde los conceptos de «Estado», de «territorios», de «gobiernos». Mi perspectiva es la de la sociedad civil, la del tejido social, la del ciudadano de a pie. Digo esto porque prefiero pensar «al revés». Es decir, si la sociedad civil está fortalecida, si los vínculos del tejido social están bien entramados, los gobiernos deberían ser reflejo de ello. Y la manera como se irá a configurar la organización social y política también lo será. Ya sé que he girado el punto de mira y de una manera utópica. Pero esto es lo que me parece necesario hacer hoy, frente al escenario que comentas tú, al inicio de este triálogo. Hace falta imaginación ética y política. Hace falta «caotizar» las explicaciones que tenemos bien organizadas en nuestras mentes. Y después de «caotizarlas», hará falta reorganizarlas para repensar, de forma sistémica, nuestra vida social y sus retos contemporáneos. Hace falta vivir el riesgo de equivocarnos en este camino. Pero… de no ser así ¿a qué llamaríamos ciudadanía creativa?

TOMÁS: Tu planteamiento, Angélica, me recuerda los cambios de paradigma que ocurren en los momentos de revolución científica. En tiempos de ciencia normal, los científicos van sumando sus descubrimientos dentro del marco teórico establecido. Pero de vez en cuando surgen problemas que ya no se pueden explicar dentro de ese marco y no queda más remedio que cambiarlo. Quizá estemos viviendo un momento revolucionario socio-cultural-político-económico de dimensiones globales que nos obliga a cuestionarnos muchos conceptos y modos de pensar vigentes hasta ahora. Claro que el ejercicio de la ciudadanía se despliega en interrelación con los demás desde colectivos diversos con los que más o menos nos identificamos, en el sentido de que pertenecemos críticamente a ellos. No entiendo solo por «ciudadano» el individuo aislado libre y autónomo que disfruta de sus derechos y ejerce sus obligaciones ligadas a su condición.

Creo que esta idea de ciudadanía se queda corta. Las personas somos individuos, individuales, pero no hongos, nos construimos con los demás en colectivos diversos, familiares, de amistad, religiosos, sindicales, recreativos, profesionales, municipales, nacionales, transnacionales… Son colectivos con los que nos identificamos pero críticamente y no de modo excluyente. Nuestra identidad se forma a través de nuestras pertenencias, que son múltiples, lo que nos obliga también a tener que «manejar» las contradicciones que surgen dentro y fuera de nosotros.

Si esto es así, el ejercicio de la ciudadanía supone también la participación en y la transformación de esos colectivos a los que pertenecemos. La ciudadanía democrática no consiste sólo en participar en elecciones libres para elegir a nuestros representantes políticos. La democracia en sentido amplio consiste en una propuesta moral de transformación del modo de relacionarse las personas en los distintos niveles de asociación. Y el ejercicio de la ciudadanía está obligando hoy a ese esfuerzo por transformar las relaciones incluyendo las que podríamos llamar «microrrelaciones». Desde mi punto de vista, un ejercicio de ciudadanía tal requiere un ciudadano crítico, capaz de pensar la complejidad de la realidad en que vivimos, y un ciudadano creativo, capaz de crear nuevos conceptos y nuevos modos de entender una realidad, que siempre es cambiante. Y, por último, un ciudadano capaz también de imaginar nuevas formas de vivir juntos por las que merezca la pena trabajar. Pero este ejercicio de pensamiento se tiene que producir entre todos, se ha de generar en procesos de diálogo producidos en las diferentes comunidades de pertenencia, capaz de producir opinión pública.

FÉLIX: No me convencen vuestras propuestas. Es cierto que el mundo en estos momentos está atravesando momentos complejos y difíciles en los que tiene que afrontar retos novedosos para los que las respuestas previas no sirven. De eso es de lo que yo hablaba al enumerar una serie de preguntas que son nuevas y que exigen respuestas adecuadas. Puede que se trate de un cambio de paradigma o puede que no, es difícil apreciar eso desde dentro del proceso y suele percibirse sobre todo cuando el proceso ha avanzado lo suficiente como para evaluar el alcance de los cambios.

Aquí y ahora el concepto estricto de ciudadanía sigue siendo importante porque es el núcleo de nuestra implicación y pertenencia a la comunidad política en la que se resuelven los problemas que nos afectan a todos. Para pensar en la ciudadanía podemos utilizar la imagen de la cebolla con varias capas; el núcleo de la misma sería ese concepto que he mencionado, de fuerte contenido jurídico e institucional, que se puede visibilizar bien en el pasaporte. Pero luego vienen las diversas capas, en las que se incluye todo lo que Angélica vincula a la sociedad civil, o al capital social como dicen otros autores, unas redes complejas en las que se multiplican nuestras pertenencias sociales y nuestros ámbitos de ejercicio de la ciudadanía. Uno de los problemas graves del momento actual, en especial en España, es la debilidad de la sociedad civil, sin la cual la ciudadanía se apaga o diluye, convertidos los seres humanos en individuos atómicos difuminados en una masa anónima que comparte quizá el único rasgo de ser consumidores compulsivos (mucho solo son potenciales consumidores, claro). Hace falta en este ámbito grandes dosis de creatividad y sobre todo de coraje social para potenciar esa sociedad civil.

El otro ámbito en el que se necesita una sobredosis de creatividad es el que tiene que ver con la dimensión planetaria de la comunidad política. Muchos problemas se gestan y muchas decisiones se toman en ámbitos que no están delimitados por fronteras políticas. Organismos formales e informales de coordinación, controlados por las élites, toman decisiones que afectan a todos los seres humanos y la respuesta de estos no encuentra cauces adecuados para ejercer su ciudadanía responsable. Los ciudadanos asistimos en gran medida impotentes a procesos sociales y decisiones que nos afectan duramente en nuestra vida cotidiana. Más allá del lugar común (piensa globalmente, actúa localmente), no tenemos modos articulados y eficaces de intervenir en la gestión de esos problemas, como lo pone de manifiesto la actual crisis económica europea. Se están haciendo cosas, pero posiblemente no son suficientes y desde luego aquí sí que creo que el actual modelo de democracia representativa plasmado jurídicamente en un Estado Nación está ya bastante desfasado y debemos caminar hacia un cambio radical de modelo, quizá un cambio de paradigma como el que menciona Tomás.

ANGÉLICA: Pienso que hemos enunciado distintas maneras de ver la temática. Y que esto puede

ser bien sugerente para un lector con ganas de reflexionar sobre ello. Mi sugerencia es que cada uno de nosotros haga una pequeña síntesis para cerrar este triálogo.

TOMÁS: Una vez hecho este ejercicio de problematización del concepto de «ciudadanía», creo que podríamos estar de acuerdo en que el ejercicio de la misma no consiste únicamente en votar cada cuatro años a las personas que nos van a representar durante un período de tiempo. El ejercicio de la ciudadanía requiere personas que se tomen en serio la participación en la construcción y en la transformación de las instituciones sociales de las que forman parte. Para ello han de tener un conocimiento suficiente del mundo en que viven, de sus problemas, de las necesidades y retos que la sociedad o sociedades actuales presentan. Han de buscar soluciones a los problemas existentes y hacer propuestas tendentes a mejorar la vida propia y la de los demás. Han de tener en cuenta y valorar las consecuencias que puedan tener, para los demás y para el medio ambiente, los planes de acción que diseñen. Han de criticar, es decir, someter a juicio con criterios serios, el modo de vida y los valores dominantes, descubriendo los intereses que se puedan ocultar bajo la apariencia de una pretendida racionalidad. Han de imaginar y pensar nuevas formas de convivencia, más justas, en donde todos los seres humanos seamos tratados de acuerdo con la dignidad que teneos como tales. Es decir, el ejercicio de la ciudadanía exige un ciudadano capaz de pensar la complejidad del mundo en que vivimos con un pensamiento sólido, riguroso, bien estructurado, basado en criterios, capaz de crear nuevos conceptos y nuevas formas de ver la realidad cuando las anteriores se convierten en inservibles, abierto a las concepciones y puntos de vista de los demás, y comprometido en la búsqueda de modos justos de convivencia. Pero el desarrollo de este pensamiento crítico no puede ser fruto de sujetos que piensan aisladamente. Cada vez urge más la consolidación de una ciudadanía que ejerza su derecho inalienable a formar una opinión pública desde un diálogo no excluyente, que ha de ser el referente de la acción política-liberadora.

FÉLIX: Poco tengo ya que añadir tras lo que habéis expuesto. Desde mi punto de vista hay dos ámbitos en los que más urge replantearse en profundidad la ciudadanía, sin negar la importancia de otros muchos.

El primero de ellos es el de la sociedad civil, pues hace falta una sociedad fuerte, articulada en una pluralidad de instituciones y asociaciones capaces de coordinar los esfuerzos encaminados a transformar la sociedad, buscando siempre la superación de situaciones injustas. La sociedad civil en España es, desde mi punto de vista, demasiado débil. La ciudadanía se ejerce en círculos concéntricos que empiezan en la propia familia y se van abriendo a horizontes más amplios y también a campos temáticos diferentes. No se puede ser ciudadano activo y creativo en todos ellos, pero es necesario serlo en algunos de ellos de manera rigurosa, buscando una coherencia en el planteamiento que favorezca las sinergias entre esfuerzos que corren siempre el riesgo de la dispersión. En eso consiste crear sociedad civil y generar capital social.

El segundo de ellos es el ejercicio del poder, o el desarrollo de las capacidades, por utilizar un interesante y novedoso concepto elaborado por Amartya Sen. Recordemos que la democracia en su núcleo esencial es lograr que el pueblo ejerza el poder. En este caso la exigencia es doble. Por un lado hay que deconstruir el poder de las élites, demasiado concentrado y con una desmesurada capacidad de imponer las políticas beneficiosas para sus intereses particulares, pero muy ajenas a los intereses públicos. Por otro lado hay que avanzar en el empoderamiento (otro concepto bastante novedoso) de la mayor parte de las personas que constituyen la sociedad de tal modo que puedan convertirse en sujetos activos de sus propias vidas personales, esto es, de sus vidas en su doble dimensión individual y colectiva.

ANGÉLICA: Mientras realizamos este diálogo, utilizando las herramientas virtuales de trabajo en red de forma colaborativa, estalla en Brasil un movimiento ciudadano absurdamente novedoso. Digo «absurdamente», porque este movimiento dejó patidifusos a los críticos acostumbrados a pensar los movimientos sociales. No me atrevo a realizar grandes reflexiones sobre lo ocurrido, porque pienso que me faltan herramientas metodológicas para ello y claridad reflexiva. Pero no podría dejar de citar este hecho histórico contemporáneo, porque va de encuentro a lo que vengo planteando respeto a la ciudadanía creativa. Y lo

cito con el objetivo de ampliar nuestras problematizaciones, abriendo más vías reflexivas.

Hubo una serie de manifestaciones populares, en casi todo el extenso territorio nacional, durante varias semanas seguidas, durante el período del evento deportivo, la Copa de las Federaciones. Evento que, los bien humorados brasileños, han llamado de «Copa de las manifestaciones». El detonante fue un aumento en las tarifas del transporte público que generó manifestaciones principalmente en Sao Paulo, Rio de Janeiro y Porto Alegre. La fuerte represión de las fuerzas policiales provocó el apoyo popular, que hizo que las manifestaciones se prolongaran y fueran cada vez más multitudinarias. Los descontentos ciudadanos con aspectos específicos de la política y de la economía actual fueron los estímulos para más manifestaciones. Los temas eran variados: exceso de gastos públicos con los grandes eventos deportivos internacionales, mala calidad de los servicios públicos, indignación con la corrupción política, proyecto de la «cura gay», que entiende la opción sexual homosexual como una enfermedad, etc. Las multitudes se reunían en las calles, con sus variados carteles de protesta, pero seguían juntas en su desplazamiento. Desde 1992 Brasil no tenía manifestaciones multitudinarias en sus calles. En aquella ocasión, las manifestaciones se relacionaban con el *impeachment* del presidente Fernando Color de Melo. En aquel entonces, era clara la única reivindicación ciudadana y estaban bien definidos sus líderes. Además, la duración de las manifestaciones estaba delimitada y paró cuando se logró el objetivo. En este 2013, la convocatoria, realizada por las redes sociales, no contó con líderes de partidos políticos y/o sindicatos. De hecho nadie asumió ser líder de este movimiento. Han querido mantener la horizontalidad del evento y la fuerza dada a la sociedad civil y sus diversas voces. Incluso, en algunas manifestaciones, fueron expulsados los que llevaban banderas de partidos y/o sindicatos. Algo inusitado tanto en Brasil, como en otros países. Movimientos como los *indignados* en España y la *primavera árabe* tienen en común con este movimiento la *propagación viral* que las redes sociales posibilitan. Pero, en todo lo demás es diferente. Además, en varios países del mundo, hubo manifestaciones de apoyo a las que se realizaban en territorio brasileño. Es decir, este movimiento ciudadano no se contenía dentro de unos márgenes jurídico-políticos convencionales. Hay una información bien organizada sobre el movimiento en Wikipedia.[1] Los interesados en saber más sobre ello pueden consultar el link indicado.

Algo nuevo ocurre y este hecho ciudadano nos recuerda esto. Este hecho nos exige repensar nuestras categorías de reflexión crítica sobre esta «nueva» ciudadanía contemporánea. Por esto, a las preguntas que Félix propone y a las reflexiones que sintetiza Tomás, sumaría la inquietud que genera intentar entender movimientos ciudadanos como estos.

Espero que este triálogo sea sugerente y provocador para la reflexión de los lectores.

1. http://pt.wikipedia.org/wiki/Protestos_no_Brasil_em_2013

TRIÁLOGO: EL DERECHO DE LOS NIÑOS AL JUEGO, A LA AUTONOMÍA Y A LA PARTICIPACIÓN

Tomás **MIRANDA ALONSO**
Félix **GARCÍA MORIYÓN**
Angélica **SÁTIRO**



La temática de este diálogo es compleja, porque implica varios y diferentes conceptos. Además, pretende ofrecer un marco conceptual al tema-eje de este número de la revista. Por ello, será diferente de los diálogos realizados anteriormente por los tres colaboradores. De esta vez, cada escritor asume uno de los derechos y hace un primer acercamiento reflexivo. A partir de ahí se dialoga a partir de cada uno de estos textos.

Esperamos que este formato favorezca la lectura y la reflexión sobre los temas propuestos.

LOS NIÑOS TIENEN DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

Tomás **MIRANDA ALONSO**

1. ¿Qué entendemos por «participar»?

a) Tomar parte en algo, en una actividad. Participar en un billete de lotería o participar en una carrera popular.

b) Procesos en que dos o más personas o grupos de personas tienen el poder real de decidir sobre la base del intercambio de información, del respeto mutuo y del diálogo sobre el resultado de esos procesos y sobre el desarrollo de los mismos

La pregunta que nos planteamos es: ¿*Pueden* los niños y las niñas participar en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta? ¿Tienen *derecho* a dar su opinión, a ser escuchados y a intervenir en la programación y desarrollo de las actividades y decisiones que les afectan?

2. Dos modos de entender la infancia

A) El niño como sujeto pasivo receptor de derechos, pero incapacitado para ejercerlos.

- El niño es un sujeto débil, inconcluso, en fase de maduración, a quien los adultos tienen que *proteger y proveer* de lo necesario para su desarrollo: alimento, educación, seguridad… Todo para el niño, pero sin el niño.

- Los niños, sobre todo los pequeños, son incapaces de desarrollar un pensamiento racional y de emitir juicios morales, por lo tanto, carecen de criterios para participar en la toma de decisiones. Son los mayores, especialmente los padres y los profesores,los que tienen que decidir por ellos, pues ellos pueden equivocarse con facilidad.
- Los niños son «preciudadanos», y hasta que no llegan a la mayoría de edad no pueden ser considerados ciudadanos ni ejercer los derechos propios de los éstos.

Tanto en la Declaración de Ginebra (V Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas del 24 de septiembre, 1924) como en la Declaración Universal de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1950) se reconoce al niño como *receptor* de los derechos necesarios para poderse desarrollar material y espiritualmente y tener una infancia feliz y gozosa. El niño ha de recibir de los adultos y de la sociedad educación, alimento, socorro y protección especial. Podemos decir que el niño mantiene una relación de dependencia de los adultos. Al niño se le ve, pero no se le escucha.

B) El niño como sujeto activo de derechos, capacitado para ejercerlos.

- No existe una diferencia esencial entre la inteligencia del niño y la del adulto, ya que el desarrollo cognitivo de los seres humanos supone un proceso continuo y creciente de maduración.
- El niño ha de ser sujeto activo de su propio proceso de maduración y de aprendizaje.
- Los niños y niñas son capaces de tomar decisiones y de establecer diálogos razonados entre ellos y con los adultos sobre aquellas cuestiones que les afectan.
- El niño es considerado no solo sujeto de protección, sino también agente promotor, regulador y supervisor de sus derechos.
- El niño es un ciudadano con derechos sociales y políticos que ha de aprender a ejercerlos en un proceso continuo. Se aprende a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía. Es participando como se aprende a participar.

Esta forma de entender la infancia y la adolescencia es la que inspira la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la cual en su artículo 12 reconoce explícitamente el derecho que el niño tiene a la participación, aunque no emplea expresamente esta palabra:

> El niño tiene el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan y sus opiniones han ser tenidas en cuenta. Para ello el niño ha de ser escuchado.

En los artículos siguientes se explicitan las condiciones necesarias que se han de dar para que el niño pueda participar, siempre en función a la edad y madurez del niño, y a las que éste también tiene derecho: libertad de expresión, libertad de buscar información, libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, libertad de reunión y de asociación, derecho de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

El reconocimiento del derecho de participación del niño cambia el modo de entender la relación que se establece entre éste y el adulto: ambos han de colaborar en la construcción de los espacios de convivencia que les afecta, desde el respeto, el diálogo y la escucha mutua. El niño y el adulto aprenden juntos, los unos de los otros.

3. ¿Dónde y cómo participar?

Los niños han de poder participar en todos aquellos ámbitos en que se encuentran y en los asuntos que les atañen: en la familia, en la escuela, en cuestiones referentes a la salud y educación, en la programación, desarrollo y evaluación de las actividades lúdicas, deportivas y culturales, en cuestiones referentes al medio ambiente, en la organización de los espacios de las ciudades y pueblos en que viven, etc.

Se han de establecer procedimientos de participación no solo para niños considerados individualmente, sino también para grupos de niños. Pero para que la participación sea realmente efectiva hay que entenderla no solo como un acontecimiento que se produce de forma aislada y esporádica, sino como un proceso en el que los niños y los adultos intercambian pareceres sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos en los que se desarrolla la vida del niño. Los propios niños y niñas han de generar canales de participación.

La propuesta educativa de Filosofía para Niños consiste en convertir el aula y la escuela misma en una comunidad de investigadores en

donde profesores y estudiantes aprenden juntos a pensar a través del diálogo y realizando proyectos cooperativos.

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás tu texto me parece muy claro e interesante. Pero me quedé pensando: ¿Qué pasa si algún niño prefiere el primer modo de entender la infancia? Alguno puede pensar que es demasiado trabajo ser sujeto activo.

TOMÁS MIRANDA: Cuando acabé de escribir estas líneas se las di a una niña de diez años de mi entorno familiar para que las leyera, y a continuación le pregunté qué modelo de infancia prefería. Sin dudarlo me respondió que el primero, ya que el segundo, me dijo, era más complicado. Evidentemente la niña captó perfectamente la diferencia que hay entre ambos. El segundo es más complicado porque exige que el niño vaya creciendo en libertad y responsabilidad, en autonomía, en el ejercicio de un pensamiento crítico, desarrollando la capacidad de exponer sus opiniones, de escuchar, de lograr acuerdos. Pero en esto consiste la educación. El niño tiene el derecho de educarse así y los padres y educadores y la sociedad el deber de favorecer este proceso.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Hay algo más que decir: la dicotomía que planteas está bien para percibir los extremos de un continuo, si bien en la realidad esos dos extremos muy posiblemente no se den nunca. Los niños, desde bien pequeños, se las apañan muy bien para «participar» a su modo, logrando ser tenidos en cuenta, a veces con imposiciones que les convierten en pequeños tiranos. Pero también es cierto que el mundo visto a la altura de un tubo de escape, estos es, el mundo de los niños, resulta siempre algo amenazador y fuera de su control, por lo que requieren apoyos externos que exige y agradece. Algo de eso abordo en mi intervención que va a continuación:

Con los años, la dicotomía no llega a desaparecer del todo, pues los adultos tampoco suelen estar ansiosos por participar (salvo que tengan un fuerte sesgo anarquista en sus creencias profundas) y, aunque ya tienen más capacidades, las dosifican de tal modo que no participan mucho ni siempre ni en todo. Como bien dice la niña que cita Tomás, es más cómodo que alguien decida por ti. Te quitas problemas y, lo que es mejor, cuando sale algo mal ya tienes a quién echarle la culpa sin piedad.

ANGÉLICA SÁTIRO: Dejamos entonces para nuestros/as lectores/as la provocación para reflexionar sobre no solo el derecho de los/as niños/as a la participación, sino también la cuestión: ¿qué hacemos nosotros/as los/as adultos con el derecho que tenemos a participar? ¿Lo ejercemos? ¿Cómo?

EL DERECHO A LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS

Félix **GARCÍA MORIYÓN**

El título, quizá algo precipitadamente, da por supuesto que los niños tienen «autonomía» o, más precisamente, «derecho a la autonomía», por lo que lo únicamente procede explicar en qué consiste y luego reflexionar sobre si de hecho la tienen y lo que la sociedad, adultos en primer lugar y niños en segundo lugar, debiera hacer para que ese derecho fuera ejercido y reconocido en la práctica.

Si nos atenemos, al menos provisionalmente, quizá sea necesario negar el supuesto: «condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie». Los niños, entendiendo por tales quienes tienen entre 0 y 7 años, dependen, y mucho, de alguien. No son autónomos. Pero en realidad, eso nos pasa a todos los seres humanos al margen de la edad: todos dependemos para algunas cosas, muchas, incluso para todo, de alguien más. Si estuviéramos solos tendríamos poco recorrido: quedaría evidente nuestra fragilidad y dependencia.

Enfoquemos el asunto de otro modo. Aceptemos lo que dice Piaget, un reconocido experto en psicología evolutiva, quizá algo superado ya, pero un autor importante al fin y al cabo. Cuando describe la infancia desde el punto de vista moral, dice que los niños tienen una actitud de respeto unilateral absoluto a los mayores, son

heterónomos. Es decir, no son autónomos. Solo a partir de esa edad, los siete años, comienzan a avanzar poco a poco hacia la autonomía moral: son capaces de empatía y, sobre todo, de regir su comportamiento por normas que se dan a sí mismos. En sentido estricto, la autonomía empieza a partir del final de la adolescencia. Es entonces cuando, por ejemplo, la sociedad les concede el derecho a votar en elecciones políticas.

Volvemos por tanto al principio. Desde luego que dependen y mucho, pero ya hemos dicho que eso nos ocurre a todas las personas, por lo que es mejor separar la autonomía de la dependencia, haciendo que ambas sean compatibles aplicadas cada uno a su propio y específico ámbito.

A pesar de las dudas, basta estar con niños de esas edades para constatar que tienen un amplio margen de autonomía: evalúan las situaciones en las que se encuentran, seleccionan objetivos que quieren alcanzar y desarrollan estrategias para conseguirlos, lo que incluye elaborar igualmente algunas hipótesis sobre cómo funciona la realidad que les rodea, incluida la propia y la de quienes con ellos conviven.

Todo el crecimiento madurativo debe entenderse, por tanto, como un proceso en el que los niños van mejorando su capacidad de autonomía realizando mejor esas actividades que acabamos de mencionar: mejora su evaluación pues van siendo capaces, por ejemplo, de tener en cuenta más cosas; seleccionan objetivos de más calidad y la experiencia les va enseñando cuáles son los medios más adecuados para conseguir lo que se proponen; por último, sus hipótesis y teorías sobre el mundo natural y social van siendo más fecundas, pues las van revisando y ajustando poco a poco.

Está claro, por tanto, que tienen una autonomía de partida en proceso de crecimiento, lo que implica que tiene derecho a que su parcela de autonomía sea reconocida y respetada. Eso exige que nosotros, los adultos, asumamos la tarea de ayudarles a que esa autonomía madure y se haga más sólida y más fundamentada: por eso debemos invitarles a que participen en la valoración de las situaciones, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones, proponiéndoles tareas que estén a su alcance, lo que Vygotsky llamaba la zona de desarrollo próximo.

Y sobre todo debemos potenciar en ellos la fuerza y la motivación para ser capaces de ejercer su autonomía sin dejarse llevar por la comodidad que proporciona con frecuencia dejar que otros decidan por ellos.

TOMÁS MIRANDA: Estoy de acuerdo contigo, Félix, de que el concepto de «autonomía» no supone la independencia, pues su contrario es el concepto de «heteronomía» y no el de «dependencia». También coincido contigo en entender el proceso de crecimiento del niño como un proceso madurativo, que, por supuesto incluye también una autonomía sujeta a desarrollo.

Hoy no es válida la concepción de la infancia como una etapa preparatoria para la vida adulta. Y, por lo tanto, no se puede mantener la idea del niño como un menor de edad incapaz de orientarse en el mundo sin la guía de tutores porque no puede pensar por sí mismo ni tomar decisiones sin la ayuda de los adultos.

Evidentemente el niño, y sobre todo el niño menor de siete años no ha alcanzado la madurez suficiente para poder responsabilizarse plenamente de sus actos y necesita la ayuda, la orientación y protección de los mayores. Podemos decir que no tiene plena autonomía si entendemos este término como «independencia». Pero es que los seres humanos no somos seres independientes, sino interdependientes. Estudios recientes sobre la infancia muestran que incluso los niños muy pequeños son capaces de obrar con cierta autonomía respecto a las elecciones que efectúan, de ejercer poder sobre los adultos o de persuadir a los adultos para conseguir lo que quieren. Podríamos decir que desde muy pequeño la relación del niño con los adultos es de interactuación o interdependencia.

La autonomía, como todas las facultades humanas, no es algo que se tiene plenamente o no se tiene. Habría que hablar de ·autonomía progresiva·. El niño va adquiriendo progresivamente autonomía, a través de su ejercicio. No se puede esperar a que llegue a determinada edad para poder decir que ya es autónomo. No hay un salto cualitativo en este aspecto, como en tantos otros, entre el adulto y el niño.

El niño es sujeto activo en la realización de sus derechos, y el propio artículo 5º de la Convención sobre los Derechos del Niño dice que los padres y los tutores tienen la responsabilidad y el deber de dirigir y orientar al niño, en consonancia con la evolución de sus facultades, para que ejerza sus derechos.

Admitido todo esto, me pregunto cómo se debe conjugar en la práctica el reconocimiento de la autonomía del niño con las necesidades que tiene de cuidado y protección. Otra cuestión relacionada con esta es la que hace relación a la responsabilidad del niño y a la responsabilidad del adulto con respecto al niño.

ANGÉLICA SÁTIRO: Aunque respetando mucho a Piaget y la importancia de sus estudios, creo que actualmente las neurociencias nos muestran posibilidades diferentes para entender la autonomía de los niños. Además, mi experiencia con el proyecto de filosofía para niños, me permite observar muchos niños de variadas culturas. Esta observación me pone retos que no caben en las explicaciones piagetianas. Te confieso que no utilizo «gafas piagetianas» para observar a los niños… Mejor limpio mi mirada cada vez que estoy con ellos y busco tener la máxima apertura y flexibilidad, que me es posible en cada momento. Pienso que nuestras miradas hacia ellos, son formas de respetar el derecho de los niños a ser autónomos. Me parece que mirar a los niños como ellos miran al mundo, es una manera de respetar esta «autonomía progresiva» que comenta Tomás. Desde muy pequeñitos los niños pueden aprender a «ir siendo autónomos», según sus propios retos y posibilidades. Por lo tanto, el derecho a la autonomía de los niños pasa por nuestra mirada hacía al universo y a la cultura de la infancia.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Sin duda hace falta mirar la realidad de los niños con otras gafas, lo que no deja de admitir que seguiremos con «gafas». No creo que seas necesario demoler a Piaget, sino ampliar lo que él decía y encajarlo en un marco más amplio. Desde luego, no creo que ninguno de nosotros llegue a decir que, fieles al reconocimiento de la autonomía de la infancia, sea necesario adelantar la edad penal a los 12 o los 10 años. Más bien postulamos una actitud de equilibrio frágil de la que habla Tomás: darles apoyo para que vayan creciendo en autonomía, sin dejar nunca de se sientan desamparados o desprotegidos por quienes tienen el deber de cuidarlos y protegerlos.

ANGÉLICA SÁTIRO: Es la vez de nuestros/as lectores/as, quedaron algunos temas en abierto para seguir la reflexión conjunta: ¿cómo se debe conjugar en la práctica el reconocimiento de la autonomía del niño con las necesidades que tiene de cuidado y protección? ¿Qué tipo de relación es posible respeto a la responsabilidad del niño? ¿Cuáles son nuestras responsabilidades de adulto/a con respecto al niño/a y el ejercicio de su derecho a la autonomía? ¿Cómo miramos a los/as niños/as y cómo les «explicamos» a nosotros/as mismos/as y a nuestros compañeros/as educadores? Y evidentemente podremos plantear muchas otras preguntas…

¿JUGAR ES UN DERECHO? ¿POR QUÉ?

Angélica **SÁTIRO**

Para contestar a la pregunta del título hacen falta algunas informaciones y reflexiones. El día 20 de noviembre de 2014, se cumplió 25 años que fue aprobada por las Naciones Unidas, la Convención de los Derechos del Niño, que ratificaron la mayoría de países del mundo. Un derecho es algo que debe ser cumplido sin rodeos, vacilaciones o desviaciones. Por ello, los artículos de esta convención, no son solamente una declaración formal, sino que implica compromiso obligatorio de todos los Estados para hacerla cumplir. El derecho de los/as niños/as al juego está muy claro en el Artículo 31 de esta convención: «Tienen derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales».

Así que la respuesta a la primera pregunta es un SÍ, ¡JUGAR ES UN DERECHO DE TODOS LOS NIÑOS! Ahora bien, aunque es un derecho reconocido, todavía no puede ser disfrutado por todos los niños del planeta. ¡Infelizmente! Por esto hace falta textos como éste, congresos, proyectos, acciones para asegurar su cumplimiento.

Para reflexionar sobre los porqués de este derecho, es importante plantear más a fondo el sentido del juego, de lo lúdico. Jugar no es algo inferior en el proceso de desarrollo humano tanto filogenético, como ontogenético. El juego está en

la historia humana y en su antropología, como afirma Huizinga, somos *homo ludens*. Así siendo es evidente que los niños no podrían ver ultrajado su derecho a jugar, porque forma parte de su modo de ser como individuo y como ser social. El niño aprende a ser un ser humano, jugando a serlo. De la misma manera es de forma lúdica, que aprende y aprehende el lenguaje y el mundo (físico, social, emocional, mental…). ¡La infancia es lúdica! Los niños y las niñas del mundo que no pueden ejercer su derecho a jugar, están siendo ninguneados en su dignidad humana y ¡esto es inaceptable! Como adultos, tenemos el deber de garantizar tiempo, espacio y condiciones para la experiencia lúdica infantil. La cultura de la infancia necesita responsabilizarse de este punto esencial.

Incluso para aprender, hay que garantizar su derecho de JUGAR A PENSAR. Los niños tienen derecho a disfrutar de aprender, de descubrir, de inventar, de investigar, de imaginar… Como afirma Huizinga: «Durante un tiempo determinado y en un lugar concreto, el juego crea dentro del mundo ordinario otro universo propio, extraordinario y acotado en el que los jugadores se mueven de acuerdo con una ley especial e imperiosa hasta que ésta los libera. El juego hechiza, es decir, emite una palabra mágica, que acucia. El juego cautiva y atrapa en un mundo específico, en sentido figurado.» Vale la pena aprender con palabras mágicas, que abren posibilidades de comprensión y de entendimiento del sentido de la vida y sus complejidades. Algunos pueden decir que esto es absurdo, porque nuestra tarea como adultos es ser serios y *enseñar* la realidad a los niños. Pero la frontera entre lo lúdico y lo serio no es fácil de delimitar, incluso, a veces parece inalcanzable.

La capacidad de los niños de transformar lo ordinario en extraordinario es su legado lúdico a la cultura. Y gracias a este legado podemos crear, inventar, descubrir más elementos para alimentar a la cultura que nos alimenta a todos. Por lo tanto, asegurar el derecho de los niños al juego, es garantizar la salud cultural de la humanidad. ¡Es un círculo virtuoso! Otra razón para no despreciar la importancia de hacerlo. Sin contar que, como adultos, deberíamos reaprender a jugar con los niños, así sería inevitable constatar el valor de lo lúdico en la vida misma.

TOMÁS MIRANDA: Estoy de acuerdo contigo, Angélica, en que el niño aprende a ser humano jugando a serlo. G. H. Mead nos decía que es a través del juego como el ser humano comienza a entender el mundo social, cómo hay diferentes roles, cómo jugar desde distintas posiciones y qué relación ha de tener con las normas para poder ser aceptado como jugador.

También me duele que muchos niños en el mundo no puedan ejercer su derecho a jugar. Y en cuanto a nuestro entorno geográfico más próximo se refiere, me preocupa la gran cantidad de horas que los niños pasan «guardados» en escuelas, en actividades extraescolares, realizando en casa ingentes cantidades de deberes escolares o pasivamente sentados ante una pantalla.

Lo que dices también me provoca una serie de preguntas que las expongo con la intención de problematizar el tema que nos ocupa:

1. En el artículo al que te refieres se reconoce el derecho de los niños al juego junto al esparcimiento y a la participación en actividades artísticas y culturales. ¿Qué relación establecerías entre el juego, el arte y el esparcimiento?
2. Hablas de que hay que garantizar a los niños su derecho de jugar a pensar. ¿Se puede, acaso, jugar sin pensar? Hay juegos que reciben el adjetivo de «educativos». ¿Hay juegos no educativos?
3. Me planteo también dónde está el límite entre lo lúdico y lo no lúdico, que supongo que tiene que ver con lo serio, con lo productivo, con lo valorado social y académicamente. Aristóteles decía que solo hay felicidad donde hay virtud y esfuerzo serio, pues la vida no es un juego. ¿Crees que el niño debe ir paulatinamente aprendiendo que la vida no es un juego, o podemos y debemos vivir toda la vida sin perder esta dimensión lúdica y creativa, sin dejar de ser homo ludens?

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás, creo que estamos de acuerdo con las afirmaciones, veamos qué hacer con las preguntas. Vamos a empezar por la primera: *¿Qué relación establecerías entre el juego el arte y el esparcimiento?*

Creo que es importante empezar por decir qué entendemos por esparcimiento. Según la Real Academia Española esta palabra está relacionada con la diversión, la soltura en el trato, actividades realizadas en el tiempo libre. Dicho esto es fácil relacionarla con el juego, ya que él «representa y da forma a lo que parecía carecer

de ella» (Huizinga). En el tiempo libre, jugar es inventar y experimentar distintas formas de expresar, cuestionar, entender, (des)entender, aprender, (des)aprender… El tiempo, cuando jugamos, es creado por el propio juego, es una experiencia extra-reloj, extra calendarios y agendas. Este tiempo laxo, lento, fuera del tiempo cronometrado, es de por sí, una experiencia de soltura, de libertad, por lo tanto de esparcimiento. Y es el derecho a esta lentitud para disfrutar que defendemos para los niños/as pequeños y no tan pequeños…

Para hablar de la relación entre juego y arte, vuelvo a Huizinga, al autor con quien dialogo para dialogar con vosotros. Lo haré porque entiendo que tanto el juego como el arte son manifestaciones de la cultura. Y, segun este autor, la «cultura es aspiración, servicio, expresión». Así, yo diría que estas tres características conectan juego y arte en una relación dinámica y compleja. Juego y arte transforman la realidad, son herramientas al servicio de la libertad humana. Y ambas pueden ser consideradas actividades de esparcimiento. Tanto el proceso creativo para generar arte, como la admiración de las obras artísticas es una experiencia lúdica que genera placer. En algunos casos, este placer va conectado a la experiencia de belleza y de sublime y en otros va conectado al sentimiento de inquietud, asombro y/o de desubicación… Así, entiendo que el derecho de los niños a jugar, implica el derecho a desarrollar su capacidad creativa en los variados lenguajes plástico, literario, musical, gestual, performático/performativo, etc. Igualmente implica tener acceso a disfrutar de los bienes artísticos de su cultura y de las demás.

Seguramente este tema da mucho de sí, podríamos seguir hablando de ello. Ahora vamos a tu segunda pregunta Tomás: *¿Se puede, acaso, jugar sin pensar? ¿Hay juegos no educativos?*

Creo que se puede «jugar sin pensar conscientemente», bien como se puede pensar sin jugar. Ahora bien, si entendemos el pensar como la actividad más amplia de la mente y no solamente su parte «consciente», entonces hay que matizar la respuesta… Siempre hay presencia de pensamiento cuando jugamos. Un buen ejemplo es cuando estamos jugando a fantasear y a imaginar. Imaginar es un acto mental, es una habilidad de pensamiento. Igualmente hay formas aburridísimas de pensar, que no tienen nada de disfrute y/o de lúdico. Y esto no tiene nada que ver con la seriedad temática. Si leemos biografías de grandes pensadores y científicos vemos que muchos de ellos jugaban con las ideas, disfrutaban con sus descubiertas, invenciones, etc. ¡Vivían intensos y profundos goces intelectuales!

Y sobre los juegos educativos quisiera decir que ya vi algunos muy aburridos, con lo cual son el anti-juego… O sea el adjetivo «educativo», a veces es mal empleado. Lo utilizan para decir que será algo «serio» en el peor sentido de esta palabra… Lo más importante es no perder la capacidad de asombrarse con el aprender y disfrutar de ello. Si logramos esto, no hay cómo no ser «educativo» el juego o actividad lúdica que provoque esto.

Vamos a tu tercera pregunta Tomas: *Me planteo también dónde está el límite entre lo lúdico y lo no lúdico, que supongo que tiene que ver con lo serio, con lo productivo, con lo valorado social y académicamente. Aristóteles decía que solo hay felicidad donde hay virtud y esfuerzo serio, pues la vida no es un juego. ¿Crees que el niño debe ir paulatinamente aprendiendo que la vida no es un juego, o podemos y debemos vivir toda la vida sin perder esta dimensión lúdica y creativa, sin dejar de ser homo ludens?*

Respeto mucho al gran filósofo Aristóteles, pero prefiero concluir otras posibilidades de su afirmación, que no esta disyunción entre «esfuerzo serio» y «lúdico». Todo creador, sea artista, científico, filósofo, etc. necesita tener disciplina para crear su obra. Y esta disciplina es seguramente un tipo de esfuerzo que pueda ser llamado «serio». Pero, esto no implica falta de disfrutar de ello y vivir una experiencia lúdica al hacerlo. O sea, hay que entender la complejidad entre el esfuerzo y la soltura necesaria para crear. Es esta relación compleja que permite pensar la cuestión más allá de la disyuntiva. Y para cerrar, me gustaría afirmar que jamás quiero colaborar para que algún niño paulatinamente aprenda que la vida no es un juego. Creo que sería un acto demasiado cruel. Si perdemos la capacidad de reír de nosotros mismos y de jugar con las tantas dificultades de estar vivo, ¿qué nos queda?

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Poco puedo decir ya sobre el derecho al juego que no hayáis dicho y sería largo continuar matizando. Sí llamo la atención sobre la polisemia que tiene la palabra: hasta 14 acepciones en el DRAE, más unas decenas de construcciones. El juego es potente y atractivo,

sin duda, pero es solo una parte de la existencia humana: hay un tiempo para jugar y otro para descansar, o trabajar, soñar… Lo que queráis. Hay juegos competitivos, casi todos, y hay juegos cooperativos; hay juegos para niños y para adultos; los hay mortalmente aburridos (cuestión de gustos, claro) y muy divertidos; los hay que constituyen un auténtico negocio, como el fútbol, y otros que no tienen ningún valor crematístico. Hay juegos mortales, como la ruleta rusa o las luchas de gladiadores. Hay juegos en los que se pierde el sentido del tiempo cronológico (kronos) absorbido por la potencia del evento (kairos), pero al mismo tiempo pueden estar férreamente cronometrados, como el baloncesto o las carreras.

Vamos que hay juegos de todo tipo. Los niños, sin duda, tienen derecho a tener un tiempo para jugar; y también los adultos. Y los niños deben aprender que hay situaciones en las que no toca jugar, sino que las cosas van «en serio»: el Monopoly es un juego atractivo, los desahucios y la especulación inmobiliaria ya no son juegos, o quizá sí lo sean pero de un tipo bastante cruel como los juegos del hambre hechos famosos por una reciente saga que atrae la atención de millones de adolescente. Es decir, los niños tienen derecho a jugar ya reflexionar para saber a qué juegan, cómo juegan y para qué juegan, y cuándo y dónde no se puede jugar. Si no aprenden todo esto, su crecimiento será algo deficiente. Esto no implica, claro está, que tengamos que aprendernos la teoría matemática de juegos…

ANGÉLICA SÁTIRO: Pues nuestros/as lectores/tendrán mucho para reflexionar a partir de todas las ideas y de estas últimas que propone Félix.

CERRANDO NUESTRO DIÁLOGO Y ABRIENDO MÁS REFLEXIONES…

TOMÁS MIRANDA: Uno de los momentos más felicitantes de mi vida es cuando mi nieta de dos años, con toda seriedad y entusiasmo, me coge de la mano y me dice: «abuelito, a jugar». Mientras vamos al lugar escogido para el juego, su rostro expresa la gran alegría y profunda emoción que está experimentando: ¡Bien… a jugar! Para ella es el mejor momento del día, y… para mí.

Enseguida nos sumergimos en un mundo mágico, fantástico, que los dos tenemos que construir, y en el que los dos somos protagonistas. Ella experimenta, imagina, manipula, se esfuerza por conseguir colocar la pieza de modo que encaje con el resto, falla, lo intenta de nuevo, finalmente lo consigue, aprende, interpreta personajes, interrelaciona con los que interpreto yo. Es jugando como ella va aprendiendo a tomar decisiones, a transformar las cosas, a descubrir que lo que hace tiene consecuencias, que para jugar con los demás hay que tenerlos en cuenta y seguir unas reglas, a imaginar, a pensar. Y se entrega al juego con la misma «seriedad» con la que nosotros nos tomamos los asuntos «importantes» de nuestra vida.

Y es que para ella jugar es muy importante. En el juego ella tiene una actitud participativa, y desarrolla su autonomía. Ejerce su derecho a disfrutar, y sobre todo a disfrutar tomando conciencia de que puede desarrollar sus capacidades, de que es un sujeto activo. Experimenta también que el adulto, su abuelito en este caso, respeta el derecho que ella tiene de crecer y de aprender a participar en las cosas y situaciones que le afectan, y el derecho de tomar decisiones por ella misma. Pero a participar y a ser autónomo se aprende participando y ejerciendo la autonomía, se aprende jugando.

Y el abuelito disfruta también porque se encuentra habitando con su nieta en un espacio en donde los dos interactúan para construirlo y recorrerlo juntos. Los dos, adulto y niña, se embarcan en una aventura en donde nadie enseña a nadie, sino que los dos aprenden juntos.

Y el deseo final del abuelito es que todos los niños y niñas puedan ejercer el derecho que tienen a jugar, a participar y a desarrollar su autonomía.

ANGÉLICA SÁTIRO: Dialogar con Félix y con Tomás siempre me provoca, de manera interesante, el surgimiento de diversos tipos de pensamientos, emociones, inquietudes, desasosiegos. Pensar juntamente con ellos es como recibir cosquillas

filosóficas… O sea, es un ejercicio lúdico del pensamiento compartido. En alguna medida, es ¡jugar a pensar! Además, el hecho de que estos temas sean de por sí desafiantes: derechos de los/as niños/as, autonomía, participación, juego; también reta lúdicamente el pensamiento. Estos temas son desafiantes no solo por lo que puedan significar en los diccionarios, sino en función de su significado en la vida práctica. Tienen grandes repercusiones éticas, políticas, epistemológicas, etc. Sin contar lo que significan en la vida concreta de los variados/as niños/as singulares que existen en este planeta. Por lo tanto, espero que este diálogo provoque variadas reflexiones lúdicas en los/as lectores /as. Igualmente espero que hayamos podido motivar una mirada emancipadora hacia esta temática. Una mirada que no se contenta con la pasividad de la observación lejana, sino que provoca y convoca acciones educadoras conjuntas en pro de los derechos de los niños y de las niñas. Una mirada que provoca participación y autonomía, sin perder el placer y lo lúdico.

Por todo esto me atrevo a hacer una llamada para una acción colectiva en favor de la Infancia y su posibilidad de ejercitar creativamente su ciudadanía. Desde la web de Crearmundos (www.crearmundos.net), está el proyecto Creaninos (www.crearmundos.net/creaninos) con materiales de apoyo para realizar actividades reflexivas con los niños y las niñas. El final del proceso será el envío de cartas y/o vídeos para las autoridades de la escuela, del barrio, de la ciudad y del país, bien como a organizaciones internacionales encargadas de la protección de la infancia. Con posterior difusión viral de esta acción colectiva en las redes sociales hasta enero de 2016. El contenido de estas cartas/videos es difundir las ideas de los niños/as y es solicitar el compromiso de los adultos con sus derechos. ¿Te apuntas? Estoy de acuerdo con Eduardo Galeano: «**Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo**».

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Poco más puedo añadir a lo que ya hemos dicho. Sin duda jugar es muy importante, tanto que ha merecido ser reconocido como un derecho de los niños. Espero que algún día también se reconozca a los adultos, a los que también nos gusta jugar, no solo tener tiempo de ocio. Como decían las obreras del textil durante una dura huelga a principios del siglo XX en Estados Unidos, queremos pan, pero también queremos las rosas de la vida y el juego es una de las más preciosas rosas.

Ahora bien, todos, también los niños debemos aprender que hay un tiempo para jugar y un tiempo para hacer otras cosas. Debemos aprender que hay juegos que nos permiten crecer como personas que buscan su plenitud y juegos que destruyen y ludópata. Hay juegos competitivos que fomentan valores éticos importantes y otros que perjudican. Los niños tienen, por tanto, derecho a jugar y sobre todo derecho a aprender a jugar.

EL MAESTRO INVENTOR Y LA CIUDADANÍA CREATIVA

DIÁLOGO ENTRE ANGÉLICA SÁTIRO Y WALTER KOHAN



Angélica **SÁTIRO**



Walter **KOHAN**



Este texto pretende ser un diálogo entre dos caminos inspirados y que deseamos sean también inspiradores, en el movimiento mundial de filosofía para/con niños. Un camino es el que anda Walter Kohan que nació en Argentina y vive en Brasil. El otro camino es el que trilla Angélica Sátiro, que nació en Brasil y vive en España. *¿Qué hay de similar y qué hay de diferente en estas historias?* Ambos, inquietos e inquietantes, Angélica empezó en filosofía para niños al final de los 80; Walter en el inicio de los años 90, cuando se conocieron y siguieron en la búsqueda de ampliar y profundizar lo aprendido, además de abrir nuevos senderos para proseguir con esta manera de caminar la ruta de la educación. Ambos trabajan en varios países del mundo, encontrándose con educadorxs y no educadorxs interesadxs en descubrir las posibilidades que se les presentan. Ambos se preocupan con la dimensión social y política de la filosofía para/con niñxs. Ambos miran con ternura a lxs niñxs y se ríen con ellxs, además de aprenderlxs y aprehenderlxs, siempre. Ambos han compartido maestros: Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. Ambos asumen sus respectivos lugares dentro de la comunidad internacional de filosofía para /con niñxs, y actúan consecuentemente con esa posición. Ambos mantienen un trabajo investigativo y también práctico sostenido en el tiempo. Estas son algunas de las similitudes entre estos dos; de las diferencias, que seguramente son también muchas, nos enteraremos durante el diálogo. Tal vez por esto vale la pena este DIA LOGOS entre estos dos amantes de la sabiduría.

¿Por qué sus caminos se cruzan en este texto? Porque Walter Kohan ha investigado y sentido la voz del MAESTRO INVENTOR y Angélica Sátiro propone e investiga una pedagogía de la CIUDADANÍA CREATIVA. Este diálogo es el resultado del cruce de estas dos matrices, bien como del roce afectivo entre estas dos voces. Pretende ser una conversación delicada, aunque contrastada y radical.

El diálogo empezará con la presentación que cada uno hará del otro. Presentación interrogante, que refleja el deseo auténtico de generar el encuentro y sacar estas voces que resuenan en muchos rincones del mundo de la filosofía para/con niñxs. Para saber más sobre el currículo de cada uno, habrá informaciones al final del texto.

ANGÉLICA SÁTIRO

Bueno… ¿cómo presentar a Walter Kohan a lxs lectorxs? Las primeras imágenes que me vienen a la cabeza son: su sonrisa juguetona, su brillo en los ojos, su rigor con la investigación, su ironía filosófica, su «Sócrates», su gran capacidad de producción intelectual, su dinamismo y

liderazgo, su capacidad de organizar eventos, proyectos, encuentros, su compromiso social y su paternidad amorosa. Su voz inspira, invita, provoca y convoca a muchxs educadorxs en variados rincones del mundo. Es un activista de la educación reflexiva, cuestionadora, sensible e inventora. También es fuerte su compromiso con la infancia, que él mismo define como un «grito de la humanidad». ¿Será que fue así que lo dijo o lo hubiera dicho mi Walter imaginario? Creo que también me llegan sus cejas inquietantes y su gusto por el fútbol… Pero, no sé qué relevancia pueden tener para lxs lectorxs, estas dos últimas imágenes internas del Walter Kohan que me habita… Y creo que hay más «Walteres» jugando a escondite dentro de mí, bien como hay otros más secretos y misteriosos. Pero, creo que con estas pinceladas, se puede mapear algo de este filósofo, que es un incansable pensador e investigador. Creo que es desde esta complejidad y potencia que nace el MAESTRO INVENTOR, más allá de sus referencias más específicas. Pero esto sólo es una creencia y las creencias son débiles. Por ello, mi pregunta es: ¿Cuál es el origen del maestro inventor?

WALTER KOHAN

Mi querida Angélica Sátiro, gracias por su presentación, su afecto en palabras y su pregunta… debo, entonces, presentarla y considerar su pregunta… ¿Cómo presentar a Angélica Sátiro? Ni como ángel ni como sátiro… Mmmmmm, seguramente, sonriendo, son tantos recuerdos bonitos, con sus hijas, en su tierra de nacimiento, en mi tierra de nacimiento, en tantos otros lugares… siempre con su cuerpo en movimiento, danzante, su mirada juguetona, atenta y cómplice, su enorme poder de seducir a quien se cruce en su camino y ella quiera que se siga cruzando, su sensibilidad para las cosas hechas con arte y para hacer de la vida un arte… su modo cuidadoso y potente de andar por las aulas y las escuelas en distintos lugares del mundo… su manera de trabajar muy duro y con mucha alegría para hacer de cada escuela un mundo y, del mundo, una escuela… su arte, su sentido de la belleza, de las posibilidades educativas del arte… su coraje, porque hay que decirlo claramente, si hay algo que no le falta a esta mujer es coraje… y que pregunta por los orígenes del maestro inventor… bueno, Angélica, te respondo, entonces, son siempre complejos los orígenes, sabidos y no sabidos, un poco inventados, sobre todo si estamos hablando de un maestro inventor… la historia que me gustaría inventarte del maestro inventor comienza con Simón Rodríguez, conocido sobre todo por haber sido el maestro de Simón Bolívar, algo que de hecho a él mismo no le gustaba… don Simón insistía mucho con eso de «inventamos o erramos» en un momento en que estaban naciendo las repúblicas sudamericanas y él pensaba que si no inventábamos nuestro modo de ser una república e imitábamos los modos europeos o norteamericanos no seríamos repúblicas de verdad… y también lo decía pensando en lxs educadorxs porque creía que la educación no es una técnica sino un arte y entonces lxs educadorxs deben inventar todo, inclusive a sí mismos… a mí me resultan muy inspiradoras estas ideas, sobre todo en un momento en que hay tantas presiones del mercado sobre la educación, y el campo educativo está lleno de propuestas de programas e instrumentos que suponen un cierto carácter técnico de maestrxs… en este momento resulta muy inspiradora la apuesta a la invención… claro que también creo que hay que andar con cuidado, pronunciar despacio algunas palabras, porque también es un momento en el que se hace uso y abuso de una especie de elogio vacío y fácil a la creatividad y a la novedad, incluso de los que ven a la educación como un negocio, algo que espantaría al propio don Simón… ¿qué significa inventar? ¿inventar qué? ¿para qué? son algunas de las preguntas que me parece interesante plantearse al pensar en un *maestro inventor* o cuando unx maestrx se ven a sí mismxs como inventorxs… bueno, es sólo un inicio, pero si sigo no será un diálogo… ¿qué te parece, Angélica, lo que he escrito?

ANGÉLICA SÁTIRO

Qué delicia mirarme en tu mirada… ¡Gracias por ello!

Como siempre, ¡me gustan tus variadas provocaciones! Empecemos por reflexionar sobre tu pregunta «¿qué significa inventar?». Quizás por mi trayectoria en el mundo artístico, me parece fascinante la dimensión creativa de los seres humanos. Entiendo que el *inventar* forma parte de ella, bien como el idear, el imaginar, el fantasear, etc. Pero, estas palabras, como tantas otras, están «embarazadas» de muchos sentidos y significados. Por ello, voy a compartir los conceptos provisionales de mi pensamiento *es-*

piralado. Cómo seguiré investigándolas y cuestionándolas, es muy probable que estos conceptos cambien…

Crear es generar nuevas, más y mejores ideas (¡ideas con valor!) y ocurre en cualquier campo del conocimiento humano. Por ello, desde mi perspectiva este verbo funciona como un tipo de paraguas para todos los demás. **Idear** viene de *tener ideas* y tiene que ver con proyectar, pensar por adelantado, buscar soluciones y alternativas para problemas y situaciones retadoras. **Imaginar** es percibir mentalmente algo que no se ha experimentado a través de los sentidos. Es como si fuera un tipo de *sentido interno*, que nos ayuda a configurar nuestras percepciones de la realidad, que siempre es también imaginada… Imaginar no es un acto mental exclusivo del campo del arte; de hecho, la ciencia, la religión, la filosofía, la cultura están forjadas desde imaginarios sociales, a la vez que los configuran. **Fantasear** es el uso de la imaginación en el campo de la fantasía. **Inventar** es utilizar las capacidades de idear, imaginar y fantasear para generar cosas concretas en el mundo: instrumentos, objetos, técnicas, herramientas, soluciones, etc. Entonces, desde este *territorio conceptual*, vuelvo a tus otras preguntas *¿inventar qué? ¿para qué?*. Pienso que la gran invención de la humanidad es la propia humanidad, con todo lo que conlleva. Por lo tanto, las escuelas podrían ser, de entrada (¡y de salida!) ateliers/talleres de humanos, laboratorios de humanos, espacios de creación, cocreación, ideación, imaginación, fantasía, invención y reinvención continuas de los *si mismos* de todxs lxs involucradxs con ella (estudiantxs, maestrxs, profesorxs, funcionarixs, familias, comunidad escolar). La posibilidad de *ensayar varios yos/nosotros tanto individual como colectivamente*, podría ser la gran lección de cada escuela. Poder hacer de la propia vida una obra de arte y de la sociedad un gran proyecto creativo podría ser la tarea de cada estudiantx/profesorx/demás miembros de la comunidad escolar. Obviamente estas posibilidades conllevan variadas consideraciones éticas, políticas, epistemológicas, estéticas… Fue por pensar así, que llevo varios años, investigando (teórica y prácticamente) las relaciones entre ética y creatividad. Desarrollar un ***ethos*** creativo, un modo de ser que no se deja domesticar, menospreciar, humillar en su expresión en el mundo, bien como en la manera de percibir, pensar, sentir, plantear este propio mundo. Los mundos pueden ser muchos, sin contar que podemos crear mundos, otros, variados, mejores… El desarrollo de este ***ethos*** creativo es la base para el ejercicio de una ciudadanía creativa. Sobre esto seguramente seguiremos hablando en este diálogo.

Por ahora me gustaría seguir pensando contigo sobre una afirmación que me inquieta, «inventamos o erramos», no sé si estoy de acuerdo con ella… Pienso que erramos mientras inventamos, porque inventar es arriesgado. El riesgo es incierto, provoca miedos, rompe e irrumpe órdenes… He dado unas cuantas vueltas en los sentidos y significados de la palabra «errar» en español y sigo dudando de esta disyuntiva. Si utilizamos «errar» como no acertar, fallar y/o equivocarse, habrá que considerar que quienes siempre están ciertos, sin errores y sin equivocaciones son incapaces de inventar nada. Es decir, el proceso de inventar está lleno de descaminos, desaciertos, equivocaciones. Si utilizo la palabra «errar» como vagar sin rumbo y sin destino, pues pasa algo similar. Inventar es habitar las fronteras entre el conocido y el desconocido y esto no se hace sin perderse en algún sentido. Aquellos que tienen su rumbo clarísimo, tampoco pueden inventar nada. Los inventos son amantes de la incertidumbre, nacen del fango de nuestras dudas, de la sombra de nuestros razonamientos, del oscuro de nuestras emociones. Crear es transmutar e inventar no es diferente de esto… Y, si utilizo la palabra «errar» en el sentido de dejar vagar el pensamiento, pues… ¿cómo crear sin permitir la fluidez de mi pensamiento? Para crear nuevas, más y mejores ideas con valor, no se puede solamente pensar de forma estructurada, medida, comprobada, encajonada. Para crear, hace falta dejar el pensamiento vagar por originales senderos y no se inventa sin crear.

Creo que me he entusiasmado Walter y «hablé» demasiado… Aguardo tus ideas y seguimos.

WALTER KOHAN

Es siempre un desafío y una alegría conversar con vos, Angélica… te mostrás tan nítidamente en tus palabras, te leo y vienen los recuerdos de tantos momentos compartidos en diferentes lugares… te escribís escribiendo, es muy bonito eso… por otra parte, qué poder mágico tienen las palabras… y también cómo ellas son complejas, seductoras, atrevidas, enmarañadas… muchas veces me he preguntado por nuestra re-

lación con las palabras y su sentido, sobre cómo se da ese espacio de significación que las palabras juegan en los diferentes entornos sociales… a veces pasa que algunas palabras de tanto ser repetidas empiezan a sentirse cansadas y pierden un poco su brillo… o que se las emplea en contextos en los que lucen menos interesantes y bonitas… y uno se pregunta si vale la pena la pelea por resignificarlas o si no sería mejor dejar de pronunciarlas y hacerse amigo de otras palabras… es un lío el mundo de las palabras, un desafío, un intríngulis… y es un poco arriesgado también porque uno puede pensar que está lidiando con algo más que palabras y olvidarse, digamos, del mundo de las no palabras si es que existe un mundo como ése… lo digo pensando en algunas de las palabras que has mencionado y en el ejercicio que has propuesto, de crear sentidos, o decir cómo entiendes algunas de esas palabras… esas palabras, como crear, inventar, se han vuelto hoy tan maltratadas por el mundo del mercado… para decirlo sin vueltas: donde sólo interesa el dinero, se han dado cuenta que el énfasis en la creatividad también les puede dar beneficios y entonces resulta que hoy a todo el mundo le importa ser creativx … incluso en el mundo del trabajo, hasta para ser explotadx hay que ser creativx, los bancos eligen maneras creativas de imponer prácticas del lucro por el lucro, en algunas empresas se elije al «empleadx más creativx del mes», cuánta hipocresía… en fin, estamos en un momento en que la creatividad está bastante maltratada y en ese contexto no sé bien qué podemos hacer… si denunciar esas apropiaciones despiadadas, si, como proponés, intentar resignificar las palabras, si inventar (¿¡!?) otras, o alguna otra cosa… no lo sé… en todo caso, leyendo lo que has escrito, veo que en todos los significados que ofrecés parece haber algo común: se trata de actividades que emanan de alguien… has usado infinitivos, lo que es bonito porque indican acciones, movimientos y los has referido a personas de las que emanarían esas acciones… eso es muy interesante porque nos pone en el centro de la cuestión educacional, filosófica y política… creo que es justamente en este sentido que el mundo neoliberal que nos habita se ha apropiado de estas palabras… y te digo por qué: como es un mundo que está centrado en el individuo como un átomo o célula, entonces ese discurso de individuos creativos le viene fenómeno. A una cabeza individualista, competitiva, cuanto más actividades potenciadoras que emanen del sujeto mejor porque entonces estará mejor preparado para la vida en común entendida como una competencia, lucha, guerra… y así está la educación hoy al menos en nuestros países, con la mayoría de las escuelas públicas desatendidas y difíciles de habitar y buena parte de las escuelas privadas peleándose con estrategias de marketing para ver quién capta más clientes… en ese terreno el discurso de fomentar la creatividad puede ser tomado como una estrategia formidable de captura de clientes… por cierto, que imagino que esto te debe molestar tanto cuanto a mí y si lo hago explícito en esta conversación es simplemente porque creo que es el escenario en el que nos movemos y para que nuestrxs lectorxs lo vean claramente y nosotros mismos lo podamos pensar sin rodeos… en este sentido, me gusta la etimología de la palabra inventar porque muestra algo diferente: viene del latín *inventus*, que tiene que ver con una forma del participio de donde deriva nuestro verbo venir, lo que inspira a pensar que un invento es algo que viene más de afuera hacia adentro que de adentro hacia afuera y que requiere, por lo tanto, mucha sensibilidad, atención, escucha, en fin… algo que necesita de un afuera, de una preparación, de una especie de hospitalidad del inventor… no tanto fortalecer el interior de una persona sino su relación con el afuera… imagino que esto te debe resultar atractivo y me ayudarás a pensarlo a tu manera… me estoy dando cuenta que también estoy escribiendo demasiado, pero no quiero terminar sin defender antes al «inventamos o erramos» de Simón Rodríguez, quién le da a la frase un valor político, epistemológico y educacional bastante complejo en el que prefiero no entrar aquí; por un lado, es cierto lo que dices revalorizando el error en el sentido de que inventar no tiene por qué separarse del error como si éste fuera negativo o no la ayudase… pero no es menos cierto que la frase de Simón Rodríguez, parece sugerir una especie de potencia enloquecida de la invención en el sentido de que la frase puede entenderse como si estableciera a la invención como condición para alcanzar el no error… o sea, como diciendo no que todo lo que se inventa no es un error sino que una cosa para no ser un error debe ser inventada… como si la invención, aun con sus errores que la ayudan, fuera una condición del no error… me parece que eso es bonito,

me hace acordar, como seguro a tí también, al *Harry* de Matthew Lipman y uno de los sentidos de la lógica; pero también a nuestro contemporáneo poeta matogrossense, Manoel de Barros, en el epígrafe de su libro *Infancias:* «todo lo que no invento es falso», que es bonito porque significa que no hay como no inventar para evitar la falsedad o el error… o para decirlo más osadamente: para alcanzar la verdad hay que inventar… e inventarse a sí mismo si se trata de un educador… y si inventar quiere decir no ser un científico loco aislado del mundo sino alguien atento y hospitalario al mundo que lo hace ser quien es, la cosa se pone todavía más interesante, sobre todo si pensamos en educación en nuestros contextos… porque no hay cómo educar inventores sin educar inventando… por otro lado, te has detenido con mucho cuidado en el inventar y en el errar y se nos perdió en el medio la o, esa palabra pequeña, que puede ser una disyunción excluyente pero que también puede ser otras cosas como lo que los gramáticos llaman una conjunción epexegética, o sea, que esté poniendo juntas dos cosas de las cuales una, la segunda, es un caso o ejemplo de la otra, la primera… entonces, si así fuera, podría ser que el errar sea un modo del inventar y en este sentido me gusta también mucho el sentido que has traído de errar como vagar sin rumbo fijo o predeterminado, porque no es que un errante no sabe de su camino sino que no lo sabe anticipadamente, y no lo tiene predeterminado, sino que lo busca en el propio caminar… por eso creo que es bonito pensar que el andar sin rumbo fijo sino atento al mundo exterior es una imagen bonita para pensar la vida de un educador… casi lo contrario del turista que antes de salir de viaje ya sabe dónde tiene que ir, lo que debe ver, las fotos que debe tomar… podemos explorar un poco más estas ideas que te he largado así un poco abruptamente, pero de verdad creo que me he pasado y ya es tiempo de que tomes la palabra…

ANGÉLICA SÁTIRO

¡Walter, qué delicia ser retada de esta manera! Mientras te leo, te imagino con esta risa irónica y provocadora. Has tocado muchos puntos que merecen problematización. Siento que tu ternura me da cobijo, por esto me lanzo en este trapecio dialógico… Me gusta *radicalizar*, buscar las raíces de lo que estamos diciendo. Y, en conjunto contigo, lo hace todavía más divertido. Por esto hice el ejercicio de mostrar mi provisional territorio conceptual. Asumo la debilidad de esta cartografía de sentidos y de significados, pero, si no lo hacemos no dialogamos, más bien nos desencontraremos en nuestras diferencias subyacentes, aquellas que están ocultas en el discurso de cada uno. ¿Cuántas cosas se dicen utilizando las mismas palabras, pero con sentidos y significados diferentes?… Me encanta el poeta que citaste, Manoel de Barros. Para ampliar las voces de nuestro diálogo invito a Adelia Prado y algunas partes de su «**Antes del nombre**»:

No me importa la palabra, la palabra común
lo que quiero es el espléndido caos de donde emerge
la sintaxis
los sitios oscuros donde nacen: de, sino,
el, sin embargo, que, esta incomprensible
muleta que me apoya. (…) La palabra es disfraz de
una cosa más grave, sorda-muda, fue inventada
para ser callada. (…)

Dedico a las palabras, gran parte de mi tiempo, es decir de mi vida. Prefiero no desistir de ellas, sino darles vueltas y darme vueltas junto con ellas y con sus silencios. El aprendizaje del lenguaje es social, por esto todas las palabras están «manchadas» de la vida misma con sus ideologías, creencias y demás recortes interpretativos. Y esto también se aplica a los silencios, obligados o voluntarios. Pronunciar palabras es pronunciar visiones de mundo y vibrar junto con sus sentidos y significados. Pero, si no nos enfrentamos a las palabras y a sus apropiaciones, reapropiaciones, desapropiaciones, expropiaciones, ¿cuál es el diálogo posible? Ferreira Gullar, otro poeta maravilloso, me ha contado en los inicios de los 90, de su lucha corporal con las palabras, sus *contorsionismos*… Me identifiqué con él en aquel entonces y sigo identificándome. Así que te desvelo mi lucha corporal con las palabras, porque no creo que haya diálogo posible sin este desnudarse delante del otro. Y, claro, el *cuerpo de nuestros pensamientos* también tiene sus curvas, arrugas, contracturas, poros, vísceras, heridas…

No quiero ser rehén del neoliberalismo y gastar mi energía reflexiva para dar vueltas a las palabras que esta ideología secuestra y expropia sus significados… El lenguaje es un bien, la reflexión es un derecho. No quiero privarme de utilizar algunas palabras porque hay perversión

de sus usos por partes de algunos. Prefiero este enfrentamiento reflexivo, si las palabras secuestradas son suficientemente potentes como para rescatar su valor. Evidentemente coincidimos en no querer este uso abusivo de la palabra «creatividad». Para mí, sería debilidad filosófica utilizar «inventar», en vez de «crear», en función de los argumentos que me presentas. Si cada vez que secuestran una palabra y la pervierten, salgo corriendo en búsqueda de substitutas, ¿qué me quedará para pensar? Me quedaría la pobreza lingüística, que es inevitablemente miseria mental. Es más, unx ciudadanx creativx necesita enfrentar la cuestión de la mente miserable. No hay ejercicio de ciudadanía sin diálogo entre los pares (y entre los impares)… Personalmente pienso que la ciudadanía se fortalece de sus diferencias, hay que encontrar lo que nos une y seguir hablando con el otro, estando de acuerdo o en desacuerdo con él. El tejido social está hecho de muchos lenguajes y de variados usos de los mismos. ¿Cómo fortalecer el tejido social sin el enfrentamiento a este hecho?

Una aclaración, tú me decías que no me había fijado en el «o»; pero yo me puse a reflexionar sobre los significados de la palabra «erramos», en función del «o». Un «o» que interpreté como una disyuntiva, fue lo que me provocó reflexión, porque no me parece que *inventar* excluye el *errar*. Además reducir el pensamiento a pares de opuestos me genera ruido reflexivo, me parece trampa lógica e ideológica… Pero, no consideré lo que explicas que los gramáticos llaman una conjunción epexegética. Así que ¡gracias por ello! Teniendo esto presente ahora, podré volver a ver mi reflexión anterior…

Algo que siempre me inquieta es la relación entre ideología y filosofía. Las ideologías (de derecha de izquierda, del centro, de adentro…) manejan creencias. Y, desde mi perspectiva no hay radicalidad filosófica posible si sólo me mantengo dentro de los marcos de alguna ideología. Sus creencias delimitan mi capacidad de pensar, no puedo profundizar ni ampliar más allá de las significaciones/dogmas ideológicos. No puedo atreverme y dar saltos interpretativos si todo lo que tengo que decir debe «obedecer» a una ideología y a su justificación… Para mí, las ideologías (todas ellas) domestican el pensamiento, buscando aprisionarlo en sus límites. Por ello, hace falta ser autocríticx con las ideas que nos orientan en la vida política, emocional, estética, ética… La propuesta/investigación-acción de la pedagogía de la ciudadanía creativa es también una pedagogía del juicio, es decir, una pedagogía con el compromiso de autocrítica y autocorrección, construidos en situación de diálogo, de comunidad. Es decir, con el otro, en su presencia y desde el encuentro y contraste de estas perspectivas variadas. Esto implica aplicar el juicio diferido, es decir, saber elaborarlo/utilizarlo, pero también suspenderlo, (cuando esto haga falta) para reflexionar con la radicalidad merecida. Obviamente esta suspensión del juicio, pide una cierta *humildad* reflexiva. Hay que desprenderse de nuestras certezas-creencias para suspender el juicio ideológico y simplemente posicionarse en la escucha de la voz de la diferencia. Seguramente seguiremos hablando de esto.

El individualismo me molesta tanto como a ti. Supongo que por esta razón a los dos nos gusta la «comunidad de diálogo», que está en la base de filosofía para/con niñxs. Pero, es que hay otros *ismos* que también me molestan… Sin contar las disyuntivas tramposas, que insisten en hacernos decidir: *o* esto, *o* aquello… La vida humana es mucho más compleja que los dualismos. Por esto he insistido en variados momentos en la *simultaneidad* del *yo* y del *nosotros*. No si trata sólo de uno, ni sólo del otro. ¿Qué tipo de *yo* puede existir sin un *nosotros*? ¿Qué tipo de *nosotros* se olvida del *yo*? Es la vida de cada individuo que debe ser tratada como obra de arte, *a la vez* que entre todos se trata la sociedad como un proyecto creativo. El vaciamiento del individuo en pro del colectivo es tan débil como su contrario. Los humanos somos singulares, siendo plurales y viceversa… Como afirma la ética africana Ubuntu: *yo soy porque nosotros somos.*

Es bien interesante lo que comentas sobre el origen etimológico de la palabra invento y su relación con lo que viene de afuera. Pero, me resulta difícil pensar desde la disyuntiva, desde el dualismo dentro/fuera. Los humanos estamos dentro y fuera a la vez. Somos lo que decimos que somos, pero también lo que los demás dicen que somos. Incluso para decir algo desde dentro utilizamos palabras que vienen desde fuera y viceversa. Internalizamos la mente social, a la vez en que proyectamos nuestra mente individual. No es una cosa o la otra, sino las dos a la vez. Para producir música, el artista necesita afinar su instrumento. Es decir, necesita equilibrar sus características intrínsecas con su po-

sibilidad extrínseca. Unx ciudadanx creativx necesita aprender a pensar mejor por sí mismo de forma autónoma, crítica, creativa y ética, pero hace esto en compañía de los demás. Es decir, *simultáneamente,* internaliza la mente colectiva y proyecta sus propios pensamientos en ella. Por ello, tanto es importante fortalecer el interior de cada sujeto que piensa/siente/actúa/expresa, como su red de vínculos, su comunidad. ¿Habrá buena relación con el afuera, sin afinar los instrumentos de adentro?

Y sobre alcanzar el «no error», mira… ¿Qué decir? El punto de partida de la pedagogía de la ciudadanía creativa es una condición humana incompleta, imperfecta y finita (que son los principios de la ética-estética japonesa llamada *wabisabi*). Por lo tanto, el error forma parte del camino, no es un mal a superar para lograr algún resultado perfecto, completo.

Otra vez, hablé demasiado… Como un respiro divergente en medio de todo esto, te regalo otro poema de Adelia Prado: *Mi madre cocinaba cada día/ Arroz, frijoles, patata/ lo único es que cantaba…*

WALTER KOHAN

Angélica, me has hecho reír mucho y respondiendo a tu llamado a la humildad de pensamiento me abstendré de juzgar algunas de tus afirmaciones… lo importante es lo que pensemos y lo que demos a pensar… el resto, no tiene mucha importancia… me he divertido entre otras cosas porque escribiste «seria debilidad filosófica» en lugar de «sería debilidad filosófica» lo que me ha hecho viajar de la mano de las más serias debilidades… filosóficas y no filosóficas… pues es un momento, de verdad, complejo el que vivimos… creo que hacemos lo que podemos para que el mundo educacional sea un poco más mundo y un poco más educacional… a algunos les parecerá mucho, a otros, poco… es difícil saberlo… las palabras, los pensamientos, las prácticas son tan complejas… nosotros lo somos… 'crear' es una palabra bonita también, claro… como casi todas las palabras tienen un lado bonito… sobre tu aclaración del «o», es justamente eso lo que quise decirte: que la «o» no sólo puede ser una disyunción, justamente, que no necesariamente debemos interpretar el «o» como una cosa excluyendo la otra, que puede ser algo más que eso… de modo que «inventamos o erramos» no necesariamente es dualista o excluyente o dicotómico… eso traté de sugerirte cuando aludí a que podría ser una conjunción, una unión, y no una disyunción… pero tal vez no he sido claro… sobre las ideologías, es también muy complejo el asunto (¡me parece que no estoy muy creativo hoy, digo lo mismo varias veces!) y si bien es cierto que no se puede pensar libremente cuando hay una ideología (que parecés entender como una especie de dogma o campo rígido de presupuestos), tal vez no se trate más que de la condición humana y la propia ciudadanía creativa que vos afirmás tal vez también sea ideológica… o sea, tal vez no se pueda pensar fuera de una ideología y entonces de lo que se trataría no sería tanto de «ideología sí o no» (¡otro dualismo!) sino de una apuesta ideológica lo más abierta o interesante posible en función de los mundos que queremos habitar… o sea, a su manera, la «pedagogía de la ciudadanía creativa» debe ser también ideológica, como todas las pedagogías que se precien de tales… y eso no sería una crítica ni algo por lo que no hacerla; al contrario, enhorabuena que lo sea, porque si no, estaría fuera del mundo humano… tal vez por compartir esa cierta aversión a las ideologías que manifiestas he tratado de resistir la tentación de inventar una pedagogía o filosofía superadora de las otras… porque sería como entrar en un juego que, con todas las mejores intenciones y aludiendo a las palabras más bonitas que se puedan imaginar, tal vez corramos el riesgo de reproducir… caramba… y yo había comenzado esta intervención diciendo que me abstendría de juzgar… mirá cómo caemos en nuestras propias trampas… al menos lo estamos haciendo entre amigos, ante oídos y ojos atentos y generosos y eso me alivia un poco… y ya que estamos con las cosas que nos molestan de nosotros y los otros, pues a mí me molestan bastante los discursos normativos, los «deberes seres», en particular, en el campo de la educación, entre otras cosas, porque son dualistas, porque desvalorizan un mundo en favor de otro que generalmente esos mismos discursos no habitan y porque generan una especie de falta en el otro que nunca es como debe ser… y no creas que no percibo que es muy difícil escapar del deber ser… pero tal vez se pueda escapar del deber ser y en ello creo que de verdad se juega algo importante de cómo pensamos y vivimos una vida educadora… bueno, no hablaré demasiado esta vez, de hecho no me has hecho preguntas, de modo que

puedo ser más prudente y pasar a preguntarte… imagino que eso también te hará sentir cómoda para expresar más lo que piensas sin tener que responder a mi modo limitado de plantearte lo que pienso… preguntando yo también me siento más cómodo, como en casa… vamos a ver cómo nos va… me gustaría preguntarte algunas cosas que tienen algo de personales pero que no necesariamente precisas responder con tu persona sino que me gustaría que nos ayuden a pensar problemas comunes, que nos interesan… y que pueden ayudar a otros a pensar y a pensarse… como yo, sos una habitante de dos mundos, dos tierras… tal vez más que yo porque en tu caso se trata de dos continentes… y me gustaría saber cómo piensas esa relación con la tierra de un educador o educadora… esto es, lo que pensamos, la manera en que educamos pareciera que no puede no tener alguna relación con la tierra en que se ejerce… lo que me gustaría que me (nos) ayudaras a pensar es de qué manera piensas que se da esa relación… en qué sentido esa relación es diferente en el caso de un educador que habita más de una tierra… cómo los viajes entre una y otra (o más tierras) afectan la manera en que pensamos y practicamos educación… ¿en qué medida la imagen del viajante puede ayudarnos a pensar la figura de unx educadorx? … y si te quedan ganas, me gustaría que nos ayudes a pensar de un modo más general las relaciones entre educación, filosofía y vida… ¿qué te parecen estas preguntas?

ANGÉLICA SÁTIRO

Walter querido, agradezco que aceptes la «radicalidad» de nuestro diálogo amoroso! Igualmente agradezco que aceptes mis debilidades filosóficas y no filosóficas y sigas dialogando conmigo. Dejo claro mi atrevimiento: mi voz es la voz de la imperfección, de la incompletitud, de la finitud. ¡Y lo asumo con tranquilidad! No me interesa tener la razón y/o «la verdad», ni seducir a los demás con un conjunto de palabras bonitas, ni «ganar» con mejores argumentos, tampoco dar un recetario de «deber ser» a otras personas. Es más, ¡por esto me interesa dialogar! Sé que lo que comparto son mis dudas, mis cuestionamientos, mis conclusiones provisionales, mis propuestas riesgosas y no mucho más que esto. Quiero escucharte en profundidad, permitir que tus palabras penetren mi entendimiento, que me muevan y me conmuevan, además de expresar las ideas (provisionales) que tengo sobre los temas tratados. Para mi, este diálogo es un pensar en voz alta, en compañía de los demás. En este caso, en tu compañía y en la compañía de quienes nos leen.

Yo te hice varias preguntas en mi texto anterior, cuando pensé en voz alta, sin poner interrogantes, pero sí dudando y cuestionando. Quizás no las formulé suficientemente bien, son los límites del lenguaje, los límites de un diálogo realizado en los huecos de una vida intensa, son mis límites…

Nunca afirmé que las pedagogías no representan ideologías. Tampoco he dicho que *siempre* hay que actuar suspendiendo el juicio. De hecho, lo que propongo en la Pedagogía de la Ciudadanía Creativa, es aplicar el *juicio diferido*, buscar entender cuando hay que suspenderlo y cuando hay que aplicarlo. Y para esto no hay una fórmula estándar, un «deber ser» de una manera o de otra. Sino, hay que desarrollar una capacidad de pensar críticamente, que permita aplicar los criterios adecuados para discernir sobre la suspensión y/o la aplicación del juicio. Bien como hay que tener desarrollo el pensamiento cuidadoso/ético para estar sensible a los contextos en los cuales la suspensión del juicio o su aplicación son más adecuados, según el momento en que se interactúa con ellos. No puedo concebir pensamiento sin emisión de juicio. De hecho los juicios son expresiones del entendimiento. El problema es juzgar cuando hace falta abrir la mirada, flexibilizar la mente, practicar la escucha, acoger (¡palabra que te gusta!). Bien como en suspender el juicio cuando hay que aplicarlo para clarificar un entendimiento sobre algo, un concepto, una postura, una conclusión, etc. Como ciudadana, como educadora, como investigadora, como escritora asumo posturas, valores y actúo en consecuencia con ello. Y no me da miedo proponer una pedagogía abierta a la continuidad investigativa y critica, como es el caso de la Pedagogía para una Ciudadanía Creativa. Ella no pretende superar a las demás, sencillamente es una problematización de la *praxis* pedagógica comprometida socialmente, sin desmerecer el papel y la importancia de cada persona y el desarrollo de su *ethos* creativo. Parte del entendimiento de la sociedad y de los individuos como sistemas que se relacionan entre sí. Ella es una provocación reflexiva y no un conjunto de cánones orientadores de un «deber ser». Mi duda está

centrada en la relación entre filosofía e ideología. Una de las maravillas de la reflexión filosófica es poder pensar con libertad sobre las cosas. Y, para que esto ocurra, hace falta suspender los juicios unas cuantas veces… Cuando tratamos la filosofía como ideología, la «encerramos» dentro de unos límites dados por sus creencias. Entiendo ideología como Althusser: «Una ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según el caso) dotado de una existencia y de un rol históricos en el seno de una sociedad determinada.» [L. Althusser, *Marx,* Máspero, 1972, p. 239]. Seguramente sobre esto podríamos seguir hablando. Pero, vamos a dejar para la crítica de lxs lectorxs la secuencia de esta reflexión conjunta.

¡Me encantan tus preguntas! Y en mi caso, no sólo nací en Brasil y vivo en España. Trabajo en el mundo, desde hace 16 años, y aprendo a *ir siendo* en cada uno de estos lugares donde voy. Pienso que *soy donde estoy*, permeable y permeada por los diferentes contextos. Y, como nunca voy a *enseñar* nada, sino a *crear condiciones para que todos aprendamos*, yo aprendo mucho de toda la gente. De hecho, mientras escribo esta parte del diálogo, estoy en un viaje de casi dos meses por México con una ida a Guatemala. Es decir, mi morada ahora mismo es aquí, donde estoy y con quienes comparto tiempo, espacio, afectos, risas, ideas y reflexiones. Fueron muchos días de estar en variadas ciudades, en contextos de escuelas públicas, en sus barrios/colonias, con sus paisajes, sus problemáticas, sus deseos y aspiraciones…

Hace unos días, en Chihuahua, yo estaba con un grupo de maestras y alguna me contaba que en el patio de su escuela, lxs niñxs jugaban a «secuestro». Unxs tenían «dinerito de juguete» y pagaban a lxs "secuestradorxs" el rescate de otro. Se divertían así en su horario libre… La maestra lo contaba consternada, mientras otra recordaba un hecho que salía en los medios de comunicación de aquel entonces. Algunxs niñxs de 11, 12 y 13 años pasaban por un proceso judicial, porque «jugaron» a ser narcotraficantes y mataron a un niño de 6 años… ¿Cómo no ser tocada y transformada por todo esto? Fue inevitable hacerme variadas preguntas: ¿Cuál es la niñez que estas criaturas viven? ¿Cómo esta sociedad entiende la infancia? ¿Cuál es el *ethos* que desarrollan estxs niñxs bajo esta situación contextual? Como esta sociedad maneja los derechos de lxs niñxs? ¿Cómo sería posible la relación ciudadanía creativa e infancia bajo estas condiciones sociales? ¿Qué podría aportar la filosofía para/con niñxs a este contexto social y educativo?, etc. Yo que trato de pensar desde la realidad, porque me interesa la *praxis*, no puedo estar impermeable a esto… De hecho, la pedagogía de la ciudadanía creativa, es una investigación-acción en abierto, que empezó a ser reflexionada a partir de realidades muy variadas de Guatemala, que se juntan a otras de Colombia, de México, de… de…

Las problemáticas que vivencio y/o escucho de la vivencia de lxs educadorxs con quienes convivo, son los estímulos para mis investigaciones, reflexiones y creaciones. De hecho, los cuentos que escribo de literatura infantil/filosofía para/con/desde lxs niñxs, salen de esta experiencia y están inspiradas en ella.

De esta vez, no quiero pasarme con el escrito. Así que me gustaría saber de ti cómo contestas a estas preguntas que me hiciste, porque sé que compartes este «cosmopolitismo», esta «ciudadanía del mundo».

WALTER KOHAN

Gracias, Angélica, creo que es un tema complejo y difícil el viajar… si una conclusión podemos sacar de este diálogo es que somos unos atrevidos… recuerdo que G. Deleuze dice en algún lugar de su *Abecedario* con C: Parnet que se puede viajar muy lejos con el pensamiento sin salir del lugar, con su biblioteca, por ejemplo… a Deleuze no le gustaba mucho viajar en el espacio y es cierto también que puede haber un desplazamiento geográfico sin que haya un movimiento paralelo en el pensamiento, esto es, se puede viajar mucho en el espacio y estar fijo en un lugar del pensamiento… pero también creo que viajar con el cuerpo tiene un sentido que excede mucho a un cuerpo que permanece en un mismo lugar, viajando con el pensamiento. Y creo que la imagen de un viajero puede ser interesante para unx/a docente por la tradición del conocimiento y del árbol que suelen estar asociadas a la tarea docente, según las cuales los que tienen que moverse son los alumnos para acercarse al lugar del saber que ocuparía el docente, que se fija a una posición de saber y trata de atraer a los otros hacia sí… en cambio, un docente viajante, errante, en aquel sentido rodrigueano, sue-

na bastante más interesante por la posibilidad que se vuelva más sensible y atento a los otros saberes que lo circundan… y también porque le permitirá salir de sí y ocupar otros espacios, y quien sabe, dejar llegar a sí mismo otras formas de pensar y de vivir. Porque, al fin, creo, se trata de la vida que vivimos, de cómo habitamos la educación, y de cómo nos educamos en una forma de vida, de cómo vivimos en el pensamiento, en el arte, en la filosofía y, claro, en la propia vida… No está mal, creo Angélica, que al final de esta conversación lleguemos a la vida… conociéndote, creo que nunca hemos salido de ella y ojalá que estas palabras que hemos ofrecido, sin muchas pretensiones pero también con alegría y firmeza, inspiren a otrxs a pensar y a pensarse, a vivir y a pensar las vidas que lxs atraviesan de forma más intensa y atrevida… creo que ya estamos llegando al final, ¿verdad? En todo caso, te agradezco la invitación, la oportunidad y las palabras… y ojalá pronto pueda ver más de cerca la sonrisa que imagino ahora dibujándose en tu rostro y en todo tu cuerpo.

ANGÉLICA SÁTIRO

Me parece interesante que recuperes a Deleuze en el final de nuestro diálogo, ya que es considerado por muchos como un filósofo creador, que apuesta por pensar en el limite del pensamiento. Si bien me acuerdo, para él la filosofía es una labor de crear/inventar conceptos. Creo que algo de su presencia ha estado a lo largo de este texto, porque desde nuestras diferencias en situación de diálogo, hemos *viajado* por nuestras subjetividades, mientras compartíamos nuestros singulares »filoinventos». Un viaje *geofilosófico* que circuló *entre* los variados elementos heterogéneos que hemos propuesto a través de nuestras reflexiones y provocaciones recíprocas. Espero que nuestrxs lectorxs puedan realizar asociaciones diversas y seguir con esta labor creativa de los conceptos manejados aquí. Igualmente espero que en la interpretación, en la lectura de este texto se desvele este rizoma, esta multiplicidad que ha ido creciendo por el medio de lo que hemos ido planteando. Como propone Deleuze y también el sentido etimológico de la palabra diálogo (*DIA LOGOS*), lo interesante es lo que ocurre *entre*. Quizás también por esto es importante pensar en elx educadorx como unx viajerx, porque siempre estará moviéndose *entre* subjetividades, conocimientos, entendimientos, realidades, contextos, conceptos, sensibilidades, etc.

Como has imaginado mi cuerpo en situación de sonrisa, me resultó imposible no seguir pensando a partir de tu imaginario… Me vino a la mente Epicuro y su filosofía corpórea, gozosa, placentera; su filosofía de la amistad y desde la amistad. Creo que él también ha estado presente en nuestro diálogo. Y puede que su filosofía sea inspiradora para pensar en elx educadorx viajerx. Pero, quizás esto sea tema para otro texto…

Comparto lo que has dicho sobre la relación entre la filosofía, la educación y la vida, con énfasis en la vida para el final de este diálogo. De hecho, creo que la vida es el fin y el punto de partida de toda esta reflexión…

Por ahora solo me queda agradecerte por seguir dialogando desde la cercanía distante y desde la distancia cercana. Lo hicimos a lo largo de unos meses de tantos viajes tuyos y míos por mundos diferentes, mundos de dentro y mundos de fuera. Para mi ha sido como un gozoso viaje-baile. Espero que en su lectura, estas ideas sigan danzando más allá de nosotros dos, viajando, inventando, errando con aquellxs que se interesen por seguir con este diálogo.

CURRICULUM

WALTER KOHAN

Profesor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigador del Consejo Nacional de Investigación (CNPq) del Brasil y de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro, Brasil. En la UERJ, coordina el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI, www.filoeduc.org) que promueve proyectos de filosofía con infantes de todas las edades en escuelas públicas del Estado de Río de Janeiro y organiza coloquios bianuales de filosofía y educación (www.filoeduc.org/8cife). Es co-editor de la revista *childhood & philosophy* (http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/) y ha publicado más de treinta libros en varias lenguas. En castellano, entre otros: *Filosofía en la Escuela*. CBC, Buenos Aires, 1996 (con A. Cerletti); *Filosofía con niños*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000 (con V. Waksman); *Infancia: entre educación y filosofía*. Barcelona, Laertes, 2004; *Filosofía y educación*. La infancia y la política como pretextos. Caracas, Fundarte, 2010;

Sócrates: el enigma de enseñar. Bs As: Biblos, 2009; *Filosofía*: la paradoja de aprender y enseñar. Buenos Aires: L. del Zorzal, 2010; *Infancia y filosofía*. México, Progreso, 2011; *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario, Homo Sapiens, 2013 (con B. Olarieta). *El maestro inventor*: Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013); *Viajar para vivir: ensayar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.

ANGÉLICA SÁTIRO

Es una enamorada de la filosofía, en especial de la filosofía para/con/desde lxs niñxs. Es directora y coautora del Proyecto Noria (www.octaedro.com/noria), uno de los curriculums de filosofía para niñxs que existe en el mundo. Dirige la Casa Creativa (www.lacasacreativa.net) y la asociación Crearmundos (www.crearmundos.net). Es doctora en Pedagogía e investigadora (DEA) con altos estudios de doctorado en filosofía teorética y práctica (Universidad de Barcelona, España), máster en creatividad aplicada (Universidad de Santiago de Compostela, España), posgraduada en Temas Filosóficos (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil), especializada en Filosofía para Niños por el IAPC (Universidad Estatal de Montclair, EE.UU.), licenciada en Pedagogía (Universidad Estatal de Minas Gerais, Brasil). Es escritora con distintos tipos de publicación en variados países (libros literários, de filosofía para/con nixs, teóricos, didácticos y artículos). Es formadora de profesores en diferentes países, además de ser consultora de ministerios, fundaciones, asociaciones internacionales, museos, centros de cultura, centros de investigación, escuelas, universidades, etc. Desarrolló el concepto de ciudadanía creativa, desde la perspectiva de la creatividad y la innovación social. Es impulsora del Movimiento *Filosofía Lúdica*. Para saber más: www.angelicasatiro.net.

SOBRE EL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN EN TIEMPOS DE BÚSQUEDA DE PAZ

KAREM MORENO ENTREVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO



Mi nombre es Karem Moreno, estudiante de cuarto semestre de comunicación social y periodismo en la universidad minuto de Dios, esta con un enfoque al desarrollo y cambio social, por ende hemos estado alrededor de año y medio trabajando con un semillero de investigación sobre temas como el perdón y la reconciliación, visto este desde diferentes perspectivas… Una de estas es la filosófica; quien colaboró con esta mirada fue Angélica Sátiro. La necesidad de profundizar y poder hacer conciencia sobre la importancia del perdón y la reconciliación en Colombia, no solo por el hecho de reconocer que somos un país de 'guerra' sino también porque todos de alguna forma estamos fomentando o participando en un conflicto por mínimo que sea. Con todo esto se espera realizar un producto radiofónico que ayude a reflexionar sobre los ámbitos mencionados anteriormente; que cada ciudadano entienda la responsabilidad que tiene con su país, entorno y consigo mismo.

Presentación:

Angélica Sátiro nacida en Brasil, actualmente vive en España. Trabaja por el mundo, en especial el mundo iberoamericano, también ha trabajado con Italia y algunos países del continente Africano; sus trabajos toman como temas principales la creatividad e innovación social, ciudadanía creativa y filosofía para niños (La conexión entre ética y creatividad). Además de ello ha escrito algunos libros.

Desde hace un tiempo ha laborado como consultora del proyecto 'Marfil'[1] (Marginalidad y filosofía para niños). A esto se suma la dirección que realiza a la Asociación Crear Mundos[2]; dedicada únicamente a la creatividad e innovación social, gracias al portal web la asociación permite la interacción social y diversos materiales que son gratuitos anexando la organización de algunos eventos, por este motivo estuvo en la Universidad minuto de Dios apoyando el mega-evento (Construir ciudadanía creativa) que Uniminuto realizo la semana del 10 de octubre. Y por último cumple la labor de dirigir la Casa Creativa[3] que es una consultoría de desarrollo de proyectos creativos y el proyecto Noria[4] que es un trabajo de filosofía para niños y niñas, con un currículo para emplearlo en la educación formal y en la no formal. De 2 a 11 años hay una amplia gama de información en el plan para los niños y para los adultos que los acompañan. Estos proyectos tienen el propósito de desarrollar la capacidad de pensar de forma crítica y creativa, acompañados de la línea de trabajo de Angélica que es el desarrollo ético, es un proyecto que lleva 16 años y que ha sido secundado por muchos países de Latinoamérica.

1 Para mayor información visite: www.angelicasatiro.net (En odas las redes sociales).
2 Página Web: www.crearmundos.net.
3 Página Web: www.lacasacreativa.net
4 Página Web: www.octaedro/noria.com

ENTREVISTA:

1. ¿Por qué es tan importante pensar aspectos como el perdón en relación con la filosofía?

Personalmente yo hago el ejercicio del perdón, independientemente de la religión que tenga el otro. Es un aspecto muy importante porque nos ayuda a lidiar con el resentimiento, aprovecho para citar a Scheler que es un filósofo Alemán, que tiene un libro muy bonito llamado 'Sobre resentimiento', comenta que el resentimiento es una autointoxicación psíquica, que una persona cuando esta resentida se intoxica a sí misma volviendo a sentir el dolor y sufrimiento, aquello que era un dolor mínimo se expande por esa autointoxicación. Entonces soy una practicante del perdón porque no quiero estar auto intoxicándome es decir, cuando se está muy resentido con el daño causado por los demás, ocupa mucho espacio interior con ese daño, incorpora ese daño dentro de uno mismo y esto le va auto intoxicando la psique; y una psique muy intoxicada y auto-intoxicada es decir, una mente intoxicada piensa peor, siente peor, se posiciona peor en la vida y uno si no perdona a la otra persona está dentro de uno mismo con esa violencia introyectada, ese insulto está dentro, esa guerra está dentro de uno. Entonces en mi vida hago cosas que molestan a cierto tipo de gente (En la medida en que vamos trabajando para que la gente piense mejor por sí misma de forma crítica y crea-tivietica) entonces aquellos que quieren manipular ya no les parece bien ese tipo de trabajo. Se podría decir que yo en mi vida ya tuve que perdonar bastante, además nací en una dictadura militar, crecí en una dictadura militar, estudie en un colegio militar, viví situaciones duras variadas con gente más próxima, con gente más lejana y viví en un país donde la gente moría, desaparecía, era torturada; o sea, además me dedico a trabajar con algunas circunstancias duras; en el caso de Marfil que trabajo con la marginalidad, entonces diría que tengo muchos motivos de dolor y sufrimiento entonces, el ejercicio del perdón es en sí un ejercicio de amor propio, perdono al otro porque yo también merezco no estar tan intoxicada de violencia dentro de mí, tan resentida de un dolor que ya pasó. Yo ya sé que eso que estoy diciendo es fácil de hablar y difícil de hacer, por eso te decía ¡Que yo practico esto! Que yo empecé haciendo una confesión, porque yo sé que muchas personas dirán ¡Hay pero que idea más bonita! Pero eso imposible de hacer, esto es más testimonial: no es imposible de hacer, lo que pasa es que uno tiene que estar con la convicción de la importancia de practicar eso, no solo es importante para quienes has perdonado (ya que tú lo liberas de un peso) pero es fundamental para uno mismo porque es un ejercicio de paz. Yo cuando perdono a alguien que me ha hecho mucho daño yo estoy cultivando paz interior y a la vez cultivando paz en el mundo, en mi entorno, paz con el otro; porque mi mirada hacia al otro ya no es de odio, ya no es para guerrear con él, ya no es una mirada de venganza.

Perdonar no significa que vamos a olvidar los hechos "tú has matado, insultado, torturado…" Y te vas feliz por la vida, no es eso, porque justicia es muy diferente a venganza. Perdonar es no querer entrar en la frecuencia vibracional de la venganza, pero eso no implica estar en contra de los procesos de justicia. Toda la gente que ha hecho daño a las demás y deliberadamente merece procesos de justicia; tiene que ser juzgado, tiene que ser punido socialmente, pero esto es una cosa que ocurre en una vía –Esto digamos, son vías paralelas- el hecho de perdonar en mi interior para librarme a mí misma y cultivar la paz conmigo y mi paz intra e inter-realacional, eso no impide estar a favor de todos los procesos que piden justicia y no olvido de los males que alguna gente causa a otras.

O sea ¡Resignificar!

Resignificar es una palabra que me encanta, yo creo que hay que resignificar. ¡Mira! Hay una dimensión de la cosa que tiene que ver con el campo emocional, las heridas personales y las heridas sociales. Vamos a hacer una analogía ¿Cómo se cura una herida física? Si me corto la rodilla, y me voy tapando esa rodilla porque no quiero ver mi herida y la voy tapando, tapando ¿Qué pasa?

No se va a curar.

Y además…

Se pudre.

Todo empeora. Entonces hagamos analogía de eso con la herida emocional tanto personal como la social, sino la miramos, sino las admitimos, sino las sacamos al aire… ¿Qué es lo que pasa con la herida física, necesita oxígeno para cicatrizarse? Las heridas emocionales también necesitan aire, tenemos que admitir que estamos heridos, que eso nos duele, que estamos con rencor, tenemos que admitir el resentimiento para en seguida perdonar. Si hay un proceso de admitirlo

con eso resignificamos; mirar la parte fea siempre duele y estar tocando ahí donde nos duele es como re-doler, es duro… Pero hay que hacer ese ejercicio, porque resignificas todo en vez de amplificarlo con sufrimiento retenido en tu interior, tu resignificas eso a través del perdón y te liberas a ti y liberas al otro, de ese ¡Tu dolor! Porque cuando perdonamos de hecho liberamos dentro de nosotros el otro que nos hizo daño. Hecho esto que es fundamental para que seas una persona más equilibrada emocionalmente, para que puedas echar tu vida adelante ¿Verdad? y soñar y hacer cosas lindas, hecho esto aplicado a las heridas sociales, hay una herida que si hay que resignificar en colectivo, hay que ritualizar ese perdón, hay que liberar el cuerpo social de esa herida, porque la sociedad es un sistema, un cuerpo igual que el cuerpo físico; también tiene que ver sus cosas feas para que no caiga en la podredumbre, pero eso a nivel social no es igual a ir en contra de los procesos de justicia; más bien, forma parte de ese proceso de re significación conducir la justicia para aquellos que han causado demasiado daño para que puedan ser juzgados, pero desde una perspectiva de justicia no de venganza. Por eso es resignificar es darle un nuevo sentido, pero ¡Mira! es imposible vencer la venganza y el rencor si uno no perdona dentro ¿Me entiendes?, no llega al paso de la justicia… La justicia desde mi manera de entender pide y se trabaja emocionalmente más profundo, porque implica unos criterios más razonables, más razonados frente a la sociedad, por ejemplo, acá en Colombia el tema es súper delicado porque se trata de los acuerdos de paz, las gentes de cualquier bando han hecho daño, todos son víctimas, todos son verdugos, entonces todos tienen que ponerse de jueces, pero no serán buenos jueces si cada uno no trabaja ese proceso interior del perdón ¡Pienso yo!

2. ¿Cómo sabe que la persona que está preparada para perdonar además de admitir lo que tú mencionabas anteriormente?

¿Sabes que pienso? Nunca estamos preparados para perdonar, pienso que tenemos que enfrentarnos a nuestros monstros interiores y desde ese enfrentamiento hacer el ejercicio del perdón; por eso te decía que hago el ejercicio del perdón, es decir de una forma muy consiente, me pongo ahí con el objetivo y una disciplina para no dejarme llevar por el odio y el circulo vicioso de la violencia. Yo creo que hay un autor que me gusta bastante es John Carlos Domenech, que también es filósofo que trabaja con la lógica de la crueldad -el comenta una cosa que para mí es muy potente-nosotros los humanos tenemos una lógica cruel, procesamos cruelmente… Entonces ¡claro! sino hay un ejercicio constante de autoconsciencia de esa lógica cruel ¿Cómo vamos a perdonar? si yo siempre voy a estar por ejemplo queriendo vengarme –Hay para mí una idea muy importante-ningún problema puede ser resuelto en la misma instancia en lo que fue creado, toda solución de un conflicto o de un problema potente pide cambio de perspectiva y de dimensión; entonces si soy víctima y el otro me golpea, me insulta, me mata, me viola… Si yo me mantengo en el mismo nivel de esa violencia, yo estaré en la rueda de la venganza, de los rencores y del resentimiento ¡No resolveré el asunto! Tengo que salir de ahí, ir a una instancia más reflexiva; la instancia del perdón, ejercitar ese salir de ese nivel para lograr hacerse el perdón ¿Cómo sé que ya soy capaz de perdonar? Yo pienso que cuando soy capaz de entender profundamente eso; que tengo que cambiar instancia para realizar el perdón. No puedo estar en la misma vibración hablando en lenguaje físico, si mi problema está–voy aprovechar para realizar una analogía con la radio- en AM yo tengo que ir a FM ¿Me entiendes? Para desde allí mirar el problema en AM y hacer todo ese ejercicio, porque todo lo que estoy diciendo no es sencillo pero no es imposible y además es necesario.

Entonces es ahí cuando se reproduce el círculo.

El círculo vicioso de la violencia, ocurre a nivel de individuo pero también a nivel social. Los cuerpos sociales que hablábamos antes ¿No?, no solo el cuerpo de cada individuo el cuerpo social también, por eso tanta guerra, unos quieren matar los otros, odian al otro diferente y mantiene ese círculo de odio ¿No? Eso es muy duro, hay que cambiar la frecuencia para hacernos capaces de superar eso.

3. Bueno ¿Cuándo yo perdono al otro me perdono a mí mismo?

Yo tengo un problema con esas frases que dicen 'Primero tengo que amarme para después amar al otro' 'primero tengo que nos e que… para después no sé que con el otro' yo entiendo la lógica que piensa así ¿Vale? no estoy en contra, pero a mí me hace ruido en mi interior, porque pienso que somos seres interrelaciónales y además

nuestra mente está dentro y fuera a la vez, entonces yo creo que debe ser simultaneo perdonar al otro y perdonarme, y en el ejercicio del perdón al otro perdonarme y viceversa ¿Me entiendes?. Tengo que ser capaz de ir haciendo esto como un entramado, como un tejido porque de verdad perdonase a uno mismo también es muy duro, yo cada vez que pienso en todas las cosas que no hice bien, me cuesta. Tengo que ver mi parte fea, mis errores, tengo que ver todo lo que no es lindo de mí, entonces el ejercicio de perdonarse es duro… Y en general implica el otro, porque tengo que perdonarme de algo que le hice al otro, y si no es al otro es algo que debo perdonarme a mí misma o sea me he tratado mal; me he tratado mal en relación con el exterior que tiene que ver con el otro, por eso digo que deben estar de la mano, que debe ser simultaneo, pero obviamente el discurso 'Hay que perdonar el otro sin perdonarse' tampoco está bien; por eso entiendo la frase de perdonarme para después perdonar al otro, entiendo el valor que tiene, porque es una frase que nos ayuda a pensar. El perdón no es un regalo que le vayamos a dar a la otra persona porque somos 'buenos' también tenemos que perdonarnos porque también hacemos cosas que no están bien. El único matiz es que tiene que ser simultáneo por un lado, y por otro lado un proceso continuo; los humanos somos seres imperfectos, incompletos, vulnerables y además muchas veces uno daña al otro incluso sin quererlo. Entonces yo creo que es el tipo de ejercicio de por vida, de perdonarse y de perdonar al otro.

4.¿En la parte del perdón se hace más uso de la razón o de la parte sentimental del individuo?

¡Buena pregunta! Yo creo que las dos cosas por todo lo que te conteste antes, yo utilice varias veces la palabra reflexión, no creo que sea posible perdonar sin reflexionar, sin hacer un ejercicio crítico sobre lo ocurrido; y además, tiene que ver con lo que te he dicho de la frecuencia AM y FM utilizándolo, entonces normalmente los actos violentos, la guerra… Todo eso ocurre cargado de muchas pasiones o sea del campo emocional, y conecta con la reflexión y ayuda a revisitar todas esas pasiones, no creo que el perdón sea posible sin pensamiento, pero tampoco creo que el perdón sea solo pensamiento….

Si porque se requiere práctica.

¡Ahí! Te voy a contar un caso personal, hay una persona en mi vida que no voy a decir que persona es, pero es muy importante en mi vida personal; que yo he estado casi toda mi vida tratando de personar esa persona y en muchos momentos yo estaba segura que ya la había perdonado, tenía la seguridad que esta persona ya estaba perdonada dentro de mí ¿No? Y… ¡Claro! Después me di cuenta que fue un perdón intelectual, un perdón meramente racional, entonces cuando me vi de nuevo con esa persona en diferentes circunstancias y esa persona volvía hacerme daño, después me di cuenta que ¡No la había perdonado! Porque cuando me volvió a hacer daño mi herida interior toda, volvió a sangrar dentro de mí… Fue cuando me di cuenta que ahí pasaba algo, no la he perdonado con mi corazón, porque si la hubiese perdonado con mi corazón también esa cicatriz ya estaría sanada, obviamente deja cicatriz pero no volvería a sangrar de esa manera, por eso pienso que se necesita de las dos cosas. ¡Mira! muchas veces con todas las buenas intenciones que tenemos hacemos el ejercicio de hablar del discurso del perdón, de decirlo y de decir que esta perdonado pero uno tiene que verse en situación para ver si el corazón perdona o no. Y ahí yo creo que la gran aliada del perdón, o el gran aliado del perdón es el amor, yo pienso que el hecho de amar; tu pasas a amar al que te ha hecho daño, y eso se hace con el corazón ¿Sabes? no hay así muchos discursos, muchos entelequias, muchos razonamientos bonitos, pero el amor se hace desde el corazón y el amor es muy dadivoso por eso digo que el perdón sin amor ¡No sé cómo hacerlo yo! Pueda que otros lo sepan, pero para mí pasa por varios tipos de amor, y ahí por ejemplo la compasión que es un amor universal; que es cuando entendemos también la debilidad del otro, la fragilidad del otro, su in-completitud, su ignorancia y desde ese amor, desde esa compasión lo perdonamos.

5. ¿Es el perdón base de la reconciliación?

Yo no sé cómo reconciliar sin perdonar, por todo lo que he dicho hasta hora. Si tú no perdonas estas intoxicándote por dentro, si tú no perdonas ¿Cómo vas a REconciliar estando REsentido? No hay espacio, entonces pienso a nivel individual y a nivel colectivo igual, lo que te comente antes; hay que dar oxígeno a las heridas sociales para que los procesos de reconciliación sean posibles.

6. ¿Si se dice comúnmente que el ser humano es un ser dual, esta reconciliación no sería momentánea?

Es que yo pienso que todo en la vida es momentáneo, ¿Qué quiero decir con eso? Somos seres de procesos, por eso insisto en que todo tiene que ser continuo, no hay un momento en que estamos reconciliados o perdonados; eso sería la perfección que no nos caracteriza como ser ¡No somos perfectos! Somos procesos en construcción, yo más que dual yo creo que los humanos somos seres complejos; no solo hay dos partes, hay múltiples partes en la vida y somos polifacéticos tanto como individuos como colectividad, después entiendo que el riesgo de la violencia siempre va a estar ahí, y ahí voy a citar a otro filósofo un coreano alemán, Byung Chul Hang que tiene un libro muy bonito, aunque duro de leer pero claro 'La topología de la violencia', entonces el comenta en ese libro que hay unas cosas del ser humano, de las que jamás podrá librarse y una de ellas es la violencia. Y por eso es importante estar atento a los procesos violentos que se instauran y reinstauran, puede que no salga de mí, de ti o de Víctor, pero puede que salga de otro que no sabemos quién es; eso como se va reafirmando en la historia de la humanidad, entonces no podemos ser ingenuos y pensar que porque ya firmamos unos acuerdos de paz o hicimos un acto público de reconciliación ¡Ya está! Hay algo que está en capas más profundas, entonces como vivimos en la idea del estado de derecho y de una democracia que contempla los procesos de justicia; en ese marco más global es fundamental la firma de los acuerdos de paz, los actos públicos de reconciliación… Pero todos son gestos, no necesariamente va a eliminar el riesgo de la violencia, sencillamente va a mostrar que seguimos en el camino de construir la paz.

7. Bueno, ya para terminar ¿Qué aportes crees que nos da la filosofía para la reconciliación?

La filosofía para niños y niñas, el campo de ciudadanía creativa que esta todo esto muy conectado con los procesos de diálogo, yo creo que la reconciliación se construye a través de procesos de diálogo, también puede ser una forma amorosa de comunicación, uno por más que no esté de acuerdo con el otro sigue dialogando con él, buscando encontrar zonas de acuerdo; construir a partir de las diferencias, hacer ese ejercicio de significar y resignificar la experiencia vital y todo lo que ocurre en la vida ¿No? Entonces para mí yo tengo eso claro que el aporte que puede dar la filosofía para niños y niñas, el proyecto Noris que es lo que trabajo dentro de esa línea, la ciudadanía creativa y todo lo que trabajo; uno de los aportes principales es esto. Como método para ayudar a curar esas heridas sociales provenientes de los conflictos, de la violencia, de la crueldad humana ¡El diálogo es un buen método para eso! Y a la vez el diálogo brinda la oportunidad de hacerse delante el otro, porque el ser humano se humaniza dialogando, entonces –esa idea es de Paulo Freire, un pedagogo Brasileño, me ha influenciado bastante- es en el dialogo que lo humano se humaniza, por eso acá no cabe el primero yo y después el otro, sino yo y el otro en la simultaneidad, porque tenemos que construir la reconciliación entre todos. Este es un aporte.

El otro aporte, que también tengo muy claro es que en línea de la ciudadanía creativa tratamos de trabajar tanto con el individuo como con la colectividad simultáneamente, entonces a nivel individual es tratar a la otra persona como obra de arte; que cada persona se cultive a sí mismo mejorándose, y ahí entra el perdón como parte de tratar la propia de vida como obra de arte. El perdón, perdonarse a sí mismo y perdonar al otro dentro de uno, libera espacio para crear la propia vida, para construirla y reconstruirla y resignificar, y a la vez dentro de esa línea de la ciudadanía creativa nosotros proponemos la importancia de generar un imaginario social común, una utopía de país, una utopía colectiva; es decir, ya sabemos que es utópico, pero la utopía nos ayuda a caminar, nos genera esperanza, nos permite ver más allá de lo que vivimos aquí y ahora, entonces si esto es construido en colectivo, esto de por sí ya es proceso de sanación ¡Por decirlo así! Y a la vez también en la línea de la ciudadanía creativa no es solo un ejercicio de pensamiento, es un ejercicio de acción; porque la ciudadanía entonces implica participación y acción social ¡Práctica! Entonces tenemos que ir entendiendo que la gente tiene que ir construyendo proyectos locales de transformación de sus entornos. Cada persona por ser quien es, por estar donde esta tiene una influencia, ejerce una influencia en su grupo de vínculo, su familia, sus amigos, sus redes sociales, su vecindad, los estudiantes, la universidad… Todos y todas por estar donde estamos y por ser quien somos influimos en un montón de gente, entonces en ese sentido si somos seres que cultivamos la paz, esperamos que otro y otras también la hagan con nuestro ejemplo o nuestra conducta. ■

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

LOS VALORES DEL DIÁLOGO

Irene **de PUIG**

Directora del GrupIREF <www.grupiref.org>

Para el Proyecto Noria el diálogo es el eje fundamental y tiene un valor instrumental pero también un valor actitudinal. Y es que la práctica dialógica en el aula fundamenta, genera valores, supone ya una serie de valores implícitos. Su prática, por lo tanto, es ya un ejercicio de ciertos valores.

Desde los tiempos de Sócrates, el diálogo ha sido reconocido como una forma importante de estructurar las interacciones educativas. El mismo Sócrates decía que hacía de comadrona y que ayudaba a los estudiantes a parir, a dar a luz a las ideas.

El diálogo se opone al monólogo, por eso entrar en diálogo significa salir de sí mismo e ir hacia el otro, comunicándose de la mejor manera como seres racionales.

La dialéctica socrática puede servir de ejemplo de cómo el profesor y el estudiante exploran y descubren conjuntamente, a través de la conversación, la comunicación dialógica. El fundamento de la postura socrática era discutir sobre los principios y la voluntad de encontrar la verdad en el desacuerdo y no convertir en mejor el peor de los argumentos.

El diálogo del que hablaremos está lejos del debate que enfrenta posturas, de la batalla dialéctica, de la forma sibilina de persuasión, hablaremos del diálogo como forma comunicativa idónea para estimular las habilidades intelectuales y para ejercitar actitudes de respeto y tolerancia.

A diferencia de los clásicos debates, el diálogo filosófico no implica la adhesión de los otros, ni es competitivo. Parte de posiciones marcadamente diferentes como condición para la discusión de ideas y, a diferencia de las asambleas, aquí no hay que tomar decisiones; las votaciones o los acuerdos sobre opiniones y actitudes no se cuantifican, simplemente se explicitan y se reafirman o se matizan, pero no hay móviles de acción inmediata como en algunas experiencias escolares –muy interesantes por otra parte– de carácter asambleario.

En un sentido amplio, el diálogo es una conversación, una charla o coloquio entre dos o más personas en la que se intercambian opiniones o puntos de vista con el objetivo de encontrar un entendimiento, un consenso, entre las partes.

La palabra diálogo proviene de ***día*** y de ***logos*** y es más que discutir, no se trata sólo de defenderse o de atacar, sino de analizar y examinar las opiniones, posiciones y aportaciones de los contertulios: los diálogos platónicos no son discusiones, son ejemplo de auténticas investigaciones.

El diálogo se opone al monólogo, por eso **entrar en diálogo significa salir de sí mismo e ir hacia el otro**, comunicándose de la mejor manera como seres racionales. Así, para iniciar un diálogo se ha de reconocer a los otros como **interlocutores.**

Siguiendo el ejemplo socrático, el diálogo que proponemos debe ser el motor del pensamiento y por eso entendemos el diálogo como: herramienta metodológica (motor de las habilidades) y como actitud ética y política (democracia).

El diálogo como herramienta metodológica

La comunicación interpersonal, como es el diálogo, exige el aprendizaje de las competencias o habilidades que hagan posible una comunicación

provechosa entre los interlocutores. En términos generales, la acción hábil o competente "requiere el reconocimiento de las características de una tarea, de su objetivo y los medios apropiados para lograrlo, un medio para convertir esta información en la acción adecuada, y un medio de realimentación que compare el objetivo que se persigue con el estado alcanzado hasta ese momento" (Bruner, 1987: 124-125). Entre estas habilidades, la capacidad de empatía y de autocontrol son elementos indispensables en una comunicación dialógica.

Como cualquier herramienta, hay que saberla usar. A dialogar también se aprende. No nacemos enseñados para casi nada. Tenemos que aprender obligatoriamente, si queremos seguir existiendo, las posibles respuestas a los diferentes estímulos. Por ello, en los humanos, los errores son más frecuentes que los aciertos, y decimos que de los errores aprendemos. Dialogar no es simplemente hablar. La presencia del otro como interlocutor establece unas condiciones que deben respetarse, y por tanto, aprender.

Es una práctica no autoritaria ni doctrinaria, que acepta dudas y errores, que anima a la participación, donde cada uno puede plantear los propios intereses con la seguridad de que será respetado.

El diálogo por su carácter argumentativo es la mejor expresión de la naturaleza dialógica del pensamiento. No sólo ayuda a clarificarlo, sino que es su estructura, porque pensar de manera argumentada supone usar juicios expresados en palabras y frases. Así el pensamiento se puede justificar como un "diálogo del alma consigo misma" y de ahí la identificación del pensamiento con el logos.

Hablar

Sólo por el hecho de hablar, no de hablar de cualquier manera, sino de **hablar**, ya estamos ejercitando habilidades intelectuales y en esta acción, aparentemente sencilla, se da la correlación entre pensamiento y lenguaje.

"Un observador accidental puede despreciar lo que pasa en una clase de este tipo por considerarlo 'pura palabrería'. Pero ignora que nada agudiza tanto las habilidades de razonamiento como la conversación disciplinada y los educadores sabios siempre han intentado construir a partir de las cosas por las que los niños ya se sienten interesados en lugar de obligarles a que quieran lo que tienen que hacer." (Lipman M., *Philosophy goes to School*).

A través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos.

El diálogo en clase sirve para practicar las habilidades de forma integrada, no separadas y de forma aislada y arbitraria; en la conversación, las habilidades se trabajan simultáneamente, dominando ahora un matiz, ahora otro, pero tensando conjuntamente como si se tratara de una red. El diálogo es el motor de uso de las habilidades, ya que se usan para aclarar el propio pensamiento y el de los demás en una situación natural, de contexto, no a través de ejercicios puramente formales, descontextualizados y planteados como ejercicios escolares de corrección con plantilla. "Toda la filosofía es diálogo, pero no todo el diálogo es filosofía", advierte Lipman.

Como herramienta metodológica nos encara con las dificultades de la comunicación de las ideas: redefinir palabras, reelaborar argumentos, deshacer ambigüedades, etc. Si queremos ser comprendidos por la otra persona tenemos que proceder paso a paso, nos tenemos que poner en su lugar. En este sentido pensamos que el diálogo como herramienta es el camino real, porque a **través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos.**

El diálogo organizado y disciplinado permite a los chicos expresarse y comprender; desarrollar las propias habilidades cuando hablan; pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y estar al tanto de la argumentación del otro. El poder del razonamiento y el respeto por el otro se dan la mano en este proceso. El diálogo es el sujeto no un subalterno.

El diálogo como actitud

En el diálogo reconocemos la alteridad como esencial a la humanidad cuando abandonamos toda veleidad de violencia y cuando usamos la

concordia como expresión de la humanidad: ser humano es, ante todo, relación con el otro; ser humano exige convivencia.

Sin espíritu de apertura al otro no hay diálogo posible. Todos sabemos por propia experiencia que la imagen que tenemos de nosotros mismos es o demasiado complaciente o demasiado desagradable y que una cierta objetividad pasa por el conocimiento que los demás tienen de nosotros mismos. Reencontrar al otro es una experiencia constitutiva del yo y es el diálogo quien nos la hace vivir y revivir. Desde la filosofía, el pensamiento consciente supone una cierta posición de alteridad: la síntesis de los momentos del tiempo es la síntesis de los momentos de la conciencia. Platón, en ***Sofista*** (263d-264a) afirma que "el pensamiento es un diálogo del alma consigo misma".

Tanto el pensamiento reflexivo como la argumentación poseen una estructura dialógica. Sólo así se entiende el ***Cogito*** de Descartes**. Reflexionar es, en cierto sentido, desdoblar el yo como un espejo que refleja nuestra propia imagen**. Pensar es una operación mediata, una comunicación de sí a sí, no tiene el carácter inmediato de las impresiones.

Actitudes intelectuales y actitudes afectivas

Así podemos decir que en el diálogo se estimulan ciertas actitudes intelectuales como: el afán de descubrimiento, de exploración, la actitud crítica, la flexibilidad mental, la búsqueda de la verdad, la objetividad y la razonabilidad. Y también cuando uno se pone en situación dialogante, inevitablemente está ejercitando actitudes que favorecen la comunicación, la convivencia. En razonar, es decir, en escuchar y hablar al otro sensatamente, razonablemente, se está practicando la interrelación, una forma de comunicación civilizada, y así en el diálogo se da la empatía y se ejercen otras actitudes de cuidado: la solidaridad, la participación, la consideración, etc.

El diálogo exige la ausencia de presión. Entendemos por presión la carga afectiva que puede frenar una intervención y nos referimos a cualquier situación que coarte la libertad de expresión clara o soterradamente.

Pero el grueso de este artículo se centra en una dimensión previa, en lo que kantinamente llamaríamos las condiciones a priori: que aquí son los valores. Partimos de una premisa previa: **el diálogo implica la admisión de ciertos valores sin los cuales no es posible**, por tanto, es ejercitador de valores éticos, predispone a la práctica de ciertos valores.

Dicho de otro modo, el diálogo por sí mismo, cuando se establece, es fundamentador de valores. ¿De qué valores me diréis? Yo anunciaré unos cuantos, que quizá no sean todos, pero que son suficientemente representativos. Nos hemos detenido en el número siete tanto por la magia del número como para no cansaros.

1. Reconocer al otro como interlocutor es una condición del diálogo. Es imprescindible suponer la **igualdad** de los distintos miembros para poder intercambiar argumentos. Si los argumentos no valen por sí mismos sino por quien los dice (Falacia de la autoridad) ya no son argumentos. Puede haber discursos racistas e intolerantes pero sin embargo cuando un interlocutor se expresa así debe reconocer, para su propia perplejidad, que hay una presuposición de igualdad.

   Muchas "conversaciones" de alto nivel (norte-sur, entre iglesias, etc.) fracasan porque no llegan a constituirse como diálogo. Si nos dirigimos a otro como ***interlocutor***, le preguntamos y le escuchamos, quiere decir que lo consideramos capaz de encontrar la verdad, es decir, lo consideramos como un igual. Pero necesitamos que sea un igual diferente. No nos podemos enfrentar con un idéntico, nos conviene y es más fructífero que sea "diferente".

   "La peculiaridad de una sociedad democrática es la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos porque están unidos por unos principios procedimentales que exigen respeto a la diversidad." (A. Cortina).
2. **Es necesario un principio de libertad**, ya que el diálogo exige la ausencia de presión. Entendemos por presión la carga afectiva que

puede frenar una intervención y nos referimos a cualquier situación que coarte la libertad de expresión clara o soterradamente: un líder muy claro, un grupo influyente, una ideología muy marcada, etc.Cuando un diálogo empieza no se sabe como acabará. Se debe dar la oportunidad de cambiar de parecer, si uno se presenta como un muro no hay posibilidad de intercambio.

Difícilmente puede haber "consenso" si no hay "juego de cintura", es decir flexibilidad, tanto para los demás como para uno mismo. En este sentido, el diálogo puede servir de antídoto contra el dogmatismo.

3. El diálogo supone, ante todo, una decidida actitud de **respeto** a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas del interlocutor. Esto, desde la convicción de que "los otros" pueden tener una parte de la verdad, o que yo no poseo toda la verdad. El diálogo implica el **reconocimiento del otro como persona**. Reconocer, aquí significa respetar al otro, aceptar las opiniones o los puntos de vista del otro. Sólo con el reconocimiento de dos pensamientos que se acuerden o se contradicen, podemos construir un lugar común de reflexión. Este reconocimiento implícito del otro ha permitido desarrollar una ética de la comunicación. **Saber aceptar el punto de vista de la otra persona supone un deber moral: el respeto.** Llegar a un acuerdo racional con la otra persona es superar la simple subjetividad, es uno de los aprendizajes más esenciales de la razón. Si se afirma el espíritu del diálogo, se ponen en cuestión el orden del mundo y muchos prejuicios. Si excluimos alguno o algunos del diálogo, estamos prejuzgando.

   Para evitar cualquier tentación de prepotencia o sobrevaloración de las razones de alguna de las partes, es necesario que el diálogo reconozca por igual la dignidad de los implicados. El desprecio y la voluntad de dominio que se manifiestan tanto directamente, en la agresividad, o indirectamente, en la manipulación, aniquilan el posible diálogo. La práctica del diálogo es el uso de la tolerancia activa. Cada uno parte desde donde está, con su bagaje, con sus ideas previas para vaciar y llenar.

4. Otro valor es la presuposición de una cierta norma de **verdad**. Si no hay un acuerdo mínimo sobre alguna norma de verdad, no hay diálogo posible. El diálogo aporta el saber de cada uno: los interlocutores construyen a dúo o a trío un saber que solos no hubieran podido construir, y el punto de referencia final, entorno al cual se organiza la argumentación, es la verdad. Como dice el amigo Terricabras, para llegar a diferencias de opinión, sean o no radicales, se deben compartir al menos los criterios sobre qué es un acuerdo y qué no lo es. O como viene a decir Habermas: "en nuestros diálogos presuponemos que nos podemos llegar a entender, que podemos llegar a un acuerdo. Si no fuera así, ya no intervendríamos y rehuiríamos las ocasiones."

5. El diálogo, en cualquier caso, excluye **la violencia**, se detiene cuando la fuerza o la intimidación se afianzan. Dos personas que se hacen violencia –sea física, sea moral– no dialogan, se comunican, sí, pero no dialogan. Hoy se valora mucho la comunicación, los grandes medios de comunicación exigen participación y nos llenan las horas de debates televisivos que no llegan nunca al diálogo. Hay, por tanto, una contradicción entre la posibilidad comunicativa -técnica- y el verdadero diálogo. El diálogo no quiere ni vencer ni siquiera "convencer". En el diálogo no hay vencedores ni vencidos, hay colaboración, intercambio, cooperación, coincidencia o divergencia. El diálogo es garantía de paz, porque en el diálogo se sustituye la presencia de la fuerza por la del pensamiento.

Saber aceptar el punto de vista de la otra persona supone un deber moral: el respeto.

6. **Cooperación**. El diálogo, como forma educativa que tiene como objetivo la investigación común de los temas, es ya una forma cooperativa, ética en sí misma. Vygotsky en ***Mente y sociedad*** señala la diferencia entre el aprendizaje individual y el colectivo. El aprendizaje individual se centra en el individuo y no tiene en cuenta el conjunto, cada uno debe enfrentarse solo al "saber". En el segundo caso los niños y niñas construyen a partir de las ideas propias y de las de los demás, de manera que se mueven en un alto nivel de razonamiento y de participación verbal. "La expresión 'colaboración' indica que la convivencia no consiste en que las

partes estén divididas, sino en la comunidad de la participación y del tomar parte. En este mismo sentido amplio hay que comprender la conversación. La colaboración no tiene lugar sólo entre uno y otro, entre la declaración y su replica, entre pregunta y respuesta, sino en la organización universal de la vida humana." (Gadamer, ***Mito y logos***. pág. 124).

El diálogo representa un uso muy elaborado del lenguaje, porque supone que la alteridad es aceptada e integrada en un yo suficientemente afirmado.

7. El diálogo organizado y disciplinado permite a los chicos y chicas **expresarse y comprender**; desarrollar las propias habilidades cuando hablan, pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y estar al tanto de la argumentación de la otra persona. El poder del razonamiento y el respeto por el otro se dan la mano en este proceso. Antes de dar nuestro punto de vista habrá que asimilar el pensamiento del otro, tal como propone Rogers: "Propongo una experiencia de laboratorio que servirá para ensayar la calidad de vuestra comprensión: la próxima vez que discutais con un amigo, con su esposa, etc., parad la discusión e intentad explicar lo que os quieren decir. Si la otra persona está de acuerdo con lo que decís, podeis seguir adelante. Os daréis cuenta como pocas veces escuchamos o interpretamos bien lo que dice la otro."

Una forma de enseñanza dialógica, además de generar actitudes como las descritas, ayuda a los estudiantes a pensar sobre el significado de sus palabras y sobre las consecuencias de sus opiniones y, por extensión, también de sus actos. Por el hecho de participar viven una relación entre teoría y practica.

El diálogo supone un pensamiento maduro: el niño no concibe el enriquecimiento mutuo a partir de la confrontación de puntos de vista, porque no conoce los principios que permiten la objetividad. Es necesario un tiempo para poderse tener en cuenta uno mismo y los demás en el diálogo, porque **el diálogo representa un uso muy elaborado del lenguaje, porque supone que la alteridad es aceptada e integrada en un yo suficientemente afirmado.**

Los niños, cuanto más pequeños más se creen el centro del mundo y, por eso, hablan desde la subjetividad y les cuesta mucho ponerse en el punto de vista del otro. El niño debe aprender a pensar y a ser autónomo, porque si no es así, alguien pensará por él.

El diálogo es un proceso. Cuando discutimos nuestros desacuerdos es porque cada uno expone su conclusión. Así se forman dos monólogos obstinados e irreconciliables. Sólo podemos explicarnos los desacuerdos, si revisamos las definiciones de los términos, si repasamos si partimos de las mismas bases, es decir, si reproducimos el proceso.

Si tenemos la voluntad y la paciencia de retroceder, el problema será diferente y se pueden encontrar puntos de contacto, buscar raíces comunes, ir a buscar la introducción y no la conclusión.

Una de las dificultades es desmontar este hábito de la discusión que se empieza siempre por la conclusión. Hay que aprender a razonar de forma coherente, ordenada, lógica. Hay que aprender a analizar las cuestiones, a fundamentar, es decir, a introducir en lugar de llegar al final. Si vamos a las raíces, podemos encontrar muchas maneras de responder, se nos abren nuevos horizontes. Introducir primero, razonar después y al final concluir.

El profesor en el aula tiene que hacer de comadrona, en el más estricto sentido socrático, de conductor del diálogo; se debe dotar de los recursos recopilados a lo largo de la historia de la filosofía para reconocer y discernir el alcance de los temas que se proponen y para garantizar la mejora de las capacidades de razonamiento y de crítica.

Para llegar a una meta, a una conclusión, a una decisión, para hacer diana es necesaria la tensión, como lo es entre el arco y la flecha. Sólo con la voluntad de tensar, de contrarrestar, nuestra flecha podrá llegar con potencia y acierto a la diana. Para ser campeones olímpicos, hay que dar a los chicos y chicas la oportunidad de ensayar, de entrenar: ni disparar por ellos, ni explicarles en teoría el recorrido teórico de la flecha, sino facilitarles, darles la oportunidad de ensayar esto una y mil veces.

Bibliografía

BOHM, David (1997): *Sobre el diálogo*, Barcelona: Kairos.
BUBER, M. (1995): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
ELBOJ SASO, C. (2002): *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*, Barcelona: Grao.
GADAMER, Hans George (1998): *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
GARCÍA MORIYÓN, Félix (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. La actividad filosófica en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
HAYNES, Joanna (2004): *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Barcelona: Paidós.
ZELDIN, Theodore (1999): *Conversación*, Madrid: Alianza Editorial.

PEDAGOGÍA **NORIA**

Angélica **SÁTIRO**
Directora del Proyecto Noria <proyectonoria@lacasacreativa.net>

Las raíces etimológicas de la palabra ***pedagogía*** son: ***paidos*** (niño) y ***ago*** (llevar, guiar o conducir). En este sentido hablar de una Pedagogía Noria es hablar de cómo este proyecto guía a los niños/as. Pero pedagogía es también un campo del saber humano que reúne aportaciones de muchas ciencias para pensar su objeto de estudio: la educación. El Proyecto Noria tiene una propuesta clara de educación para los niños de 3/11 años, una filosofía que da sus fundamentos y una didáctica que estructura su metodología, sus recursos y su evaluación. De esto trata este artículo, busca clarificar los principales aspectos de su **filosofía** y de su **didáctica**.

La filosofía Noria

El Proyecto Noria nació a partir de la propuesta del filósofo-educador Matthew Lipman, creador del Proyecto Filosofía para Niños. Evidentemente este origen le confiere sintonía con la filosofía de este proyecto, es decir, con sus supuestos y bases. Lo que se presenta a continuación no son estos supuestos y bases, sino una explicitación específica de aspectos filosóficos de Noria como un proyecto singular. Evidentemente mucho se podría decir, pero aquí solamente se señalarán aspectos de algunos campos filosóficos: la ética, la estética y la epistemología. Desde la ética se comentan los conceptos de ***mundo***, de ***niño*** (ser humano) y de ***educación***. Desde la epistemología se habla sobre el conocimiento y sobre el pensamiento. Y desde la estética, a partir de aspectos transversales de los ámbitos anteriores, ya que entendemos que la filosofía Noria aboga por una ética-estética y por una epistemología-estética. La profundización de esto será tema para otros artículos…

¿Qué niño/a?

> En cada niño nace la humanidad.
>
> Jacinto BENAVENTE (dramaturgo español)

¿Qué pasaría si todos los niños y niñas del mundo fueran raptados y abducidos por algún extraterrestre? ¿Qué pasaría si todos los niños y niñas del mundo dejaran de pensar y de comunicarse a la vez y definitivamente? Estas preguntas son para pensar en la radicalidad (la raíz) de la presencia de los niños/niñas en el mundo. ¿Qué papel juega la niñez en la historia de la humanidad? ¿Qué esperamos de ellos/as como "especie"? Desde Noria entendemos que educar a los niños es educar a la humanidad y es como escribir cartas al futuro… Es decir, estamos de acuerdo con el dramaturgo español citado: "En cada niño nace la humanidad". Por esto es importante cuidar de su educación y ofrecerla con la calidad merecida. Sin olvidar que es un derecho universal de todos los niños/as.

> Llega a ser lo que eres.
>
> KANT (filósofo alemán)

Entendemos que la tarea de la educación es ayudar a que cada niño/a pueda llegar a ser quien es en el sentido de volverse una persona autónoma, capaz de pensar por sí misma y decidir sobre los rumbos que debe tomar y las metas que quiere alcanzar. A la vez, ser un ciudadano consiente de formar parte de una colectividad cercana (su familia, su entorno, su sociedad) y otra más lejana (la humanidad). Es decir, llegar a ser lo que le identifica como individuo, como ser social y como especie. En este sentido es importante ofrecer las herramientas de un pensar

crítico y ético que de el soporte necesario para esta formación.

> La niñez es la etapa en que todos los hombres son creadores.
>
> Juana DE IBARBOUROU (poetisa uruguaya)

Además de aportar frescura y esperanza al mundo, los niños/as son estimulantes de la creatividad humana. Ellos/as no dudan de su capacidad imaginaria y confían en maneras alternativas de ver la realidad. A lo largo de su proceso escolar suelen perder esta confianza en función del "entrenamiento del pensar" que reciben. Por esto es importante estimular, a la vez, la dimensión creativa del pensamiento. Es decir, los niños/as necesitan de ambientes educativos en los cuales pueden pensar crítica, ética y creativamente y ser estimulados para hacerlo cada vez mejor.

Goethe decía: "Los niños pueden hacer todo de todo". Y estamos de acuerdo: "hacen ferrocarriles con espárragos"... Pero esta simplicidad, esta espontaneidad de la imaginación infantil no puede ser confundida con la amplitud de la capacidad de imaginar de un adulto con una rica experiencia humana de trasfondo. Digamos que los niños están más "libres", "desbloqueados" de esquemas de interpretación de la realidad, por eso fluyen espontáneamente y habitan el mundo de la fantasía con tranquilidad y sin necesidad lógica de encadenarlo todo para que tenga el mismo sentido que tendría en la realidad. Los adultos sufrimos más el antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho con otras palabras, entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento que trata de interpretar la realidad y posicionarse en ella. Y aquí empezamos a deshacer el nudo de esta cuestión, los niños imaginan menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos ya que no tienen necesidad de encontrar un "sentido real a este universo mágico". Los adultos "atrapados" en nuestros esquemas de interpretación, paradigmas, conceptos y teorías, desconfiamos de todo lo que viene de nuestra imaginación. Por eso, la imaginación en el sentido corriente de la palabra (algo inexistente, soñado) es mayor en el niño que en el adulto. Pero un adulto desbloqueado y con la claridad del valor del mundo imaginario será capaz de utilizar su imaginación de



una manera más profunda, creando teorías, productos y obras que intervengan en la realidad de manera, muchas veces, definitiva. Einstein es un buen ejemplo de esto. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías, son en esencia hijas de la imaginación. Pero si las escuelas bloquean la capacidad imaginativa de los niños desde temprana edad, lo único que lograrán son adultos bloqueados en su capacidad creadora en los múltiples campos: la ciencia, el arte, la tecnología, la ética social, etc.

Por lo tanto, la imaginación infantil es un bien precioso, es, como dijo Goethe, una precursora de la razón o, como afirmó Pascal, una maestra muy astuta. Y todos tenemos mucho que aprender de ella y hay que empezar con rescatar nuestros niños interiores y su mirada maravillada con el mundo.

¿Qué mundo?

> Voy a describir la experiencia de asombro ante la existencia del mundo diciendo: es la experiencia de ver el mundo como un milagro.
>
> WITTGENSTEIN (filósofo alemán), «Conferencia sobre ética»

El mundo es complejo y nuestra mirada hacía él, en general, está llena de perplejidad. El siglo XXI presenta un mundo conectado económicamente (globalización), con posibilidades simultáneas de comunicación que generan una visión múltiple, con una mundialización de la cultura que acerca las diferencias multiculturales a los hechos y a los fenómenos locales. Dicho así, podría pare-

cer que los humanos/mundanos estamos más cercanos que nunca y más atados unos a los otros (dependientes y/o interdependientes). De cierta forma, el siglo XXI brinda en cada rincón del mundo, la posibilidad de acceder a un imaginario mucho más amplio que el local, a informaciones más lejanas y a productos de consumo diferentes de los habituales. Esto seguramente conecta, pero a la vez genera un tipo de dispersión y de dificultad de tratar esta dimensión tan amplia. La cercanía entre diferencias no es fácil ni sencilla y muchas veces hace despertar odios y miedos que generan importantes conflictos. Por esto, es preciso fortalecer la capacidad de pensar para que uno pueda "elaborar este mundo complejo". Igualmente es preciso manejar una ética intercultural que pueda dar el soporte necesario a los planteamientos de esta "nueva convivencia".

> Algunos hombres observan el mundo y se preguntan "¿por qué?". Otros observan el mundo y se preguntan "¿por qué no?".
>
> Bernard Shaw (pensador y escritor irlandés)

Esta complejidad del mundo pide humanos que se pregunten "¿por qué no?" Por esto, desde Noria, se plantea el desarrollo de una ciudadanía creativa, proactiva, participativa, inclusiva, respetuosa, dinámica y recíproca.

> La Sociedad moderna olvida que el mundo no es propiedad de una única generación.
>
> Oskar Kokoschka (artista y poeta austríaco)

Dado que el mundo está ambientalmente comprometido con su sostenibilidad, es importante desarrollar valores y actitudes éticas que fomenten su cuidado, la comprensión de la finitud de los recursos y de la responsabilidad que tenemos frente al uso que hacemos de los mismos.

> Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo.
>
> Proverbio africano

Etimológicamente ***mundos*** significa "todo aquello que nos rodea". Esto sirvió a los romanos para explicar su mundo. La palabra amplió su significado y puede tener varias interpretaciones. Pero, pensemos en los niños entre 3 y 11 años y cómo se relacionan con "todo aquello que les rodea". Si actúan como sugiere el proverbio africano pueden formar parte de aquellos que cuidan del mundo para que sea un lugar mejor para vivir.

¿Qué pensamiento?

El pensamiento es multidimensional, por eso interesa hablar de su textura de fondo y hacer como una cartografía de nuestro paisaje interior. Evidentemente, la experiencia del pensar es mucho más rica que este "mapa" (¡menos mal!, así se podrá seguir hablando mucho sobre esto).

El pensamiento es la parte "invisible" de nosotros, los humanos, que nos permite ser y a la vez darnos cuenta de que "somos". O sea, es a través de nuestra capacidad de pensar que nos hacemos conscientes de nuestra existencia y de la existencia del mundo. Esta conciencia es fruto de varias acciones del pensamiento que vamos a llamar ***actos mentales***. Pensar nos permite la amplitud de actos mentales que nos caracteriza como humanos y nos diferencia de las lechugas, de las tortugas y de tantas otras formas de vida. Estos actos mentales son muchos y de varios tipos: percibir, comprender, entender, proponer, crear, reflexionar, evaluar, indagar, valorar, juzgar, contemplar, meditar, entre otros.

El pensamiento es también la actividad inconsciente de la mente. Por eso, soñar es pensar y los automatismos (que no son sólo reacciones instintivas, sino fruto de alguna actividad mental) también son movimientos del pensar. Los juicios intuitivos son buenos ejemplos de este aspecto inconsciente del pensar ya que cuentan con algún momento del proceso que no es consciente. Cuando sabemos algo, pero no sabemos cómo lo sabemos, probablemente es porque se manifestó este aspecto de nuestro pensamiento. Y esto no significa que es "menos pensar", sino que es un pensar diferente de aquel que nos permite saber qué sabemos y cómo lo sabemos (consciencia).

El pensamiento es nuestro diálogo interior. Pensar es hablar con uno mismo. El pensamiento es una "voz en off" que está permanentemente pronunciándose. Cuando está sana, la mente mantiene conversaciones reflexivas, perceptivas, creativas, propositivas, proactivas. Cuando

está enferma, la mente se obsesiona con alguna emoción, recuerdo, hecho o idea que la mantiene enredada, dando vueltas como el perrito detrás de su propia cola. Por esto **pensar mucho no necesariamente es pensar mejor,** ya que uno puede estar pensando mucho sobre un mismo punto que lo mantiene sintiendo y resintiéndose una y otra vez. Habrá cansancio mental al final, pero no habrá avance y desarrollo de una idea y/o de la capacidad de pensar.

El pensamiento es la morada de las ideas. No es morada en el sentido de "depósito" de ideas. Pensar es una actividad que se realiza con las ideas: generación, comparación, clasificación, exploración, elaboración, etc. Por lo tanto, es un tipo de morada que permite que las ideas puedan generarse, ampliarse, profundizarse, transmutarse.

El pensamiento es la dimensión humana que nos permite el lenguaje. El lenguaje es una herramienta de humanización de los humanos. ¿Seríamos humanos sin el lenguaje? ¿Habría cultura sin lenguaje? ¿Hay pensamiento posible sin lenguaje? Evidentemente no estamos refiriéndonos solamente a las palabras y al lenguaje hablado y escrito, sino también al lenguaje plástico (colores y formas), lenguaje musical (sonidos y silencio), lenguaje corporal (movimientos, gestos, etc.). Lenguaje es proceso de simbolización del mundo, es comunicación entre los seres humanos, es transcendencia, es memoria. O sea lenguaje es lo que nos permite a nosotros, los humanos, nombrar las cosas, haciéndolas ir más allá de sí mismas en el espacio y en el tiempo (transcendencia y memoria). Por ejemplo, cuando digo "papiro", ayudo al objeto designado por esta palabra a ir más allá de su contexto histórico, esta palabra hace que el objeto se desplace respeto a su tiempo y a su espacio, o sea le da transcendencia. Igualmente esta palabra permite a este objeto entrar en la memoria colectiva; incluso después de que el objeto ya no exista en el mundo de las cosas, él permanece como concepto y puede estar presente en historias, leyendas, mitos y ahora mismo aquí en este texto.

En resumen: el pensamiento es una actividad consciente e inconsciente de la mente que dialoga consigo misma sobre ideas que ayudan al humano a transcenderse a sí mismo, creando cultura, y memoria de su paso por el tempo y por el espacio.

> Crear es tan difícil como ser libre.
>
> Elsa TRIOLET (novelista francesa)

El Proyecto Noria enfatiza el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente. El pensamiento creativo es una de las dimensiones del pensar. Bien como el pensamiento crítico, el pensamiento cuidadoso (o ético), el pensamiento estratégico, el pensamiento productivo, etc. Teniendo en cuenta lo que se afirmó sobre el pensamiento, podemos decir que:

Pensar creativamente es una actividad mental que, manejando distintos lenguajes y desde distintos ámbitos del conocimiento, permite transcender a través de las ideas generadas.

¿Qué conocimiento?

El conocimiento es el proceso de conocer y su resultado y puede darse en varios ámbitos (teórico y práctico) y campos (ciencias, filosofía, religión, etc.). Desde el Proyecto Noria se entiende que es un saber construido, procesado, matizado, contrastado. Se trata de la elaboración de percepciones, creencias y opiniones a través de procesos reflexivos, contrastándolas con informaciones y moviendo las ideas desde las distintas habilidades de pensamiento.



¿Qué educación?

Evidentemente es una educación que se dedica a los niños/as desde la descripción realizada anteriormente, teniendo en cuenta las ideas explicitadas de mundo, de pensamiento y de conocimiento. Evidentemente es una educación experiencial (a partir de la experiencia), reflexiva y creativa. En la parte de la Didáctica Noria se explicitan más aspectos específicos de esta línea educativa.

La didáctica Noria

Foco

En los libros de los distintos programas del Proyecto Noria son muy visibles las variadas propuestas prácticas para desarrollar lo que el proyecto se propone. El foco didáctico se dirige a desarrollar la capacidad de pensar de los niños, sus actitudes y valores éticos para que puedan situarse en el mundo de manera crítica, creativa y proactiva.

Metodología

Etimológicamente la palabra metodología significa "el conocimiento del camino". Un método es un camino y la "logia" es su lógica, su estudio, su entendimiento. La dimensión de la metodología es la dimensión de los "cómos". Es un conjunto de pasos estratégicos que conducen por un camino con vistas a llegar a una posible meta u objetivo concreto. Así que una propuesta metodológica es un enunciado de "cómo" lograr que se encuentre salidas creativas para una determinada situación, reto, problema y/o circunstancia. La metodología Noria es dialógica, reflexiva y creativa. Es decir el desarrollo del pensar y el proceso de saber y conocer se da en situaciones de diálogo que favorecen la reflexión y la creatividad de los involucrados.

Esta propuesta metodológica parte de los siguientes presupuestos:

- Toda técnica, recurso y/o actividad sólo tiene sentido desde un planteamiento metodológico que sistematice un camino para lograr lo que se pretende. El uso indiscriminado de técnicas, recursos y actividades sueltas no garantiza ningún resultado efectivo.
- La propuesta metodológica, para ser efectiva, debe tener en cuenta los movimientos, las características y las habilidades del pensamiento creativo. Las técnicas, recursos y actividades deben reflejar estas dimensiones.
- Es importante que el usuario de la metodología (niño/a) sea el sujeto activo del proceso y que se haga conciente de su propia capacidad mientras lo vive. Esta conciencia metacognitiva es lo que servirá en el futuro al usuario una vez finalizado el proceso creativo por el cual pasa.

Para facilitar un proceso dialógico creativo es importante:

- Dominar la metodología propuesta.
- Entender en profundidad qué significa manejar el diálogo como un proceso: las implicaciones del tiempo, ritmo, tipo de actividades y la paciencia para esperar el resultado de cada momento.
- Escuchar atentamente.
- Hacer preguntas.
- Examinar ideas.
- Dar y pedir razones.
- Dar y pedir criterios.
- Guiar la investigación.
- Evitar juzgar las ideas de los participantes.

Recursos

Todos los programas del Proyecto Noria utilizan distintos recursos y principalmente:

- Arte (pintura, música, poesía, cine, etc.)
- Narrativa (minicuentos, cuentos, leyendas, mitos)
- Juegos

La manera de seleccionar posibilidades dentro de cada uno de estos recursos pasa por criterios claros y conectados con la finalidad del proyecto. Los recursos tienen sentido dentro del todo de la propuesta metodológica y de la filosofía educativa propuesta. Noria no es solo un recetario de recursos para aplicar en el aula, aunque propone actividades prácticas claras y aplicables en el aula. La tipología de actividades presentada es lo que de verdad importa. Entender esta tipología posibilita utilizar otros recursos con la misma finalidad.

En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta.

Pablo NERUDA (poeta y escritor chileno)

Se trabaja con juegos porque hay un entendimiento de la importancia de la dimensión lúdica. En la obra ***Homo Ludens,*** Huizinga, muestra cómo la cultura nace de un impulso lúdico, en forma de juego. En sus versiones arcaicas, las actividades ligadas a las necesidades de comer, protegerse y dormir, tienen forma lúdica. A través de juegos se puede trabajar diferentes dimensiones: emocional, intrapersonal interpersonal, social, cognitiva, etc. El cuerpo es el protagonista, su movimiento, su relación con los demás cuerpos, su percepción, etc. La interacción es la protagonista, las actividades con reglas y normas o las actividades lúdicas mas libres fomentan el tipo de interacción que el proyecto pretende desarrollar.



El arte es una pausa, un encuentro de sensibilidades.

Domenico CIERI ESTRADA (escritor mexicano)

El arte es la filosofía que refleja un pensamiento.

Antoni TÀPIES (artista catalán)

Se trabaja con el arte por su poder de aunar aspectos profundos de la sensibilidad y del conocimiento humano. Además, desarrollar las habilidades de pensamiento a través del arte fomenta



recursos personales y colectivos no sólo para disfrutar de una obra, sino para su aplicación en la vida cognitiva, emocional y social. Se trata de aprender y reaprender a mirar, a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto. Esta conciencia del propio gusto es fundamental ya que planteamos esta epistemología estética y esta ética estética ya comentadas anteriormente. O sea, se trata de poder razonar el gusto, explicar su por qué y entender la atracción que ejercen tanto epistemológica como ética. Viene de la tradición clásica griega la conexión entre la belleza, la bondad y la verdad, conexión que ejerce influencias profundas en la psique humana y en la manera como procesa su entendimiento del mundo. Un gusto que no se puede justificar es manejado por el inconciente. Un gusto inconciente es fácilmente manipulable por aquellos que sí son concientes del poder de la estética en las diversas dimensiones humanas. Por esto es importante que los niños/as aprendan a ser concientes de su pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones. El pensamiento estético fortalecido por el razonamiento lógico ayuda a que los niños/as sean buenos contempladores, es decir que sepan disfrutar, pero también criticar utilizando buenos criterios. Además, el desarrollo de este tipo de contemplación estimula su capacidad de crear.

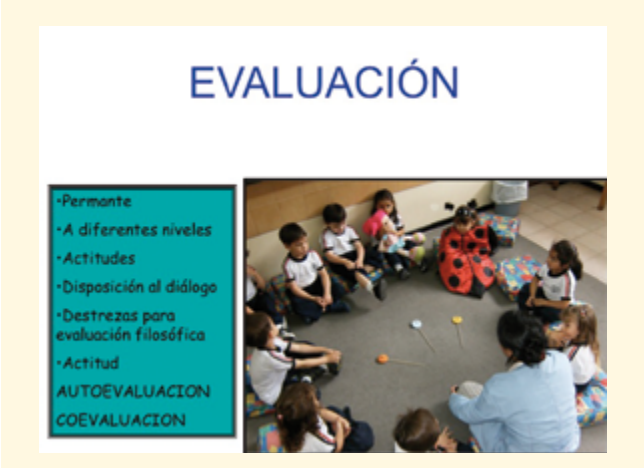
Evaluación

El Proyecto Noria maneja una herramienta evaluativa llamada ***figuroanalógica*** que empezó a ser desarrollada en los años 80, en las escuelas brasileñas del Grupo Pitágoras. Gran parte del personal docente de dichas escuelas aceptó la propuesta, practicó con sus alumnos y ayudó a

componer más actividades orientadas en la misma dirección. Desde 1991, esta línea es presentada en Congresos Nacionales e Internacionales de Educación y de Filosofía. Diversos profesores en Brasil, Portugal, Argentina, México, Venezuela y España están ingeniando, desde esta perspectiva, nuevas formas de evaluar, de parvulario a secundaria, lo que prueba la universalidad de esta alternativa. Ha sido en Cataluña (España) donde mejor acogida ha tenido esta propuesta en los años 90 y donde ha podido desarrollarse y profundizarse como planteamiento desde el proyecto filosofía 3/18 (filosofía para niños en Cataluña). A partir del año 2000, incluida en el Proyecto Noria, esta propuesta pasó a constar de varias publicaciones (libros, revistas, artículos, etc.), además de estar presente en las actividades de formación de profesorado en territorio español.

¿Qué significa la expresión ***figuroanalógica***? ***Figuro*** hace referencia al pensamiento que utiliza símbolos, imágenes, "figuras" para ejercitarse y al material utilizado para motivar el razonamiento analógico, que son imágenes artísticas, símbolos y objetos de sentido cultural. ***Analógica*** es tipo de razonamiento al que recurre generalmente este tipo de evaluación; razonamiento que capacita el pensamiento para comparar, establecer relaciones distintas, percibir semejanzas y diferencias, etc. y que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

¿Qué se puede evaluar con la evaluación figuroanalógica? (aspecto evaluado). Es posible evaluar varias dimensiones del aprendizaje: temas, actitudes, sentimientos, reglas y normas, habilidades de pensamiento, características del pensamiento colectivo e individual: claridad, originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración de ideas, características de la relación con el conocimiento: si fue aprendido, ampliado, profundizado o no captado, ámbitos de la creatividad: proceso, producto, ambiente y persona, aspectos metodológicos: dinámica del aula, participación y ritmo del grupo, clima, funcionalidad de la sesión, el nivel de diálogo logrado, recursos utilizados. Además se puede trabajar autoevaluación (participación en el grupo, procesos afectivos y cognitivos).



Sobre los criterios es importante destacar que las propuestas figuroanalógicas presentan niveles distintos de complejidad según los criterios empleados. Las propuestas tienen dos tipos de criterios para quien es el sujeto que evalúa:

- ***Abiertos***: Las imágenes serán interpretadas libremente pudiendo tener distintos significados que son explicitados por el sujeto evaluador en el momento del dialogo
- ***Cerrados:*** Cada imagen viene con su significado y lo que varia es la razón por la cual cada uno elige una imagen y no otra. Ese tipo de evaluación es aconsejable principalmente en tres situaciones: con niños muy pequeños, para iniciar la aplicación de las herramientas en algún grupo que no las conoce y para generar algún dato que queremos cuantificar.

Quien crea las propuestas figuroanalógicas, aunque éstas sean abiertas, tiene algún tipo de criterio presupuesto, implícito en el tipo de material utilizado. ¿Por qué pasa eso? Porque evaluar es una labor crítica y no hay cómo pensar críticamente sin la utilización de criterios. Además, al explicar las razones de por que eligió una imagen y no otra, los sujetos evaluadores tendrán que explicitar "sus" criterios de elección y de emisión de juicios a partir de esa elección.

¿Qué tipo de material utilizar como recurso figuroanalógico? Todo: obras de arte, símbolos culturales específicos, elementos de la naturaleza, dibujos, fotos, objetos, comidas, olores, sonidos, gestos, postales, botones, cucharas, vasos, bolígrafos, zapatos, etc. Lo único que hay que tener en cuenta es que la elección del material ya conlleva una aplicación de **criterios**. Por lo tanto elegir el material tiene que ser un acto consciente y tiene que ser una respuesta a las preguntas:

- ¿Qué se quiere evaluar ahora? ¿Por qué? ¿Para qué?

- ¿Cuál es la imagen o símbolo más adecuado para lo que se pretende evaluar? ¿Por qué esa y no otra?

En algunos casos, se puede comenzar por la imagen/símbolo, pero después, en algún momento, es necesario evaluar la propia herramienta de evaluación y averiguar si es adecuada a lo que se quiere o no. También puede pasar que un mismo material sirva para evaluar varios aspectos. En ese caso, sólo hay que explicitar las similitudes y las diferencias al utilizar el mismo material en situaciones distintas.

Sobre la evaluación figuroanalógica como autoevaluación (subjetividad y objetividad) vale comentar que: La evaluación figuroanalógica, aunque tenga como foco algún aspecto específico, es ***autoevaluación*** en función de su nivel de implicación personal en el razonamiento analógico empleado. Así que siempre será ***subjetiva*** en el sentido de que es algo hecho por un sujeto y desde su perspectiva. Es un acto fundamental para hacer consciente el principio de autonomía, autorregulación y autocorrección, tan necesarios en procesos de aprendizaje como los que pide el siglo XXI. Aunque sea imposible quitar el carácter subjetivo de esa herramienta evaluativa, eso no significa que no haya objetividad ninguna en este tipo de evaluación. La objetividad se consigue en grupo cuando se tiene en cuenta la globalidad de las distintas aportaciones que surgen de las intervenciones individuales. Cada uno expresa su opinión subjetiva, pero la consideración y el análisis de la información que queda de todas las aportaciones es objetiva. Es decir hay algún tipo de validez convergente que se realiza en la comunidad de diálogo. Además, si hace falta, se puede transformar en datos y en gráficas varios tipos de información que salen de ese tipo de evaluación. Todo depende del objetivo de la evaluación y de cómo se crea las herramientas y se analizan después.

Y para finalizar este artículo, aunque sabedores de que el tema no se acaba por aquí, hacemos nuestras las palabras de **Khalil Gibran** (ensayista, novelista y poeta libanés): “Protegedme de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe y de la grandeza que no se inclina ante los niños.”

Bibliografía

SÁTIRO, Angélica (2010): *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México DF: Progreso.
ANDRÉS, Iñaki y otros (2004): *Revaluar*. Barcelona: Octaedro.
Todas las guías de profesorado del Proyecto Noria: <www.octaedro.com/noria/>.

ÉTICA Y ESTÉTICA COMO PROYECTO EDUCATIVO

Gabriela **BERTI**

Dra. en Filosofía y máster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo (UAB). Es formadora de la red Noria desde 2007 y trabaja temas de filosofía práctica en diferentes ámbitos. <www.filoempresa.wordpress.com>, <www.gabrielaberti.wordpress.com>

> Hay que arriesgarse a cometer errores; hay que exponerse a decir cosas que, probablemente, son difíciles de expresar …
>
> M. FOUCAULT, *Estética, ética y hermenéutica*.

La historia del pensamiento (con el filósofo Descartes a la cabeza) nos ha presentado una dicotomía de términos contrapuestos: racionalidad o sensibilidad. Debe usted escoger: ¿prima la razón o los sentidos?

La misma duplicidad puede ser traducida en la disyuntiva entre ética y estética. Siguiendo esta línea de pensamiento, la ética pide una actuación racional (buena) respecto a las normas, las costumbres y valores, mientras que la estética nos invita a un disfrute sensorial de objetos (bellos) de goce o consumo. La tensión entre la razón y los sentidos continúa funcionando en el seno de la lógica de opuestos. No obstante la estética no es sólo un acercamiento sensorial o un juicio sobre lo bello (en el sentido clásico), ni la ética un esquema de acciones correctas y racionales.

Cada uno de nosotros (como sujetos) crea hechos de vida inéditos, establece una forma particular de relacionarse con el mundo y estampa con su pensamiento un sello único (un estilo de vida).

A pesar de ello la educación tradicional se ha hecho cargo de esta duplicidad, decantándose por el primer término: el cultivo de la racionalidad, especialmente a través del fomento del pensamiento lógico-científico, los conocimientos técnicos, la reproducción acrítica de conceptos, etc. Pero precisamente el ethos y la estética, como procesos vinculados en el comportamiento de los sujetos, son trascendentes y van más allá del dominio de la técnica hacia las cosas, especialmente cuando se trata de entender que la obra a construir (a través de la educación) es el sujeto mismo.

Cada uno de nosotros (como sujetos) crea hechos de vida inéditos, establece una forma particular de relacionarse con el mundo y estampa con su pensamiento un sello único (un estilo de vida). De tal modo, la razón (bajo la forma del pensar) se enlaza con el ethos en el proximidad con los demás y con la sensibilidad estética, en la manera en la que se construye una forma particular de vida y de vínculo con los otros (la impronta personal).

En este sentido podemos hablar de una estética de la existencia, tal como la planteó Michel Foucault,[1] para la que se requiere una actitud

1. Cf. Michel Foucault: *Tecnologías del Yo*, Barcelona: Paidós, 1991 y M. Foucault: *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira, 1991.

ética concebida como una disposición hacia los otros y el mundo, pero además un conocimiento inscrito dentro de unos saberes (episteme). Por lo cual el cultivo de una responsabilidad ética para consigo mismo nos exigen pensar y tomar decisiones respecto a la libertad y los límites de las acciones, mientras que la estética también nos habla de los límites del mundo a través de nuestras vivencias (en sentido ontológico).

Tal como estamos acostumbrados, la educación despliega los conocimientos básicos (episteme) para lograr acercarse al mundo en todas sus dimensiones: lógica-matemática, física, biológica, lingüística, científica y también hay que incluir la ética y la estética. Aunque éstas últimas debieran entenderse en su dimensión social de puesta en relación con quienes nos rodean, y no como meras disciplinas teóricas. También desde el punto de vista del educador es necesario que las relaciones éticas se pongan en marcha (en el aula, el claustro, etc.), para que podamos hablar de educación y no de un simple adoctrinamiento.[2]

Dentro del Proyecto Noria todo el currículum educativo es entendido en su dimensión ética y estética, siendo éstos dos de los pilares estructurales. Plantear que el trabajo ético y estético en el aula ayuda a construir la relación de los niños y niñas con ellos mismos y también con los demás, nos permite comprender que la indagación sobre quiénes somos es la clave de acceso para dilucidar quiénes queremos ser y cómo podemos crear aquello que queremos.

Potenciar las habilidades de pensamiento es otro de los ejes de Noria, que va de la mano de una educación en la esfera de la ética. La práctica de las habilidades del pensar refuerzan las elecciones racionales, la capacidad de decidir y argumentar, buscar prioridades, etc., en el marco de respeto mutuo que se genera en el diálogo filosófico del aula. El diálogo filosófico, como herramienta del trabajo pedagógico, adquirir una dimensión estética cuando es capaz de desarrollarse en un ambiente en el que se interactúa armoniosamente, singularizando las experiencias[3] a la vez que se comparten. Todo ello hace que cada niña y niño, cada educador y educadora, deba ponerse en relación con los otros y con el mundo que cada uno tiene para ofrecer. Ese mundo abre las puertas a una estética de la existencia dentro del marco de la ética, que la educación no puede nunca descuidar.

Bibliografía

FOUCAULT, Michel (1991): *Tecnologías del Yo*, Barcelona: Paidós.
FOUCAULT, Michel (1991): *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira.
SÁTIRO, Angélica (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*, Barcelona: Octaedro.

2. Cf. Angélica Sátiro: *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*, Barcelona: Octaedro, 2004, pág. 49.

3. Fomentar el reconocimiento de las experiencias individuales compartidas, ofrece la oportunidad de consolidar la autoestima, el amor, la libertad, la reciprocidad, el buen gusto, la gratitud, etc., que son los cimientos de la ética.

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN NORIA

Félix **de CASTRO**
Filósofo, educador y formador del Proyecto Noria

> Cada vez que creamos un espacio de convivencia y reflexionamos para ver las consecuencia del trabajo que hacemos, puede surgir algo nuevo... Mi laboratorio es como un taller renacentista porque es un espacio que se reconoce directamente como un espacio del vivir, como los talleres renacentistas donde existía un artesano o un artista, y los alumnos se transformaban también en artesanos o artistas, según sus preferencias, en el convivir con el maestro.
>
> Humberto MATURANA, *El sentido de lo humano*

El Proyecto Noria parte de la convicción de la importancia de la formación de maestros. Precisamente por ser un proyecto educativo, no sólo editorial, constata la necesidad de una comprensión profunda de su metodología y de su filosofía. Por eso, desde hace diez años la red Noria ofrece a los maestros de educación infantil y primaria herramientas prácticas, reflexivas y creativas para promocionar el desarrollo del pensamiento de los niños de educación infantil y primaria, y ayuda a comprender el valor de la actitud reflexiva para la comprensión y el conocimiento de las actividades para el aula y de los conceptos clave implicados en este concepción educativa.



***Pareja a Caballo*, Kandinsky**

Metodología experiencial

Si contemplásemos este cuadro de Kandinsky un rato comenzaríamos a ver detalles que una primera visión no nos mostraría. Si hiciéramos lo mismo en compañía, verbalizando lo que vemos, la percepción se vería ampliada. Y si imaginásemos conjuntamente diferentes interpretaciones sobre lo que los personajes hacían antes o después del momento retratado podríamos ir más allá e imaginar historias. Si, por último, pensásemos un momento sobre lo que hemos hecho, transformaríamos en consciente una acción espontánea y la valoraríamos seguramente como una experiencia positiva. A grandes rasgos estamos describiendo un momento de una acción educativa como se entiende en el Proyecto Noria, tanto en el aula como en la formación de maestros.

Las sesiones de formación de este Proyecto se basan en un principio claro: provocar experiencias lúdicas que motiven el pensamiento y la reflexión compartida. Exactamente lo mismo que queremos que ocurra con los niños en una sesión Noria queremos que pase con los maestros en su formación. Incluso los recursos utilizados son los mismos que se presentan con los niños: juegos, arte, cuentos, minicuentos, leyendas y mitos. Evidentemente los maestros parten de sus necesidades e intereses como adultos, aunque muchas veces las reflexiones sean las mismas que con los niños. Por ejemplo, después de conocer la leyenda jamaicana en la que un niño muestra más sentido común que un adulto, surge la necesidad de conceptualizar: a qué llamamos sentido común. Y, como hemos visto, mientras se contempla la ***Pareja a Caballo*** de Kandinsky, ¿quién no se lanza a realizar hipótesis sobre lo que los personajes del cuadro podrían estar haciendo?

Las sesiones de formación incorporan otro momento que también se da en las sesiones con los alumnos: la reflexión sobre lo hecho y dicho para que los participantes se hagan conscientes de los procesos vividos y de cómo repetirlos y mejorarlos. Con los maestros se añaden dos momentos más en la formación. Después del proceso anterior se muestra la misma experiencia desarrollada con niños, con ejemplos de diferentes aulas en diversos lugares, y por último se presenta siempre un concepto-clave implicado en el proceso: habilidades de pensamiento, diálogo, actitudes éticas, pensamiento creativo, etc.

Todo este itinerario tiene como trasfondo una idea clara: es necesario aprender desde la experiencia. Esta afirmación tiene una fuerte carga de sentido común y de hecho es una expresión cotidiana. Pero, ¿qué queremos decir exactamente con ella?

La experiencia como base del conocimiento

El filósofo y pedagogo John Dewey (uno de los autores que más influenció a Mathew Lipman, inspirador del Proyecto Noria) hace de la experiencia el fundamento de todo conocimiento y de toda acción. Para él, la experiencia es la forma de relacionarnos con el mundo físico y social, y representa una actitud activa que se proyecta hacia el futuro porque supone aprender. Entiende la experiencia como algo ligado al pensamiento, a la reflexión, que nos aporta conocimiento. Cuando un niño se quema con el fuego tiene una experiencia desagradable, pero gracias a su capacidad de establecer relaciones de causa-efecto (entre otras), la vivencia adquiere sentido, se convierte en conocimiento.



Ilustración de Marcelo Aurelio de la leyenda jamaicana del libro *Juanita, los cuentos y las leyendas*

En su libro ***Democracia y educación*** (Ediciones Morata) dice: “aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que hacemos a las cosas y lo que disfrutamos o sufrimos como consecuencia. En estas condiciones, el hacer se convierte en un “ensayar”, en un experimento con el mundo para ave-

> El valor de la experiencia está en la actividad cognitiva que busca relaciones, conexiones que den sentido a lo vivido.

Los participantes realizan también una experiencia en el aula que supone una preparación previa (de dónde viene la experiencia) y un análisis posterior (a dónde me llevó). Es así como puede entenderse la metodología e interiorizarse. Y quizás sea así como se comprende la naturaleza del aprender desde la experiencia que pueda ser transferida a las aulas o a la propia vida…

riguar cómo es; y se convierte en formación, en descubrimiento de la conexión entre las cosas."

Ahora bien, no ocurre esto con todo lo que nos pasa. Según Dewey **el valor de la experiencia está en la actividad cognitiva que busca relaciones, conexiones que den sentido a lo vivido.** O dicho de otra forma, una cosa es algo que nos pasa y otra una experiencia, "ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento". Este pensar, puede hacerse de forma inmediata o de forma elaborada. Descubrir conexiones entre lo que nos pasó y lo que se deriva supone una "experiencia reflexiva". La acción reflexiva se opone a la acción rutinaria o caprichosa que no busca verse en un contexto más amplio, ni extraer consecuencias. La experiencia reflexiva, en cambio, parte de la duda y entiende que la situación es incompleta sin pensar en por qué pasó y hacia dónde nos lleva.

Estas ideas explican por qué en la formación Noria se da tanta importancia a la creación de un espacio experiencial en el que ocupe un lugar importante la reflexión. "Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de forma inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen. Cuando alguien come, come alimentos. No distingue en su acto entre el comer y los alimentos. Pero si realiza una investigación científica sobre el acto, esta separación es lo primero que ha de hacer. Examinar, por un lado, las propiedades del material nutritivo y, por otro, los actos del organismo para digerir y asimilar. Una reflexión como esta sobre la experiencia nos lleva a distinguir entre lo que experimentamos y el hecho de experimentar, el cómo." (Dewey, libro citado). Es esta reflexión analítica un momento crucial en las sesiones de formación Noria, porque en ellas se produce la metacognición que tiene como función descubrir por uno mismo qué es lo que sucede en una sesión y por qué sucede, a través de reflexión compartida con los compañeros. Y no sólo ocurre esto en las sesiones formativas. Los participantes realizan también una experiencia en el aula que supone una preparación previa (de dónde viene la experiencia) y un análisis posterior (a dónde me llevó). Es así como puede entenderse la metodología e interiorizarse. Y quizás sea así como se comprende la naturaleza del aprender desde la experiencia que pueda ser transferida a las aulas o a la propia vida…

Bibliografía

DE PUIG, Irene y SÁTIRO, Angélica (2009): *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro.
DEWEY, John (1995): *Democracia y Educación* (6ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
MATURANA, Humberto: *El sentido de lo humano* (9ª edición). Santiago: Comunicaciones Noreste.
SÁTIRO, Angélica (2006): *Jugar a pensar con cuentos y leyendas*. Barcelona: Octaedro.

LA INFANCIA RECUPERA LA PALABRA: LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Irene de Puig

La infancia es un concepto que ha pasado por muchas fases y solo recientemente ha adquirido cierto valor, y en algunas culturas los niños todavía no tienen estatus de persona en pleno sentido. Los niños han sido considerados como aprendices de adulto, medias personas, sin entidad clara, y, en algunos casos, simplemente unas manos para ayudar, si no una molestia y unas bocas que llenar. Afortunadamente, con el paso de los años y los siglos los niños y las niñas han empezado a ser «alguien», han sido considerados en su justo término: como personas en pleno desarrollo.

Según Philip Aries, estudioso del tema, antes del siglo XVII la infancia no existe. En el siglo XVIII a través de las ideas ilustradas hay alguna concesión a la niñez y la infancia empieza a ser un objeto de atención y cuidados.

> La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras. (JEAN JACQUES ROUSSEAU)

De hecho no fue hasta entrado el siglo XX, a partir de las consecuencias de las dos guerras mundiales –que mostraron con crueldad y claridad que los niños habían sido los seres humanos más perjudicados por la barbarie–, que no se vio la necesidad urgente de proclamar su protección. Así, después de algunos intentos, pero especialmente como derivación de la Declaración de los Derechos Humanos se forjaron los documentos más contundentes sobre la protección de la infancia.

> Al comenzar el siglo, los niños no contaban prácticamente con ningún derecho. Al finalizar el mismo, los niños disponen de instrumentos jurídicos sumamente poderosos que no sólo reconocen sus derechos humanos, sino que también los protegen. (CAROL BELLAMY)

También ayudaron las aportaciones de la psicología cognitiva y del psicoanálisis y muy especialmente la psicología evolutiva que forjan un nuevo concepto de la infancia como una etapa digna de ser tenida en cuenta.

Actualmente, en las clases medias de los países desarrollados se considera al niño como un ser privilegiado, muy a menudo sobreprotegido. En cualquier caso atrás quedó la historia negra y se da como un hecho el necesario apoyo y ayuda de padres y maestros, así como toda una serie de circunstancias ambientales favorables que faciliten el aprendizaje de cada niño de acuerdo con su propio ritmo.

Los adultos hemos comprendido que hay que respetar al niño como lo que es –no como proyecto o como lo que será– y es a través del juego y del trabajo escolar que va aprendiendo, socializándose.

El niño, pues, desde este punto de vista, es sujeto de derechos. De acuerdo con estos criterios, los derechos del niño constituyen el reconocimiento jurídico de sus necesidades materiales, biológicas y afectivas de seguridad y cariño, emocionales e intelectuales de ser comprendido, de afirmar su yo, hacerse su propio lugar en el mundo, necesidades que conducen progresivamente a los niños a su completo desarrollo intelectual, moral y social. El camino hasta llegar a ciertos niveles de protección de la infancia ha sido largo y difícil y, en realidad, muy reciente.

Uno de los primeros antecedentes todavía no jurídicos, sino ligados a prácticas se encuentra en Finlandia, cuando en el siglo XVII se dispuso que las parroquias llevaran la contabilidad de nacimientos y muertes. Este simple registro significaba dar a los individuos un carácter de sujeto: se le daba un nombre y estaba adscrito a un lugar, un pueblo, tenía una nacionalidad, es decir, tenía identidad.

Aunque pueda parecer mentira hoy en día, en pleno siglo XXI hay algunas partes del mundo donde no se llevan registros, o bien estos son incorrectos y donde no se sabe bien quién es quién. Esta falta de rigor que niega la identidad del individuo, favorece la explotación, la esclavitud y todo tipo de discriminación.

La historia de la infancia es relativamente reciente y los derechos de los niños ha sido una conquista tardía, de hecho no fueron enunciados específicamente hasta el 1959 aunque se les podía considerar indirectamente incluidos en las distintasdeclaraciones de los derechos humanos.

El avance de las ciencias humanas, especialmente de la psicología y la pedagogía han sido fundamentales para este reconocimiento que como el mismo verbo sugiere implica primero un conocimiento.

En la mayoría de los casos los niños no ejercen los derechos que tienen probablemente porque los ignoran. Es, pues imprescindibledárselos a conocer, a comprender para que puedan exigirlos no ya individualmente, también como colectivo.

Antecedentes

Al siglo XX se le ha considerado como el «Siglo de la infancia» dada la gran transformación de toda la sociedad y el avance significativo en los derechos del hombre especialmente en lo referente a la infancia.

Entre los hechos históricos que sirven de referencia del siglo XX relacionados con la infancia se puede destacar:

1904 Ley de Protección a la Infancia o Ley Tolosa, calificada de progresista para su época y creo el Consejo Superior de Protección a la Infancia.

1920 Se crea en Ginebra la Unión Internacional de Socorro a los Niños o Declaración de Ginebra.

1924 En Ginebra se aprueba la Tabla de los *Derechos de los Niños o Declaración de Ginebra.*

1946 Unicef fue creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas para ayudar a los niños de Europa después de la Segunda Guerra Mundial.

1947 La ONU crea la UNICEF (Fondo Internacional de las Naciones unidas para la Infancia).

1948 *Declaración Universal de los Derechos Humanos* aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

1959 La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS que consta de diez puntos y que reconocen los derechos a:

1. Igualdad sin distinción de raza, credo o nacionalidad.
2. Protección especial para su desarrollo físico, mental espiritual y social.
3. Nombre y una nacionalidad.
4. Salud, a la alimentación, vivienda y al recreo.
5. Educación y cuidados especiales para el niño física y mentalmente disminuido o con impedimento social.
6. Comprensión y al amor por parte de los padres y la sociedad.
7. Recibir educación gratuita y disfrutar de los juegos.
8. Ser el primero en recibir ayuda, protección y socorro en caso de desastre.
9. Ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.
10. Formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

1961 *Convenio de la Haya* numero X sobre competencia de las autoridades y la ley aplicable en materia de protección a menores.

1973 La ONU aprueba el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* en el que se establece que «todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición requiere tanto por parte de su familia como de la sociedad y el estado.
1979 Año Internacional del Niño.
1983 Declaración de la Santa Sede con la *Carta de los Derechos de la Familia* que en su artículo 4 dice: «Los niños tienen derecho a una especial protección y asistencia. Los huérfanos y los niños privados de la asistencia de sus padres o tutores deben de gozar de una protección especial de la sociedad».
1984 En la 36ª Asamblea Medica Mundial en Singapur se origina la *Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre el Maltrato y Abandono del Niño.*
1985 Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia a Menores (Reglas de Beijing).
1986 Resolución del Parlamento Europeo en el que se aprueba la *Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado.*
1989 La Asamblea General de las Naciones unidas aprueba la Convención de los Derechos del Niño.
1990 Cumbre Mundial a favor de la infancia en Nueva York. Se propusieron una serie de objetivos para los siguientes 10 años.
1992 Alcaldes de todo el mundo se citaron en Dakar y adoptaron la iniciativa de Alcaldes defensores de la infancia.
1994 Año Internacional de la Familia.
1998 Declaración de Ottawa de la Asociación Médica Mundial sobre el Derecho del Niño a la Atención Médica.
2000 Coloquio Internacional de Bioética y Derechos del Niño en Mónaco. *Declaración de Mónaco.*

La declaración y la convención

A diferencia de las «Declaraciones» que son manifestaciones con una intención moral y ética, las «Convenciones» son instrumentos jurídicamente vinculantes que obligan a los países firmantes a ajustar sus legislaciones nacionales con sus principios y disposiciones.

El hecho de que la Declaración esté compuesta por 10 artículos facilita el trabajo de organización de la información y especialmente facilita la memorización. Se trata de un manifiesto con un lenguaje claro y simple que impacta y se convierte rápidamente en eslogan.

La Convención contiene un redactado más actualizado, más matizado y seguramente más amplio que la Declaración, pero entendemos que la correspondencia que ahora mostramos entre los distintos artículos permite perfectamente tratar la Convención dentro de una presentación generosa y no restrictiva de la declaración.

Por otra parte la Convención tiene valor jurídico, no meramente testimonial y los Estados que ratifican la Convención quedan obligados a contemplar el interés superior de los niños en todas las medidas que tomen y las políticas que ejecuten.

Sólo dos Estados miembros no lo ratificaron hasta la fecha. Uno es Somalia, por carecer de gobierno instituido. El otro es Estados Unidos por estar en desacuerdo con algunos de sus enunciados.

La conquista de los derechos de los Niños, ha sido un proceso lento, ha pasado prácticamente un siglo hasta que se hayan asentado unes bases sólidas. Aunque ello no signifique que en la práctica sean respetados.

Educación en derechos

> Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres. (PITÁGORAS)

Hay un desfase entre teoría y práctica, entre discursos y realidades. Ese es el talón de Aquiles de los derechos. No hay una buena educación en derechos.

La educación en derechos humanos es una educación ético-política. Es una educación sobre la justicia, sobre la libertad, sobre los grandes temes relacionados con la convivencia. Trata

Los grandes problemas de la Sociedad: democracias frágiles e inestables, pobreza, injusticia social, la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia, etc.

> Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevosobjetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de suutilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a

> cadapersona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizandoasí el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visiónpuramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas,fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber,la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser. (COMISIÓN DELORS, 1996).[1]

Son temas arduos y complejos y que para que resulten pedagógicamenteefectivas que deben tratarse desde distintos flancos. Siguiendo las indicaciones de Amnistía Internacional señalamos en la educación de los derechos tres direcciones de las que no podemos prescindir: Cognitiva, Emocional y Participativa.

Fase Cognitiva

Esta es la fase de la información que puede enseñar delformador o puede ser planteada como un trabajo de investigación personal o en pequeños grupos según la edad de los alumnos. Es el momento necesario para conocer la Historia de los Derechos, los documentos clave, el grado de cumplimiento, etc.

Hay que saber cuáles son los derechos, qué significan. Se trata de conocer y comprender de los enunciados en su versión simple o en la compleja, búsqueda de ejemplos y contraejemplos a través de los conceptos, de buscar diferencias y semejanzas, de formular hipótesis, de seleccionar posibilidades, de comparar, de dar razones de interpretar, de preguntarse, etc.

Es la fase que nos permitirá captar la importancia de cada derecho y de las repercusiones tanto a nivel individual como colectivo. También permitirá que se den cuenta que no se trata de un código cerrado sino de un proceso que no ha terminado y al que hay que incorporar más matices y seguramente más razonabilidad.

Como dice Ben Jelloum «deben empezar a deshacer los prejuicios, los tópicos, las ideas preconcebidas, las generalizaciones y precisar las palabras y las cosas».

No se trata solo de dar datos e informaciones sino de invitar a la exploración, indagación y a la reflexión sobre su sentido, sus orígenes. Hay que tener presente que el objetivo final no es el conocimiento, sino la actitud del alumno. No tenemos como objetivo que sepa, por ejemplo, que muchas mujeres son discriminadas, sino que pretendemos no solo que el alumno no sea discriminador, sinóque luche contra la discriminación.

Hay que tener a mano las declaraciones o convenciones y un cierto dominio del vocabulario jurídico que se emplea en estos documentos. También puede ser útil una historia o cronología del proceso así como una actualización de la situación mundial con respecto a su cumplimiento.

Fase Emocional

La fase emocional, dirigida a la empatía ya la responsabilidad debe ser más de internalización. Se trata afectar la parte emocional de los alumnos. A través de ejemplos, en el arte, historias de vida, testimonios, fotografía, películas, documentales, textos… apelamos a los sentimientos de los alumnos, motivándolos para sentir rabia e indignación, a identificarse ante las violaciones de los Derechos, procurando que no sean indiferentes a las injusticias ajenas, que no están tan lejos de las nuestras.

En sociedades avanzadas, difícilmente encontramos alumnos que hayan sentido conscientemente en sus carnes las violaciones de sus derechos fundamentales, por lo que debemos intentar que empaticen con ejemplos reales. Un elemento realmente importante de esta fase es que los alumnos deben poder expresar sus sentimientos por lo que los docentes deben fomentar la participación en esta fase.

Para ello vamos a usar las artes, que en tanto forma de conocimiento y creadoras de sentimiento y emoción nos puede ayudar en este trabajo de sentir y expresar emociones.

La estética y la ética tienen una vieja historia conjunta. Una manera de entender el mundo y su representación está ligada con una manera de posicionarse y de actuar. El arte posee una gran capacidad comunicativa, de empatía, que favorece la apertura de la mente y la flexibilidad. Las artes, además tienen una vía directa al sentimiento. El arte seduce o provoca, embelesa o fastidia, pero siempre proporciona una respuesta afectiva.

1. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacionalsobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana/Ediciones UNESCO,Madrid, 1996, p. 96. Sobre la Comisión y el Informe ver http://www.unesco.org/delors/

Los materiales adecuados en esta fase provendrán de la pintura, la poesía, la música, la literatura o el cine. Procurando que se trate de obras de gran calidad y a ser posible que tengan conexión con la realidad: historias de vida, poemas, documentales, etc.

Este nivel debe relacionarse con el anterior para hacer comprensible la realidad de los dos marcos de comprensión: lo intelectual y lo afectivo. Una vez bien asimilados estos dos niveles, en el caso de los derechos hay que pasar a la acción.

Fase participativa

> Si hablamos de protagonismo infantil, manifestamos una visión que contradice la idea de una infancia domesticada, obediente y excluida, en favor de un nuevo concepto que considera al niño y a la niña como sujetos sociales con la capacidad de participar en la sociedad y de transformarla (LIEBEL, 1996).

Este nivel es consecuencia directa de los dos anteriores y se caracteriza por la proyección en opciones de acción. Una vez hemos entendido que hay unos derechos básicos y fundamentales que queremos para nosotros y los demás pero que desgraciadamente en algunos casos no se cumplen, sólo nos queda la posibilidad de luchar para que se den estas condiciones. No podremos vivir dignamente sabiendo que el planeta hay lugares donde estos derechos son o bien ignorados o pisoteados.

Pretendemos transformar el conocimiento, las emociones y el sentido de responsabilidad en actos y actitudes. Es una tarea que implica coherencia, ya que las propuestas de las decisiones de acción deben concordar entre sí en base a la propia interpretación del nivel cognitivo y emocional. Esta es la tarea de los docentes.

La Educación en Derechos pretende crear ciudadanos activos, cívicos, demócratas respetuosos con los Derechos y si es posible intentar que estos ciudadanos se comprometan en la lucha por la difusión de los Derechos Humanos.

Como activistas debemos posicionarnos contra todos los actos despiadados, discriminatorios, crueles y criminales que conozcamos. Debemos oponer resistencia contra los ataques a los Derechos Humanos, aunque vayan disfrazados de seguridad y tenemos que luchar por corregir las inercias y exigir que se cumpla la justicia.

No son necesarios grandes actos heroicos, pero si ir sensibilizando el entorno, primero el centro, luego la familia, los amigos, es decir ir haciendo «mancha de aceite» a partir de propuestas razonables y realistas que puedan ser llevadas a la práctica. Vale más una acción pequeña, pero exitosa, que un gran proyecto fracasado. Por ello debemos proponer acciones en las que el alumno se sienta protagonista de la defensa de sus derechos así como de los derechos de los demás.

En esta fase destaca el protagonismo de los niños, sus experiencias y vivencias personales y sociales deben aflorar, exteriorizarse y ser actores de las propuestas y actuaciones que ellos mismos decidan.

Estas tres fases no son cronológicas, puede alterarse el orden pero son imprescindibles las tres.

Dificultades

¿Por qué no hay más educación en pro de los derechos? Hay muchos factores pero es paradójico que haya tanta literatura institucional, tantos recursos que provienen de la ONU, UNESCO, Consejo de Europa, Comunidad europea, Estados nacionales, Autonomías, Instituciones universitarias, fundaciones, ongs, etc. y en cambio no parece que las escuelas o la formación no formal estén trabajando a fondo en esta dirección.

La pregunta es ¿por qué será? Intentamos procurarnos alguna explicación:

- Los estados no siempre cumplen las recomendaciones que provienen de instituciones como la ONU, Unesco, etc. sobre la educación en Derechos creando planes nacionales y / o autonómicos de acción. Algunos gobiernos prefieren orientar la educación cívica al conocimiento de la propia constitución o a una educación ciudadana y política que explore sus propias raíces.
- En los planes de estudio de primaria y secundaria no hay una materia o una parcela de contenidos que se refieran al Derecho como lo hay respecto a la estadística o a la economía y a la salud (dependiendo o no de las asignaturas madre matemáticas o biología). Siempre he considerado un milagro que algunos jóvenes al aprobar el bachillerato ha-

yan decidido matricularse en la facultad de Derecho. Y por ello no hay tampoco tradición sobre recursos y metodologías para enfocar esta enseñanza.

- Las facultades de Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación donde estudian los futuros educadores no incluyen disciplinas o créditos que preparen para educar en derechos. La educación en derechos no figura como asignatura en los planes de estudio. Si bien existen asignaturas que pueden estar relacionadas con aspectos específicos de los derechos como educación en valores o ciudadanía, la mayor parte de estas asignaturas son de carácter optativo y no están implantadas en todos los centros académicos.
- El propio alumnado de Pedagogía y de Magisterio no conoce en profundidad las principales normas internacionales relacionadas con los derechos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración sobre los Derechos del Niño. Y tendría dificultades en distinguir una declaración de una convención. Por ello y siendo conscientes que no salen preparados para educar en derechos una gran mayoría apoyan la creación de asignaturas en esta dirección para tener recursos cuando en una aula haya que tratar el racismo, la igualdad entre los sexos, el derecho a la educación, etc.

A pesar de estas dificultades los infantes -del latín *in-fantis aquel que no habla*-están recuperando la palabra.Pese los obstáculos enumerados y los contextos adversos la educación en derechos va ganando terreno.

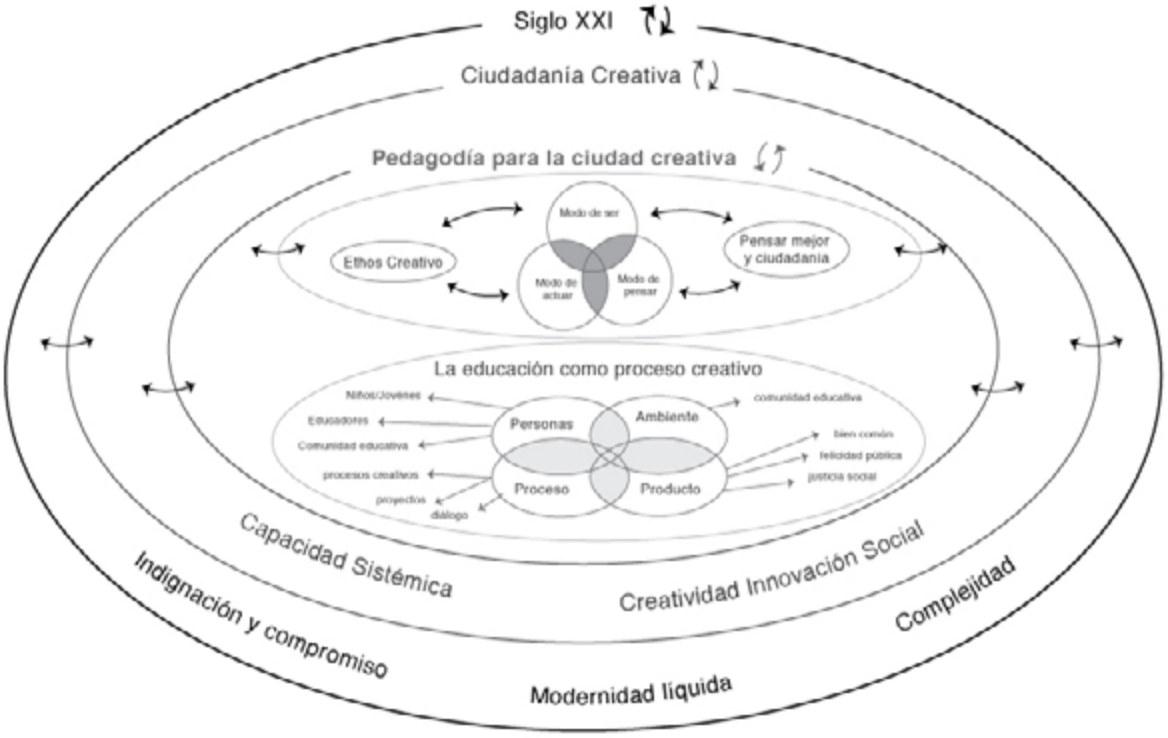
PEDAGOGÍA PARA UNA CIUDADANÍA CREATIVA 3[1]

Angélica Sátiro [2]

Introducción

Los tres artículos de mismo título presentan una reflexión sobre la pedagogía que tiene como meta el desarrollo de una ciudadanía creativa. Teniendo en cuenta la importancia del fortalecimiento de un pensamiento complejo (crítico-creativo-cuidadoso) y de un *ethos* creativo (morada, hábito y *cogito*) presenta una pedagogía que propone conceptos-clave y desarrolla una metodología específica capaz de fomentar el desarrollo de dicha ciudadanía. Entendiendo que crear es generar más, nuevas y mejores ideas, propone el fomento del pensamiento creativo y su aplicación en el campo social. En los anteriores, explica de manera fundamentada lo que aparece en la siguiente imagen.

Esta imagen refleja de qué manera las lecturas del siglo XXI realizadas por Edgar Morin, Zygmunt Bauman y Stephen Hesserl son el marco que justifica pensar en la necesidad de una ciudadanía creativa, y, consecuentemente de una pedagogía que proponga cómo desarrollar-



1. Los dos artículos anteriores de mismo título fueron publicados en la revista TEMPS D'EDUCACIó del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UB (Universidad de Barcelona).
2. Educadora desde los años 80, escritora e investigadora en el campo de la Ciudadanía Creativa.

la. Dicha pedagogía conlleva pensar en la educación como un proceso creativo en el cual los involucrados son personas creativas, que conviven y generan espacios creativos donde producen/obran/proyectan/hacen a partir de vivir procesos cognitivos creativos. Para ello hace falta desarrollar el *ethos* creativo en su triple sentido y fomentar la capacidad de pensar de manera multidimensional entiendo su relación con la ciudadanía.

Este artículo, en concreto, trata del concepto de ciudadanía creativa y de las consecuencias de su aplicación (productos).

Ciudadanía creativa

El premio nobel de la Paz del 2006 Muhammad Yunus, afirma que:

> […] el ser humano no ha nacido para cuidar de sí mismo únicamente, sino para hacer mucho más que eso: para contribuir. En este momento, la mitad de la población del mundo está luchando por ocuparse de sí misma sin lograr ese propósito básico del ser humano que es contribuir a este mundo en general. Disponemos de esta capacidad, pero no la hemos descubierto; y tenemos que creer que puede haber un mundo sin pobreza antes de crearlo, tenemos que imaginarlo que podemos hacerlo. (2006, pag.31)

De esto trata el planteamiento de la ciudadanía creativa: hay que imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y cívicas del presente y del pasado humano.

La ciudadanía creativa como capacidad sistémica y su aplicación en el desarrollo del sistema social

Para este texto, asumiremos una postura conceptual desarrollada por Juan Rodrigo[3] y Katja Tschimmel[4]. Esta concepción afirma que la creatividad es la *capacidad sistémica de pensar creativamente*. Y que, *crear es generar más y mejores ideas con valor desde su interacción sistémica*.

Para entender la creatividad como capacidad sistémica hace falta clarificar mejor a qué llamamos sistema. Un sistema es un objeto compuesto cuyos componentes se relacionan entre si y/o con otros objetos/sistemas. La teoría de sistemas es un campo interdisciplinar que trata de encontrar propiedades comunes en y entre los sistemas. El enfoque sistémico es una manera de comprehender los objetos y fenómenos desde una perspectiva holística e integradora. Es decir, es un método de explicar/conocer/entender un elemento en relación con el todo y con las demás partes que componen este todo. Explicando un poco más nos apoyamos en el libro *Introducción al pensamiento sistémico* de Joseph O'connor y Ian McDermott, que afirman:

> […] cada persona es un sistema que vive en un mundo de sistemas. Todos vivimos inmersos en el complejo sistema de la naturaleza y formamos poblaciones y ciudades que funcionan también como sistemas. Tenemos sistemas mecánicos, como los ordenadores, los coches o las cadenas automatizadas de montaje y producción. Tenemos sistemas políticos, sistemas económicos y sistemas ideológicos. Cada uno de estos sistemas funciona como un todo en el que se combinan muchas partes distintas (otra cuestión es si el sistema funciona bien o mal). (O'connor *et al*, 1998, p. 29)

Cuando entendemos la creatividad como una capacidad sistémica, es importante asumir lo que nos propone Juan Rodrigo en el artículo: *Creatividad Operativa. Un acercamiento sistémico y pragmático a la capacidad de generar ideas de las organizaciones.*[5] Una de estas ideas es:

> Los humanos, cada humano y los conjuntos de humanos, somos y pertenecemos a sistemas creativos. Estamos dentro de sistemas que cambian y que nos cambian con las ideas que esos sistemas crean. Y cambiamos los sistemas con nuestras ideas. (Rodrigo, 2005).

Y es este mismo autor que sigue elucidando aspectos importantes:

> […] estamos creando, inmersos en un proceso de creación constante. Que es imposible no crear mientras se permanece en interacción.

3. Director de Ático – España, es experto e investigador del tema de la creatividad, lleva años de experiencia en el campo de la publicidad y fue la primera persona a quien vi proponiendo la perspectiva sistémica de la creatividad.

4. Directora de Na'mente – Portugal – es experta e investigadora del tema del pensamiento creativo, lleva años de experiencia en el campo del diseño.

5. (www.crearmundos.net/primeros/revista-crearmundos-2005/rodrigo.htm)

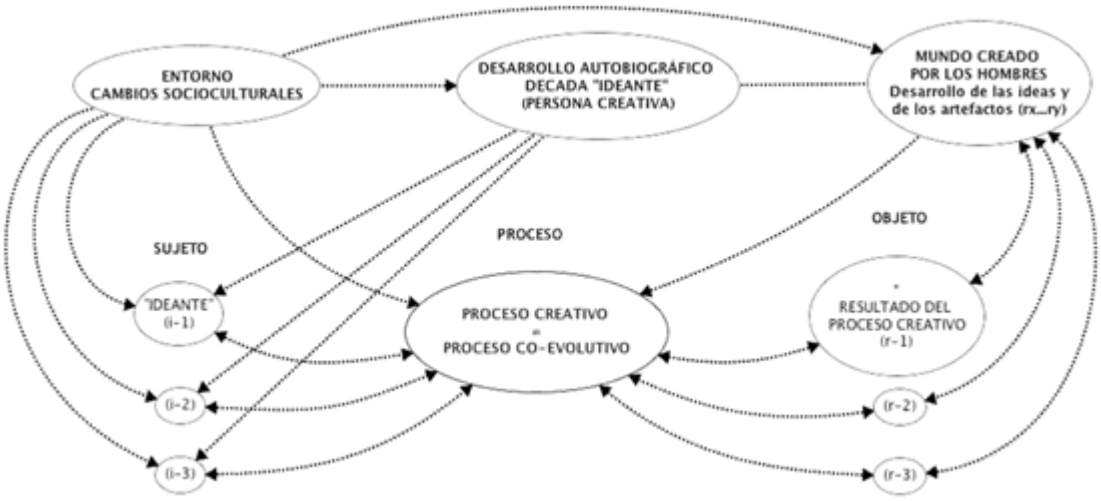
[…] Generamos, creamos, como partes que somos de sistemas más amplios, aunque no nos lo propongamos. Generamos, y creamos, como totalidades en interacción con un entorno que nos retroalimenta. Somos generativos porque interactuamos en un universo que es generativo. Somos creativos porque de esa interacción sistémica ha surgido, desde los principios que formaron el resto del universo, un cerebro que opera en el terreno simbólico. Y que nos permite realizar procesos de ensayo y error con un coste sensiblemente menor y una enorme economía de recursos. Creamos, podríamos decir, a imagen y semejanza de cómo genera el universo. Porque somos universo. Pero además, *podemos crear, podemos generar ideas, podemos inventar conocimiento, de forma intencional*.[6] Para generar nueva diversidad y complejidad sabiendo lo que hacemos. Creando obsolescencia de forma deliberada, y evaluando cuándo y cuánto de lo que hacemos es despilfarro, derroche, o riqueza. (Rodrigo, 2005)

Katja Tschimmel afirma:

La perspectiva sistémica de la creatividad nos permite comprender mejor la complejidad de la emergencia de las ideas. Y nos conduce a los factores que componen un sistema que crea novedad en interacción con otros sistemas. En cuanto comprendamos las bases y los mecanismos de un proceso creativo, tendremos muchas más posibilidades de pensar creativamente y de realizar acciones que nos leven a la emergencia de novedad. Individualmente o en grupo. Además seremos capaces de conducirnos con lucidez e interactuar con las estructuras del entorno de tal manera que el proceso creativo fluya mejor y resulte en ideas y productos más originales e innovadores. Porque cuando hablamos de sistemas creativos, pensamos en sistemas que generan ideas con valor: valor social, valor tecnológico, valor educativo, valor cultural. Sistemas que generan conocimiento nuevo y útil. Sistemas que tienen la capacidad de recombinar el conocimiento disponible para generar más conocimiento. Y, específicamente, conocimiento que podría no existir. Que podría no haberse recombinado. La creatividad es la capacidad de generar conocimiento contingente. (Tschimmel, 2009, p.10)

Y es la misma autora que sigue:

[…] es el entorno el que estimula la motivación, la voluntad y la atención disponible de un individuo o un grupo, así como la formulación de los objetivos. Y es el ambiente socio-cultural quien aporta conocimiento de base, experiencias de vida, educación, acceso a nuevas informaciones, impulsos culturales, etc., o sea el punto de partida para la creación. Mario Bunge (2004), afirma que un sistema social humano es un sistema constituido por personas y sus artefactos […] la figura 1 visualiza las interacciones entre el individuo creativo, su evolución, el entorno y la evolución del mundo de los artefactos y del conocimiento. (Tschimmel, 2009, p.18 y 20)



6. Itálico y subrayado de la autora de la tesis.

> […] Desde una visión sistémica, quienes proponen y generan las ideas, (los 'ideantes'), son partes de un sistema de conocimiento en acción, en el que se generan múltiples opciones que el entorno tiene que seleccionar y priorizar. (Tschimmel, 2009, p.20)

> Acercarnos a la creatividad desde la generatividad, acaba con algunos mitos. Acercarnos a la creatividad desde la sistémica, acaba con otros cuantos. Sobre todo porque nos permite abandonar con rapidez las posiciones que consideran a la creatividad como una excepcionalidad. Como una rareza. Como una infrecuencia. (Rodrigo, 2005)

El acuerdo con esta manera de ver permite considerar la capacidad de crear de los ciudadanos de a pie. Es decir, si crear fuera una excepcionalidad no podría ser una capacidad a ser utilizada para generar bien común en la vida diaria compartida por los ciudadanos. Lo que esta pedagogía pretende fomentar es la frecuencia del uso de la capacidad creativa en la vida social.

Para la ciudadanía creativa, este entendimiento presentado por los dos autores citados Juan Rodrigo y Katja Tschimmel, es básico. El ciudadano es un sistema que puede crear de manera intencional y forma parte del sistema social. Es decir, está en constante interacción con los demás ciudadanos que también son sistemas interactuando con otros. La sociedad es un sistema complejo. Un sistema complejo esta compuesto por partes interconectadas, cuyos vínculos producen nuevas reorganizaciones de conocimiento, es decir información adicional y/o nueva. El resultado de las interacciones de estas partes hace surgir propiedades emergentes, no reducibles a las propiedades de cada parte. La realidad social y nuestro entendimiento sobre ella son emergencias inseparables. Es decir ese todo llamado ciudadanía se encuentra tanto en el objeto (la realidad social) como en el sujeto (el ciudadano). Por lo tanto una ciudadanía creativa es una propiedad emergente que surge de la interacción social de los ciudadanos entre sí y con la sociedad.

Así, es importante que cada ciudadano sepa que:

1. es imposible no crear estando en constante interacción con los demás ciudadanos y con el sistema social.



2. cada ciudadano puede crear intencionalmente, generando más y mejores ideas con valor para mejorar el sistema social que comparte con los demás.
3. cuanto más el sistema social sea un sistema creativo, más creativo será cada ciudadano, porque es un sistema individual en interacción con el social.

Este triple entendimiento implica asumir una postura proactiva frente al sistema social y esto es un cambio radical de mirada respeto a la idea imperante de que el individuo no puede hacer nada respeto al sistema.

> [...] a nuestra capacidad de generar ideas nuevas y útiles, lo llamamos creatividad. Creamos, como lo hacemos, porque nuestra capacidad simbólica nos permite actuar e interactuar sobre las totalidades, sobre los sistemas, situándonos, al mismo tiempo, fuera y dentro de ellos. (Rodrigo, 2005)

Cada ciudadano necesitará aprender a situarse simbólicamente dentro y fuera del sistema social para ser capaz de verlo en perspectiva y generar ideas capaces de fomentar el bien común. Esto implica ocupar el «espacio entre».

En general, cuando se habla de ciudadanía, se separa las partes del todo para realizar un análisis y reflexionar sobre a la luz de algunas categorías que representan voces de marcos teóricos. Separar las partes de este todo para analizarlas resulta complejo. Cuando separada, cada parte deja de significar el todo, porque cada parte se convierte en un todo en sí mismo y desvirtúa el todo del cual fue «desgarrado». Además, estas partes sacadas de su todo dejan de ser lo que eran porque existían en correlación y generaban significados propios justamente en esta interacción entre las partes. No se puede explicar cada parte en sí misma porque esto sería eliminar el «espacio entre» estas partes, en la dinámica relacional que es el todo. Ya decía Aristóteles[7] en su Metafísica[8]: *El todo es mayor que la suma de las partes.* El «espacio entre» se mueve de manera transversal en una dialéctica de difícil precisión. Quizás sea importante entenderlo desde la Teoría del caos[9]. El «espacio entre» evoluciona con el tiempo, con el cambio de espacios y con los tipos de interacciones. El «espacio entre» sólo puede ser entendido desde una perspectiva holística, procesual y dinámica. La hiperespecialización que caracteriza la manera como, en general, son tratadas las cuestiones relacionadas con el sistema social y la ciudadanía fragmenta la visión del conocimiento de este campo y lo pone como un producto estático que hay que digerir y memorizar. Y, en se tratando de la complejidad del sistema social y de su relación con los ciudadanos, todo es muy dinámico. Por esto, esta bien ver la ciudadanía creativa desde la perspectiva del todo sistémico y de la interacción entre este todo y sus partes.

Concepto de *ciudadanía creativa*

La palabra ciudadanía se refiere a la cualidad de los ciudadanos. Es decir, ciudadanía es lo que hace con que ciudadanos sean ciudadanos y no otra cosa. Por esto, de manera general se asume que, ciudadanos son los habitantes de una ciudad/pueblo/aldea/país, los vecinos que comparten tiempos, espacios, servicios públicos, bienes comunes, derechos, deberes, valores y principios de la vida común.

El concepto de ciudadanía está en plena evolución y es polisémico, es decir con significados variados. Desde fines del siglo XVIII, después de las grandes revoluciones liberales y con la primacía del Estado-nación, la ciudadanía es un status jurídico y político y está restringida a las personas que habitan un territorio con lo cual tienen derechos (civiles, políticos, sociales) y deberes (impuestos, servicio militar, obediencia a las leyes, etc.). Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad, es decir, su condición de ciudadano de este Estado. Bajo esta perspectiva, la ciudadanía debe respecto a la colectividad política, además de tener la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Pero, estamos

7. Estagira, Grecia (384 a.C-322 a.C) – filósofo, lógico y científico. Escribió sobre lógica, metafísica, ética, filosofía de la ciencia, filosofía política, estética, retórica, física, astronomía y biología

8. Nombre de una de las principales obras de Aristóteles que inaugura una rama de la filosofía del mismo nombre. Esta obra, a partir de una crítica a Platón habla del «ser en cuanto ser», es decir el ser comprendido como «siendo», desde su existencia.

9. Rama de las matemáticas/física que trata ciertos tipos de sistemas dinámicos muy sensibles a las variaciones en las condiciones iniciales. La variación en estas condiciones iniciales puede implicar profundos cambios a largo plazo y/o en comportamiento correlacionados con estos sistemas dinámicos.

en concordancia con Juan Carlos Lago Bornstein cuando afirma:

> la idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un Estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social. [...] En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos, que se ejerce frente al Estado, sino el ciudadano también se reconoce en la práctica de todos los días, en el ejercicio diario de sus derechos y en la satisfacción de sus necesidades. [...] Esta noción de ciudadanía alude, por tanto, a una doble pertenencia: al Estado y a la sociedad. En el primer caso, el individuo es miembro de un cuerpo político-institucional que garantiza sus derechos políticos, civiles y sociales. Y por otro lado, como parte de la sociedad, hay que recuperar una dimensión más comunitaria de la política, que permita al ciudadano redescubrir el sentido de la vida ciudadana, y que se convierta en un lugar de constitución de múltiples formas asociativas que generen prácticas solidarias y espacios plurales de deliberación y actuación en los que, en lugar de excluir, se vayan incorporando todos los miembros de la sociedad. Esta idea que apunta a disminuir la dejación o abandono representativo de la democracia moderna y que busca que todos los ciudadanos tomen parte en el proceso político, no implica incitar a una defensa de un Estado o de una forma de gobierno sin *políticos profesionales* ni *organizaciones de partidos*. Sencillamente se trata de recuperar la plena pertenencia de los ciudadanos que, desde un sentimiento solidario y de «hermandad» reclaman del Estado una política y una actuación acorde con la justicia social, evitando así una peligrosa despolitización de la sociedad. (Lago, p.12)[10]

Para esta pedagogía se asume que **ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio**. Por ello, en el concepto de ciudadanía está implícita la necesidad de aprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. En dicho concepto se incluye: niños, niñas, mujeres, hombres, jóvenes, ancianos, personas de distintas religiones, etnias, opciones sexuales, condiciones económicas, físicas y mentales, etc.

> En este sentido, el concepto de «ciudadanía» que ha venido a convertirse en canónico es el de «ciudadanía social», tal como Thomas H. Marshall lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de *derechos civiles* (libertades individuales), en los que insisten las tradiciones liberales, no sólo de *derechos políticos* (participación política), en los que insisten los republicanos, sino también de *derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad).*[11] (Lago, p.12)[12]

Así que ser un ciudadano es, de alguna manera, pagar impuestos, actuar según las leyes, respetar las leyes de tránsito, conducir con prudencia, ser un peatón consciente y cuidadoso de su acción en la vía pública, consumir con moderación, cuidar de la limpieza de las vías y espacios públicos (no tirar basura y ayudar a limpiar cuando el espacio público necesite de estas acciones), respetar los deberes que se tienen con la colectividad y el bien común, conocer y reivindicar los derechos humanos en la vida ciudadana, actuar para lograr las equidades: laboral, étnica, social y de género. También actuar respetuosamente con aquellos que tienen otro idioma, otra forma de vestir, actuar y pensar, pero que comparten el mismo tiempo y el mismo espacio y ser agente intercultural que encuentra en la diversidad (propia de cualquier colectividad) su mayor riqueza. En las democracias, votar conscientemente (si esto es un deber) y cuestionarlo de manera clara, razonable y bien fundamentada, cuando sea un derecho al cual uno prefiere prescindir. Considerando todo lo anterior, podemos afirmar que la ciudadanía se aprende en el tejido social, es decir en el vecindario, en la familia, en las comunidades, en el trabajo, en todo lo que implica *actuar cada día* como ciudadano. Hoy

10. «Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía», artículo inédito de Juan Carlos Lago Borsntein. Universidad de Alcalá.

11. CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 66.

12. «Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía», artículo inédito de Juan Carlos Lago Borsntein. Universidad de Alcalá.

esto es algo mas complejo, porque el tiempo y el espacio virtual cambian totalmente los códigos y las perspectivas. Por eso hay que reaprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. Es decir la contemporaneidad demanda una mirada creativa a su entramada complejidad. Estando virtualmente conectados o no, alfabetizados digitalmente o no, igualmente necesitamos la mirada creativa hacia esta «nueva ciudadanía», porque los problemas locales seguirán esperando salidas locales. El ciudadano vive lo «local»: la ciudad, por más que pueda comunicarse globalmente y recibir/ejercer influencias más allá de este local. Es la ciudad que tiene que funcionar como red de protección ética de sus ciudadanos. Asegurar que cada persona pueda desarrollarse como tal y tener ella misma una red de valores que le de soporte interior para afrontar la vida y sus retos. Debemos buscar salidas creativas a los retos de la vida colectiva. Se trata de utilizar nuestra capacidad creativa ética, cívica y políticamente.

Ciudadanía creativa es aquello que hace que los ciudadanos sean creativos, es decir, es la cualidad que les hace ser comprometidos con el desarrollo de nuevas ideas para la mejora de las condiciones de vida propias y de aquellos con quienes comparten tiempo y espacio (local y virtual). La ciudadanía creativa es algo que ocurre en el mediano y largo plazo, bien como la educación. En el corto plazo solo pueden existir cosas y personas superfluas. Palabras como consistencia, coherencia, profundidad, fundamento, valor, proyecto no tienen sentido en el corto plazo. Y estas palabras son importantes para el desarrollo de una ciudadanía que pueda ser llamada creativa. Por lo tanto, el tiempo y el espacio educativos son idóneos para la ciudadanía creativa, su ejercicio, y su experimentación. El tipo de problemas epistemológicos implícitos en la ciudadanía creativa pide conocimientos que provienen de distintas disciplinas. Estos problemas habitan un espacio donde confluyen múltiples procesos cognitivos interrelacionados, es decir se enmarcan dentro de un sistema complejo. Son problemas epistemológicos fronterizos que piden roces epistemológicos, cruce de mapas conceptuales, saltos cualitativos: la mente humana, el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosamente, la producción de futuros (creatividad e innovación social, ciudadanía creativa), el desarrollo de un *ethos creativo* –un modo de ser visto como morada interior, hábitos (actitudes y valores) y *cogito* (pensamiento).

- Un MODO DE PENSAR complejo y multidimensional (sentir/percibir, investigar, conceptualizar, razonar, traducir), que necesita una educación reflexiva que fomente un pensar mejor (crítico, creativo y cuidadoso/ético).
- Un MODO DE SER (*ethos*), potenciado por una educación ética que no sea moralizante, sino reflexiva y creativa y que maneja su triple sentido: *ethos* como morada, *ethos* como hábito, *ethos* como *cogito*.
- Un MODO DE ACTUAR y de INTERACTUAR, a partir de una educación para la comprensión de la vida social y una acción/interacción que no sólo sea consecuente y responsable, sino proactiva y preventiva; es decir creativa. Un modo de actuar coherente con los valores y actitudes del *ethos* creativo.
-

Ciudadanos creativos son los que pueden crear mejores maneras de ser, de estar, de compartir el mismo tiempo y espacio. Esto porque su actuación implica *actuar cada día* como ciudadano desde el tejido social. Convivir, coexistir, cohabitar y generar condiciones dignas para todos aquellos que comparten el mismo espacio y el mismo tiempo es lo que caracteriza un tejido social creativo. Entendida así, la *ciudadanía creativa es un modo de vivir proactivamente, consciente de que uno es el sujeto de la acción social*. Así para desarrollar la ciudadanía creativa hace falta incidir sobre los grupos de vínculo del tejido social. Un ciudadano creativo no espera que los demás arreglen los problemas, él mismo se posiciona como parte de las soluciones. Sin contar que trata de definir y redefinir los problemas de manera a que sean los retos adecuados para generar mejoras sociales.

Ser un ciudadano creativo conlleva compromiso con los cambios positivos que se propone la colectividad. Para tanto, hace falta desarrollar la capacidad de imaginar futuros posibles, tanto individuales como colectivos. «La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas en la sociedad. Esa es su tarea y su promesa.» (Charles Wright Mills, 1959/2000, p. 26.) Con base en lo que nos comenta este sociólogo, se trata de hacer una innovadora historia de la humanidad sin olvidarse de que cada biografía debe ser

igualmente creativa. Para hacer esto bien hará falta distinguir entre las inquietudes personales y los problemas públicos. Esta distinción es un instrumento esencial de la imaginación sociológica y una característica de toda obra clásica en ciencia social. Las inquietudes corresponden a cada entidad biográfica y al ámbito de su experiencia personal. Una inquietud es un asunto privado, tiene que ver con los valores amados por un individuo y con su red de protección personal. Los problemas públicos tienen que ver con las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto, con las maneras en que diferentes medios se implican e interpenetran para formar la estructura más amplia de la vida social. Es necesario un ejercicio crítico de entendimiento de estas inquietudes personales y de los problemas públicos, distinguiendo el ámbito de cada uno. Ambos son disparadores de procesos creativos. Y, hay un problema público que necesita ser enfrentado en el ejercicio de la ciudadanía creativa: la exclusión social que genera pobreza extrema y hambruna. La ciudadanía creativa no esta planteada solamente para los casos de exclusión social, pero tampoco puede ser plenamente ejercida si ellos siguen existiendo. Una vez más compartimos las ideas de Juan Carlos Lago Borsntein:

> No estamos diciendo que todo el mundo deba de ser igual y que no deben existir ningún tipo de desigualdad. Esto, además de ser utópico, sería injusto. Sin embargo, creemos que hay un grado de pobreza y de discriminación que daña profundamente la *dignidad humana*[13], haciendo moralmente insoportables las desigualdades y las diferencias sociales. Cuando las personas no pueden satisfacer sus necesidades básicas y elementales, de orden económico, social y cultural, entonces la miseria, la discriminación y las desigualdades sociales se tornan insoportables, humillando y ofendiendo la dignidad humana de la persona que las padece. Como Hannah Arendt advierte, «la pobreza es mucho más que indigencia; es un estado de constante indiferencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante; la pobreza es abyecta debido a que pone a los hombres bajo el imperio absoluto de sus cuerpos, es decir, bajo el dato absoluto de la necesidad.»[14]. Habíamos visto, al analizar las características de la ciudadanía como la condición de ciudadano supone el instituirse en sujeto activo y responsable de la política y participe de la vida social, lo cual supone contar con condiciones mínimas que permitan a cada uno constituirse en una voluntad libre, es decir, no atada al mandato de la necesidad. Cuando una persona no tiene cubiertas sus necesidades y no ve la manera de llegar a cubrirlas, se hace francamente difícil que actúe «cívicamente» y participe activamente de la ciudadanía. Por algo se dice *Primum vivere deinde philosophari*. Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se

13. Ver TAYLOR, C. en *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»,* México, FCE, 1993

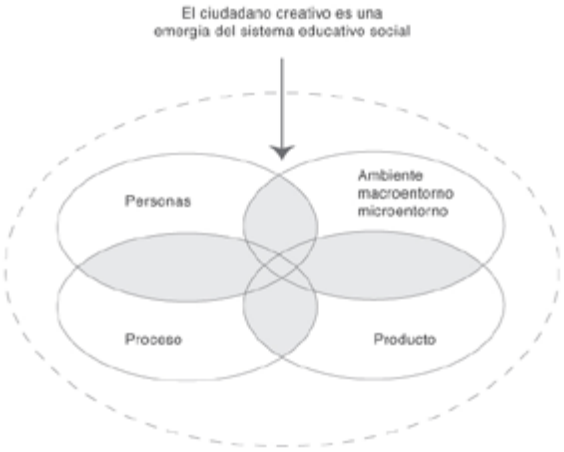
14. ARENDT, H. *Sobre la revolución*, Alianza, Madrid, 1988, p. 61.

> nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad. (Bornstein, 2011, p.10 y 11)

Superar el problema público de la exclusión social es una de las tareas de la ciudadanía creativa. El poder (creativo) de las personas que luchan por un mundo/ciudad mejor es inmenso y si ellas se organizan, este poder tiende a aumentar. Se trata de un poder colectivo estructurado en forma de red, que pasa por todos aquellos que están involucrados y conectados entre sí. Es un poder difícil, porque no es el poder de unos sobre otros, sino un poder que existe *entre* todos. Éste despersonaliza, elimina los «egos». Es un poder de ciudadanos conscientes de que su papel es servir a quienes buscan la forma de mejorar la vida de todos. A la vez, es el poder de la sociedad civil que revitaliza el tejido social. Individualmente, todos estamos siempre tratando de disminuir las asperezas de la vida y de aumentar nuestras alegrías. Pero como estamos conectados entre todos, «atados a una realidad común», hace falta aprender, en el día a día, a aumentar la alegría/felicidad de todos garantizando vida digna a los que forman parte de esta vida en común. Y esto se hace tejiendo una red de protección ética desde el *ethos* creativo de cada individuo y de cada colectividad. Es posible este modo de vivir la vida colectiva, para transformar la calidad de vida de todos los implicados en ella. Pero «primero tenemos que creer que el mundo que nos rodea no es «dado» de una vez por todas, que puede cambiarse y que uno mismo puede cambiarlo aplicándose a la tarea. Hay que asumir que el estado del mundo puede ser diferente de lo que es ahora y que la medida en que éste puede llegar a ser diferente depende más de lo que uno haga que de la influencia que el estado del mundo puede ejercer en lo que hacemos o dejamos de hacer: pasado, presente, futuro. Uno tiene que haber confiado en su propia capacidad de *marcar una diferencia* en el curso de su propia vida, pero también en el mundo en que vive esta vida.» (Zygmunt Bauman, 2009 b, p.68). Es posible crear mundos mejores para vivir. Y esto empieza por la manera como cada cual ve su propia vida. En este caso no hay como enseñar una lección que no haya sido vivida, sentida, pensada y procesada por uno mismo. El concepto de ciudadanía creativa parte de esta idea. Esta ciudadanía es creativa porque es un esfuerzo para buscar nuevas maneras de ver y de vivir las relaciones colectivas, sociales y culturales. Es creativa porque se tiene que inventar, lo que implica superar nuestras dificultades y tomar ventaja positiva de las diferencias, por ejemplo. Aunque parezca algo demasiado utópico, nuestra historia humana está impregnada de historias de gente que fue capaz de superar los obstáculos de su tiempo y de su espacio. Lástima que estas historias quedaron, muchas veces, como episodios ocultos de nuestro pasado. De hecho todo y cualquier avance social y cultural sólo fue posible porque se ejercitó esta superación. Es decir, aunque no de manera consciente y explícita, ya existía una «ciudadanía creativa».

Es fácil afirmar que se trata de disminuir las «asperezas» de la vida cotidiana, pero bien sabemos que algunas de éstas son llevadas al extremo de las guerras civiles, las masacres, la violencia urbana, etc. Además, suena bonito decir *ciudadanía creativa*, pero… ¿cómo realizarla si no se tienen las condiciones mínimas como: comida, salud, educación para todos, seguridad, respeto a las leyes, urbanidad, cordialidad colectiva? Es más, ¿cómo hacerla, si en muchos países tenemos miedo de no volver a casa vivos después de un día de trabajo? ¡Exactamente por esto! Es aquí en donde la creatividad puede aportar a la construcción de la ciudadanía, se trata de encontrar salidas para vivir, entre todos, de forma saludable. Se trata de convertir las espadas de la violencia en el arado de la construcción colectiva de una vida mejor para aquellos que comparten el mismo espacio/tiempo. También se trata de transformar este «arado de la construcción social» en ideas claras que ayuden a iluminar la acción. Una «acción ciega», por muy bien intencionada que esté, puede no llegar a nada, o incluso empeorar la realidad. El deseo de que ocurra algo bueno no determina el éxito de la acción. Es necesario elaborar este deseo, transformarlo en idea, generar esta idea, devolverla al mundo de la acción y después evaluar todo el proceso. Esto implica estrategia, planificación, iniciativa, proyectos y acción creativa, además de buena capacidad de evaluación. No se trata de un discurso, sino de un planteamiento de fondo. Y, en este sentido, se puede aprender del acervo de experiencias acumuladas por aquellos que manejan la creatividad aplicada a los cambios sociales y culturales.

La imagen siguiente sintetiza las ideas desarrolladas hasta este punto del artículo.



El bien común, la felicidad pública y la justicia social como productos de la la innovación social de la ciudadanía creativa

Como esta pedagogía de la ciudadanía creativa es tratada sistémicamente, sus «productos creativos» están interactuando con todos los demás elementos sistémicos. Así el bien común, la felicidad pública y la justicia social son consecuencias pero también causas de la innovación social provocada por el ejercicio de la ciudadanía creativa. Es decir se retroalimentan entre sí. Cuanto más bien común, felicidad pública, justicia social y innovación social, más ciudadanía creativa y viceversa. Es la interacción entre estas partes que genera el todo de la ciudadanía creativa.



Bien común

> Ya en el siglo VIII a.C., Hesíodo introduce *Los trabajos y los días* con la fábula del halcón y el ruiseñor. «Necio es quien pretende oponerse a los más fuertes», es la moraleja del cuento en que el ruiseñor intenta vanamente librarse de las garras del pajarraco. Pero la lección de Hesíodo es otra: el mundo humano es distinto del de los animales, *debe* ser distinto, pues las relaciones deben regirse por la *Diké* –la Justicia– y no por la violencia. Por eso, porque hay que buscar el bien de todos y no el dominio de los fuertes, el fin de la unión social o política no puede ser otro que el bien, el bien de los que forman una comunidad. No debería haber conflicto entre el bien de la comunidad y el bien del individuo. Porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como *ciudadano*. […] Definir en qué consiste ese bien que todos los humanos deberían perseguir para vivir correctamente en comunidad ha sido, desde los griegos, el objetivo de la filosofía política. (Camps, 2001, p.15 y 16)

John Rawls define el bien común como ciertas condiciones generales que son de ventaja para todos, es decir un bien de cada uno de los ciudadanos y de todos a la vez. El mismo autor distingue lo bueno, un mundo material mejor de lo que sería una sociedad libre y justa. Jacques Maritain afirma en el apartado III de *La persona y el bien común:*

> Lo que constituye el bien común de la sociedad política, no es pues solamente el conjunto de bienes o servicios de utilidad pública o de interés nacional (caminos, puertos, escuelas, etc.) que supone la organización de la vida común, ni las buenas finanzas del Estado, ni su pujanza militar; no es solamente el conjunto de justas leyes, de buenas costumbres y de sabias instituciones que dan su estructura a la nación, ni la herencia de sus gloriosos recuerdos históricos, de sus símbolos y de sus glorias, de sus tradiciones y de sus tesoros de cultura. El bien común comprende sin duda, todas esas cosas, pero con más razón otras muchas: algo más profundo, más concreto y más humano; porque encierra en sí, y sobre todo, la suma (que no es simple colección de unidades yuxtapuestas, ya que hasta en el orden matemático nos advierte Aristóteles que 6 no es lo mismo que 3 + 3), la suma digo o la integración sociológica de todo lo que supone conciencia cívica, de las virtudes políticas y del sentido del derecho y de la libertad, y de todo lo que hay de actividad, de

> prosperidad material y de tesoros espirituales, de sabiduría tradicional inconscientemente vivida, de rectitud moral, de justicia, de amistad, de felicidad, de virtud y de heroísmo, en la vida individual de los miembros de la comunidad, en cuanto todo esto es *comunicable*, y se distribuye y es participado, en cierta medida, por cada uno de los individuos, ayudándoles así a perfeccionar su vida y su libertad de persona. Todas estas cosas son las que constituyen la buena vida humana de la multitud. Echase por ahí de ver, dicho sea de paso, que el bien común no es solamente un conjunto de ventajas y de utilidades, sino rectitud de vida, fin bueno en sí, al que los antiguos llamaban *bonum honestum*, bien honesto; porque por un lado es una cosa moralmente buena en sí misma el asegurar la existencia de la multitud; y por otra parte, la existencia justa y moralmente buena de la comunidad debe ser de esa manera asegurada; y sólo a esta condición, a condición de estar conforme con la justicia y la bondad moral, el bien común es lo que es, bien de un pueblo, bien de una ciudad; y no el bien de una pandilla de gángsters y de asesinos. Por eso la perfidia, el menosprecio de los tratados y de la fe jurada, el asesinato político y la guerra injusta pueden ser *útiles* a un gobierno, y procurar, por el momento al menos, ciertas *ventajas* a los pueblos que de esas cosas echan mano; mas esos medios llevan por naturaleza, en cuanto a actos políticos, es decir, en cuanto orientan en cierto modo la conducta común, a la destrucción del bien común de esos pueblos. (Maritain, 1947)

Desde esta pedagogía entendemos como bien común aquello que es bueno (justo y promotor de libertad) para todos y para cada uno de los ciudadanos que comparten el sistema social. De ahí que es un producto de la ciudadanía creativa, además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar bien común.

Felicidad pública

> Los seres humanos queremos ser felices. Este proyecto colosal, irremediable y vago dirige todas nuestras creaciones. Es un afán privado, pero que sólo puede colmarse mancomunadamente. De ahí nace nuestra «furia constructora de ciudades», que dijo Sófocles. Incompletos y débiles, edificamos las ciudades para que a su vez las ciudades nos edifiquen a nosotros, pues nuestra inteligencia e incluso nuestra libertad son creaciones sociales. La autonomía personal es el fruto más refinado de la comunidad. (Marina, 2000, p. 9)

Como alerta el sociólogo Zigmunt Bauman, es fácil caer en la trampa economicista y pensar que la felicidad va conectada a mejores condiciones económicas.

> Y sin embargo, la importancia de la felicidad en la vida humana ha sido frecuentemente tratada con algún descuido en el discurso económico dominante. Hay considerable evidencia empírica de que a medida que las personas se hacen más ricas en muchos lugares del mundo, con mucho más ingreso para gastar en términos reales que nunca antes, no se sienten más felices que antes. Se han suscitados dudas muy convincentes y bien fundadas sobre la premisa implícita de los pragmáticos abogados del crecimiento económico como una panacea de todos los males económicos, incluidas la miseria y la infelicidad, mediante una pregunta que reproduce el título de un ensayo justamente famoso de Richard Easterlin: «¿Aumentar el ingreso de todos aumentará la felicidad de todos?». La naturaleza y las causas de la melancolía en la vida de las personas en las economías prósperas han recibido también atención de muchos economistas que han estado dispuestos a dar el paso más allá de la simple presunción funcional según la cual el nivel de utilidad se incrementará siempre con el ingreso y la riqueza. El análisis en parte económico y en parte sociológico de Tibot Scitovsky sobre la «economía triste» (para citar el título de su famoso libro) ha sido un hito en este descuidado campo de investigación. Hay escasas razones para dudar de la importancia de la felicidad en la vida humana, y es bueno que la tensión entre la perspectiva del ingreso y la perspectiva de la felicidad reciba por fin más atención que la corriente principal de los economistas. [...] Las preguntas vienen suelo después de que la importancia de la felicidad para la vida humana ha sido plenamente reconocida, con sus implicaciones de largo alcance para los estilos de vida y la consiguiente

> aceptación del hecho de que la relación entre ingreso y felicidad es mucho más compleja que lo que los teóricos del ingreso tienden a suponer. (Sen, 2009, p. 302-303)

Así que esta pedagogía no plantea la felicidad pública sencillamente como bienestar económico. Seguramente, esta felicidad solo tiene sentido si hay justicia social para equilibrar las desigualdades como se ve a seguir. Bien como solo tiene sentido si los ciudadanos pueden realizar su *ethos* creativo. Desde la perspectiva sistémica, la búsqueda de la felicidad privada conlleva la felicidad pública y viceversa.

> El hombre se ha movido siempre por dos aspiraciones irremediables e irremediablemente vagas: la felicidad y la justicia. Ambas están unidas por parentescos casi olvidados. Hans Kelsen, uno de los grandes juristas del pasado siglo, los describió con claridad: «La búsqueda de la justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana. Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo, y por ello la busca en la sociedad. La justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social.» La felicidad política es una condición imprescindible para la facilidad personal. Hemos de realizar nuestros proyectos más íntimos, como el de ser feliz, integrándolos en proyectos compartidos, como el de la justicia. […] La historia muestra el juego de influencias entre la felicidad y la justicia. El viejo Platón ya se preocupó y se ocupó de las leyes «que harían una ciudad feliz». […] La justicia no produce inexorablemente la felicidad personal. No es una dispensadora automática de alegría, amor, paz, salud y concordia. Pero es la mejor garantía, la ayuda más eficaz para que cada uno de nosotros, de acuerdo con nuestros planes, atentos a nuestra situación, realicemos nuestra mejor posibilidad. Tenemos pues que hablar de dos tipos de felicidad. Una es la felicidad subjetiva, un sentimiento pleno de bienestar, personal, íntimo. Otra es la **felicidad objetiva, pública, política, social que no es un sentimiento sino una situación, el marco deseable para vivir**[15], aquel escenario donde la 'búsqueda de la felicidad' de la que hablaban los textos citados resulta más fácil y tiene más garantías de éxito. (Marina, 2000, p. 19-20)

15. Subrayado de la autora de este texto.

En resumen, la felicidad pública, este marco deseable para vivir, es causa y consecuencia de la ciudadanía creativa. Así hacemos nuestras las palabras de José Antonio Marina y María de la Válgoma en su libro *La lucha por la Dignidad*, teoría de la felicidad política, cuando proponen como primer artículo de la Constitución Universal lo siguiente:

> Nosotros los miembros de la especie humana, atentos a la experiencia de la historia, confiando críticamente en nuestra inteligencia, movidos por la compasión ante el sufrimiento y por el deseo de felicidad y de justicia, nos reconocemos como miembros de una especie dotada de dignidad, es decir, reconocemos a todos y a cada uno de los seres humanos un valor intrínseco, protegible, sin discriminación por edad, raza, sexo, nacionalidad, idioma, color, religión, opinión pública, o por cualquier otro rasgo, condición o circunstancia individual o social. Y afirmamos que la dignidad humana entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos. Sobre estos cimientos podríamos construir la ciudad feliz. (Marina,2000, p. 167)

De ahí que es un producto de la ciudadanía creativa, además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar felicidad pública, este marco deseable para vivir.

Justicia Social

Como ya bien delineado en los dos artículos anteriores por Hessel, Morín y Bauman, la sociedad del siglo XXI todavía no logró alcanzar la justicia social. Infelizmente todavía son muchos los *residuos humanos* (para utilizar un término de Bauman) decurrentes de los defectos del sistema social. Por esto, uno de los productos creativos de la ciudadanía necesita ser la justicia social, es decir esta búsqueda de equilibrio entre las desigualdades de esta sociedad contemporánea. Para tanto hace falta asumir la desigualdad de la sociedad y buscar crear la justicia entre estos desiguales. John Rawls llama de principio de la diferencia a esta idea distributiva de la justicia.

> Este principio afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación; y dado que las desigualdades de nacimiento y dotes naturales son inmerecidas, habrán de ser compensadas de algún modo [...] La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacía la igualdad. [...] La distribución natural no es justa ni injusta, como tampoco es injusto que las personas nazcan en una determinada posición social. Estos son hechos meramente naturales. Lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto a estos hechos [...] La estructura básica de estas sociedades incorpora la arbitrariedad de la naturaleza. Sin embargo, no es necesario que los hombres se sometan a estas contingencias. El sistema social no es un orden inmodificable colocado más allá del control de los hombres, sino un patrón de la acción humana. (Rawls, 1971, p. 103)

Esta pedagogía entiende que la justicia social es una emergencia resultante de la interacción entre las varias partes del sistema social. Es decir, tanto el Estado (y sus instituciones) como la sociedad civil son las instancias que pueden hacer existir la justicia social.

> Ante esta situación, es necesario recuperar un Estado de Justicia social que garantice la satisfacción de los bienes y servicios básicos (salud, alimentación, educación, agua y saneamiento, vivienda, etc.) y que se haga no como un acto caritativo ni como inversión económica, sino como reconocimiento del justo ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta idea es sostenida por UNICEF, quien afirma que la política social debe pasar de una visión de compasión por los más débiles y vulnerables, hacia la satisfacción de las necesidades básicas y desde allí se debe pasar a garantizar la institucionalización de derechos sociales para toda la población, especialmente la más pobre. (Bornstein, 2011, p. 9)

Se trata de elevar a una mejor situación a los socialmente excluidos. Implica asumir el compromiso de erradicar la pobreza y el hambre del mundo. Promocionar más igualdad de oportunidades de desarrollo sostenible, de alcanzar una vida humana que pueda ser llamada de digna.

> Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad. (Bornstein, 2011, p. 11)

Y, como afirmado anteriormente, esto no es solo tarea del Estado, sino también de todo el tejido social que conforma la sociedad civil. Es tarea de cada individuo, es tarea de los colectivos más o menos formales. Por esto la Justicia Social es uno de los «productos» de la ciudadanía creativa; además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar justicia social.

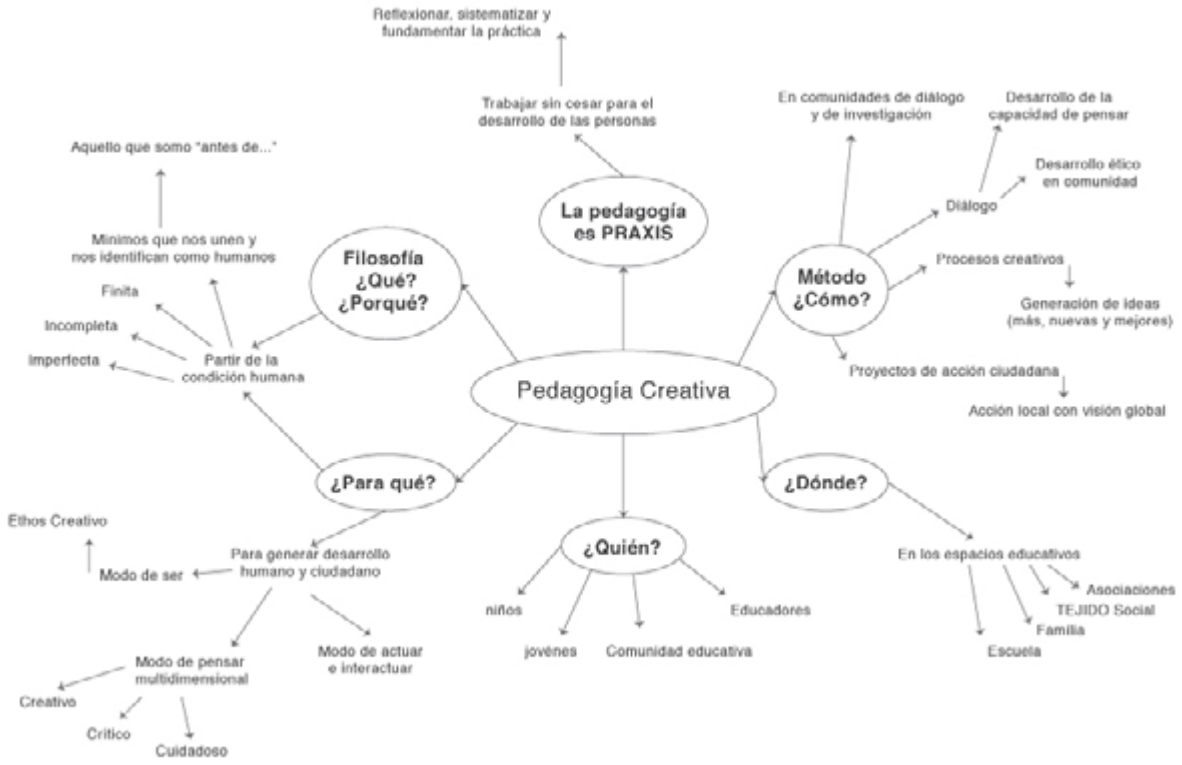
El proyecto Noria y el desarrollo de la ciudadanía creativa

Como el proyecto NORIA está pensado para edades entre 3 y 11 años, colabora directamente con la formación de niños y niñas ciudadanas en su triple dimensión:

1. Desarrollo del modo de pensar multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso) –a través de las variadas propuestas de actividades de desarrollo de las habilidades de pensamiento.
2. Desarrollo del modo de ser (*ethos* creativo) – a través de las variadas propuestas de ética intercultural a partir de material de distintas culturas (narrativa, arte, juegos) y a partir del desarrollo de actitudes y de valores que fomentan la ciudadanía creativa.
3. Desarrollo del modo de actuar y de interactuar –a través de las variadas propuestas de acción y de interacción que ocurren en las comunidades de investigación y de diálogo.

En resumen, esta pedagogía es una filosofía de la educación pero también es una metodología clara con propuestas prácticas viables para las aulas de distintos países. Es una pedagogía que contesta a las preguntas: ¿qué? ¿por qué? ¿para qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cómo?, utilizando la *praxis*, es decir la práctica reflexionada proporcionada por la aplicación del proyecto NORIA en distintos países en la última década.

El mapa mental siguiente explica en amplias líneas lo expuesto.



Y para concluir, cabe recordar que el proyecto NORIA es una herramienta para aquellos que quieren una escalera que ayude a subir en esta dirección. Pero ya decía el filósofo alemán Wittgenstein, una vez alcanzado donde se quiere llegar ya no hace falta la escalera.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS: DE LA MARGINACIÓN A LA CIUDADANÍA

Juan Carlos Lago Borsntein
Universidad de Alcalá

Abstract

Philosophy for Children: From the 'marginalization' to the 'citizenship'

Ask today for what 'citizenship' means is not something original. However, is more excepcional to find papers on the relationship between the concept of 'citizenship' and the concept of 'Social Outcast'.

From the basis of P4C and my experience in a Cultural and Educative Association call «CANDELA», I try to show some point of reflexion that the educators should take into account to deal with the education of 'citizenship' in some deprived areas, like how the crisis of Wellfare State and the Globalization afects to the social outcast people in order to considerer themselves as citizen of a country.

Conferencia

Plantearse hoy en día la cuestión de la ciudadanía no nada original ni sorprendente. La razón obvia de esta «actualidad» viene a encontrarse en el cambio de la sociedad que estamos viviendo, en el proceso de globalización económica y de internacionalización cultural y su repercusión en la concepción del Estado, con la crisis del llamado Estado de Bienestar.

Sin embargo, menos habitual nos parece que es plantearse cómo afecta tal cambio de la noción de ciudadanía en núcleos de la sociedad que se encuentran en su margen, los llamados «excluidos sociales».

De ahí que, partiendo de los presupuestos del programa de Filosofía para Niños y, fundamentalmente, desde los proyectos en «educación social y voluntariado» que venimos desarrollando desde hace algunos años en la Asociación Cultural «Candela»,2 nos hayamos preguntado por las posibles aportaciones que este programa puede ofrecer a este respecto. Así, nos proponemos trabajar el tema de la Ciudadanía desde la Filosofía para Niños buscando tener en cuenta la perspectiva de los marginados, planteando las condiciones de la ciudadanía y del disfrute de la misma (educación, trabajo, vivienda, alimentación y salud) como elementos definitorios de la pertenencia y el compromiso ciudadano, lo cual plantearía ciertas dudas con respecto a la condición de «ciudadanía» que pueden llegar a ejercer los llamados «marginales».

Consideramos que es desde esta reconsideración del concepto de Ciudadanía y desde la

1 .Profesor Titular de Escuela Universitaria. Universidad de Alcalá.

2. La Asociación cultural «CANDELA» es una asociación sin ánimo de lucro de un barrio de Madrid cuyos objetivos fundamentales son las de desarrollar una labor social de acompañamiento, de ayuda y apoyo tanto educativo como socio-jurídico, a niños y niñas, adolescentes y familias con problemas de integración o de exclusión.

reflexión filosófica junto con los educadores, el voluntariado y los trabajadores sociales que van a «trabajar» en el ámbito de la exclusión social , como podremos lograr tomar conciencia de los cambios y la evolución del concepto de ciudadanía que se están operando y como éste es cada vez más excluyente y discriminante.

Además, se debe promover, a partir de estas reflexiones y procesos de concienciación, una nueva concepción no excluyente de la noción de ciudadanía. Esto supone una reflexión sobre la realidad social y sobre el origen, historia y definición actual de la ciudadanía y de una serie de conceptos a ella vinculados, conceptos tales como Estado, Derechos y Deberes, Participación, etc. Todo ello en una apuesta clara y decidida por una concepción de ciudadanía más justa y participativa.

En este sentido, tras la reflexión teórica, presentamos unas sugerencias y recursos metodológicos para poder trabajar, con la Comunidad de Investigación de los educadores sociales y el voluntariado, los conceptos y nociones relacionados con la problemática de la ciudadanía a principios de un nuevo milenio facilitando así la investigación filosófica y la reflexión social.

Crisis social y globalización

Como indicábamos en la introducción el proceso de globalización que se está llevando a cabo plantea nuevos interrogantes acerca de las relaciones entre el ciudadano y el Estado-nación, así como sobre las señas de identidad de dichos ciudadanos, *fundamentalmente cuando, como señala Habermas, se está estableciendo un espacio público planetario*, resultado de la comunicación global y de la internacionalización de los *mass media*[3].

Cuestionarnos sobre las nuevas relaciones entre el individuo y el Estado y acerca del lugar que ocupa en este nuevo marco de relaciones el concepto de ciudadanía como elemento definidor de la misma presupone, asimismo, preguntarse por los cambios que se están produciendo en el Estado mismo.

La nueva conceptualización del Estado pone de manifiesto las nuevas relaciones sociales y políticas. Así, al considerar la situación de la sociedad española, por ejemplo, se nos plantea la cuestión de su propia composición y de los criterios de pertenencia a la misma, sobre todo en el marco global de las relaciones europeas e internacionales. En este sentido, hay que plantearse que futuro estamos «construyendo» en el que la idea de ciudadanía entendida como «pertenencia a una comunidad política nacional» está, cada vez más, sometida a un «derecho internacional que somete a los individuos, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos a nuevos sistemas de regulación», con la consiguiente perdida de autonomía ciudadana y de identidad particular[4]. Por tanto, hay que considerar los nuevos problemas de definición que afectan al concepto de «pertenencia». El Estado no es sólo la administración pública y la gerencia política, sino un entramado de relaciones sociales, que conlleva una dimensión legal, territorial, cultural e ideológica determinantes del tipo de pertenencia que tienen los individuos que forman parte de dicho Estado. La desconceptualización del Estado como Estado de derecho, la perdida de vigor de la legalidad estatal en la ordenación económica y territorial, en la seguridad pública, etc. nos obliga hacernos algunas preguntas acerca de la razón de ser de la ciudadanía y de su vigencia actual. Las restricciones impuestas al Estado reflejan lo que algunos autores denominan «ciudadanía de baja densidad» y que suponen unas limitaciones de la propia «soberanía autónoma» y, en cierto sentido, de la ciudadanía. Bástenos, como ejemplos, las reglamentaciones en cuestión de «extranjería», de «comercio» y «agricultura» que se han elaborado en los últimos años en España.

Si esta situación de perdida de influencia y de capacidad decisoria se puede referir a la mayoría de los miembros que constituyen la sociedad española, ¿qué podemos decir de aquellos y aquellas que, por la razón que sea, se encuentran «al margen» de esta sociedad? ¿Qué posibilidades de participar y de sentirse parte o pertenecer a una sociedad una parcela de la misma que no disfruta de aquello que la caracteriza? Si no tenemos trabajo ni ingresos económicos, si no podemos disfrutar de las ventajas y las actividades económico-culturales, si no formamos parte del sistema de salud, si no recibimos ni participamos de la formación educativa-cultural, si, en definitiva, estamos al margen de todo lo que

3. Habermas, J, *La paix perpétuelle. Le bicentenaire d'une idée kantienne*, Paris, Les Editions du Cerf, 1996, pág. 42 y ss.

4. Held, D. «Ciudadanía y autonomía», en: *Agora*, Nº 7, Buenos Aires, invierno de 1997, pág. 60.

se supone que caracteriza a la vida social, ¿qué posibilidades hay de ser «ciudadano» de una sociedad concreta?

En ese contexto, y frente a la carencia de una oferta de trabajo o de unas medidas que posibiliten satisfacer las necesidades de la mayoría de sus miembros, la sociedad empieza a ver cuestionada peligrosamente su cohesión social al excluir del espacio público –y con ello, de toda posible estrategia dialogada y pacífica de resolución de conflictos– a todos aquellos sectores sociales, cada vez más numerosos, que van siendo «desechados» del mercado laboral y marginados de la vida «pública». Al ser definidos básicamente por sus carencias y precariedad y al no poder satisfacer sus necesidades primarias como es debido, los «excluidos sociales» han visto quebrado el presupuesto inicial de igualdad que se presupone caracteriza a la ciudadanía (como veremos posteriormente), quedando así, si no excluidos, al menos muy limitados en cuanto a su posesión y ejercicio. Se trata de sectores a los que, a pesar de las declaraciones retóricas bien intencionadas, se les ha negado la posibilidad de satisfacer sus necesidades y de beneficiarse del ejercicio de sus derechos fundamentales, colocándolos así en una condición infrahumana de vida.

En resumen, las sociedades se encuentran hoy en día con problemas de integración social y de identidad ciudadana. Fracaso que se traduce en dificultades sociales, y en los casos más extremos, en conflictos de orden «social» y «público». Desde este contexto, es urgente redefinir la ciudadanía, de manera que las nuevas formas de organización social, incluso aquéllas específicamente económicas, permitan potenciar la vida en común y den cauces de participación a todos sus miembros. Para poder llevar adelante este proyecto de «nueva ciudadanía» primero debemos, obviamente, reconocer y clarificar la «anterior» y determinar, aunque sólo sea sucintamente, las causas que le han llevado a perder su vigencia o competencia.

La marginación y la ciudadanía: hacia una nueva ciudadanía

En los apartados anteriores hemos ido manejando dos dimensiones que se pueden considerar como básicas a la hora de construir la noción de ciudadanía: 1) La pertenencia a la comunidad política es la condición primera para el reconocimiento o asignación[5] de derechos y obligaciones y 2) Ser ciudadano supone la capacidad para ejercer o hacer efectivos estos derechos y obligaciones. De ahí que la pertenencia y el ejercicio de derechos y deberes remite a la *participación* en la vida pública, tanto política como económica, como forma de materializar el sentido mismo de la ciudadanía. Esta *participación*, además, pone de relieve la dimensión de responsabilidad social u obligación que se supone que conlleva la noción de ciudadanía.

Retomando un sentido ya clásico en la filosofía política, la participación implica la preocupación y el compromiso por lo público y por las cuestiones de la comunidad, así como la deliberación y actuación comprometida como mecanismo de participación y de presencia en la sociedad.

Sin embargo, la falta de participación, la apatía y el desinterés por lo público es un dato reiterado del análisis socio-político de nuestro tiempo y habrá que interpretarlo como un indicativo de la debilidad o perdida de vigencia de la ciudadanía que analizamos anteriormente.

Por otro lado, históricamente se considera que la noción de igualdad es también constitutiva del concepto de ciudadanía. Tanto en el concepto clásico de la *polis* griega como en el moderno del *Estado* de la Revolución Francesa o la Independencia Norteamericana, el concepto de ciudadanía remitía indefectiblemente a la noción de igualdad. Ser ciudadano suponía ser un igual.

El interrogante salta a la vista: ¿de qué igualdad estamos hablando? Si bien históricamente parece que lo implícito en el término correspondía a la igualdad política, hoy en día parece evidente que no puede limitarse a ésta y que debe incluir la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades y posibilidades en todos los ámbitos que conforman la realidad social común, lo económico, lo laboral, lo cultural, lo educativo y lo sanitario. Para que esto último fuera cierto, la noción de ciudadanía tendrá que redefinirse para que no se la identifique solamente la noción de «nacionalidad» o pertenencia «legal» a un Estado.

5. Posteriormente, al comentar el origen del concepto de ciudadanía en relación al surgimiento de la noción de Estado Moderno, veremos que, dependiendo de la tradición política en que nos situemos, la heredera de la revolución americana o de la revolución francesa, estos derechos se consideraran simplemente como reconocidos, es decir preexistentes a la constitución del Estado o asignados, es decir, establecidos por el propio Estado.

Pues, como se ha insistido, los problemas de la comunidad no sólo se discuten y se deciden en el ámbito del parlamento estatal, sino que hay otras instancias de poder y de decisión, tanto a nivel interior como exterior a la esfera de la sociedad civil, incluso a escala mundial en este mundo globalizado, que nos obligan a participar y actuar en múltiples instancias y entornos.

Pero lejos de promover esta apuesta de progreso, muchas sociedades tienden a construir una noción de ciudadano que, en lugar de ser comprensiva, establece una frontera imaginaria a partir de la cual se delimita un nosotros como componente ciudadano, al que se le reconoce la plenitud de los derechos políticos y sociales y la capacidad de hacerlos efectivos, en contraste a un los otros como contingente de no-ciudadanos, sobre opera una mecánica de exclusión que, en su forma más extrema, puede llegar incluso a negarlo como sujeto de derechos.

Se ve, pues, que la cuestión nos remite a los criterios o las condiciones que definen la estancia o pertenencia al grupo de ciudadanos o al de excluidos. En este sentido dice Walzer que «el criterio de pertenencia es una decisión política» y se basa en el tipo de sociedad que se quiere construir o defender. Para explicarnos cuál es el funcionamiento o el mecanismo que permite construir la sociedad, nos propone una analogía con el origen o constitución de un club[6]. En éste, los socios fundadores se asignan la pertenencia entre ellos y luego se reservan el poder de establecer los criterios de admisión de nuevos socios. Muchos pueden tener buenas razones para ser admitidos pero el criterio lo fijan aquellos que fundaron el club. Esto hace que no basta con querer pertenecer al club, sino que también hay que ser aceptado por los miembros del club. Pero hay otro elemento a tener en cuenta en esta analogía. Para que un club funcione, es necesario que, además de los socios, haya otro «personal», que forman parte del club aunque no son miembros del mismo. Hace falta, dependiendo del tipo de club que queremos tener, trabajadores, sirvientes, camareros, animadores, etc. La cuestión obvia es que estos nuevos elementos entran en el club, conocen y participan de la vida del club, pero no como miembros del mismo, no disfrutando de ella. En este sentido, por ejemplo, los inmigrantes son «parte» del club, en cuanto que trabajadores, pero no en cuanto socios, no son ciudadanos. Pertenecen al club porque trabajan en él, siendo algo así como ciudadanos pasivos del mismo, pero no son socios y no pueden ni decidir ni disfrutar de sus ventajas, nunca llegan a ser ciudadano activo, ciudadanos de primera, de pleno derecho.

En resumen, tenemos que las dimensiones básicas que definen la noción de ciudadano son las que se relacionan con el disfrute de los derechos básicos y de la igualdad que en tanto miembros plenos de una comunidad le corresponden. Por tanto, deberemos peguntarnos de donde surge ese reconocimiento y consideración de derechos e igualdades.

El Estado y la ciudadanía

Sin entrar en detalle en las diversas interpretaciones y estudios acerca de las relaciones históricas entre el concepto de Estado y la noción de Ciudadano[7] podemos establecer como dato determinante el inicio, en el siglo XVIII, de la llamada «era de la revolución democrática».

En efecto, la revolución política moderna y con ella la irrupción de las masas como portadoras de derechos considerados naturales y en virtud de ellos convertidos en ciudadanos, marca un punto decisivo entre la comunidad política premoderna y la moderna. El acto por el cual se constituyó la noción moderna de ciudadanía, tanto en Norteamérica como en Francia, fue la declaración de los derechos fundamentales, con diversa fundamentación que en cada uno de estos movimientos se dieron. En este sentido se pueden presentar dos tradiciones, la liberal y la republicana. Dualidad que, de alguna manera, recoge la existente entre la tradición griega y romana que ya, desde los orígenes de la cultura occidental, habían marcado la posible relación del ciudadano con el Estado.[8]

En la Declaración Americana se afirman derechos prepolíticos, que se traducen en una defensa de la esfera privada del individuo ante cualquier interferencia externa. Fundamenta la idea liberal y, actualmente, neoliberal de que el orden

6. Ver Walzer, M. *Esferas de la Justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*, FCE, Buenos Aires, 1993.

7. Para trabajar históricamente este concepto hay una espléndida antología de textos comentados en la colección «Corpus» de Flammarion: Gaille, M. (comp.) *Le Citoyen*, , Paris 1998.

8. Ver Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid, 1999, pp.42-63.

social se logra naturalmente dejando desarrollar o germinar libremente los intereses particulares y que el orden político tiene exclusivamente el fin de conservarlos dentro del marco establecido por las leyes. Desde esta perspectiva, la participación social y la responsabilidad del ciudadano se limita a consensuar gobiernos y a supervisar su actuación exigiendo que se proceda dentro de las leyes establecidas. En este sentido, la ciudadanía y la intervención política es meramente defensiva, entendida más en términos de «resguardo de», que de «participación en».

Así, al establecer los derechos básicos como pre-existentes al surgimiento del Estado mismo, se prima al individuo, y a lo que éste es o logra por sí mismo, frente al Estado, debiendo éste, fundamentalmente, limitarse a asegurar su autonomía. Este era el sentido con el cual se instituyó originariamente, según Bobbio[9],el estado liberal. Así se suponía que cada miembro de un Estado podía desarrollar su propia individualidad y autonomía. Por ello, al tratarse de derechos anteriores, y por ello, ajenos por su origen a la política, la protección de los derechos llamados fundamentales constituía a partir de la constitución del Estado en uno de los objetivos primarios del mismo. Así, el Estado viene a reemplazar y a realizar las funciones que otras instituciones más cercanas al individuo y más cotidianas, venía realizando[10].

Por otro lado, en la tradición francesa, al contrario que en la tradición norteamericana, los derechos son fundamentalmente políticos, cimentados en la soberanía de la voluntad popular, por lo que alcanzan validez por medio de la conciencia de los ciudadanos socialmente comprometidos y políticamente actuantes. Por ello, más que confiar en un proceso natural de equilibrio y armonización de los intereses privados contrapuestos, buscan promover conductas y respuestas cívico-morales contra el egoísmo de las aspiraciones particulares, todo ello en el marco de un orden estatalmente organizado. La misión o la actuación del ciudadano no se limita a equilibrar o controlar el poder político, sino a la defensa y mantenimiento de la democracia como forma de organización política-social. Tarea ésta que se lleva a cabo en una práctica común y en un espacio público, convirtiendo así al miembro de una sociedad, al individuo, en sujeto políticamente responsable de una comunidad, en ciudadano activo. «En cualquier caso, el concepto de 'Estado' se refiere a una forma de ordenamiento político, que se fue configurando en Europa a partir del siglo XIII y hasta fines del XVIII o inicios del XIX, y que desde allí se extendió a todo el mundo civilizado, liberándose de algún modo de sus condicionamientos concretos de nacimiento. Los miembros de pleno derecho de un Estado son sus ciudadanos, aunque existan otras formas de 'pertenencia', como el permiso de residencia, la figura del 'trabajador invitado' (*Gastarbeiter*) o el refugiado.»[11]

Sin embargo, aunque estos planteamientos originarios suponían en teoría la defensa tanto del individuo, en un caso, como la del ciudadano, en otro, y, de cualquier forma, de los derechos de éstos, a partir del siglo XX se ha demostrado claramente que el estado moderno coloca a los hombres frente a la posibilidad siempre presente de perder sus derechos, o, dicho en otros términos, de perder sus propias libertades[12]. Esto ocurre porque el individuo deja de ser considerado como sujeto de derechos anteriores al Estado sino sólo como otorgados por el Estado, quedando por tanto en éste la capacidad de decidir sobre los mismos y otorgándole así la posibilidad de avasallar el ámbito propio del individuo.

Este cambio en la concepción del origen de los derechos fundamentales provoca o conlleva una situación de inquietud e incertidumbre que afecta al ciudadano o al individuo en las postrimerías del siglo e inicios del nuevo milenio, ya que si es el Estado el que los otorga, también es el estado el autorizado a quitarlos cuando le resulte conveniente. Por otro lado, «con la aparición del Estado moderno se va configurando el actual concepto de ciudadanía, ligado en principio a los dos lados de la expresión estado nacional, Estado y nación».[13] Así, al asimilar nociones como Estado, Nación y Patria, al privar o retraer el reconocimiento de los Derechos a la decisión del propio Estado, todo aquella persona que, por la razón que sea, carece de Estado, no tenga

9. Bobbio, Norberto, *Liberalismo y democracia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

10. Ver Arendt, H, *The Origins of Totalitarianism*, Harcourt Brace & Company, San Diego, 1976.

11. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 56.

12. Ver Colom Gonzalez, F. *Las caras del Leviatán. Una lectura política de la teoría crítica*, Anthropos-UAM, Barcelona, 1992

13. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 56.

Patria o no pertenezca a Nación alguna, pierde al mismo tiempo el reconocimiento de sus derechos, se ve desposeída de todo Derecho.

Vemos, por tanto, que la noción de ciudadanía ha ido construyéndose fundamentalmente sobre la cuestión de los derechos fundamentales o básicos, de su reconocimiento, asignación y ejercicio o beneficio, relegándose a un segundo plano cuestiones tales como los de la igualdad o la justicia y, más aun, las de la solidaridad o, en su versión de la Revolución Francesa, la fraternidad. Asimismo, el Estado se constituye tanto como otorgante como garante y gerente de dichos derechos. De ahí que para poder continuar con estas someras reflexiones deberemos preguntarnos ¿qué son estos derechos fundamentales y qué supone la pérdida o adquisición en tanto que reconocimiento efectivo del status de ciudadano por parte de la sociedad y del estado?

Derechos y ciudadanía

Estos derechos fundamentales hoy engloban en realidad dos grandes tipos de derechos: a) un primer grupo de derechos humanos, básicamente políticos y recogidos fundamentalmente en las Declaraciones de Derechos de las grandes revoluciones del siglo XVIII, y b) un segundo grupo de derechos, de carácter esta vez social y económico, y que han ido siendo reconocidos particularmente a partir de finales del siglo XIX y principios del XX como inherentes a la persona en cuanto necesarios para su desarrollo personal y su participación en la vida social. Su impulso definitivo ha venido de lo que se conoce por el Estado del Bienestar.

No vamos a desarrollar aquí la historia completa del surgimiento de los Derechos ni del origen de estas dos generaciones, sobre todo cuando nuestro interés, en cuanto a la noción de ciudadanía se refiere, esta centrado en el segundo grupo de derechos. Esto es así porque, como mostraremos seguidamente, son éstos los que, de alguna manera, más determinan y afectan en el ejercicio de la ciudadanía y posibilitan al individuo a participar y actuar en la vida cívica y social. De ahí que estos derechos recibieran ya hace casi medio siglo, la denominación de derechos de ciudadanía[14]. Con respecto a éstos, es interesante resaltar como, según ALFORD y FRIEDLAND[15], fue la participación electoral de la clase obrera la que forzó la creación o el reconocimiento de nuevos derechos por parte de la comunidad política en los Estados modernos. Pero, a diferencia de la primera generación de Derechos del Hombre, estos derechos sociales y económicos tienen su origen en el reconocimiento expreso a través de la ley. «En este sentido, el concepto de «ciudadanía» que ha venido a convertirse en canónico es el de «ciudadanía social», tal como Thomas H. Marshall lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales), en los que insisten las tradiciones liberales, no sólo de derechos políticos (participación política), en los que insisten los republicanos, sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad).»[16]

De ahí que, cuando nos encontramos con dicho reconocimiento en países sin tradición obrera o sin una historia política de desarrollo moderno, donde no se produjo previamente el reconocimiento de los derechos políticos, que se entendían como exclusivamente individuales, se haya planteado una falsa dicotomía entre ambos tipos de derechos, con los conflictos consiguientes.

Este proceso de establecimiento y reconocimiento de derechos ciudadanos se produce fundamentalmente, como ya anunciamos, por la transformación del Estado liberal Moderno en Estado Social o del Bienestar. Mientras que en el primero se garantizaban derechos de libertad individual que afirman la autonomía privada y garantizados por el Estado, actúan por delimitación del poder político; es decir, alcanzaban a los llamados derechos de participación en las instituciones políticas y suponen un comportamiento casi pasivo del Estado, como dique de contención de las actividades individuales. Por otro lado, los derechos de carácter social y económico –derecho al trabajo, salud y educación, protección contra la miseria y la violencia– son los que requieren de un comportamiento activo del Estado para garantizar su vigencia y su reali-

14. Ver (Marshall T.H. *Class, Citizenship and social development*, Garden City, Doubleday, 1964.

15. Ver Alford, Robert R. y Friedland, Roger, *Los poderes de la teoría. Capitalismo, estado y democracia*, Manantial, Buenos Aires, 1991. pp. 140-141.

16. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 66.

zación efectiva, son los que definieron y marcaron el surgimiento del llamado Estado de Bienestar de corte keynesiano.

Por otra parte, aunque teóricamente estos dos tipos de derechos están íntimamente conectados, puede que no siempre coexistan, que haya Estados que no garantice ambos. Sin embargo, para que los primeros puedan tener verdadera vigencia y puedan hacerse efectivos es necesario que al mismo tiempo se hagan efectivos los segundos. Para Marshal[17] la vigencia de los derechos ciudadanos, los sociales y económicos, es un requisito imprescindible para lograr la plena participación política, es decir, para ejercer los derechos políticos. En este sentido, podemos afirmar que la marginación y la exclusión social vuelven a los ciudadanos políticamente vulnerables para la acción colectiva.

Del estado de bienestar al estado de justicia social

El proceso de globalización de la economía, producido en el marco de la modernización neoliberal capitalista, ha supuesto una crisis del modelo de Estado del Bienestar en los diferentes Estados y de la relación existente entre política y economía que en ellos se daba. Nos encontramos en un proceso de recesión en cuanto al liderazgo del sector público en los ámbitos de la educación, de la atención primaria de salud, de la atención social, de la promoción de empleo, etc.

De la misma manera que la exclusión política fue superada por la adopción del sufragio universal en la mayoría de los Estados realizada a finales del siglo XIX y principios del XX, las políticas sociales del Estado de bienestar se han orientado a compensar las diferencias económicas, culturales y sociales de manera que se fuera reduciendo el campo de la exclusión social

Ahora bien, no cabe duda de que a la base de esta reducción de la exclusión social, lograda mediante la cobertura estatal de los derechos ciudadanos, no estaba un sentimiento de equidad ni una búsqueda de justicia social, sino, más bien de rentabilidad económica. La sociedad contemporánea, la sociedad de consumo y, sobre todo, la nueva sociedad mediática e informatizada, no puede prosperar sin un mínimo de desarrollo y formación de sus miembros. De ahí que se otorgue máxima prioridad a la educación, especialmente la educación inicial y primaria y, por otro lado, la formación tecnológica e informática[18]. Como declaró Richard Jolly, director ejecutivo adjunto del UNICEF, ante un Comité del Congreso de los Estados Unidos: «El capital humano es un factor más importante para el crecimiento económico que el capital físico… La inversión en capital humano en forma de nutrición, enseñanza básica y salud no puede aplazarse: o se realiza a una edad adecuada cuando verdaderamente se necesita o no se realiza. (UNICEF, 1990).» En este sentido, comenta Adela Cortina que «en el surgimiento del Estado social concurren dos tipos de justificación: una de tipo ético, que consiste en percatarse de que la satisfacción de ciertas necesidades fundamentales y el acceso a ciertos bienes básicos exige la presencia del Estado bajo formas diversas; y otra que surge por criterios de eficiencia económica. La acumulación capitalista que necesitaba la gran sociedad anónima exige la producción en masa y, por tanto, la expansión indefinida de la demanda interna, lo cual parece imposible sin una distribución relativa de los recursos en forma de salarios, y sin la presencia del Estado en la economía como regulador de la distribución, como productor e incluso como consumidor. La justificación ética da lugar al Estado social, que venía gestándose por distintos caminos desde mediados del siglo XIX al menos, y la justificación también económica da lugar al Estado del bienestar»[19]

Desde esta perspectiva se comprende fácilmente que el reconocimiento de los derechos ciudadanos o derechos de segunda generación, de corte social y económico, no ha sido realizado, generalmente, por un reconocimiento de la justa de tal actuar sino de lo ventajoso o económicamente beneficioso del mismo.

Por otra parte, los múltiples cambios políticos y las diversas crisis económicas y sociales están produciendo un sinfín de migraciones, traslados y reasentamientos de grupos étnicos y culturales diversos que desembarcan, fundamentalmente, en Europa. Esto supone un crecimiento de mano de obra extranjera, mayoritariamente procedente

17. Ver obra citada.

18. Ver Muñoz, B. «¿Qué pasa con las ciencias humanas? En *Rescoldos*, nº 3, Madrid, 2.000.

19. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 78.

tes de Latinoamérica, África negra, las Antillas, de los países árabes, a lo cual hay que añadir los desplazamientos producidos, mayoritariamente de refugiados, tras la caída del telón de acero y las distintas guerras étnicas y religiosas que has estallado en esas latitudes . Todo ello ha acrecentado las tensiones socio-económicas, agravada ésta por la recensión económica que se vive actualmente y la falta repentina de puestos de trabajo, y creado una tensión permanente entre los recién llegados y los «ciudadanos» del país. Aunque no lo hemos tratado ampliamente, esto plantea asimismo la cuestión del reconocimiento de la nacionalidad de los mismos y de su integración de los mismos como ciudadanos de pleno derechos. Como comenta Amy Gutmann, para el caso de Estados Unidos pero que podemos trasladar a Europa, «Full public recognition as equal citizens may require two forms of respect: (1) respect for the unique identities of each individual, regardless of gender, race, or ethnicity, and (2) respect for those activities, practices, and ways of viewing the world that are particularly valued by, or associated with, members of disadvantaged groups, including women, Asian-Americans, African-Americans, Native Americans, and a multitude of other groups in the United States.»[20]

Nos encontramos, por lo tanto, con una situación de desbarajuste y confusión con respecto a la concepción misma de la ciudadanía. Hay, fundamentalmente, cinco causas o razones que explican tal situación:

1. La crisis del Estado de bienestar y la eliminación de programas de intervención social y los recortes en la política protectora, daña la dimensión social de la ciudadanía;
2. La ruptura social y las nuevas formas de desigualdades, todo ello producto del desempleo masivo, de la indefensión laboral y el crecimiento del trabajo precario;
3. El paso de una economía nacional a una economía globalizada, trasladando la responsabilidad rectora a otras instancias transnacionales dando lugar a «nuevos derechos», denominados de tercera y cuarta generación y que, remitiendo a ámbitos en mucho caso trasnacionales, desdibujan la figura de la ciudadanía. Incluso se llega a hablar de «nuevas ciudadanías», europeas o, en otro sentido, cultural;
4. El crecimiento de la diversidad étnica y cultural con la acogida de inmigrantes de todo el mundo y;
5. El distanciamiento o alejamiento de la actividad política de muchas personas que, sin perder su actuación social y económica, están totalmente apáticas y son absolutamente escépticos con respecto a la vida y la acción política.

Esto supone que, mientras que por un lado la ciudadanía está expandiéndose en nuevas dimensiones (internacional, cultural, tecnológica, etc.), por otro, va retrocediendo en campos que aparentemente ya estaban consolidados.

De ahí que, sin negar la actual, y por lo visto inevitable, crisis del Estado de Bienestar, vencido por la, también aparentemente inevitable, Globalización, creemos que no se puede liquidar el Estado de derecho Social con todos los logros alcanzados y que, de alguna manera hay que buscar una alternativa más justa que la de, nuevamente, la libre regulación del mercado defendida por el liberalismo y el neoliberalismo. Estamos convencidos de que el crecimiento económico y las fuerzas del mercado por sí solas no pueden contribuir a superar la pobreza. Es más, como comentaremos al desarrollar la cuestión de la exclusión social, creemos que no les interesa borrarla del todo, pues, como FOUCAULT[21] y otros han dejado bien claro, la pobreza es muy rentable, es un buen negocio, tanto a nivel nacional como internacional.

Ante esta situación, es necesario recuperar un Estado de Justicia social que garantice la satisfacción de los bienes y servicios básicos (salud, alimentación, educación, agua y saneamiento, vivienda, etc.) y que se haga no como un acto caritativo ni como inversión económica, sino como reconocimiento del justo ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta idea es sostenida por UNICEF, quien afirma que la política social debe pasar de una visión de compasión por los más débiles y vulnerables, hacia la satisfacción de las necesidades básicas y desde allí se debe pasar a garantizar la institucionalización de dere-

20. Gutmann, A. «Introduction», p. 8 in Taylor Ch. (1994) *Multiculturalism.* Princenton University Press, New Jersey.

21. Ver, por ejemplo, Foucault, M. *Microfísica del Poder,* Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1978., *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 1981 y *La verdad y las formas jurídica*, México, Editorial Gedisa, 2ª edición, 1986

chos sociales para toda la población, especialmente la más pobre.

En este sentido, creemos que el elemento central para lograr superar la crisis del Estado Social en su formulación keynesiana o de Bienestar, superando al mismo tiempo los límites del neoliberalismo, sigue siendo la apuesta por un orden social justo, por lograr la justicia social en la práctica, consiguiendo que todos los «ciudadanos de derecho» lleguen a ser asimismo «ciudadanos de hecho».

Es cierto que el concepto de justicia social es un concepto controvertido, sobre todo en ciertos ambientes por su connotación religiosa, en especial por el uso del Papa Juan XXIII, y por el recelo que provoca al presentarse como una alternativa al concepto de igualdad[22]. Sin embargo, con respecto a este recelo podemos considerar que el concepto de igualdad y el de justicia no se pueden separar pues el uno no podría darse realmente sin el otro[23].

Igualdad y Justicia son, pues, dos caras de una misma moneda, si bien, una moneda insuficiente para garantizar una sociedad más justa y un reconocimiento pleno de los derechos de todos sus miembros. De ahí que, retomando uno de los tres conceptos revolucionarios surgidos en 1789, el de la fraternidad , se puede plantear si no será a partir de un sentimiento de «hermandad» como se podrá lograr recuperar el sentido de la justicia social.

El concepto de «fraternidad» (o hermandad) ha sido, sin duda alguna, el menos afortunado de la tríada revolucionaria francesa, aunque tuvo un breve período de resurrección en los años sesenta y setenta[24]. Hoy en día parece que ha recobrado cierta actualidad, no tanto como en su formulación originaria de «hermandad» como en forma de virtud cívica, la solidaridad. Así, podemos considerar que tanto la justicia como la igualdad y la libertad son ideales, valores utópicos, por tanto inalcanzables, y que la única forma, incompleta bien es cierto, de acercarnos a ellos es mediante un enlace, un tercero, que sea al mismo tiempo, individual (la libertad) y social (justicia e igualdad) : este valor es el valor de la solidaridad[25].

Frente a esta recuperación de la solidaridad vía estado de justicia solidario, Adela Cortina critica el contrasentido que supone estatalizar lo personal y descargar sobre los individuos una responsabilidad que le es propia al Estado, garantizar la justicia, privándole de algo que es particular del individuo, la libertad de ser solidario o sentirse «hermano» del otro. No se trata de ignorar la importancia de la solidaridad como un sentimiento «empático» que nos hace ser compasivos con los que sufren en el mundo actual, sino de luchar por un Estado Justo que permita a cada uno ejercer su ciudadanía en igualdad de condiciones a los demás miembros de la sociedad. «Y es que la solidaridad, como la libertad, es cosa de los hombres, no de los Estados. Pueden los Estados diseñar un marco jurídico en que ejercite su libertad quien lo desee, en que sea solidario quien así lo quiera. Pero deber intransferible de cualquier Estado de derecho que hoy quiera pretenderse legítimo —y hoy lo son casi todos los de la Unión Europea— es asegurar universalmente los mínimos de justicia, y no intentar arrebatar a los ciudadanos su opción por la solidaridad; satisfacer los derechos básicos de la segunda generación, y no empeñarse en garantizar el bienestar. Decía P. J. A. Feuerbach que la felicidad es cosa del hombre, no del ciudadano, y yo quisiera puntualizar por mi cuenta y riesgo que los mínimos de justicia son cosa de los Estados, mientras que el bienestar págueselo cada quien de su peculio. La cuestión estriba entonces en delimitar qué necesidades y bienes básicos han de considerarse como mínimos de justicia, que un Estado social de derecho no puede dejar insatisfechos sin perder su legitimidad.»[26]

Exclusión social

La exclusión social es un amplio concepto que incluye en sí aspectos relacionados a la pobreza, el desempleo, la marginalidad, las carencias educativas, la penuria higiénica y la desintegración social. Podríamos definir la exclusión social, de una manera concisa y un poco simplista, como

22. Ver Valcárcel, A. *Del miedo a la igualdad*, Barcelona, Crítica, 1993.
23. Ver Bobbio, N *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós ICE-UAB, 1993, pp.. 56 y ss.
24. Ver Heller, A. & Fehér, F. «Las tradiciones socialistas y la trinidad *liberté, égalité, fraternité*» en *El péndulo de la modernidad*, Barcelona, Península, 1994.
25. Ver Camps, V. «Por la solidaridad hacia la justicia», en Thiebaut, C. (ed.), *La herencia ética de la ilustración*, Barcelona, Crítica, 1991 y Giner, S. & Sarasa, S. «Altruismo cívico y política social», en *Leviatán*, Nº 61, Madrid, otoño 1995.
26. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, pp. 83-84.

la acción y efecto de impedir la participación de ciertos grupos sociales en aspectos considerados como valiosos para la vida colectiva. Supone, entre otras cosas, que al excluido social se le impide, que uno no se excluye voluntariamente. Es decir, puede marginarse, quedarse al margen, pero no excluirse. A uno le quitan de en medio, le dejan fuera de «juego». Este dejar fuera se realiza, primariamente, en el campo laboral.

Sin embargo, la exclusión social, aun en su dimensión económica, está además ligada a una exclusión académica y formativa, a un dejar fuera o dificultar el acceso a conocimientos y capacidades humanas necesarias para participar en los sistemas productivos. No se trata de impedir la integración del inmigrante o «extranjero» (lo cual plantea, igualmente, un sinfín de cuestionamientos éticos y de justicia social) , sino que se trata de la exclusión de los que, al menos formal o legalmente, forman parte o pertenecen a una sociedad determinada. Esto supone que aunque nominalmente son ciudadanos, realmente son excluidos por circunstancias de marginalidad social, económica, cultural, educativa, etc. Y no pueden ejercer su ciudadanía.

No estamos diciendo que todo el mundo deba de ser igual y que no deben existir ningún tipo de desigualdad. Esto, además de ser utópico, sería injusto. Sin embargo, creemos que hay un grado de pobreza y de discriminación que daña profundamente la dignidad humana[27], haciendo moralmente insoportables las desigualdades y las diferencias sociales. Cuando las personas no pueden satisfacer sus necesidades básicas y elementales, de orden económico, social y cultural, entonces la miseria, la discriminación y las desigualdades sociales se tornan insoportables, humillando y ofendiendo la dignidad humana de la persona que las padece. Como HANNAH ARENDT advierte, «la pobreza es mucho más que indigencia; es un estado de constante indiferencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante; la pobreza es abyecta debido a que pone a los hombres bajo el imperio absoluto de sus cuerpos, es decir, bajo el dato absoluto de la necesidad.»[28].

Habíamos visto, al analizar las características de la ciudadanía como la condición de ciudadano supone el instituirse en sujeto activo y responsable de la política y participe de la vida social, lo cual supone contar con condiciones mínimas que permitan a cada uno constituirse en una voluntad libre, es decir, no atada al mandato de la necesidad. Cuando una persona no tiene cubiertas sus necesidades y no ve la manera de llegar a cubrirlas, se hace francamente difícil que actúe «cívicamente» y participe activamente de la ciudadanía. Por algo se dice Primum vivere deinde philosophari.

Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad.

En este marco, la educación y el acceso a la información, por ejemplo, son un importantísi-

27. Ver Taylor, C. en *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»,* México, FCE, 1993

28. Arendt, H. *Sobre la revolución*, Alianza, Madrid, 1988, p. 61.

mo elemento de integración y desarrollo social, que otorgaría a las personas una vía para evitar la exclusión del mercado laboral, con las consecuencias que acabamos de exponer. Además, si tenemos en cuenta que es en el derecho a decidir sobre las cuestiones fundamentales donde radica la ciudadanía y que sólo desde el conocimiento y la información podemos ejercer plenamente este derecho, vemos que al originarse esta exclusión del ámbito educativo, no sólo se produce una marginación del mercado laboral, sino que conlleva asimismo una exclusión del ámbito político.

Esta es, en realidad, la forma global en que la situación de exclusión social tiende a afectar hoy en día al carácter y noción de ciudadanía, vaciándola de sentido de participación y cuestionando la posibilidad de lograr una vida pacífica para todos. Sin haber perdido formalmente su condición de ciudadanos, estos sectores marginados quedan reducidos a entes meramente pasivos, contando como votos potenciales de las elecciones, en el mejor de los casos. Los «excluidos sociales» exceden hoy a la figura de los hombres sin trabajo, a los parados, para mostrar una marginalidad más profunda, que los aleja social y culturalmente de la ciudad. A pesar de ser titulares de derechos políticos y civiles, dada sus condiciones de vida, están apartados realmente de la existencia colectiva.

Si la moderna concepción de ciudadanía fue concebida sobre la base de la autonomía y la voluntad libre de los individuos, en el caso de los «excluidos sociales» cabría preguntarse si ¿cuando votan lo hacen en las mismas condiciones de igualdad que el resto de los ciudadanos? Y si ¿su voto es libre o acaso no está cautivo por las adversas circunstancias sociales y culturales que les impiden ser individuos totalmente libres y autónomos?[29] Obviamente, los meros votantes no son ciudadanos. Pero si la «libre voluntad de electores» aparece secuestrada por las circunstancias y por las necesidades, ¿qué posibilidades tienen estas personas para ser elegidas y desempeñar cargo político alguno? Se cae así en un espacio vacío, espacio en el que se pierde toda comunicación con el Estado. Por eso, sin poder insertar su voz en el espacio público para plantear su demanda, los «excluidos sociales» solamente pueden hacerse escuchar recurriendo a formas desesperadas de violencia, con el consiguiente rechazo de las clases pudientes de la sociedad, de los ciudadanos activos, que llegan incluso a privarles, en algunas circunstancias, del derecho a tener derechos[30]. La imposibilidad de los «excluidos» de tener un espacio en el que puedan expresar sus necesidades no hace otra cosa que ponernos frente a la construcción autoritaria del orden político. Se radicaliza así la situación, de manera que, desaparece todo diálogo e intercambio de ideas, reduciéndose los márgenes de la sociedad política correcta, la formada por los individuos que pueden ser «socios del club» de la ciudadanía, llegando, incluso, a amenazar la existencia misma del Estado de derecho.

En resumen, se opera un tipo de exclusión que actúa en dos niveles: 1) la imposibilidad de ciertos sectores de la sociedad para satisfacer los derechos sociales y económicos mínimos, y 2) además, la dificultad, por no decir impedimentos, para encontrar canales adecuados para hacer llegar a la sociedad su demanda concreta, es decir, su derecho a exigir sus derechos y que éstos les sean reconocidos.

Conclusión

Como hemos visto a lo largo de nuestras reflexiones, la idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un Estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social.

En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos, que se ejerce frente al Estado, sino el ciudadano también se reconoce en la práctica de todos los días, en el ejercicio diario de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades.

Esta noción de ciudadanía alude, por tanto, a una doble pertenencia: al Estado y a la sociedad. En el primer caso, el individuo es miembro de un cuerpo político-institucional que garantiza sus derechos políticos, civiles y sociales. Y por otro lado, como parte de la sociedad, hay que recuperar una dimensión más comunitaria de la política, que permita al ciudadano redescubrir el sentido de la vida ciudadana, y que se convierta

29. Ver Heller, A. *Una revisión de la teoría de las necesidades*, Barcelona, Paidós ICE/UAB, 1996

30. Arendt, H. *The Origins of Totalitarianism*.

en un lugar de constitución de múltiples formas asociativas que generen prácticas solidarias y espacios plurales de deliberación y actuación en los que, en lugar de excluir, se vayan incorporando todos los miembros de la sociedad. Esta idea que apunta a disminuir la dejación o abandono representativo de la democracia moderna y que busca que todos los ciudadanos tomen parte en el proceso político, no implica incitar a una defensa de un Estado o de una forma de gobierno sin políticos profesionales ni organizaciones de partidos. Sencillamente se trata de recuperar la plena pertenencia de los ciudadanos que, desde un sentimiento solidario y de «hermandad» reclaman del Estado una política y una actuación acorde con la justicia social, evitando así una peligrosa despolitización de la sociedad.

Propuesta de planes de diálogo y cuestiones a debatir

A continuación presentamos algunas propuestas de actividades y ejercicios para trabajar alguno de los conceptos que nos acercan al tema de la ciudadanía y la exclusión.

Sobre la ciudadanía

1. Sabemos que la ciudadanía es un término que expresa, digámoslo así a todo un colectivo. Expresa también esta palabra la calidad y el derecho de ciudadano. Así como el conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación.
   - ¿Todos los personajes que aparecen en el relato son ciudadanos? ¿De dónde?
   - La ciudadanía, ¿se tiene, se adquiere y/o se otorga?
   - ¿Quiénes la otorgan? ¿Quiénes deberían otorgarla?
   - Diferencias entre ser ciudadano y ser residente. ¿Se es objeto de los mismos derechos? ¿Y obligaciones?

Sobre el ciudadano

2. Un ciudadano es asimismo aquella persona nacida en una ciudad determinada. El habitante de ciudades antiguas o de estados modernos como sujeto de derechos políticos que interviene, ejerciéndoles, en el gobierno del país y que, recíprocamente, está obligado al cumplimiento de ciertos deberes.
   - ¿Todos las personas que viven en un país están en igualdad de derechos y deberes?
   - ¿A todos ellos y ellas se les pueden/deben exigir el cumplimiento de «ciertos deberes»? ¿Podríamos indicar cuáles?

Sobre derechos y ciudadanía

3. En todas las tradiciones culturales se consideró que había ciertos derechos que correspondían a los miembros de un grupo cultural por el mero hecho de serlo. Se diferenciaban de otros derechos que seguían siendo vigentes independientemente de que fueran reconocidos por la ley, pro eso se consideró que eran derechos morales.

   En la tradición occidental –en la que nos encontramos– se les llamó derechos naturales porque se pensaba que se fundamentaban en lo que se creía que era la naturaleza de los miembros de ese grupo. Según todo ello, una ley sería legítima si respetara esos derechos, e ilegítima si atentara contra ellos, aunque fuera legal, es decir, aunque se elaborara según los procedimientos establecidos.
   - ¿Qué designa el calificativo «humanos» aplicado a los derechos?
   - ¿Sería legítima la actual ley de extranjería aprobada en España en el pasado mes de Enero? Razonar la respuesta.

4. La Declaración Universal de los Derechos Humanos significó una innovación respecto de anteriores proclamaciones:
   - 1689 Declaración de derechos (Inglaterra)
   - 1776 Declaración de Virginia (EE.UU)
   - 1789 Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia)
   - 1812 Constitución de Cádiz (España)
   - 1848 Manifiesto Comunista
   - 1917 Constitución (México)
   - 1919 Declaración de derechos del pueblo trabajador y explotado (URSS)

   En primer lugar por la universalidad con que se proclaman los derechos que contiene. Anteriormente se consideraba, ya fuera implícita o explícitamente, que esos derechos sólo correspondían a un determinado grupo de miembros de la especie humana. Los extranjeros, los miembros de otras etnias o razas, los de posición económica inferior, los

analfabetos, e incluso las mujeres, quedaban excluidas de su disfrute.

No es casual que proclamaciones anteriores de derechos se refirieran únicamente a los habitantes de un solo país y que con la fórmula de los «Derechos del Hombre y del ciudadano» excluyeran o dejaran en segundo lugar a muchas personas. La innovación a que nos referimos se aprecia claramente en que uno de los principios más repetidos a lo largo de la Declaración de los Derechos Humanos es el de no discriminación, y que lo que se proclama con más fuerza es la igualdad de todos los miembros de la especie humana.

¿Podrías fundamentar el hecho de que todos los miembros que habitan en un país determinado son o deben ser sujetos de derechos ciudadanos?

5. Derechos, privilegios y obligaciones (ejercicio adaptado del manual de Investigaciones Éticas – LISA).
   - ¿Cómo clasificarías las siguientes situaciones? ¿En algún caso particular, es posible que pudiera ser más de una cosas? Rellenar los espacios en blanco con alguno de los términos: *derecho, obligación, privilegio* u *otro:*
   – Guillermo y Mohamed tienen libertad de expresión en el aula. Es un/una……..
   – Namira tiene el/la…… de estar en casa cuando Safir regresa del colegio.
   – Recibir una invitación del Concejal del distrito del ayuntamiento para asistir a una recepción de presentación de sus Servicios Sociales es un/una……..
   – Si Concha trabaja como asistenta en una casa particular, tiene…….. a que le paguen por sus servicios.
   – Si Guillermo trabaja en una empresa de marketing, tiene…….. a pedir la baja laboral si un día tiene fiebre.
   – Si a Safir le acusan de haber sembrado la alarma en su colegio por jugar con un extintor, tiene……. de defenderse de alguna manera.
   – Si Mohamed acude al médico para que le examinen de su tobillo, que ya le daba problemas antes de venir a España, ese médico le puede examinar, porque es su……..
   – Es un…… de Safir ir al colegio todos días..
   – Si Namira no puede estar en casa antes de las diez de la noche y ocuparse de sus hijos porque está trabajando, ¿esto se convierte en un/una …….. de los Servicios Sociales?
   – Si Concha no paga la cuenta del teléfono de su casa, la compañía telefónica tiene el/la…….. de cortárselo.
   – Es un/una…… de Guillermo y Mohamed intentar ser residentes permanentes en España.
   – Es un/una…….. de las instituciones españolas facilitarles la residencia.
   – Es un/una …….. de los de los Servicios Sociales facilitar a Concha y Namira el que lleguen a fin de mes en condiciones dignas (vivienda y comida).

Además, se pueden adaptar, tal y como hemos hecho en el último ejercicio, planes de discusión y ejercicios de los Manuales *La Investigación Ética* y *La Investigación Social,* como, por ejemplo, los que se refieren a «la pertenencia a un grupo» o los que se refieren al «trabajo», « el derecho a la Educación», « el sexismo», «la discriminación», etc..

Bibliografía sobre Filosofía para niños

Félix García Moriyón

1. MATERIALES DEL PROPIO PROGRAMA.

1.1. Libros para el alumno (novelas filosóficas):

a) Currículum del IAPC. Infantil a Bachillerato (4-18 años)

SHARP, ANN (2006): *Hospital de muñecas* Madrid, Ediciones De la Torre

LIPMAN, Matthew (2000): *Elfie*. Madrid: Ed. De la Torre

— (1992): *Kio y Guss*. Madrid: Ed. De la Torre

— (1989): *Pixie*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (2004) *Nous.* Madrid, Ediciones De la Torre

— (1988): *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (1988): *Lisa*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (2000): *Suki.* Buenos aires: Manantial

— (1989): *Mark*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (2004): *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa (Para el profesorado)

TALBOT, GILBERT (1992): *Félix y Sofía*. Madrid: Ed. De la Torre (es una reelaboración de las novelas de Lipman, pensada en este caso para estudiantes del bachillerato o primer año de universidad)

b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria (3-11 años)

Ampliación de la información en
http://www.octaedro.com/noria/

SATIRO, ANGELICA (2004): *La mariquita Juanita*. Barcelona, Octaedro

PUIG, IRENE Y ANGÉLICA SATIRO (2000): *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Octaedro/Eumo

PUIG, I. y GÓMEZ, M. (2003): *Pébili*. Barcelona: Octaedro/Eumo

SATIRO, ANGELICA (2006) *Juanita. Los cuentos y las leyendas*. Barcelona, Octaedro

— (2006) *Juanita y los mitos. Educación Primaria.* Barcelona: Octaedro

— (2007) *Los derechos de los niños de 10 a11 años.* Barcelona: Octaedro

— (2010) *¿Qué ocurre en la oscuridad?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)

— (2010) *¿Cómo sabemos hacía dónde tenemos que ir?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)

— (2010): *¡Quiero un nombre!*. Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)

— (2010) *¡Quiero ser de mi tamaño!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)

__ (2011) *¡Quiero la raíz!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)
__ (2011) *¡Quiero no pensar!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones ara el educador al final del libro)
— (2011) *¿Puedo entender con el corazón?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)
— (2011) *¿Pueden volar los peces?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB

c) Currículo La aventura de pensar juntos. Secundaria y Bachillerato (12-18 años)

AJA, M. Y OTROS (2003): *IES nº 8. Bajo sospecha*. Aranjuez, Doce Calles (4º ESO)
— *(2005): I.E.S. nº 8. Las reglas del juego*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
— (2005): *I.E.S. nº 8. Expertos y ciudadanos*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
— (2005): *I.E.S. nº 8. Desengaño*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)

d) Piruletas de Filosofía. Primaria y Secundaria Obligatoria

LABBÉ, BRIGITTE y JACQUES AZZAM
Desde el año 2001 han publicado breves ensayos dirigidos a público infantil. Lleva publicados los siguientes títulos, en español por la editorial SM:

El trabajo y el dinero; Los chicos y las chicas; La guerra y la paz; El bien y el mal; La vida y la muerte; Aprovechar el tiempo, perder el tiempo; De verdad y de mentira; La justicia y la injusticia; La naturaleza y la contaminación; La violencia y la no violencia; Los pequeños y los mayores; La belleza y la fealdad;

En catalán están publicados todos esos títulos y algunos más, por la editorial Cruilla, de Barcelona. Los títulos que por el momento están sólo en catalán son:

Déu i els déus; Allò que sabem i allò que no sabem; La felicitat i la tristeza; L'orgull i la vergonya; Riure o plorar; Ser i aparentar; La meva llibertat i la dels altres; Bonic o lleig; El coratge i la por; Manar i creure; L'èxit i el fracàs; El respecte i el menyspreu; L'amor i l'amistat

e) Materiales de Oscar Brenifier

Oscar Brenifier ha publicado en español y catalán, con la editorial Edebé una serie de libros pensados para primaria, en los que, recurriendo a las preguntas socráticas provoca la reflexión filosófica de los niños. Los títulos publicados, con bellas ilustraciones, son:

¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es la felicidad?; ¿Qué es la vida?; ¿Qué es el bien y el mal?; ¿Qué es el saber?; ¿Qué es la convivencia?; ¿Qué es la libertad?; ¿Qué soy yo?; ¿Qué son la belleza y el arte?; La verdad según Ninon

Con la editorial SM ha iniciado la publicación de otra serie, también para primaria y bellamente ilustrada, con un título por el momento: *Ni sí ni no. Un libro para entender los grandes contrarios del pensamiento*

f) Otros materiales

ALHBERG, J. y A. (1994): *El cartero simpático*. Barcelona: Destino. (Infantil y primaria)
CORLEONE, MARÍA (2010): *Óscar. María. Lara. Antón. Salvatore*. Colección: Ler é Vivir. 36 Págs. Edad 5 años. Madrid: Everest: http://www.miroscopio.everest.es/
FISHER, ROBERT (2004): *Juegos para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco
— (2007) *Valores para pensar.* Barcelona: Ediciones Obelisco
— (2007) *Cuentos para pensar.* Barcelona: Ediciones Obelisco.
GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid: Ed. de la Torre. (Bachillerato y Universidad)
HEESEN, BERRIE (2004): *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños* Barcelona: Grao
PALMERO, MARÍA (1997): *Pepa y Felisa*. Valencia: Tilde (Primaria)
SÁNCHEZ ALCÓN, JOSÉ MARÍA: *El radiofonista pirado*. Madrid: Anaya (la editorial publica un folleto con actividades para el aprovechamiento didáctico de la novela)
— y NAVARRO NAVARRO, LOLA (2007): *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?: educación ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria*. Barcelona, Octaedro
— *Siento, luego existo manual alternativo para aprender a conocer tus emociones y valores* Madrid: CCS, 2010.

—*Te doy mi palabra* Santa Cruz de Tenerife: Idea, 2009

SCHLEIFER, MICHAEL y CYNTHIA MARTINI: *Cómo hablar de las emociones con nuestros hijos*. Barcelona: Claret, 2008

g) Colección escolar Siruela

Edita una serie de novelas literarias y otra serie de novelas filosóficas. Está dirigida a secundaria y bachillerato. Hasta el momento van publicados 32 títulos. Cada novela va acompañada de actividades siguiendo el modelo básico de Filosofía para Niños. Los títulos publicados, con las recomendaciones de edad, son:

Colección de literatura: 1. Carmen Martín Gaite: *Caperucita en Manhattan* (12-16); 2. José María Merino: *No soy un libro* (12-16); 5. Miguel Fernández-Pacheco: *Los zapatos de Murano* (12-18); 7. Rafia Shami: *Narradores de la Noche* (12-18); 10. Jostein Gaarder: *El misterio del solitario* (12-16); 11. Jesús Marchamalo: *La tienda de las palabras* (12-16); 13. Miguel de Cervantes: *Los cuentos del Quijote* (14-18); 16. Henry James: *Otra vuelta de tuerca* (14-18); 18. Anne-Sophie Brasme: *Respira* (15-18); 20. E.A. Poe y otros: *Cuentos de terror y misterio* (14-18); 22. José María Guelbenzu: *La cabeza del durmiente* (12-16); 24. Alejandro Dumas: *La bola de nieve*: 12-18; 25.*;* 26. Anónimo siglo XIV: *Sir Gawain y el caballero verde* (12-16); 28. Antoine Galland: *Historia de Aladino y la lámpara maravillosa* (112-16); 30. Amós Oz: *Una pantera en el sótano* (12-16); 32. Henning Mankell: *El secreto del fuego*(12-18)

Colección de filosofía: 3. Platón: *Mitos* (16-18); 4. Voltaire: *El ingenuo y otros cuentos*: 14-18; 6. Arthur Conan Doyle: *Cinco Aventuras de Sherlock Holmes* (12-18); 8. James M. Barrie: *Peter Pan* (12-18); 9. Mary W. Shelley: *Frankenstein*: 14-18; 12. Franz Kafka: *La metamorfosis y otros cuentos* (14-18); 14. Jack London: *Asesinatos S.L.* (14-18); 15. Lev Tolstoi: *La muerte de Ivan Illich* (14-18); 17. Lewis Carroll: *Alicia en el País de las Maravillas* (12-18); 19. Miguel de Unamuno: *La novela de don Sandalio, jugador de ajedrez* (14-18); 21. José María Eça de Queirós: *Excentricidades de una chica rubia* (14-18) 23. Mark Twain: *El extraño forastero* (15-18); 25. Rainer María Rilke *Lise la pelirroja y otros cuentos* (16-18); 27. Joseph Conrard: *El corazón de las tinieblas* (14-18)*;* 29. Fiodor Dostoievsky: *El gran inquisidor y otros cuentos* (14-18); 31. Teophile Gautier: *Avatar* (14-18)

h) Lecturas para crecer: Más que cuentos

Colección publicada por Edelvives, con Adela como directora y todos los de Valencia implicados. ¿A quién no le han leído alguna vez un cuento? Como simple entretenimiento, para calmar sus miedos, para contestar a sus preguntas, para esbozar una sonrisa… Gracias a la lectura de cuentos, los niños se convierten en los protagonistas del aula: formulan sus propias preguntas, dialogan, expresan sus emociones y, ante todo, aprenden a pensar por sí mismos. Este proyecto, dirigido a todos los cursos de Primaria, propone una educación en valores de modo dinámico y ajustado a la realidad del aula, generando un clima participativo y de cooperación.

http://www.edelvives.com/escolar/primaria/mas-que-cuentos La verdad es que en esa página se encuentra muy poca información.

i) **Miroscopio**

Colección publicada por el Grupo Everest: http://miroscopio.everest.es/

Este PROXECTO de trabajo compartido pretende «a medio plazo» abarcar las etapas de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. Lo que ahora presentan son los cuentos de cinco personajes infantiles: Antón, Óscar, María, Salvatore e Lara). Todos los cuentos están escritos por María Corleone, y tiene 36 páginas. Cada cuento va acompañado de una guía para el profesorado que se puede descargar de la página WEB del proyecto. Está editado en gallego.

1.2. Los manuales para el profesor:

a) Currículo del IAPC

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret & OSCANYAN, Frederick S. (1988): *Investigación Filosófica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *El descubrimiento de Harry*).

LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann Margaret (1989): *En busca del sentido*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Pixie*).

— (1988): *Investigación Etica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Lisa*).
— (1990): *Investigación Social*, Madrid, Ediciones De La Torre. (Para usar con *Mark*).
— (1993): *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ed. De la Torre. (Para usar con *Kio y Gus*)
— (2000): *Poner nuestros pensamientos en orden*. Madrid: De la Torre (Para usar con *Elfie)*
— (2000): *Escribir, cómo y por qué*. Buenos Aires: Manantial (Para usar con *Suki*)
— (2004): *Decidiendo qué hacemos.* Madrid, Ediciones De la Torre (Para usar con *Nous*)
SHARP, Ann y SPLITTER, Laurance (2006): *Entendiendo mi mundo*. Madrid, Ediciones de la Torre (Para usar con *Hospital de muñecas)*

b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria

PUIG, Irene Y SATIRO, Angelica (2000): *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil.* Barcelona: Eumo/Octaedro
PUIG, I. (2003): *Persensar. Percibir, sentir y pensar.* Barcelona: Octaedro/Eumo
— (2007) *Juegos para pensar (9-10 años).* Barcelona: Octaedro
— (2008) *Los derechos de los niños de 10 a11 años.* Barcelona: Octaedro
SATIRO, A. (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro
— (2006) *Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años*. Barcelona, Octaedro
— (2006) *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona, Octaedro
PUIG, Irene Y SATIRO, Angélica (2011): *Jugar a Pensar con niños y niñas de 4 a 5 años. (5ª edición revisada y ampliada)*Barcelona: Octaedro

c) Currículo La aventura de pensar juntos

AJA, Marta. Y OTROS (2005): *Investigando sobre las normas y las instituciones sociales*. Aranjuez, Doce Calles
— (2005): *Investigando sobre trabajo, tecnología y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
— (2005): *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
— (2005): *Investigando en comunidad sobre la realidad y el conocimiento*. Aranjuez, Doce Calles

d) Para otros de los libros

BRENIFIER, OSCAR (2005): *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife, Idea
— (2008): *¿Contrarios? : un libro para ejercitar el arte de pensar*. Barcelona: Océano.
— (2011): *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica.* Valencia: Editorial Diálogo.
— y Lamaître, Pascal (2010): *Ahora que lo pienso*. Madrid: SM
FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las «habilidades de pensamiento»* Ediciones Obelisco
GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1995): *Investigación histórica.* Madrid: Ed. de la Torre. (Para usar con *Luces y sombras*)
PALMERO, MARÍA: *Pepa y Felisa. Guía didáctica*. Valencia: Tilde, 1997 (2º infantil-3º primaria)
PUIG, I. (1996): *Cuentos para pensar*. Barcelona: Destino (para acompañar a *El cartero simpático*)

1.3. Publicaciones teóricas de Matthew Lipman y Ann M. Sharp:

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.
LIPMAN, M. SHARP, A.M., OSCANYAN, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.
SHARP ANN M. Y LAURANCE SPLITTER (1998): *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación.* Buenos Aires: Manantial

2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA SOBRE EL PROGRAMA.

ACCORINTI, STELLA (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. : Buenos Aires: Manantial
— (1999): *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial
ANDRÉS, IÑAKI y otros (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro
BLANCO MAYOR, C.; MIRANDA ALONSO, T.; MELERO MARTÍNEZ, J.Mª. (1993): *Filosofía y Educación*. Albacete: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

BOSCH, Eulalia (1998): *La mirada del museo: El visitante del museo.* Barcelona: Actar Editorial
— (2003): *¿Quién educa a quién?: educación y vida cotidiana*. Barcelona: Laertes
CALVO ANDRÉS, JOSÉ MARÍA (1994): *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós
— (2000): *Hola, soy Carlos. Reflexiones de un adolescente.* Armilla (Granada): Osuna
— (2006): *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós
CASADO, ANGEL (1990): *La escuela y la educación del pensar*. Madrid: E.U. Santa María.
FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las «habilidades de pensamiento»* Ediciones Obelisco
GARCIA GARCIA, EMILIO (Director) (1994): *Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños.* Madrid, Ediciones De la Torre
— (1996): *Teoría y práctica en el programa «Filosofía para niños»*. Madrid: Ediciones de la Torre.
GARCIA MORIYÓN, Félix (Coord.) (1998): *Crecimiento moral y filosofía para Niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer
— (Edit.) (2002): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid, Ediciones De la Torre
— (Coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia*. Madrid, Ediciones De la Torre
— (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre
— (2009): *Crecimiento moral* México, D.F.: Progreso Editorial
— (2010) *Personas razonables*. México, D.F.: Progreso Editorial
GARZA CAMINO, Mª Teresa de la (1994): *Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor
HAYNES, JOANNA (2004): *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidos
KOHAN, WALTER O. (2009): *Infancia y filosofía.* México, D.F.: Progreso Editorial
LAGO BORNSTEIN, JUAN CARLOS (2006) *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid: Ediciones de la Torre
(2009): *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México, D.F.: Progreso Editorial
LORA CERDA, Santos (1990): «Diálogo filosófico: curso de filosofía para adultos» en *Bulletin of International Council for Philosophical Inquiry with Children*, vol. 4, nº 3, May 1990, págs. 12-15.
MARTENS, Ekkehard (1983): *Introducció a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universita de Valencia
MARTINEZ NAVARRO, EMILIO GINÉS (Coord.) (1991): *Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de Filosofía para Niños y niñas*. Murcia: CEP. 107 págs.
MATTHEWS, Gareth B. (1983): *El niño y la filosofía*, México, F.C.E., 147 págs.
MIRANDA ALONSO, Tomás (1995): *El juego de la argumentación*. Madrid: Ed. de la Torre.
PETTIER, JEAN CHARLES: *Filosofía. Enseñar y aprender*. Madrid: Popular, 2007
SATIRO, ANGELICA (2010): *Personas creativas, ciudadanos creativos.* México, D.F.: Progreso Editorial
TOZZI, MICHEL (2008): *Pensar por sí mismo*. Madrid: Popular, 2008

3. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN

ALVERMANN, DONNA E. y otros (1998): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula.* Boadilla del Monte: Machado Libros. 94 pp.
BOHM, DAVID (1997) *Sobre el diálogo* Barcelona: Kairos
BUBER, M. (1995): *Yo y tú.* Madrid: Caparrós
DEARDEN, R.F.; HIRST, R.S.; PETERS, R.S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del espíritu crítico*. Madrid: Narcea
EDWARDS, DEREK & MERCER, NEIL (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC
ELBOJ SASO, C. (2002) *Comunidades de aprendizaje Transformar la educación* Barcelona: Grao
FLECHA, RAMÓN (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
FREIRE, PAULO (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI
MELICH, J.C Y BARCENA, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidos
MERCER, NEIL (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos* Barcelona: Paidós

— (1997) *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos* Barcelona: Paidós
POMAR, M. (2001): *El diálogo y la construcción compartida del conocimiento*, Barcelona: Octaedro
PUIG, JOSEP MARIA (1995): *Aprender a dialogar Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: Materiales para la educación ética y moral* (Educación Secundaria) Madrid: Aprendizaje
ZELDIN, THEODORE (1999): *Conversación*. Madrid: Alianza Editorial

4. BIBLIOGRAFIA RELACIONADA.

4.1. Cuestiones de psicología

ANDRÉS PUEYO, A. Y COLOM MARAÑÓN R. (1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva
AUSUBEL, D.P. Y SULLIVAN, E.V. (1983): *El desarrollo infantil*. 3 vol. Barcelona. Paidos.
BRUNER, Jerome S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. de Jose Luis Linaza. Madrid, Alianza, 232 págs.
BRUNER, J.S. Y OTROS: (1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río.
CARRETERO, Mario y GARCIA MADRUGA, Juan A. (Eds.) (1984): *Lecturas de Psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza.
CLAXTON, G. (1995): *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza
COLOM MARAÑÓN, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide
DONALDSON, Margaret (1979): *La mente de los niños*, Prólogo de M. Arroyo Simón. Madrid, Morata. (1984): 2ª ed.
FELDMAN, ROBERT (2007): *Desarrollo cognitivo a través de la vida*. México, D.F.: Pearson Educación
GOPNIK, ALISON (2010): *El filósofo entre pañales,* Barcelona: Temas de Hoy
HAUSER, M.D. (2008): *La mente moral: cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós
HOFFMAN, MARTIN (2002): *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornella de Llobregat, Idea Books.
JUUL, JESPER (2004): *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder.
KOHLBERG, L., POWER, F.C. y HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.
INHELDER, B. Y PIAGET, J. (1996): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona. Paidós.
MUGNY, Gabriel y PEREZ, Juan A.(Eds.) (1988): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos.
PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro y CARRETERO, Mario (Eds.) (1985): *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.
PÉREZ DELGADO, E. y GARCÍA ROS, R. (comp.) (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI de España
RICHARDSON, KEN (2001): *Modelos de desarrollo Cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial
STENBERG, ROBERT J. (1994): *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer
STERN, DANIEL N. (1991): *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva*. Buenos Aires:Paidós
TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (Eds.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza.
VYGOTSKI, Lev S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
— (1985): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
WERTSCH, JAMES V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.

4.2. Cuestiones de pedagogía

APPEL, M.W. y BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas* Madrid: Morata
AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
BRUNER, JEROME S. (1987): *La importancia de la educación*. Paidós. Barcelona.
CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Madrid, Martínez Roca.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
FREIRE, Paulo (2009): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
— (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
GARCÍA MORIYÓN, F. (2004): *Familia y Escuela.* Madrid: CCS
GRUNDY, S. (1991): *Producto o práxis del currículum*, Madrid: Morata.
HARRIS, J. (2000): *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo
MATTHEWS, Gareth B. (1983): *El niño y la filosofía*, México, F.C.E., 147 págs.
MELICH, J.C (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidos
NICKERSON, R.S., PERKINS, D., SMITH, E. (1987): *Enseñar a pensar*, Madrid, Paidós/MEC.
NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1984): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
UNESCO (1990); *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2.000.* Madrid. Narcea. 342 págs.

4.3. Cuestiones de investigación educativa y formación del profesorado

ALONSO TAPIA, J. y otros: *Leer, comprender y pensar*. Madrid: C.I.D.E.
ANDRES, I.; CASTRO, F. DE; PUIG, I. DE; MOYA, J.L.; SÁTIRO, A. (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo Octaedro
CALERO, M.D. (Coord.): *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 1995.
CASADO, ANGEL (1993): *Formación de profesores: la perspectiva filosófica*. Madrid: E.U. Santa María
GARCÍA MORIYÓN, Félix (1995): «La ética del profesorado» en *Estudios Filosóficos*, nº 126. Salamanca. págs. 287-305
— (2007): «La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía». *EPISTEME*, jun. 2007, vol.27, no.1, p.41-58. ISSN 0798-4324. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242007000100003&script=sci_arttext
IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó
ELLIOT, J. Y OTROS (1986) *Investigación acción en el aula*. Valencia: Generalitat de VAlencia.
KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin (1988): *Cómo planificar la investigación en la acción*. Laertes. Barcelona.
PRIETO, M.D. Y PÉREZ, L.: *Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis, 1994.
PORLÁN, R. y MARTÍN, J.(1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata
STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1989 (1ª reimp.).
TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
WITTROCK, MERLIN (1989-1990): *La investigación de la enseñanza.* III vol. Barcelona: Paidós, 1989-1990.
YUSTE, C. (1994): *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE, 1994

4.4. Cuestiones de filosofía

BUBER, M. (1995): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós
DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
— (1982): *Naturaleza humana y conducta*, México, F.C.E.
— (1989): *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 249 págs.
— (1986): *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona. Planeta-Agostini.
— (1993): «La autorrealización como ideal moral». *Diálogo Filosófico*, nº 27. págs. 316-325
— (1997): *Mi credo Pedagógico*. León: Universidad de León
— (2004): *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva
MEAD, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona. Paidós.
— (2008): *La filosofía del presente*. Madrid: CIS. 450 págs.
NELSON, LEONARD (2008): *El método socrático*. Rota: Hurqualya
PEIRCE, CHARLES S. (1988): *El hombre. Un signo*. Barcelona. Crítica.

— (1988): *Escritos Lógicos*. Madrid: Alianza

PUTMAN, H. (1997): *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidos

PEREZ DE TUDELA, J. (1988): *Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid. Cincel.

RICOEUR, PAUL (1981): *El discurso de la acción*. Madrid, Cátedra.

— (1988): *Tiempo y relato*. vol. I Madrid, Cristiandad.

RYLE, GILBERT (1981): *Dilemas*. cap. I,V y VI. en MUGUERZA, J. (Intr. y selec.): *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid, Alianza. págs. 455-490.

— (1967): *El concepto de lo mental.* Argentina: Paidos

WITTGENSTEIN, Ludwig (1988): *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona, Crítica.

— (1992): *Gramática Filosófica*. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Universidad Autónoma de México. 970 págs.

DERECHOS DE LOS NIÑOS, FILOSOFÍA Y ARTE

Irene de Puig,
Directora del GrupIREF



Los derechos de los niños, ya sean los formulados en la Declaración de los derechos de la infancia de 1959 o en la posterior Convención de 1989, son una consecuencia y despliegue pormenorizado de la preocupación por los Derechos Humanos en general.

Después de haber consensuado los derechos pertenecientes a todos los humanos, en la Declaración Universal de los DDHH, en 1948, se vio la necesidad de ahondar en las necesidades de un sector humano especialmente frágil, al que, de forma contundente, había que proteger: los niños y las niñas.

Los derechos, humanos o de la infancia, representan un intento de regular y optimizar la convivencia de forma que la vida social sea armónica. Para que este vivir juntos sea una realidad necesitamos ponernos de acuerdo en algunas cuestiones a fin de poder minimizar los conflictos. A menudo, este acuerdo tiene la forma de normas o reglas.

Los derechos, pues, son el conjunto de pautas que se basan en la certidumbre de que los seres humanos podemos ponernos de acuerdo sobre ciertas normas de convivencia universales a pesar de la diversidad de civilizaciones y culturas.

Se ha tardado mucho en llegar a este consenso, y, aun siendo avalado y votado por la mayoría de los estados, su cumplimiento y aplicación dejan mucho que desear.

¿Qué es lo que sostiene o está detrás de los derechos? ¿Cuáles son los principios filosóficos que se encuentran detrás de las declaraciones?

La filosofía de los derechos

Sintetizando mucho podemos decir que en el sustrato de las declaraciones se encuentran tres grandes valores: igualdad, libertad y seguridad. Estos ideales marcan las grandes líneas directrices que pretenden guiar la actuación de los humanos, puesto que son la manifestación del respeto que contempla la dignidad humana.
No se limitan a regular las prácticas de convivencia, sino que, más profundamente, definen una idea de lo humano. O, lo que es lo mismo, son expresión de un proyecto posible y mundial de humanidad. No dependen, por ello, de ninguna jurisprudencia, sino que pretenden una validez universal.

Algunos de los presupuestos filosóficos en que se fundamentan los derechos:

1. Perspectiva sociológica

El reconocimiento de que el hombre es esencialmente social y cultural y, por ello, la sociedad, la comunidad, es indispensable para el individuo y, en particular, es indispensable para la realización de su libertad.

La comunidad, constituida por los individuos, es, pues, responsable de que se respeten los derechos humanos de cada individuo. El carácter social del ser humano está presente en el primer artículo de la Declaración. Este término denota la interdependencia de los seres humanos, la fraternidad y la implicación emocional de unos con otros.

2. Perspectiva teleológica

Los seres humanos poseen dignidad. De la concepción de dignidad humana forman parte la libertad, el derecho de reivindicación, la capacidad de iniciativa y la posibilidad de determinar de alguna forma propia la acción.

El elemento teleológico consustancial a la dignidad de la persona humana es la que permite afirmarla como sujeto. La dignidad significa para Kant –tal y como lo expresa en la *Metafísica de las costumbres*– que la persona humana no tiene precio, sino dignidad: «Aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor intrínseco, esto es, dignidad».

Según Charles Malik, un profesor de filosofía libanés y uno de los redactores de los derechos humanos, estas declaraciones poseen cuatro principios orientadores: (1) la persona humana es más importante que cualquier grupo nacional o cultural al que pertenezca; (2) la mente y la conciencia humanas son su posesión más sagrada e inviolable; (3) toda presión del Estado, la Iglesia u otro grupo para forzar el asentimiento es inaceptable; (4) dado que los grupos, como los individuos, pueden estar en lo cierto o equivocados, la libertad de conciencia del individuo debe ser suprema.

Esta perspectiva es de indudable inspiración kantiana.

3. Perspectiva ética

La dignidad humana se fundamenta, a su vez, en los términos éticos como reconocimiento y respeto. Muchos autores han señalado la fundamentación ética de los derechos ya que consideran que los derechos proclamados son exigencias morales.

El fundamento es axiológico, en el sentido de que se trata de valores indispensables para asegurarle al hombre tener una vida digna. Son, en definitiva, exigencias derivadas de la idea de dignidad humana que merecen ser respetadas y garantizadas por el poder político y el derecho.

De hecho, se trata de deseos, ideales que no pasan a ser realmente «derechos» cuando se incorporan a un sistema de normas, es decir, cuando se inserta en el derecho positivo. Antes de esta incorporación, estos serían derechos morales.

La fundamentación ética de los derechos humanos señala como parte central de su argumento que el origen y fundamento de los derechos positivos proviene de la propia condición humana.

El fundamento, pues, de los derechos se encuentra en la ética, en las exigencias que se presentan como indispensables para una vida digna del ser humano.

Los derechos humanos son el referente principal de la ética social en la actualidad.

4. Perspectiva jurídica

Para J. Habermas, filósofo alemán, el concepto de derechos humanos no tiene un origen ético sino jurídico. Estructuralmente pertenecen a un orden legal positivo y coercitivo, que fundamenta las pretensiones de acciones legales. Y sin negar que se hayan originado en el ámbito moral, ello no impide que puedan ser justificados jurídicamente. Habermas sigue a Kant, para quien los humanos tienen derechos inalienables e irrenunciables.

Desde la perspectiva iusnaturalista, la ley natural deriva de la naturaleza real, objetiva, y es conocida por la conciencia del ser humano y no solo por la razón; esa ley natural prescribe hacer y no hacer ciertas cosas y reconoce derechos vinculados a la misma naturaleza del ser humano. Para los defensores del derecho natural, los llamados derechos humanos o de los niños son universales e invariables, puesto que son propios de todos los seres humanos, independientemente de circunstancias de tiempo y lugar.

Los partidarios del derecho positivo, en cambio, se refieren a una versión positivista de los derechos naturales y definen los derechos relacionados con el poder, con las fórmulas legales, con la autoridad. Para el positivismo jurídico, los derechos humanos son derechos positivos. Los derechos se acuerdan, no son derechos que se «reconocen» en el ser humano, sino que se le «otorgan». Los seres humanos no tienen más derechos que aquellos que se les conceden. No siempre concuerdan las leyes naturales con las positivas.

Se trata de fundamentar que los derechos sean humanos o de las niñas y niños a partir justamente del concepto «derecho» y partir de la relación de estos derechos con las leyes, la jurisprudencia y el mundo del derecho y la justicia.

5. Perspectiva política

Algunos autores dicen que se trata de una cuestión política. Aunque no excluyen un fundamento moral apuestan por una exigencia política. En este aspecto hay que tomar en consideración la idea de Rorty de que el reconocimiento del otro no es una tendencia natural sino un producto histórico, siempre muy frágil, que hay que consolidar y potenciar.

Desde esta misma perspectiva, otra cuestión también fundamental es la de la relación entre la implantación de los derechos y la democracia. Ciertamente hay formas diversas de entender la democracia, pero no hay ninguna duda de que los derechos y la democracia se dan la mano. Donde no hay democracia no suele haber una buena práctica de los derechos.

Habría otra forma de fundamentar los derechos que es a través de la mirada historicista, que sostiene que los Derechos Humanos están basados en la evolución que se ha dado a través de la propia historia de los derechos, los cuales van ampliando su catálogo, y han ido variando de acuerdo a las propias necesidades del hombre, por ejemplo, los primeros derechos fueron los de la vida, la libertad y los derechos políticos.

Esta forma de mirar los derechos se basa en las nuevas necesidades sociales y la posibilidad de satisfacerlas y queda avalado por el hecho de que hablamos de diversas generaciones de los derechos.

Así pues, cuando trabajamos algunos de los conceptos clave de los derechos de las niñas y los niños, así como cuando analizamos algún principio, estamos procurando una comprensión desde un amplio campo que ocupa al menos cinco grandes disciplinas.

Aunque estaríamos de acuerdo en que la fundamentación de los derechos humanos no es tan relevante como su protección, y coincidiríamos, estimada lectora o lector, en que es más urgente defender los derechos humanos en la práctica que fundamentarlos en la teoría, también es cierto que los humanos, los niños, necesitamos comprender más allá de la acción, no fuera a ser que sin reflexión adoptáramos un camino activo equivocado.

La filosofía tiene una función de reflexión y de justificación teórica de lo que se hace en la práctica. Es decir, todas nuestras acciones se derivan de razones o principios, y poder pensarlos es una forma de integrarlas en nuestra cosmovisión.

Los derechos través del arte

Hay muchas formas de plantear la educación de los derechos y no vamos a entrar en detalles ni a criticar otras opciones, pero en nuestra forma de abordar los derechos utilizamos muchos recursos provenientes del mundo del arte porque los objetivos generales de un proyecto que introduce la reflexión en la escuela coinciden con algunos de los objetivos de la estética y, además, ofrecen al estudiante la posibilidad de pensar valorativamente.

Tal como señala R. Arnheim se puede (y se debe) enseñar a pensar en términos de sensación, colores, formas y composiciones, puesto que la percepción es también pensamiento. Es preciso que ayudemos a los estudiantes a aplicar el razonamiento lógico a la contemplación del arte en la misma medida en que debemos racionalizar los sentimientos:

> En lugar de poner siempre la inteligencia por encima o contra los sentimientos, un educador debería centrar sus esfuerzos en hacer que los deseos fueran más inteligentes y las experiencias intelectuales más llenas de emoción (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*).

En el mismo sentido que no se puede escindir la lógica de la ética, tampoco se debe separar el pensamiento del sentimiento:

> La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un mejor sentido de la proporción (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*).

De muchos es sabido que el trabajo a través de la educación estética permite:

1. Favorecer una observación atenta para poder dialogar y, así, enriquecer todavía más las experiencias estéticas personales. En el

material que presentamos se plantean las actividades como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al lenguaje conceptual del arte. Es por ello que se encuentran muchos ejercicios de análisis (formal o composicional) que comportan un uso lingüístico preciso y específico.

2. Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados. Una misma pieza puede agradar a alguien y puede desagradar a otra persona, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La reflexión sobre el arte es una práctica de aprendizaje porque supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista y, a la vez, permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.
3. Potenciar la capacidad de orientarse. La educación a través de la estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente. Y en un cierto sentido también la capacidad de defenderse. Por ejemplo, si se conocen los procedimientos o medios que usa la publicidad para crear ciertos efectos, quizás se puedan aniquilar los efectos alienantes que produce.
4. Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia. Si bien aquí no pediremos resultados objetivos y experimentables, sí que exigiremos razonabilidad y pertinencia en los juicios, como condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
5. Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que «cada uno tiene una visión distinta», pero eso no puede hacernos olvidar que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles. Siendo la estética una disciplina valorativa que está basada en la distinción, los criterios y la decisión, su aplicación conecta con la capacidad de emitir juicios razonables, documentados y justificados.
6. Favorecer el conocimiento, ya sea propio ya sea del mundo en el que vivimos. Como nos dice Gadamer: «Comprender lo que nos dice una obra de arte es una especie de reencuentro con uno mismo».

Ejercitar habilidades de pensamiento a través del arte nos permite dotar a los niños y jóvenes de recursos personales y colectivos para disfrutar de una obra. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto.

Una finalidad importante que se persigue es que los estudiantes aprendan a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para ser buenos contempladores; que disfruten, pero que critiquen, que tengan un criterio y sean capaces de crear. Con ello, partimos del estudio y del análisis para conseguir actitudes.

La estética es también un camino hacia la ética:

> «La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un sentido de la proporción [...]. En vez de moralizar continuamente sobre la necesidad de desarrollar la sensibilidad, la empatía y el interés por lo que está pasando, sin dar al niño ninguna herramienta concreta para que pueda desarrollar estas cualidades, a menudo da buenos resultados integrarlo en el tipo de actividad de danza llamada cinética o en actividades musicales que exigen que escuche las notas de los otros y después intente obtener un sonido apropiado». (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*)

EL RESPETO DE LOS DERECHOS Y SU EJERCICIO EN LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA CON LOS NIÑOS

Fulvio C. Manara
Università degli Studi di Bergamo, Italia

¿Qué significa «educar a las personas en el "respeto" de los derechos de los demás»? ¿La CdIF (Comunidad de Investigación Filosófica) puede representar un contexto en el cual la educación de los derechos humanos se pueda desarrollar adecuadamente? Estas son las preguntas fundamentales sobre las cuales trato de reflexionar en este trabajo.

Tales preguntas se justifican en relación a las dificultades de pensar en realizar una *eficaz y válida* «educación en los derechos humanos». Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, es evidente que ningún currículum ha sido suficiente (y no lo podrá ser en el futuro); y que el enfoque informativo y cognitivo tradicional tampoco es suficiente. En otros términos, estamos tomando conciencia con dificultad de que las respuestas que debemos buscar no vendrán seguramente desde enfoques fundados sobre la instrucción formal, sea cual sea su eficacia.[1] Se trata, por lo tanto, de darse cuenta de que no hay alternativa a la exigencia de cambiar radicalmente nuestra manera de comprender la instrucción formal.2

Por otra parte, entran en juego las efectivas dificultades sociales, culturales y de mentalidad relacionadas con la difusión de una cultura de los derechos. Sea en una dimensión planetaria o en una regional y local, está claro que las estructuras formales (jurídicas, jurisdiccionales e institucionales) no son suficientes para garantizar el desarrollo de una educación en los derechos humanos, y por ende de una cultura que radicándose en los comportamientos difusos genere el respeto.[3]

Probablemente necesitemos también un enfoque filosófico nuevo respecto a la cultura de los derechos humanos. De este nuevo enfoque además han surgido con claridad interesantes manifestaciones ya en el siglo pasado.

1. V. Susane Frank y Ted Huddleston; *La scuola per la società. Imparare la democrazia in Europa. Un manuale di idee per l'azione*; Alliance Pub. Trust-Network of European Fondations; 2009.

2. Sobre la base de una extensión no solo del conocimiento, sino también del recurso pragmático de cuanto se aprende de las ciencias cognitivas más actualizadas (cognitivismo y constructivismo social, por ejemplo). También tomando conciencia de la cuestión central e ineludible del así llamado «currículum oculto» en la educación moral y social. Cfr. al menos Henry Giroux y David Purpel (selección de textos); *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?; Berkeley*; Mc Cutchan Pub. Corp.; 1983.

3. En general, se reflexiona todavía poco sobre la evidente disonancia y esquizofrenia que se manifiesta entre la proliferación de declaraciones formales y de pronunciamientos sobre el desarrollo inmenso del aparato jurídico y jurisdiccional internacional dedicado a los DD.HH., por un lado, y por el otro, también en fuerte aumento, las denuncias sistemáticas que cada año se realizan en ámbito internacional para denunciar las mismas violaciones de los derechos humanos en cada zona del planeta, como documentan los reportes anuales de Human Rights Watch, Amnesty International, etc.

Mientras tanto, la palabra *respeto* es el término al que se recurre siempre cuando se debe mostrar cuál es el objetivo de cada esfuerzo constitucional, jurídico y también político, cuando se trata de derechos humanos (o también cuando se habla de educación a la ciudadanía).[4]

En realidad, el mismo léxico fundamental al cual hacemos referencia muestra debilidades, fallas e insuficiencias. En general, hay un reconocimiento universal a que una cultura de los derechos humanos sea fundada categóricamente en el respeto de los mismos derechos humanos, más que en sus reconocimientos. Pero la palabra *respeto* está «falta de contenidos», entendiéndola de manera rigurosa, en base a la concreta identificación con los comportamientos y prácticas que lo realizan y ponen en acción, en cada contexto en el cual haya coexistencia social. El léxico del *respeto*, y aquel de la *tutela*, *defensa* y *protección* de los derechos humanos es pobre y prácticamente privado de eficacia y por lo tanto, de efectividad. Es prevalente la impresión de que no se vaya mucho más allá de la declaración compartida, que no se salga de la predicación formal, de una dimensión exigencial, o de las buenas aspiraciones.

Se está delante de un callejón sin salida, comparable a aquel del pasado, cuando en el iluminismo se propuso la conocida distinción entre «deberes perfectos» y «deberes imperfectos». Estos últimos, al contrario de los primeros, no especifican en qué modo el deber deba ser satisfecho ni por quién.

Desde el punto de vista pedagógico (quizás también desde otros), es demasiado evidente que no puede ser para nada suficiente referirse a los «deberes perfectos», que pueden ser fijados con clara determinación en leyes y reglas institucionales. Desde la pedagogía, debemos interrogarnos con radicalidad sobre los así llamados «deberes imperfectos», y debemos preguntarnos si es verdad o no que la identificación deba permanecer en lo vago e indefinible, y por lo tanto no haya manera alguna de precisar el contenido del «respeto de los derechos humanos».

4. Recuérdese solo el preámbulo de la Declaración Universal y los art. 26 y 29, sobre los cuales ahora no podemos detenernos para analizarlos, pero que son lugares donde encontramos indicadores de la centralidad del término, dentro del espacio semántico de los mismos DDHH. La palabra *respeto* es más frecuente que la palabra deber en la DU. Por otra parte, tales contenidos y el léxico de la DU aparecen actualmente no solo obsoletos, sino también abiertamente criticables.

Por otra parte, es un punto interrogativo que abrió el Instituto Interdisciplinario de Ética y Derechos Humanos en el V.° Congreso Interdisciplinario sobre los derechos del hombre, en el lejano 1987.[5] Creo que mi intervención será una contribución para proponer algunas nuevas preguntas manteniendo una continuidad respecto a lo surgido en aquel contexto.

Para afrontar la primera de las cuestiones que he planteado, es decir, «¿Qué significa educar a las personas en el "respeto" de los derechos de los otros?», en la primera parte de esta intervención formularé otras dos preguntas: a) «¿qué entendemos cuando utilizamos la expresión "respeto" de los derechos humanos»?; y b) «¿cuáles son los comportamientos y las prácticas que nos dicen concretamente en qué consiste el respeto de los DDHH?».

Una vez aclarada la existencia y la modalidad de los contenidos concretos que permitan identificar en qué consiste operativa e prácticamente el respeto de los DDHH, podremos poseer criterios adecuados para identificar las propuestas educativas y pedagógicas. Por lo tanto consideramos que existe una crisis educativa planetaria. En la segunda parte de esta intervención veremos, a) qué es la CdIF con los niños, una propuesta educativa que se está difundiendo cada vez más en el mundo; y por ende, nos interrogamos, b) si ésta puede representar una respuesta válida al problema de la «educación en el respeto de los DDHH».

Este recorrido es abierto y complejo, naturalmente, y se cruza con otras preguntas, reflexiones y estudios, y con otros mútliples problemas y cuestiones, algunos también graves y difíciles, por lo cual no pretendo ser exhaustivo.

1. La cuestión del «respeto de los derechos humanos» y de su significado efectivo

¿Qué entendemos cuando utilizamos la expresión «respeto de los derechos humanos»?

Con la palabra respeto, antes que nada, se entiende el «sentimiento que nos contiene de ofender a los demás, dañar sus derechos o sus

5. Cfr. Patrice Meyer-Bisch (sanador), *Les devoirs de l'homme. De la réciprocité dans les droits de l'homme*; Actes du V.° Colloque Interdisciplinaire de Fribourg; 1987; Editions Universitaires; Fribourg/Editions Du Cerf; París; 1989.

bienes».[6] De hecho, respetar a otro ser humano significa en primer lugar contenerse de *ofenderlo* de cualquier manera, y «no dañar» significa no violar, es decir, no utilizar la violencia hacia alguien o a hacia algo.[7]

Por lo tanto, se debe reconocer abiertamente que el término *respeto* propone la exigencia de ceñirse directa y explícitamente al «principio de la noviolencia» y/o a un comportamiento *noviolento*, [8] pero no es eso lo que sucede habitualmente. Y naturalmente, lo digo *en passant,* deberíamos cuidarnos de pensar que estas definiciones sean solo «en negativo», o solo centradas en la omisión y no en la definición de una acción positiva y creativa.

Por otra parte, con la expresión «respeto de los derechos humanos» se continúa enmascarando la asimetría estructural que existe entre deberes y derechos humanos, sin que el sentido y significado recíprocos se transformen en obligatorios, explícitos y directos. Como se ha expresado en el Congreso de 1987 ya mencionado: «un derecho sin deber no es nada; y la respuesta que afirma la exacta simetría entre derechos y deberes es demasiado reductiva/insuficiente/limitada»].[9]

La perspectiva en la cual me oriento, y que pretendo sugerir, está fundada sobre los enfoques originales respecto a los derechos humanos surgidos en el pensamiento de importantes filósofos del siglo pasado, como por ejemplo Simone Weil y Emmanuel Levinas, Hans Jonas, y otros (también Bonhoeffer, etc.). Esta perspectiva es basilar porque enfrenta directamente nuestro problema, es decir, el de comprender y declinar la naturaleza del «respeto» y sus contenidos. Obviamente esta argumentación se limita aquí a un simple indicio, a una síntesis hecha por un rayo (blik) y nada más.

Simone Weil nos propone un radical cambio de perspectiva, ofreciéndonos la clara explicación de las razones profundas de la asimetría entre deberes y derechos. Tal asimetría se debe al hecho que los derechos humanos son siempre relativos, mientras su verdadero «fundamento» no es otro que la obligación incondicionada que cada ser humano tiene respecto a otro ser humano, en cualquier contexto posible. De dicha obligación deriva cada deber (la misma Simone Weil propone una «carta de deberes hacia el ser humano»). En *L'enracinement*, Weil nos propone una reflexión provocadora y radical alrededor de la relatividad de los derchos humanos, para mostrar la total dependencia del principio incondicionado de dicha obligación (Weil: 1949).

Para Weil cada ser humano posee una expectativa fundante y fundamental dirigida a otro: que se le haga del bien o del mal. El principio más elevado de justicia al cual Weil se refiere es exactamente el principio noviolencia, aquel que también se ha expresado en el comandamiento fundamental *alterum non laedere*, también conocido como *neminem laedere*, identificado por Ulpiano como uno de los tres principios cardinales de la jurisprudencia.[10]

Levinas, por otra parte (en parte adhiriéndose a la prospectiva de Weil), nos sugiere que los derechos humanos se presentan originalmente a la psique humana no como los derechos del hombre-mí-mismo, sino como los derechos de Otros, los derechos del otro ser humano del cual debo responder. Estos son, originalmente, siempre y solo «los derechos humanos de los otros». Para Levinas la igualdad jurídica debe ser sostenida por una relación asimetríca, es decir, por la desigualdad implicada entre la relación ética y el exceso de mis deberes con respecto a mis derechos.

Mas allá del enfoque ideológico-político y aquel de la mitología jurídica, es necesario que

6. Es una definición atribuida de DELI (Dizionario Etimologico della Lingua Italiana), en N. Macchaivelli.

7. Naturalmente, se podría interrogar si y cómo sería posible una extensión del respeto a cada ser viviente, y quizás, como algunos sotienen abiertamente, también hacia la materia no viviente.

8. Es claro que el término *noviolencia* (que preferimos escrita con una única palabra, no como dos términos separados ni siquiera con el guión), es un término semánticamente plurívoco. Se pueden por lo tanto identificar al menos dos dimensiones de sentido; por una parte, el significado de principio de acción, de criterio o principio moral o también de «comandamiento moral fundamental»; y, por otra parte, como un determinado comportamiento, como un conjunto de acciones, técnicas y prácticas, sea en el área sociorrelacional, sea en aquella de las técnicas políticas.

Una propuesta difundida consiste en distinguir las dos áreas utilizando el término «noviolencia» para la dimensión de principio y el término «acción noviolenta» o «lucha noviolenta» para la connotación operativa, comportamental y pragmática. Cfr. particularmente Gene Sharp; «Non-violence: Moral Principle or Political Tecnique», en: *Gandhi as a PoliticalStrategist. With Essays on Ethics and Politics*; Boston, Porter Sargent; 1979; pp. 272-309.

9. «Un droit sans devoir n'est rien, et la réponse qui consiste à affirmer l'exacte symétrie entre droits et devoirs est vraiment trop courte» (p. 3).

10. Cfr. la celebérrima máxima de Ulpiano: *Iuris praecepta haec sunt: Honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere, Digestum*, 1, 1, 10. La expresión «alterum non laedere» es también identificada en la tradición como «neminem laedere».

el orden jurídico sea puesto en comunicación con su más-acá, es decir, con el «para-otros» de la ética.[11]

Hans Jonas, en particular, invita a reflexionar sobre la íntima relación que existe entre esta obligación incondicional y la figura de la responsabilidad de los padres respecto a los hijos. La responsabilidad de los padres, dice Jonas, es realmente el arquetipo de cada responsabilidad. La relación obligaoria encuentra de hecho en la protección de los padres su expresión originaria (Jonas dice que es también genéticamente el origen).[12] Es particularmente significativo para nosotros considerar a la escuela obligatoria como un contexto en el cual se hereda directamente este paradigma de la responsabilidad de los padres. Con la condición de que la finalidad sea la educación, no solo la formación y la instrucción.

Sobre la base de lo expuesto –además de estas magras referencias filosóficas–, para dar contenido al término «respeto», creo que es oportuno el recurso a la tradición del pensamiento noviolento y a aquellas historias de mujeres y hombres, o de movimientos, que han demostrado la fuerza de la acción y de la lucha noviolenta.[13]

En los actos del Congreso de 1987 se escribía: «Proponemos dar a la expresión "derechos del hombre" el siguiente significado: responsabilidad inalienable de cada uno, por el solo hecho de ser hombre, respecto al derecho de cada hombre»[14]. Pero el respeto, es decir, aquella responsabilidad inalienable es, en primer lugar, la total y positiva asimilación del principio noviolencia. Ya esto invita a un relativo desafío cultural, aunque arduo, si se quiere, si consideramos la ignorancia todavía difundida y la escasa conciencia con respecto a la humanidad en general.

Pero esto no basta, porque quizás podemos precisar ulteriormente los «contenidos» del mismo respeto.

Podemos/debemos preguntarnos: ¿En qué formas de comportamiento se manifiesta, en positivo, el ejercicio del respeto de los derechos humanos?

Para comprender práctica y pragmáticamente esta exigencia de responsabilidad inalienable o de obligación incondicionada a la cual se refiere con la palabra «respeto», debemos también preguntarnos cuáles pueden ser los comportamientos, las acciones y las prácticas que responden a la exigencia de la obligación incondicionada sobre la cual se funda cada respeto de los derechos humanos.

Por un lado, es verdad que la definición de los «contenidos» de aquella obligación permanece inevitablemente relativa y subordinada, así como los mismos derechos humanos están determinados relativamente (como S. Weil no se cansa de repetir), sea en relación al tiempo o al contexto. Por lo tanto, no es posible distinguir totalmente entre «deberes perfectos» y «deberes imperfectos». Pero la imperfección de los segundos no puede ser confundida con la indeterminación y la vaguedad.

Por otra parte, creo que es posible indicar, en cada contexto social, político y también internacional, una serie de comportamientos definidos y precisos que nos digan cómo el respeto de los derechos de los otros pueda ser explícito y puesto en práctica.

El ejercicio del respeto integral de los derechos humanos, que son *in primis* siempre y solo los derechos de los otros,[15] necesita que se pongan en práctica *comportamientos noviolentos,* capaces de transformar (o al menos reducir lo más que se pueda), cualquier violencia dentro de un contexto determinado.

11. Cfr. Thaddée Ndayizigiye, *Réexamen éthique des droits de l'homme sous l'éclairage de la pensée d'Emmanuel Levinas*; Peter Lang; 1997, en part. pp. 526, 536.

12. Cfr. Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt Am Main, Insel Verlag, 1979, [traducción española: *El principio responsabilidad*, Turín, Enaudi, 1993, pp. 124 sig].

13. Para referirnos a algunas fuentes provenientes del mundo fancófono, véase al menos Paul Ricoeur; *L'homme non-violent y et sa présence a l'histoire*, en *Histoire et Verité*; Seuil, París, 1955, pp. 235-245. Y sobre todo Jean-Marie Muller; *Le principe de non-violence. Parcours philosophie*; Declée de Brouwer, París, 1995.

Aprovecho la ocasión, con esta última referencia bibliográfica, para notar la propuesta del traductor italiano del volumen de Muller (Enrico Peyretti), que elige la expresión «principio noviolencia», en vez de «principio de noviolencia», para hacer referencia al único verdadero pricipio de la vida común, legítimo en sí, y no tanto a uno de los muchos principios posibles y quizá entre ellos contradictorios (cfr. la traducción italiana del citado libro de Muller, *El principio nonviolenza. Una filosofia della pace*; Plus, Pisa; 2001; en particular la interpretación análoga del prólogo de Roberto Mancini, en pág. 12). Me adhiero aquí a esta opción lexical y conceptual, con la cual estoy de acuerdo totalmente.

14. «Nous proposons d'entendre par l'expression "dévoirs de l'homme" une responsabilité incessible de chacun su seul fait qu'il est homme à l'egard du droit de tout homme». *Les devoirs…*, cit., pág. 4.

15. Como se dice tradicionalmente, al ejercitar los propios deberes y la propia libertad, en realidad, un sujeto no hace más que responder a los deberes fundamentales hacia sí mismo. De «mis» derechos pueden hablar cuanto quieran pero aquello que los hace efectivos depende solo del comportamiento del otro/otros, o sea, de la constitución de su/sus actitudes y comportamientos operativos a mí dirigidos.

El comportamiento noviolento, de hecho, no se manifiesta y expresa solo en la abstención de la violencia (es decir, no es simplemente omisivo), es también, y sobre todo, «comisito», al menos en dos dimensiones: a) en la manifestación de actos y prácticas de «respeto operante», y b) con prácticas y técnicas de transformación de los conflictos en el sentido no destructivo (o por la concreta «reducción» de la violencia en un determinado contexto).

Por lo tanto, si nos interrogamos sobre cuáles pueden ser los comportamientos que permitan operativa y concretamente identificar una actitud de respeto hacia los otros seres humanos, me viene a la mente un posible elenco (que detallo a continuación), en el cual adelanto una propuesta perfectible.

Cuadro 1

LOS COMPORTAMIENTOS QUE EXPRESAN Y MANIFIESTAN «RESPETO»

- Capacidad de identificar y reconocer las infinitas formas de la violencia en las relaciones que se viven (incluídas aquellas «estructurales» y «latentes»).
- Saber reconocer con anticipación y evitar los casos en los cuales nuestra actitud pueda provocar malestar, fastidio o daño a otros (prever las consecuencias violentas o destructivas de un comportamiento propio y reaccionar de manera no destructiva y novilolenta), o si no ser capaz/capaces de afrontar el conflicto que puede nacer del malestar/fastidio provocado voluntaria o involuntariamente al otro (por ejemplo el actuar sobre la base de una legítima pretensión de derecho) con medios y acciones no destructivas y noviolentas.[1]
- Capacidad de escucha del otro (ejercicio de la escucha activa).
- Capacidad de pensamiento exotópico (saber reconocer que aquello que se ve/siente/piensa depende del propio punto de vista).
- Capacidad de pensamiento positivo y de respuesta mediada a las frustraciones personales.
- Capacidad de comunicación empática y noviolenta (alfabetización emocional).
- Capacidad de entrar en relación con la necesidad del otro.
- Capacidad de interrelación empática con las diferencias.
- Capacidad de interactuar y cooperar en un contexto de grupo rico de diferencias.
- Saber ejercitar responsabilidad social hacia cualquier otro.
- Saber «hacerse respetar» sin dejar de lado el respeto por los otros.

No hay espacio aquí para una reflexión analítica sobre todos estos puntos (que pueden ser, obviamente, mejor explicados y justificados). Me permito solo una consideración: para mí la más necesaria. En general, en el pasado y también hoy, se piensa (para mí erroneamente) que el otro tiene derecho a tu respeto si, y solo si, es el otro el que respeta primero. Así como se piensa que cualquier diálogo con otros pueda funcionar si, y solo si, también el otro desea dialogar. Esta es en realidad la falsa reciprocidad que borra y enmascara la asimetría fundacional entre los derechos y los deberes. Es la aparente obviedad que paraliza nuestra cultura y nuestras actitudes hacia la violencia, y las orienta hacia un verdadero círculo vicioso, un «cortocircuito bloqueador» (en verdad, justifica y sostiene una cultura de la violencia).

Por una parte, quizás no creamos con fuerza que la noviolencia sea deseada, y que la violencia sea siempre condenable como mal.[16] Por otra parte, nos confiamos ciegamente a otras dos generalizaciones, que son verdaderos errores cognitivos. Continuamos creyendo: a) que la violencia no se pueda evitar y que es inevitablemente practicable,[17] y b) que la noviolencia es impracticable o, si es practicable, es ineficaz.[18]

De esta manera, se puede educar el respeto recíproco, pero no es posible de ninguna manera huir de la obligación incondicional de respetar a los demás seres humanos si el otro, a su vez, reconoce concretamente tal obligación.[19]

16. Cfr. J.M. Muller, *Le principe de non violence…*; traducción italiana de E. Peyretti, *Il principio nonviolenza. Una filosofia della pace*; Pisa, Plus; 2004; en particular pp. 77-78.

17. Es decir, pensamos que existe una «violencia inevitable».

18. Es demasiado fácil tener un comportamiento noviolento hacia quien te respeta y es noviolento contigo.

19. La objeción principal que frecuentemente se expresa consiste en preguntar despreciativamente cómo se puede «frenar» a quien se comporta testarudamente, en modo des-

Tocamos aquí el problema de la modalidad de «defensa» de los derechos humanos, es decir, de los medios y de las estrategias de esta «defensa». ¿Qué comportamientos son posibles cuando uno se encuentra delante de una violencia que niega todos los derechos humanos propios y de terceros? También en este caso, el enfoque tradicional muestra toda su fragilidad y su lado incompleto, hasta que no sea reconocida la exigencia de noviolencia. De hecho, está claro que no es legítimo, sea como principio o prácticamente, defender operativa y concretamente los derechos humanos recurriendo a medios violentos.[20] Y está claro, por otra parte, que no ha sido todavía considerada la posibilidad de la acción y de la lucha noviolenta, que en la historia ha estado difusamente presente, en muchos casos también con eficacia.

En este sentido se manifiesta para mí la exigencia urgente de un estudio sobre la educación «en la noviolencia», o mejor dicho, sobre una posible educación noviolenta, y su intrínseca conexión con una educación *en* los derechos humanos. Y, al mismo tiempo, nos interesa el estudio de un nuevo punto de vista, una nueva mirada a la escuela como ambiente educativo que pueda hacerse cargo de esta tarea.

¿Y qué significa, por lo tanto, «educar a las personas en el respeto por los derechos humanos (derechos de los otros)?

La educación en los derechos humanos puede ser entendida como el proceso que permite a cada ser humano transformarse en una persona que sabe poner en práctica concretamente los comportamientos de respeto integral hacia otros seres humanos, en cada contexto en los que interactúa con ellos.

Asuminos que los conocimientos, habilidades y comportamientos –necesarios para poner en práctica el respeto a los otros en una determinada comunidad, y para participar en la vida social como ciudadanos activos–, deban ser explícita y expresamente promovidos y adquiridos. Estas habilidades y comportamientos operativos, como aquellos relacionados con la educación para la ciudadanía activa y participativa, no se desarrollan por sí mismos.

Además, la enseñanza de la ética no puede centrarse en la ética abstracta ni en un moralismo retórico más o menos crítico, sino en la puesta en práctica, en «hacer ética», es decir, en el *acoger* al otro integralmente allí donde se lo encuentra –por lo tanto, *in primis*, en la comunidad del grupo-clase. Es necesario poner en juego las dimensiones concretas y los comportamientos del respeto que hemos identificado. Esto exige una inversión ética que toma los mismos métodos utilizados, la construcción de los *setting* formativos, etc., llamados a ser un camino para poner en acción un cambio. Y tal transformación no es auténtica si no es radical. Es decir, si no cambia la vida desde la raíz, a partir del lugar en el cual estamos, o sea, el grupo-clase, la comunidad escolar y su sistema de relaciones.

En términos generales, es necesario que la comunidad escolar enfrente el desafío de transformarse en un espacio en el cual experimentar el aprendizaje de modos de coexistencia centrados en el respeto de los derechos de cada uno. Por último, debe aceptar el desafío de transformarse en una comunidad democrática fundada en la ciudadanía participativa y activa, en el centro de la cual se encuentre el reconocimiento de la obligación incondicionada que todos tienen respecto a los demás.

Desde el punto de vista pedagógico, la cuestión principal aquí es la asimetría radical entre aquello que es llamado «currículum implícito» o «currículum oculto» y el currículum explícito, expresado en las formas y contenidos de la instrucción formal. La escuela y los enseñantes deben generar una situación simétrica y armónica entre las dos dimensiones del currículum. No se puede aceptar la esquizofrenia entre las diversas dimensiones de este . Y la dimensión «implícita» es la que tiene que ver con la puesta en marcha de buenas prácticas que pueden ser válidas, operativa y concretamente, a la luz del principio noviolencia y de la empatía (respeto integral de los otros seres humanos).

Estamos por lo tanto en la búsqueda de buenas prácticas capaces de enfrentar este desafío

tructivo y violento: pero se puede distinguir entre el recurso a la «violencia punitiva» y una posible «fuerza protectiva».

20. Dicho de otra manera, es intrínsecamente y siempre una máxima contradictoria, universalizada kantianamente, aquella que me dice que puedo usar la violencia para defender un derecho. Por eso es grave, cuando hace más de sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, no haber mostrado todavía la estrecha conexión entre la cultura de los derechos humanos y el principio de la noviolencia, ya sea desde el punto de vista filosófico o cultural. Por otra parte, ha sido marginada la investigación que ha explorado las posibilidades estratégicas de la lucha noviolenta desde el punto de vista social y político como medio para la transformación de conflictos.

educativo y de aquellas relativas a la transformación de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas y didácticas.

2. La Comunidad de investigación filosófica y la educación en el respeto de los derechos humanos

Considerados demasiado pequeños como para «filosofar», directamente incapaces de pensamiento lógico y filosófico, los niños han sido tradicionalmente excluídos de cualquier participación directa en la filosofía. Por mucho tiempo se ha ignorado el problema de la educación en el pensar, y se consideraba que hasta el cumplimiento de la edad del desarrollo el niño no fuese capaz de comprender las cuestiones filosóficas, y menos aún de hacer filosofía.

Hoy, en cambio, son muchas las experiencias en Europa y en el mundo que muestran que es posible hacer partícipes a los niños en prácticas filosóficas, desde la Escuela Primaria a la Secundaria de Primer grado.[21]

Se empieza a comprender que los niños, si están en un contexto que lo facilita, son capaces de pensar, de elaborar ideas y razonamientos respecto a ellas, dialogando los unos con los otros, y haciendo preguntas que poseen evidente y seguramente relevancia «filosófica» (McCall 2009; Matthews 1980). El hecho de descubrir estas «potencialidades filosóficas» que los niños de cero a diez años saben exprimir, es luego frustrado y marginalizado ¡a causa de la escolarización! (Matthews 1995:5).

Son muchos los «modelos» de práctica filosófica con los niños que se han desarrollado en los últimos cuarenta años. En particular, dos de estos son explícitamente utilizados por la «comunidad de investigación»: el currículo Lipman y la CoPi de Catherine McCall. De muchas maneras, y en varios lugares, se hace «filosofía» con los niños, y no solo «filosofía para los niños».

Por lo tanto, existen métodos y prácticas que pueden poner a los niños (ya desde la escuela de la infancia)[22] en disposición de filosofar mejor que los estudiantes universitarios (McCall 2009: xii-xiii).

Es probable que estemos en el umbral de una edad en la cual descubramos las potencialidades del pensamiento de los niños, sin la necesidad de leerlo sobre la base de las categorías de los adultos, para comprender mejor la naturaleza y comenzar a dialogar con más autenticidad con ellos. Creo que es evidente la urgencia de reflexionar respecto al espacio que la escuela pueda ofrecer para estas experiencias. Está claro que el escenario escolar y su tranquilizadora rutina serán transtornados, descompuestos y puestos en discusión por estas prácticas. Creemos que tal transformación, necesaria e inevitable si se desea practicar la CdIF, es lo mejor que la escuela puede hacer para renovarse y mantener las propias finalidades educativas.

Entre paréntesis, sería interesante enfrentar estos problemas en un contexto centrado en las prácticas de comunidad de investigación filosófica. El *setting* de un encuentro internacional o de este artículo, lamentablemente no nos permiten esta exploración experiencial. Desde el punto de vista de la investigación *strictu sensu*, se considera que tal dimensión práctica y experiencial sea estrictamente necesaria para enfrentar estas cuestiones.[23]

La CdI en general es una realidad que no puede ser comprendida solo sobre la base de discursos, aunque sean correctos y puntuales. Podremos comprenderla adecuadamente solo en base a una experiencia directa y personal. De hecho, para la comprensión es determinante una cognición conectada al *sentir* y al ejercicio experiencial, que son difíciles que de definir.

La «comunidad de investigación» es una realidad compleja, que interconecta estrechamente una vasta pluralidad de elementos, en un sistema abierto y flexible, no estructurado unívocamente. Por eso es casi imposible construir una definición conceptual que nos permita explicarla (cfr. Cevallos-Estarellas y Sigurðardottir, 2000; Sharp, 1992, passim).

De todas maneras, intento dar una idea en pocas palabras y luego una definición mínima (como ya fue sugerido por Cevallos-Estarella y Sigurðardottir, 2000), que nos permita no perma-

21. En el sistema educativo italiano la Escuela Primaria comienza a los 6 años; mientras que la escuela Secundaria de primer grado abarca desde los 10 hasta los 14 años.

22. En Italia la Escuela Infantil abarca desde los 3 hasta los 6 años.

23. Hace cuatro años creamos una comunidad de investigación (l'Equipe de investigación «CdR²»), que se ocupa de practicar tanto en el interior como en el exterior la misma CdIF, para estudiarla y hacer investigación, adquiriendo los movimientos de un saber experiencial centrado en un compromiso directo respecto a las mismas prácticas.

necer solo en una perspectiva ideal, y por ende elusiva. Tal concepción mínima servirá al objetivo de tener los indicadores válidos también operativos, como criterio y orientación.

La CdI representa un modelo de comunicación *circular*, pensado en origen (por ejemplo por Lipman), para la transformación del grupo-clase en una comunidad. Pero esa puede valer en cualquier otro contexto de grupo.

Es una práctica eficaz, sea para la educación intelectual, sea para la formación moral. De hecho, una CdI trabaja tanto en la investigación, descubrimiento y co-construcción intersubjetiva de saberes (según las más actualizadas orientaciones de las ciencias cognitivas), como en la educación, con relaciones de coparticipación, cooperación y corresponsabilidad. El diálogo, en muchas de sus formas y tipologías, caracteriza a la «comunidad de investigación».

El principio de la comunidad no es ni la dependencia ni la autonomía, sino la interindependencia[24]

La obra que se desarrolla en una CdI es un proceso infinito de construcción, deconstrucción, revisión, reexámen y reconstrucción (de conocimientos y saberes, pero también de relaciones, prácticas y acciones, de cooperación y coparticipación, etc.). La función del educador/formador/enseñante se transforma radicalmente, porque es orientada segura y radicalmente hacia la función de facilitación de los procesos (sean cognitivos que relacionales).

Mi propuesta de definición mínima es por lo tanto la siguiente (sobre la base de una reelaboración y transformación de Cevallos-Estarella y Siguróardottir, 2000; Sharp 1994, y otros):

Cuadro 2

EL ETHOS DE LA CDI	
Principios y criterios mínimos y esenciales de la Comunidad de Investigación, y comportamientos correspondientes	
Comunidad	Investigación
*Principios basilares** • Respeto/noviolencia • Empatía • Participación y coparticipación • Igualdad • Diferencias (y armonías de diferencias)	*Principios basilares* • Curiosidad • Creatividad • Razonamiento • Libertad • Pluralismo • Falibilidad
Comportamientos correspondientes • Escucha activa recíproca • Tener confianza/aceptar la propia interdependencia • Cuidarse los unos a los otros • Aceptar las responsabilidades de ofrecer la propia contribución en un contexto relacional y de plena reciprocidad • Forzar los propios límites • Saber dar razones para sostener el punto de vista del otro, aunque si no se lo comparte • Estarr disponible a ser transformado por la relación • Compartir experiencias y pensamientos	*Comportamientos correspondientes* • Pregunta/interrogación radical • Seguir libremente la investigación donde ella conduce • Relativizar las acciones irracionales • Exprimir las propias creencias y opiniones • Ser mentalmente abiertos • Involucrarse cooperativamente en la autocorrección • Buscar la claridad, aunque en la complejidad • Buscar buenos argumentos y buenas razones
*Entender como «actitudes basilares y criterios de comportamiento», relacionados pragmáticamente con los comportamientos operativos, más que como «valores» abstractos y extrínsecos.	

24. Sobre el neologismo «inter-in-dependencia» véase Raimon Panikkar; *Mito, simbolo e culto*; vol. IX de la obra Omnia; tomo I; *Mistero ed ermeneutica*; Milán; Jaca Book; 2008; pp. 206; n. 167; 392; 434.

No hay lugar para comentar analíticamente esta propuesta. Nos interesa, evidentemente, solo la columna «Comunidad», y en particular, claramente, los primeros dos «principios basilares», relativos al respeto/noviolencia y a la empatía. Es evidente que estos dos puntos han sido ya identificados y detallados en el Cuadro dedicado a los «comportamientos respetuosos». En realidad, es en el contexto de las prácticas de CdIF donde ha sido posible elaborar la comprensión compleja de la pluralidad de comportamanientos en los cuales se puede declinar el «respeto» de los otros y de sus derechos. Ha sido la práctica de la CdIF y la experiencia directa de sus dinámicas y de sus resultados, las que nos permitieron esta concientización, y por lo tanto, restituir esta elaboración cognitiva.

Así, podemos preguntarnos, como conclusión, si la CdIF puede representar una respuesta válida al problema de la educación en el respeto de los derechos humanos.

Es esta una pregunta importante a la cual no pretendo ofrecer una respuesta categórica. Pero sí puedo decir que, en sustancia, la propuesta de la CdIF enfrenta abierta y radicalmente el nudo mas importante, ya descrito más arriba, evidente en todas las escuelas de Europa, es decir, el problema de *hacer efectiva* la educación en los derechos humanos y para la ciudadanía activa y participativa. La estructura tradicional de la escuela como institución pública, sufre universalmente el problema de la división entre currículum implícito (u oculto), y currículum explícito. Esto es significativo para cualquier proyecto de educación moral relacionada con la democracia y los derechos humanos. El mejor ejemplo de tener en consideración para nosotros los italianos sería la «experimentación» de nuevos currículos para la enseñanza de Ciudadanía y Constitución, lanzado por el Ministerio de la Instruccion desde hace dos años.

La Comunidad de Investigación es una de las pocas propuestas fuertes y orgánicas que busca originariamente mantener en armonía, coherencia y congruencia el currículum oculto o implícito y el currículum explícito, y de disciplinar la organización didáctica.

Ya han sido elaborados algunos estudios sobre la relevancia de la CdIF para la educación en la democracia (Cevallos, etc.). Esta intervención ha querido contribuir, de algún modo, a hacer estas reflexiones más sistemáticas, utilizando la cuestión del «respeto», como se ha visto.

Creo que esta es una pista de trabajo importante, que vale la pena desarrollar, si es posible, también en redes de investigación y experimentación internacionales.

Quizá estas reflexiones abren y presentan más problemas de los que hayamos podido aclarar. Desde mi punto de vista, es obvio que esta es una pista de investigación que se abre como un abanico, y por lo tanto merece una posterior atención y la continuación de su estudio.

Espero haber mostrado al menos que la práctica de la comunidad de investigación filosófica como ambiente complejo y abierto sea seguramente un ámbito de *investigación-acción participativa*, en la cual evaluar cómo permitir a los niños, a los jóvenes (y también a los adultos y a los ancianos), desarrollar un *empowerment* personal relativo, en el respeto de los derechos de los otros.

De hecho, es propio en este contexto que se den las condiciones y las posibilidades para identificar los comportamientos operantes que atestiguan cómo ejercitar y poner en práctica, en un contexto social concreto y real, los contenidos de aquel «respeto», porque si no se transformaría en un monumeto venerado y privado de lo concreto.

Evidenciar una «experimentación» basada en las prácticas filosóficas con los niños es una experiencia posible. Estoy convencido de que estas prácticas (entre ellas las de la CdIF), contituyen una propuesta, que concreta y permite hacer frente de manera operativa a los problemas que hemos mencionado, relativa a la factibilidad de los derechos humanos, según la prospectiva indicada.

Queda claro además que todas estas reflexiones colocan bajo una nueva luz los problemas de la llamada «pedagogía de los derechos humanos», que debe reconstruirse completamente desde sus cimientos. Estoy convencido que de este modo podemos sustraerla definitivamente de los riesgos de la retórica y del discurso en «pedagoghese».[25]

Pero sobre todo, para mí es evidente que este estudio pretende desarrollar la conciencia que

25. El término «pedagoghese» en italiano hace referencia al uso de un lenguaje vacuo y no concluyente por parte de algunos «expertos». Por eso, obviamente las conexiones con la buena pedagogía del novecientos deben ser desarrolladas en muchas direcciones, por ejemplo con respecto a los escritos y a las prácticas de Paulo Freire, Lorenzo Milani; Danilo Dolci; de la pedagogía llamada «liberadora», etc.

nos debe mover sobre el terreno de los saberes experienciales de convivencia y coexistencia, de comunicación auténtica, que consideren al niño *testigo* y al mismo tiempo *sujeto* de la aventura de la investigación y de la construcción de relaciones comunitarias respetuosas: protagonista y co-creador de la experiencia de convivencia democrática y co-construcción de ciudadanía.

Pequeña bibliografía

Bonhoeffer, Dietrich: *Widerstand und Ergebung. Briefe und Auzeichnungen aus der Haft*; Güterlosch; Chr. Kaiser/Güterlosch Verl, 1998.

Cevallos-Estarellas Pablo y Sigurðardóttir, Brynhildur: «The Community of Inquiry as a Means for Cultivating Democracy»; en *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*; Winter 2000; vol. 19; N° 2; pp. 45-57.

Jonas Hans: *Das Prinzip Verantwortung*; Frankfurt Am Main; Insel Verlag; 1979.

Levinas, Emmanuel: *De Dieu qui vient à l'idée*; París, Vrin, 1982.

Levinas, Emmanuel y Peperzak, Adrian: *Etica come filosofía prima*; Milano; Guerini&Associati; 1989.

Matthews, Gareth B.: *Philosophy & the Young Child*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1980.

Matthews, Gareth B.: *Dialoghes with Children*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1984.

Matthews, Gareth B.: *The Philosophy of Childhood*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1994.

McCall Catherine: *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classrooms*; Londres y Nueva York; Routledge; 2009.

Sharp, Anne M.: «The Community of Inquiry: Education for Democracy»; en Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 9 (2); pp. 31-37.

Weil, Simone: *L'enracinement. Prélude à une déclarations des devoirs envers l'être humain*; París; Gallimard; 1949.

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN COMO CUNA DE LA CIUDADANÍA CREATIVA

Angélica Sátiro
Educadora, escritora y consultora
<www.angelicasatiro.net>



La comunidad de investigación

En la comunidad internacional de filosofía para niños se conoce la comunidad de investigación por el concepto que Matthew Lipman trabajó a partir del concepto de comunidad científica de Pierce (entre otros). Este artículo no pretende explicar el concepto de Lipman, sino utilizarlo para explicar de qué manera este tipo de ambiente favorece el que se desarrollen ciudadanos creativos. La primera clave para entender esto nos la da Lipman:

> La construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento» (LIPMAN, 1992, p. 118).

A continuación veremos otros autores y otros elementos que nos ayuden a reflexionar sobre esta temática.

La comunidad educativa como ambiente creativo

Es sabido que la influencia del ambiente es siempre importante en los individuos y en los grupos. Y, seguramente, existen ambientes más creativos que otros. Hay ambientes que estimulan la creatividad y los hay que la bloquean o la inhiben.

> Ciertos ambientes tienen una mayor densidad de interacción y proporcionan más ilusión y una mayor efervescencia de ideas; por tanto, incitan a la persona ya inclinada a romper con las convenciones a experimentar más fácilmente con la novedad que si hubiera permanecido en un contexto más conservador y represivo (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 159).

Los responsables de generar este ambiente creativo son los miembros de la comunidad educativa, que está formada por todos aquellos que comparten el espacio-tiempo educativo, su sistema simbólico (pensamientos, actuaciones, sentimientos), además de un entorno común. La situación ideal para desarrollar ciudadanos crea-

tivos, es que toda la comunidad educativa se transforme en una gran comunidad de investigación, involucrada en pensar su propia existencia y experiencia, a partir de unos criterios compartidos y del respeto mutuo.

Csikszentmihalyi comenta que la creatividad es un hecho social, está en el sistema ambiental y se puede observar en la intersección donde interactúan el individuo, el contexto cultural (dominio) y el contexto social (campo). Es creativo aquello que es reconocido y validado socialmente como tal. Es el mismo autor quien en la página 170 de su libro *Creatividad* presenta la distinción entre el macroentorno (contexto social, cultural e institucional en el cual vive una persona) y el microentorno (marco inmediato en el cual la persona vive, estudia, trabaja). En el caso de la ciudadanía creativa, el macroentorno es la cultura, el país donde está la comunidad educativa del ciudadano, y el microentorno es la propia comunidad educativa y su comunidad local.

> La mayoría de nosotros no podemos hacer gran cosa respecto al macroentorno. No hay mucho que podamos hacer respecto a la riqueza de la sociedad en la que vivimos [...]. Sin embargo, podemos llegar a controlar el entorno inmediato y transformarlo para que potencie la creatividad personal (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 171).

Como el objetivo de este microentorno es fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente del ciudadano y de su *ethos* creativo,[1] es preciso crear un clima de confianza, reciprocidad, respeto mutuo y exigencia intelectual. Y estas características van en sintonía con la comunidad e investigación. Se trata de instaurar un ambiente ameno, donde los participantes se sientan a gusto, a la vez que se exijan las razones que sustentan los argumentos presentados. Un ambiente que no es autoritario no es doctrinario, ni implica adhesión a las ideas, no es competitivo y no exige toma de decisiones. Por lo tanto, se aceptan dudas y errores, además de la posibilidad de trabajar con las opiniones: creando, matizando, cambiando, reafirmando y elaborando las ideas que surgen.

El aula como microcosmos social

> Sería poco realista esperar que se comporte justamente un chico que ha crecido entre instituciones injustas. [...] De la misma forma no es nada realista esperar que una niña que crece entre instituciones irracionales se comporte racionalmente. Hay que tener en cuenta que puede prevenirse la irracionalidad de las instituciones. [...] Las escuelas tienden a reflejar los valores de sus sociedades, más que al contrario (LIPMAN, 1992, pp. 38-39).

Las escuelas son microcosmos sociales. El aula es un microcosmos social en la cual están representadas todas las fuerzas capaces de desarrollar ciudadanía creativa o de bloquear su existencia. El aula es un laboratorio democrático en el cual es necesario dialogar constantemente. Superar la violencia y el dolor social vivido en dictaduras, implica romper el silencio y superar esa carencia de comunicación y de intercambio ciudadano con criterios y profundidad. Para ello hace falta un modelo de aula que permita que eso ocurra.

> Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse, y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante (LIPMAN, 1992, p. 40).

Esta exploración autocorrectiva es posible en situaciones de diálogo. Y como no se aprende a dialogar escuchando monólogos, la única forma de suplir esta carencia es generar espacios dialógicos. Se trata de ejercitar el *ethos* creativo en este ambiente. Es decir, los humanos involucrados son vistos desde su dignidad de seres capaces de pensar, argumentar, escuchar y hablar razonablemente. Gracias a estas capacidades son seres en situación de intercambio y no de jerarquía.

> [...] Las comunidades van abarcándose unas a otras, todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y la creatividad (LIPMAN, 1992, p. 40).

Estas son comunidades de diálogo. El diálogo presupone el respeto a la racionalidad del otro, a

1. El concepto *ethos* creativo fue desarrollado por la autora de este artículo en su tesis doctoral «Pedagogía para una ciudadanía creativa» en la Universidad de Barcelona.

lo que cada uno tiene para contribuir y colaborar en el momento en que intercambian sus ideas. Para ello, hace falta rescatar el valor de la palabra en el aula. En la historia de la humanidad algunas palabras han sido capaces de destrozar no solamente individuos, sino sociedades enteras. El diálogo es una forma curativa de utilizar la palabra. Las palabras son poderosas, no solo porque tienen el poder de destruir y de construir realidades, sino porque son núcleos de significados, síntesis, símbolos y valores que interpretan todo lo que nos rodea dentro y fuera de nosotros mismos. Mediante el diálogo, los humanos dan sentido a su experiencia como humanos y como ciudadanos. Un ciudadano creativo aprende a cuidar y dejarse cuidar por su comunidad. El aula es la comunidad de todos aquellos que comparten su existencia. Vista como microcosmos social, necesita convertirse en un ambiente cuidadoso, que genere confianza en aquellos que deberán ser atrevidos y arriesgarse a aprender a innovar socialmente.

El aula como taller de posibilidades

Cornelius Castoriadis afirma:

> […] Individuos y cosas son creaciones sociales, tanto en general como en la forma particular que ellos asumen en cada sociedad dada» (CASTORIADIS, 1994, p. 67).

Asumir el aula como un taller de posibilidades implica considerar esta afirmación de Castoriadis. En el aula se construye una red en la cual están reflejados todos los vínculos de los niños y jóvenes: su familia, su vecindad, los distintos grupos a los cuales pertenece.

Como se ha venido indicando, Csikszentmihalyi es el teórico de la creatividad que defiende que solo hay creatividad en su interacción social.

> […] La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 41).

Y es este mismo autor quien afirma la importancia de que la cultura reciba algo nuevo con los actos creativos de los individuos. Tratar el aula como un taller de posibilidades es hacer aportaciones a la cultura, porque la creatividad ciudadana ocurre en la intersección donde interactúan el individuo, el contexto cultural o dominio y el contexto social o campo. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que el ciudadano creativo cambia el sistema simbólico de su tejido social (campo), que comparte una manera de pensar, de sentir y de actuar. Así, el producto creativo tiene su validación social en función de cómo reacciona el tejido social. Tratar el aula como un taller de posibilidades es asumir la importancia de agregar valor a la cultura con los actos de los ciudadanos, y viceversa. Es decir, esta visión del aula la transforma en un caudal de futuros posibles, de ensayos de ser tanto ciudadano como individuo. La red de vínculos establecida de esta manera implica rescatar su valor como «comunidad».

> […] Ningún agregado de seres humanos se experimenta como «comunidad» si no está «estrechamente entretejido» a partir de las biografías compartidas a lo largo de una larga historia y de una expectativa todavía más larga de interacción frecuente e intensa. Es esta experiencia la que hoy se echa de menos, y su ausencia se describe como «decadencia», «muerte» o «eclipse» de la comunidad (BAUMAN, 2009a, p. 42).

Y es este mismo autor, sociologo lúcido que analiza la sociedad actual desde la perspectiva de la «modernidad líquida», quien nos sigue apoyando en la clarificación del concepto de comunidad:

> La sensación que transmite *comunidad* es buena por los significados que transmite el propio término: todos ellos prometen placeres, y con harta frecuencia los tipos de placeres que a uno le gustaría experimentar, pero que parece echar de menos. Para empezar, la comunidad es un lugar «cálido», un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho, como una fogata ante la que calentar nuestras manos en un día helado. (BAUMAN, 2009a, p. v)

De ahí la importancia de manejar metodologías de «comunidad de diálogo», «comunidad de investigación», «comunidad de aprendizaje». Todas estas metodologías permiten la necesaria

confianza para transformar los grupos humanos y su red de vínculos en comunidades comprometidas en ser taller de posibilidades. Es decir, un espacio en el cual es posible soñar, proyectar y realizar distintos ensayos de ciudadanía creativa.

Pensar solo

Un ciudadano creativo es alguien capaz de pensar mejor por sí mismo, es decir, pensar autónomamente de forma crítica, creativa y ética. Pensar mejor por sí mismo implica pensar bien por su cuenta, es decir, pensar solo. Pero también implica pensar en compañía de los demás. De esta ultima parte hablaremos posteriormente. Por ahora, es importante destacar que la experiencia del pensar solo es también necesaria y puede ser bella. Pensar solo puede ser una experiencia *sublime*. Sublime es un estado estético provocado por alguna impactante belleza, que produce cambios en la racionalidad conectada a un tipo de placer, que es casi un dolor. Una belleza más allá de la belleza en la cual uno se sumerge y se vuelve incontinente. Una belleza con la fuerza de la *poiesis,* la fascinación que asocia múltiples elementos perceptivos para generar algo nuevo. Esta sería su dimensión creativa. Pero pensar mejor también significa desarrollar criterios propios, emitir juicios más elaborados y no solamente enunciar prejuicios acerca del mundo, de los demás y de sí mismo.

Pensar en compañía de los demás

Pensar mejor en compañía de los demás es lo que propone la comunidad de investigación.

> Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo (LIPMAN, 1992, p. 118).

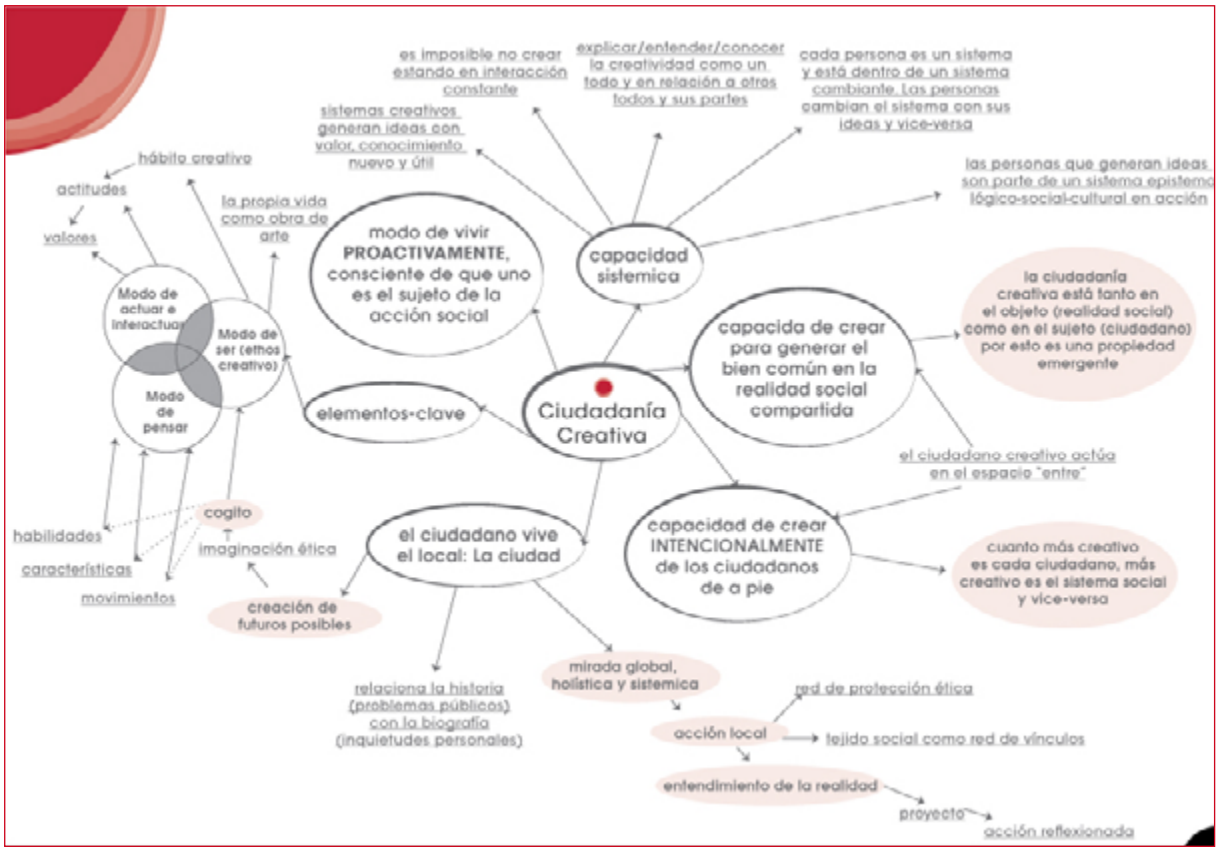
Es decir, se entiende que pensar mejor por sí mismo en situaciones de comunidad favorece lo que Vygotski llamó proceso de internalización de un modelo mental. Pensar en situaciones de dialogo implica internalizar las distintas voces, lo que conlleva una amplitud de pensamiento.



Pero pensar por sí mismo en compañía de los demás conlleva también sus retos. Como decía Nietzsche: «Hay varios ojos. Incluso la Esfinge tiene ojos: por lo tanto hay varias verdades, y por lo tanto no hay ninguna verdad». Aferrarse a una opinión inalterable de las cosas hace que los demás sean nuestros enemigos y limita nuestro propio pensamiento. Pensar por sí mismo en compañía de los demás implica tener criterio propio, pero a la vez tener flexibilidad para acoger opiniones y posturas contrarias con el objetivo de ser ético, cuidadoso y, a la vez, crítico. Un ciudadano creativo necesariamente necesita desarrollar este tipo de actitud mental y vital.

Ciudadanía creativa

El concepto de ciudadanía está en plena evolución y es polisémico, es decir, con significados variados. Desde fines del siglo XVIII, después de las grandes revoluciones liberales y con la primacía del Estado-nación, la ciudadanía es un estatus jurídico y político y está restringida a las personas que habitan un territorio en el cual tienen derechos (civiles, políticos, sociales) y deberes (impuestos, servicio militar, obediencia a las leyes, etc.). Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad, es decir, su condición de ciudadano de ese Estado. Desde esta perspectiva, la ciudadanía debe respecto a la colectividad política, además de tener la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Ahora bien, este texto entiende la ciudadanía también como su pertenencia a múltiples formas de interacción social. Así, ser ciudadano no es solamente ser un sujeto portador de derechos que se ejercen frente al Estado. Es también la acción cotidiana en su tejido social, que se refleja en la propia dinámica de la sociedad civil. Esto implica varias prácticas sociales y espacios plurales de deliberación y actuación. Resumiendo, todos y cada uno de los ciudadanos tienen un papel proactivo y forman parte del proceso político a favor de la justicia social. Un ciudadano será creativo si desarrolla posturas éticas consecuentes, habilidades para la convivencia y para el buen pensar, además de buscar el conocimiento crítico de la realidad para colaborar en su transformación. Por eso, es fundamental el desarrollo de cada ciudadano, debido a su capacidad de transformar su realidad, en un contexto dinámico de incertidumbres como es el siglo XXI.



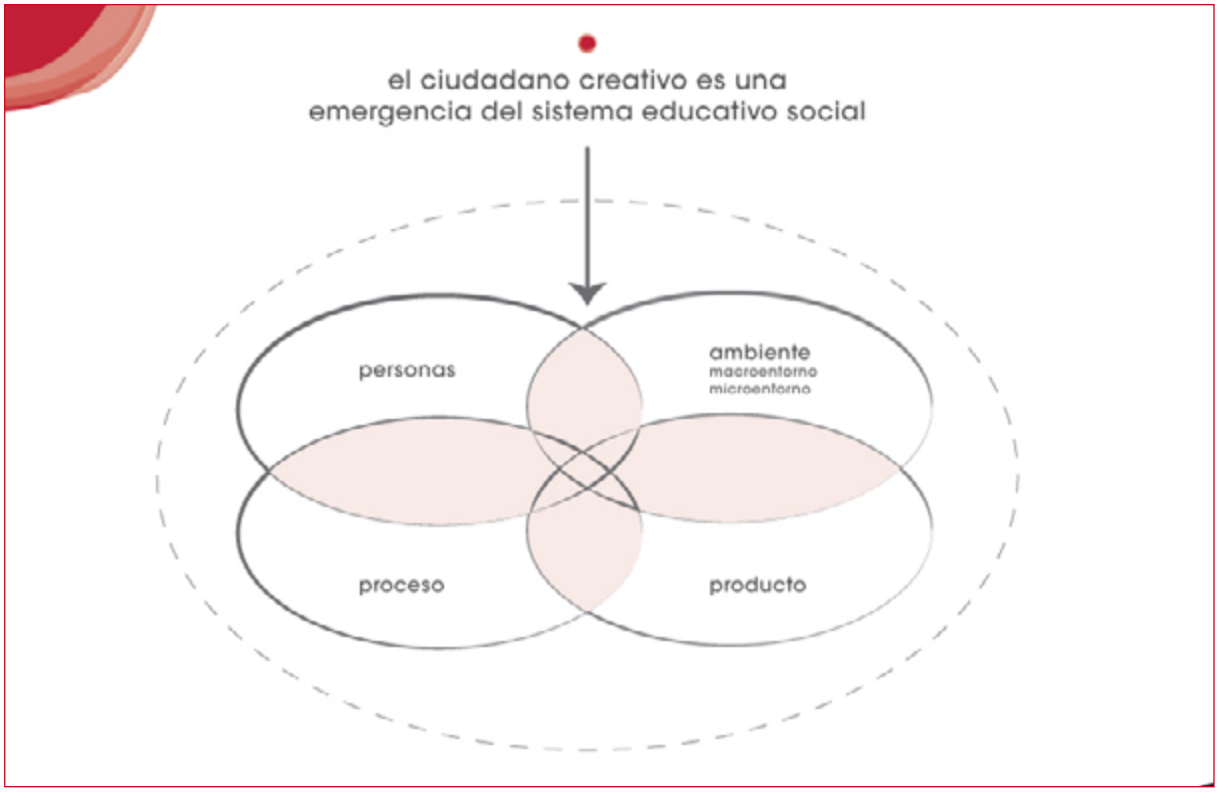
«Ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio». Por ello, en el concepto de ciudadanía está implícita la necesidad de aprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. En dicho concepto se incluyen niños y niñas; mujeres y hombres; jóvenes y ancianos; personas de distintas religiones, etnias, opciones sexuales, condiciones económicas, físicas y mentales, etc. Y, para que esto ocurra, hay que imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y cívicas del presente y del pasado humano. Hace falta desarrollar un modo de vivir proactivamente, consciente de que uno es el sujeto de la acción social. De eso trata el planteamiento de la ciudadanía creativa. En la imagen anterior se pueden observar todos los elementos conceptuales relacionados.

La ciudadanía creativa como capacidad sistémica y su aplicación en el desarrollo del sistema social

El ciudadano es un sistema que puede crear de manera intencional, y forma parte del sistema social. Es decir, está en constante interacción con los demás ciudadanos que también son sistemas que interactúan con otros. La sociedad es un sistema complejo. Todo sistema está compuesto por partes interrelacionadas, cuyos vínculos producen nuevas reorganizaciones de conocimiento, es decir, información adicional y/o nueva. El resultado de las interacciones de estas partes hace surgir propiedades emergentes, no reducibles a las propiedades de cada parte. La realidad social y nuestro entendimiento sobre ella son emergencias inseparables. En otras palabras, ese todo llamado ciudadanía se encuentra tanto en el objeto (la realidad social) como en el sujeto (el ciudadano). Por lo tanto, una ciudadanía creativa es una propiedad emergente que surge de la interacción social de los ciudadanos entre sí y con la sociedad, como se puede ver en la imagen inferior.

Así, es importante que cada ciudadano sepa que:

1. es imposible no crear estando en constante interacción con los demás ciudadanos y con el sistema social.
2. cada ciudadano puede crear intencionalmente, generando más y mejores ideas con valor para mejorar el sistema social que comparte con los demás.



3. cuanto más creativo sea el sistema social, más creativo será cada ciudadano, porque es un sistema individual en interacción con el social y viceversa.

Este triple entendimiento implica asumir una postura proactiva frente al sistema social y esto es un cambio radical de mirada respeto a la idea imperante de que el individuo no puede hacer nada respeto al sistema.

> […] A nuestra capacidad de generar ideas nuevas y útiles, lo llamamos creatividad. Creamos, como lo hacemos, porque nuestra capacidad simbólica nos permite actuar e interactuar sobre las totalidades, sobre los sistemas, situándonos, al mismo tiempo, fuera y dentro de ellos (RODRIGO, 2005).

Cada ciudadano necesitará aprender a situarse simbólicamente dentro y fuera del sistema social para ser capaz de verlo en perspectiva y generar ideas capaces de fomentar el bien común. Esto implica ocupar el *espacio entre.* En general, cuando se habla de ciudadanía, se separan las partes del todo para realizar un análisis y reflexionar a la luz de algunas categorías que representan voces de marcos teóricos. Separar las partes de ese todo para analizarlas resulta complejo. Una vez separada, cada parte deja de significar el todo, porque cada parte se convierte en un todo en sí mismo y desvirtúa el todo del cual ha sido «desgarrado». Además, estas partes sacadas de su todo dejan de ser lo que eran porque existían en correlación y generaban significados propios justamente en esta interacción entre las partes. No se puede explicar cada parte en sí misma porque eso sería eliminar el «espacio entre» estas partes en la dinámica relacional que es el todo. Ya afirmaba Aristóteles en su *Metafísica*: «El todo es mayor que la suma de las partes». El «espacio entre» se mueve de manera transversal en una dialéctica de difícil precisión. Quizás sea importante entenderlo desde la Teoría del caos. El «espacio entre» evoluciona con el tiempo, con el cambio de espacios y con los tipos de interacciones. El «espacio entre» solo puede ser entendido desde una perspectiva holística, procesual y dinámica. La hiperespecialización, que caracteriza la manera como en general son tratadas las cuestiones relacionadas con el sistema social y la ciudadanía, fragmenta la visión del conocimiento de este campo y lo pone como un producto estático que hay que digerir y memorizar. Y, tratándose de la complejidad del sistema social y de su relación con los ciudadanos, todo es muy dinámico. Por eso, está bien ver la ciudadanía creativa desde la perspectiva del todo sistémico y de la interacción entre ese todo y sus partes.

La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa

El carácter autocorrectivo de la comunidad de investigación le confiere la posibilidad de ser cuna de la ciudadanía creativa. Es decir, es un ambiente idóneo para la incubación y el desarrollo de ciudadanos proactivos y capaces de crear y recrear su entorno social. Durante el trabajo de tres décadas con proyectos en la línea de filosofía para niños en distintos países he podido constatar las posibilidades concretas de ello.

Transformar en el aula en comunidades de investigación es también generar incubadoras de ciudadanos creativos. Pero todavía hay muchas cosas que hacer para desarrollar en esta dirección. Una de ellas es aprender de los propios niños. Fueron tantas las maravillas que escuché de la boca de la niñez, que nunca he podido dejar de sorprenderme. Esta mirada admirada de los niños y de las niñas, es algo que merecemos reaprender como adultos. Miran como si fueran capaces de imaginar lo que habita el infinito. Miran poéticamente, creando y recreando el mundo, mientras nombran su misterio. Inauguran nuevas realidades cada vez que miran y dialogan sobre ello. En los tiempos de hoy, hacen falta miradas como estas, que transforman tanto a los singulares, como al colectivo. Nos hace falta, principalmente a nosotros los educadores, reaprender a ver el mundo y volver a ver el sentido de lo «social» del «ciudadano» y de nuestra labor relacionada con ello. De alguna manera, cada individuo singular es producto de la sociedad, que por su parte es resultante de la creación de los individuos. Con lo cual estamos viviendo el mejor momento para hacer emerger algo verdaderamente nuevo en el ámbito social y ciudadano. La niñez es el «nuevo mundo», bien como todo aquello que seamos capaces de crear como ciudadanos, o como sociedad.

Bibliografía

Barman, Z. (2004). *Modernidad líquida.* Barcelona/México DF, Editorial Fondo de Cultura Económica.

— (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Barcelona, Paidós.

— (2006). *Vida líquida.* Barcelona, Paidós.

— (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.* Barcelona. Paidós.

— (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona, Gedisa.

— (2009a). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.

— (2009b). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte.* Barcelona, Paidós.

— (2009c). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona, Arcadia.

— (2009d). *La posmodernidad y sus descontento*. Madrid, Akal.

— (2009e). *Ética posmoderna.* Madrid, Siglo XXI.

— (2010). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Tusquets.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona, Tusquets.

— (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.

— (1998) *La insignificancia y la imaginación.* Madrid, Trota.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir.* Barcelona, Kairós.

— (1998b). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI.

— (1984). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.

— (1993). *Pedagogía de la esperanza.* Madrid, Siglo XXI.

— (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Madrid, Siglo XXI.

Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula.* Madrid, Ediciones de la Torre.

— (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid, Ediciones de la Torre.

— (2003). *Thinking in education.* Nueva York, Cambridge University Press.

Rodrigo, J. (2005). «Creatividad Operativa. Un acercamiento sistémico y pragmático a la capacidad de generar ideas de las organizaciones». En *Creatividad y sociedad: Gestión del conocimiento en las organizaciones*, nº 5, pp. 19-28.

Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Sátiro, A. (2012). «9 textos y 3 sinfonías: ¿Las flores son las lágrimas de las plantas?». *Cuadernos de Pedagogía* nº 427. Barcelona, Wlters Kluwer.

Vygotski, L. (1972). *Psicología del arte.* Barcelona, Barral.

— (1998) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

— (1994) *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.

LA CAPACIDAD CREATIVA COMO GENERADORA DEL BIEN COMÚN

Angélica **SÁTIRO***



Resumen

Este artículo trata de una pedagogía que tiene como meta el desarrollo de la ciudadanía creativa. Para ello, reflexiona sobre la metodología y los resultados del proyecto «Diálogos con Acción», desarrollado con el movimiento ciudadano GuateÁmala entre los años 2007-2011. Presenta reflexiones sobre el desarrollo del ethos creativo a partir de esta experiencia. Explicita las actitudes y los valores fomentados con la utilización de la metodología. Propone el fomento del pensamiento creativo y su aplicación en el campo social, entendiendo que un ciudadano creativo debe estar implicado con distintas maneras de lograr el bien común, generando más, nuevas y mejores ideas para ello. Su contenido es la secuencia y la ampliación del artículo «Pedagogia per a una ciutadania creativa» publicado en la revista *Temps d'Educació*, nº 40, pp. 267-282.

Palabras-clave: ciudadanía creativa, pedagogía creativa, educación reflexiva y creativa, educación para pensar, ciudadanía ética y creatividad, ethos creativo, diálogos ciudadanos.

La pedagogía de la ciudadanía creativa

Desarrollar una pedagogía de la ciudadanía creativa es asumir una filosofía educativa (qué, por qué y para qué) y una línea metodológica (cómo) que fomenta la capacidad (de individuos y de colectividades) de generar más y mejores ideas que se transformen en proyectos y acciones de desarrollo social. Este artigo trata de clarificar esto a partir de la reflexión sobre un proyecto concreto.

«La pedagogía es *praxis*. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fanatismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar.» (Meireau, 2007, p. 140).

La *pedagogía para una ciudadanía creativa*, también es *praxis*. Nace para sistematizar, profundizar y fundamentar un conjunto de acciones, proyectos y realizaciones de una década, en distintos países iberoamericanos. Es decir, se trata de una teorización que da unidad temática a un conjunto de acciones, con el objetivo de iluminar nuevas prácticas en la misma dirección.

* Educadora y formadora de profesorado en España, Portugal, Italia, México, Guatemala, Perú,Argentina, Brasil, entre otros países. Autora de más de 50 publicaciones en el campo de la educación.

Realiza el doctorado en Educación y sociedad en la Universidad de Barcelona. www.angelicasatiro.net.

Este artículo es una metacognición reflexiva sobre un proyecto concreto 'Diálogos con Acción',[1] realizado por el movimiento Ciudadano GuateÁmala.[2] Dicho proyecto pretende fortalecer el tejido social, de manera a que los ciudadanos, a través del dialogo creativo, trabajan en la construcción colectiva de su sociedad. Utilizando una metodología específica, los ciudadanos desarrollan una visión compartida de país, proyectando e implementando una acción individual y local, que pretende impactar a nivel nacional, generando bien común.

2007.[3] Durante los años de 2008 y 2009, ha llegado a todo territorio nacional de Guatemala en sus 22 departamentos, através de 117 encuentros dialógicos con 2575 líderes que han implementado 461 proyectos de acción ciudadana local. A partir de 2010, la metodología es propuesta en otros formatos, un específico para el tema de las elecciones,[4] otro para niños y jóvenes que une el futbol a la ciudadanía, entre otros. La metodología de los

'Diálogos con Acción' propone el desarrollo del *ethos* creativo de cada ciudadano, de manera a que él pueda actuar localmente, teniendo en cuenta la visión global del bien común para su sociedad. Es un proyecto que fortalece la sociedad civil, los ciudadanos de a pie y su poder de acción social. Cada encuentro dialógico ha seguido un planteamiento metodológico que ha trabajado con el individuo, su acción local y su conciencia global. La imagen siguiente sintetiza esta propuesta.

En esta perspectiva, es fundamental que cada ciudadano desarrolle una visión creativa de la sociedad y de su propia condición de ciudadano. Es este marco global, que da sentido a su acción puntual. El hecho de que pueda pensar futuros posibles abre una dimensión totalmente nueva, que incentiva a acciones que caminan en la dirección de esta imaginación ética. «El cambio individual y el cambio social son indisociables, y cada uno de ellos por separado resulta insuficiente. La reforma de la política, la reforma del pensamiento, la reforma de la sociedad y la reforma del estilo de vida se combinarán para producir una metamorfosis de la sociedad. Los futuros brillantes han muerto, pero nosotros abriremos camino a un futuro posible» (Hessel y Morin, 2012, p. 70). El ciudadano de a pie, a menudo tratado como masa, es decir ninguneado en su individualidad, cuando asume su papel activo como ciudadano, puede cambiar su entorno. Esto se hace a través de una acción pensada y consecuente, aunque atrevida. Se hace a través de un proyecto de innovación social que interviene en su contexto, desde sus necesidades detectadas y reflexionadas. Y para esto hace falta que desarrolle su *Ethos* creativo.

Ethos creativo

La palabra ethos tiene su origen etimológico en el idioma griego y puede ser entendida de maneras diferentes, algunas de ellas son «punto de partida», «aparecer». Hay dos sentidos más utilizados en occidente. Por un lado significa «morada o lugar donde se habita» y por otro es «hábito, carácter o modo de ser». Como entendemos que crear es pensar, al hablar de ethos creativo es inevitable entender este ***ethos*** como ***cogito*** (pensamiento).

Además, teniendo a Matthew Lipman como referencia y su pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso o ético), sabemos del carácter ético que esta intrínseco en la complejidad del pensar. Por esto, el *ethos* creativo es presentado desde una perspectiva triple, como se puede ver en la imagen siguiente: La imagen explicita los componentes del *Ethos creativo* en su triple perspectiva: como hábito (actitudes, valores, acciones), como morada interior (postura vital) y como ***cogito*** (modo de pensar: movimientos, habilidades, características e imaginación ética). Este *ethos* es una obra en abierto, un constante constituirse a uno mismo y sus relaciones con los demás. Significa que niños, jóvenes y adultos deberán aprender a desarrollar, en ellos mismos un modo de ser, que refleje ese *ethos creativo*, que es algo que:

1. En la siguiente web se puede ver el proyecto de los Diálogos con Acción, video, fotografías, etc.: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=36&phpMyAdmin=o6HxCZWNWwSCIq5VCmLmVUSEbif.
2. www.guateamala.org
3. El libro *Una Ventana para ver Guatemala* sistematiza el resultado de estos diálogos y puede ser visto en el siguiente link: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=56.
4. Ver Kit Despertador –kit de herramientas para construir cultura ciudadana– material que adapta la propuesta metodológica de los Diálogos con Acción para el tema específico de las elecciones: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=172&Itemid=75.

- es expresión de la libertad, porque es la realización del ser humano como proyecto y obra de sí mismo;
- es acto de la voluntad humana;
- es precursor de las acciones resultantes de esta voluntad;
- es responsable de la humanidad en general, ya que la acción de cada uno es ejemplar para los demás;
- depende del *cogito* para posibilitar un autorreconocimiento (conciencia de sí) y un reconocimiento del otro;
- es expresión de la condición humana;
- es vía para la creación de una comunidad humana más ética y más capaz de equilibrar sus recursos y riquezas.

Durante los 'Diálogos con Acción', cada ciudadano participante es invitado a pensar su vida como proyecto creativo, además de ser estimulado a desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento, de actitudes y de valores. El proceso metodológico, explicado mas adelante fomenta el desarrollo de este *ethos*. Este ciudadano, a través del conjunto de interacciones y de vínculos que establece con su comunidad local, actúa de manera a provocar innovación social en su contexto. Esta acción e interacción innovadora, tiene como parámetro, el bien común.

Bien común

«Ya en el siglo VIII a.C., Hesíodo introduce *Los trabajos y los días* con la fábula del halcón y el ruiseñor. 'Necio es quien pretende oponerse a los más fuertes', es la moraleja del cuento en que el ruiseñor intenta vanamente librarse de las garras del pajarraco. Pero la lección de Hesíodo es otra: el mundo humano es distinto del de los animales, *debe* ser distinto, pues las relaciones deben regirse por la *Diké* –la Justicia– y no por la violencia. Por eso, porque hay que buscar el bien de todos y no el dominio de los fuertes, el fin de la unión social o política no puede ser otro que el bien, el bien de los que forman una comunidad. No debería haber conflicto entre el bien de la comunidad y el bien del individuo. Porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como *ciudadano*. (…) Definir en qué consiste ese bien que todos los humanos deberían perseguir para vivir correctamente en comunidad ha sido, desde los griegos, el objetivo de la filosofía política.» (Camps, 2001, p. 15 y 16)

John Rawls define el bien común como ciertas condiciones generales que son de ventaja para todos, es decir un bien de cada uno de los ciudadanos y de todos a la vez. El mismo autor distingue lo bueno, un mundo material mejor de lo que sería una sociedad libre y justa. Jacques Maritain afirma en el apartado III de *La persona y el bien común*: «Lo que constituye el bien común de la sociedad política, no es pues solamente el conjunto de bienes o servicios de utilidad pública o de interés nacional (caminos, puertos, escuelas, etc.) que supone la organización de la vida común, ni las buenas finanzas del Estado, ni su pujanza militar; no es solamente el conjunto de justas leyes, de buenas costumbres y de sabias instituciones que dan su estructura a la nación, ni la herencia de sus gloriosos recuerdos históricos, de sus símbolos y de sus glorias, de sus tradiciones y de sus tesoros de cultura.

El bien común comprende sin duda, todas esas cosas, pero con más razón otras muchas: algo más profundo, más concreto y más humano; porque encierra en sí, y sobre todo, la suma (que no es simple colección de unidades yuxtapuestas, ya que hasta en el orden matemático nos advierte Aristóteles que 6 no es lo mismo que 3 + 3), la suma digo o la integración sociológica de todo lo que supone conciencia cívica, de las virtudes políticas y del sentido del derecho y de la libertad, y de todo lo que hay de actividad, de prosperidad material y de tesoros espirituales, de sabiduría tradicional inconscientemente vivida, de rectitud moral, de justicia, de amistad, de felicidad, de virtud y de heroísmo, en la vida individual de los miembros de la comunidad, en cuanto todo esto es *comunicable*, y se distribuye y es participado, en cierta medida, por cada uno de los individuos, ayudándoles así a perfeccionar su vida y su libertad de persona. Todas estas cosas son las que constituyen la buena vida humana de la multitud. Echase por ahí de ver, dicho sea de paso, que el bien común no es solamente un conjunto de ventajas y de utilidades, sino rectitud de vida, fin bueno en sí, al que los antiguos llamaban *bonum honestum*, bien honesto; porque por un lado es una cosa moralmente buena en sí misma el asegurar la existencia de la multitud; y por otra parte, la existencia justa

y moralmente buena de la comunidad debe ser de esa manera asegurada; y sólo a esta condición, a condición de estar conforme con la justicia y la bondad moral, el bien común es lo que es, bien de un pueblo, bien de una ciudad; y no el bien de una pandilla de gángsters y de asesinos. Por eso la perfidia, el menosprecio de los tratados y de la fe jurada, el asesinato político y la guerra injusta pueden ser *útiles* a un gobierno, y procurar, por el momento al menos, ciertas *ventajas* a los pueblos que de esas cosas echan mano; mas esos medios llevan por naturaleza, en cuanto a actos políticos, es decir, en cuanto orientan en cierto modo la conducta común, a la destrucción del bien común de esos pueblos.» (Maritain, 1947)

Desde esta pedagogía entendemos como bien común aquello que es bueno (justo y promotor de libertad) para todos y para cada uno de los ciudadanos que comparten el sistema social. De ahí que es un producto de la ciudadanía creativa, además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, acciones específicas, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar bien común. Lo que se pudo evidenciar con la experiencia de los 'Diálogos con Acción', fue que no es fácil ni sencillo para un ciudadano de a pie, crear un proyecto de acción social en su entorno, con toda la claridad posible respeto al bien común. La participación en estos encuentros de dialogo creativo, ha sido voluntaria y los participantes atendían a un perfil de líderes ya inmersos en los problemas de su comunidad. Aún así, es complejo hacer el ejercicio de proyectar una acción local teniendo en cuenta las necesidades locales, pero enmarcado en una visión global. Esta dificultad no es un problema de buenas intenciones y/o de buena voluntad, sino se trata de un problema de falta de herramientas cognitivas, para hacer el esfuerzo de pensar el bien común, mas allá del problema particular. Por esto, parte de este proyecto consiste en el desarrollo del *ethos* creativo en su dimensión cognitiva (como *cogito*). Es la manera de superar esta dificultad. «No cabe duda de que existen procesos de degeneración, de insensibilización de la democracia. La deriva oligárquica es uno de ellos, pero hay más. La pérdida de savia ciudadana se encuentra también en el origen de estas derivas, al igual que la ausencia de democracia cognitiva, es decir, la incapacidad de los ciudadanos para adquirir conocimientos técnicos y científicos, que les permitirían comprender y abordar problemas cada vez más complejos.» (Hessel y Morin, 2012, p. 68)

El desarrollo del *ethos* creativo (modo de ser, de pensar y de interactuar) del ciudadano

Estamos de acuerdo con Philipe Mierieu cuando afirma en su libro *Frankestein Educador*: «La educación está llena de 'calamidades' porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar.» (Meirieu, 2007, p. 64). Esta pedagogía entiende que el humano es un ser libre. Por esto es imposible programarlo de manera a reducirlo a categoría de cosa. Un ser humano libre, siempre será sorprendente, porque su voluntad decidirá qué respuesta dará a los estímulos educativos recibidos. Por esto afirmamos que no es posible enseñar la ciudadanía creativa, pero sí es posible aprenderla. Para que ocurra este aprendizaje, hace falta crear todas las condiciones en el ambiente y en el proceso (metodología) para que los individuos puedan decidir desarrollar su *ethos* creativo, es decir, un modo de ser, de pensar y de actuar que esté en sintonía con una ciudadanía que pueda ser llamada de creativa. Así que a seguir se enuncia una lista de habilidades de pensamiento, de actitudes y de valores, entendiendo que no son enseñados, pero sí estimulados por el ambiente educativo y favorecidos en su proceso. Luego, desde la libertad, los individuos que compartan un ambiente con estos parámetros, podrán decidir qué hacer con ello.

Desarrollo del modo de pensar del ciudadano creativo

Las conductas cognitivas configuran modos de pensar. Por lo tanto, para desarrollar el modo de pensar del ciudadano creativo hace falta fomentar determinado tipo de conducta cognitiva. Esto incluye el desarrollo de las habilidades de pensamiento, que configuran lo que Matthew Lipman llamó de pensamiento multidimensional (creativo, crítico y cuidadoso). Pensar es algo complejo y multifacético, que extrapola una lista de habi-

lidades de pensamiento. Si en este artículo proponemos una clasificación de habilidades es porque son partes «tangibles» del pensar que nos permiten realizar intervenciones pedagógicas claras y objetivas. En ningún momento queremos reforzar una visión reduccionista del pensamiento y esperamos que nuestro lector lo tenga en cuenta. La palabra habilidad viene del latín ***habilitas*** que significa *capacidad, disposición para algo*. Entonces, una habilidad capacita, dispone a la acción sea ella mental o no. Ser hábil, es estar capacitado para hacer algo que quede bien. Las habilidades de pensamiento nos permiten pensar bien, tener destreza mental, pensar con ingenio, consistencia y gracia. Las habilidades de pensamiento son actos mentales dispuestos en la mente humana que pueden ser estimulados y desarrollados. Lo que se debe hacer, es aprender a colocarlas en movimiento, ponerlas en marcha.

Hay muchas maneras de clasificar las habilidades de pensamiento, aquí se utilizará la propuesta del Proyecto Noria,[5] que propone 5 grandes grupos de habilidades:

Percepción

La palabra percepción viene del latín *perceptio* y significa acción de recoger, cosechar. En general, utilizamos esta palabra para nombrar el acto y/o efecto de la capacidad de percibir. Percibir viene del verbo latino *percipere* y significa concebir por los sentidos, aprender, comprender, formarse una idea sobre algo. Si quisiéramos ser poéticos podríamos decir que percibir es hacer una cosecha de las ideas que están contenidas en el mundo relacionando lo que está fuera de nosotros con nuestra capacidad interna de aprehender ese exterior. Norbert Bilbeny en su libro *La Revolución en la Ética* afirma que con la tecnología perdemos la fuerza y la precisión de los sentidos, además de desconfiar de la comunicación sensitiva. Al final, en el ciberespacio, así como en el espacio televisivo, el otro no está «ahí», ni nada está «aquí». Eso, según el autor, genera la necesidad de una nueva ética cognitiva para combatir esta especie de anestesia, o clausura de la sensibilidad, para impedir que prospe-

5. Proyecto educativo pensado para niños y niñas de 3 a 11 años que pretende fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente y de actuar éticamente. Es llevado a cabo en aulas de distintos países de Iberoamérica desde finales de los años 90. Para saber más: www.octaedro.com/noria.

ren individuos informados e inteligentes, aunque indiferentes y crueles. (Bilbeny, 1997, pp. 20-30) Son varias las habilidades perceptivas: observar; escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia), conectar sensaciones (sinestesia). Un ciudadano creativa necesita trabajar en profundidad su capacidad de percibir, la emisión de juicios éticos va directamente relacionada a una buena percepción de la realidad. Además, para poder actuar en su entorno, de forma coherente, hace falta percibir bien sus carcaterísticas, debilidades y fortalezas.

Investigación

La ciencia, en la producción de su conocimiento, utiliza las habilidades de investigación. El proceso científico es un proceso de investigación. En él se aprende a formular problemas, a hacer estimaciones, a mensurar, a colocarse curiosa y atentamente delante de las cosas y consecuentemente a investigarlas. La ciencia se renueva continuamente y es partiendo de esta constatación que se puede afirmar el carácter autocorrectivo de la práctica de la investigación. La producción del arte conlleva investigación, la tecnología conlleva investigación. Muchos ámbitos del saber humano tienen que ver con el desarrollo de las habilidades de este grupo. En el campo ético el sujeto moral autónomo, al investigar, tiene la oportunidad de autocorregirse revisando su camino durante el proceso de investigación. Y, haciendo esto, desarrolla su memoria y su capacidad de previsión, asociando sus experiencias actuales con las pasadas y con aquello que espera que ocurra. Investigar éticamente significa, entre otras cosas, buscar alternativas para resolver los conflictos morales a los que estamos constantemente sometidos; buscar emitir juicios éticos después de anticipar las consecuencias de ese acto y después de haber seleccionado diferentes posibilidades de llevarlo a cabo. La imaginación ética, es otra necesidad contemporánea importante, en tanto que representa lo opuesto a un adoctrinamiento en unos principios morales específicos. El pensamiento creativo implica investigar, buscar referentes y recombinarlos. Investigar es imprescindible en la etapa inicial de cualquier proceso creativo. Algunas habilidades de investigación son: averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, imaginar.

Conceptualización

El conocimiento intelectual se da mediante la formación de conceptos. Los conceptos permiten determinar los objetos y los fenómenos. Pensar conceptualmente significa analizar informaciones y clarificarlas. Esta actividad de unificación es propia del entendimiento humano y genera eficiencia cognitiva, ya que ayuda a penetrar en lo desconocido, organizándolo en unidades significativas. Los conceptos, esas unidades significativas, son útiles y económicos. Las habilidades de conceptualización son las habilidades de organización de la información y son básicas para agilizar las relaciones pensamiento–lenguaje, ya que el pensamiento comprende la relación de conceptos entre sí en forma de narraciones, explicaciones, argumentos, etc.

El campo ético-social está lleno de ambigüedades, contradicciones y paradojas, por eso es importante aprender a conceptullizar con precisión y formular bien las unidades significativas que ayudan a comprender el mundo y las relaciones existentes en él. Un sujeto moral autónomo puede potenciar su capacidad de emitir juicios éticos en la medida en que desarrolla su capacidad de conceptualizar y formular su comprensión de los temas de ese campo, tan controvertidos como fundamentales. Con certeza, es difícil aprender los códigos éticos de la propia cultura, pero más difícil es percibir la integración de nuestra cultura con las demás. Esto se hace posible si se pueden dar ejemplos y contraejemplos en el campo ético de manera consistente e intercultural. Ésta es una actitud ética importante que necesita ser desarrollada, teniendo en cuenta cómo aumentan cada vez más los movimientos migratorios y cómo la globalización de la economía genera nuevos tipos de intercambio cultural.

Desde la perspectiva del pensamiento creativo, este grupo de habilidades es imprescindible para concretar los productos creativos. Además, estas habilidades son necesarias durante varios momentos del proceso creativo.

Son habilidades que permiten el roce de referentes epistemológicos y estéticos (comparar, contrastar) y el cruce de fronteras conceptuales, además de la delimitación de las mismas (definir). La lista de habilidades de conceptualización es: conceptualizar y definir, dar ejemplos y contraejemplos, comparar y contrastar, agrupar y clasificar, seriar.

Razonamiento

Razonar nos permite descubrir cosas nuevas a partir de aquello que ya conocemos; por ejemplo, cuando hacemos una inferencia. Además de profundizar en lo que ya es conocido, razonando se descubren maneras válidas de ampliar lo que ya fue descubierto/inventado anteriormente. El contacto entre conocimientos nuevos y aquellos que ya dominamos mueve el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, además de delimitar importantes momentos del proceso creativo. El campo ético es siempre complejo, porque en él se encuentran los deseos, las pasiones, las preferencias, las reglas, las normas y las leyes. Poder organizar de manera razonable las sensaciones e informaciones que vienen de ahí es fundamental. Aprender a organizar lo que fuimos capaces de investigar éticamente es algo importante. Al aprender a relacionar medios y fines, por ejemplo, se está aprendiendo algo esencial para el desarrollo ético, ya que una discusión importante en este campo es si los fines pueden justificar los medios. De igual manera, al aprender a establecer criterios estamos poniendo las bases para ayudar en el intento de establecer con claridad los criterios que orientan la elaboración de las reglas, normas y leyes que todos debemos seguir o de las que pretendemos crear. Desde la perspectiva de la dimensión creativa, establecer relaciones es algo fundamental porque permite flexibilizar la materia-prima con la cual se trabaja, sea ella una idea, el barro o cables y conectores. Sin contar que es imposible concretar un producto creativo sin razonar. Para concretar un producto creativo es necesario converger. Converger implica razonar de distintas maneras: estableciendo criterios, infiriendo o encontrando razones para hacerlo.

Algunas habilidades de razonamiento son: buscar y dar razones, inferir, razonar analógicamente, relacionar causas y efectos, relacionar partes y todo, relacionar medios y fines, establecer criterios.

Traducción

Como afirman Vigotski y Bruner no existe pensamiento sin lenguaje ni viceversa. Cuánto más ejercitamos las habilidades que potencian esta relación entre pensamiento y lenguaje, mejor será para el desarrollo cognitivo en general. Las habilidades de traducción ayudan en eso ya que permiten el tránsito entre la oralidad, la escri-

tura y los demás lenguajes. De esa forma se puede aprender a mantener el significado cuando cambian las formas de expresarlo. Y, haciéndolo se amplía tanto la capacidad mental como la lingüística. La traducción tiene que ver con lo que los psicólogos y lingüistas llaman fluidez y también flexibilidad. Aprender a traducir algo de un lenguaje a otro es ejercitar la fluidez y la flexibilidad mental, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento creativo. No hay que olvidar que hablamos de lenguaje en el sentido amplio: palabra, formas, colores, sonidos, olores, gestos, etc. Como traducir significa aprender a ser más flexible tanto psicológica como lingüísticamente, las consecuencias creativas y éticas de ese aprendizaje son importantes. Principalmente en este mundo globalizado repleto de redes universales de comunicación, los sujetos moralmente autónomos necesitan desarrollar desde muy temprano la capacidad de articular y especificar el contenido de aquello que está siendo traducido.

Necesitan tener claridad respecto a aquello que está siendo convertido. Ética y políticamente hablando eso es fundamental. ¿Cómo será posible, en este mundo de convivencia entre diversidades, que las personas sepan a ciencia cierta cuáles son los valores y significados presentes en los diversos tipos de transacciones e intercambios que ocurren? ¿Y, especialmente, cuáles de esos significados y valores deben ser mantenidos y cuáles pueden se flexibilizados? Traducir es intercambiar y, por tanto, es un acto mental cuyo desarrollo es prioritario para vivir creativamente en los tiempos actuales. La lista de habilidades de traducción es: narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir varios lenguajes entre sí, resumir.

Desarrollo del modo de ser (hábito) del ciudadano creativo

Anteriormente se habla del *ethos* creativo en su triple sentido: como morada, como hábito y como *cogito*. En este apartado se profundizará en la dimensión del ethos como *hábito*, es decir, el foco es en las actitudes, que lo configuran como tal.

La cuestión del *ethos* creativo no fue planteada por expertos y teóricos de la creatividad. A partir de explicitar a qué llamamos actitudes y valores pondremos una lista, que consideramos como unos mínimos para el desarrollo de un *ethos* creativo. Esta lista contiene lo que teóricos que investigan la creatividad llamaron de rasgos de la personalidad creativa, estilos cognitivos de creativos o características de personas creativas. Para tanto, este artículo utilizará elementos (reorganizados y redimensionados) presentados por Teresa Amabile, que os llamó de estilos cognitivos, y, por Stenberg y Lubart que os llamó de características y rasgos existentes en las personalidades de los creativos. Estos autores no estaban planteando el desarrollo de un *ethos* creativo de personas comunes, sino que estudiaban perfiles de personas reconocidas socialmente como creativas. Entendemos que estos rasgos, estilos y características configuran el campo actitudinal, son aprendidos y pueden ser desarrollados, no sólo por personas ya comprobadamente creativas en sus campos. Por esto, pensando en los ciudadanos de a pie y en su educación creativa, proponemos como actitudes (a aprender y a fomentar) algunas de estas características, estilos y rasgos que fueron identificados en perfiles de los creativos estudiados, sumados a otros aspectos de desarrollo ético. Claro está que todo esto no podrá ser enseñado, en el sentido de *explicado*,[6] pero si podrá ser aprendido y desarrollado en contextos (comunidades de dialogo) que los proponga y los estimule. Una vez convertidos en una disposición de actuar y consecuentemente en un hábito, podremos hablar del desarrollo del modo de ser (***ethos***) de un ciudadano creativo. La lista de actitudes a fomentar es la siguiente:

Ganas de crecer y autodisciplina para lograrlo

Un ciudadano creativo necesita desear aprender constantemente las maneras de mejorar la vida cívica y las maneras de lograr el bien común. Esto implica tener ganas de crecer como persona y entender que el desarrollo colectivo es una relación gana-gana donde cada individuo también se desarrolla. Para ello no basta tener buenas intenciones, hace falta una autodisciplina que permita mantenerse a flote tanto en momentos mas propicios, como en los que no favorezcan.

6. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Rancière (2003, p. 15).

Perseverancia ante situaciones de frustración y obstáculos

Esta actitud va conectada a la anterior y refuerza el aspecto de la autodisciplina. El camino creativo e innovador esta lleno de obstáculos y de frustraciones y el campo social es complejo. Por lo tanto, hará falta ser un ciudadano perseverante con la meta de mejorar la vida social y el bien común.

Apertura a la experiencia

«Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable». (Dewey, 2004, p. 128). Para desarrollarse como ciudadano creativo es importante lanzarse y actuar, experimentar acciones y reflexionar sobre lo vivido. La ciudadanía creativa es una *praxis*, es decir una acción (reflexionada) cuya finalidad es ella misma. Si no hay apertura a la experiencia, esta *praxis* es inviable.

Tolerancia a la ambigüedad

Cuando un ciudadano piensa creativamente necesita aprender a lidiar con las ambigüedades propias del camino de alguien que siembra futuros posibles. No todo estará ordenado, es decir claro, agrupado, clasificado, definido y discriminado. Hace falta enfrentarse a la incertidumbre y sus ambigüedades. Hace falta entender el papel del caos y su dinámica con relación al orden, cuando si es un pensador creativo. Y, en el campo social, hace falta asumir que la realidad se mueve independientemente de la manera como la percibimos, la organizamos y/o la deseamos. Por lo tanto, para innovar y crear socialmente, hará falta asumir las ambigüedades de la realidad y actuar a partir de ellas.

Voluntad de asumir riesgos

Un ciudadano creativo necesita fortalecer su voluntad y consecuentemente ponerla en funcionamiento a la hora de asumir riesgos. Optar por solamente repetir lo seguro es dejarse bloquear por el miedo al fracaso, al error, al ridiculo. Asumir riesgos es enfrentarse a los fracasos (cuando ocurran) con dignidad y actitud de aprendizaje. Cuando uno trilla sendas creativas e innovadores nunca sabrá, de inicio, se va a funcionar o no. Por esto hace falta tener la voluntad de sacar partido positivo de las consecuencias, sean más o menos positivas respeto a la finalidad que se tenía en mente. La creatividad social es de por si un «deporte de alto riesgo», una vez por este sendero hay que asumir los riesgos de hacer la apuesta por la capacidad humana de inventar futuros mejores individuales y colectivos.

Independencia y cierto nivel de desinterés por la aprobación social

Esta actitud, de alguna manera, es paradójica porque para colaborar con el bien común hace falta relativizar lo que es llamado de «común». Una persona pendiente de la aprobación de los demás no se arriesga, no se atreve y en general no se permite ser inconforme con algo que necesita ser socialmente cambiado. Para desarrollar la capacidad creativa y aplicarla en el campo ciudadano hará falta independizar el propio pensamiento y el desarrollo de la capacidad crítica. Un ciudadano creativo es un ciudadano con criterios propios. Se trata de, como comenta Juan Carlos Lago Bornstein: «(…) ser no-convencional, romper con lo convencional, con lo admitido, no rendirse o asumir que este mundo o modo de vida democrática son los únicos viables, que la democracia en la que vivimos es la única plausible, sino pensar que es posible otro mundo, otra manera de construir la democracia. Pensar creativamente, y no dejarse llevar por lo convencional, supone pensar la realidad por uno mismo y ser capaz de ver a través de los ojos propios, y no sólo a través de los ojos de la sociedad.» (Bornstein, 2009, p. 234)

Actitud de diálogo constante

Paulo Freire es quien, desde su pedagogía, afirma que el ser humano se humaniza en el dialogo, mientras se transforma a si mismo y al mundo. Según él, cuando los seres humanos pronuncian el mundo, lo transforman. El diálogo es el encuentro que solidariza reflexión y acción de los humanos que significan el mundo con su palabra, y, por esto lo transforman. Para ser un ciudadano creativo hace falta cultivar una actitud dialogante. Es imposible hacer esta tarea desde la soledad, sino desde el encuentro con el otro, estando en desacuerdo y/o en acuerdo con él.

Percibirse a sí mismo y proyectar un Yo ideal

Ver la propia vida como un proyecto creativo, por lo tanto tratar de percibirse, conocerse y estimarse son hábitos necesarios. Ver la propia vida

como una obra de arte que permanece abierta nos ayuda a ir mejorando quienes somos. Entender la propia vida como una obra de arte es verla desde nuestra capacidad creativa, es verse a sí mismo como creador y criatura. Evidentemente, como punto de partida es fundamental percibir a si mismo como uno es (la condición humana imperfecta, incompleta y finita),[7] con sus defectos, debilidades y circunstancias, pero, a la vez entender que esto sólo es un punto de partida. Proyectar un yo ideal es fundamental para seguir creándose a si mismo, incluso como ciudadano.

Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar)

Ver el otro como un estímulo al desarrollo de la propia capacidad creativa, tratar de entenderlo y aceptarlo como un reto creativo, es una actitud imprescindible para tener una relación fértil con los demás. La relación con el otro nos hace ser quienes somos, porque los humanos somos seres sociales, es decir «hechos» en las interrelaciones. Las diferencias que hay entre los humanos son un estímulo para la capacidad creativa de cada cual. Por esto, intentar ver las cosas desde la perspectiva de los demás nos hace más «creativos», porque rompe con nuestra manera de ver, nos «flexibiliza» la mirada y la existencia.

Respetar, criticar y crear reglas

Cuando hablamos de reglas, parece contradictorio poner estas tres palabras juntas: respetar, criticar y crear. Las reglas son el resultado del pacto entre los humanos que pretenden convivir y compartir un mismo espacio y un mismo tiempo, por esto son imprescindibles y deben ser respetadas. Pero, esto no significa que debemos tener una relación de obediencia ciega, porque las reglas son buenas cuando están adaptadas al contexto. Muchas veces, algunas reglas permanecen iguales, incluso después de que el contexto haya cambiado. Por inercia, todos seguimos obedeciendo como si todavía fueran adecuadas. De ahí la importancia de criticar las reglas constantemente, averiguando si siguen adecuadas o no. Es importante saber que las reglas no adecuadas, deben ser cambiadas. Por esto es necesario aprender a crear reglas. Crear es romper. La transgresión a las reglas es algo importante para el desarrollo del pensamiento creativo. Un pensamiento que se mueve solo dentro de los limites de las reglas no crea nada nuevo. Evidentemente desde la perspectiva ética y social esta afirmación merece matices. Pero estamos hablando epistemológicamente, es decir, un conocimiento nuevo no se instaura mientras no hay una ruptura de viejos paradigmas.

Proyectar un mundo ideal

Esta actitud nos ayudará seguramente a querer formar parte de las soluciones y no solamente de los problemas. Querer ayudar a construir un mundo mejor es un reto para la capacidad creativa de los humanos, además de ser una importante actitud de imaginación ética. Para desarrollar esta actitud es importante hacer preguntas como: ¿En qué mundo queremos vivir? ¿El mundo real está muy distante del mundo ideal que imagino? ¿Por qué? ¿Cómo podemos reducir esa distancia? ¿Es posible un mundo mejor que éste en el que vivimos? ¿Cuál es mi contribución a la construcción de ese mundo mejor?

Preguntarse estas cosas, nos ayuda a no aceptar la realidad de forma trágica: «*es lo que nos ha tocado y solo nos queda aceptarlo*». Evidentemente esta lista de actitudes puede llegar a ser más extensa, pero entendemos que para el objetivo de este artículo ya es lo suficientemente sugerente.

En los 'Diálogos con Acción', se contaba con la motivación inicial porque los que acudían a los encuentros venían por decisión propia, desde su libertad. Con esto, algunas actitudes estaban garantizadas de entrada: *las ganas para crecer y la autodisciplina para lograrlo*, *apertura a la experiencia* y *dialogo constante*. Durante los encuentros de dialogo se pudo averiguar dificultad con respeto a algunas actitudes especificas: *tolerancia a la ambigüedad, percibir a si mismo y proyectar un yo ideal, aceptar al otro y empatizar con él, proyectar un mundo ideal, independencia y cierto nivel de desinterés por la aprobación social*. Durante la fase de desarrollo e implementación de las acciones locales se pudo averiguar dificultad en otro tipo de actitudes: *perseverancia ante situaciones de frustración y obstáculos, voluntad de asumir riesgos, respetar, criticar y crear reglas.*

Evidentemente en un proceso mas largo de trabajo con estos mismos ciudadanos, se podría desarrollar de manera mas profunda estas acti-

7. Este tema es tratado en el artículo «Pedagogía creativa desde la condición humana», pp. 9-15, revista *Aula de innovación educativa*, nº 193-194, año 2010.

tudes. El hecho de ser un trabajo desde una ONG y con ciudadanos voluntarios delimita y acota el tiempo de cada encuentro. Estas actitudes no son un fugaz slogan publicitario, revelan un cambio profundo en el modo de ser ciudadano, por esto necesitan tiempo y espacio para su desarrollo. De ahí la importancia de un planteamiento pedagógico mas extendido en el tiempo y en el espacio, que ocurra en el sistema formal de enseñanza y fuera de él.

Desarrollo del modo de actuar del ciudadano creativo

Las acciones y actividades son la parte mas «visible» del ciudadano creativo. Es decir, el modo de pensar y el modo de ser (actitudes y hábitos) pueden ser vistos e identificados en la acción. Por esto el desarrollo del modo de actuar del ciudadano creativo implica poner en práctica la lista de habilidades y actitudes de los apartados anteriores. Es decir, no se trata solamente de entender y discursar sobre la necesidad de aquel desarrollo mental y actitudinal, sino de actuar en consecuencia con aquello. Por esto, el ciudadano creativo actúa socialmente de forma coherente con su desarrollo cognitivo y ético. Para tanto es importante tener en cuenta, como mínimo dos pautas:

Proyectar y actuar localmente desde una conciencia global

Stenberg y Lubart (1991), presentan tres estilos cognitivos propios de las personas creativas y uno de ellos es el estilo global/local que implica conjuntamente la capacidad de pensar en cuestiones generales y la capacidad de pensar en los aspectos más próximos, los inmediatos. El *ethos* creativo como *cogito* trata de recordar a necesidad de la coherencia entre pensamiento y acción. En el caso del ciudadano creativo, su modo de actuar debe preservar esta coherencia, además, es fundamental que la aplique en esta capacidad de pensar globalmente, a la vez que entiende que las acciones creativas como ciudadanos, deben ser locales, en su ciudad, en su entorno inmediato.

Actuar en red

Entender sistémicamente la cuestión de la ciudadanía es asumir la necesaria actuación en una red que se retroalimenta y se mueve como si fuera una bola de nieve creativa. Por lo tanto, aunque el desarrollo del *ethos* creativo sea de cada individuo, éste se construye en su red de vínculos; es en el tejido social que este *ethos* se desarrolla y se retroalimenta. Así actuar en red es por un lado, fortalecer el propio individuo, y, por otro, es realizar la acción ciudadana.

Fortalecer la acción en red, es fortalecer el tejido social, que de por sí, es una red. Además, un ciudadano del siglo XXI seguramente tendrá presente las redes sociales (virtuales y reales) desde donde será más fácil generar acciones más creativas. Esto porque se tiene en cuenta, de forma rigurosa, el proceso de intercambio necesario para una labor en esta dirección. Y, esto puede ser vivido de una manera agradecida y estéticamente elevada. «El buen vivir supone el florecimiento individual en el seno de las relaciones comunitarias. Nuestras vidas están polarizadas entre una parte prosaica, por un lado, que sufrimos sin alegría, por coacción o por obligación, y una parte poética, por otro, que nos dispensa plenitud, fervor, exaltación, y que encontramos en el amor, la amistad, los encuentros colectivos, las fiestas, los bailes, los juegos. La prosa de la vida nos permite sobrevivir. Pero vivir supone vivir poéticamente. El éxito de nuestra política de civilización permitiría a nuestros compatriotas expresar de la mejor manera posible sus potencialidades poéticas.» (Hessel y Morin, 2012, p. 38)

En los 'Diálogos con acción' fue posible evidenciar la alta motivación de los participantes. Se entiende que, el hecho de poder pensar su propia vida (individual y ciudadana) como proyecto creativo, es una acción estética que motiva. Además, la conciencia de la fuerza que tiene actuar en red, cambia las perspectivas, aunque no necesariamente sea algo fácil. Se pudo ver la dificultad en realizar el cambio de mentalidad compartimentada para una mentalidad en red. Además, las acciones en red son mas eficientes a mediano plazo, pero a corto plazo son más difíciles. Esta dificultad esta principalmente en el reto de encontrar las zonas de acuerdo, y, lo que les une a todos los diferentes alrededor de una causa común. De todas maneras, la estética política, seduce al ciudadano y facilita a que se rompan barreras que impiden el dialogo entre los diferentes.

La capacidad creativa

Para este artículo, asumiremos una postura conceptual desarrollada junto a las labores realizadas con Juan Rodrigo y Katja Tschimmel. Esta concepción afirma que la creatividad es la *capacidad sistémica de pensar creativamente*. Un sistema es un objeto compuesto cuyos componentes se relacionan entre sí y/o con otros objetos/sistemas. La teoría de sistemas es un campo interdisciplinar que trata de encontrar propiedades comunes en y entre los sistemas. El enfoque sistémico es una manera de comprehender los objetos y fenómenos desde una perspectiva holística e integradora. Es decir, es un método de explicar/conocer/entender un elemento en relación con el todo y con las demás partes que componen este todo.

Así que, para este artículo, *crear es generar más y mejores ideas con valor*[8] *desde su interacción sistémica*. Entender la capacidad creativa como generadora del bien común, es posible a partir de su carácter sistémico. El sistema-individuo-ciudadano, que interactúa con el sistema-social, teniendo como pauta el bien común.

Las capacidades y el desarrollo humano

Cuando los ciudadanos utilizan su capacidad creativa para generar bien común, seguramente movilizan sus capacidades en favor del desarrollo humano.

«¿Qué son las capacidades? Son las respuestas a la pregunta: '¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?' Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama 'libertades substanciales', un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, 'la capacidad' de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad substantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico.» (Nussbaum, 2012, p. 40)

El enfoque de las capacidades para el desarrollo humano que predica Amartya Sen y Martha Nussbaum, como puede ser visto por la cita anterior, va de encuentro a esta pedagogía de la ciudadanía creativa. Es desde la libertad que se desarrolla el ciudadano creativo. Tanto la libertad el individuo, o sea su propia capacidad de decidir, hasta las libertades del entorno político, social y económico. Es decir, es en el complejo entramado entre individuo y colectividad que se da el desarrollo de las capacidades del ciudadano creativo. «Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos (es decir, a nivel interno), pero luego les niegan esa libertad en la práctica reprimiéndola.» (Nussbaum, 2012, p. 41). Por esto, los 'Diálogos con Acción' proponen la acción ciudadana como uno de sus ejes. No se trata solo de pensar y de hablar, sino se trata de actuar en la sociedad de manera proactiva, resolutiva, creativa.

«Mejorar la calidad de vida de las personas exige decisiones políticas inteligentes y la participación dedicada a muchos individuos». (Nussbaum, 2012, p. 15). Amartya Sen y Martha Nussbaum planean su enfoque y proponen macro orientaciones para políticas publicas, derecho internacional, acciones de los organismos que piensan en escala mas amplia sus acciones políticas, sociales y económicas. 'Diálogos ciudadanos', es un proyecto de fortalecimiento del tejido social, es decir esta pensado para los ciudadanos de a pie. Así tanto el enfoque mas global, como la propuesta mas concreta, se unen en una manera de entender la acción ciudadana que genera desarrollo.

La pedagogía para una ciudadanía creativa, es un enfoque pensado para los ciudadanos de a pie.

«Como el ya desaparecido Mahbub ul Haq, el economista paquistaní que inauguró los Informes sobre Desarrollo Humano del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, escribiera en el primero de dichos informes en 1990, 'la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera.' En la opinión de Haq,

8. Valor original, social, estético, ético, etc.

la economía del desarrollo necesita un nuevo enfoque teórico si pretende responder a los problemas más urgentes de la gente.» (Nussbaum, 2012, p. 19).

La pedagogía de la ciudadanía creativa, es una propuesta teórica y práctica que pretende ser una de estas respuestas a los problemas más urgentes de la gente. Desarrollar el *ethos* creativo de los ciudadanos de a pie es fortalecer esta riqueza humana de las sociedades. «Por todo el mundo hay personas que se esfuerzan en llevar unas vidas humanamente dignas. Los dirigentes de los países suelen centrarse exclusivamente en el crecimiento económico nacional, pero sus ciudadanos y sus ciudadanas se afanan, mientras tanto, por conseguir algo distinto: unas vidas significativas para sí mismos». (Nussbaum, 2012, p. 19). Considerando todas los aspectos planteados, podemos pensar que es necesario proporcionar la formación de personas/ciudadanos creativos, capaces de crear productos creativos, pasando por procesos creativos y generando sociedades mas innovadoras, es decir, capaces de afrontar los retos del siglo XXI de manera ética y original. Para ello, los espacios educativos precisan ser ambientes creativos que dan prioridad al desarrollo del pensamiento creativo en el marco de pensamiento multidimensional (crítico, crítico y cuidadosamente ético). Para ello, hace falta plantear los procesos de enseñar y de aprender como procesos creativos. Es decir, hace falta entender la propia educación como un proceso creativo capaz de generar ciudadanos creativos comprometidos en construir el bien común. Y cada uno de estos ciudadanos, precisa crear una vida significativa para si mismo, mientras aporta a su colectividad.

Referencias Bibliográficas

Bilbeny. N. (1997). *La Revolución en la Ética*. Barcelona: Anagrama.

Bornstein, J.C.L. (2009). «La educación democrática: hacía el desarrollo del pensamiento cuidante» a Seoane, L. *et al.* «La democracia como estilo de vida». Madrid: Siglo XXI, pp. 131-268.

Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. 6ª edición. Madrid: Morata.

Hessel, S. y Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza: una llamada a la movilización cívica*. Barcelona: Paidós

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Lipman, M. (1997). *Natascha – Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: ediciones de la torre.

Lipman, M. (1992). *Pensamiento complejo*. Madrid: ediciones de la torre.

Maritain, J. (1947). «La persona y el bien común» en (http://www.humanismointegral.com/DOCS_5_Obras_Breves/2_HUMANISMO)

Meirieu, P. (2007). *Frankestien educador*. Barcelona: Laertes.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Satiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Ciudad de México: Progreso.

Stenberg, R.J. y Lubart, T.I. (1991). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de masas*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. Madrid: ediciones SM.

Vygotsky, L. (1994). *A formaçao social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. Sao Paulo: Martins Fontes.

LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LAS ARTES

Irene **de PUIG**
(Directora del GrupIREF)



1. ¿Qué son los derechos humanos?

Para muchos seres vivos, vivir es sinónimo de convivir, de vivir junto a otros. Para los humanos también. Pero, para vivir juntos armónicamente, necesitamos estar de acuerdo en algunas cuestiones a fin de poder disfrutar de una vida sin conflictos. Muchas veces este acuerdo tiene la forma de normas o reglas.

Todos los animales sociales respetan unas reglas de convivencia en su grupo, sea en forma de colmena, rebaño, jauría o manada. Sin embargo, en los animales se llega al cumplimiento de esas reglas por instinto y en algún caso por la ley del más fuerte. El ser humano, en cambio, puede y debe llegar al acuerdo en las reglas por otras vías. El camino más humano para ponerse de acuerdo es el pacto por mutuo acuerdo y respeto que se concreta en las constituciones y leyes de convivencia nacional o internacional.

Una de las regulaciones de más consenso hoy en día son los *Derechos humanos*.

Llamamos *Derechos humanos* al conjunto de 30 artículos que figuran en *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 10 de Diciembre de 1948. Están basados en la certidumbre que los seres humanos podemos ponernos de acuerdo sobre ciertas normas de convivencia universal a pesar de la diversidad de civilizaciones, culturas y tradiciones.

En términos generales los Derechos humanos reconocidos en la *Declaración Universal* son derechos civiles, jurídicos y políticos, económicos, sociales y culturales. Y parten de tres grandes valores: igualdad, libertad y seguridad. Son grandes líneas directrices que pretenden guiar la actuación de los humanos, puesto que son la manifestación del respeto que contempla la dignidad humana.

El espíritu de la Declaración se basa en el deseo que los humanos nos rijamos por unas reglas de convivencia universales a pesar de la diversidad. Por ello se definen como principios fundamentales para todos los seres humanos, independientemente del color de la piel, la diversidad de lenguas y de hábitos culturales.

Los derechos humanos no son sólo una reglamentación o un conjunto de consejos. Se justifica su imposición como derechos porque se trata de **derechos naturales** y por ello inalienables (Preámbulo) e imprescriptibles (artículo 2). Se fundamentan en las relaciones que se establecen en base a la igualdad con natural. Provienen de una concepción política y también de un ideal moral que tiene como principio el respeto incondicional a las personas.

Fue mucho el camino recorrido para llegar a la formulación de 1948, había antecedentes más o menos exitosos o fallidos pero después de la segunda guerra mundial se llegó a la convención que ordena 30 artículos.

Una comisióncreada especialmente en el seno de las Naciones Unidas elaboró un proyecto de *Declaración Universal*, que fue aprobado por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948, aunque no por unanimidad, ya que de los 58 Estados votaron a favor 48, ninguno en contra, y se produjeron 8 abstenciones (Arabia Saudí, Bielorrusia, Checoslovaquia, Yugoslavia, Polonia, Ucrania, la Unión Sudafricana y la URSS) y dos ausencias.

Aun así, y por primera vez en la historia de la humanidad, una organización mundial de naciones fue capaz de elaborar una declaración conjunta.

Podemos discutir –y de hecho se discute– hasta el infinito si son los adecuados o no, si están todos los que deberían, si responden a una visión más o menos occidental, y sesgada, etc. pero con todas las imprecisiones o carencias o ambigüedades que puedan contener, son un referente y un punto de encuentro.

Y a pesar que puedan parecer incompletos, inmaduros, frágiles, resultan pero sugestivos, y un punto de partida.

Pueden ser discutibles, mejorables e interpretables. Aunque no es una ley de orden jurídico que obliga a los gobiernos, representa un imperativo moral porque sus artículos están impregnados de un espíritu de respeto, de solidaridad y de justicia.

El problema más grave que plantea esta declaración es que no se ha encontrado el sistema o procedimiento que exija su estricto cumplimiento.

Los derechos humanos son puntos de partida fundamentales para conseguir una convivencia justa entre hombres y mujeres del planeta en un momento tan crucial de interdependencia.

2. La educación en derechos humanos

Sabemos de Estados, instituciones y zonas del planeta donde se vulneran constantemente los derechos humanos y en cambio no hay ningún instrumento legal para que puedan ser sancionados o castigados. Esta falta de fuerza legal solo puede ser sustituida por la presión social de la sociedad civil. Y es por ello que la educación en derechos humanos debe ser prioritaria en los estados democráticos.

Las Naciones Unidas recomiendan que los Estados incluyan la Educación en derechos humanos en sus programas educativos. Ya en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos leemos: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos ya las libertades fundamentales; debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y debe fomentar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El objetivo de la educación en Derechos Humanos es conseguir que las personas conozcan, entiendan qué son los derechos humanos, perciban su importancia y asuman que se deben respetar y defender.

Pero evidentemente no se trata de inculcar o de memorizar los artículos, la educación en Derechos Humanos contempla el aprendizaje de nuevas capacidades y la promoción del intercambio de conocimientos y de información para conseguir un cambio de actitudes y de comportamiento.

Es una tarea a largo plazo y tiene como objetivo sensibilizar y generar una cultura de respeto para todos los humanos. Como dice el obispo Casaldaliga: se trata de humanizar la humanidad.

A nuestro parecer la educación en derechos humanos:

- Reconoce la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos.
- Incrementa el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos.
- Capacita a las personas para que reclamen sus derechos.
- Ayuda a las personas a utilizar los instrumentos legales concebidos para proteger los derechos humanos.
- Propone una metodología interactiva y participativa para generar actitudes de respeto hacia los derechos humanos.
- Desarrolla las aptitudes necesarias para defender los derechos humanos.
- Integra los principios de los derechos humanos en la vida cotidiana.
- Crea un espacio para el diálogo y el cambio.
- Fomenta el respeto y la tolerancia.

Nos adherimos totalmente a la demanda que hace Amnistía Internacional al Manifiesto por una educación en derechos humanos donde señala textualmente: «que la educación en derechos hu-

manos esté contemplada como materia obligatoria. La educación en derechos humanos puede ayudar a los jóvenes a comprender los aspectos teóricos de los derechos humanos ya integrarlos en su vida diaria, así como también a cumplir una función en la protección de sus propios derechos ya emprender acciones para defender los derechos de otras personas».

Para que contenido y forma vayan a la una debemos implementar una metodología que permita, en el aula, un trabajo dialógico incorporando los elementos críticos (conocimiento de la realidad personal y social), análisis de los sistemas de comunicación (prensa, radio, televisión, etc.) pero también usando la capacidad creativa de los alumnos, poniéndolos a imaginar mundos posibles, preguntándoles sobre qué pueden hacer ante determinadas situaciones. Finalmente, procurar un pensamiento cuidadoso, que significa generar determinados valores como la empatía, ponerse en el lugar del otro, etc. En definitiva pondremos en marcha lo que Lipman llamaba pensamiento multidimensional.

3. Educación a través del arte

Para llevar a cabo estos objetivos desde hace unos años desde el GrupIREF hemos ensayado la incorporación del arte como medio para desarrollar la capacidad perceptiva de los jóvenes, agudizar su sensibilidad y a su vez les pueda sorprender, cautivar i provocar.

¿Y por qué el arte? Pueden preguntarse, pues porque honestamente creemos que el buen arte (dejaremos este tema para otra ocasión) trata de asuntos profundamente humanos, que más allá de la forma expresiva que nos muestren siempre hay un trasfondo que trata aspectos intrínsecos de la naturaleza humana. Al ver un retrato de Rembrandt no vemos solo a un caballero o a una dama, vemos una época, un estatus, una situación económica y su contemplación nos dice mucho más que si es bonita o fea, elegante o tosco. Su aspecto, gesto, vestido, postura nos habla de actitudes, de valores, de proximidad o distancia. Y es que la realidad, –la persona retratada–, cuando pasa por el tamiz de un buen pintor deviene un modelo, un prototipo, un símbolo, va más allá de las pinceladas y la composición: nos habla de aquello que es intrínsecamente humano.

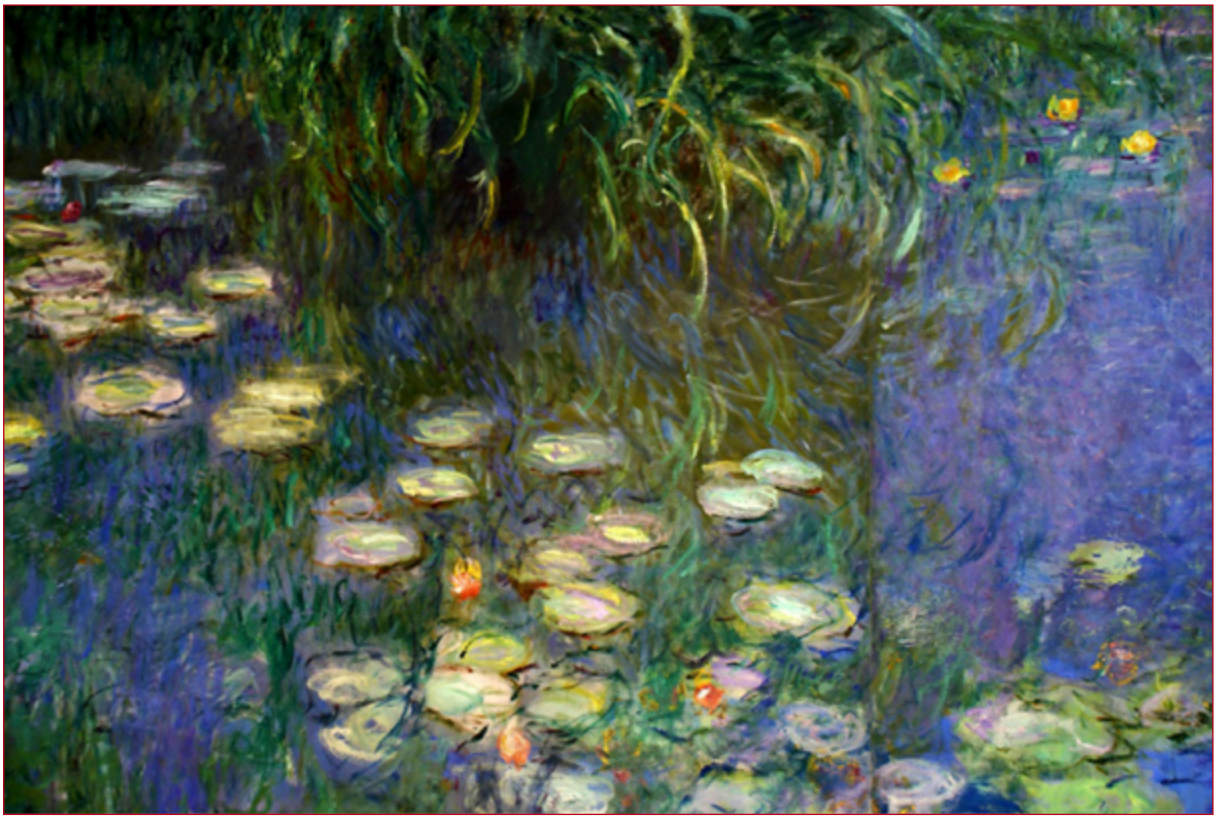
Pero también un paisaje pintado va más allá del panorama concreto que muestra, nos indica aspectos sobre los que pensar y reflexionar, nos invita a gozar no solo de una imagen sino de lo que ella significa, de la interpretación que yo como espectador pueda darle. Por ejemplo si se



Autorretrato, 1640



Joven Saskia riendo, 1633



Nenúfares de Monet (1920-1926)

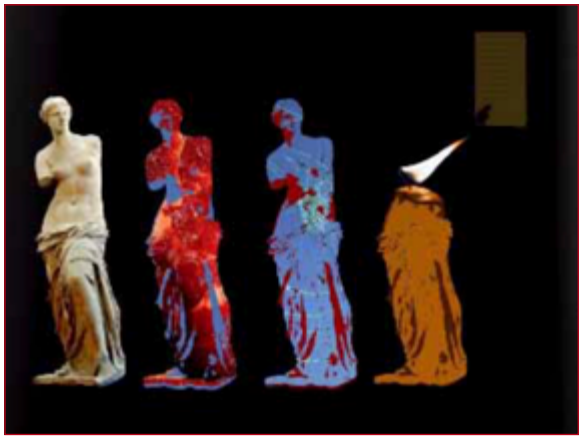
trata del cuadro de un jardín nos puede llevar a pensar en la naturaleza, en la belleza de lo natural, de la sensación de bienestar que produce la combinación de la vegetación y el agua, etc. Nos sugerirá reflexiones distintas si soy jardinero, ecologista, florista, ama de casa o pescador, y nos comunicará de forma distinta si tengo 15 años o 40.

Esta capacidad de sugerir es de una riqueza extraordinaria en educación. Ante un cuadro nos podemos preguntar, que veo (no qué es o que hay), a qué me recuerda, qué connotaciones tiene para mí, qué puede significar, como me interpela, etc.

Pero lo mismo sucede con una pieza musical, una fotografía, un poema o un grafiti. Si el artista es verdaderamente sólido, tiene una buena técnica y mucho qué decir, la obra que salga de sus manos nos proporcionará una dimensión universal, amplia, generalizable de la cuestión que plantee: una sinfonía o una canción, una poesía visual, un mural que explicita o denuncia una situación, nos habla de una cuestión que afecta a todos los humanos por más local que sea la denuncia. Veamos un ejemplo sobre la violencia de género a partir de dos poesías visuales:



Alfonso López Gradolí



Carlos Daniel Arbkam

Y ahora a veamos este mural que se explica solo:



Y lo mismo ocurre en otros ámbitos artísticos no visuales: el musical, el literario, etc. Creemos que a través del arte podemos proporcionar a los estudiantes unas herramientas que les serán útiles en muchos campos:

- Una cierta alfabetización artística en los campos visuales (pintura, fotografía, poesía visual y cine), en el campo literario (poesía, relatos, historias, etc.) y en el campo auditivo con la música.
- La oportunidad de un trabajo interdisciplinario.
- Formas comunicativas interculturales que se encuentran más allá del tiempo y del espacio, sin prejuicios históricos o geográficos.

Vamos, pues, a tratar los Derechos a través de tres niveles de modo que permitan al alumnado de adquirir plena conciencia del papel de los Derechos Humanos y, por tanto, lleven a tener actitudes coherentes con la Declaración. Estos niveles son:

- cognitivo,
- emocional,
- activo.

Primer nivel: cognitivo

En este nivel pondremos en acción una serie de habilidades que permitan entender el alcance de los derechos en su conjunto y de uno en uno. Ofreceremos la información básica i procuraremos comprender cuales son, como se agrupan, qué significan en general y como me afectan a mí. Ello significa un análisis de los enunciados –en forma simple o simplificada–, que parte desde los conceptos usados hasta los argumentos esgrimidos para poder comprenderlos. Para ello se va a apelar a los conocimientos y experiencias previas de los jóvenes buscando ejemplos y contraejemplos, comparar, discernir, distinguir, buscando excepciones, aplicar a la vida de cada día, etc.

La asimilación de cada derecho pasa por reconocer las repercusiones de su cumplimiento tanto a nivel individual como colectivo. Como dice Ben Jelloum, escritor marroquí afincado en Francia «deben empezar a deshacer los prejuicios, los tópicos, las ideas preconcebidas, las generalizaciones y precisar las palabras y las cosas».

Segundo nivel: emocional

La fase emocional va dirigida a la empatía ya la responsabilidad. El arte tiene una capacidad de comunicación, de empatía con el contemplador que favorece la apertura de la mente y la flexibilidad, es una proyección del mundo que conecta la realidad y la creatividad, lo que es y lo que quisiéramos que fuera. Las artes, además tienen una vía directa al sentimiento. Para la percepción inmediata nos adentramos en el mundo que nos ofrece el artista ya sea por comulgar en ella o para rechazarlo, pero difícilmente una obra de arte nos resulta indiferente. El arte seduce o provoca, embelesa o fastidia, pero siempre proporciona una respuesta afectiva.

Una educación basada en el sentimiento favorece que, el ahora alumnado, y dentro de poco tiempo futuros ciudadanos, practique y asimile destrezas básicas para convivir y construir sociedades más cohesionadas, libres y equitativas, con un sentimiento de identidad compartida.

Una vez asimilados estos dos niveles, en el caso de los derechos hay que posicionarse y actuar.

Tercer nivel: la acción

Amnistía Internacional presenta la educación en derechos humanos en los siguientes términos: «La educación en derechos humanos se ocupa, entre otras cosas, de informar sobre los instrumentos internacionales de derechos humanos; su objetivo es dar a conocer a las personas las normas legales que existen, su contenido y categoría jurídica. Pero la educación en derechos humanos no se limita a impartir conocimientos sobre derechos humanos. Fundamentalmente

trata de cambiar actitudes y comportamientos y desarrollar en las personas nuevas actitudes que les permitan pasar a la acción.»

La acción debe ser la consecuencia directa de los dos anteriores apartados y se caracteriza por la proyección en opciones de comportamiento. Una vez hemos entendido que hay unos derechos básicos y fundamentales que queremos para nosotros y para los demás pero que desgraciadamente no se cumplen, sólo nos queda la posibilidad de luchar para que se den estas condiciones. No podremos vivir dignamente sabiendo que en el planeta hay lugares donde estos derechos son o bien ignorados o bien pisados.

En otras palabras, se trata de preguntarse: ¿CÓMO PODEMOS CAMBIAR LAS COSAS?, Con ello pretendemos transformar el conocimiento, las emociones y el sentido de responsabilidad en actividad.

Como activistas debemos posicionarnos contra todos los actos despiadados, discriminatorios, crueles y criminales que conozcamos. Debemos oponer resistencia contra los ataques a los Derechos Humanos, aunque vayan disfrazados de seguridad y tenemos que luchar para corregir las inercias y exigir que se cumpla la justicia. Como educadores (–de educere– acompañadores), tenemos la responsabilidad de guiar, «conducir» o lo que sería lo mismo «facilitar». Ayudar a los jóvenes, chicos y chicas a ser competentes en tanto que personas. No siempre será fácil y los ejemplos de los adultos no siempre son educativos, pero habrá que nadar contra corriente, esforzarse como los salmones que remontan el rio para conseguir la perpetuación de la especie.

Bibliografía

TUVILLA R., José (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. España: Desclée de Brouwer.

NACIONES UNIDAS (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra.

DE PUIG, Irene (2008). *Los derechos de las niñas y los niños*. Barcelona: Octaedro. (Programa del Proyecto NORIA para los 10-11 años.)

DE PUIG, Irene (Coord.) (2010). *Pensar els drets humans. Apunts de Pau i Drets humans*. Barcelona.

DE PUIG, Irene (Coord.) (2010). *Els joves tenim drets… I deures. Apunts de Pau i Drets humans*. Barcelona.

DE PUIG, Irene. «Derechos de los niños, filosofía y arte», *Revista Crearmundos*, núm. 10, noviembre de 2012.

GARCÍA PÉREZ CALABUIG, María y ALBERT GÓMEZ, M.ª José (2011). *La educación en Derechos humanos a través del Ciberespacio*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

¿QUÉ IMPLICA SER UN NIÑO SIN NOMBRE?

LA CUESTIÓN DE LA IDENTIDAD Y DEL RACISMO EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE PENSAR POR SÍ MISMO*

Angélica **SÁTIRO**

El acaso y la intención: ¿por qué creamos lo que creamos?

Participar de esta mesa redonda supuso para mí iniciar una interesante reflexión sobre el acto de escribir cuentos para niños. Antes de poder explicar el tema propuesto, sentí necesidad de entender mi propio proceso creativo. Cuando invento cuentos, mi mente funciona de una manera muy peculiar. El «acaso» juega su papel y hay una parte del acto de inventar historias que es inconsciente. Es decir, no es del todo intencionado. Por ello, me pregunté: ¿Por qué inventé las historias de esta serie? ¿Por qué un niño sin nombre? ¿Por qué él hace lo que hace? ¿Por qué piensa lo que piensa? ¿Por qué siente lo que siente? ¿Por qué es como es? Estas preguntas más concretas me han conducido a una pregunta más genérica: ¿POR QUÉ CREAMOS LO QUE CREAMOS?

Evidentemente hay muchas maneras de contestar a estas preguntas y probablemente en otros momentos de mi vida mis repuestas serian diferentes de las que presento hoy.

Pienso que existen ***pathos***[1] que nos llevan a crear. En el caso del NIÑO SIN NOMBRE, el ***pathos*** fue mi sentimiento de incomodidad, de sentirme descolocada y sin lugar en un mundo diferente de mi mundo de origen. Yo acababa de cambiar de país y el proceso de adaptación, como cualquiera, era muy retador. Mi experiencia personal con mi cuerpo, con mi presencia en las relaciones era algo nuevo para mí. Mis movimientos por el espacio iban muchas veces acompañados por palabras del tipo «¡perdona!». La manera naturalmente expansiva de expresarme con mi cuerpo se convirtió en algo imposible. El espacio más reducido, la lógica de contención de la expresión emocional y un pacto silencioso entre las personas para respetar sus espacios vitales, sin grandes aproximaciones a los cuerpos de los demás fueron elementos que coartaron mi expresión corporal. El acercamiento al otro era muy distinto al que mi cuerpo conocía y hacía involuntariamente. Por lo tanto, pasé por una ruptura de paradigmas relacionados con mi *ser y estar corporal* en el espacio y en relación con los demás. Fue un tipo de choque cultural que me hizo darme cuenta de que **¡yo era el otro!** Esta conciencia me hizo ver otras cuestiones más sutiles sobre ser un extranjero que vive en un mundo en el cual no nació como ser cultural y ciudadano. Me di cuenta, de forma diferenciada, del punto de vista del otro, es decir, pasé a mirar todo lo cotidiano desde la diferencia. Hasta entonces hablaba del otro, como otro. Es decir, desde mi perspectiva, pero a partir de ahí asumí la perspectiva de ser este otro. Y me pregunté: **¿cuál era mi tamaño en este contexto?**

* Mesa redonde «Literatura infantil, filosofía para niños y cuestiones raciales» en la librería La Caníbal, Barcelona (30-10-2014).

1. Palabra griega con diferentes sentidos. Aquí se utiliza en el sentido de «estados emocionales que nos conducen a crear algo, porque funcionan como motores».

Esta inquietud corporal y existencial me hizo entender que EL NIÑO ES UN EXTRANGERO EN EL MUNDO DE LOS ADULTOS. ¡El niño es el otro! Y, así, por empatía, escribí el primer cuento del personaje ***¡Quiero ser de mi tamaño!***



El personaje se da cuenta de que es difícil encontrar su tamaño... No acaba de entender la relación entre su cuerpo, el espacio y todo lo demás que forma parte de su contexto.



Además se ve delante de un mundo lleno de ruido/informaciones que no acaba de ayudarle a ubicarse. Esto lo descoloca mucho, por ello tiene pesadillas y descubre la fuerza de su voz y de su capacidad de afirmarse en un mundo «negativo». O sea, la negatividad que ofrece el entorno le permite afirmar y afirmarse. Y así empieza su aventura identitaria. Sus historias siempre tendrán este componente de la necesaria afirmación identitaria en un mundo que muchas veces le niega esta posibilidad. De esta manera, sus aventuras salen del *acaso* a la *intención*.



Durante algunos años, este cuento ha estado guardado. Hasta que un día, mi hija Karen Sátiro, diseñadora gráfica, me preguntó si yo tenía alguna historia para niños. Ella y su amigo ilustrador Edgar Ramírez tenían en mente un proyecto. Así, el Niño sin Nombre salió del armario...





¿Por qué niño sin nombre?

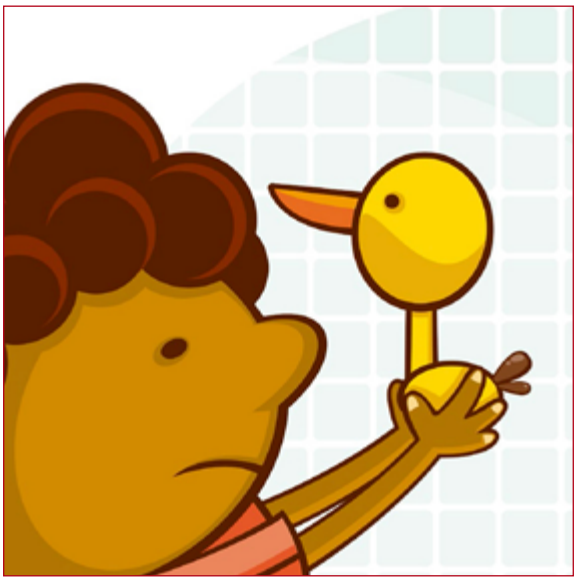
Desde el inicio del proceso creativo, me llegó con claridad la idea de que este niño no tendría nombre. El ilustrador, las editoriales y todos los que leían el cuento me preguntaban: ¿Por qué él no tiene nombre? Muchos incluso me ofrecían una lista de bellos nombres para el niño. Pero yo respondía: *exactamente por esto, para que todos se pregunten sobre su nombre…*



Esta es una historia para los niños pequeños. Ellos están aprendiendo a nombrar el misterio del mundo. Es inquietante que uno de ellos no tenga nombre. Esto provoca, inevitablemente, la pregunta sobre el valor de nombrar y ser nombrado. Es decir, él cumple su papel filosófico de provocar inquietud reflexiva.

Podemos ver un ejemplo del papel filosófico del personaje en la narración que hace la profesora Araceli Ochoa de Eribe de la Escuela Sol Ixent, de Corbins, en Lleida.

> El cuento ***¡Quiero un nombre!*** lo he trabajado con más de un grupo de 3 años. Su reacción es de perplejidad pues no creen que pueda ser que un niñ@ no tenga nombre. Discuten sobre si es un niño o una niña. Y al darse cuenta de que todo lo que vemos tiene nombre, que ellos también y sus familias, les corre prisa ponerle nombre al personaje.
>
> Hablamos también de la reacción del niñ@: *está enfadado, está triste… porque no tiene nombre*.
>
> Y ¿cómo puede ser que no tenga nombre?:
>
> *–Porque mamá aún no lo ha elegido.*
>
> *–Todas las cosas tienen nombre.*
>
> Y vuestras mascotas: ¿tienen nombre?
>
> *–¡Síííí!*
>
> Pues si los animales tienen nombre y nosotros tenemos nombre: ¿somos lo mismo?
>
> *–¡Noooooooooooo! Porque los animales van a cuatro patas y nosotros con dos.*
>
> *–Pero ¿los pájaros?… tienen dos patas y nosotros no somos como ellos.*
>
> *–Sí, y no podemos volar.*
>
> ¿Es importante tener nombre?
>
> *–Claro que sí… si no, nos diríamos «oye, tú».*



–Hasta a las mascotas les tenemos que poner nombre porque los queremos.

–El nombre de las personas, según sea el nombre, así es el cariño que le tienes. Si le pones de nombre «Hamburguesa», eso es una burla.

–Los nombres tienen historias. Nos llamamos como nos llamamos por alguna cosa.

Por otro lado, él no tiene nombre porque todos podríamos vivir lo que él vive. Hay algo de universal en él, aunque sea muy particular. Es sin nombre porque podría tener todos los nombres de todos los humanos que se sienten oprimidos, desarraigados, descolocados, renegados, reprimidos, inquietos con su presencia en el mundo. Humanos que se sienten así pueden ser varios: los niños, los inmigrantes, los pobres, las mujeres, los que tienen opciones sexuales distintas, etc.; es decir, los diferentes. Sentirse *sin nombre* en el mundo es propio de quien es *el otro*…

El diálogo interior: ver lo invisible

Una de las características universales de este personaje es su interioridad, su intimismo. Con más o menos conciencia, el ser humano tiene una dimensión interior, que se manifiesta en estos diálogos silenciosos que uno tiene consigo mismo mientras se relaciona con el mundo.



Los cuentos del niño sin nombre no narran grandes aventuras llenas de conflictos con los demás y retos a superar. En este sentido, es como si fuera un tipo de *anticuento*. Sus historias tienen como misión dar visibilidad a la voz de su pensamiento, es como poner lente de aumento a un proceso invisible de la mente del personaje. Él es capaz de pensar por sí mismo, se intriga, se cuestiona, observa, crea, recrea, hace asociaciones, razona analógicamente, etc.



Sin contar todo el despliegue de su capacidad de pensar creativamente que se ve en el libro *Quiero no pensar*. Con su pensamiento él transforma su madre en diferentes versiones imaginativas.



En tiempos de exceso de información y de su transformación en datos, tener un modelo de personaje que piensa por sí mismo es algo necesario. El niño sin nombre fantasea con la realidad, imagina, pero también busca criterios, quiere entender y busca relacionar lo que su sensibilidad capta con una comprensión más amplia de lo que vive. Es decir, él es un modelo de quien piensa de manera crítica, creativa y ética a la vez.[2]



2. Seguramente esto es un reflejo de la influencia de Matthew Lipman, el creador de la filosofía para niños.

¡QUIERO! – La vitalidad del deseo

El niño tiene una cierta ira apasionada que irrumpe y rompe con muchos esquemas. La ira es su ***pathos***. Es un absoluto ¡Sí! – esto provoca una cierta inquietud en su entorno. Los adultos que le acompañan se descolocan con sus preguntas y observaciones. Él necesita aprender el *¡No!* Aprender a lidiar con la frustración del deseo. Y esto ocurre mientras va aprendiendo el «nosotros» con su familia, sus compañeros, etc. En este sentido, el personaje es un reflejo de los niños pequeños, en general.



Los títulos de los cuentos son los enunciados de la vitalidad de estos deseos: ¡Quiero ser de mi tamaño!, ¡Quiero un nombre! ¡Quiero la raíz! ¡Quiero no pensar! Él quiere lo que no tiene, desea superar el vacío con la asertividad de sus afirmaciones. Es posible que sienta que puede inaugurar mundos al hacerlo…



En el próximo título que será publicado en enero de 2015, *¡Quiero dinero!*, se podrá evidenciar el papel de la mirada y de lo social en el surgimiento del deseo.

¿BLACK OR WHITE?: Cómo el Niño Sin Nombre se transformó de blanco a negro

Cuando inventé la historia, el personaje no tenia etnia. No estaba planteado el tema del racismo, aunque estaba planteado el tema de la diferencia y de la necesaria interculturalidad. Como he comentado anteriormente, estaba claro el *pathos* que generó su creación y el entendimiento de que la infancia es una cultura distinta de la de los adultos. Pero son curiosos los procesos creativos colectivos. Surgen sorpresas que dan un sentido especial a lo que hacemos. Edgar, en el proyecto que desarrollaba con Karen, decidió ilustrar el niño blanco. Esta decisión de él no me generó ningún tipo de cuestionamiento. Al final, no se realizó el proyecto que los dos llevaban y el Niño Sin Nombre retornó a los cajones del armario. Pero el acto de bañarse en las aguas del Atlántico le hizo cambiar de color…

Pasaron algunos años más. En un viaje a Brasil, la editora de Mazza Ediciones, me preguntó: «¿Tienes algún cuento nuevo? Me gustaría publicar otra historia tuya.» Yo le comenté que tenía «Quiero ser de mi tamaño» y que estaba ilustrada. A ella le gustó mucho la historia, pero me dijo con una larga sonrisa que mostraba los dientes: «¿El personaje podría ser negrito? Ya sabes, yo estoy comprometida con la causa racial. Y, aquí en Brasil, necesitamos que los cuentos infantiles puedan representar a los afrobrasileños. »

¡Me encantó esta provocación! Además sincronizaba con la emoción de origen y con la perspectiva intercultural de fondo. Su historia nació del reconocimiento de la precariedad y de la vulnerabilidad de ser el «*otro diferente*», descolocado, descolgado, tensionando el propio cuerpo para encajar en un determinado contexto. Edgar accedió a recrear la ilustración del personaje. Así, Sin Nombre se transformó en afrobrasileño, nació en portugués y fue *bautizado* en las aguas Atlánticas…

A partir de ahí, este personaje fue ganando un protagonismo muy distinto en mi vida de escritora. Definitivamente dejó de pertenecer al acaso de los acontecimientos creativos y pasó a cumplir el papel intencional de provocar reflexiones sobre el racismo. Posteriormente, en España, mi editor (Octaedro) se interesó en publicar más historias de este personaje de origen africano y así nació la serie Sin Nombre, que está publicada en castellano y catalán.

No se nace racista…

No se nace racista, el racismo es aprendido. Y este aprendizaje se da en el ámbito social y cultural. Si nosotros, los que producimos cultura para niños, nos damos cuenta de ello, ayudamos a generar una que sea más inclusiva y respetuosa con las diferencias. Es importante que los niños y niñas, desde muy pequeños, puedan ver todo tipo de etnias en los elementos que conforman su cultura: libros, juguetes, revistas, programas de TV, películas, etc. La construcción del imaginario social se da a través de estos medios, principalmente en una cultura visual como la nuestra.

Además, es importante recordar que la negrofobia también es aprendida. La profesora Araceli Ochoa de Uribe colabora con más reflexiones de los niños de P3 y algunos compañeros de 5.º sobre esta cuestión:

> –Nosotros tenemos miedo a los negros... porque los encontramos diferentes. Aunque eso no quiere decir nada...
>
> –¿Y si tú fueras negr@?... ¿Te gustaría que te tratasen así?
>
> –Hay gente mala y buena en todo el mundo.
>
> –La mayoría de las imágenes que vemos de África son de guerras y por eso parece que todos son malos. Pero no creo que sea así.

Estas ideas de niños tan pequeños revelan varias cosas:

1ª) La existencia del libro con el personaje afrodescendiente ayuda a problematizar la cuestión del «miedo al negro». A partir de la historia se puede entrar en el tema.
2º) La manera como la profesora explora el libro produce reflexión colectiva: provoca diálogo, escucha las ideas de los niños, hace preguntas reflexivas.
3º) Es probable que estos niños tengan más oportunidad de no convertirse en racistas. Esto porque pueden plantear de dónde vienen sus miedos (negrofobia) y las imágenes que producen este miedo (guerras en África). Además, el hecho de reflexionar en situación de diálogo con los demás puede generar un imaginario social distinto.

Sin nombre es un niño normal, que vive procesos y relaciones comunes a niños de cualquier origen racial. Sus vivencias no son específicas de niños negros… Vive en una familia, juega, pregunta, quiere saber… ¿Deberían ser diferentes los niños negros y/o mestizos? Pienso que en este sentido en que estamos hablando, ¡no!

Coincido con quienes piensan que la mejor manera de ser injustos es tratar como iguales a aquellos que son diferentes; y tratar como diferentes a aquellos que son iguales. Por esto, me parece muy delicada la «discriminación en positivo». Como escritora de literatura infantil, entiendo que sólo con existir, el niño sin nombre provoca la reflexión racial. Es la cuestión de la representatividad *afro* dentro de los elementos de la cultura de la infancia. La existencia de esta serie de libros provoca la visibilidad del afrodescendiente y permite el diálogo sobre su situación social. Por ello, de forma constante, su presencia hace cuestionar el racismo. Aunque, también, cuando invento las historias, busco evidenciar las diferencias que necesitan ser vistas para evitar el aprendizaje del racismo. Por ejemplo:



La serie de cuentos del niño sin nombre es la expresión de la ÉTICA UBUNTU.

Ubuntu es una palabra de origen Zulu y Xhosa utilizada como una regla ética en Sudáfrica. La traducción para el español cuenta con varios sentidos. Para lo que estamos desarrollando en este texto nos interesa los siguientes:

- «Soy porque nosotros somos.»
- «Yo soy lo que soy en función de lo que todos somos.»

- «Una persona es persona en razón de las otras personas.»
- Empatía

Digamos que la Serie Sin Nombre está en sintonía con la ética Ubuntu y con lo que propone Desmond Tutu:

> Una persona con ubuntu es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazada cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está segura de sí misma ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos.

La escritura alegre

Escribir historias para niños es algo alegre y lo hago porque me siento bien. Aunque los temas tratados tienen su profundidad, busco reírme y producir risa sobre ello. El sentido del humor es un valor, por esto en cada historia siempre hay partes divertidas. Durante el proceso de escribir me río mucho mientras surge la historia. En el proceso colectivo, con el ilustrador Edgar Ramírez y con la editora Magalí Sirera (Octaedro), solemos reírnos juntos en la creación y producción de los libros. El equipo que trabaja la maquetación nos comenta que les ocurre lo mismo. Por ello, me gusta ver que los niños también se ríen con el niño sin nombre y sus venturas y desventuras.



¿Por qué minicuentos?: El gusto por los mínimos

Pienso que los niños son personas con capacidad de pensar, sentir y dialogar sobre lo que captan del mundo. Y el mundo es bien complejo. Es decir, los niños no pueden «menos» que los adultos en muchos aspectos. Pero la experiencia de convivir con ellos me enseñó que es importante encontrar el punto de encuentro comunicativo. Si contamos temas complejos, dentro de relatos sencillos, ¡ellos pueden con ello! De ahí los minicuentos para niños de 3, 4 y 5 años. Los textos son cortos, aunque planteen temas profundos. El hecho de ser *mini* colabora para que sigan atentos a la historia. Si los niños van acompañados de personas que les ayudan a pensar sobre el cuento, podrán expresar sus ideas con más fluidez e ir desarrollando su capacidad de pensar por sí mismos. Y siempre nos sorprendemos cuando escuchamos a los niños…

Además de esta razón más obvia –el destinatario de estos escritos–, tengo un gusto especial por la escritura mínima. Por ello, asumo la influencia estética de los haikus y la epistemológica de los aforismos. ¡Me encanta ver cómo pueden decir tantas cosas con pocas palabras. Esta capacidad de síntesis me apasiona. Esta es la otra razón de hacer el ejercicio de inventar minicuentos.

Mientras pensaba y escribía este texto…

Leía a dos autores que también escriben «mínimos». Y me gustaría comentar algunas ideas surgidas de este cruce de pensamientos y formas de enunciarlos.

Alice Munro, escritora canadiense de cuentos sobre el universo cotidiano. Leerla fue un lindo ejercicio de alimentación literaria. Es de verdad interesante su estilo y su manera de narrar la cotidianeidad. Pero me impactó especialmente la presencia de los niños en sus cuentos y cómo viven los prejuicios sociales, el aprendizaje de la hipocresía social, la enfermedad, la muerte, etc. Su discurso sobre las sensaciones fragmentarias de la infancia, sin trama definida con principio y final, me han dado referentes para algo que pienso seguir haciendo con el personaje Sin Nombre. Es interesante hacer prospecciones cuando se está realizando una metacognición…

Son presencias que están en las palabras, pero también más allá de ellas…

Byung-Chul Han, filósofo coreano-alemán que reflexiona sobre la «sociedad del cansancio» y sobre las enfermedades neuronales, propias de estos tiempos de presión para el rendimiento y el consecuente agotamiento que conduce a los infartos psíquicos. Según él, hace falta valorar la contemplación que no habita las prisas de esta sociedad de consumo y de la producción acelerada para alimentar al círculo vicioso consumista. En la *Agonía del Eros*, el filósofo plantea la importancia del amor como elemento que hace surgir un mundo visto desde la perspectiva del otro. Es decir, desde la diferencia. Cuando leí sus libros, pensé en la importancia de seguir creando historias para niños pequeños, en las que se da visibilidad al movimiento mental del personaje central. Bien como en su papel como voz del otro, del diferente que permite una perspectiva más interesante del mundo.

La cultura de la infancia puede estar más allá del mundo adulto que hemos construido con sus desengaños racistas, consumistas, sexistas, etc. Es posible cultivar un modo de ser social, que favorezca el desarrollo de una niñez sensible, pensante, inclusiva y respetuosa. Como una de las personas involucradas en la producción cultural para la infancia, invito a todos y todas para cuidar con cariño de la infancia de la humanidad.

LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS A TRAVÉS DEL ARTE. UNA PROPUESTA DESDE FpN

Irene **DE PUIG**
(GrupIREP, Cataluña)

Partiendo de la afirmación de que los niños y niñas deben conocer sus derechos, nos proponemos mostrar en una primera parte cómo este conocimiento es posible a través de las artes partiendo del bagaje metodológico de Filosofía para niños. Y en la segunda parte del artículo ofreceremos algunas concreciones a modo de ejemplo.

Como punto de partida tomamos dos de los derechos explícitos de la Declaración y de la Convención de los derechos de las niñas y los niños.

Derecho a la participación

En la Declaración todavía no aparece explícito el derecho a la participación, pero sí en la Convención (Artículo 9 y art. 23). Los diversos enunciados que propician el derecho a la participación vienen a decir que los niños, como personas y sujetos de derecho, pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afecten.

Los derechos que estimulan la participación son los que les permiten conocer mejor el mundo, interactuar con él, valorar los distintos puntos de vista, afianzar las opiniones propias o contrastarlas con las de los demás.

Los niños pueden y deben participar, especialmente en los asuntos que les conciernen y uno de ellos es el conocimiento y la lucha por sus derechos.

Derecho a la cultura. Los derechos a través de las artes

El derecho a la cultura está contemplado en la Declaración (Principio 7) y en la Convención (Artículo 31)

El derecho de los niños a participar en la vida cultural y las artes exige que los Estados, respeten el acceso de los niños y las niñas a esas actividades y su libertad de elegirlas y practicarlas. Por ello muchas instituciones han abordado esta necesidad y la mayoría de los países tienen un programa de educación artística con contenido variable.

Como recomienda con encomio la organización Save the Children: en la medida de lo posible debemos mostrarles a niños, niñas y jóvenes imágenes de obras de arte y artesanías típicas, como una manera de ponerlos en contacto con elementos artísticos diversos.

Y es que los niños nacen en una comunidad que tiene una lengua, una tradición oral, musical, de danza y de formas teatrales sean las que fueran. Es imperativo alfabetizar a los niños y niñas en estas materias como lo es en la lengua oral y en las tradiciones propias.

Los derechos de los niños a la manera filosofía para niños

Filosofía para niños entiende el conocimiento como construcción, partiendo de los pensamientos previos, prejuicios heredados, sentimientos y conceptos, siguiendo la estela de Dewey por una parte y de Vigotski por otra.

La confluencia de estos dos pensadores significa entender el conocimiento como investigación pero no en solitario. Significa potenciar un proceso de aprendizaje entre iguales través del diálogo, de la reflexión, en la forma escolar que llamamos comunidad de investigación.

¿Qué sentido tiene «a la manera de»? Veamos. La historia de la relación entre los niños y la filosofía es corta. Hace unos cuarenta años, M. Lipman inauguró un movimiento –*philosophy for children*– para incorporar a los niños –niñas y niños– al mundo de la filosofía. Este movimiento se propone una estrecha relación entre pensamiento, participación y escuela.

¿Qué puede aportar la filosofía a los niños? Señalemos algunos beneficios de esta relación.

Contribuciones de la filosofía en la educación

A) Por una parte la filosofía ofrece a los niños y niñas la oportunidad de **ejercitar un pensamiento** *entre*, *acerca de* y *sobre* las otras disciplinas que enriquece el sentido de la experiencia educativa. La imagen sería la idea de la filosofía como el cemento que consigue mantener unidos los saberes.

A través de la investigación filosófica los niños y jóvenes reconocen la dimensión filosófica de algunos aspectos que provienen de otras disciplinas y de los que están subyacentes en su experiencia cotidiana.

B) En otro sentido, aporta a los niños y niñas un utillaje, unas herramientas (las llamadas **habilidades de pensamiento**) que les permite acceder a un pensar autónomo que se proyecta en una mejor capacidad de juzgar.

La práctica de Filosofía para niños transforma las aulas en comunidades de investigación, donde el alumnado aprende cómo dialogar e investigar de forma colaborativa y cooperativa.

En las comunidades de investigación los niños y jóvenes a través del diálogo constructivo ejercitan las habilidades de razonamiento, habilidades para la formación de conceptos, perfeccionando así su pensamiento y ejercitando el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso.

C) Y no es menor la incidencia de la filosofía en una **educación democrática**, porque genera concientización política y porque pone en juego una relación reflexiva de conceptos –como justicia, libertad, persona– que afectan cotidianamente a los niños y promueven un crecimiento en las posibilidades de comunicación construyendo un espacio de diálogo y deliberación racional de cuestiones relevantes para dirigir la propia vida.

Según Lipman, si la filosofía se relaciona con la niñez pueden mejorar no solo algunos resultados académicos, también se favorecen ciertas actitudes de convivencia[1] como demuestra la evaluación que la Generalitat de Cataluña realizó el año 2012 del proyecto Filosofía 6/18 (FpN) sobre la aplicación del proyecto en unas cuantas escuelas catalanas.[2]

Los derechos a través del arte

En los distintos simposios de la Unesco a partir de la década de 2000 hay un consenso de que en educación, el arte afecta positivamente toda la sociedad.

Y es que las artes abarcan aspectos tan amplios como fundamentales del ser humano: la sensibilidad, la intuición, la imaginación, los sentidos y el discurso simbólico. La creatividad artística se asocia no solo con las Bellas artes o artes tradicionales, sino también con la innovación y el espíritu de emprendedor.

1. Entrevista con Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp realitzada por Diego Pineda publicada en la Revista Internacional de Magisterio, Nº 21 junio y –julio de 2006, donde señalan que FpN ayuda a desarrollar virtudes intelectuales-tales como:
(a) el reconocimiento de la propia falibilidad;
(b) el coraje intelectual que se requiere para cuestionar las cosas y perseverar en la búsqueda,
(c) la capacidad para tomar en cuenta visiones de mundo alternativas, y
(d) el reconocimiento del razonamiento y la construcción de sentido.

2. Puede consultarse el Informe completo sobre la evaluación del desarrollo del proyecto Filosofía 3/18 en diferentes centros educativos de Cataluña realizado por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Abril 2012
Versión completa: <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/wp-content/uploads/2014/12/informe-pdf-cast.pdf>.
Versión resumida: <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/wp-content/uploads/2014/12/DOC-EVALUACION-CUADROS-GrupIREF.pdf>.

1. Los niños aprenden usando sus sentidos y el arte es un recurso ideal donde aplicarlos. Los sentidos vinculan el mundo exterior con el interior.
2. Favorece la observación y estimula el desarrollo perceptivo. El arte desarrolla la coordinación entre los ojos y las manos.
3. El arte provoca la curiosidad por el entorno, sea social o natural: personas, gestos, actitudes, o bien paisajes, composiciones…
4. El arte favorece el aprender a pensar dejando finales abiertos. Sobre gustos y preferencias hay mucho que decir, pero siempre queda una posibilidad más de interpretación.
5. El arte enseña a los niños a pensar creativamente para resolver problemas. Al trabajar con elementos artísticos queda claro que puede haber más de una solución para un problema.
6. La reflexión abierta sobre el arte supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista. Tanto en la contemplación como en la realización el niño está expuesto a diferentes posibilidades, al descubrimiento, y a la libertad.
7. Compartir opiniones y gustos ante una obra de arte permite una reflexión sobre las propias creencias y preferencias y aprender algo de sí mismos y el mundo en el que viven.
8. El arte promueve la autoestima. El arte desarrolla la sensibilidad, es decir, la capacidad intelectual y sentimental tanto en la recepción como en la expresión. Y por lo tanto significa el enriquecimiento de su experiencia vital.
9. El arte combina los recursos culturales de la comunidad y los de la escuela.
10. La contemplación está más cerca de una cultura de preguntas más que una cultura de respuestas.

Y la onceava podría ser que la contemplación artística produce placer, gozo. Y podríamos seguir enumerando razones personales, educativas, sociales, y podríamos añadir muchas otras, como el trabajo sobre valores que representa o la relación que establece entre la tradición y la «cultura» en general con la incorporación de los niños a una comunidad.

Como corolario no puedo menos que recordar una frase de Leonardo Da Vinci: «El arte es un modo de conocimiento del universo».

Una concreción

El ejemplo que proponemos es el libro que, dentro el proyecto Noria, hemos dedicado a los derechos de las niñas y los niños. En él hemos desplegado algunas artes, buenas y bellas artes para transmitir el valor de los derechos de los niños.

Como corresponde a un programa de FpN que trabaja en esta dirección, acentuamos los aspectos relacionados con el análisis, comprensión y reflexión más que en la expresión y los trabajos relacionados con técnicas específicas.

Aunque la Convención de los derechos de los niños es un documento más completo en este ejemplo partimos de la Declaración por la facilidad que supone lidiar con solo 10 principios.

Veamos cómo las artes pueden ser elementos constitutivos de un programa sobre valores, sobre ética o sobre derechos. A modo de ejemplo proponemos:

Pintura i fotografía



Pensar a través de la pintura o la fotografía ayuda a aprender a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, todo ello aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para hacer de los alumnos unos buenos contempladores: que disfruten, pero critiquen y tengan un criterio y sean capaces de crear. Es decir, por una parte, ejercitar distintas habilidades de pensamiento a través de la contemplación de un cuadro (observar, formular hipótesis, imaginar, dar razones, interpretar, etc.) y, por otra parte, conseguir actitudes tanto intelectuales como sensitivas y emotivas, a partir del análisis y el trabajo creativo de algunas pinturas o imágenes.

Por ello al mostrar una obra fotográfica o pictórica vamos a propiciar un buen diálogo a partir de algunas de estas preguntas:



Murillo, *El joven mendigo*, 1650. Museo del Louvre.

Preguntas	Habilidades
1. ¿Qué vemos en este cuadro?	Observar, relacionar, describir
2. ¿Qué nos dice este cuadro sobre los niños?	Inferir, relacionar
3. ¿Tienes alguna experiencia personal de la situación que plantea la escena?	Vivenciar, relacionar con experiencias propias
4. ¿Con qué temas relacionarías el cuadro?	Tematizar, analizar y sintetizar
5. ¿Estos temas te plantean algún interrogante?	Cuestionar, problematizar
6. ¿Qué sabes sobre estas cuestiones?	Averiguar, buscar en experiencia y en la memoria
7. ¿Dónde puedes encontrar más información?	Investigar, indagar
8. ¿Qué título le pondrías al cuadro?	Sintetizar, resumir
9. ¿Qué sentimiento te provoca?	Investigar, autoanálisis
10. ¿Qué cambiarías en el cuadro, color, imagen, expresión de los personajes, entorno, etc.?	Buscar alternativas, imaginar
11. ¿Qué relación se puede establecer entre este cuadro con el artículo 2 de la declaración?	Buscar relaciones, establecer vínculos

Poesía

El texto poético es uno de los mejores instrumentos para descubrir las posibilidades de expresión y es especialmente relevante ante algunos temas y sentimientos que nos sugiere la reflexión sobre los derechos. La poesía es un buen recurso para trabajar conceptos, situaciones, anécdotas relacionadas con el cumplimiento o incumplimiento de los derechos, ya que partimos de textos breves, pero muy condensados que nos aportan ideas y experiencias con una gran riqueza de lenguaje. Las poesías escogidas son para leer en voz alta y conjugan la calidad poética con la profundidad temática que exige el tratamiento de cada uno de los principios de la Declaración.

Poesía	Autor
No utopía	David Adrian Madeiro
Niño somalí	Gloria Fuertes
¿Por qué tienes nombre tú...?	Pedro Salinas
La casa	Anónimo
El niño mudo	F. García Lorca
Caricia	Gabriela Mistral
Recuerdo infantil	Antonio Machado
Enséñame a cuidarme	Érica Delorenzi
Gacela del niño muerto	F. García Lorca
A Tse, Tsé	D. A. Madeiro
¡Que no exista la guerra!	Eitan Goldfeder (8 años)

Música clásica /Canciones

De todos es sabido que la educación musical desarrolla la abstracción, elemento fundamental de la imaginación, aportan referentes de la propia sensibilidad de ser y pensar, desarrollan el sentido del espacio y de la vista, diferenciando el ver del observar.

La música mejora la capacidad de concentración, despierta el sentido del oído haciéndolo más perceptivo. Desarrolla la sensibilidad auditiva y la memoria, y ayuda a expresar sentimientos. Tiene la capacidad de sensibilizar pues engloba para su percepción el uso de todos los sentidos y apoya la estimulación de la imaginación. En nuestra propuesta ofrecemos una selección de piezas breves de música clásica como:

MÚSICA CLÁSICA	
Pieza	**Autor**
Escenas de niños	Schuman
Música para niños	Prokofiev
Álbum para niños	Chaikovski
Children's corner	Debussy
La cajita de música	A. Liadov
La caja de juguetes	Debussy
Juegos de niños	Bizet
Niñerias	Turina
Jardín de niños	Turina
Piezas para niños.	Mendelson

El trabajo con canciones combina poesía y música, puede complementar la asimilación de temas, ya que la letra nos permite interpretar el sentido del mensaje de forma más concreta. Además del peso específico de los contenidos; la repetición de los estribillos y el ritmo de la melodía son una buena ayuda para permitir un aprendizaje significativo de la letra. En nuestra propuesta sugerimos:

CANCIONES	
Canción	**Compositor o grupo**
Por los niños del mundo	Los Jaivas. Chile
Todos tenemos la misma idea	Víctor Heredia. Argentina
Gracias a la vida	Violeta Parra. Chile
Plegaria para niño dormido	Almendra. Argentina
No nos digan siempre no	Luis M. Pescetti. Argentina
¿Dónde jugaran los niños?	Maná. México
La niña de Hiroshima	Aguaviva. España
El niño silvestre	Joan Manuel Serrat
Por la paz	Gabinete Cagligari. España

El cine

El cine como el arte social de nuestro tiempo es un instrumento que incrementa la capacidad de conocer por medio de la fantasía y de la imaginación, de la ilusión, de la simbología y de la propia realidad.

Como han dicho ya muchos pedagogos el cine profundiza, analiza y refleja la vida de las personas, sus problemas y motivaciones, sus sentimientos, sus pasiones. Este modo de actuar del cine conecta con el mundo interior del espectador suscitando pensamientos, valoraciones, comportamientos y actitudes.

Igualmente, sobresale la gran capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo, vivo, pleno de información y de sucesos sociales. El cine no solo llega a la vertiente intelectual de las personas, sino también se enlaza con la vida emocional, para aflorar motivaciones y despertar el compromiso de las gentes ante el cambio social. Algunas de las películas sugeridas en el Manual:

Cine	País/año
Jinete de ballena	Nueva Zelanda, 2002
Pelle el conquistador	Dinamarca, 1988
El imperio del Sol	EE. UU., 1987
Niños del paraíso	Iran, 1997
Sara, Sara	Italia, 1994
Joe, the king	EE. UU., 1999
Niños del coro	Francia, 2004
Ladrón de niños	Italia, 1991
La manzan	Irán, 1998
El niño de la Chaaba	Francia, 1998

Esta selección se complementa con dos ciclos de 10 películas: **Cine y derechos de los niños 2005** y **Cine y derechos de los niños 2015**, que a lo largo de estos años hemos ampliado y que se pueden encontrar en la web del GrupIREF.

En algunos apartados se usa también la narrativa, a partir de algún fragmento biográfico –como en el caso del escritor francés Jules Valles– y también en la presentación de casos reales.

Y por último señalar que en estos ejemplos hay una clara intención multicultural, sea en las fotografías, pinturas, música, poesía o cine hemos procurado mostrar obras artísticas de diversos países. Creemos que esta opción puede ayudar a comprender la universalidad de los derechos de los Niños y niñas.

PRESUPUESTOS ONTOLÓGICOS-ANTROPOLÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO DE JOHN DEWEY

Trini DÍAZ SANZ
[trindiaz3@gmail.com]

Desde que, hace apenas un par de años, conocí a Angélica Sátiro, Félix García Moriyón y Tomás Miranda, impulsores y difusores del programa Filosofía para Niños en España, mi visión de la filosofía ha cambiado radicalmente. Su utilidad práctica, fuera de la académica, ya no se ceñía sólo a la crítica social (aspecto que yo conocía y trabajaba), sino que pude constatar su gran potencial educativo, advirtiendo su importancia cardinal como un acicate importante para el crecimiento personal.

Mi inquietud filosófica me llevó a preguntarme por los orígenes de esta metodología, que me guió hasta John Dewey, fuente de la que bebe Matthew Lipman. Tras formarme en este programa comencé a interesarme por profundizar en la concepción del hombre que acompañaba la labor educativa que inició Dewey, y es por eso por lo que actualmente estoy investigando en los presupuestos ontológicos y antropológicos del modelo educativo deweyano, en la universidad de Valencia, siendo tutelada por el profesor doctor Pedro Jesús Teruel.

Las primeras preguntas con las que arranca mi indagación son: ¿Cómo concebía Dewey al "receptor" de su programa educativo? ¿Qué características tenía el sujeto al que se aplicaba? ¿En qué clase de persona pensaba cuando hablaba de educación?

Hay que comenzar diciendo que Dewey lleva a cabo una contundente demolición de los dualismos que la cultura occidental ha asumido desde sus inicios (mente-cuerpo, pensamiento-acción, medios-fines, política-moral, teoría-práctica, imaginación-vida real, trabajo-ocio, entre otras). Según él, esto ha conducido a una visión fragmentada de la realidad y a un individuo aislado y alienado, lo que provoca distorsión emocional.

En el punto 1 de Mi credo pedagógico afirma: "La única educación verdadera viene de la estimulación de las capacidades del niño… Se le estimula a actuar como un miembro de una unidad…y a concebirse a sí mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo al que pertenece."[1]

En Democracia y educación dice que "el fracaso en no tener en cuenta los factores sociales significativos representa una ausencia de espíritu y una distorsión correspondiente a la vida emocional."[2]

Dewey entiende al hombre como una unidad compleja formada por cuerpo, mente y espíritu (alma), en la que el alma está presente en todo el cuerpo a través de los nervios. El cuerpo no es una masa homogénea indiferente al alma. El alma es inmanente al cuerpo en tanto en cuanto el cuerpo es el órgano del alma porque por el cuerpo, el alma se expresa y se hace realidad, alcanza su propia naturaleza. Es la forma exterior y viviente del alma. De modo que, el alma es

1 DEWEY, J. (1997): Mi credo pedagógico. Texto bilingüe. Universidad de León. Secretariado de publicaciones, p. 33

2 DEWEY, J. (1920): Democracia y educación. Ediciones Morata S.L., Madrid, p. 80.

inmanente al cuerpo porque siendo trascendente, ha expresado y manifestado su naturaleza en él. Esto asegura que todo acto o profundidad de la mente encuentra su registro en el mundo de la materia. Es decir, que el alma es la perfecta realización y expresión de un cuerpo natural, y al mismo tiempo, no es el producto del cuerpo, sino su misma vida, su esencia, su verdad y realidad – a la vez que causa final y eficiente. Pero el cuerpo no es sólo el órgano del alma, sino que las variadas estructuras del cuerpo son órganos diferenciados de varias capacidades y tendencias del alma. Esto no implica una reducción materialista, sino que significa que lo mental es inmanente a lo físico; pero inmanente como dirigiéndolo a un fin. Es decir, que hasta la más simple acción nerviosa implica el factor intencional, siempre es un ajuste que supone selección, inhibición y respuesta. Pero no es una respuesta mecánica a un estímulo, no responde al principio de causalidad física, sino al principio de actividad de autodesarrollo. Es el alma la que dirige y centra las actividades del organismo, y además, se da cuenta de sí misma por las pistas dadas por el cuerpo. Pero el alma no sólo es inmanente al cuerpo en tanto que constituye su unidad y su fin. Es trascendente a él, ya que transforma sus actividades por sus fines mentales. Insiste Dewey en que, estos dos principios, inmanencia y trascendencia, no pueden ser dejados aislados, sino que deben ser mostrados en su unidad, ya que todos los poderes que tiene el cerebro, los ha adquirido por medio de la actividad y bajo la autoridad del alma.[3]

De todo esto se deduce que si el hombre refleja en cada acto y en cada pensamiento parte de su alma, de su ser, en ese momento (puesto que está en constante formación) cobra mucha relevancia el atender al detalle de cada acción y pensamiento, entender su significado, cosa que se consigue parando y reflexionando, como expondré en adelante.

El carácter unitario e interrelacionado de la naturaleza humana queda de manifiesto cuando afirma contundentemente que "nosotros somos el hábito."[4]

> "Los hábitos son inclinaciones que tienen fuerza impelente…Una predisposición formada por cierto número de actos específicos es, en forma inconmensurablemente más íntima y fundamental, parte de nuestro yo, que los discernimientos vagos, generales y conscientes. Todos los hábitos son exigencias de cierta clases de actividad y constituyen la personalidad: son la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos."[5]

> "El no reconocer este hecho nos lleva a separar la mente del cuerpo y a suponer que los mecanismos mentales o "psíquicos" son de una clase diferente de los de las actividades corporales e independientes de ellos…Este es el dualismo de medios y fines."[6]

Por esta razón es por la que está en condiciones de decir que "un hombre puede delatarse por una mirada o por un gesto."[7]

Dewey afirma que se debe concebir al hombre como un ser espiritual y natural, que se encuentra en proceso de desarrollo de autoconsciencia, siendo la autoconsciencia el proceso continuo a través del cual todas las cosas son y son conocidas, como manifestaciones mismas de la vida del hombre, que está en proceso de llegar a ser.[8]

El marco en que el hombre puede desarrollar sus posibilidades para llegar a ser persona es la sociedad democrática, que presupone la libertad, la igualdad y la fraternidad, y que representan una sociedad en la que la distinción entre lo espiritual y lo secular ha cesado. [9]

Se desprende de aquí la clara intención de romper con el dualismo que establece el divorcio entre fines y medios, logros y valores, pensamiento y acción, carácter y conducta, en todos los ámbitos de la vida; y se vislumbra el proyecto deweyano que propone una solución integradora, puesto que el individuo que se ha de educar es un ser social. Y es justo ese ambiente el que educa: "La influencia sutil del ambiente afecta

3 Cf. DEWEY, J. (1975):"Soul and Body" en:The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888) Carbondale [etc.] : Southern Illinois University Press, pp. 93-115. (Traducción propia)

4 DEWEY, J. (1964):Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social. Fondo de Cultura Económica. México – Buenos Aires, p. 30

5 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 34

6 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 42.

7 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 44

8 Cf. DEWEY, J. :"The psychologycal standpoint" en:The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888), p.142. (Traducción propia)

9 Cf. DEWEY, J. :"The Ethics of Democracy" en:The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888), p. 243-9. (Traducción propia)

a todas las fibras del carácter y del espíritu,"[10] porque el hombre es una unidad y por tanto el ambiente impregna todo el ser del hombre.

El reto consistirá en hacer consciente su significado, porque "podemos llevar un caballo al agua, pero no obligarle a beber, llevar a un hombre a la penitenciaría, pero no hacer de él un penitente…Debemos distinguir entre resultados físicos y morales o educativos. Si una persona no es capaz de prever las consecuencias de sus actos y no es capaz de comprender lo que le dicen las personas con más experiencia, no será capaz de guiar sus actos inteligentemente…Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos, entendemos lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligible. En este caso hay adiestramiento, no educación".[11]

La educación supone crecimiento personal, que Dewey identifica con ser consciente, comprender por qué se hacen las cosas. Lo contrario es la domesticación, es decir, actuación sin sentido.

Es claro que el empeño en superar esa serie de escisiones que he comentado arriba va a implicar un proyecto de reconstrucción social a través de una educación que tiene que ser reflexiva porque "el hábito rutinario sin la presencia del pensamiento supone la ruptura del crecimiento"[12], lo que provoca una reducción de la libertad personal, ya que el hombre que no entiende los significados de sus actos ni sus relaciones llegará a "una confusión en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente."[13]

Cabe destacar que, al tiempo que Dewey defiende la autonomía del pensamiento, subraya la interdependencia que supone vivir en sociedad. Y esta dependencia es vista como algo positivo, no como una debilidad. Es más, advierte del peligro que supone la independencia acrecida, pues disminuye la capacidad social del individuo, provocando distanciamiento, indiferencia e insensibilidad.[14] Estas actitudes son perniciosas porque "la felicidad…se alcanza…siempre que el reconocimiento de nuestros lazos con la naturaleza y con nuestros semejantes pone en movimiento y da forma a nuestra acción."[15]

> "Todos los dualismos (trabajo-ocio, conocer-hacer, hombre-naturaleza), además de producir estudios aislados, han culminado en una aguda demarcación del espíritu individual y del mundo y la tendencia a tratar el interés como algo puramente privado. La filosofía dualista del espíritu y el mundo, implica una concepción errónea de las relaciones entre el conocimiento y los intereses sociales, y entre la individualidad y la libertad."[16]

> "El aislamiento de un acto respecto a un propósito es lo que le hace mecánico. Es mecánico todo lo que establezca una separación entre cuerpo y espíritu, le priva de sentido, porque pone el acento en las cosas a expensas de las relaciones… El parcelamiento de destrezas, el reproducir información, no es una buena medida para desarrollar la capacidad de pensar, porque no conexiona el pensar con el aumento de la eficacia de la acción ni con un saber sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos, ni tampoco con el fin para el que se utiliza."[17]

> "Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás…Todo individuo ha errado su vocación si no encuentra que la realización de resultados valiosos para los demás es el acompañamiento de un proceso de experiencia con valor intrínseco. ¿Por qué enseñarle que debe elegir entre sacrificarse, haciendo cosas útiles a los demás, o sacrificar a éstos en la prosecución de sus propios fines exclusivos? Este dualismo está profundamente arraigado. Por eso, es función de la educación luchar en defensa de un fin en el que la eficacia social y la cultura personal sean sinónimos en vez de antagónicos. No se puede participar del intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir las cosas que de otro modo se ignorarían."[18]

Por eso afirma con rotundidad que "la educación debe ser, primero humana y después profesional. El hombre se humaniza en la medida en que se conexiona con los intereses comunes de los hombres."[19] Obviamente, el desarrollo mental y moral han de ir unidos, porque "cuanto

10 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 28.
11 DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 35 y 37.
12 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 52.
13 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 81.
14 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, p. 48.
15 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 243.
16 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 246.
17 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 135.
18 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 110.
19 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 167.

más humano sea el propósito, o cuanto más se aproxime a los fines que afectan a la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento."[20] "El mero amontonamiento de información petrifica el espíritu."[21] Mientras que "el conocimiento es de cualidad humanista porque libera la inteligencia y la simpatía humana."[22]

Dewey define explícitamente que el término "humanismo significa estar imbuido de un sentido inteligente de los intereses humanos. El interés social, idéntico en su significado más profundo al interés moral, es necesariamente supremo en el hombre."[23]

En este sentido, "todo estudio realizado de modo que aumente el interés por los valores de la vida, y todo estudio que produzca una mayor sensibilidad respecto al bienestar social y una mayor capacidad para fomentar ese bienestar, es un estudio humano."[24] Siendo "inmoral toda educación dirigida simplemente a proporcionar destrezas."[25] Insiste Dewey en la necesidad de ver el sentido, encontrar el significado, al actuar humano. En definitiva, descubrir su telos.

El medio para encontrar ese fin, para que el hombre alcance su autorrealización pasa por la educación. "La educación debería transformar la sociedad para que cada persona esté ocupada en algo que hace la vida de los demás más digna de ser vivida y que haga más perceptibles los lazos que unen a las personas, lo cual destruye la barrera de la distancia entre ellas."[26]

Vemos que la tarea filosófica de Dewey consiste en franquear el abismo que han dejado abierto estos dualismos, lo cual supone un vasto proyecto social que supone dotar de consciencia a las acciones poniendo de manifiesto su valor social, donde vivir es aprender, y aprender es aprender a pensar, descubrir el sentido. Por tanto, hablar de moral es hablar de educación, de aprender de la experiencia, de un vivir participativo y consciente. "La educación es la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa."[27]

Y para dotar de significado a la vida el hombre necesita romper con la perniciosa separación entre teoría y práctica, imaginación y vida real, trabajo y ocio; integrando estas facetas en su vida, sin escisiones, para que su vida sea fructífera y no sólo externamente productiva.[28]

El peligro sobre el que advierte Dewey es el capricho, la falta de un fin en las acciones del hombre. El fin supone observación, previsión, organización, comparación, selección, juicio. Por tanto, actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Tener un fin es actuar con sentido.[29] En definitiva, "pensar es reflexionar sobre los propios actos e impregnarlos de sentido."[30]

Pero para que la vida tenga sentido hay que emplear la razón. Para Dewey, usar la razón es observar, meditar, reflexionar y especular. Lo que, a su vez permitirá controlar los apetitos e impulsos. Y precisamente en esto consiste la vida propia del hombre.[31]

> "Razón, como sustantivo, significa la feliz cooperación de una multitud de disposiciones tales como simpatía, curiosidad, exploración, experimentación, franqueza, persecución hasta el final de las cosas, circunspección para examinar el contexto, etc. Los elaborados sistemas de la ciencia no nacen de la razón, sino de impulsos que al principio son leves y vacilantes, impulsos a manejar cosas, a buscar, a moverse, a descubrir, a mezclar lo que estaba separado y a separar lo combinado, a hablar y a escuchar. La razón, la actividad racional, es la actividad que resulta, no un antecedente ya formado que puede ser invocado y puesto a funcionar a voluntad…La razón es la obra laboriosa del hábito y requiere que se la ejercite continuamente."[32]

A la base de todas estas igualdades que nuestro pensador está estableciendo con el fin de crear puentes entre lo que los dualismos han separado, yace la denuncia de otro error producido por los dualismos, que es considerar el conocimiento como una facultad separada de nuestra voluntad. Para Dewey, conocer no es una actividad meramente intelectual. Conocer implica nuestra naturaleza moral. Es esencialmente moral. Afirma que el conocimiento del hombre o su

20 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 172.
21 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 180.
22 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 197.
23 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 241.
24 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 234.
25 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 221
26 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 266.
27 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 207.

28 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 203, 214 y 233.
29 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 93-96.
30 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 116.
31 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, p. 215.
32 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, pp. 183-5

carencia dependen completamente de la actitud original de su voluntad.[33]

De modo que la vocación del hombre consiste en hacer perceptiblemente significativas las actividades que una persona realiza en su vida. Lo opuesto es la ausencia de fines, el capricho, la ausencia de acumulación de experiencias significativas. Pero la vocación en Dewey es un principio organizador para la información, las ideas, el conocimiento y el desarrollo intelectual, porque nadie es sólo su profesión, porque la vocación dominante de todos los seres humanos es vivir, desarrollarse intelectual y moralmente.[34]

> "No basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social, de modo que lo que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas, no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter, no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida".[35]

Consecuentemente, "moral significa desarrollo del sentido de la conducta. Es igual que crecimiento. En el sentido más amplio, moral es educación: es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción."[36]

La labor de la filosofía en el proyecto deweyano es clave ya que ésta tiene como objetivo "alcanzar una visión unificada, consecuente y completa de la experiencia…Significa la adquisición de una sabiduría que influirá en la conducta humana."[37] Por eso asegura que se puede definir la filosofía como la teoría de la educación.[38] Su importancia es vital porque "lo que verdaderamente está en juego…es la clase de persona en que se va uno a convertir, qué especie de ser está en formación y qué clase de mundo está haciendo."[39]

Para eso es necesario parar y pensar, lo cual requiere "libertad, que es, a su vez, autodominio, pues la formación de propósitos y la organización de medios para realizarlos son obra de la inteligencia."[40]

> "Otra falacia pedagógica es creer que una persona aprende sólo la cosa particular que está estudiando. El aprender colateral, con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones que se aprenden. Pues esas actitudes son las que cuentan para el futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de seguir aprendiendo. Pues ¿qué ventaja tiene adquirir cantidades prescritas de información si se pierde la apreciación de las cosas hermosas, de los valores a que se refieren estas cosas, si se pierde el deseo de aplicar lo aprendido, y si se pierde la capacidad de extraer el sentido para aplicarlo a futuras experiencias?"[41]

Han sido precisamente estas cuestiones las que me han cautivado e impulsado a querer adentrarme en los entresijos del pensamiento deweyano. Mi intención es profundizar en el significado complejo de su concepción de ser humano, diseccionar el sentido de algunos términos que podrían resultar problemáticos, como alma o humanismo, dentro de sus sistemas, ver de qué fuentes bebe, cómo se entiende la inmanencia y la trascendencia, qué alcance tiene afirmar que el espíritu se exprese a través del cuerpo, estudiar el concepto de vocación como vida, como desarrollo intelectual y moral.

Y, como dice Dewey, en el camino espero encontrar cosas hermosas, apreciar su valor y su significado, y aprender para poder aplicarlo a la acción. ■

33 33 Cf. DEWEY, J. :"knowledge and the relativity of feeling" en:The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888), pp. 20-1. (Traducción propia)
34 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 258-261.
35 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 298.
36 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 256.
37 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 272
38 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, p. 276.
39 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 201.
40 DEWEY, J. (2004): "V. La naturaleza de la libertad" en: Experiencia y educación, Biblioteca Nueva, S. L, Madrid.
41 DEWEY, J. "III. "Criterios de experiencia" en: Experiencia y educación.

III

MUNDOS COMPARTIDOS

JUANITA EN MÉXICO, YUCATÁN

Dieudonnee **ALEJANDRA POOT PINELO**
Maestra del Jardín de Niños Cuauhtémoc, Municipo de Kanasin, estado de Yucatán
<www.facebook.com>



Estoy trabajando con el programa "Jugar a pensar con Juanita" del Proyecto Noria como una actividad permanente paralela a las situaciones didácticas, esto es dos veces por semana con mi grupo de segundo grado de preescolar.

El sólo título del libro ***La mariquita Juanita*** despertó mucha inquietud. ¿Por qué mariquita? "los mariquitas son personas que siendo hombres se creen muy mujeres (!!)", hemos investigado y ahora saben que esa palabra puede tener sentidos diferentes en otros países y que el animal a que se refiere la historia son en México las ***catarinas***. Como resultado todos ahora llaman a las catarinas "mariquitas", sin que esto les cause pendiente alguno, y pueden explicar a los demás (sus papás) porqué usan esa palabra.

Los niños han aprendido a tener mucha paciencia, como Maripepa, el personaje del libro. Dado que el libro se lee un "episodio" a la semana y se trabaja en dos sesiones, sabemos que demoraremos en terminarlo y por eso han puesto la regla de "no adelantarnos mirando el episodio que sigue".

Los momentos de lectura son bellos, los niños se ponen “cómodos para escuchar con atención”, se recuestan unos en las piernas de otros, se dan masajes preparatorios “para estar listos”. Una vez comenzada la lectura siguen la historia con atención sin ver las imágenes. Hemos tomado unos acuerdos que los niños han propuesto para el momento de lectura como: “las preguntas al final porque distraen a Ashanty, Ana y a Cristopher” o “no desesperarse a mirar porque nos aplastamos. Después miramos la ilustración.”

La mariquita Juanita les ha parecido una cosa muy hermosa. Como ella, se han mirado en diferentes superficies que trajeron de casa y han expresado cosas como: “soy bonita”, “soy MUY fuerte”, “¡¡mira… los dos tenemos ojos!!”, “mi cara es redondita como la de la mariquita”, “tengo pelo largo”. También han dibujado la mariquita Juanita y han expuesto sus dibujos en la ventana del salón.

He de decir que he variado las actividades un poco. Después de que se encuentra con los peces, hemos jugado a las adivinanzas describiendo a un compañero. Por ejemplo: “ella es bonita y es mi amiga”; cuando los demás no han dado con la respuesta han pedido más. Entonces han ampliado las descripciones como “ tiene el cabello largo y una blusa de color rosada, pantalones como los míos… “Es Aimee”, los demás han dicho “¡¡¡nos has dado la respuesta!!!”.

También hemos hecho una lista de las cosas con las que tenemos que tener paciencia. Han dicho cosas como: “tenemos que tener paciencia con Andrik porque juega mucho, grita y no quiere trabajar con el equipo”. Esto ha permitido abordar problemáticas en el aula; incluso le han dado “ideas buenas” para regular su conducta.



Lo mejor que nos ha sucedido ha sido cuando Cristian llegó al salón con una mariquita. Es de imaginar la revolución y emoción que sintieron al verla ahí, tan pequeñita ¡y viva! Se han hecho muchas preguntas:

- ¿por qué esta mariquita no tiene manchas negras?
- ¿qué le daremos para comer?
- ¿será que duerme?
- ¿cuántos “años” tendrá?
- ¿la podemos conservar en el salón?
- ¿no se “sentirá” sola?
- ¿y si le buscamos amigos?
- ¿será que es amiga de Juanita?
- ¿cómo se llama?
- ¿y si se muere?

Al final decidimos terminar las actividades que realizamos actualmente y comenzar a trabajar un proyecto sobre la vida de las mariquitas.





JUGAR A PENSAR CON MITOS EN GALICIA: UNA PRÁCTICA INOLVIDABLE

Carmen **LOUREIRO**

Educadora, formadora de educadores y formadora del Proyecto Noria

> Siempre he pensado en un mito como algo que nunca existió pero que siempre está sucediendo.
>
> Jean HUSTON, *The Possible Human*

Así que voy a contaros un **mito** (con la ayuda de E. Galeano y Mía Couto), porque "los mitos sucedieron alguna vez, o casi sucedieron, o no sucedieron nunca, pero lo bueno que tienen es que suceden cada vez que se cuentan, porque en cada mito hay seres que quieren volver a vivir por arte de magia, la magia de las palabras… No olvidéis que la verdad tiene patas largas y transita, a veces, por caminos fantasiosos".

[…]

¿Y los dioses, abuela? ¡Cuéntame algo sobre los dioses!

–Dicen que Dios se abrasaba con el calor de esta tierra sin noche y por eso bebió, bebió, bebió hasta matar la sed, de todas las fuentes. Miró el firmamento, alojó el SOL en los ojos. Demasiada luz: todo se hizo espejismo. De su rostro, por un instante ciego, surgió el HOMBRE. Aquel era el PRIMER HOMBRE.

De los ojos de DIOS, heridos por tanto brillo, se deslizó una lágrima. De esa lágrima escapó una MUJER. Aquella era la PRIMERA MUJER.

Mi abuela se explicaba lenta y larga:

–Desde entonces, la MUJER anda con un botijo recogiendo las lágrimas de todas las madres del mundo. Quiere hacer un mar solo de ellas. No respondas con esa sonrisa, tú no conoces la labor del llanto. ¿Qué hace la lágrima?– La lágrima nos UNIVERSA, en ella TODAS regresamos a nuestro origen.

Cuida de que ninguna de tus lágrimas se pierda en el suelo, dicen que de la tierra podrían nacer las cosas más extrañas…

He querido comenzar el relato de mi experiencia con el programa del Proyecto Noria "Jugar a pensar con mitos" rememorando un fragmento de este mito que encierra para mí una extraña belleza y una rara verdad…

Cuando me planteé utilizar el texto de ***Juanita y los mitos*** junto con todo el ropaje metodológico que lo acompaña, tuve un momento de duda, por temor a que el alumnado de 1.º de la ESO, con quien lo utilicé, encontrase su presentación de-

masiado infantil (realmente está pensado para alumnos y alumnas más jóvenes).

Me arriesgué y, afortunadamente, los resultados superaron con creces mis expectativas.

Se planteó como un Proyecto de Trabajo alrededor del cual giraban y se expandían distintos saberes (geográficos, históricos, económicos, lingüísticos, plásticos, musicales, filosóficos, religiosos…).

Fuimos construyendo nuestro personal itinerario mitológico acompañando cada uno de los trece mitos con una investigación minuciosa sobre cada una de las culturas donde había tenido su origen, presentando el resultado a los demás e ilustrándolo con todo tipo de mapas, imágenes e historias complementarias que enriquecían nuestra personal constelación mítica. Por ejemplo, cuando nos detuvimos en Grecia, ampliamos el contenido mítico trabajando ***La Ilíada***, ***La Odisea*** y el viaje de ***Jasón y los Argonautas***.

Para fijar los hitos de nuestro periplo, solíamos cerrar nuestro paseo por cada cultura con la realización de algún trabajo plástico que simbolizaría la esencia del mito. Así elaboramos hombres y mujeres de barro, de madera, de maíz…hombres mono, hombres cuervo, mandalas, dragones, escarabajos sagrados, máscaras rituales, huevos cósmicos…y, cómo no, un sinfín de mariquitas (de barro, plastilina, papel maché…).

Del mismo modo, cada cultura se presentaba acompañada de su propia música…Lo que nos permitió disfrutar y ser más conscientes de sus semejanzas y diferencias.

Realizamos múltiples actividades para reforzar las habilidades de percepción, investigación, conceptualización, razonamiento y traducción… utilizando siempre como herramienta básica el diálogo y revisando los avances, estancamientos o retrocesos en nuestra evolución como Comunidad de Investigación mediante evaluaciones periódicas con la metodología figuroanalógica.

Creo que atendimos a todos los ámbitos de las actitudes éticas:

- Intrapersonal (trabajando las emociones básicas, la autoimagen, el autoconcepto, la autoestima…).
- Interpersonal (atendiendo a la empatía, la comunicación asertiva, la coherencia y el respeto a la diversidad).
- Ciudadano (considerando, respetando y creando normas; proyectando un mundo ideal).
- Intercultural (tratamos de abordar la Interculturalidad de una manera concienzuda, lúdica y respetuosa; y la influencia de los distintos contextos en las acciones humanas).
- Ecológico (nuestro recorrido geográfico nos ha permitido conocer las condiciones climáticas, de fauna y flora de los distintos ecosistemas y los peligros de la extinción tanto de elementos naturales como culturales).

En definitiva, una experiencia de aprendizaje significativo para todos/as porque nos embarcamos en ese viaje educativo con todo nuestro bagaje perceptivo, cognitivo, afectivo y activo.

Lamentablemente, no he podido seguir experimentando con el programa “Jugar a Pensar con Mitos”, por haber accedido a otra etapa educativa, pero me gustaría reseñar que sigo orientándome por los mismos principios y utilizando las mismas herramientas básicas:

El diálogo, las actividades para reforzar destrezas; los relatos, los juegos y el arte en general para provocar y mantener el interés en el discurrir del pensamiento.

> La educación consta de dos partes:
> Educación de las habilidades
> Educación de las sensibilidades
> Sin la educación de las sensibilidades, todas las habilidades se tornan sin sentido
>
> Rubem ALVES

Este Norte sigue guiando mi práctica educativa y en esa línea no dejo de cultivar la mirada, una mirada lenta y sinestésica que acaricia las líneas, saborea los colores, escucha las voces y músicas que fluyen de las imágenes… a sabiendas de que enfocar la mirada no es solo concentrarla sino también calentarla con el focus (fuego) de la emoción consciente y demorada.

Cada vez tengo más claro el acierto de acercarnos a la ética a través de la estética y no dejo de profundizar en la lectura de imágenes como catapulta para lanzar retos inesperados a la torre de marfil del pensamiento establecido y enrocado en sus propias certidumbres.

En este sentido, tengo una especial deuda de gratitud con Angélica Sátiro por desvelarme



la existencia de una pintora extraordinaria, Remedios Varo, que me ha ayudado y me sigue ayudando a provocar sesiones de diálogo de una riqueza y profundidad fuera de lo común.

Sirvan como ejemplo algunos de los comentarios de alumnos y alumnas de la Isla de Arosa al cuadro ***Creación de aves***:

» Percibo un olor a bosque, natural... y siento la soledad de esa mujer que parece estar en una cárcel o en algún otro sitio, encerrada (Álvaro)

» En esta imagen escucho música de violín, ruido de máquinas y pájaros piando alarmados... lo que más me intriga es la máquina que substrae los colores al mundo (Cristina)

» Está en una habitación antigua, como de la Edad Media... Creo que lo que quiere decir es que las mujeres, como en este caso, sólo están tranquilas por la noche, sin tener que hacer las tareas ni aguantar a sus maridos. Los Búhos también salen de noche y son solitarios... (Sergio)

» Esta imagen huele a viejo, sabe a salado, se oye música baja de fondo, el tacto es rugoso. Se siente tristeza... (Ainhoa)

» Saboreo algo amargo porque me parece que está en una torre encerrada... y a la vez, siento alegría porque aunque parece que está encerrada, sabe aprovechar un simple rayo de luz para pintar y olvidarse de dónde está (Laura)

» Percibo la seriedad y concentración de la mujer-búho mientras pinta y la alegría de los pájaros al volar libres (Rubén)

» Siento como si estuviera encerrada desde hace mucho en esta habitación, noto como los pájaros vuelan en círculos por detrás de mí y también siento el viento que entra por la pequeña ventana y me acaricia la cara... La pintora está rodeada de cosas raras y complejas... Este cuadro está lleno de misterios... pienso que lo que quiere reflejar Remedios Varo es que en tu imaginación puedes hacer lo que quieras porque no molestas a nadie. (Sara)

» Veo unas pinturas mágicas que al combinarse con los rayos de luna intensificados por una lupa triangular consiguen que la pintura cobre vida (David)

» Veo una especie de laboratorio, un cielo negro y un búho rarito... oigo el ruido de la tormenta, el sonido del líquido al pasar por los tubos, el trino de los pájaros... el búho parece áspero y frío, pero siento alegría, felicidad, pasión... es algo increíble, con la energía de la luz, la materia de los colores y la música de su corazón está transformando la pintura en vida. (Isaac)

COMPRENDER, CONOCER Y DIALOGAR: EL **ROL** DEL **EDUCADOR**

Gabriela **BERTI**

> Ni la contradicción es señal de falsedad, ni la no contradicción es señal de verdad
>
> Blai PASCAL



Formar formadores

Como integrante de la Red Noria pude recorrer varios rincones de España, dando cursos de formación a educadores y educadoras. En el transcurso de los diferentes ciclos de formación hay algo que me llama la atención al observar que ciertos temas, constante y recurrentemente, aparecen como preocupación central de muchos educadores/as que asisten a los cursos. Estas cuestiones suelen estar relacionadas entre sí y generalmente giran en torno al vínculo entre la educación y la infancia; cómo llevar a cabo la tarea educativa con los niños y niñas y cómo hacerlo mejor; cómo ayudarlos a crecer para que sean adultos capaces de insertarse en una sociedad que se vuelve cada día más espinosa. Evidentemente no se trata de una inquietud menor.

Si prestamos atención a la manera en la que, muchas veces, se describe el mundo de los niños y niñas, vemos que existe una tendencia a considerarlo como si fuera un universo 'acaramelado', colmado de imágenes simpáticas y graciosas. Un correlato de esta mirada suele estar asociado a la percepción de que los niños y niñas son una especie de 'continente vacío', seres a los que hay que dotar (llenar) con los conocimientos y experiencias que los adultos (plenos, completos) ya tienen y, por eso, son capaces de brindar. Sin embargo los niños y niñas habitan en el mismo mundo que nosotros los adultos (con sus riquezas y miserias humanas) y, que sean pequeños, no implica que estén 'vacíos' de experiencias y conocimientos, del mismo modo que un adulto no está 'completo' por el hecho de haber crecido, estudiado o vivido más tiempo. Entonces, bien cabe plantearse la pregunta sobre cuál es el rol del educador/a para conseguir guiar no sólo el proceso de aprendizaje de conocimientos curriculares, sino también del entendimiento, el respeto por los otros y por uno mismo.

Educar para la comprensión

Formarse, estar preparado para vivir en un universo complejo y cargado de matices, no es una tarea sencilla. Las maestras/os son una pieza clave, actores indispensable para la construcción de sociedades más plenas, ya que durante el transcurso de su labor están en contacto son cientos de niños y niños (y sus correspondientes familias), a los que ayudan a modelar su porvenir transmitiendo tanto conocimientos, como valores éticos. Ciertamente, no sólo se trata de una responsabilidad individual, sino que además cobra vital importancia el entorno educativo en su conjunto (alumnos, educadores, padres e instituciones). Con todo, las instituciones están construidas por el entramado que forman las personas y la manera en la que se relacionan entre ellas. Ahora bien, si deseamos que las aulas sean un lugar para: ampliar y desarrollar experiencias, para la puesta en marcha de instrumentos que favorezcan una comunicación fluida, la construcción de diferentes grupos sociales activos, la generación de ideas propias, el estímulo de hábitos cívicos, democráticos y respetuosos para hacer frente a las incertidumbres de la vida, entonces debemos estar preparados para reflexionar multidimensionalmente. Me refiero a que seamos capaces de pensar no sólo sobre cómo educar a los niños/as, sino también cómo nos posicionamos los educadores delante de esa tarea.

Precisamente, el pensador francés, Edgar Morin plantea una idea que, desde mi punto de vista, resume esta cuestión. Él dice que: la educación es el ejercicio de educar para la comprensión.[1] Aunque esta frase parezca una tautología, creo que bien vale la pena detenerse a pensar un momento sobre su significado. Nos hallamos rodeados de medios para la comunicación (teléfonos, e-mails, TV, etc.), pasamos comunicándonos buena parte del día (en nuestros trabajos, en el aula), así como generando información. A pesar de ello, la comunicación no conlleva la comprensión y, la información, bien transmitida y entendida, sólo genera inteligibilidad. Ambas son condiciones necesarias para la comprensión, pero no son suficientes.

Comprender nos permite aprehender intelectualmente un conjunto de conceptos o elementos (siendo conscientes de su contexto). Cuando comprendemos algo podemos volverlo perceptible y somos capaces de explicarlo. En nuestras aulas y espacios de clase, buscamos la comprensión intelectual y objetiva (la transmisión de conocimientos), pero es esencial recordar que también debe estar presente la comprensión humana (intersubjetiva).[2] Esta última excede a la explicación (de las cosas tangibles e inmateriales), ya que además requiere del conocimiento de sujeto a sujeto (de aquellos que tenemos delante), como de nosotros mismos (en relación a nuestro contexto, creencias, etc.). Comprender, entendido como un acto intersubjetivo, implica ser capaz de: ponerse en el lugar del otro (empatía) y de proyectar; ser abierto y generoso; de acercarse a las creencias y necesidades del otro.

De esta manera la comprensión es tanto un medio para conocer como un fin en sí mismo. Para comprender hay que aprender a escuchar y escucharse activamente y, por tanto es un tema que no se puede pasar por alto ni en la escuela, ni en un curso de formación. Aprender a escuchar para conocer los presupuestos, los valores y los intereses de los alumnos/as, de los compañeras/os, así como los propios para, en consecuencia, conectar el pensamiento con la acción y los sentimientos.

"Conócete a ti mismo"

"Conócete a ti mismo" es la frase puesta en el atrio del templo a Apolo de Delfos (lugar de culto de antigua Grecia). En todos los tiempos muchos pensadores han reflexionado sobre ella con variados matices, siguiendo el ejemplo de Sócrates y Platón que se la hicieron propia. Indudablemente la filosofía puede servir como aliada para favore-

1. "Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad." Cf. Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación*; Trad. Mercedes Vallejo-Gómez; Francia; UNESCO; 1999; pág. 43.

2. El mismo Edgar Morin presenta una imagen que puede ilustrar estas palabras. Dice que, por ejemplo, si vemos un niño llorando lo primero que hacemos es intentar comprender que le ocurre y no ponernos a medir cuál es el grado de salinidad de sus lágrimas. Esto implica que comprendemos al otro como sujeto (con el cual puedo identificarme y empatizar) y no como un proceso objetivo. Op. Cit, pág. 44.

cer la consciencia de sí mismo, así como de los otros. Entonces, al decir filosofía con niñas y niños nos referimos a una educación que se preocupa por el pensar en general, por el pensarse (a sí mismo) contextualmente y tiene, como correlato, una puesta en marcha de acciones y valores.

No obstante, cuando desde la filosofía hablamos del "conócete a ti mismo", no nos referimos a un acto cerrado (individualista), más bien se trata de un acto que implica poner el ego en perspectiva. Interrogar nuestra condición humana es examinar nuestra condición en el mundo, puesto que cualquier conocimiento debe poder contextualizar su objeto de estudio para ser pertinente. De esta forma, educar para la comprensión nos lleva a conocernos y comprendernos como personas que estamos con los demás y que, al pensarnos a nosotros mismos no podemos soslayar a los otros.

Una metodología y un tipo de educación que sea verdaderamente reflexiva, se compromete con la capacidad de explorar el pensamiento sobrepasando cualquier acto solipsista, al mismo tiempo que está dispuesto a autoevaluarse para ampliar la mente, en tanto capacidad de ser consciente de las cosas.[3] Con todo, no se trata de un simple incremento de las habilidades a nivel cualitativo, sino que éstas se puede traducir a nivel ético. La autoevaluación supone una vuelta a lo desconocido del conocimiento y la capacidad de auto-percibirse (para sí y en relación con el mundo), con el fin de advertir nuestras creencias, expectativas, simpatías, etc. De esta manera, en un solo gesto, se envuelve la aptitud educativa personal, colectiva y también a nivel humano. El movimiento de auto-evaluación, conocimiento y comprensión nos ayuda a atender a las propias posibilidades y limitaciones, y tomar ese conocimiento como parte de los recursos pedagógicos. Por ejemplo, si conocemos nuestras flaquezas o faltas, podremos comprender mejor en lugar de anatemizar, y ver que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión, abandonando la condición del juez de todas las cosas.

3. El neurólogo Blay Fontcuberta dice que la mente es la facultad de ser conscientes de las cosas y, para expandir la mente, debemos ser capaces de desarrollar nuestra lucidez mental. No se trata de acumular datos, sino de procurar que la mente crezca en profundidad, amplitud, capacidad de combinación y agilidad para el manejo de los datos, conceptos e ideas, con fluidez y soltura. Cf. Blay Fontcuberta: *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*; Barcelona; Ed. Índigo; 1992; pág 142.

Diálogo, conocimiento, comprensión y comunidad

Tanto el conocimiento y la comprensión intelectual (objetiva) como la humana, requieren que estemos dispuestos a navegar por las certezas y por las incertidumbres, puesto que algunas de las cuestiones más esenciales que ocupan a la humanidad aún siguen generando incertidumbres. El diálogo filosófico, realizado en comunidad, es un medio apropiado en el que se puede aprender a caminar por certezas e incertidumbres, a cuestionarlas, a mirarlas de diferentes puntos de vista y a ponerlas en común con los demás.

A través de este tipo de diálogo se hace patente que la educación es un proceso creativo, que pone especial atención en la noción de proceso, como algo que está en permanente desarrollo y cambio. Por lo tanto es vital, en un diálogo, dar la bienvenida a las nuevas ideas, evitar las críticas excesivas (y no constructivas), para que pueda crecer. El diálogo filosófico es una pieza clave que utilizamos diariamente en los cursos de formación de formadores y en el cual profundizamos, con el objetivo de que los educadores y educadoras puedan trabajar con él en sus aulas.

El diálogo permite que el pensamiento sea flexible, dinámico, creativo; que se mueva en distintas direcciones. Ahí radica uno de los papeles principales de los educadores como guías del diálogo en una primera instancia, pero también como personas que estimulan y potencian el respeto mutuo, el civismo, el entendimiento, la empatía, etc. Los educadores son los facilitadores del diálogo pero, al mismo tiempo, son quienes abren la puerta hacia una ética de la comprensión del ser y su entorno.

Crear un ambiente creativo (accesible y comunicativo) para favorecer el pensamiento a través de la utilización de preguntas (previamente elaboradas) e incentivar el diálogo. Sin embargo muchas veces, cuando hablamos de creatividad, creemos que es algo exclusivo de personas especiales, de genios o de artistas, y no somos conscientes que todos la podemos poner en práctica (en diferentes medidas). Es fundamental ser receptivos para que esto pase, al mismo tiempo que es preciso estar atentos a diferentes niveles de comunicación de lo que se dice con

palabras y a través del lenguaje corporal (tanto de las alumnas/os, como de las profesoras/os), ya que el diálogo no sólo está en las palabras enunciadas.

El Proyecto Noria desarrolla un conjunto de actitudes y valores éticos que, de la mano de las habilidades de pensamiento, ayudan a los niños y niñas a aprender a actuar de manera considerada, atenta a la diversidad y a que sus acciones sean coherentes con sus propios pensamientos. Algunos de estas actitudes y valores son: el buen humor; la paz/paciencia; el respeto mutuo; el coraje y la prudencia; el trabajo/labor y persistencia; la gratitud; la libertad y disciplina; el diálogo; el cuidado; etc. No obstante, es primordial que esos valores éticos que se promueven en los alumnos y alumnas sean incorporados al trabajo diario del maestro/a. El buen humor como recurso para enfrentar la rutina y las diferentes circunstancias que debe afrontar; la paz y la paciencia con uno mismo y con quienes compartimos nuestro tiempo (cultivo de la serenidad y el equilibrio); el respeto mutuo implica tener en cuenta a los otros (compañeros, alumnos, etc.) como condición indispensable para la convivencia; el coraje para decir lo que se piensa y atreverse a experimentar cosas nuevas o a cambiar de rumbo y, la prudencia, para ser cuidadosos con el entorno; la persistencia para lograr los objetivos propuestos; la gratitud por disfrutar aprendiendo de los otros y compartiendo con ellos; la libertad y disciplina van a de la mano porque suponen el autocontrol y la educación de las emociones (las reglas puestas desde fuera muchas veces carecen de sentido); el diálogo es la puesta en marcha de la democracia y el respeto, un antídoto contra la violencia y un material valioso para resolver conflictos; el cuidado entraña el interesarse desprendidamente por los alumnos, los padres, compañeros para aprender y crecer con ellos. Educar, pensar, comprender, actuar, respetar son elementos que crecen de la mano de las maestras/os, para construir un futuro mejor.

UNA **VERDADERA** COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN **VIRTUAL**

Araceli **OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE**

Coordinadora de la Comunitat de Recerca de Ponent
Equip ICE de Filosofia, Lleida
<latxadomaikia @yahoo.es>

Desde finales del año 2005 un grupo de maestras de educación infantil y primaria de Lleida reflexionamos sobre nuestra práctica de filosofía en el aula, contando con el asesoramiento de Félix de Castro, miembro del equipo Noria y del GRUPIREF. Actualmente, formamos el grupo 9 personas: Adelina, Alba, Àngels, Anna, Antonia, Araceli, Imma, M.ª Carme y Mercè que trabajamos en 5 escuelas de características muy diferentes: desde una escuela concertada de más de 1200 alumnos a una rural de 116, desde escuelas de la capital, a centros de pueblos del entorno de Lleida.

Este grupo quiere ser una comunidad de investigación y es por ello que aparte de reflexionar sobre nuestro día a día, cada año nos planteamos un proyecto común que programamos, realizamos y evaluamos. Esta actividad sigue siendo para nosotras una experiencia muy importante pues nos ayuda a reelaborar y profundizar nuestros conocimientos y a mejorar nuestras prácticas.

Este año pensamos que seria una buena idea poner en contacto cada una de las comunidades de investigación de nuestras escuelas y crear un espacio donde poder compartir de manera casi instantánea las reflexiones que surgen de cada aula sobre una misma propuesta.

Las nuevas tecnologías nos ofrecen la oportunidad de crear un aula virtual donde poner en práctica nuestra iniciativa. Es así como creamos una red social utilizando la plataforma Ning y que con el nombre de ***Comunitat de Recerca de Ponent*** nos facilita la comunicación y la creación del espacio que necesitamos.

¿Cómo lo haremos?

Se trata de preparar una serie de propuestas comunes que surgidas del material del Proyecto Noria: ***Jugar a pensar*** (propuesta para Ed. Infantil), se dirigen a diferentes niveles educativos:

- Un **cuento** para educación infantil: ***La gallina Lina.*** Actividad: pensar un final para el cuento).
- Un **cuadro** para Primer ciclo de primaria: ***Tierra labrada*** (Joan Miró). Actividad: buscar un contexto para los elementos del cuadro presentados aisladamente: ¿dónde pueden estar?
- Un **juego** para Segundo ciclo de primaria: ***Barangandao.*** Actividad: a partir de la realización de un ***barangandao***, inventar y realizar un juguete cooperativamente.

También pensamos una serie de preguntas iniciales para dinamizar los foros y así iniciar los diálogos, base de la propuesta de filosofía:

- Sobre el cuento: ¿Qué creéis que le pasó a la gallina Lina?
- Sobre el cuadro:¿Por qué estos animales son tan extraños?
- Sobre el juego: ¿Es fácil construir alguna cosa con los demás? ¿Es mejor construir con otros o solos?

A partir de los diálogos iniciales los niños se platearon otras cuestiones, creando otros foros. Uno de ellos fue: ¿Qué es un animal salvaje?, surgido de la necesidad que tenían de poder definir el concepto “animal salvaje” a partir del

trabajo con ***Tierra labrada***. Con los ejemplos, contraejemplos y las argumentaciones de diferentes grupos hemos llegado a un principio de definición que ha provocado nuevas preguntas e hipótesis que nos hacen reflexionar.

Evaluación figuroanalógica

Reflexionar sobre el trabajo realizado es una parte fundamental en nuestras propuestas. Nos ayuda a recordar lo que hicimos, a ordenarlo, para así poder valorarlo. Dos foros independientes, uno para ed. Infantil y otro para primaria dieron cabida a las valoraciones. La pregunta fue la misma: ***¿Cómo ha estado compartir la experiencia de filosofía con niñas/os de otras escuelas?;*** pero en ed. Infantil propusimos fotografías de cinco niños con diferentes expresiones, que han ayudado a definir los propios sentimientos sobre esta práctica:

» ... unos cuantos... hemos elegido la cara contenta porque por primera vez hemos podido escuchar a otros niños de otras escuelas que han hecho el mismo cuento que nosotros... (P-5, clase de las ballenas)

En primaria se utilizaron nueve imágenes de diferentes comidas sobre las que valorar la experiencia haciendo verdaderas analogías:

» Once de nosotros se identifican con la paella por muchos motivos: la forma de las gambas: parece que se agrupen para pensar. Toda la paella es un plato con muchos ingredientes y esto es como nosotros: cada elemento es una persona y entre todos un trabajo. Hay muchos ingredientes, muchas ideas... Cada grano de arroz es un pensamiento. Estamos mejor todos juntos porque la unión hace la fuerza. (4º primaria)

Nuestra valoración

Creemos que trabajar filosofía en el aula va más allá de ser una iniciativa metodológica diferente. La entendemos dentro de una reflexión sobre lo que significa nuestro papel como docentes, sobre lo que significa educar y la educación: valores, emociones, procedimientos, conocimientos.... diferentes conceptos que no se pueden desvincular y que se favorecen con esta propuesta de ***Jugar a pensar***.

Querría resaltar los aspectos más significativos de nuestra experiencia:

- **La espera**... un valor educativo. Construir pensamiento no es un proceso inmediato, requiere tiempo y calma. A partir de las sucesivas intervenciones, se plantean más cuestiones. Se enriquece lo que sabemos con las aportaciones de los demás, repensamos lo que nosotros mismos habíamos hecho (al iniciar la sesión, cuando recapitulamos...) y en este proceso somos más conscientes del propio pensamiento. El conocimiento se alarga en el tiempo porque hemos de esperar las respuestas de los demás, les interesa mucho ver lo que les dicen y son muy cuidadosos preparando sus intervenciones, procurando escribir bien, porque quieren ser bien comprendidos.





- **La sorpresa**… una emoción básica en todo aprendizaje y que los alumnos han experimentado al descubrir que hay otros niños en diferentes escuelas que reflexionan sobre las mismas cosas. La curiosidad por saber qué opinan los otros sobre el que ellos han dicho hace que la actividad sea muy viva.
- **El compartir**… un valor fundamental en la propuesta del Proyecto Noria, y en todos los procesos de aprendizaje. Poder compartir pensamientos los aproxima a los otros y mueve su curiosidad para continuar la actividad y profundizar sus reflexiones.
- **El traspasar**… un procedimiento que nos ayuda a ir más allá de las cuatro paredes de la escuela y compartir con otros grupos de iguales experiencias y reflexiones. Las TAC pueden favorecer una comunidad más extensa, con todo lo que significa ampliar nuestra mirada con la mirada de los otros.
- **Filosofía. Capacidades. Competencias**… Con esta propuesta trabajada desde el Proyecto Noria, creemos que se está facilitando muchos aspectos de los aprendizajes, entre ellos todos los referidos a las capacidades y las competencias. Hemos relacionado nuestra propuesta con las actuaciones a que se refieren los currículums de educación infantil i primaria y hemos podido comprobar que todas y cada una las capacidades y competencias están representadas en alguna de las actividades que se han planteado.

Finalmente, por todo lo vivido y reflexionado pensamos que esta experiencia ha sido muy positiva tanto para los niños como para nosotras, y que podremos próximamente, continuar explorando lo que puede dar nuestra comunidad de investigación virtual.

COMPARTIENDO FORMACIÓN EN ARAGÓN

Araceli **OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE**
Formadora Proyecto Noria
<latxadomaikia@yahoo.es>

Desde septiembre de 2007 realizo diferentes actividades de formación en distintos lugares. Por la cercanía de la Comunidad Autónoma de Aragón a mi residencia en Lleida buena parte de mi experiencia como formadora la he llevado a cabo en este extenso territorio.

La intervención anterior de Angélica Sátiro con los responsables de los centros de recursos aragoneses motivó el interés de éstos por el Proyecto Noria y el despliegue de una serie de cursos iniciales por toda la geografía aragonesa durante el curso 2007/2008.

Fraga, Monzón, Graus, Sabiñánigo, Calatayud, Andorra, Calatorao… fueron algunas de las localidades donde se realizaron los primeros cursos de iniciación en los que participé, junto con otros miembros del equipo de formadores del Proyecto Noria.

La acogida de todos los cursos fue muy buena y el interés que despertó el Proyecto Noria hizo que todas las sesiones se siguiesen con atención.

La manera en que se plantean estos cursos, favorece la intervención activa de los participantes: se facilitan las bases teóricas del Proyecto Noria, aspecto fundamental para saber sobre qué se sustenta la propuesta. A la vez, utilizando la didáctica que se propone; las sesiones quedan lejos de una clase magistral donde uno explica y el resto escucha: se promueve la reflexión, la participación y la vivencia de lo que es y significa el Proyecto Noria.

Como consecuencia de estas primeras actividades, se han llevado a término, en los años 2008/2009 y 2009/2010 diferentes cursos en algunas de las localidades donde ya había habido una intervención y se han iniciado otras en diferentes zonas de la Comunidad; siempre con una gran acogida por parte de los participantes y de los responsables de los Centros de Profesorado y Recursos, que en todo momento han facilitado la realización de los cursos.

Gracias a la actitud, iniciativa y ayuda de Angélica Sátiro, directora del Proyecto Noria, así como a la reflexión todo el equipo, estos cursos se realizan con seriedad y rigor. Es por eso, que creo que continúa habiendo interés entre el profesorado de las diferentes zonas y los Centros de Profesores y Recursos para continuar la formación.

Desde mi punto de vista, participar como formadora es un reto: hay que preparar y revisar todo el material, pues la propuesta lo merece. Y también lo merece todo el profesorado que utiliza parte de su tiempo libre en acudir a los cursos y que se desplaza en ocasiones muchos kilómetros (un recuerdo a las amigas de Benasque que tienen 60 km para llegar a Graus), a veces en condiciones meteorológicas muy complicadas.





Cuando se publicita un curso Noria desde un CPR, ya se indica qué tipo de curso es y qué objetivos tiene; además, cada vez son más las personas que conocen el Proyecto Noria. Eso presupone que quien está dispuesto a inscribirse puede intuir cómo se desarrollará y de qué se tratará; también indica que el tipo de profesorado interesado en esta propuesta ya trabaja y entiende la educación desde una perspectiva próxima a la que subyace en Noria y eso hace que con frecuencia podamos establecer relaciones entre las diferentes experiencias vividas y la propuesta del Proyecto.

Especial importancia creo que tiene la realización de la práctica en las respectivas aulas. Entiendo que es una parte fundamental de los cursos. Primero suele haber cierto temor y una de las expresiones más comunes es "no sé si lo sabré hacer"; pero después de hacer el esfuerzo los comentarios son muy positivos y se valora la experiencia muy favorablemente. También es muy frecuente escuchar expresiones como: "los niños me han sorprendido" o "no creí que les interesaría tanto" pues la respuesta del alumnado es muy buena: les interesa y les motiva y es por eso que su actitud es muy positiva y al encontrar más espacio para expresar sus cavilaciones y nosotros escucharlos, realmente sorprenden. A partir de las reflexiones que genera la puesta en común de las prácticas, el diálogo que surge en el grupo es muy rico y creo que es cuando mejor se puede entender y encajar lo vivido en el curso con la realidad de nuestras escuelas. Como escribe Dewey: "Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable".[1]

Compartir, construir, reflexionar, dialogar, son verbos básicos en el Proyecto Noria y no pueden faltar en el desarrollo de los cursos. En Graus he tenido la oportunidad de compartir cada año un curso Noria y ya llevamos tres: un primer curso de iniciación, el segundo de profundización sobre las habilidades de pensamiento y el tercero sobre las Competencias y Emociones en el Proyecto Noria. Se han realizado básicamente con el mismo grupo de profesoras y la experiencia ha sido muy gratificante por lo que significa de compartir, construir, reflexionar, dialogar. Espero que haya sido tan importante para ellas como para mí. Acabo con la sensación que he aprendido más cosas, que mi pensamiento y mi reflexión fue más profunda y matizada y eso me hace sentir muy bien, y compartirlo, también.

1. Dewey, J. (2004): *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MI EXPERIENCIA COMO FORMADORA DEL **PROYECTO NORIA** EN **MADRID**

M.ª Teresa **PÉREZ VILLALBA**
Maestra y formadora del Proyecto Noria
<espiguete@hotmail.com>

Tener un lugar donde encontrarse, compartir inquietudes, proyectos educativos y experiencias en el aula es lo que nos movió a varios profesores del CEIP Ciudad de los Ángeles de Madrid a formar un grupo de Filosofía para Niños (FpN) del que he sido coordinadora durante cinco años. En 2005 dos profesoras del centro realizamos un curso de FpN en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Nos gustó tanto la experiencia, que decidimos compartirla con nuestros compañeros de colegio. De esta manera surgió nuestro seminario, con el objetivo de aprender a pensar mejor y enseñar a pensar bien a nuestros alumnos de Educación Infantil y Primaria. La iniciativa, basada en el Proyecto Noria, fue un éxito desde sus comienzos, contando con una media de catorce participantes sobre un máximo de quince y atrayendo a profesores de otros centros como el Ciudad de Córdoba.



Foco de trabajo de cada año

A lo largo de estos cinco años, cada seminario ha tenido un eje vertebrador distinto. Así, el primer año (2005-2006) lo dedicamos a efectuar una toma de contacto con la FpN, centrándonos en los temas y actividades aprendidos en el curso de la UAM. Con la motivación de profundizar en el tema, y tras realizar un curso de formadora del Proyecto Noria en Barcelona, al año siguiente pude dar a conocer a mis compañeros el programa, indagando en las habilidades de pensamiento, las actitudes y valores éticos, descubriendo experiencias que pudieran ser desarrolladas en las aulas a través de narraciones, juegos, música y obras de arte.

Imbuidos en la complejidad y lo fascinante del proyecto, el curso 2007-2008 lo consagramos a conocer a fondo el programa que tiene Noria para niños de tres a ocho años. Este paso nos permitió, siempre con el asesoramiento de Angélica Sátiro, profundizar al año siguiente en las habilidades de pensamiento.

Durante este curso 2009-2010, además de ofrecer al profesorado recursos metodológicos para potenciar la capacidad de pensar y actuar

con los alumnos, relacionamos las competencias básicas con la FpN, incidiendo especialmente en las competencias para "pensar bien" y potenciar el pensamiento creativo.

El diálogo como método

Para llevar a cabo el seminario de FpN tomamos como "herramienta metodológica" el diálogo. Por ello, durante las sesiones se promovió la formulación de preguntas y la evaluación analógica, lo que nos permitió promover el razonamiento entre los participantes y construir ideas en base a las de los demás.

Cada sesión daba comienzo con un juego de contacto para romper el hielo. A continuación, se realizaba una actividad como la lectura de un texto, la proyección de una obra de arte o un vídeo que daba paso al planteamiento de preguntas para dialogar sobre el tema. La sesión finalizaba con una evaluación analógica por medio de objetos, obras de arte, alimentos, etc. que permitían un diálogo reflexivo-creativo y una autoevaluación. Ninguna opinión prevaleció nunca sobre otra y los temas tratados quedaron abiertos.

Para favorecer el diálogo y la reflexión hice uso de la disposición en forma de U así como diferentes agrupamientos (individual, pareja, pequeño grupo, y en gran grupo), según convenía en cada momento.

De los programas del Proyecto Noria he utilizado con mis alumnos de Educación Infantil ***Jugar a Pensar con niños de 3 y 4 años*** y los minicuentos de la mariquita Juanita. Con los alumnos de cinco años ***Jugar a pensar con cuentos***. Con el profesorado del Seminario además de los citados, ***Persensar***. Así como ***Jugar a pensar con cuentos y leyendas*** ("La princesa silenciosa", "San Jorge y el dragón", etc.). También ***Jugar a pensar con mitos*** ("El padre de la vida", "La madre tierra", etc.) Y algunos juegos del programa "Jugar a pensar". Y los artículos 8 y 9 de ***Los derechos de las niñas y los niños.***



Logros y dificultades

El mayor logro alcanzado en el seminario de FpN fue que un grupo de profesores se motivaran para reunirse cada semana y que, año tras año, busquen ampliar sus conocimientos para después trasladarlos a sus clases.

No obstante, lo más impactante ha sido ver lo frutos de este trabajo, es decir, constatar cómo los alumnos después de realizar sesiones de FpN tienen más desarrollada la atención, aprenden a preguntar, se interesan por los temas tratados en clase sugiriendo preguntas y dando pie a diálogos espontáneos. Además, desde mi propia experiencia he podido comprobar cómo al realizar visitas extraescolares su comportamiento es ejemplar. Mª Victoria Piña, profesora de Educación Primaria del CEIP Ciudad de los Ángeles confirma, algunos años después, los resultados en los niños: "en comparación con otros alumnos, éstos están más motivados a investigar, buscar información en su casa y saber más sobre los temas trabajados en clase". Refiriéndose a otro grupo de alumnos, otra compañera de Primaria, Alexandra Martínez-Santos Chuliá, comenta: "ante cualquier tema para ellos se ha convertido en natural dialogar y opinar sobre los aspectos buenos y malos de lo tratado".

Como dificultades encontré dos. La primera, el límite impuesto de quince profesores participantes por seminario. En el curso 2008-2009 se llegó a veintitrés, por lo que se me exigió desdoblar el seminario y presentar duplicada toda la documentación. La otra, la escasa ayuda económica por parte de la Administración, por lo que los gastos corrieron a mi cargo o al del compañero que preparaba la sesión.

A pesar de las dificultades, el grupo ha valorado el seminario positivamente asegurando que desean seguir fomentando el dialogo como herramienta metodológica para aprender a pensar y como valor ético que humaniza y permite convivir.

Por todo ello, y ya que me resultará en el futuro incompatible la tarea de coordinación por trasladarme a otro centro, deseo que el próximo curso otro coordinador o coordinadora continúe con el excelente trabajo realizado por mis compañeros, fomentando la experiencia en las aulas y la adquisición de conocimientos en el Proyecto Noria.



SINESTESIA

(Seminario de FpN en Murcia)

Loida **GONZÁLEZ MORA**
Maestra y pedagoga
Seminario FpN Murcia (<fpnmurcia@gmail.com>)

...Cada vez que miras, menta.
Cada vez que te acercas, gusanitos naranjas.
Cuando te vas, rajita de limón, ácido.
Poema resultado de una sesión de Sinestesia

SOMOS UN GRUPO DE EDUCADORES MUY HETEROGÉNEO, DESDE INFANTIL A SECUNDARIA, desde la educación formal a la no formal, desde los 20 años hasta la jubilación. Nuestra unión parte de la inquietud, ilusión y ganas de seguir aprendiendo.

Por ello en nuestro seminario una de las sesiones se la dedicamos a indagar y experimentar con una habilidad de pensamiento que no solíamos trabajar: la sinestesia. Esta sesión es un ejemplo de cómo intentamos experimentar con dicha habilidad antes de diseñar sesiones para nuestro alumnado. Esta metodología también nos permite adaptar y comparar nuestras sesiones de seminario con aquellas que llevamos a cabo en nuestros contextos de trabajo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. Centrar el tema dentro de las habilidades de pensamiento

- Habilidades de percepción: sinestesia.

2. Vídeo: "Flipar en colores" (Eduard Punset)

- Visionar la primera parte del vídeo (16 minutos).
- Anotar lo que nos llame la atención.
- Después del vídeo, entre todos y todas intentamos decir una palabra o frase con la que resumiríamos lo que acabamos de ver. "Colores. Conexión. Todos somos un poco sinestésicos. Mezcla de diversas percepciones. Diferentes formas de percibir. El rojo ¿lo vemos igual? ¿Se nace sinestésico o se aprende?"

3. Música y colores: ¿cómo serían los colores de estos sonidos o notas musicales?

- Una persona del grupo se queda en el aula.
- Escucha una canción.
- ¿Cómo serían los colores de esta canción?
- Realiza la expresión gráfica mientras escucha por segunda vez la canción.
- Material: folios dina A-3 enlazados, 16 colores de ceras blandas.

4. Reflexión sobre "música y colores": Comparación de percepciones entre 2 canciones, siendo una de ellas la escuchada por la compañera en el punto anterior. ¿Qué canción creéis que está representada con esos colores y formas? ¿Cuál es la razón/causa/elemento que te lleva a pensar que es una canción y no la otra?

- Reunido el grupo al completo escucha 2 canciones.
- Quién quiera puede representar con colores ambas canciones.
- Reflexión, comentarios, diálogo en gran grupo.

3. Música y colores: ¿cómo serían los colores de estos sonidos o notas musicales?





4. Reflexión sobre "música y colores": Comparación de percepciones entre 2 canciones…









- Escuchamos la canción que se corresponde con los colores/formas realizados por la compañera, así como su comentario individual.
- Canciones seleccionadas: 1) Canción: Down. Cantante: Jay Sean. Album: All or nothing. Año: 2009. Productora: Cash Money Records. Universal Republic. 2) Canción: Maiden's Lament. Grupo: Ensemble Planeta. Album: Maiden's Lament. Año: 2002. Productora: Canyon Classics. PCCA-01711.

5. Colores-olores, colores-sabores. ¿Dirías que éste color tiene olor/gusto? ¿Qué olor le pondrías a este color?, dirías que este color tiene sabor a…

- El grupo se divide en subgrupos.
- Un grupo relaciona diversos colores con sabores y otro grupo colores con olores. Lo escriben para luego poder leerlo y comentarlo.
- Seguidamente cada grupo realiza una poesía con lo que han escrito en el punto anterior. ***(Anexo 1 y 2)***
- Material: cartones rugosos de colores.

5. Colores-olores, colores-sabores...





6. Lectura de "colores y sabores", "colores y olores" y poesías

- Comentarios de cada grupo sobre el proceso de realización: ¿cómo os habéis organizado?, ¿habéis tenido dificultades o no? ¿cuáles?, ¿cuál ha sido el criterio que habéis seguido para realizar la poesía?

7. Evaluación figuro-analógica (Anexo 3)

- ¿Qué grado de dificultad habéis tenido en la actividad?

Gracias a Noria por recordarnos que se aprende jugando y creando.

Anexo 1

Sinestesia: colores y sabores

- **Rosa:** chocolate, a fondue de fresas mojadas en chocolate, chupa-chups de Kojak, fresas con leche y azúcar.
- **Morado:** nazareno (caramelos típicos de Murcia), bebida gaseosa como de arándanos, chupa-chups de esos que te tintaban la lengua. Nota: ambos colores Rosa y Morado coincidimos los tres en que nos parecen que son colores dulces.
- **Amarillo:** granizado de limón, dulce; junto con el color verde a mojito; rajita de limón, ácido.
- **Rojo:** sandía y también un cóctel de sandía (el típico que vacías una mitad de sandia y luego le echas alcohol y metes algunos trozos de sandía, mmmm …está riquísimo… Luego todos alrededor bebiéndolo con pajitas). Sandía, pintalabios.
- **Naranja:** gusanitos Naranjas, naranja (fruta).
- **Verde oscuro:** espinacas con aceite y sal, té moruno, menta, espinacas con bechamel.
- **Azul oscuro:** pescado tipo a la Dorada, mar, no me sale nada este color.
- **Azul claro**: no lo hicimos

Poesía

Ese nazareno mojado en chocolate
tintó nuestra lengua
de verde mojito.
El sabor de tu pintalabios
cóctel de sandía y té moruno
me recuerda el mar salado.
Cada vez que miras, menta.
Cada vez que te acercas, gusanitos naranjas.
Cuando te vas, rajita de limón, ácido.

Anexo 2

Sinestesia: los colores huelen

- **Azul claro**: mar, limpio, frescor, buen aliento, clorofila.
- **Verde**: bosque, césped, menta, infusión, flores, árboles, huerta, champú, algas.
- **Fucsia**: chicle, rosa, colonia pija.
- **Lila**: incienso, libro antiguo, alegría, coliflor frita, vino.
- **Naranja**: champiñón frito, fruta, tierra, verano.
- **Rojo**: espaguetis, es intenso, no me gusta como huele.
- **Amarillo**: ácido.
- **Azul oscuro**: piscina, noche.

Poema

En el mar limpio se esconde una antigua alegría
donde el frescor de la tierra da vida a incienso
[y flores,
por ello brindo con un vaso de vino en la noche
[fría
donde suena intenso el aliento de los olores.

Anexo 3









DIÁLOGOS CON LA CREATIVIDAD

Sacramento López Martínez.
Asesora de formación en el Centro de Profesorado de Inca. Mallorca

Los viajes son los viajeros.
Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos.
FERNANDO PESSOA

Este relato responde al intento de narrar la experiencia que inicié con la Asociación cultural Crear mundos en el mes de septiembre del curso 2009/10. Todo empezó con una beca que la asociación me ofreció sobre creatividad, una beca que acepté porque conocía Angélica Sátiro y, hasta ese momento, todas sus propuestas habían sido interesantes, también influyó la oportunidad de tener una formación sobre este tema, oportunidad que no se presentaba cada día. Cuando acepté no pensé en el esfuerzo que implicaría, ni las posibles consecuencias que se derivarían de la formación realizada en la casa creativa durante dos intensos fines de semana y la participación en el I Congreso de la Creatividad y la Innovación que se celebró en Barcelona el mes de diciembre de 2009. En este congreso, presenté una comunicación sobre los inicios de esta experiencia que ahora intento narrar.

Mi interés en el tema de la creatividad nacía de la necesidad de buscar respuestas creativas a los retos del presente y también, por supuesto, a los retos que nos ofrecerá el futuro. Tener una actitud creativa ante las novedades que se nos presentan cada día, sin tregua, me parecía importante y necesario. Pensaba que ante el desconcierto general que sufrimos necesitaremos tener desarrollado un pensamiento creativo, preparado para analizar los nuevos retos con una mirada abierta, libre de estereotipos. El hecho de que creyera que este tipo de pensamiento se podía aprender, o mejorar, es lo que me acabó de animar a participar en las becas Crear Mundos.

También partía de un convencimiento que iba asociado a mi trabajo como asesora de formación: las personas que están involucradas en la búsqueda de innovaciones, en su centro o en su aula, lo hacen empleando soluciones de carácter alternativo que a menudo se sitúan en los márgenes de lo establecido. Esta actitud de indagación creativa no siempre es percibida y mucho menos analizada por las mismas personas que la desarrollan. Me preguntaba cómo valorar, cómo dar visibilidad a las docentes que han ido mucho más allá y que intentan hacer de su día a día un proyecto creativo. Pretendía intentar averiguar qué características tienen las personas que favorecen en su entorno la innovación, que asumen el riesgo que ello implica y el hecho de estar habitualmente en el punto de mira.

La beca implicaba hacer un proyecto y llevarlo a la práctica, Félix de Castro, miembro de Crear Mundos, formador del Proyecto Noria y del Proyecto de filosofía 3/18, fue mi tutor en el proceso de ideación y le agradezco todo su apoyo. El proyecto que diseñé estaba pensado en torno a la formación del profesorado ya que éste es el ámbito en el que trabajo. Pensé en una actividad formativa de formato abierto y la encontré en los *Encuentros pedagógicos,* una modalidad experimental del Plan cuadrienal de formación (2008-

2012) de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares.

Relación con el proyecto de filosofía 3/18

¿Qué mejor para trabajar la creatividad que dialogar? La palabra diálogo no surgió por casualidad, mi relación con el proyecto de filosofía 3/18 había sido constante en los últimos años y creía firmemente en las cualidades de la metodología dialógica. Además, trabajar con el arte es un medio que nos permite tener contacto directo con sensaciones, emociones, pensamientos, valores y principios éticos que en otros contextos es más difícil que afloren.

Modos de dialogar con la creatividad

¿Pero cómo dialogar con la creatividad? Mi intención era que los encuentros se realizaran en torno a la *educación informal*, partía de la base de que hay una relación entre lo que aprendemos sobre nosotros mismos, nuestras experiencias fuera del aula y la acción educativa. Todo lo que vivimos, todo lo percibido: un libro, una película, un cuadro, una audición musical, la huella de nuestro gesto en un papel o en un trozo de barro (entre otras muchas posibilidades...), seamos conscientes o no, tiene una incidencia directa en nuestro trabajo. Eulàlia Bosch manifiesta, en algunas de sus publicaciones, la importancia de esta relación, la importancia de relacionar la formación personal y la formación profesional. Es indiscutible para Bosch que el docente debe cultivar su *formación informal* para así poder compartir la emoción vivida y transmitir a sus alumnos la curiosidad y la admiración sobre el mundo.

Creer que los momentos creativos de nuestra vida nos proporcionan una especial disposición de ánimo para vivir la relación con los demás y para conocernos desde una perspectiva diferente fue un punto de partida necesario. También lo fue creer que la educación tiene mucho que ver con la emoción de un proyecto compartido. Decidí pues buscar estas vivencias, analizarlas y averiguar de qué manera pueden ayudarnos a mejorar nuestra realidad o, al menos, a mejorar nuestra capacidad de entender el mundo que nos rodea.

Objetivos que guían el proyecto

Los encuentros pretendían ayudar a las participantes a narrar su evolución como personas creativas desde la docencia y desde la propia vida, es decir, seleccionar y analizar los momentos y las conexiones que las habían hecho crecer creativamente.

Nuestros objetivos eran (y son, ya que el proyecto nació con vocación de futuro):

- Promover encuentros formativos relacionados con la creatividad.
- Crear una red de docentes que trabajan en educación y que estén interesados en procesos creativos.
- Explorar todo lo que podemos vivir en la llamada educación informal para así poder ser más conscientes del rastro que deja en nuestra docencia y, por supuesto, en nuestra vida.
- Promover la reflexión sobre la creatividad a partir de la creación de una comunidad de diálogo.
- Analizar las actividades realizadas y buscar vínculos interdisciplinares en las acciones educativas que realizamos en las aulas.
-

Aparte de los objetivos, tenía claro que el primer encuentro debía favorecer un espacio de conocimiento mutuo, con una acción interesante y generadora de ideas, teníamos que terminar la sesión con la idea de que valía la pena volvernos a encontrar. También era necesario prediseñar alrededor de dos o tres encuentros, al menos hasta que el grupo cuajara y pudiera desarrollar iniciativas propias.

Y el viaje comenzó. Las acciones del grupo se han planteado en espacios informales: salas de exposiciones, teatros, y en espacios formales como las aulas del CEP. Hemos buscado que el espacio sea amable, cómodo y a la vez sugerente, ya que era muy importante conseguir un ambiente de confianza, de cierta intimidad, que pueda favorecer la fluidez del pensamiento. En ocasiones, hemos tenido ayuda externa, expertas que han hecho de provocadoras del diálogo y que han dirigido las diferentes acciones. Mercedes Laguens fue de gran ayuda en las primeras sesiones, nos ayudó a encontrar nuestro *ser creativo* que muchas de nosotras teníamos bien escondido. Hemos intentado en todo momento tener mucho cuidado del clima del grupo: amabilidad, respeto por las ideas del otro, conversando a partir de lo que nos une y dulcificando el diálogo con unas galletas o unos bombones.

Primeros pasos

El primer encuentro la dedicamos a analizar el proyecto, quería que fuera un proyecto compartido. Siempre agradeceré a las miembros del grupo inicial que creyeran en él, aunque muchas de ellas reiteraban que no eran creativas y que no se veían dialogando con lo que en aquel momento desconocían tener. Necesitábamos pues comenzar a trabajar sobre: ¿Qué significa ser creativo? Y a partir de trabajar sobre el concepto, pensar en momentos creativos a lo largo de nuestras vidas y narrar los mismos: se trataba de ligar emoción con reflexión, de huir de la cronología narrativa. Y surgieron los miedos: miedo a no ser... a no saber... a no poder... trabajamos bastante alrededor de la idea del miedo y sobre la parálisis que puede desencadenar esta emoción que a menudo no sabemos identificar.

También fue necesario presentarnos y por eso decidimos buscar un objeto u objetos que nos identifiquen. Se trataba, en palabras de Mercedes Laguens, de *darle la vuelta al espejo*, era algo como trabajar nuestro autorretrato pero yendo más allá del rostro, la idea era no confundir identidad con autorretrato. Difícil para empezar.

¡Pero la creatividad surgió! Y cada una de nosotras encontró una analogía bastante significativa como para ir trabajando a partir de la reflexión sobre su identidad. El objeto nos ayudaba a hablar sobre nosotras, era necesario comenzar desde el interior y conectar lo que sentíamos para llegar a plantearnos quiénes somos.

> «He elegido una esponja porque me identifico con ella. La esponja absorbe y pienso que yo tengo esta característica, me gustan muchas cosas e intento interiorizar, hacer mío, algún aspecto. Ahora bien, sin estar en su elemento, la esponja se reseca y vuelve dura, difícil de manipular. Pero sus efectos son reversibles: si la mojas, vuelve a ser a ser «amable», dúctil. Creo que necesito un elemento en el que sumergirme para conseguir volver a ser esponja.»

La red Crear Mundos

Crear mundos tiene una red social, Angélica Sátiró, me invitó a participar activamente en ella. He abierto un grupo en esta red que tiene como nombre *Diálogos con la creatividad*, allí tenemos un espacio de encuentro virtual y varios foros abiertos. Soy consciente que pedí a las compañeras un esfuerzo añadido, pero participar en esta red, dejar nuestra huella, ha sido una experiencia interesante. Los diálogos seguían (y siguen) virtualmente en la red. Las posibilidades son enormes: se abren nuevos temas, se aportan videos, enlaces,... Es otra manera de *dialogar* que complementa las sesiones presenciales y que enriquece la propuesta inicial.

Acciones iniciales en torno a los diálogos con la creatividad

El primer curso hicimos varias acciones a lo largo de nuestros encuentros: narrar momentos creativos, buscar un objeto que nos identifique, trasladar el significado de este objeto a otro lenguaje, ir al teatro, realización de dos obras grupales con la técnica del cadáver exquisito... en todos los casos, nutrido por el diálogo, siempre demasiado corto para trabajar todos los temas que había para conversar e indagar. La última sesión la hicimos con Angélica Sátiro, al final de la sesión hicimos un brindis al futuro, un brindis que nos compromete a seguir dialogando con la creatividad, que es lo mismo que comprometernos a seguir dialogando con nosotras mismas.

Nuevos retos

Y, mientras nos despedíamos, ya camino del aeropuerto, Angélica y yo continuamos hablando del futuro, el segundo Congreso de Creatividad e Innovación ya estaba entre sus proyectos, la conversación derivó hacia un nuevo reto: ¿Porqué no hacerlo en Mallorca?

Y el reto salió adelante, en noviembre de 2010, el II CICI se realizó en Mallorca. He sido una de las coordinadoras del evento, creo que hemos conseguido muy satisfactoriamente los objetivos marcados y que se ha creado un *caldo de cultivo* en torno al concepto de creatividad e innovación social. Hemos conseguido hacer un congreso que ha implicado la colaboración intensa de la *Asociación Cultural Crear Mundos* y los equipos del CEP de Inca y del CEP de Palma, colaboración que hasta este momento nunca se había realizado. Todo el trabajo, toda la implicación personal, todas las horas (que son muchas), que entre todos hemos invertido, se han visto recompensadas por las excelentes evaluaciones de los participantes; también los ponentes han quedado satisfechos e ilusionados, nos reconforta mucho esta respuesta y nos alienta a pensar en nuevos retos de cara al futuro. Y así, con-



tinuando con las posibilidades, hemos intentado recoger las ideas fundamentales del II CICI en un monográfico de la revista *Cantabou* que edita el CEP de Inca, es una acción más, un paso más del camino…

Como muy bien decía el lema del congreso: ***necesitamos de tu inspiración para crear juntos***, creo, firmemente, que hay que trabajar para que mucha gente comparta esta idea.

Angélica Sátiro volvió a Mallorca para impartir unas conferencias en enero de 2011, camino del aeropuerto volvimos a hablar de retos, de posibilidades. Yo suelo hablar de acciones que me gustaría hacer con el grupo, pienso en voz alta, como a veces se habla en los sueños y,… Angélica recoge el guante, engrandece la propuesta, la estructura y me la devuelve como un regalo: ¿podríamos hacer sesiones de diálogos con la creatividad fuera de Mallorca? ¿Podríamos hacer la ruta Gala-Dalí?

Y el reto se concretó. En mayo de 2011 12 personas de Mallorca nos trasladamos a Barcelona. Karen Sátiro, como apoyo de la Casa Creativa, nos esperaba en el aeropuerto y por el camino se sumó Angélica Sátiro. Angélica nos acompañó por el triangulo Daliniano utilizando su metodología de aprendizaje en viajes (MACREV) que seguro ella detallará en alguna de sus publicaciones.

Antes de viajar, la red social crear mundos ya estaba calentando motores: vídeos, enlaces,





intervenciones diversas, expectación…el viaje se tenía que preparar un poco para no llegar a los espacios Gala-Dalí en blanco, al menos nos teníamos que llevar en la mochila algunas preguntas o algunas hipótesis, después, ya veríamos… Y esto no es fácil, no, porque estamos hablando de docentes que tienen un trabajo muy delicado en sus manos y muchos frentes abiertos, una vez más (y se lo agradezco), creyeron en la propuesta y dedicaron un tiempo al espacio virtual.

No hay espacio suficiente en esta narración para desmenuzar la experiencia del viaje pero sí que puedo asegurar que algo cambió en las 14 personas que formamos aquella actividad de un intenso fin de semana. El grupo estaba formado por personas muy diferentes en muchos







aspectos: edad, itinerario personal, habilidades creativas…Y *todo* se combinó a la perfección ¡la diversidad se convirtió en riqueza! Hemos demostrado que se puede convivir con realidades diferentes y que aprender unos de los otros es algo más que una declaración de principios, los diálogos todavía resuenan en nuestra mente y nuestras bitácoras del viaje (magnífica la de nuestro compañero Josep Lluís Pol) están presentes para demostrarnos que lo que recordamos es una realidad, no un sueño.

El foro que abrí nada más llegar a Mallorca demuestra muchas de las cosas que he intentado expresar: poesía, música, ciencia, publicidad, ópera...; todos los lenguajes, todas las disciplinas, nos evocaban algún aspecto del viaje. En esta experiencia el proceso se dilata puesto que hay acciones (individuales y colectivas) antes, durante y después de la actividad… y todas, todas estas partes son muy importantes. Ahora bien, creo que es después de la experiencia, si le dedicamos un poco de atención, cuando nos damos cuenta de todo lo que nos queda por aprender. Y, aunque parezca una paradoja, es cuando más aprendemos.

En el camino al aeropuerto (esta vez era yo la que tenía que coger el avión) Angélica y yo seguimos compartiendo sueños en voz alta…y, como viene siendo habitual, ella me devolvió las ideas con una mirada ampliada, mejorada y perfectamente estructurada, pero esto ya será tema de otra narración. Después de estos dos cursos, continúo pensando que necesitamos invertir en nuevas opciones, en nuevas propuestas, que hay que asumir algunos riesgos para conseguir que el trabajo sobre la creatividad no quede en una sola acción puntual. Hay que perseverar. Y en eso estamos. El grupo de diálogos con la creatividad se ha modificado un poco des de sus inicios, algunas compañeras han sido madres y se han incorporado personas que con toda seguridad enriquecerán las propuestas futuras.



Mientras tanto, un curso más, continuaremos investigando sobre nuestra identidad y sobre las relaciones entre la educación informal y la formal. Será el grupo el que decidirá el camino inicial, después dependerá de los mapas, las brújulas y las señales que encontremos a lo largo de nuestro viaje.

Palabras clave:

creatividad, diálogo, identidad, formación del profesorado, educación informal, filosofía 3 / 18.

Bibliografía

BOSCH, E. (2009): *Un lugar llamado escuela*. Barcelona. Graó.

BOSCH, E. (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona. Actar.

LAGUENS, M. (2004): *Desde Otro lugar*. Palma de Mallorca. Calima Ediciones

SÁTIRO, A. (2009*): El reto del ¿cómo?* Barcelona. Editorial Octaedro.

SÁTIRO, A. (2009): *Pensar creaCtivamente*. Barcelona. Editorial Octaedro.

TSCHIMMEL, K. (2009): *El Proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una Capacidad sistémica*. Barcelona. Editorial Octaedro.

A LA LUZ DE LA VELA

Memoria de la práctica del curso online JUGUEMOS A PENSAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

L.E.E. Emma Jahivé Martínez Berumen

Ciudad: Durango
País: México
Nombre de la escuela: Miguel Hidalgo Turno Vespertino
Grupo: 6 alumnos (3 de primer grado y 3 de segundo grado de primaria, detectados como aptitud sobresaliente en algún área, con edades entre 6 y 7 años).
Recurso: Cuento
Habilidades del pensamiento trabajadas:

- *Percepción:* Observar y escuchar atentamente.
- *Investigación:* Averiguar.
- *Conceptualización*: Dar ejemplos
- *Traducción*: Traducir lenguaje oral a plástico.



Diálogo

MAESTRA: ¿Le tienen miedo a la oscuridad?

Los niños comienzan a hablar de historias de miedo y un programa en particular que ven todos sobre asuntos paranormales.

MAESTRA: Entiendo ¿Pero a que habría que tener miedo en la oscuridad?



Siguen con temas del programa y queriendo contar historias

MAESTRA: ¿Pero a que exactamente le temen a la oscuridad?

PERLA: sí le conté que me comió un duende en la noche

SETH: Si te hubiera comido no estaría aquí

PERLA: Es que me escupió, y luego se incendio y se murió.

MAESTRA: ¿Por qué no debemos tener miedo a la oscuridad?

SETH: porque debemos ser valientes

MAESTRA: ¿Y si prendemos una vela sigue dando miedo?

TODOS: no

MAESTRA: ¿Cuándo usamos las velas?

DANIELA: Cuando no hay otra cosa en la casa

SETH: Cuando esta oscuro y queremos ver algo en la oscuridad

YOSHUA: Cuando no hay luz

MAESTRA: ¿Cómo se ven las velas en la oscuridad?

PERLA: Se ven sombras

MAESTRA: ¿Qué cosas no podemos hacer con una vela? ¿Qué se les ocurre?

SETH: pues cosas divertidas como jugar con títeres.

MAESTRA: Bueno eso podemos hacer ¿Pero que no podemos hacer?

TODOS: Silencio

MAESTRA: ¿Podremos jugar con una vela?

PERLA: No, porque nos quemamos

MAESTRA: ¿Qué cosas podemos hacer con una vela?

DANIELA: Estar en la casa cuando es de noche

SETH: Para prenderla y narrar cuentos en la oscuridad

YOSHUA: para cuando se va la luz

VANESSA: Pues para tener luz en la oscuridad

PERLA: pues prenderla para que no te coma el duende

CAROLINA: para tener luz en las casas cuando se va.

Análisis de la Práctica

1. Objetivos pretendidos y alcanzados

La traducción de la experiencia del lenguaje oral al plástico.

2. Dificultades

No se logró oscurecer lo suficiente el salón, por lo que la actividad con los títeres de sombras se debió hacer bajo la mesa. De igual manera, los niños se mostraron distraídos e inquietos desde el principio, todos querían hablar al mismo tiempo, y querían contar historias de miedo, que aunque eran relacionadas con el tema, no permitían profundizar en las siguientes cuestiones para la sesión. Al preguntarles al final sobre las situaciones por las que no ponían atención, unos dijeron tener hambre y otros dijeron haberse quedado con las ganas de ir un evento en una de las plazas de la ciudad, al que varios alumnos habían ido en ese momento.

3. Facilidades

Luego que se habló con los niños sobre el comportamiento de esa tarde, ellos mismos reflexionaron sobre su conducta, por lo que luego de eso, se mostraron cooperativos tanto con el diálogo, como con la actividad.

Fue muy interesante para los niños pintar con crayola derretida, fue algo que los impresiono mucho, funcionando como otra motivación para hacer sus dibujos.

4. Sorpresas

Me sorprendió que Perla propusiera en una pregunta cuando todos quisieron hablar al mismo tiempo que tomáramos turnos iniciando por mi derecha.

Algunos de los dibujos fueron muy buenos, aunque parecía que los niños no habían estado atentos.

5. Si volviera a hacerlo, ¿qué cambiaría?



Buscaría en la escuela un salón más oscuro, y retomaría sólo un tema, el miedo o la luz de la vela. Asimismo renovaría la forma en que llevamos las reglas de juego, pues la cinestesia no funciono el día de hoy, por ello realizaré una sesión posterior con juegos para que ellos reexaminen las reglas que tenemos, agreguen nuevas y sean plasmadas por escrito. También en un futuro hay que reconsiderar las condiciones de los alumnos (apetito, inquietud, etc.) para determinar si las conductas fueron causa de las circunstancias o se repite nuevamente, para tomar las medidas correspondientes como el cambio de horario.



¿CÓMO SABEMOS HACIA DONDE TENEMOS QUE IR?

Memoria de la práctica del curso online JUGUEMOS A PENSAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

L.E.E. Emma Jahivé Martínez Berumen

Ciudad: Durango
País: México
Nombre de la escuela: Miguel Hidalgo Turno Vespertino
Grupo: 6 alumnos: 3 de primer grado y 3 de segundo grado de primaria, con edades entre 6 y 7 años, detectados como aptitud sobresaliente en área intelectual, socio afectiva y/o creativa.
Recurso: Juego
Habilidades del pensamiento trabajadas:

- *Percepción:* Escuchar atentamente, cinestesia.
- *Conceptualización:* Relacionar causas y efectos.
- *Traducción:* Traducir lenguaje oral a plástico.



Diálogo

Una sesión antes se narró la historia ¿Cómo sabemos hacia donde tenemos que ir? *Y retomando el tema de las mariposas monarcas se inicia el diálogo.*

MAESTRA: Recuerdan a las mariposas del cuento. ¿Por qué no se perdían?

PERLA: Porque tenían un mapa en el corazón

MAESTRA: ¿Qué es estar perdidos? ¿Han estado perdidos?

YOSHUA: Es cuando estamos en un lugar desconocido con desconocidos, yo lo sé porque a mí me paso.

DANIELA: Una vez, perla y yo nos perdimos en un rancho cuando éramos más chicas.

SETH: Podemos estar perdidos con en lugares y con gente que no conocemos en la realidad. Pero también nos podemos perder en nuestra mente.

MAESTRA: ¿Entonces también nos podemos perder en la mente? ¿Están de acuerdo?

DANIELA: Si

MAESTRA: ¿Qué es perderse en la mente?



SETH: Es como cerrar los ojos y perdernos adentro, en nuestra imaginación.

MAESTRA: ¿Se han perdido en la imaginación?

TODOS: Si

MAESTRA: ¿Cómo?

SETH: Pensando mucho mucho.

MAESTRA: ¿Por qué nos perdemos?

PERLA: Porque no conocemos

MAESTRA: ¿Y nos podemos perder en un lugar que conocemos?

TODOS: No

MAESTRA: ¿Por qué?

YOSHUA: Porque la conocemos.

MAESTRA: ¿Se perderían en el patio de la escuela?

DANIELA: No, ya la conocemos.

MAESTRA: Bueno vamos al patio a jugar

Al terminar…

MAESTRA: ¿Se sintieron perdidos?

LAURA: Si, a veces, porque no alcanzaba a escuchar a Daniela.

PERLA:. Yo si sentí que me perdí, por que caminaba y no escuchaba a Carolina, escuchaba a los otros.

CAROLINA: Si me sentí perdida porque Perla me traía chocando con otros.

DANIELA: yo si escuchaba a Laura

MAESTRA: ¿Que sintieron cuando estaban perdidos?



CAROLINA: Bien, aunque me dio miedo porque no encontraba a Perla

SETH: Normal, me gusto caminar así, no sentí miedo.

MAESTRA: ¿Por qué no te dio miedo?

SETH: Porque sabía que Yoshua estaba cerca y me ayudaba.

MAESTRA: ¿Cómo sabían a donde ir?

YOSHUA: Por que escuchamos la voz de nuestro compañero.

MAESTRA: ¿Y creen que un mapa como el de Maripepa y Juanita les pueda ayudar también para saber cómo se sintieron y a donde ir?

Análisis de la Práctica

1. Objetivos pretendidos y alcanzados

Considero que se consiguió movilizar las habilidades del pensamiento de escuchar atentamente, relacionar causas y efectos y traducción de lenguaje oral a plástico. Así mismo, hubo mucho respeto entre los niños y en la evaluación figuro analógica, todos comentaron les gusto la actividad y se la pasaron muy bien.

2. Dificultades

Perla y Carolina tuvieron dificultades para realizar el juego, debido a que Perla gusta de ser líder y no se deja guiar tan fácilmente, por ello tuve que intervenir para ayudarles a que la realizarán



de la mejor manera posible, indicándoles sobre todo la distancia a la que debían estar y el tono de voz a usar. Así mismo, es un grupo primerizo, y cuando se les hace preguntas, tardan en contestar, o cuando toman la palabra olvidan lo que querían decir.

3. Facilidades

Primeramente que logre conseguir el cuento *¿Cómo sabemos a dónde tenemos que ir?* para la narración previa, lo que me ayudo a que comprendieran mejor el tema de los mapas del corazón. Otra situación es que en la escuela hay una cancha que no se usa, dónde se pudo llevar a cabo tranquilamente el juego

4. Sorpresas

Me sorprendió que los niños se mantuvieron realmente interesados y dentro del diálogo en toda la actividad. Todo lo que decían tenía que ver con el tema. Así mismo, me parecieron muy interesantes las reflexiones de Seth sobre la similitud de perderse con una escalera sin fin y a la utilidad de los mapas del corazón para entender lo que sentimos (esta última reflexión la cual hizo al final durante la evaluación figuro analógica).

5. Si volviera a hacerlo, ¿qué cambiaría?

Cambiaria la evaluación figuroanalógica por otra en la que ellos puedan expresar lo que aprendieron. Así mismo, profundizaría sobre el perderse en la imaginación y en los sentimientos.

NORIA EN URUGUAY - MEMORIA DE LAS PRÁCTICAS

Laura Curbelo
Marzo de 2011

Descripción de las condiciones de la práctica

Lugar: Jardín de Educación Inicial «El puente», Ciudad de la Costa, Uruguay
Tiempo: tres sesiones de 40 minutos cada una que se describen separadamente a continuación
Nivel educativo: Educación Infantil, 12 niños de 3 y 4 años
Programa: Proyecto Noria, Serie Juanita y sus amigos

Sesión 1

Comenzamos la sesión preséntandos, comentando que vamos a jugar juntos, y que como todo juego, el nuestro tiene reglas.

La primera, es hablar bajo.

La segunda regla es ESCUCHAR CON ATENCIÓN.

Le presento dos cartulinas con imágenes



PROFESORA: ¿Qué es esto?

LUCIANA: El oído.

BRUNO: Es una oreja.

ALEJO: Un oreja y un triángulo con una raya.

PROFESORA: Por qué piensan que traje estos dibujos?

RENATA: La oreja porque hay que escuchar

BRUNO: Aprender las reglas.

EVA: Escuchar.

PROFESORA: ¡Excelente! La oreja simboliza que tenemos que escuchar y el triángulo que tenemos que hacerlo con atención. ¿Quién puede decirnos cuáles son las reglas de nuestro juego?

LUCIANA:: Hablar bajo y escuchar con atención.

PROFESORA: ¡¡Muy bien!! Y ahora les voy a presentar a una amiga que se llama «Palabra». (*Saco una pelota del bolso*) Esta es otra regla: Sólo vamos a poder hablar cuando alguien nos pase la pelota, o sea, cuando nos den la palabra, ahora la pelota la tengo yo, cuando alguien quiere decir algo levanta la mano y le pasamos la «Palabra». ¿Alguien quiere decir algo?



Reglas del diálogo



dialogando



Sofi tiene la palabra

EMMANUEL: Hay telas de araña en la pelota

PROFESORA: Dónde?

EMMANUEL: Acá, en las rayas negras

PROFESORA: Son telas de araña Emmanuel?

EMMANUEL: Parecen telas de araña

MATILDA: Mi mamá dice que la pelota es para jugar afuera, no adentro.

PROFESORA: Esa es una regla Matilda?

MATILDA: Si, pero sólo de mi casa, de mi mamá

PROFESORA: Por qué es una regla?

MATILDA: Si juego adentro con la pelota ella se enoja y dice «No»

PROFESORA: Bueno ahora vamos a escuchar una serie de ruidos y vamos a jugar a adivinar de qué son esos ruidos

Reproducción de un vídeo de ruidos de animales. Pausa con cada animal diferente.

PREGUNTA DISPARADORA: ¿De qué es ese ruido?

Pasando la pelota cada niño dice de qué piensa que es el ruido y discuten cuando no están de acuerdo, utilizan onomatopeyas en el momento de las argumentaciones, cuando les pregunto *Por qué* dicen que es tal o cual animal e imitan el ruido.

Algunos niños nombran al animal. «Perro», «Gato»,»Gallina». Otros niños dicen «parece que es una gallina»

Al terminar de oír los sonidos, les planteo mirar el video completo. Van mirando el video y reconociendo sus errores y comenzamos a jugar a imitar los ruidos y movimientos de todos los animales que van viendo.

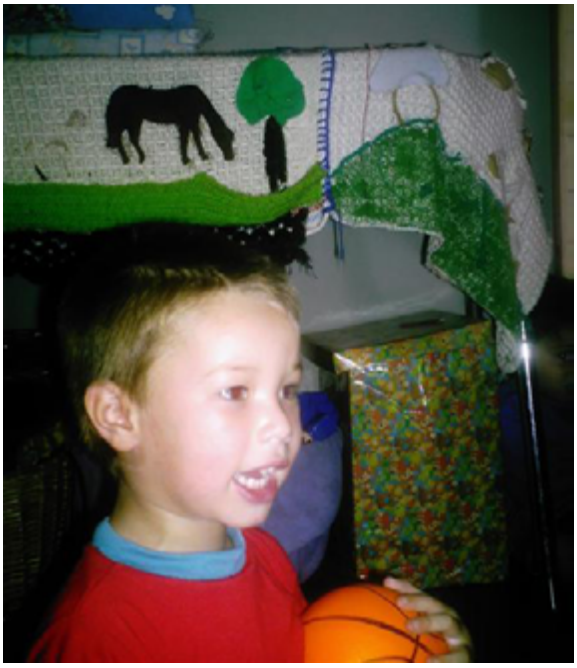
BRUNO DIJO: Este es un caballo, como este (señalando un tapiz del salón) Tiene cabeza, cola, cuatro patas (las cuenta 1, 2, 3, 4) Este es un caballo!

PROFESORA: Bien!! Conocemos otros animales que tengan cola, cuatro patas y cabeza?

EVA: No

MATEO: Si, los ciervos

LUCIANA: Y los perros



Bruno tiene la palabra y habla sobre el caballo del tapiz



Luego nos sentamos en ronda en el suelo y les digo: Parece que con algunos animales nos equivocamos, no pudimos adivinarlos. Por qué fue tan difícil?

EVA: Eran muchos animales

BRUNO P: algunos eran bebés

LUCIANA: Por qué no los vimos

BRUNO P: Si los vemos es más facil

VALENTINA: porque no nos dejaste ver

PROFESORA: No los dejé ver?

VALENTINA: No, por eso era mas difícil, sin mirar es más difícil

MATILDA: Hay que mirarlos para saber bien

PROFESORA: Pero sin mirarlos, pudimos adivinar algunos

BRUNO: Si, algunos si

ALEJO: pero todos no

AGUSTÍN: pero adivinamos muchos, a mi me gustó

Propuesta: Vamos a dibujar los animales que oímos

En una cartulina en común y con crayones ellos dibujan un animal a elección.

Luego realizamos la evaluación.

En una cartulina tienen dibujadas

- UNA CARA SONRIENTE – opción me gusta.
- UNA CARA TRISTE – opción no me gusta.
- UN CARA NEUTRA – opción más o menos.

Van pasando de a uno y van colocando un sticker en su opción, se les pregunta Por qué eligieron esa:

ANA PAULA: Me gustó como mi mamá

BRUNO: Porque dibujé para mi papá

EVA: Porque estuvo lindo

MATEO: No me gustó, porque yo tengo sueño

LUCIANA: Me gustó jugar con ruidos

SOFÍA: Me gusto jugar con animales

BRUNO P: Mas o menos porque me aburrí un poco (fue uno de los que mas participó)



Ana Paula Evalúa



Eva evalúa



Sofi evalúa

Sesión 2

- Repaso de las reglas de diálogo
- Lectura: ¿Qué ocurre en la oscuridad?
- Ambientación: Oscurecemos el salón con un tapiz, encendemos velas

Presentación de los personajes: La mariquita Juanita y la luciérnaga Luci

Preguntamos si conocen a estos animalitos:

MATEO: Un día encontré una y se subió a mi brazo y jugué con ella

BRUNO P.: La luciérnaga tiene luz acá

AGUSTÍN: Yo tengo un bichito de luz debajo de la tele

BRUNO R: Yo tengo una mariquita en el dibujito de Discovery Kids

Qué les gustó del cuento que leímos:

BRUNO R.: La luciérnaga

SOFÍA V: La luciérnaga y la mariquita

PROFE: Qué piensa Juanita de los ojos?

BRUNO R: Que son monstruos

AGUSTÍN: Me gustan los monstruos porque hacen grrrrrrrrrrrrrrr!!

ANA PAULA: Yo los peleo y los mato

PROFE: : No te gustan los monstruos?



ANA PAULA: No!!!

EMMANUEL: Yo les pego con una pala y una piedra

BRUNO P: A mi gustan porque le hago la chilena y se caen

MATEO: : Yo no les tengo miedo porque les doy piñazos

LUCIANA: Yo tengo un monstruo mas grande que tú y no le tengo miedo

PROFE: : Cómo son los monstruos que ustedes tienen?

SOFÍA M: : El mío es grande como una mesa, es negro

EVA: : Como una bebé, amarillo y tiene poco pelo, es buena

RENATA: : El mío es una bebé, grande como una mesa

PROFE: : Vuela tu monstruo Renata?

RENATA: : No, camina, No vuela.

BRUNO R: Grande y tiene muchos ojos, es rojo y pelado y peludo, pelo arriba y abajo

LUCIANA: El mío es verde, y tiene pelo redondo. Tiene 40 ojos, No le tengo miedo porque tiene una cuchilla y yo tengo algo más grande que la cuchilla

PROFESORA : Nosotros podemos imaginar cosas que no sean monstruos?



MATEO: : Si, yo me imagino un compañero que lo invité a mi casa y no vino

ANA PAULA: Yo me imagino un caballo

PROFESORA: De que color?

ANA PAULA: Rosado

PROFE: : Tiene pelo?

ANA PAULA: No, es pelado

PROFESORA: : Tiene cola?

ANA PAULA: Si, roja

PROFESORA: Y las patitas de que color son?

ANA PAULA: Rojas

PROFESORA: Y es bueno o es malo?

ANA PAULA: Es bueno!

PROFESORA: Por qué?

ANA PAULA: Porque juega conmigo y paseamos

ALEJO: : Tiene unos pelos, largos de color verde, es bueno el mío

AGUSTÍN: Yo me imagino un caballo blanco y uno marrón que tienen una cola marrón y una cola blanca y es grande como un sapo

LUCIANA: Yo me imagino un caballo, rosado, que tiene cola, patas y cuerpo rosado



PROFESORA: Ah! Tu caballo es como el de Ana Paula?

LUCIANA: No, el mío es distinto

PROFESORA: Por qué?

LUCIANA: El de ella es rojo, el mío es rosado y además el mío es un unicornio que tiene el cuerno rojo, y ojos no tenía. Podía ver sin ojos, veía por la boca. Habla con la nariz. No le tengo miedo yo, es bueno

PROFESORA: Me encanta tu unicornio, qué ruido hace?

LUCIANA: Me muestra el sonido y se mueve para representar cómo camina en 3 patas

Juego: Vamos a hacer un ruido de un monstruo lindo y mojado? Cómo harían estos monstruos? Qué ruido se imaginan? Qué movimientos?

Todos hacen diferentes ruidos y movimientos, gritan mucho, saltan, juegan, ríen.

Les doy la pauta de imitar unos los monstruos de otros y lo comienzan a hacer.

Una vez que han jugado y gritado bastante, cuesta volverlos a sentar para poder hacer la evaluación.

Pruebo hablándoles bien bajito y algunos responden.

Para los otros recurro al canto de EOEOOOO, EOEAAAA que se los explico en ese momento, porque cuando dije EOEOO todos se callaron!!

Comenzamos la evaluación:

Comienzo a sacar de a una las frutas de un bolso, y les pido que digan el nombre de cada una de ellas.



Luego evaluamos, eligen una fruta y dicen por qué la clase «se parece a esa fruta»

MATEO: A mi me gustó como una manzana. Mi mamá me da siempre manzana.

BRUNO R: Como una banana, me gusta la banana. Me gusta por que sí

LUCIANA: Bien, como la manzana porque mi mamá me da y son ricas

SOFÍA V: Me gustó como una manzana, porque mi mamá me compra, son dulces las manzanas

EMANUEL: Me gusta, como una banana, me encanta la clase

EVA: Bien, como la banana, porque mamá trae

RENATA: Si me gusta, como bananas, porque mamá me da. Es rica

ALEJO: La clase fue linda, como la cáscara de la manzana

AGUSTÍN: No me gusta, porque no me gusta, parece ciruela

PROFESORA: Te aburriste?

AGUSTÍN: Si, las ciruelas son aburridas también

BRUNO P: A mi me gusta la clase como la banana, porque mi mamá siempre me da, porque dice que hace crecer

ANA PAULA: Si me gusta, como esa (señala la ciruela)

PROFESORA: Te gusta la ciruela?

ANA PAULA: Si, porque son dulces. A mi no me gusta la manzana, me da asco

Sesión 3

- Repaso de las reglas del diálogo
- Ejercicio: Oír el sonido de «Coro haciendo lluvia» y decir qué estamos escuchando. ¿Nos equivocamos? ¿Por qué?



Mirando el video

Después de escuchar el vídeo, les pido que traten de adivinar de qué era el ruido que escucharon.

En una primera instancia todos los niños dijeron que era ruido de diferentes animales (caballos, patos, canguros, llamas…)

Como el día estaba muy lluvioso, les pido que tratemos de oír qué ruidos hay afuera, y dicen: viento, hojas, lluvia, truenos, gotas

Volvemos al video y esta vez no sólo lo escuchan sino que también les muestro las imágenes del «Coro haciendo lluvia»

Todos sostienen que es gente haciendo ruido de animales.

Hasta que uno de los niños dice:

MATEO:: parece música de trueno, porque cuando viene la lluvia hace ese ruido, parece agua de lluvia

LUCIANA: Quieren hacer ruido de lluvia (las personas aplaudiendo)







BRUNO: Yo me equivoqué porque pensé que era una llama

PROFE: : Por qué te equivocaste?

BRUNO: : Porque sí

LUCIANA: Yo me equivoqué porque no veía, porque vos me hiciste trampa

PROFESORA: Por qué hice trampa?

RENATA: Porque no nos mostraste

SOFÍA: : Yo no sé porqué me equivoqué

PROFESORA: Vamos a hacer ruido de lluvia?

Todos hacen ruido primero de gotitas Plop Plop Plop y luego Shhhhhhhhh y algunos truenos. Empezaron también a saltar y a rodar.

PROFESORA: qué podemos hacer cuando llueve?

MATEO: No puedo subir al techo

LUCIANA: No podemos salir de buzo de manga corta porque te enfermas

ANA PAULA: No podemos salir a jugar sin mojarnos

EVA: Cuando lluve mamá nos entra, «entren» dice mamá

SOFÍA M: Podemos jugar en la lluvia cuando llueve, podemos hacer barquitos

PROFESORA: Qué harán los animales cuando llueve?

MATEO: Se esconden en sus casas

LUCIANA: Si, y cuando sale el sol salen de vuelta.

PROFESORA: Y qué hacen los monstruos cuando llueve?

BRUNO R: Se esconden en sus cuevas

ANAPAULA: Mi monstruo pasea y se moja y camina así:

Aprovechamos para imitar el movimiento del monstruo de Ana Paula y también el de Valentina

PROFESORA: Vamos a sacar a nuestros monstruos a pasear en un barquito de papel?

LUCIANA: Cómo??

Les doy una hoja a cada uno, plegamos un barco y luego dibujan sus monstruos en el barquito.

Terminamos la actividad pegando el barquito de papel en la misma cartulina en la que dibujaron los animalitos en la primer sesión.





Evaluación Figuro Analógica: «La sesión de hoy estuvo como XXXX animal, porque…»



BRUNO: «La sesión de hoy estuvo como un gato mojado, porque llueve»

LUCIANA: «La sesión de hoy estuvo linda como mi caballo de ayer»

EVA: «La sesión de hoy estuvo como un perro mojado, me gusta el perro a mi»

ANA PAULA: «La sesión de hoy estuvo como mi gata, mi gata es linda y chiquita»

MATEO: «La sesión de hoy estuvo como un delfín, toda mojada»

EVALUACIÓN DE LAS 3 SESIONES

Objetivos pretendidos y alcanzados

Mis objetivos planificados eran:

- Trabajo con habilidades de pensamiento:
- Perceptivas: observar, escuchar atentamente, oler, saborear
- De investigación: adivinar, averiguar, imaginar, formular hipótesis (sobre el conocimiento que surge de las sensaciones)
- De Razonamiento: Buscar y dar razones
- De Conceptualización: Dar ejemplos y contraejemplos
- De traducción: traducir a lenguaje plástico, interpretar.
- Trabajo con Actitudes Éticas
- Elaborar reglas. Respetar. Criticar
- Evaluación Figuro Analógica de las sesiones de FcN

Al ser la primera vez que este grupo de niños trabajará con FcN y al ser mi primera experiencia con niños tan pequeños me planteo realizar el trabajo en 3 sesiones para poder acompasar mejor los ritmos y entre los objetivos planteo la propia evaluación Figuro Analógica como algo a alcanzar ya que tampoco lo manejan.

Creo que cumplí sólo con algunos de los objetivos, además sobre la marcha modifiqué la sesión 3, con lo cual las habilidades perceptivas de oler y saborear fueron dejadas de lado.

En cuanto a las habilidades de investigación, si bien las trabajé todas, no profundicé en ninguna y también dejé de lado el tema del «conocimiento que surge de las sensaciones» para volcarme mas al tema de la «imaginación»

A la hora de buscar y dar razones, sobre todo lo que tiene que ver con las argumentaciones a la hora de evaluar, no pude profundizar en este aspecto y muchos «¿por qué?» quedaron «en porque sí» o « porque me gusta», hubiera sido bueno trabajarlo, aunque quizá para ello debería tener un mejor conocimiento de los niños del grupo.

Tampoco trabajamos la parte de contraejemplos, aunque si pudimos en dos oportunidades hacer algunas analogías.

La parte de la elaboración de las reglas, no fue una elaboración, fueron impuestas de mi parte, como «reglas del juego», pero a pesar de ello (o quizá por ello?) funcionaron bastante bien.

Y el objetivo de realizar las evaluaciones figuro-analógicas, creo que fue parcialmente cumplido, porque la parte argumentativa falló en la mayoría de los casos. Debería profundizar en cuánto pueden profundizar en sus argumentos los niños de 3-4 años

Dificultades:

- Cómo lograr que no se imiten en las respuestas?
- Cómo lograr compaginar los tiempos planeados con los ritmos de los niños?
- Comprender el lenguaje a media lengua de algunos de los niños de 3 años fue extremadamente difícil

Facilidades:

- Aceptaron la propuesta desde el primer momento, se sintieron motivados.
- Ningún niño quedó por fuera de la propuesta

- Les resulta muy fácil motivarse con todos los juegos que tengan que ver con imaginar sucesos y situaciones
- Les gusta mucho adivinar
- La mayoría de los niños aceptó y cumplió las reglas, en un momento que tuve que recurrir a las cartulinas para recordárselas a un niño, fue otra niña la que se encargó de recordárselas.

Sorpresas:

Me sentí muy cómoda trabajando con niños pequeños y percibí que me puedo comunicar emocionalmente muy bien con ellos, tenía muchas dudas al respecto

Si volviera a hacerlo:

1. cambiaría el número de sonidos que tienen que escuchar, reduciéndolo a 5 o 6 máximo, porque noté que se empezaban a aburrir y a dispersarse, aunque lo modifiqué sobre la marcha y salió bien
2. Intentaría conocer al grupo unos días antes para lograr familiarizarme mejor con la forma de expresarse de los niños más pequeños
3. No utilizaría el vídeo «Coro haciendo lluvia» con niños tan pequeños
4. Llevaría pensada alguna actividad «comodín» porque siento que en la tercera sesión hubiera sido necesaria y en el momento que estaba en el aula no se me ocurría cómo modificarla o introducir otra actividad.
5. Tengo que tener mejores preguntas e incorporarlas, ya que por momentos tenía miedo que no me entendieran lo que pregunto y me limitaba a preguntar «Por qué'» con lo cual perdimos oportunidades de profundización en algunas analogías, ejemplos, etc que fueron surgiendo
6. Quizá debería tener un poco más de confianza en mi trabajo y en los propios niños, pero sentía que estaba siendo examinada y por momentos me censuraba a mi misma las ideas que se me iban ocurriendo, y por momentos cuando intenté preguntas un poco mas complejas no me entendieron entonces preferí acotarme.
7. Haría un plan menos ambicioso en cuanto a las habilidades de pensamiento a trabajar, y por ejemplo me concentraría en un par de ellas, que luego en la práctica fue lo que sucedió

El curso Online

Me encantó la propuesta, los materiales del curso están fantásticos y me han orientado muchísimo. Gracias!

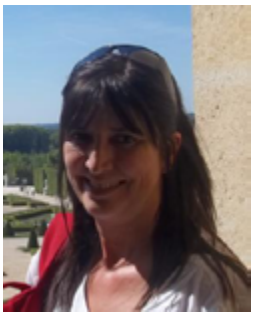
Es una pena lo poco participativo que han resultados los foros, hubiera sido mucho mas enriquecedor si la gente se hubiera animado a participar mas, en ese sentido me quedé un poquito con las ganas de conocer más a mis compañeros y las actividades que realizan.

De todos modos, mi balance general es muy positivo, y me siento muy agradecida, ha sido una muy buena experiencia.

LOS MARICOLES, UNOS ANIMALITOS MUY PARTICULARES

Laura Curbelo

Un lugar: Ciudad de la Costa, Lagomar. Uruguay
Un momento: Mayo del año 2011
Unas personitas: Los alumnos del 3er año escolar de la Escuela Pública 229
Una historia para contar: «Juanita los cuentos y las leyendas» (Proyecto Noria, Autor: Angélica Sátiro)



Una historia que nos une:
Desde el año pasado trabajamos con los niños de este grupo, durante 2010 nuestro objetivo era conformar la comunidad de indagación; incorporar la importancia de escucharnos, de esperar turno, de respetar al compañero, de cuidar del compañero y de pensar antes de hablar.

Se trata de un grupo de 25 niños de entre 8 y 9 años de edad, con un nivel alto de participación en clase al que resulta sencillo motivar. La maestra nos espera siempre con el aula lista para trabajar en ronda, mirándonos las caras y con el grupo preparado para dialogar y aprovechar al máximo de nuestros 45 minutos semanales de clase.

Este año comenzamos a trabajar durante un mes conformando la comunidad de indagación, durante este período instrumentamos actividades de toma de confianza y de inter-conocimiento grupal.

Pasado este primer mes de actividades, decidimos comenzar la lectura del libro ***Juanita los cuentos y las leyendas*** (Angélica Sátiro, Proyecto Noria). En el primer capítulo del libro **Juanita la Mariquita y Pol el Caracol deciden viajar**, emprenden un paseo por el jardín.

Planificación prevista

ETAPAS	TIEMPO	HABILIDAD DE PENSAMIENTO	RECURSOS
LECTURA	5”	Escuchar con atención	Libro
JUEGO	15”	Imaginar, formular hipótesis, escuchar con atención. Traducción (narrar y describir) Improvisar	Diálogo, completar el relato PREGUNTAS: ¿Cómo imaginan que continúa este viaje de Juanita y Pol?
DIBUJO	20”	Traducir lenguajes entre si	Papel, crayones
EVALUACIÓN	5”	Hacer analogías, utilizar /interpretar lenguaje corporal	Gestos

PRIMERA ETAPA

Leímos el texto hasta llegar a la parte que dice:

> «…Después de muchos preparativos comenzó el viaje de los dos amigos. Les costó mucho tiempo conseguir llegar hasta las escaleras de la entrada central. Pero cuando lo consiguieron, se quedaron maravillados con lo que vieron: …»

Llegado este punto del relato, nuestra propuesta fue pedirle a los niños que uno a uno fueran diciendo **¿Cómo sigue este capítulo de la historia de Juanita y Paul?.** Cada uno de ellos debía escuchar lo que decían sus compañeros y continuar el relato, con la consigna: ***la historia debe ser consistente y tener un hilo conductor***

Nuestros objetivos puntuales para esta sesión eran trabajar con las siguientes habilidades de pensamiento:

Habilidades Perceptivas: Escuchar atentamente

El desarrollo de las habilidades perceptivas se dio en dos momentos de la sesión, el primero es al escucharme atentamente cuando les leía la historia de Juanita y Paul y en un segundo momento cuando les era necesario escuchar lo que cada uno de sus compañeros iba diciendo a medida que le iban completando la narración creativamente

Habilidades de Investigación: Formular hipótesis, Imaginar, Buscar alternativas

A medida que el grupo va construyendo la historia, cada niño va a adaptando lo que desea agregar para que «cuadre» con lo dicho por sus compañeros. Imagina y evalúa si lo que «desea agregar» es factible como hipótesis y como alternativa. Va auto-corrigiéndose y corrigiendo a sus compañeros teniendo en cuenta la narración oral «ya creada» e intentando buscar alternativas para «lo que aún queda por construir de la narración»

Habilidades de Traducción: Narrar y describir, traducir lenguajes entre sí.

Fueron capaces de interpretar la narración original, agregarles la narración contruida colectivamente, interpretar lo que fue diciendo cada uno de sus compañeros, pedir explicaciones cuando no lo entendían o preguntarle «Te estoy entendiendo bien?» «Tu quisiste decir que…?»

Y como –inesperadamente– al construir un final para la narración, surgió un nuevo personaje; luego fueron capaces de dibujar este personaje y describirlo con palabras.

SEGUNDA ETAPA – Diálogo

Algunas frases del relato construido colectivamente fueron:

–Juanita y Pol subieron con mucho trabajo la escalera

–Porque había muchas cosas peligrosas

–Sí! Había perros y gatos grandes, y había piedras y fuego

–Y ellos tenían miedo

–Pero como eran amigos, Paul le dio la mano a Juanita y la ayudó a no tener miedo

–Y pasearon mucho, y vieron flores y otros animales

–Pero al llegar la noche no pudieron volver

–Entonces se quedaron a dormir en la parte alta de la escalera

–Y se durmieron, y se casaron, y tuvieron hijos

Luego de silencio grupal, Aisha dijo:

–Y los hijos eran unos animales muy extraños que se llamaban «MARICOLES»

Intervengo para preguntarle a Aisha: ¿Qué es un Maricol?

A lo que sigue este diálogo:

–Un maricol es un animalito que nace de una madre Mariquita y de un padre Caracol.

–Ah!! –dije aún asombrada– Y cómo es un Maricol?

En este mágico momento, casi todos los niños estaban pidiendo turno para hablar, querían agregar sus aportes descriptivos del «Maricol»

Resumiendo: los Maricoles son rojos con manchas negras, con alas como Juanita, y cuerpo como Pol carnoso y baboso. También tienen caparazón Tienen antenas y comen lechugas y hierbas del jardín.

Y entonces, Joaquín dijo:

–Pero no pueden volar!

–¿Por qué? –pregunté

Comenzaron a discutir si unas alas pequeñitas como las de la mariquita, podrían soportar





un cuerpo como el de un caracol y lograr que remonte vuelo.

Se generaron entonces muchas hipótesis:

No van a poder, los caracoles son muy pesados

No van a poder, porque Juanita no podría enseñarles, ella no sabe volar con ese cuerpo.

El problema es que aunque tenga alas fuertes la baba del cuerpo de caracol los va a mantener adheridos al suelo

No creo que tengan fuerza para desprenderse del suelo

Finalmente resolvieron la problemática concediendo a los Maricoles la posibilidad de volar, «pero bien bajito» y pensaron que para la primera vez que volara tendrían que estar muy cerca de un borde de una mesa y animarse a seguir; mientras la Mariquita Juanita y Pol El Caracol los cuidan atentamente.

TERCERA ETAPA:

Teníamos previsto pedir la realización de un dibujo de Juanita y Pol en su primer viaje, pero pedimos a los niños que dibujaran los «Maricoles» y que el que quisiera agregara una descripción.





Estas son algunas de las imágenes con las que algunos niños representaron a los Maricoles:

CUARTA ETAPA:

Finalizamos la actividad pidiendo a los niños que evaluaran la clase con un gesto. Todos debían pensar en un gesto, y al contar hasta tres debían hacer el gesto y mostrarlo al resto del grupo. La totalidad del grupo hizo gestos de alegría y placer. Algunos saltaron, pusieron caritas felices, representaron sonrisas y corazones.

Terminamos la sesión con un aplauso espontáneo.

LOS PECES ROJOS DEL LAGO

Memoria del curso on line: Jugar a pensar en educación infantil

Maria T. Torres Rodrigo

1. Recurso:

Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años y La mariquita Juanita.-Cuento 2: Los peces rojos del lago

Esta práctica se ha realizado en el C. P. Joanot Martorell de Xeraco (Valencia, España) en una clase de Educación Infantil con 10 niñas y 9 niños de 3 años. Es un grupo muy movido, discuten mucho y les cuesta escuchar y cumplir las normas de la clase. Pero también son rápidos aprendiendo y me sorprenden muchas veces cuando parece que no se han enterado y luego hacen el trabajo correctamente.

Dentro del grupo hay un niño con problemas de regulación digestiva, que no habla absolutamente nada y cuando llegó al cole no sabía hacer casi nada, ya que sus padres se lo hacen todo, todo.

La mayoría de sus compañeros y compañeras le ayudan cuando ven que no puede hacer cualquier actividad propuesta, de manera totalmente altruista, desde ponerse y quitarse la chaqueta o el babi , pintarle la ficha o darle de comer como si fuera un bebé.

Y él se deja encantado.

Y a ellos y ellas les encanta todavía más, ya que lo quieren con locura. Trabajamos por «proyectos de trabajo» , y ya des del principio se trabajó con ellos la escucha y la espera.

2. Habilidades de pensamiento trabajadas

1. Habilidades de percepción: observar-escuchar atentamente-percibir movimientos (cinestesia)
2. Habilidades de investigación: imaginar
3. Habilidades de conceptualización: comparar y contrastar
4. Habilidades de razonamiento: razonar analógicamente
5. Habilidades de traducción: narrar y describir-interpretar-traducir varios lenguajes entre sí

3. Sesiones.

El cuento se ha trabajado en tres sesiones :

1. Presentamos y contamos el cuento

Diálogo:

–A quien ve Juanita en el lago?

ALEXANDRA: a los peces

LIDIA: Julen tiene una pecera

–Te gustan los peces Lidia?

LIDIA: si, porque nadan

DANI: yo también nado, así y tengo manguitos de Bop Esponja

La intervención de Dani desvía la conversación y casi todos se levantan para mostrarme como nadan.

Volvemos al cuento.
–Los peces del lago son como Juanita?

PAU: no, porque son de color naranja

–Y Juanita de qué color es?

PAU: de color rojo

Insisten en que Juanita y los peces no son del mismo color, ya que distinguen el naranja del rojo. Yo les digo que todos son rojos, pero todos están de acuerdo con Pau en que son de diferente color, y cuando les vuelvo a leer que Juanita dice: –¡ Son rojos como yo!, reafirman la opinión de Pau.

–Como es Juanita?

CARLES: redonda y de color rojo

PAU: y tiene patas

CARLES : Y también manchas negras

–Y los peces , como son?

JOAN: largos y tienen cola

ALEXANDRA: y tienen manchas también

–Porqué creéis que se asustaría Juanita cuando la besó el pez?

ERIC: porque no quería.

Justamente Eric es muy cariñoso conmigo, pero no tanto con sus compañeros y compañeras.

–Porqué piensas que no quería, Eric?

ERIC: porque no! (con cara de enfado)

Como estamos sentados en los bancos, en el rincón de la asamblea, les propongo que sean unos mariquitas y otros peces y representen cuando la mariquita mete las patitas en el agua (subidos en el banco) y un peceito la besa (los que se quedan en el suelo).

Eric se niega a darle un beso a Ainhoa y ella se queda muy parada.

Cambiamos los papeles y volvemos a representar.

Al principio Eric se vuelve a poner tenso, pero después acepta que Ainhoa le dé un beso.

Evaluación:

–Qué te ha gustado más, ser pececito o mariquita y porqué?

ALEXANDRA: pez, porque me gusta dar besos.

–A quien te gusta besar?

ALEXANDRA: a todos

ERIKA: mariquita, porque me gusta que me besen

–Quien te gusta que te bese?

ERIKA: mi mamá

–Eric te ha gustado que Ainhoa te besara?

ERIC: si

–Recuerdas los besos que me das a mi, y a mi me gustan mucho? Ahora quieres darle un beso a Ainhoa?

ERIC : si

2. Observamos la pecera con 3 peces que tienen los compañeros de la clase de 4 años

Actividades:

- observar atentamente los peces y ver como son y como se mueven
- escuchar cómo se mueven
- describir cómo es un pez
- conceptualizar el pez, explicando cómo es, como se mueve, como come, como duerme?
- comparar los diferentes peces de la pecera y contrastar con la mariquita

Evaluación:

Dibujos con un pez, dos peces, tres peces

–Te ha gustado la sesión un poco, mucho, muchísimo y porqué

Cuando les propuse esta actividad de evaluación se quedaron un poco sorprendidos, como si no entendieran que tenían que contestar, hasta que Carles eligió los 3 peces porque dijo que le

NORMAS





LEVANTAR LA MANO



ESCUCHAR



PENSAR



ESPERAR

gustaba mucho la pecera y eso facilitó que los demás pensaran y decidieran qué iban a elegir y porqué.

Reglas del diálogo

Aunque desde principio de curso ya venimos trabajando las reglas de escuchar , levantar la mano y esperar, no ha sido hasta la **tercera sesión** del trabajo con el cuento que no me he dado cuenta de la necesidad de formalizar las reglas consensuadas entre todos, partiendo desde la necesidad de su cumplimiento para el mejor desarrollo de las sesiones, y extrapolarlas hasta llegar a formar un hábito de aprendizaje.

Cuando íbamos a realizar la tercera sesión , empezamos recordando qué había pasado en las otras anteriores e íbamos a contárselo a Safaa, ya que hacía varios días que no asistía a clase, pero se pusieron todos a hablar alborotadamente.

Así que planteé recordar las normas y conforme razonábamos el porqué era necesaria y qué podía pasar si alguien la incumplía la iba anotando en un folio en blanco y la colgábamos en la pared. Así surgieron las 4 reglas: escuchar-pensar-levantar la mano – esperar.

Mi sorpresa fue observar la importáncia que daban a las reglas escritas. Aunque no saben leer, yo les recordaba cada una cuando se incumplía y ellos me decían : ahí que pone y se la recordaban al compañero o compañera que la incumplía.

Por grupos, conforme estaban sentados en los bancos de la asamblea, interpretaban la norma y hacíamos la foto .

Ahora tenemos la foto de cada grupo con la regla pertinente colgada en la pared y nos sirve de referente para recordar como hemos de participar.

A partir de ahora, será mucho más fácil recordar las normas y facilitará el ser consciente de cuando se está incumpliendo alguna.

Con las reglas del diálogo aprendemos a respetar,criticar y crear reglas, aceptando al otro y empatizando con él

3. Parejas: Nos comparamos y contrastamos

Por parejas observamos qué tienen en común y en qué se diferencian dos niñas, dos niños, un niño y una niña.

Resultaba más fácil ver las diferencias(se fijaban en el pelo, la ropa, la altura.., reflexionamos sobre los gustos), que las semejanzas (partes del cuerpo, posibilidades de acción..)

Evaluación:

Dibujos con una cara alegre, triste o enfadada

–¿Como te has sentido con tu pareja? ¿Por qué?

La evaluación figuroanalógica permite y favorece que puedan entender mejor cómo se han portado y cómo se han sentido durante la sesión.

4. Análisis de la práctica: autoevaluación.

En un principio no tenía demasiado claro qué objetivos quería trabajar ya que me costó bastante enterarme y entender qué tenía que hacer realmente. Creo que he ido aprendiendo sobre la marcha, es decir , cuando he tenido que realizar la actividad ha sido cuando realmente me he planteado cómo lo haría y después cómo lo he hecho.

Un ejemplo claro ha sido el proponer las normas del diálogo en la tercera sesión, cuando eso se debía haber trabajado ya des del principio.

Parecía que el objetivo era trabajar habilidades de pensamiento y actitudes éticas, pero no sabía ni cuales ni cómo me saldría.

Después de la práctica he visto, o al menos he podido entender mejor, como trabajar las habilidades de pensamiento y con qué actividades.

Otra de las dificultades ha sido la edad de los nanos, y que sea un grupo tan inquieto

Me ha servido muchísimo conocer el plan de aula de Laura, ya que me ha orientado en la propuesta.

Otra facilidad ha sido disponer del material «Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años» en casa y poder consultarlo. Y también poder revisar y analizar el material del módulo 2

Pienso que con este cuento se puede trabajar bien el valor de descubrir a los demás , y con



LAS MARIQUITAS ENCIMA DEL BANCO D
ENTRO DEL LAGO, LOS PECECILLOS



EL PECECILLO BESA
LA PATITA
A LA MARIQUITA



SOMOS IGUALES
SOMOS DIFERENTES



OBSERVAMOS LOS PECES

el trabajo de la elaboración de las reglas se trabajan actitudes éticas como el respeto mutuo._

Me sorprendió mucho la reacción de Eric cuando no quiso besar a Ainhoa y lo bloqueado que estaba, pero creo que la sesión le ayudó a superar su vergüenza.

Si volviera des del principio a trabajar con este material, procuraría preparar un ambiente más acogedor y agradable, por ejemplo empezar con música para que relacionen las actividades con la sesión y buscar un lugar donde se pudiera controlar la luz para tener un clima más motivador. Además, si volviera a trabajar este cuento la sesión de observar la pecera la acompañaría con música. Creo que la música es un buen recurso y tiene un poder especial para captar el momento.

De todas maneras ,después de consultar la guía para educadores de Jugar a pensar he visto que hay muchas más propuestas de actividades muy interesantes, y creo que la realización de las mismas paulatinamente puede servir de recurso para posteriores sesiones.

Acaba el curso con la sensación de que ha sido muy corto , ha faltado información y más prácticas personales.

Supongo que conforme vayamos poniendo en práctica el programa , tendremos la oportunidad de ir aprendiendo para poder enseñar mejor, e iremos aprendiendo con los niños y niñas y de ellos y ellas, para ser capaces,(como bien se dice en la revista) de «escribir cartas al futuro».

Ha sido un verdadero placer compartir con vosotros , las compañeras del grupo i Pere estos días del curso, aunque breve, muy interesante para nuestra práctica como personas y docentes.

Muchas gracias por todo. Saludos y abrazos. Maria

JUGAR A PENSAR CON LA OBRA DE FERNANDO BOTERO *NATURALEZA MUERTA CON FRUTAS* (1978)

Rosa Maria Ramos Sobrido

Puesta en práctica: 21-03-2011
Escuela: EEI A CAPELA, (A CORUÑA-ESPAÑA)
Aula: 11 niños/as de 3 años
Tiempo: 17 min.
Recursos: grabadora, copia en color de la obra y cartulina negra para taparla e ir mostrándosela poco a poco.
Habilidades de pensamiento trabajadas y preguntas programadas.

- Adivinar:
  – ¿Qué puede ser?
  – ¿Qué no puede ser?
- Observar:
  – ¿Qué ves?
  – ¿Qué hueles?
  – ¿Qué escuchas?
  – ¿Quién es?
  – ¿Cómo será?
  – ¿Qué hace?
- Imaginar:
  – ¿Qué harias si fuese tu mano?
  – ¿Qué guardarias en el cajón?
  – ¿Para qué usarias el cuchillo?
  – ¿Quién habrá puesto el mantel?
  – ¿Cuanto pesarán las frutas?
- Anticipar consecuencias:
  – ¿Qué pasará si se cae el cuchillo?
  – Si la mano coge la pera ¿que hará con ella?
- Describir:
  – ¿Qué colores ves?



– ¿Dónde están los objetos?...(Intentando que los situen en el cuadro: centro, arriba, a un lado…)
– ¿Cómo le podremos llamar a este cuadro?

1. DESARROLLO DE LA SESIÓN:

La sesión comienza después del recreo y después de una corta sesión de relajación que siempre llevamos a cabo para volver a retomar las actividades habituales del aula.

Este dia, me coloco delante de ellos un bonito broche en forma de mariquita, les explico que su nombre es Juanita y que nos propone un juego, el juego de pensar.



Observo que les gusta , que la mariquita les motiva y les explico en que consiste el juego.

Mi propuesta es ir destapando el cuadro poco a poco. Lo iremos mirando a través de ventanitas, cuando hayamos mirado a través de todas ellas lo destaparemos para ver todo el conjunto.

Cada vez que abrimos una ventana, propongo a los niños/as que vayan diciendo en voz alta que les sugiere lo que están viendo. Para poder hablar necesitamos echar mano de algunas de las normas que ya tenemos en el aula: silencio, escuchar, sentarse en la rueda de forma que nos podamos ver todos/as.



Además para este juego incorporamos una nueva norma: levantar la mano para poder hablar. Después de explicarles todo esto comenzamos la sesión.

A continuación muestro algunos fragmentos de la conversación.

MAESTRA: ¿destapamos la última ventanita?

TODOS: siiiii

MAESTRA: ¿ en que lugar está situada?

LUIS: arriba de todo.

TODOS: una mano! (gritan en el momento de destaparla)

MANUEL: a mi me parece una casa.

MARCO: a mi un cuchillo

YERÓM: ropa.

MAESTRA: ¿de qué color es la ropa que ves?

YERÓM: negra.

MAESTRA: ¿y los que veis una mano, cuantos dedos veis?

PABLO: todos!

IRENE: (cuenta los de sus mano) …5!!

LAURA: no se le ven, sólo la ropa,¿ no lo ves?

MAESTRA: como no nos quedan más ventanitas por destapar, vamos a ver que se escondía detrás.



TODOS:ohhhh!! (aplauden)

LAURA: una mano con peras, manzanas, limones, cuchillos…

YERÓM: muchas frutas!



http://www.otictacdacapela.blogspot.com/



MAESTRA: ¿y donde te parece que están esas frutas?

YERÓM: encima de la mesa.

PABLO: una mesa voladora !

MAESTRA: ¿y quién te parece que ha puesto esas frutas encima de la mesa?

PABLO: la niña que está aí dentro, que se le ve una mano.

MAESTRA: ¿y que quiere hacer con esa mano?

MARCO: quiere la manzana.

PABLO: no! Quiere la pera!

LAURA: la puso ella encima d e la mesa y ahora la quiere comer , porque tiene hambre.

IRENE: la niña no tiene hambre, quiere el cuchillo.

MAESTRA: ¿a todos/as os parece que es la mano de una niña?

LUIS: no, es de una mamá

MAESTRA: ¿por qué piensas que puede ser una mamá?

LUIS: porque si.

SABELA: es la de la profe!

IRENE: no!, no puede ser! la profe la tiene verde (mi chaqueta es de color verde

Al final de la conversación realizamos una actividad plástica: coloreamos libremente con acuarela sobre la copia de la obra. Cada alumno/a pone su nombre y libremente escribe un título a su obra. Con la transcripción del diálogo y sus dibujos hacemos un libro colectivo para poder llevarlo a sus casas y compartir la experiencia con las familias.

2. BREVE ANALISIS

OBJETIVOS PRETENDIDOS Y ALCANZADOS

El objetivo fundamental que me planteo desde el principio es que todos/as poco a poco participen en esta actividad de reflexión en voz alta, que lo hagan con agrado y que aprendan a hacerlo con orden a la vez que sus intervenciones sean cada vez más ricas.

Además pretendo desenvolver habilidades de pensamiento tales como:

- Percepción.
- Investigación.
- Conceptualización.
- Razonamiento.
- Traducción.

Considero que he conseguido introducir con agrado una actividad nueva en el aula de 3 años, pues la elección de la lámina les ha motivado mucho.

Las preguntas que habia programado he conseguido ponerla todas en práctica, lo que no he conseguido es que me respondan el por qué… de sus comentarios. A la pregunta de por qué te parece …? Su respuesta ha sido siempre «porque si».

DIFICULTADES

La más grande sin duda es mi falta de recursos a la hora de seguir con el diálogo filosófico.

También puedo destacar que el cumplimiento de las normas ha sido bastante bueno, puesto que es un grupo de niños/as muy preparados para escuchar, son buenos oyentes, la única norma que no controlan es la que hemos introducido para este juego: pedir el turno de palabra .

FACILIDADES

Tener la práctica redactada me ha sido de mucha utilidad puesto que así tenia todo organizado: recursos, esquema de preguntas…

También destaco que ha sido fácil conseguir la motivación del grupo, el broche de «Juanita» colocado en mi mandilón ha sido de gran utilidad para llamar su atención.

SORPRESAS

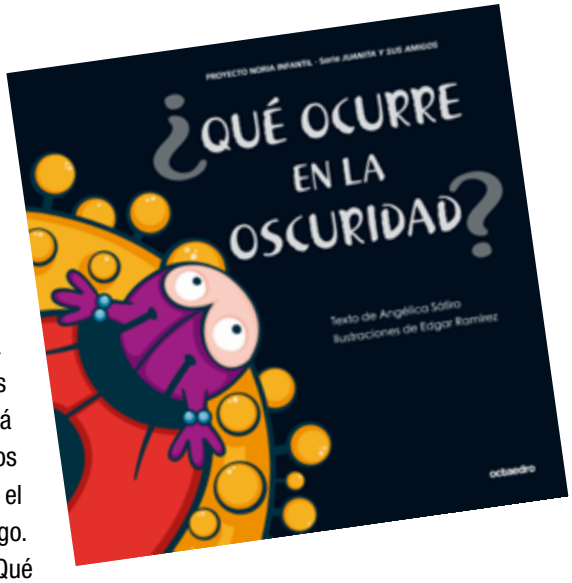
Me han sorprendido sus comentarios, me ha gustado que todos hayan querido participar aunque solo sea para repetir lo que habian dicho alguno de sus compañeros/as…pero, por algo se empieza.

SI VOLVIERA A HACERLO, ¿QUÉ CAMBIARÍA?

Creo que ha salido bastante bien para ser la primera práctica, no cambiaria nada, en las siguientes iré introduciendo nuevas formas de presentarle la lámina: en forma de puzzle, proyectándola en la pared…

¿QUÉ OCURRE EN LA OSCURIDAD?

Pere Bernal Torres



ESTA PRÁCTICA HA SIDO REALIZADA POR PERE BERNAL TORRES en Marzo de 2011, en el Colegio Público Joanot Martorell de Xeraco (València – España) con los niños de 3 años de la clase de Maria Torres. Esta clase está formada por un total de 19 niños y niñas de 3 años de los cuales 10 son niñas y 9 niños, en esta clase se trabaja por proyectos en los que está muy presente el diálogo todos los días. Estos niños y niñas ya tienen unos hábitos mínimos para el diálogo y unas normas ya trabajadas casi desde el principio de curso por lo que responden bastante bien a la situación de diálogo. Para realizar esta práctica he utilizado como recurso narrativo el cuento ¿Qué ocurre en la oscuridad?, de la serie Juanita y sus amigos.

Durante esta se han trabajado habilidades de percepción como escuchar atentamente el cuento y a sus compañeros, observar las ilustraciones del cuento y las reacciones de sus compañeros, habilidades de investigación como adivinar situaciones del cuento y anticipar consecuencias de estas, imaginar situaciones en que nos ha ocurrido algo similar o que haríamos si nos ocurriese, habilidades de razonamiento como buscar y dar razones, relacionar causas y efectos, relacionar medios y fines... y de traducción como narrar y describir situaciones similares que les han sucedido a ellos tal y como se verá a continuación en la transcripción de la práctica.

Para empezar me presento, aunque ya saben que soy el hijo de su maestra, y les pregunto si saben por qué he ido a verles ese día, después de romper un poco el hielo e introducir un poco la actividad empiezo con el cuento, en primer lugar les enseño la portada y hablamos un poco sobre esta y les pregunto si saben de qué será este cuento:



Introduciendo el cuento

PERE: Mirad que os he traído, a ver si sabéis de qué será este cuento?

JOAN: De la oscuridad, porque en la oscuridad cierran la luz y está todo oscuro, chocamos con algo y nos abrimos la cabeza.

CARLES : y nos hacemos un chichón.

PERE: ¿Y cómo lo sabéis?

CARLES: porque hay negro por fuera *(refiriéndose a la portada del cuento)*

PERE: ¿Y qué más hay en la portada?

PAU: una mariquita



Haciendo de luciernagas

PERE: ¿Alguien sabe cómo se llama? *(esta pregunta se la hice ya que sabía que estaban trabajando con el material de «Jugar a pensar»)*

TODOS: Juanita!

Abrimos la primera página del cuento y la observamos:

PERE: ¿ Eso qué son?

TODOS: los ojos!!

CARLES: ojos malos

JOAN: sí son malos y son arañas.

PERE: ¿Cómo sabes que son arañas?

JOAN: Porque tienen patas de arañas

PERE: ¿Tú las ves?

ALEXANDRA: No, las lunas no son así

PAU: Las lunas son redondas

SARA: Esas brillantes parecían del sol

LIDIA: Ahora parece una mosca, porque tiene una luz

Carles se ríe

JOAN: No, pero están detrás

ALEXANDRA: Son los ojos del monstruo

PERE: ¿ Porqué piensas que son de un monstruo?

ALEXANDRA: Porque los monstruos tienen los ojos así, como un capuchino *(los de semana santa)*

PERE: ¿Qué les pasa a los capuchinos, porqué tienen los ojos así?

ERIC: Porque hablan en inglés.

SARA: Y porque tienen los ojos enfadados y dan miedo

PERE: ¿Los capuchinos son ingleses?

TODOS: si!

PERE: ¿Qué más tienen los capuchinos?

JOAN: Un gorro

Seguimos contando el cuento y según las imágenes van comentando:

DANI: Esos ojos son de muchos monstruos

PERE: ¿Cuando hay más ojos , dan más miedo?

TODOS: Si!

GUILLEM: Parecen naves

CARLES: No, parece una linterna

JOAN: Sí, y bombillas

INÉS: No, son ojos en las piedras

JOAN: Esas son brillantes

DANI: También parece una luna, porque son grandes

PERE: ¿Cuando tenemos miedo nos reímos o lloramos?

CARLES: Lloramos, porque si es un monstruo, nos pisa

PERE: ¿Qué pensáis que haría su amiga cuando vio que estaba asustada?



Eric explicando sus miedos

ALEXANDRA: Hacerle luz para que no tenga miedo

ERIC: Silbar

CARLES: Abrazarla

PERE: ¿Y vosotros a qué tenéis miedo?

AINHOA: A la oscuridad

ALEXANDRA: Yo a nada

JOAN, NAYARA: No tienen miedo

ERIC: A la luz apagada

CARLES: A nada, solo a un monstruo

Erika tiene vergüenza

ANGELA, SALVA, LIDIA: A los monstruos

DANI: yo no tengo miedo a nada ni a la oscuridad

NEUS: A la luna

DAVID: A los dragones

DANI: Sí, porque sacan las alas y vuelan

ERIC: Sí , y hacen fuego

GUILLEM: A la oscuridad

PAU: A los dragones

INÉS: Y a los monstruos también.

Casi todos dijeron que tenían miedo a algo, pero los que decían que ellos no tenían miedo a nada, cuando David nombró a los dragones, se solidarizaron con él y acabaron aceptando que a los dragones sí.

Al finalizar el cuento, presentamos una cartulina negra que identifican y relacionan con la oscuridad y les propongo pintar la oscuridad con tizas blancas. Pensamos que vamos a pintar anticipando e imaginando que pintaremos.

Joan dice que él va a pintar una raya para que no pase la oscuridad, Nayara anticipa que pintará un sol, y Joan le dice que le parece bien porque el sol hace lucecita y Alexandra dice que calienta. Eric pintará una araña porque hace miedo. Angela pintará un mariquita, David, pintará un dragón, Salva , un monstruo y Dani dice que pintará a la mariquita y a la de la pila(refiriéndose a Luci la luciérnaga) y los demás coinciden con las mariquitas, las rayas , los monstruos y los dragones.

En la segunda sesión se llevó a cabo la misma actividad pero cambiamos las tizas blancas



Resultado final.

por tizas de colores y hablamos de ello y que les había gustado más, se colgaron todas las láminas en la pared y las observamos.

Para finalizar y como tercera sesión había previsto hacer un diálogo sobre aquello que recordamos del cuento y de lo que hicimos y una evaluación figuroanalógica con algunos objetos de la clase pero por diferentes motivos me tuve que volver a Cambrils antes de lo que pensaba y no la pude llevar a cabo. Este es uno de los problemas que le vi a mi práctica, el hecho de no estar en una clase o trabajando en una clase hace que las cosas sean un poco raras o forzadas ya que algo tan básico como saber los nombres de los nombres de los niños, su personalidad... facilita el modo en que se plantean y se pueden aprovechar las diferentes situaciones de diálogo y aprendizaje. De hecho uno de los motivos por los que elegí esta clase fue que al ser la clase donde está mi madre jugaba con ventaja ya que había oído hablar mucho de ellos y de sus reacciones, miedos, preguntas... y además es una ventaja trabajar con esta clase de niños ya que están puestos al diálogo diariamente. Me sorprendió la rapidez y lo atento que debes estar en cuanto a la realización de trabajos ya que cuando dibujan, pueden haber dibujado algo genial i hermoso pero en cosa de segundos pintan por encima y lo hacen desaparecer, debes ser muy rápido para fotografiar cada uno de los dibujos para no perder detalle de la progresión de estos! Si lo volviera a hacer me gustaría que fuese en la clase donde yo esté trabajando y con los niños que conozco. Respecto a los objetivos planteados pienso que se han alcanzado todos como trabajar las diferentes habilidades de pensamiento planteadas, desarrollar y trabajar el diálogo, la escucha, la comprensión... hacer la actividad lo más divertida posible e intentar que participaran todos.

«FILOSOFÍA PARA NIÑOS»

Implementación del Proyecto Noria en el Estado de Durango en el contexto del Enriquecimiento Escolar para la atención de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes

Equipo coordinador del Proyecto Noria en Durango

La atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes en México, brinda a cada escuela la oportunidad de enriquecer el contexto, optimizar recursos y dar respuesta para niños, niñas y jóvenes que requieren apoyos específicos para su desarrollo integral.

Es entonces que en el Estado de Durango, surge la necesidad de diseñar proyectos adecuados para la atención pertinente de los alumnos con aptitudes sobresalientes que se encuentran cursando educación primaria.

Los niños con aptitudes sobresalientes requieren experiencias nuevas que pongan en juego sus habilidades para pensar, crear, ser e interactuar con otras personas, es decir, situaciones problemáticas que los construyan como individuos capaces de comprender y resolver los conflictos de su vida cotidiana de una forma racional y creativa, pero principalmente de una manera ética, aspecto primordial para la vida en sociedad.

Por tanto, el Proyecto Noria, más que una propuesta, da respuesta al cómo lograr el desarrollo integral de los estudiantes y acompañarles durante el descubrimiento del mundo y de sí mismos desde el contexto escolar.

El proyecto Noria ha sido creado en España para el desarrollo de habilidades del pensamiento y actitudes éticas, por medio del juego, arte, cuentos, leyenda, mitos, y otras narraciones escritas, a partir de una temática central, la cual pueden ser: valores, derechos, reglas, normas, percepción, mundo e identidad. Sus autoras son las Doctoras Irene de Puig y Angélica Sátiro.

La metodología del proyecto contempla como estrategia prioritaria el diálogo y el uso de recursos multiculturales, lo que le hace una propuesta adecuada y adaptable a distintos contextos áulicos y escolares. Los programas que constituyen el Proyecto Noria constan de un manual o guía para el docente y un texto o novela filosófica para el alumno.



Asimismo, el rango de edades contemplado en los diferentes programas que conforman el proyecto permite el trabajo con niños de 3 a 11 años, lo cual lo hace idóneo para ser usado en gran parte de los grados de educación básica.

Los principales objetivos de la implementación del Proyecto Noria en el Estado son los siguientes:

- Desarrollar en los alumnos con aptitudes sobresalientes habilidades para pensar críticamente, creativamente y para actuar de forma ética.



- Formar comunidades de indagación infantil en las que el uso del dialogo sea una herramienta para la reflexión, búsqueda de alternativas y retroalimentación grupal, permitiendo a los niños reconocerse a sí mismo, sus acciones y del mundo que le rodea.
- Que el alumno formule, argumente y defienda ideas y preguntas, suyas o propuestas por otros, lo que gradualmente le ayudará a formar un criterio propio y autonomía en su forma de pensar.
- Favorecer al alumno con diferentes recursos y experiencias de cooperación, convivencia y autoconocimiento que le permitan ser consciente de los valores éticos universales y su relación con su actuar y pensar.

Con la finalidad de lograr la meta de operar de manera completa los programas del proyecto Noria, es de primordial importancia contar con docentes capacitados que conozcan la finalidad, contenido y metodología de las sesiones de filosofía para niños. Por tal motivo, cada programa se aplicará gradualmente hasta que se logre generalizar en todos los grados escolares durante tres etapas, contemplando la última para el ciclo escolar 2012-2013.



En la primer etapa, durante febrero de 2011 se seleccionaron trece escuelas para participar en el pilotaje, una por zona escolar de educación especial. En marzo del mismo año se iniciaron actividades con la conferencia y talleres sobre el Proyecto Noria en Durango, a cargo de Angélica Sátiro, Irene de Puig y Yolanda García.

A partir de ese momento se conformo una comunidad de indagación docente conformada por trece maestros y trece apoyos técnicos pedagógicos, cuya finalidad continua siendo la apropiación de la pedagogía Noria y el conocimiento de los programas. Inicialmente, se opto por emplear el programa Jugar a Pensar con los Sentidos, compuesto del manual Persensar y la historia de Pébili.

Cada docente estuvo a cargo de una comunidad de indagación infantil, en la que se seleccionaron de 6 a 8 alumnos de primer y segundo grado de primaria con alguna aptitud sobresaliente, principalmente en las siguientes áreas: Intelectual, socioafectiva y creativa. En total 84 alumnos atendidos. La conclusión de la primer etapa dio como resultado experiencias significativas que motivaron a los docentes a continuar el trabajo con el Proyecto Noria, notando grandes cambios en los niños, principalmente en aspectos Éticos.

Actualmente durante el ciclo escolar 2011-2012 se continúa con la segunda etapa de implementación, por lo que se convoco la participación de 20 escuelas más y se pretende aplicar los programas «Pensar a través de juegos» y «Jugar a pensar con cuentos y leyendas». De igual manera, se han rescatado las áreas de oportunidad de la primer etapa para mejorar las debilidades y mantener las fortalezas del grupo inicial, con el propósito esencial de aportar a la sociedad niños felices, que «*piensen mejor por si mismos desde la democracia*».

EL FUTURO COMENZÓ AYER

La formación del profesorado en los programas de Filosofía para Niños



Laura Curbelo. Setiembre, 2012

ALGUNOS MAESTROS ENTIENDEN QUE EL MODO DE TRABAJO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS NO DIFIERE en gran medida de lo que ellos hacen en el aula, piensan incluso que ellos filosofan «intuitivamente» con los niños. Uno de nuestros cometidos es lograr explicar que no se trata de un trabajo ni intuitivo ni de una formación breve, que tenemos una metodología, una pedagogía y una didáctica que implican conocer las particularidades del pensamiento multidimensional y comenzar a ver, a partir de allí, cuáles son las herramientas y recursos que seleccionaremos para trabajar «tocando» esa compleja multidimensión.

Trabajamos a partir de simplificaciones conceptuales como son las habilidades de pensamiento, vinculando estas habilidades en forma permanente con «la pata ética» del programa de Filosofía para Niños y logrando así un pensamiento para la vida y no solo para la escuela; esto es lo que nos planteamos como cometido en nuestros cursos de formación.

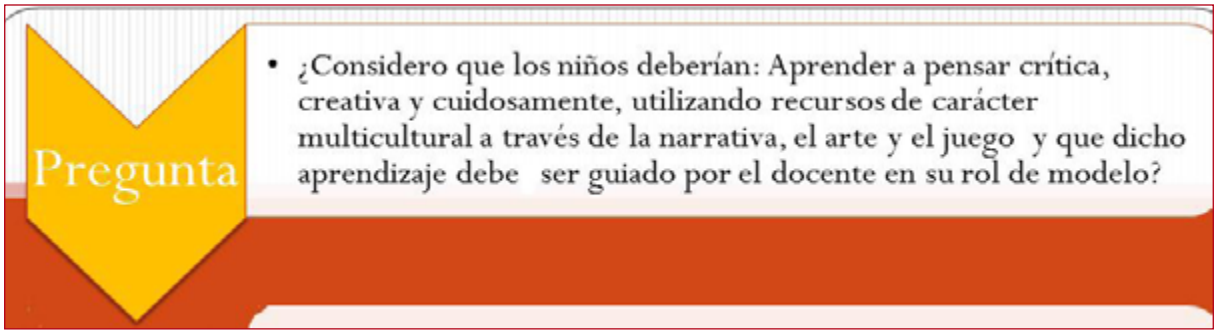
Dicho de otra manera, es fácil para los docentes críticos y creativos comenzar a posicionarse dentro de este paradigma, pero también es importante realizar un trabajo de hormigas, lento, y permanente para lograr los resultados que esperamos.

Cuando comenzamos los cursos de formación del profesorado, un primer momento de trabajo con los docentes requiere una etapa de diagnóstico, que habilite conocer desde dónde viene cada docente pedagógicamente y qué lo motiva a tomar los cursos.

Tendremos así más claro qué esperan del curso y cómo trabajar en común para lograr que los ejes vertical y horizontal del proyecto Noria cobren sentido, así como también su vinculación con las habilidades y actitudes éticas.

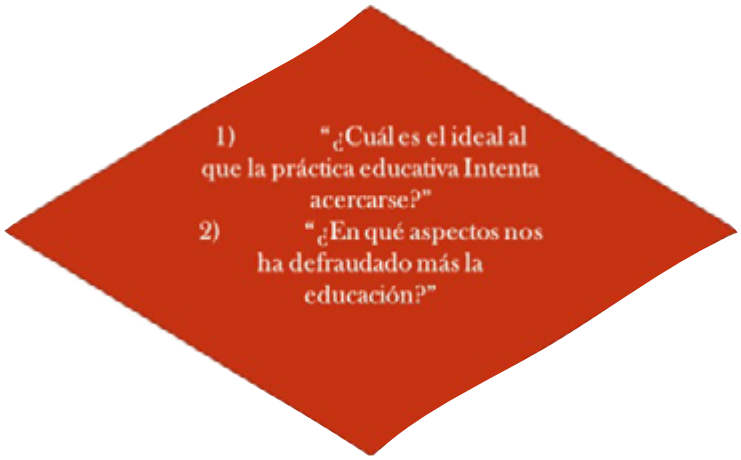


Pensando la formación docente



Un buen comienzo para un curso de Formación para Docentes sería esa pregunta, dialogando acerca de cada una de esas palabras, intentando la claridad de cada uno de esos conceptos, para luego comenzar a presentar el Proyecto Noria en sí mismo.

Quizá sería de vital importancia, antes de cualquier curso de Filosofía para Niños, tomar postura ante aquellas dos preguntas que realiza Lipman, en la Filosofía en el Aula:[1]



A partir de la reflexión que estas dos preguntas nos provocan, podremos arribar a ciertas claves como son los conceptos de Diálogo y Comunidad de Indagación. «Filosofía para Niños» es un nombre con buen marketing, porque la mayoría de las personas ante la escucha del nombre dicen «¡Qué lindo!» sin saber de qué se trata, y que puede hasta estar un poco de moda; por ello resulta oportuno sentar las bases de la reflexión docente previamente a la realización de otras actividades.

Trabajar con Niños, capacitarse en el Proyecto Noria, debe ser una elección consciente y vital, que implica un cambio de paradigma en nuestras posturas áulicas y dentro del sistema educativo habrá que dar una minibatalla, por lo que es importante asumir desde el inicio cuál será el compromiso.

En otras palabras, creo que el docente que comienza un camino dentro de Filosofía para Niños, es un docente que hace pensar, que no optará por el camino simple de dar respuesta, que procurará siempre encontrar el recurso para estimular el pensamiento crítico y creativo, que luchará por una educación nueva para el *hombre nuevo*.

Aunque ese hombre nuevo, ese niño de hoy, no piense como nosotros, no coincida con mis posturas, no podremos caer ni en dogmatismos ni en la transmisión de ideas.

Se trata de un punto demasiado importante para dejarlo pasar, he encontrado docentes que no pueden asumir, y de hecho no asumen, ese compromiso vital. Es sencillo asumir ese compromiso de diálogo cuando el otro que tengo enfrente me dice lo que quiero oír, coindice ideológicamente conmigo, pero cuando no lo hace, el docente que trabaja en filosofía para niños no puede ejercer el discurso, la enseñanza vertical, el poder que su rol impone, para decir «esto es así» y me respaldo en tales y tales autores.

Enseñar a pensar crítica, creativa y cuidadosamente, es enseñar a pensar en libertad. Podremos siempre educar en valores, trabajar lo actitudinal desde el punto de vista ético, pero no podremos imponer. Y eso implica un compromiso vital, un modo de pararse en educación, un estar dentro de un paradigma educativo o dentro de otro. Entonces, creo que este paradigma en el que nos paramos, debe estar claro desde el principio. ¿Para qué? Para que esté claro que Filosofía para Niños tiene que ver con ser libres y autónomos, y con que nuestros alumnos aprendan a serlo. No es una simple postura, ni es una moda.

1. Matthew Lipman, *La Filosofía en el Aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

"Aprendemos mucho más si nos ofrecen ejemplos que si se nos enseña, si actuamos y no sólo nos limitamos a escuchar (…) Así, sucede en general que, cuando los adultos aconsejan a los niños –haz lo que yo digo y no lo que yo hago- solo consiguen servir como modelos de hipocresía."

Lipman. Filosofía para la escuela.

Precisamente será evitar la hipocresía lo que nos sitúe en esta reflexión, procurar eliminar las distancias entre discurso, pensamiento y acción.

¿Puede un docente que no apuesta por el diálogo hacer del diálogo un recurso y un método de trabajo? ¿Puede un docente que no se involucra activamente en una comunidad de indagación trabajar con sus niños en comunidad de indagación? ¿Puede un docente sin compromiso trabajar actitudes y valores éticos?

Creo que estas preguntas debieran ponernos alerta desde el inicio de cualquier curso en esta línea de trabajo. Será el docente, el maestro, el profesor, el primero que debe tener la postura vital que pretende que los niños desarrollen, porque es modelo de aprendizaje en primer lugar, y en segundo lugar porque este trabajo no habilita incoherencias en cuanto a nuestras posturas éticas. Las actitudes se entienden como hábitos que se han de fomentar y que pueden cambiar el comportamiento y las acciones. Se trata de desarrollar una posición vital, para actuar de una determinada manera, autoconociéndonos y vinculándonos con los demás; del mismo modo que se lo pedimos a los niños; empezando por nosotros mismos.

Creo que es a través del diálogo, del trabajo en comunidad y de la vocación permanente por seguir estudiando y capacitándonos que podremos lograr que en las aulas haya un verdadero diálogo filosófico que desarrolle el pensamiento multidimensional a nivel de habilidades y actitudes éticas, en todos los ámbitos en los que pretendemos desarrollarlo. Aprender a dialogar dialogando; aprender a participar participando; siendo conscientes de que el diálogo empodera y da trama al tejido social, y sintiéndonos parte activa de ese tejido social.

Nuestro rol como formador de formadores, deberá entonces procurar que se constituyan centros de trabajo en comunidad, en los que cada grupo humano crezca y que a su vez el grupo autorregule el trabajo con los niños, porque del mismo modo que existen muchísimos docentes comprometidos y serios, también existen aquellos que luego de un curso breve se consideran capaces para trabajar con los niños, y una de las cosas más tristes que nos podría pasar es que docentes que no hayan adquirido aún un fuerte compromiso con Filosofía para Niños, comiencen a trabajar con niños sin un conocimiento profundo de los programas. Por eso nuestro diálogo con los docentes debe transformarse en acción que empodere y estimule el trabajo con los niños para construir juntos una ciudadanía creativa.

Como dice Martha Nusbaumm:

> Podemos provocar que personas con formación técnica carezcan de pensamiento crítico, y que puedan llegar a estar de acuerdo con la autoridad sin pensar en lo que están haciendo. Esas personas dejan de ver el mundo a través de los ojos de los demás, y de esa manera, se pueden consentir hechos terribles, sin cargos de conciencia… ¡Hay que luchar para que el futuro no se parezca a eso![2]

Se trata entonces de que las personas que se formen para el trabajo en Filosofía para Niños tengan, como primer motor, ser críticos, sobre todo con ellos mismos y dentro de su comunidad, y analizar cuál es el mejor momento para comenzar el trabajo con los niños de una manera comprometida y responsable, una manera que nos posibilite el alcance de los focos del proyecto: ***Aprender a pensar creativamente y a actuar en forma ética***.

Teniendo en cuenta que ese actuar en forma ética debe desarrollarse tanto en los ámbitos ecológico y cívico, como en los ámbitos interpersonales, interculturales e intrapersonales, la

2. Miguel Morán, Entrevista a Martha Nusbaumm «Sin humanidades el pensamiento crítico desaparece», para El-comercio.es, 20 de Mayo de 2012.

reflexión deberá andar los caminos de profundización en los qué, los cómo y los para qué de nuestro accionar educativo.

Tener una mirada vital atenta al mundo, a lo que nos rodea y a lo que nos pasa, será el modo de poder dar lo mejor de nosotros mismos en la formación del profesorado, que será quien luego trabaje con los niños.

Parafraseando a Lipman: ***Si queremos adultos que piensen, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos***, y yo agregaría: y a los profesores y maestros para que habiliten y garanticen este pensamiento autónomo que es futuro de libertad y democracia, porque, como ha dicho Angélica Sátiro: *Educar es escribir cartas al futuro*, pero esas cartas se escriben hoy, ya las escriben los docentes de hoy. De nuestro accionar y compromiso presente, depende el mañana.

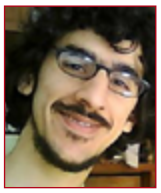
> Yo diría a ustedes, mis amigos y amigas, una cosa que he repetido siempre, que uno hace primero lo que es posible, y no lo que le gustaría hacer. Pero, inmediatamente yo hablo de la necesidad de viabilizar lo inviable, lo que significa una pelea permanente para cumplir lo posible ya, y trabajar en el sentido de tornar posible lo que parece imposible.[3]

3. Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, 1992.

¡PL**OM**!: DE LO QUE SE APRENDE CHOCANDO

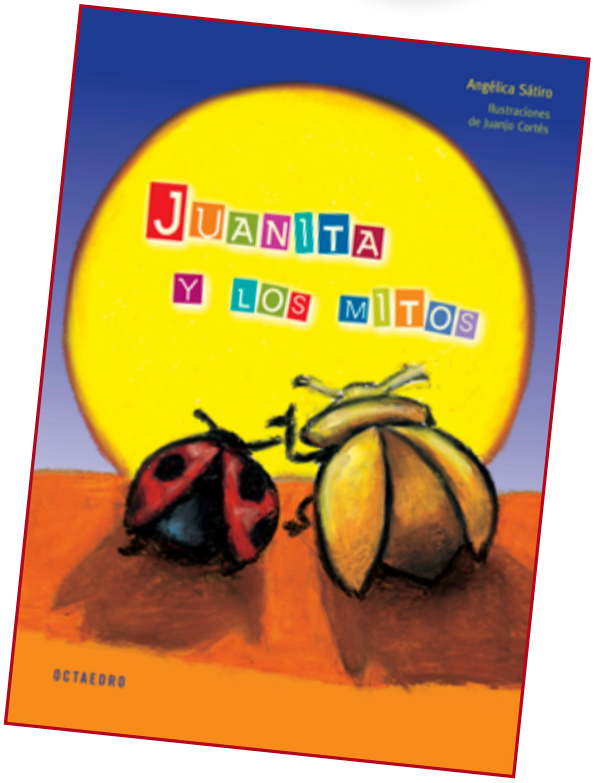


Analía Artigas
<analiartisa@gmail.com>
Ernesto Alves
<ernalve@gmail.com>





LAMARIQUITAJUANITACONOCIÓAOM,ELESCARABAJO, tras chocar con él en el aire. En esta memoria nos encontramos en un parque de Montevideo con Om y le contamos de nuestra primera experiencia en filosofía con niños. Tras sentir que nuestra primera vivencia era un tropiezo, aprendimos que al conformar comunidades de indagación transitamos un camino que nos conduce a un modo de vida filosófico.



Nos habíamos encontrado con Analía para disfrutar de una tarde, ya casi primaveral, acompañados de un mate amargo en un parque de Montevideo. Corría una brisa fresca y el cielo se dejaba teñir de colores mientras unas nubes largas dibujaban el horizonte. El ruido de los autos se mezclaba con el canto de los pájaros, cuando un insecto empezó a sobrevolar alrededor de nuestras cabezas, distrayéndonos de la charla.

–¡Tzztzzztz! ¡tzztzzztz! –escuchamos.

De pronto, el insecto se posó sobre el mate y, antes de espantarlo, pudimos ver que era un escarabajo. Una nube, que tapaba el sol, pasó de largo en el cielo.

–¡Tzztzzztz! ¡tzztzzztz! –insistió el escarabajo, posándose en la palma de la mano de Analía. Ella lo miró atentamente y vio algo extraño, el escarabajo era de color dorado y le resultaba asombrosamente familiar. Analía intuyó que el zumbido de aquel animalito guardaba un mensaje y me lo acercó al oído.

* * *



Ernesto se mostró entusiasmado y lo escuchó atentamente, ahí supo que era Om, Om el escarabajo.[1] Le dijo que había estado toda la tarde escuchándonos y quería saber más sobre aquello que decíamos. Nos pidió que le contáramos esa historia de la filosofía en la escuela. Como acostumbramos acá, le ofrecí un mate antes de comenzar el relato, pero en el momento me di cuenta de que aceptarlo sería una tarea difícil para los pequeños labios de nuestro amigo.

1. Om, el escarabajo, es quien acompaña a la Mariquita Juanita en ***Juanita y los mitos***, el libro para niños de 8-9 años del Proyecto Noria. Om es como un abuelo al que le encanta contar historias; en esta obra lleva a Juanita por mitos de diferentes épocas y regiones del mundo.

* * *

ERNESTO: Om, amigo, te vamos a contar la historia del tiempo que compartimos con los niños de la escuela 193 del barrio de Pocitos en Montevideo. Los niños de los que hablábamos más temprano son 25 en total, tienen entre 7 y 8 años y forman parte de un grupo de tercer año escolar. Con ellos realizamos este taller de filosofía durante tres meses, junto a un grupo de investigadores de la Universidad de la República en el marco de un proyecto de extensión.

OM: ¿Cómo eran los niños?

ANALÍA: Los niños eran inquietos y curiosos además de ansiosos y traviesos. Nos veíamos con ellos en su última hora de clase, luego de estar siete horas en la escuela, ¡imagínate! Era nuestra primera experiencia en filosofía con niños y nos encontramos con un grupo con pocos hábitos de escucha en donde se hacía difícil transmitir las consignas y dialogar.

OM: ¡Tzzzz! El tiempo los trajo hasta aquí… y ahora, ¿cómo contaríais lo que vivieron en esta experiencia?

A: Por momentos estuvimos desconcertados, ya que vimos que no todo sería color de rosas, pero también fuimos aprendiendo a crear nuevas estrategias y a complementarnos como dupla pedagógica. Este camino tuvo sus altibajos y en algunas sesiones pudimos dialogar y escucharnos mientras que en otras no tanto. Esta situación nos fue marcando el rumbo y nos hizo ver que necesitábamos adaptar nuestro proyecto a la conformación de la comunidad de diálogo.

OM: Ajá, les confieso que más temprano, agudizando el oído, sentí que hablaban de potenciar la habilidad de escucha ¡apuesto a que tenía que ver con eso!

E: Así es, la sesión de la que te contaremos fue el tercer encuentro con el grupo y vimos que era muy necesario trabajar esta habilidad, dado que en la sesión anterior tuvimos que interrumpir nuestra planificación antes de terminar. No habíamos logrado comunicarnos entre el bullicio.

OM: Pero entonces, ¿cómo lo habéis hecho?

A: En primer lugar pensamos que sería importante crear un nuevo ambiente para pensar, por eso probamos cómo sería cambiar de salón, y trabajar en otro lugar diferente al que comparten la mayor parte del tiempo en la escuela. Así fue que partimos hacia otro salón a través de un juego (la gallinita ciega) en donde unos niños guiaban a otros que tenían sus ojos cerrados. Al llegar nos organizamos en pequeños subgrupos, en torno a



papeles de diferentes colores que habíamos dejado preparados en el salón. Cada subgrupo estaba acompañado por un adulto de los que integran el proyecto de extensión universitaria.

E: Amigo, ¿conoces el cuadro de Picasso «*Pesca Nocturna en Antibes*»? –Om asintió–. Aquel día lo utilizamos como recurso para trabajar con los niños la habilidad de escuchar atentamente. Le dimos a cada subgrupo una parte del cuadro que luego sería usada para armar un rompecabezas. En primer lugar, les pedimos que observaran qué veían en la pequeña imagen. A continuación cada grupo mostró su parte de la pintura y contaron qué habían visto, dijeron cosas como: «un globo desinflándose», «un pececito» o «una cometa».

* * *

Nos habíamos entusiasmado con la historia, mientras la luz del sol daba ya sus últimos brillos y anunciaba la noche. Compartí un mate con Analía y nos quedamos mirando a Om.

Om se mostraba expectante, cuando preguntó:

–¿Cómo siguieron las cosas?

A: Todo marchaba bien, la estrategia de los subgrupos estaba funcionando para organizarnos y los niños se escucharon al momento de contar al resto del grupo lo que habían visto. A continuación, proyectamos la imagen completa, que captó su atención. «¡Ay!, es lo mismo que nos dieron antes pero todo junto», «viste, te dije que era un hombre», «me da miedo» decían. Luego de unos minutos de estar observando la imagen y a la vez que escuchaban la música de fondo, propusimos que un integrante de cada grupo pasara a armar el rompecabezas. Ernesto, ¿podés contarle el final de la sesión?

E: Sí. Antes de terminar planteamos una interrogante para motivar el diálogo con los niños: ¿qué ven ahora? Sin embargo, esta vez el diálogo no aconteció, se dio más bien un intercambio fragmentado de opiniones a partir de lo que cada niño pensaba. Sintiendo que la concentración de los niños decaía y acercándose la hora de finalizar, decidimos realizar una evaluación figuroanalógica sobre cómo nos habíamos escuchado, a través de tres gestos que indicaban muy bien, más o menos o poco. La mayoría de los niños se inclinó por el «más o menos».

A: Y así finalizó esta sesión, esta era nuestra historia.

OM: Esperen un momento, aún no acabo de entender ¿por qué llamáis a todo esto *Filosofía*? Miráis una pintura, armáis un rompecabezas… ¿dónde están la precisión conceptual, los argumentos bien pensados y el diálogo sobre temas filosóficos?

Nos miramos con Analía y respiramos hondo, habíamos dialogado más de una vez sobre este asunto y ahora Om nos proponía volver a pensar qué había de filosófico en nuestra práctica.

E: Preguntás cosas interesantes que nosotros también buscamos responder; pero con este grupo, hemos tenido que ir lento y preparar el terreno para ese trabajo. En el camino nos hemos cuestionado más de una vez si sería posible llegar a filosofar junto a esos niños.

A: Claro, nos pareció que debíamos promover valores desde la práctica, vivenciándolos en las relaciones con los demás. Vimos que estos valores son necesarios para comenzar a dialogar, filosóficamente o de otras formas. Hemos aprendido algo acerca de esto: formar una comunidad de indagación se transforma en un requisito previo al trabajo filosófico de fondo. Pero también ahora sabemos que la conformación de la comunidad implica ya una tarea filosófica. Ser parte de una comunidad, intercambiar con apertura, respetar al otro, autocorregirse conducen a un *modo de vida* filosófico.

Om se elevó unos centímetros del suelo y nos miró por un rato. No dijo nada. La luna menguante asomaba entre las nubes y los edificios.

Ernesto respiró hondo y dijo:

–Cuando compartimos con otros, buscando conocer y reconocernos precisamos cuidar nuestros vínculos. En ese camino, vamos moldeando nuestras emociones y pensamientos y así forja-

mos nuestro carácter. En el tiempo transcurrido junto a los niños de la escuela 193 nos dimos cuenta de la gran necesidad de buscar estrategias para fomentar vínculos guiados por los valores de paz y paciencia, de libertad y disciplina. Ahí estuvo nuestro gran desafío.

Om se sonrió y nos dijo antes de marcharse con su maleta, llenita de historias:

–Al final, nuestros argumentos son vanos si no colaboran a que vivamos mejor juntos.

¿Qué hay de filosófico en la sesión?

Hemos argumentado acerca de que en esta sesión, como en el trabajo en filosofía con niños en general, se ha tenido en cuenta a la filosofía como un modo de vida. Al concebir el trabajo filosófico de esta manera, y no solo como un conjunto de teorías y argumentaciones desligadas de la práctica, nos conectamos con el rico legado de la filosofía antigua.

Desde puntos de vista diversos, Pierre Hadot, Michel Foucault y Martha Nussbaum han estudiado y destacado la presencia de este aspecto vital en la filosofía antigua. La búsqueda de una buena vida era concebida como un camino en el que, mediante el autoexamen y el pensamiento argumentativo, uno forja su carácter y se forma como ser humano.

Los investigadores antes mencionados han mostrado cómo los filósofos antiguos ejercían un modo de vida filosófico, señalando que las teorías y argumentaciones eran tanto un medio para alcanzar la vida buena, como una expresión suya. El propósito de alcanzar una vida virtuosa estaba relacionado, por una parte, con la práctica de evitar o moldear aquellas emociones y pensamientos que constituyen fuentes de sufrimiento y, por otra parte, con el desarrollo de modos de ser tendientes a la plenitud.

Creemos que la didáctica y la concepción educativa de la filosofía con niños tienen un vínculo directo con la visión antigua de la filosofía como un modo de vida. A partir de la experiencia que relatamos arriba, hemos aprendido hasta qué punto las aulas de filosofía deben practicar dicho modo de vida, como medio y expresión del filosofar.

«EXPERIENCIANDO TRANSFORMACIONES»

Profra. Joela Barrios – Prof. Joaquín Moraes
«Núcleo Salto» de la «Red Uruguaya para Filosofar con Niños»





En el presente artículo, pretendemos compartir lo que han sido las primeras experiencias de sesiones de Filosofía con Niños, desarrolladas semanalmente, durante estos últimos tres meses en dos grupos de 6° año (cada uno con 20 niños y niñas de 11 y 12 años), de la Escuela de Quebracho (una Villa de Paysandú, que se encuentra a 70 km de la ciudad de Salto, en Uruguay). Aunque poner en palabras lo que ha sido esta experiencia con los niños, no se podrá comparar con lo que ha significado vivirla en primera persona.

Para quienes recién iniciamos el camino de la docencia como lo hacemos nosotros, constituye todo un desafío, ya que nos hemos formado durante cuatro años para trabajar con adolescentes y ni siquiera estaba en nuestros planes trabajar, a un año de egresados, en Filosofía con Niños. Sin embargo, en nuestro camino como docentes, se nos ha cruzado esta otra oportunidad de abrir espacios algo olvidados para la Filosofía y ahí vamos, poco a poco caminando, formándonos y enfrentando este desafío juntos.

Dentro de las inquietudes que generaban mayor ansiedad, entre quienes estábamos por comenzar a trabajar, estaba esa primera sesión que iba a «romper el hielo», en la que íbamos a encontrarnos con un grupo de niños que ansiaba nuestra llegada, ya anunciada previamente, pero que aún no lograba entender cuál era nuestro papel ahí, aunque estaban dispuestos a recibirnos y compartir el momento con nosotros.

Estar en este estado frente a lo desconocido, frente a la posibilidad de una experiencia nueva, implicó que nos dedicáramos por entero a planificar este primer encuentro. Primeramente pensar una dinámica de presentación, que además de ser disparadora y divertida, no solo para los niños sino también para nosotros, tuviera un trasfondo filosófico, es decir, que no solo convocara a pensar, sino que también sirviera como puente entre lo que es nuestra vida cotidiana y lo que acontece dentro de la escuela. En otras palabras, a pensar en clase, pero para provocar un cambio en la realidad.

Es así que decidimos realizar una dinámica de presentación, donde cada uno de los niños debía escribir sus nombres en un trozo de cartulina y dejarlo dentro de una bolsa; luego, sacaría





de la misma bolsa cualquier trozo, pero que en vez de tener su nombre tenía el de alguno de sus compañeros. Teniendo en sus manos ese nombre, que le habría tocado al azar, debía decir en voz alta un rasgo que caracterizara a ese compañero y el resto de la clase debía adivinar de quién se trataba. En muchos casos, los niños compartían las mismas características, por ejemplo: bajito, de pelo negro, peleador, alto, flaco, callado, inquieto, lo cual los llevó a pensar más en ese compañero, hasta encontrar una característica que fuera específicamente propia de él, por ejemplo: «es peleador y cuando se enoja golpea la mesa».

A través de esta actividad logramos tener un primer acercamiento a los niños, al permitir que se presentaran, pero que además sirvió para comenzar el trabajo con las habilidades de pensamiento, especialmente con las de conceptualización (identificación de características esenciales y accidentales) y de indagación (adivinación).

Luego de esta actividad inicial, realizamos en la misma sesión, una segunda actividad, en la cual los niños debían palpar diferentes objetos que se encontraban dentro de una caja «filosófica» o «misteriosa» (como la hemos nombrado con otros compañeros del Núcleo), decorada con diferentes signos de interrogación –para que resultara más misteriosa aún– y que en uno de sus lados tenía un agujero con una media que impedía el contacto visual directo con los objetos que estaban dentro (una pelota de tenis, un cocodrilo de plástico, un mate, un posamate, un envase de plástico, «cucharitas» de mar, papeles picados de diferentes texturas). El contacto se producía solamente al palpar con sus dedos y así, percibieron tamaños, texturas, temperaturas (conectaban sensaciones) y adivinaron, imaginaron, hipotetizaron, supusieron, seleccionaron posibilidades (indagaban), cuáles serían los diferentes elementos allí presentes.

Cuando la caja fue abierta, la sorpresa fue grande. Algunos de los objetos supuestos estaban allí realmente, otros no; pero en otros casos, algunas características de los objetos presentes, se habían convertido ellas mismas en un objeto independiente; por ejemplo: la sierra que según ellos pinchaba, en realidad era parte del lomo de un cocodrilo de plástico.

Cabe destacar que si bien pudimos planificar y pensar este primer encuentro, transformándolo una y otra vez, tal preparación no fue más que un bosquejo para lo que fue la experiencia, porque así como unas líneas trazadas a mano en un papel cualquiera, luego quedan difuminadas e invisibles en la presentación del dibujo final, nuestra planificación quedó latente en el aula, pero ampliamente desbordada por los múltiples factores nuevos que emergieron en la experiencia.

¿Cuál es el sentido del juego con una caja?, ¿por qué trabajar con objetos que no se pueden observar?, ¿qué hay de filosófico en esas prácticas? Con este juego, promovemos hábitos de escucha y respeto, y habilidades de pensamiento. También, al valorar lo realizado, la metacognición: ¿cómo es lo que tocaron?, ¿les gusta tocar sin ver?, ¿les parece que alguno de estos objetos les es familiar?, de los objetos que tocaron, ¿existe alguno que hace que los uruguayos seamos uruguayos? Eso nos llevó, en siguientes sesiones y utilizando como recurso una leyenda guaraní sobre la yerba mate, a discutir sobre la identidad y la diversidad culturales.

Cada sesión es una experiencia única e irrepetible, cada momento que compartimos con los niños es único, y lo es porque quienes estamos allí presentes estamos convocados a

pensar todos juntos, aislando muchas veces lo que ocurre en el salón de clase del resto de la escuela, y abocados a la tarea de tal forma que esos cuarenta y cinco o sesenta minutos se viven de forma acelerada. Cuando dialogamos nos encontramos en un proceso de conexión con los otros y con nosotros mismos, en el sentido de que nuestras ideas van constituyendo una comunidad, que no pretende colocar algunos por encima y otros por debajo, sino que pretende que los que se encuentran allí puedan pensar juntos, crítica, creativa y cuidadosamente.

Esta tarea se produce de tal forma que cuando suena el timbre, nos quedamos suspendidos mientras escuchamos ese sonido, que nos hace volver a la «real realidad» y las únicas palabras que logramos decir son «la seguimos la próxima gurises», pero detrás de ellas quedan mil y un pensamientos peleándose por salir y por compartir, mientras volvemos el salón a la normalidad (alineados los bancos) o alguno de los niños se despide dándonos un beso. Luego, repasamos la sesión como si nuestro cerebro fuera un video recordando sus intervenciones, recordando los momentos graciosos, recordando las dispersiones y, en fin, analizando nuestras prácticas, que es con lo que contamos para poder preparar el próximo encuentro.

Sin embargo, nos parece que el trabajo filosófico, si bien está presente en las categorías antes mencionadas, va más allá de ello. Realizamos sesiones de Filosofía para transformar la educación, para promover la capacidad de ser sujetos en el mundo que nos rodea, para que podamos darle sentido, para que podamos separar, poco a poco, sus capas, hasta llegar al nudo de las cuestiones.

En este sentido, trabajar en la escuela es una de las mejores experiencias filosóficas, porque nuestros interlocutores son personas que continuamente nos ayudan a recordar lo que es ser niños, ya que muchos de nosotros, después de haber estado tantos años en un sistema educativo que no fomenta ni la discusión ni el cuestionamiento, nos hemos olvidado de lo que es decir lo que se está pensando, sin pensar el «qué dirán» otros, maliciosamente, sobre ello.

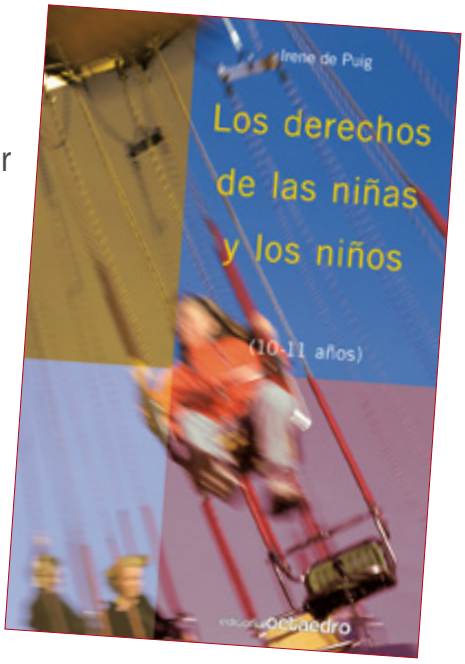
Los niños nos ayudan a recordar lo que es ser espontáneos, ser expresivos, también a reencontrarnos con nuestra parte creativa, con nuestra imaginación porque se alimentan del asombro, ya que les gusta ser sorprendidos por lo imprevisto, lo extraordinario e inesperado; pero sobre todo, a mantener viva la esperanza de que un cambio es posible y que estamos, como docentes, haciendo acciones para que ello suceda, para que la transformación se vaya gestando poco a poco, desde las generaciones más pequeñas, pero que a la vez, nos vayamos transformando todos juntos.

PRIMER CONTACTO. ¡UNA EXPERIENCIA MARAVILLOSA!»

Prof. Víctor Vispo – Profra. Milagros Nessi
«Núcleo Salto» de la «Red Uruguaya para Filosofar con Niños»







Llevamos adelante nuestra primera experiencia en FcN en la Escuela N° 4, «Juan Zorilla de San Martín», en la ciudad de Salto, en Uruguay, como integrantes del Núcleo Salto, de la Red Uruguaya para Filosofar con Niños. Allí nos proponemos explorar las implicancias en el desarrollo de sesiones de FcN y las posibilidades que brinda el programa, en tanto práctica filosófica que necesita partir de la innegable autenticidad del grupo. Es decir, intentamos identificar qué características, formas, modos, sentidos, son propias en este grupo, y podamos tomar como puntos de partida, necesariamente considerables, para el constante replanteo de las sesiones, de modo de potenciar el desarrollo de actitudes propias de la convivencia democrática.

De esta forma, llegamos todos los lunes, a las 13:30, a un 5° año, con niñas y niños de 10 y 11 años de esa escuela. Allí tenemos el grato encuentro con un grupo de alumnos que cada semana espera con mucha expectativa y gran alegría, la hora de «la clase de Filosofía». Queda claro que lo que en principio los niños percibieron, novedosamente, como una especie de escape de la rutina semanal del aula, poco a poco se ha ido transformando en un interés por aquello que se identifica como una actividad diferente, en la que todos compartimos lo que pensamos sobre el tema que se propone.

Las sesiones con el grupo comenzaron con una actividad de presentación previa, que tenía a la vez dos objetivos: invitar a pensar sobre cuestiones que tienen que ver con la convivencia en el grupo, en base de compartir algunos datos personales de los alumnos como «el nombre», «el barrio», «los gustos en cuanto a las actividades extraescolares» o «el gusto por asistir a la escuela», y abrir temáticas referentes a la cuestión que se abordaría en la actividad a desarrollar. En ella se planteó como tema central «Los Derechos de las niñas y los niños», y se trabajó como cuestión problemática la pregunta «¿qué sabemos de los derechos?» (tomando como guía el libro de Irene de Puig, *Los derechos de las niñas y los niños*).

Luego, se trabajó con el visionado de un fragmento del Cap. 17 de «Los Simpson» (temporada 6), titulado «Homero contra Patty y Selma», que trata sobre las peripecias que sufre Bart cuando se ve ante la situación de tener que asistir a clases de Ballet en la escuela. Las consecuencias de esa situación y las formas en que las resuelve, fueron de lo más interesantes para nuestro trabajo; cuestiones como el respeto, los gustos y los derechos, son temáticas que fueron surgiendo a partir del análisis.

Se realizó un abordaje que propició el desarrollo de diferentes habilidades del pensamiento; se realizaron preguntas que permitieron filosofar en las sesiones y trabajar especialmente con las habilidades de conceptualización e investigación. En el diálogo que sigue, se puede apreciar cómo se desarrolló el trabajo con los niños.

Comencé el diálogo preguntando:

–¿Hay cosas que las niñas tienen que hacer porque son cosas de niñas?

Inmediatamente un niño contestó:

–**Sí, jugar cosas de niñas**.

–**Sí** –dijo otro compañero–, **cosas que un niño no debe hacer**.

Entonces, los compañeros asintieron con un claro tono de naturalidad.

–¿Cómo es eso? –dije–, ¿hay cosas que las niñas pueden hacer que los niños no deben?

–**Claro** –contestó una niña–, **porque si son cosas de niñas los niños no las pueden hacer**.

En ese momento, pregunté:

–¿Y cuáles serían esas cosas de niñas que los niños no deben hacer?

Inmediatamente surgieron los ejemplos:

–**Jugar a las muñecas** –dijo una niña.

–**Ayudar en las tareas de la casa** –dijo otra.

–**Claro** –dijeron algunos.

Pero en ese momento surgió el desacuerdo:

–**No estoy de acuerdo** –dijo un niño–, **porque a veces yo ayudo a mi mamá**.

–Claro –asintieron varios.

Se lo planteé a las niñas:

–Y a las niñas, ¿les pasa algo semejante?, ¿hacen cosas que son «de niños»?

–**Sí** –dijo una–, **a mí me gusta jugar al fútbol y juego con mis hermanos, y el futbol es de niños**.



–**Sí** –apoyaron otras niñas–, **a mí también me gusta jugar a la pelota**.

–Entonces –dije–, ¿por qué les parece que hay «cosas de niños» y «cosas de niñas»?

–**Yo no sé** –dijo alguien.

–**Yo tampoco** –dijeron otros al unísono.

En ese momento un niño, que no había intervenido, comentó:

–**Yo no sé por qué se hacen esas diferencias entonces**.

A lo que nadie respondió.

Entonces pregunté:

–¿Alguien sabe por qué se hacen esas distinciones?

–**No** –dijeron varios, volviendo el silencio a la clase.

–Entonces, ¿qué podríamos hacer al respecto? –pregunté.

–**Preguntar** –dijo una niña sin aclarar más.

–**Averiguar por qué hay cosas de niños y cosas de niñas** –dijo otro niño.

–**Decir que los niños y las niñas somos todos iguales** –dijo otro.

Este diálogo muestra cómo todos se involucran a pensar y cómo se pueden ir «tocando» diferentes habilidades: definir, agrupar y clasificar, seleccionar posibilidades, suponer e imaginar, buscar razones, cuando el tema les resulta interesante. Aunque todos no participaban activamente, se los veía atentos, y se pudo notar un «avance» en el diálogo, que facilitó que se cuestionaran aquello que inicialmente estaba tan bien establecido: las niñas deben hacer «cosas de niñas» y los niños deben hacer «cosas de niños». Una niña se puso como ejemplo: «a mí me gusta jugar al fútbol y juego con mis hermanos, y el futbol es de niños» y a partir de allí la perspectiva comenzó a cambiar, hasta que se planteó que parecía no haber fundamento para hacer estas clasificaciones, porque todos eran niños, como tales iguales entre sí y por tanto con los mismos derechos. Finalmente, algunos propusieron hacer las actividades que se supone no les corresponden, porque se dieron cuenta de que lo pueden hacer. Además, resolvieron que si alguien les dijera: «no debes hacerlo», entonces habría que preguntarle: «¿por qué?».



Es asombroso ver cómo el compromiso colectivo con la tarea logra invitar a pensar al niño, que se involucra y expresa lo que siente y lo que piensa. Se instala la duda donde quizá siempre hubo certeza, pero sin fundamentos; se ponen bajo análisis crítico cuestiones de la vida cotidiana que generan ciertos hábitos de sumisión, indiferencia o falta de conciencia ante los problemas. Además, se logra una formación con «los demás» para crecer y configurarse como ciudadanos libres y participativos para una sociedad democrática.

La sesión se cerró con una breve evaluación figuroanalógica, de modo de favorecer la realización de analogías y traducción de lenguajes, ya que los niños tuvieron que comparar lo ocurrido con una carita, que dibujaron en una hoja. Luego, las mostraron a los demás compañeros y explicaron por qué, esa carita, representaba la actividad.

Lo maravilloso es que, ya desde el primer momento, los niños dieron sentido a la formación que hemos recibido como docentes. Es una experiencia transformadora que señala que todos podemos ser filósofos, si el espacio lo promueve. Así, los niños también pueden pensar críticamente, ya que identifican las contradicciones de la vida a partir de sus propias experiencias; pueden desarrollar su creatividad, ya que constantemente proponen alternativas, encuentran similitudes, realizan analogías; y pueden aprender a ser cuidadosos en el ejercicio filosófico, buscando la precisión y la pertinencia de los conceptos, así como el cuidado de las relaciones personales a partir de un ejercicio basado en valores propios y necesarios en una comunidad de indagación, definida por la participación democrática de todos.

Las experiencias que ocurrieron en estas sesiones nos hacen pensar que lo filosófico no se encuentra simplemente en los temas que se abordan; tampoco solamente en la forma en la que se desarrollan las sesiones. Lo verdaderamente filosófico es, quizá, la posibilidad que se suscita en los involucrados, docentes y niños, por abrir un espacio para que cada comunidad, configurada desde su propia experiencia vital, tenga la posibilidad de explorar sus potencialidades individuales de participación, mediante el desarrollo de las habilidades propias de un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo, así como la apropiación de valores necesarios para una convivencia democrática.

JUANITA Y LOS MÁS CHIQUITOS…

ESPECIAL DOSSIER



Jugamos a imitar con niños de 3 y 4 años



Fiorella Quintana
Valentina Rodriguez



¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN LAS PRÁCTICAS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS?



El objetivo de nuestra práctica y de este artículo es reflexionar sobre ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué? y ¿Para qué? filosofía para niños a través de una descripción de algunas de las prácticas que realicé en filosofía para niños enmarcadas en el proyecto Noria en mi país, Uruguay.

Realizaré en primer lugar una introducción que describe las condiciones de la práctica; para luego explicitar de manera crítica y reflexiva, qué hubo de filosófico en estos encuentros.

Ha sido una experiencia inolvidable en este proceso de enseñanza-aprendizaje el trabajo con los niños más pequeños, descubriendo su autenticidad, simpatía, creatividad e imaginación.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

PROGRAMA TRABAJADO Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años. Proyecto Noria.

¿QUÉ SE HIZO Y CÓMO? Lectura «Nace la mariquita Juanita». Momento lúdico: jugando a imitar animalitos.

¿EN QUÉ HORARIO Y ESPACIO? En el Aula con un grupo de ocho niños (Franco, Agustín, Lautaro, Matías, Leandro, Sofía, Maite, Josefina) Jardín de Educación Inicial «Mitai», a la hora de entrada al cole y con un tiempo estimado del encuentro de 50 minutos.



NACE LA MARIQUITA JUANITA...

¿CÓMO SE CREO EL AMBIENTE Y CÓMO SE PRESENTÓ LA ACTIVIDAD? Antes de que los niños ingresaran al aula se esconde un peluche de una mariquita Juanita, ellos debían buscar y encontrar a Juanita, para luego realizar el trabajo.

¿CÓMO SE PRESENTARON LAS REGLAS DEL JUEGO DIALÓGICO? Luego de que los niños encontraran a Juanita, personifiqué a la mariquita, dándole voz y movimiento al peluche para presentarnos y contarles las reglas. Para la introducción de las reglas del diálogo utilicé cartulinas que luego colgué en el salón en forma visible para tenerlas presentes.

LA HABILIDAD QUE SE TRABAJÓ aquí fue la de Escuchar atentamente.

LAS PREGUNTAS QUE INICIARON EL DIÁLOGO fueron ¿Quién es Juanita?, ¿Quiénes somos nosotros?

Luego entregué a cada niño unas manitos de papel con las cuales mostrarían y demostrarían el respeto por esas reglas que Juanita nos enseñó.


Nace la mariquita Juanita

—¡Aaaaaaaaaaaaah! ¡Qué sueñecito! ¿Por qué me he despertado ahora? ¿Dónde estoy? ¿Quién soy yo? ¡No recuerdo cómo vine a parar aquí! ¡Qué lindo jardín! ¡Cuántas flores! ¿Y eso de ahí? ¿Qué es? ¿Un lago?

En ese momento la mariquita Juanita se ve reflejada en el lago:

"¿Seré yo eso? ¡Qué linda soy!
Rojo y redondito,
con alas y patitas.
Y, ¡oooooooooh!, ¡una pequeña boquita!
¿Y esos peces? ¡Qué bonitos son!"

¿QUÉ HABILIDADES SE BUSCÓ POTENCIAR DURANTE TODA LA SESIÓN? Comparar y contrastar, observar, imaginar, dar ejemplos.

¿QUÉ ACTITUDES ÉTICAS SE BUSCO POTENCIAR Y CÓMO? Aceptar al otro y empatizar con él. Respeto mutuo.





LAS PREGUNTAS QUE PLANTEAMOS DURANTE LA SESIÓN FUERON ¿Qué pasó? ¿Cómo es Juanita? ¿De qué color es ella?, ¿y sus amigos de qué color son? ¿Quién es parecido a Juanita y por qué? ¿Cómo se mueven Juanita y sus amigos? ¿Qué ruido hacen? ¿Cuál de los personajes de la historia les gusta más y por qué?

¿QUÉ TEMA/CONCEPTO/ VALOR DE FONDO SE TRABAJÓ? Al comparar y contrastar comprender que no todos somos iguales, que no todos tenemos las mismas opiniones, mostrando y demostrando que debemos respetar al otro.

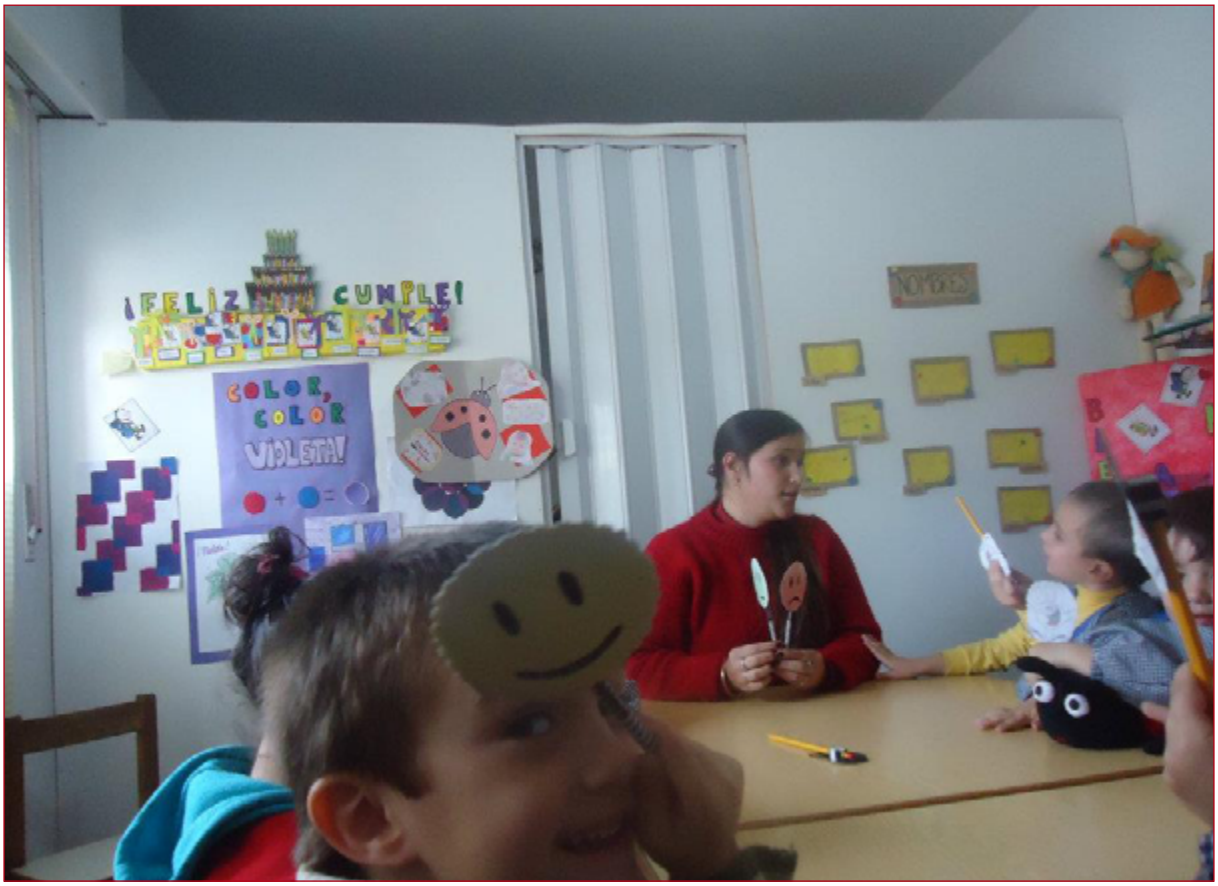
¿QUÉ MATERIALES SE HICIERON PRESENTES? Peluches (Juanita, sus amigo pajarito Piolín, la rana Lechuga, perro Barril), cartulinas con las reglas para el juego dialógico, manitos de papel, caritas también de papel con los colores del semáforo para la evaluación figuroanalógica.

¿CÓMO SE REGISTRO EL DIÁLOGO DADO EN LA SESIÓN? El diálogo fue registrado por dos observadores –entre los que se encontraba la maestra del grupo–, se tomaron fotografías y se filmó.

MOMENTOS Y PLANIFICACIÓN DEL ENCUENTRO

1. PRESENTACIÓN 5 minutos.
RECURSO Peluche Juanita.
ACTITUD Escucha.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, luego de encontrar a Juanita nos presentamos.

2. REGLAS 5 minutos.
RECURSO Reglas que trae Juanita, cartulinas.
ACTITUD Escucha-Respeto.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, se mostró una cartulina con las reglas y se les entregaron las manitos de papel.
HABILIDAD Escuchar atentamente.
PREGUNTAS ¿Conocen estas reglas? La dinámica fue fluida, y en todo momento se respetaron las reglas ya que la maestra del curso las había trabajado con anterioridad.



3. LECTURA 5 minutos.
RECURSO Lectura del Cuento «Nace la Mariquita Juanita».
ACTITUD Escucha-Respeto.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, con un peluche de «Mariquita Juanita» en mi mano dándole voz y movimiento, se realiza la lectura. La utilización del peluche junto a las ilustraciones que presenta el texto, permitió que identificaran colores, formas, características, etc.
HABILIDAD Imaginar.
PREGUNTAS ¿Qué pasó? ¿Cómo es Juanita?

4. DIÁLOGO 10 minutos.
RECURSO Presentación de tres amigos de Juanita, llevando también muñecos de peluche para personificarlos.
ACTITUD Respeto y Empatía.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? Los niños tenían en sus manos los peluches para observarlos, tocarlos.
HABILIDADES Observar, comparar y contrastar.
PREGUNTAS ¿En qué se parecen a Juanita y por qué? ¿De qué color son sus amigos? ¿Son diferentes o iguales a Juanita?

5. JUEGO 10 minutos.
RECURSO Los tres amigos de Juanita, peluches de el pajarito Piolín, la rana Lechuga y el perro Barril.
ACTITUD Respeto y Empatía
¿CÓMO SE TRABAJÓ? Imitando, moviéndose por el aula, realizando sonidos. Momento lúdico, expresión libre, creando, imaginando.
HABILIDAD Imaginar, dar ejemplos, comparar y contrastar. Cinestesia.
PREGUNTAS ¿Cuál de los amigos de Juanita se mueve más rápido y por qué? ¿Quién es el más ruidoso?

6. DIÁLOGO 10 minutos.
RECURSO Los tres peluches que representan a los amigos de Juanita.
ACTITUD Respeto y Empatía.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda nuevamente con las cartulinas de manitos utilizadas como recurso para pedir turno, los niños responden las preguntas, intercambian ideas, ejemplifican, se remiten a lo expresado lúdicamente.
POSTERIORMENTE SE LES PREGUNTA ¿Quién les gusta más y por qué? buscando así generar una reflexión acerca de lo trabajado al momen-

to y al mismo tiempo volver a centrarnos en Juanita y la lectura realizada.

7. **PARA FINALIZAR EVALUACIÓN FIGUROANALÓGICA** 5 minutos.
   RECURSO Cartulinas con Caritas con los colores del semáforo.
   ACTITUD Escucha-Respeto y Empatía.
   ¿CÓMO SE TRABAJÓ? Cada uno optó por una carita para evaluar la clase de hoy.
   HABILIDAD Comparar y contrastar, hacer analogías.
   PREGUNTAS ¿A qué carita se pareció la clase de hoy?, ¿por qué?

PARA REFLEXIONAR Y ACCIONAR

¿Qué hay de filosófico en estas prácticas de filosofía para niños?

En estas sesiones se buscó propiciar principalmente el desarrollo de distintas habilidades y valores, dentro de la *Ética* como una de las ramas fundamentales de la filosofía.

Lo antes dicho no es casual, uno de los objetivos del proyecto Noria, es contribuir a formar seres críticos, racionales, que puedan ejercer su derecho a la libertad y a un pensamiento auténtico.

Se busca propiciar el respeto, el estar dispuestos a escuchar y escucharse. Porque dialogar, intercambiar ideas, implica mirarnos, ser observadores, estar atentos y comprometidos para lograr así una auténtica actitud filosófica.

Noria nos impulsa a desarrollar la capacidad de pensar por nosotros mismos pero en compañía de los demás.

También está la reflexión *epistemológica* sobre la manera de entender lo educativo como un proceso que gira, que es dinámico, en donde no es el educador quien posee el conocimiento, sino que se construye en comunidad de indagación.

Estamos ante una nueva forma de ver el mundo y a la infancia como un momento ideal para propiciar el desarrollo de la actitud filosófica.

Se busca trabajar en escenarios áulicos donde se combinen la creatividad, la invención, la imaginación con un diálogo fundamentado desde la lectura directa de las fuentes seleccionadas.

Aquí la *Lógica* como otra de las ramas de la filosofía permite –a través de su articulación con los distintos recursos que Noria nos brinda– hacer presentes las distintas metodologías de trabajo, ya sea desde lo Deductivo, Inductivo, Analógico, Dialéctico, Interrogativo, Analítico, Hermenéutico, Prospectivo, vinculados a la creatividad y al uso de la imaginación.

Logrando así pensar mejor, desarrollar habilidades de pensamiento fundamentales para crecer, entender, comprender, decodificar, interpretar, crear, innovar y evolucionar en el mundo.

En consecuencia, la propuesta apunta a despertar la actitud crítico-reflexiva-cuidadosa y creativa y el pensar por nosotros mismos.

PÉBILI ESTÁ «VICHANDO»





Roberta Caetano
Profesora de Filosofía
Uruguay



Luisa Marqués
Profesora de Filosofía
Uruguay



Condiciones de la práctica realizada:

- 2° Año, Colegio Integral Solymar, Costa de Oro - Uruguay.
- Grupo compuesto por 10 niños y 12 niñas de 7 años.
- Profesoras: Roberta Caetano y Luisa Marqués.
- Recursos: Juego: Palo-Palito y Portada de «Pébili».
- Tiempo: 35 minutos.

EL TRABAJO QUE DESCRIBIMOS A CONTINUACIÓN FUE REALIZADO EN MAYO DEL CORRIENTE AÑO, ESTE fue nuestro primer encuentro y habíamos planificado trabajar fundamentalmente las habilidades de **Percepción**: Observar - Escuchar y **Razonamiento**: Relacionar parte-todo.

PRIMERA PARTE

1. El planteo fue: ¡Vamos a jugar a pensar! y la pregunta de presentación:

«**¿Qué necesitamos para entendernos?**»

Brevemente llegamos a que lo más importante era ESCUCHAR con atención y PEDIR TURNO para hablar. Para estimular la atención y recordar esas reglas jugaremos: «palo-palito». «Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado».[1]

2. Portada y diálogo

Elegimos este tema con la finalidad de estimular las distintas posibilidades de las habilidades perceptivas. Compartimos esta frase que nos llegó muy hondo: «la pobreza y la confusión del medio sensorial se reflejan en la pobreza y la inarticulación de la mente. [...] Esta es la desventaja más desgraciada, porque ataca la misma base del pensamiento».[2]

Las preguntas: *¿Qué vemos en esta imagen? - ¿Quién es? - ¿Qué hace? - ¿Dónde está? - ¿Está adentro o está afuera? - ¿Feliz o triste? - ¿Qué es Pébili? - ¿Puede ser un nombre? - ¿Puede ser un*

1. Huizinga, Johan, *Homoludens*, Edit.: Alianza Emecé, pág. 16.

2. R. Arnheim, *El pensamiento visual*, citado por Irene de Puig en el libro *Persensar*, pág. 35, Edit. Octaedro, Barcelona, 2003.



lugar? En todos los casos preguntamos: *¿por qué?*

–Es una imagen de un cuento.

–Es un hombrecito.

–Es un muñequito y está flotando, porque no hay piso.

–Es un muñeco y está dibujado con figuras geométricas: círculo que es la cara, triángulo, rombo…

–¡No! ¡La cara es semicírculo!

–Parece una puerta.

–Parece la tapa de un libro, porque está escrito como si fuera.

–¡Sí, es cierto! ¡Tenemos el autor!

–Es un muñequito diabólico. Porque el gorro parece una espada.

… Silencio…

–¡Sí! –dicen otros– ¡es por donde se agarra la espada!

–¡Mira por el lugar de la llave! Es que alguien golpeó la puerta y quiere ver.

–Mira si es algo alegre o triste.

–Parece que es alegre porque tiene la cara de sonrisa.

–Quiere entrar, salió a buscar algo y ahora quedó afuera.

–Por el color claro me parece una luz y él está mirando si es una fiesta o una cosa triste.

–Ahora no me parece diabólico, parece amigo de Papá Noel.

–Está «vichando».

Pregunta: ¿podemos decir investigando o espiando?

–Sí, sí es algo malo o un cumpleaños que le están preparando.

Pregunta: ¿es lo mismo espiar que mirar?

…Luego de una discusión:

–No, porque está escondido.

Revisando esta primer parte

El juego: ayuda a concientizarse de las sensaciones corporales en lo estático y durante el movimiento, tiene que ver con el *conocimiento* y la *atención* al propio cuerpo, respiración y posturas conjugando tres elementos fundamentales: *el cuerpo*, *el espacio* y *el tiempo*. Realizado en grupo hace que sus integrantes se armonicen y acomoden para el trabajo que sigue. También utilizamos este recurso en la segunda parte, luego de la construcción del rompecabezas.

> El juego es un instrumento de aprendizaje. De entrada sirve para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades y también para inspeccionar el entorno.[3]

3. de Puig, Irene y Sátiro, Angélica, *Jugar a pensar*, Edit. Octaedro, 5ª Edición, 2011.

A corregir: el excesivo control del tiempo nos hizo perder la oportunidad de profundizar en algunas aspectos como:

Las diferencias entre: vichar, mirar, espiar.

SEGUNDA PARTE

> «Podría ser muy bien que la explicación de cómo los niños aprenden a razonar, se pudiese encontrar observando cómo aprendena hablar»
>
> M. LIPMAN

¿Dónde coloco esta pieza?

Razonamiento

La tarea de colocar cada pieza la realizaron 2 niños/as, tendrán que observar bien la pieza y ponerse de acuerdo con el lugar que eligen para ubicarla. Requiere *atención, diálogo y acción en conjunto*:

A-tendere: tender hacia. La intencionalidad con la que se mira un proceso hace que focalicemos en él y nos posicionemos para juzgar lo más objetivamente posible. Apoyarles a trabajar el foco atencional es ayudarles a seleccionar, priorizar, elegir «qué hacer» y «qué decir» a fin de avanzar en la elección de conductas y en la precisión del lenguaje.

EVALUAR

–Si este encuentro fuera un juego ¿cuál de éstos sería? (Se muestran imágenes de niños jugando fútbol, la escondida, la atrapada y un juego de mesa).

La mayoría dijo:

–El fútbol, porque me gusta.

–El fútbol porque lo juego siempre y me gusta.

–¡Sí! Y lo jugamos todos.

Una niña dijo:

–La escondida, porque hay que buscar.



¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN ESTA PRÁCTICA?

Estuvo presente la problematización, el diálogo, la conceptualización y argumentación en cada respuesta. Elegimos esas habilidades porque:

La **observación** nos abre las puertas al conocimiento del entorno y el autoconocimiento, cuando en el círculo confrontamos lo que cada uno ve en una imagen, se va afinando la capacidad de captar detalles, diferencias, analogías y cada vez «vemos más y mejor». En esa edad la dificultad para concentrarse es la tónica, entonces la invitación a observar es también el ingreso a esa capacidad, buscando priorizar conceptos, distinguir los más relevantes y así seleccionar adoptando criterios adecuados.

Desde la Ética la observación es una habilidad que permite, entre otras cosas, emitir juicios adecuados, juzgar rompe la apatía moral y nos lleva directo a la acción.

Habilidades de Razonamiento

Parte-todo: «Lo que es verdad para las partes no necesariamente puede serlo para el conjunto. Inversamente, no es menos cierto que porque un conjunto sea X, cada parte también deba serlo».[4] O sea, el peligro de la generalización es que siempre conlleva injusticia, no es lo mismo decir: todos los maestros…, todos los arquitectos…, todos los carpinteros…, etc., aprender que para ser justos no podemos generalizar.

Medios-fines: ¿Qué debo hacer para lograr lo que me propongo? Aquí hay una tarea de imaginación porque debo adelantarme con el pensamiento para saber si lo que hago me va a llevar a lo que quiero lograr, a mi meta. Desde la Ética el equilibrio medios-fines es el gran problema:

¿Qué elijo hacer para lograr lo que quiero sin provocar daño?

A DOS MANOS

Trabajar en pareja pedagógica fue para nosotros un gran desafío y una linda experiencia. Nuestro recurso fue el arte:

> El arte nos recuerda que el acto de observar intensamente, de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir. Por eso las artes nos permiten dar sentido al mundo.[5]

Ambas elegimos las habilidades de **percepción** puntualmente: Observar y Escuchar atentamente, tienen que ver con la educación de la sensibilidad, el despertar de la capacidad de captar y significar que es el ingreso al arte, dicen que «sobre gustos no hay nada escrito» pero lo cierto es que el gusto estético también se educa.

Más arriba explicamos sobre la observación.

Escuchar: generalmente nuestra vida está rodeada de sonidos, tanto que hace mucho que se habla de «contaminación sonora», no podemos dejar de oír y hay una sobresaturación de este sentido, por eso uno de los grandes problemas es justamente la pérdida de sensibilidad para detectar, seleccionar y valorar los diferentes sonidos, esto va desde las voces de nuestro entorno a la música en sus variadas formas. En este caso, el objetivo es la escucha atenta del otro, de ese compañero de clase que va a aportar conceptos que se anima a compartir, cuando logramos que cada uno comprenda y acepte lo diverso, que pueda comparar, revisar y generar nuevas posturas para el diálogo, entonces el avance es también desde el punto de vista ético porque tiene que ver con reconocer al otro y respetarlo.

En este caso ambos grupos nunca habían trabajado en FpN, al principio los niños no se escuchaban pero cuando comenzaron a atender pudieron seguir el hilo en la construcción de ideas.

Evaluamos figuroanalógicamente

Implica identificar elementos comunes en situaciones diferentes, trabaja las semejanzas-diferencias y afina la mayoría de las otras habilidades.



4. de Puig, Irene y Sátiro, Angélica, *Jugar a pensar*, Edit. Octaedro, 5ª Edición, 2011.

5. Elliot Eisner, *Educar la visión artística*.

DES-CUBRIENDO A MIRÓ




Roberta Caetano
Profesora de Filosofía
Uruguay


Luisa Marqués
Profesora de Filosofía
Uruguay



¿Cómo podemos pensar utilizando el arte como recurso? Este artículo describe y fundamenta una práctica de Filosofía para Niños realizada con niños de 6 años, en un colegio de Ciudad de la Costa, Uruguay. Se trata de un grupo integrado por 8 varones y 14 niñas de primer año de educación primaria.

El objetivo de esta sesión, que era nuestro segundo encuentro, fue transmitirles una linda experiencia con el proyecto Noria. La idea es que pasen un momento agradable pensando juntos y que tal vez, en un futuro, al volver a escuchar la sinfonía nº 6 de Beethoven o ver la obra «Campo Labrado» de Miró recuerden esta vivencia compartida.

El recurso del cuadro fue trabajado cubriéndolo con una cartulina negra con pequeñas ventanitas que uno a uno los alumnos iban abriendo y visualizando así solamente una pequeña parte de la obra de Miró.

Las habilidades que nos propusimos trabajar fueron Observar y Escuchar atentamente.

Una vez que abren la 1ª ventanita, se desarrolló el siguiente diálogo:

–¿Qué ven?
–Un atardecer
–¿Un atardecer?
–Sí, por el color del cielo.
–¿Qué color tiene?
–Naranja. Cuando se esconde el sol, y se va a hacer la noche, el cielo se pone de ese color.
–¿Ven algo más?
–Sí, una casa.
–Una luna.
–Hay una luna.









–¿Dónde?
–Ahí, en el cielo.
Abrimos otra ventanita
–Veo un pollo.
–¿Un pollo?
–Sí, por la forma de la patita.
–Es un gallina, tiene pico y plumas.
–Es una gallo, tiene cresta.
–¿Qué olor hay?
–A humo, por el humo que sale de la chimenea.
–Olor a savia de los árboles.
–A asado.
–¿Olor a asado?
–Sí, en mi casa cuando prendemos fuego hacemos asado.

–¿Quiénes están?
–Los humanos.
–¿Todos?
–Una familia.
–Un perro.
–¿Dónde están?
–Afuera.
–¿Dónde?
–Donde viven los animales.
–Deben vivir en el campo.
–En un lugar libre.
–No hay que atarlos.
–Ni lastimarlos.
–Hay que cuidarlos.
–Como al planeta.



A partir de esa pregunta se desarrolló un diálogo en torno a dónde viven y dónde deberían vivir los animales, si en una casa con jardín, en un campo o en una ciudad.

Trabajamos también valores, no solo por ser uno de los pilares del proyecto sino porque también es necesario para la realidad que nos toca vivir. Me parece fundamental trabajar con los niños en el cuidado del otro, ya sea de sí mismo o de los demás, y no solo incluyo a los humanos sino también a los animales y nuestro entorno, nuestro planeta. Aprovechamos entonces este momento del diálogo para tratar el tema del cuidado de los animales, del planeta, dando así un primer paso para pensar desde lo ecológico el mundo en que vivimos y cómo lo cuidamos. Me parece fundamental trabajar las actitudes y el ámbito ecológico como forma de comenzar a concientizar a las generaciones futuras apostando a un cambio.

Trabajar a través de la percepción

Utilizando el arte como recurso, es muy interesante, en el sentido antes dicho, no solo las actitudes y valores sino también las habilidades. Despertando intereses personales y colectivos para disfrutar la obra. Siguiendo a Matthew Lipman en *Filosofía en el aula*:

> La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral mas profundo. […]. En vez de moralizar continuamente sobre la necesidad de desarrollo, la sensibilidad, la empatía, y el interés por lo que esta pasando, sin dar al niño ninguna herramienta concreta para que pueda desarrollar estas cualidades, a menudo da buenos resultados integrar al niño en este tipo de actividad.

El núcleo que se trabaja con los niños de esta edad es la percepción y, específicamente, percibir-sentir-pensar. Uno de los objetivos es acercarles desde muy pequeños al arte, ya que este es un recurso muy poco utilizado en las escuelas.

Abre la puerta a otros lenguajes, como el lenguaje plástico, y se va dando el desarrollo expresivo del lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas colores, impresiones).

Abre la puerta a la percepción, a la imaginación y al pensamiento creativo.



Por último, y no menos importante, el impacto visual de la obra de arte. Trabajamos la observación del cuadro «Campo labrado» de Miro. Conjuntamente con la sinfonía nº 6 «Pastoral» de Beethoven para crear una atmósfera propicia que invite a apreciar la obra desde otro lugar. Para ello les pedimosa los niños que cierren los ojos. Esta es una forma de relajarse y calmarse, creando un clima de trabajo cálido y de serenidad.

La percepción como forma de conocer, a través de los sentidos, el mundo que nos rodea y el mundo interior del niño.

La implicancia que tiene este fenómeno con el entorno cultural y el propio universo simbólico, abre la posibilidad del autoconocimiento a través de los sentidos. Como así también el conocimiento y apropiación de la cultura a través de los distintos recursos que se refieren al mundo de las sensaciones. Nos permite conectarnos y aprender del mundo exterior, esto es esencial para que el ser humano sea tal.

Es importante considerar que la percepción no es un acto individual sino un acto cultural y social. Este aprendizaje a través de los sentidos es un primer paso para iniciar a los niños en una educación para la sensibilidad, permitiéndoles conectar y conocer distintos puntos de vista: lo reflexivo, la exploración del cuerpo, encontrar el sentido a la vida cotidiana y valorar lo intercultural, ya que captamos no solo fenómenos físicos sino también valores culturales. Es fundamental aprender desde pequeños que las sensaciones pueden educarse, ampliarse y modificarse a partir de las nuevas experiencias, y la escuela puede y debe ser un buen comienzo.

Utilizando el arte como recurso

Educar para observar atentamente, interpretar, inventar y, a la vez, disfrutar de las obras siendo conscientes de su propio gusto. No se trata solo de saber cuándo algo les gusta o no, sino que se trata de poder razonar el gusto, explicar por qué una obra o un color son atractivos. El buen gusto se aprende y, además, se educa, no se entiende una única belleza como patrón a seguir y acatar, sino que la belleza se manifiesta de diferentes maneras en cosas y obras diversas. Se trata de que aprendan a pensar en términos de sensaciones colores, formas.

El arte favorece la observación atenta y la expresión de los sentimientos. La percepción como forma de conocer a través de los sentidos, conociendo el mundo que nos rodea y el mundo interior del niño.

¿Que hay de filosófico en este trabajo?

Para ser nuestro segundo encuentro con los niños consideramos que lo filosófico estuvo en el diálogo que se planteó a partir del cuadro y de las preguntas que de allí surgieron. Siguiendo a Tosí, la actividad filosófica como una *práctica* que comprende tres capacidades o estadios: la problematización, la conceptualización y la argumentación. En el transcurso del diálogo los niños lograron dar razones, presentaron ejemplos.

Ante el pedido de los compañeros se esforzaron en expresarse y hacerse entender en forma clara.

Problematizaron su relación con el entorno y con los animales; plantearon hipótesis, establecieron relaciones.

Realizaron críticas al comportamiento de algunos adultos y a ellos mismos cuando no tienen conductas responsables.

Algunos niños se replantearon su posición con respecto a cómo nos relacionamos y dónde consideran ellos que sería deseable que vivieran los animales.

El pensamiento cuidadoso es un tipo de pensamiento que efectúa operaciones cognitivas como la búsqueda de alternativas, el descubrimiento o invención de relaciones, el establecimiento de conexiones entre conexiones y la evaluación de diferencias.

Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre quiénes son y también ser capaces de pensar el tipo de personas que desean ser y que deberían desear ser.

Empatía es lo que nos ocurre cuando nos ponemos en el lugar de otros y hacemos la experiencia de intentar sentir las emociones de otras personas como si fueran las nuestras. De esta forma, la importancia de este término es primordialmente ética. Es decir, una forma de cuidado es aquella en la cual nos situamos fuera de nuestros propios sentimientos, perspectivas y horizontes y nos imaginamos como si estuviéramos en el lugar de otros.

Como dice Mark Johnson,

> No es necesario que nos empeñemos en la idea de que la imaginación empática es un cierto tipo de actividad privada, personal o completamente subjetiva. Más bien, es la actividad principal por medio de la cual somos capaces de habitar en un mundo más o menos común: un mundo de gestos, acciones, percepciones, experiencias, significados, símbolos y narrativas compartidos.

Juntos buscaron encontrar un sentido a las prácticas habituales con relación al trato con nuestras mascotas y nuestra relación con el entorno.

Por nuestra parte, intentamos contribuir puesto que el compromiso común de todos no es otro que la formación de ciudadanos reflexivos y críticos.

La invitación fue a pensar y juntos lo hemos logrado.

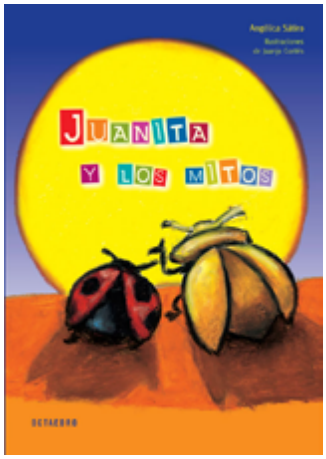
FILOSOFÍA A PARTIR DE UN MITO DE ORIGEN LATINOAMERICANO: EL *POPOL VUH*





Valentina Rodriguez
Analía Artigas





Esta práctica fue realizada por la maestra Valentina Rodríguez en la Escuela N°219 de Neptunia, Canelones, Uruguay; con un grupo de 28 niños de 9 y 10 años con los que ha trabajado durante dos sesiones consecutivas.

Estos son mis primeros acercamientos al trabajo con el Proyecto Noria, y a la práctica con niños, por lo tanto resulta complejo e interesante investigar qué hay de filosófico en la tarea, porque considero que es necesario comprender el sentido de lo que estamos promoviendo en nuestras prácticas. Este emprendimiento consiste en desentramar y explicitar algunas cuestiones que no siempre están a la vista, deteniéndonos a reflexionar sobre ¿qué hemos hecho? ¿Cómo lo hemos hecho? ¿Por qué lo hemos hecho? ¿Por qué eso que he practicado es filosofía para niños?



Para realizar este análisis, se parte del relato de una experiencia realizada con un grupo de niños de cuarto año de primaria, con los cuales se realizaron dos encuentros consecutivos. En el primero se crearon pautas y reglas de clase de forma grupal, a través de un juego de expresión corporal: el muñeco de trapo, y de una reflexión posterior en la que se analizó la importancia del respeto y del cuidado del compañero, entendiendo al grupo como un sistema.

Las reglas establecidas como primordiales en este primer encuentro fueron escuchar y pedir y esperar turno para hablar, para las cuales se crearon carteles que nos ayudaron a tenerlas presentes.

En la segunda sesión se trabajó con el Programa Jugar a pensar con mitos, tomando como eje transversal el mito del Popol Vuh, dando lugar a distintos momentos en los que se utilizaron variados recursos con el objetivo de potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y actitudes éticas, lo que constituiría el eje vertical del Proyecto Noria.

Desde una disposición de los niños en ronda, recordamos las reglas establecidas por la comunidad y leímos el mito. De este modo se buscó promover la escucha atenta, aspecto fundamental para lograr el diálogo. Esto permitió generar un clima en el que los niños pudieran mirarse y, como en una noria, desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos pero acompañando el movimiento propio por el movimiento de los demás.

A continuación, se realizó una dramatización contextualizada por un breve diálogo que permitió resumir de forma grupal las ideas centrales que presenta la historia. En esta instancia, se buscó potenciar la capacidad de traducción de lenguajes como habilidad fundamental, a través de la representación de la creación de distintos tipos de hombre planteados por el mito.

En un diálogo posterior, los niños pudieron compartir sus ideas apoyadas en lo vivencial, imaginando y formulando hipótesis acerca de cómo creían que sería el mundo si los seres humanos fuéramos como aquellos que acababan de interpretar. El diálogo apareció en su doble dimensión, como recurso y como valor, conjugando el escuchar y el hacerse entender como base del intercambio.

PROFESORA: ¿Cómo piensan que sería el mundo si todos los hombres fuésemos como el hombre de maíz?

SHAKER: Podríamos ver en la oscuridad y seríamos más inteligentes. Sería diferente, cambiaría todo.

FACUNDO: Sería aburrido porque sos perfecto y no te equivocás en nada.

JUAN: Era muy aburrido porque no ibas a la escuela y estabas solo todo el día en tu casa… ¡aburrido!

LUANA: Sería muy aburrido porque tendríamos toda la tecnología del mundo. Es así, no vamos a



la escuela, no vamos al liceo, casi no trabajamos porque podemos inventar tener todo el dinero en nuestra casa. Ya habríamos inventado todas las cosas.

GONZALO: No tendríamos amigos…

JUAN: Y seríamos más inteligentes que nadie.

Para finalizar la sesión, se tituló y luego evaluó la clase a través de la analogía con distintos títeres, promoviendo el resumen y conceptualización, y el razonamiento analógico, respectivamente.

Lo valioso de esta práctica estuvo en que, en este proceso, los niños encontraron un espacio para poner en juego y potenciar el desarrollo de actitudes y valores éticos, tales como respetar (a través del cumplimiento de reglas y el diálogo respetuoso), aceptar al otro y empatizar con él (mediante la dramatización), buscar coherencia entre pensamiento, sentimiento, discurso y acción (a través del diálogo).

Volviendo a las interrogantes planteadas en un principio y buscando destacar los aspectos filosóficos que guarda esta práctica, encuentro que lo fundamental de esta metodología es que nos permite transitar caminos que ya por sus



características contienen el desenvolvimiento de un espíritu filosófico en los niños. Cada habilidad que se busca potenciar contribuye a la formación de su carácter a través de las diferentes experiencias por las que transitan, esa formación del carácter requiere constancia, cuidado y un proceso previo de planificaciones muy bien pensadas. Al seleccionar algún grupo de habilidades para potenciar estamos seleccionando también qué valores éticos poner en juego. Escuchar atentamente, por ejemplo, ayudará a los niños a emitir juicios más pertinentes y adecuados, y a tener en cuenta al otro como un interlocutor válido, del que se puede aprender, así como con el que se puede discrepar, es decir, que favorecer el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento a partir de esta metodología va a permitir a los niños desarrollar un modo de pensar diferente, un modo de ver el mundo desde la crítica, la creatividad y la ética.

En esta experiencia la reflexión se centra en el tema del origen de la existencia humana, fuertemente apoyada en los valores interculturales como temática central, tratándose de un mito latinoamericano que habla sobre nuestras raíces e identidad. Esto exige un doble trabajo, tanto personal como grupal, ya que implica el pensar en estas cuestiones indudablemente filosóficas y luego –a través del diálogo– llevarlas al intercambio, escuchando y siendo escuchados.

A su vez, estamos promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento, las cuales implican no solo el pensar de una forma lógica, sino también el pensamiento creativo, donde la palabra reflexión cobra una significación especial, ya que es lo que contribuye a que el pensamiento sea único, creativo y original, que sea producido y no reproducido, y a los sujetos capaces de compartirlo y enriquecerlo en el intercambio.

En síntesis, considero que el valor filosófico de esta práctica está en la construcción de una actitud filosófica, que se va desenvolviendo en forma de proceso, de camino, un camino que no se recorre solo, sino con los otros. Allí se vuelven centrales los diferentes recursos que seleccionamos y las habilidades en conexión con valores éticos que potenciamos, porque detrás de cada vivencia y de cada experiencia concreta que transiten los niños quedará una semilla.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EL PROYECTO NORIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN



Homero López Moreno
Maestro en pedagogía, diplomado en filosofía para niños, docente de la Universidad Pedagógica de Durango, México

Es indudable que la preocupación más grande del Dr. Maththew Lipman a finales de la década de los sesenta, época cuando escribe el primer libro del currículo de *Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, dirigido a niños de once a doce años, fue formar profesores que aplicaran en el aula el diálogo filosófico a través de la comunidad de cuestionamiento.

Pero, ¿cómo lograr que profesores de educación elemental, sin ser filósofos, desarrollaran la capacidad de dirigir comunidades de indagación sin tener la formación de filósofos? Este reto fue asumido, poco años después, por el Dr. Lipman y su inseparable colaboradora Ann Margareth Sharp. Al ser entrevistada por Diego Pineda en el centro de filosofía para niños de Colombia,[1] mencionó al respecto:

> Cuando descubrí el manuscrito de «El descubrimiento de Harry», lo llevé a mi casa y lo leí de corrido después de la comida. Quedé tan fascinada con el texto que cuando lo terminé llamé inmediatamente al Dr. Lipman. Hablamos cerca de dos horas y decidimos encontrarnos al día siguiente para seguir avanzando en nuestra discusión. No fue mucho después que decidimos iniciar el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), con él como director y yo como directora asociada. Nuestra primera tarea en cooperación fue la de elaborar un manual de acompañamiento para el descubrimiento de Harry que pudiera servir de ayuda a los profesores que trataban de implementar el programa en el salón de clase.

Desde ese momento, hasta la actualidad, cientos de profesores empezamos a conocer poco a poco el currículo completo, las bases teóricas y la metodología del programa de filosofía para niños. Sin embargo, formar profesores no ha sido tarea sencilla, ya que, como dijo Ann en la misma entrevista,

> sé que hay profesores que se asustan ante el componente lógico de Filosofía para Niños (FpN). Pero eso usualmente ocurre porque quienes los preparan en estos temas no han hecho un trabajo adecuado. Si lo hicieran, encontrarían la lógica interesante y hasta les gustaría jugar con ella.

Al crearse el IAPC, muchas personas interesadas en el programa acudieron a prepararse a la Universidad de Montclair para difundir y aplicar las enseñanzas del Dr. Lipman. Algunos mexicanos interesados en el tema acudieron a las aulas del Instituto; es así como el Dr. Eugenio Echeverría, la

1. Publicado en la *Revista Internacional Magisterio*, N° 21, Junio-Julio 2006.

Doctora María Teresa de la Garza Camino, la Doctora Mónica Velazco Aceves-Vidrio, la Doctora María Elena Madrid Montes, la Doctora Ana Graciela Bedolla Gilés entre otros, no menos importantes, fueron los pioneros y difusores de la cultura filosófica del Doctor Matthew Lipman en México.

La responsabilidad de formar docentes en México recayó en estas personas, quienes en el año de 1993 crean la Federación Mexicana de Filosofía para niños, dirigida en la actualidad por el Doctor Eugenio Echeverría Robles quien afirma que:

> La formación de docentes ha sido un tema difícil para la federación, sin embargo, han sabido aceptar el reto y de manera tenaz resolver de alguna manera el compromiso de difusión y formación.

Menciona el Doctor Eugenio que:

> …Para comenzar a trabajar con el programa, el maestro debe tomar un curso introductorio de cuarenta horas. En México, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños es el único organismo autorizado para avalar los centros de Filosofía para Niños en el país, y a través de estos y sus formadores de docentes, se realiza la capacitación de quienes van a trabajar con las novelas y los manuales de la propuesta de Filosofía para Niños.[2]

Con la experiencia de formación en ese tipo de cursos introductorios, es precisamente donde comienza mi narración y la vida paralela de muchos docentes que hemos sido moldeados como facilitadores y formadores en el programa de FpN. Este hecho, con el propósito de dimensionar el camino de la formación de docentes con la experiencia vivida. Narrar desde el primer encuentro con el programa tradicional de filosofía para niños, hasta la participación en un diplomado donde se incluye por primera vez el proyecto «Noria» de las discípulas del Dr. Lipman, la Maestra Irene de Puig (España) y la Doctora Angélica Sátiro (Brasil). No pretendo con esto confrontar o diferenciar las bondades de uno u otro, porque *per se* «Noria» fundamenta su propuesta en la esencia filosófica del Doctor Lipman.

Para iniciar esta narración, y recordando mi época de estudiante del segundo semestre de la maestría en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), fue cuando tuve la fortuna de conocer, en el año de 1995, a la facultad de dirigir mi trabajo de tesis de grado (La filosofía el profesor y su relación con la enseñanza de las ciencias), a la Dra. María Elena Madrid Motes, coordinadora del curso «Enfoques cognitivos». Fue ella quien cambió mi percepción de la docencia al invitarnos a un curso introductorio en el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), en la ciudad de San Cristóbal de las Casas Chiapas. La aventura intelectual inicia al arribar al Museo casa *Na Bolom*, que quiere decir en Tzotzil «la casa de jaguar», lugar mágico que nos transporta a las haciendas del siglo antepasado habitado en su tiempo por el arqueólogo danés Frans Blom y su esposa, la fotógrafa suiza Gretrude Blom, guías y defensores de los derechos de la etnia lacandona.

Fue en enero de 1996, en ese preciso lugar, donde esperábamos (una veintena de alumnos entre mexicanos y de otros países) con ansia el arribo del Dr. Matthew Lipman, quien velaría los trabajos en ese taller-conferencia internacional. Después de haber experimentado este personaje un atropellado viaje aéreo, por motivos climáticos, aparece ante las puertas de Na Bolom la interesante figura del Dr. Lipman, hombre sencillo y de trato amable. Los facilitadores que acompañarían al Doctor Lipman en ese taller-conferencia (con duración de ocho días) fueron sus discípulos en el Instituto para la Promoción de Filosofía para Niños (IAPC) en Montclair. Participaron en esa ocasión Ann Margaret Sharp, Philip Guin (USA), Laurence Splitter (Australia), Gilbert Talbot (Canadá) Susan Shipman (Minnesota), María Elena Madrid Montes, Eugenio Echeverría Robles y María Teresa de la Garza Camino.

El clima era gélido, sin embargo, dentro de las modestas pero confortables habitaciones de Na Bolom, el frío se mitigaba por el calor de la chimenea con olor a leña donde pernoctamos la primera noche. El sonido de la campana del patio principal nos levantó, era el llamado tradicional al desayuno. La gran mesa, con espacio para cuarenta personas fue el lugar donde convivimos a diario todos los participantes con la ocasional compañía de algún lacandón.

La biblioteca de esa casona fue testigo de las enseñanzas de Lipman; aún recuerdo la gran

2. Página oficial de la Federación Mexicana de Filosofía para niños <http://www.fpnmexico.org/>.

chimenea encendida, las pinturas antiguas de santos y ángeles sobre la chimenea y una buena cantidad de libros inéditos dentro de las vitrinas. Sentado en una gran silla de madera, Lipman, y Eugenio a su lado, fungiendo este como traductor, da inicio de manera formal el taller. Ann Margaret Sharp, describe detalladamente el currículo que plantea el programa haciendo énfasis en la diferencia del currículo tradicional. Continúa platicando acerca de la historia del programa.

Al terminar Ann ese tema, y sin ningún receso, inicia Philip una comunidad de investigación, abordando el capítulo uno del libro de «Pixie» (entre la lógica de Harry y hospital de muñecas). Tras un pequeño receso continúa Ann con el episodio número uno de «Lisa», donde se indagan herramientas del cuestionamiento ético. Podemos imaginar de esa misma manera la dinámica del taller desde las primeras horas de la mañana hasta el anochecer, sin darnos cuenta del paso del tiempo.

En la misma mística que Ann, participó Laurence Splitter al conducir otra comunidad de cuestionamiento. Poco a poco y a través de esa dinámica fue como nos pudimos dar cuenta de la manera de conducir una sesión de diálogo manteniendo la precaución de: leer y utilizar los manuales, aprender a tomar turnos, a escuchar, a tener empatía, a saber realizar preguntas que desarrollen el pensamiento crítico y de cuidado entre los participantes, al cuestionamiento ético, al desarrollo de la personalidad y a evaluar una sesión, entre otras habilidades.

Así transcurrió el tiempo, todos esperábamos con ansia la participación del Dr. Lipman quien, al llegar su turno, inició con lenguaje sencillo y con charla amena. Comenzó mencionando algunas generalidades del programa y de la educación en un sentido amplio. De pronto cuestionó: «¿Cuál es la relación entre inteligencia y pensamiento?», aclarando que la psicología habla de lo que es y la filosofía de lo que debiera ser. Profundizó sobre los criterios del pensamiento de orden superior, sobre qué es pensar mejor y qué es pensar ordenadamente. Abundó sobre el pensamiento crítico (usar razones), el pensamiento creativo y el pensamiento de cuidado. Aún recuerdo sus notas no publicadas en una hoja de papel donde expone después en un acetato una tabla del pensamiento de orden superior.

Unos cuantos días después, ya interiorizados en las herramientas metodológicas empeladas en la comunidad de indagación, fue distribuido el trabajo donde participaríamos cada uno de nosotros como facilitadores en una sesión. Los nervios se hicieron presentes; pues, era la primera vez que lo haríamos, sobre todo ante la presencia del Doctor Lipman como un miembro más de la comunidad.

Poco a poco fuimos captando y reconociendo cada uno de los errores[3] cometido durante nuestra participación. Recuerdo algunas sugerencias de Lipman (…El facilitador puede preguntar ¿qué entiendes por…? Explicaba: eso permite la apertura a un sinnúmero de respuestas. Afirmaba: Otra de ellas ¡dejen que los niños escriban su idea y su nombre en el pizarrón, ese hecho los hace sentir importantes!).

Unos días después, Eugenio Echeverría participó con el tema «Formación de docentes», hizo evidente la necesidad imperante de difundir el programa de FpN. Recuerdo que mencionó

> …el nivel intelectual, el gusto de cada participante de la comunidad y el clima de trabajo, entre otros factores, también influyen en la formación individual.

No obstante, señaló también

> …la formación solo se logra a través de la tenacidad de la aplicación del programa, debido a que si se abandona es mas difícil retomarlo.

Habló en esa ocasión sobre la necesidad de que aquellas personas interesadas en hacer uso de las novelas y manuales del programa, aparte de tener la experiencia vivida por lo menos de una año de aplicación, deben estudiar un diplomado (avalado por la Federación) de formación intensiva donde profundicen sobre filosofía, metafísica presocrática, epistemología, lógica, estética, ética, moral, filosofía de la ciencia, etcétera.

Los días pasaron rápidamente y nuestro entusiasmo crecía cada vez más. En ese mismo taller y a sugerencia de María Elena Madrid, no perdí la oportunidad de recibir asesoría de Ann sobre mi trabajo de tesis. Ella me sugirió emplear la novela *Kio y Gus* como apoyo a la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias ya que no existían muchos trabajos sobre esa línea de investigación.

3. Manual para acompañar a Harry Stottlemeyer (sugerencias pedagógicas para acompañar el manual: cosas que no se deben hacer).

Mientras aplicaba el programa con alumnos de preescolar y primaria de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 101 Durango como parte de mi tesis, previo taller introductorio impartido a estos alumnos por María Elena Madrid en Durango y después de continuar mi formación asistiendo a talleres-conferencia a Na Bolom, conocí otros enfoques como el de lógica de Christine Slade, que me permitieron complementar y terminar con éxito la tesis.

De ahí en adelante comenzó otra parte interesante de mi vida y la relación con el programa de filosofía para niños; cuatro tesis de licenciatura y tres en proceso (después de la capacitación de más de un año a estos últimos profesores) fueron el producto de este arduo trabajo de formación de docentes. Nada puede decir tanto ni tan bien de la gran satisfacción de los logros obtenidos.

Sin embargo, aquí no termina mi proceso de formación, sino mas bien comienza. Recuerdo aún las palabras de Mónica Velazco (coordinadora del centro de filosofía para niños de Guadalajara Jalisco) hace pocos meses, cuando le comenté que pronto iniciaríamos un centro de formación de docentes en Durango avalado por la Federación, comentó «…¡bienvenido al gremio!», refiriéndose al enorme trabajo que estaba por venir.

Con estas experiencias vividas tuve la oportunidad de asistir al último Congreso Internacional de Filosofía Para niños celebrado en diciembre del 2011 en la ciudad de Oaxaca. En esa ocasión llevaba la encomienda del director general de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Licenciado Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez, de convencer al Consejo Académico de la Federación Mexicana de Filosofía para niños a implementar un diplomado en la ciudad de Durango. Difícil empresa, sin embargo, al platicar con el Dr. Pablo Flores del Rosario sobre este tema, se mostró interesado en el proyecto. Fue en un lugar tranquilo con música de los setenta de fondo donde platicamos acerca del proyecto. Fue sugerencia de Pablo la inclusión de un cuarto módulo, es decir, uno más de los establecidos por la Federación,[4] este hecho con el propósito de reforzar las áreas de la ética y la lógica.



Al comentar con Pablo la posibilidad de incluir un quinto módulo sobre el proyecto «Noria» (introduce a los niños a la reflexión dialogada en la escuela a través de juegos)[5] le pareció una excelente idea. Ahora, la tarea era convencer a la Dra. Angélica Sátiro, creadora y directora del proyecto «Noria» y con formación en el *Institut for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) en Montclair State University (EE.UU.) y a la Maestra Irene de Puig, (directora del grupo de Innovación e investigación para la enseñanza de la filosofía GrupIREF),[6] acerca de su participación; mayúscula fue mi sorpresa cuando mencionaron que el diplomado coincidía con una visita de trabajo a la ciudad de Guadalajara Jalisco y, que con gusto aceptaban la invitación. Sin embargo, en la última fecha de su arribo, su asistencia fue cancelada por motivos ajenos a su voluntad y delegada la función a su colaboradora y reproductora del proyecto «Noria» en México, la Maestra Yolanda García Pavón.

El primer contacto que tuve con el programa «Noria» fue allá por el mes junio del 2010, cuando la Secretaria de Educación del estado me envió la invitación para participar como moderador en la conferencia que impartieron la Dra. Angélica Sátiro y la Maestra Irene de Puig. Allí me di a la tarea de conocer más a fondo el proyecto.

Por último, el diplomado con duración de 200 horas fue aprobado por la directiva de la UPD y puesto en marcha el 10 de febrero del 2012. El programa quedó estructurado de la manera siguiente: el primer módulo (Introducción al programa de FpN) lo inició la Maestra Yolanda García Pavón y el Doctor Eugenio Echeverría Robles. El siguiente (Profundización en el programa de FpN) fue dirigido por la Maestra Ana Graciela Bedolla Gilés y la Doctora Mónica Velasco Aceves-Vidrio. El tercer módulo (Metacognición, razonamiento y evaluación en Filosofía para Niños) fue coordinado de nuevo por la Doctora Mónica Velasco Aceves-Vidrio y Pablo Flores del Rosario. El penúltimo módulo (La función de la lógica, la ética y la política en filosofía para Niños) se dividió en dos, uno lo coordinó la Doctora María Teresa de



la Garza Camino (Ética y política) y el otro el Doctor Pablo Flores (Lógica).

Para concluir, en el quinto módulo, participó la Mtra. Yolanda García Pabón con el proyecto «Noria». El esquema de trabajo fue a través de focos temáticos específicos; como es el caso de: «Reglas, normas y convivencia» y «Derechos de las niñas y los niños». Otros más amplios como «Valores para aprender a convivir y a autoconocerse», «Lenguaje, Mundo e Identidad», «Percepción» o «Valores para una convivencia intercultural». Así como un Eje vertical que pretende aprender a pensar creativamente y a actuar éticamente: habilidades de pensamiento y actitudes éticas. Los recursos utilizados fueron: la narrativa (cuentos, leyendas y mitos), los juegos y arte (pintura y música), que promueven los valores, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad.[7]

Para terminar de narrar esta experiencia, quiero compartir con ustedes la satisfacción y motivación de todos los alumnos participantes. La felicidad embargó tanto a propios como a extraños. Al clausurar el evento, en el mes de mayo, el Doctor Eugenio Echeverría pudo constatar los logros obtenidos. En esa ocasión, y a la usanza tradicional, fue presentada una obra de teatro por parte de los alumnos participantes en el diplomado. Una divertida parodia donde se escenificó uno de los episodio de la novela «Lisa». La alegría continuó, sin embargo, el compromiso de llevar hasta los niños este programa quedó como tarea de quienes se sienten realmente comprometidos.

5. Proyecto «Noria» trata de adaptar el programa de FpN a las necesidades educativas europeas y al contexto español, pero siguiendo en líneas básicas, estructura y «espíritu» a través de un texto novelado y un manual.

6. Grupo IREF establece que las funciones esenciales de la formación en FpN deben continar siguiendo el modelo básico de *inmersión* instaurado por Lipman.

7. Para profundizar acerca de este proyecto se puede consultar la siguiente URL: Proyecto Noria Infantil y Primaria. Boletín N° 0 (disponible en línea) <http://www.octaedro.com/noria/dossier.html>.



Como anfitriones de los personajes participantes en este diplomado, quiero hacer patente que para todos los integrantes del equipo de trabajo fue una satisfacción tenerlos como huéspedes en nuestra Universidad y en nuestros hogares. De manera personal, fue un gusto compartir los conocimientos, las experiencias, así como los alimentos y, por que no, hasta las noches bohemias después de finalizar el arduo trabajo. A todos ustedes ¡Gracias por su colaboración!; con estas acciones Lipman, donde se encuentre, debe estar satisfecho por su labor desarrollada en todos esos años de trabajo.

Es así como, a través de esta experiencia, concluyo con una reflexión que comparto con Sharp y Reca (1992).[8]

> …El docente de filosofía para niños debe poder guiar una discusión, debe hacer la pregunta adecuada, debe detectar los errores o aciertos lógicos. Debe, además, manifestar determinados comportamientos y actitudes; de manera general, el respeto por la investigación y por los niños, porque se supone que las actitudes del maestro servirán de modelo para las actitudes de los niños; solo si el maestro toma en serio lo dicho por los niños, serán capaces de tomar en serio lo dicho por sus compañeros.

8. Citados por Waksman, Vera y Walter O. Kohan (compiladores), *Filosofía para niños discusiones y propuestas*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, México (2000) p. 195.

PROYECTO NORIA INFANTIL: ¡QUIERO UN NOMBRE!



Rosa López Alemany. Ed. Infantil
C.P. Sant Pasqual (Valencia)
<rosalopezal@hotmail.com>

Siempre me preocupó saber por qué tenía un nombre. De pequeña interrogaba constantemente a mi madre para averiguar qué significaba, por qué si era «mi» nombre dos personas más en mi familia lo tenían también. ¿Sería que parte de esas personas estaba en mí? ¿Qué pasaría si no me gustaba mi nombre?¿Por qué no me dejaron que me lo pusiera yo? O… si quería tener un nombre secreto, ¿cuál sería? Los niños en el patio me decían palabras feas como si fuera mi nombre . Me llamaban «gordi» y más cosas que por respeto al orgullo herido de la niña que fui no diré. Estaban tomando a la ligera y gastando como no debían algo para mí casi «sagrado» y eso me parecía gravísimo y muy serio.



De cualquier forma, puedo afirmar como «verdad de la verdadera» que el nombre es uno de los temas que más interés suscita en los niños y seguro que cuando hablas sobre él te lleva por caminos que no tenías pensado ni podías prever. Por eso decidí que el cuento de *Quiero un nombre* sería el primero en contar en clase con mis niños de 3 años. Cuando cuentas un cuento a niños de tres años pasa algo mágico. El tiempo se para y todo queda suspendido. Todas las miradas se unifican observando atentamente con ojos abiertos los dibujos, escuchando cada palabra y entonación. Allí estaba yo contando la historia de ese niño que explora el mundo viendo que todo lo que le rodea tiene nombre. Entre asombro y extraña curiosidad observa cada objeto y la palabra que se ha considerado mejor para designar su significado. Se va dando cuenta que hay palabras que se usan como nombres pero no lo son (insultos de burla de otros niños o palabras cariñosas de la gente que te quiere). Disfruté muchísimo contando el cuento, sobre todo con el final, en el que el niño exclama gritando con ansia que quiere un nombre. Acaba de una forma abierta y extraordinaria. ¿Qué podíamos hacer nosotros por ese niño desamparado al borde de la desesperación? He de decir que mientras contaba el cuento las caras de angustia de los niños, con las manos en el pecho, sintiendo la pena compartida con el personaje, eran frecuentes. Otros

me miraban aterrados esperando el desenlace final, a Izan se le quedó la boca abierta, como hipnotizado, pues no quería perderse detalle. Contar un cuento siempre es maravilloso y, aunque antes de empezar he leído la parte de detrás con posibles preguntas y actividades, siempre es preferible dejar fluir y averiguar por dónde nos llevan las preguntas que en ese momento utilizamos para provocar. Todos participaron diciendo que les había gustado y por qué. Izan, muy serio, me dijo que si ese niño no tenía nombre era porque es feo con la piel marrón. Me dejó de piedra, pero otro niño enseguida le contestó que no, que Siria y Coraima son morenas y son guapas y tienen nombre también. Eso nos permitió tratar el tema de los «feos», pues descubrimos que era lo que habitualmente hacían en el patio para fastidiar a los compañeros. Vimos qué debíamos hacer cuando nos decían eso y cómo se sentían los demás cuando lo recibían de nosotros.

Entre todos pensamos y dijimos nombres. Ariadna me dijo que los peces de su casa tenían nombre. Entonces todos, entusiasmados, dijeron que los animalitos también tenían nombre y cada uno nos dijo el nombre de su mascota y por qué se lo había puesto. Al principio las contestaciones son «porque sí», «porque me gusta», pero poco a poco, y con nuestra ayuda y ejemplos, pueden dar razones más buenas («porque es el nombre de mi serie preferida», «Luna, porque es gris, oscura y suave», etc.).

Lucía corrió entusiasmada a nuestro rincón de las matrículas personales y me dijo que eran los nombres de los coches. Decidimos hacer una visita al jardín del cole, donde están todos los coches de los maestros, y ver los números y letras de las matriculas que eran sus nombres (colores, tamaño, letras, números) y hacían hipótesis sobre qué podría significar, logotipos y dibujos,etc.

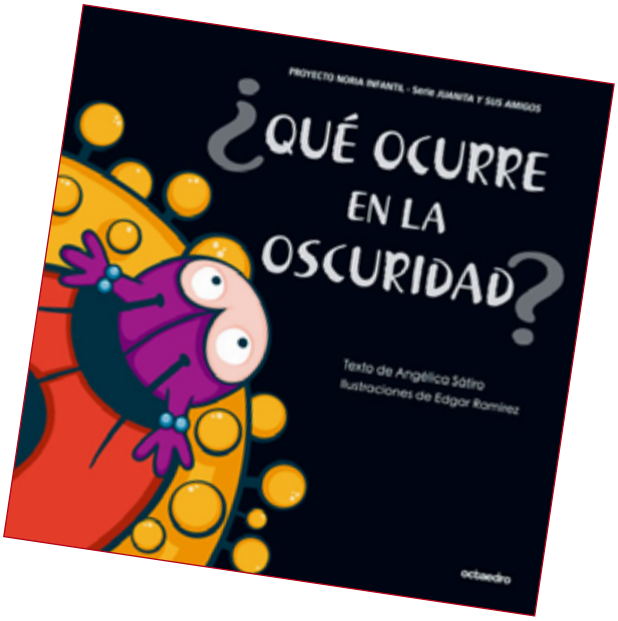
Cuando las vimos todas y charlamos un rato libremente por el patio, volvimos a clase y jugamos a juegos como: «Si mi nombre fuera un color ¿cual sería?». «¿Y si fuera un animal como el de los indios?» («Izan-ratoncito», «Rosa-oso panda»), «¿y una canción?», «¿y un baile?». Es importante recordar que levantamos la mano para hablar y respetarlo. También funciona dar el «premio-oreja» cuando decimos: «¿Podrías decirme qué color-nombre ha dicho X que sería?». El que lo acierta es porque ha escuchado y es un buen compañero, así que Rosa le pinta la oreja super-original. Todos intentan esperar y recordar, pues no es muy común que las mamás te vean con esa «decoración orejil». Siempre habrá un refuerzo positivo y un gran orgullo en decir que eres un super-compañero con tu super-oreja.

Así podía continuar contando cada palabra, expresión llena de frescura y entusiasmo propia de esta edad tan especial en la que lo cotidiano cobra un valor único y un sentido extraordinario cada cosa que propones y compartes. El cuento del nombre siempre está presente porque siempre hay preguntas sobre el tema que provocan reacciones y nos lanzan a la acción y al diálogo. Hay cosas que no cambian nunca, y la necesidad de saberse reconocido, sintiendo tu identidad y tu «yo» como algo único e irrepetible en este mundo, es una de ellas. A eso, los niños lo llaman «Tener un nombre».



PROYECTO NORIA INFANTIL: LUCI LA LUCIÉRNAGA. ¿QUÉ OCURRE EN LA OSCURIDAD?

Rosa López Alemany. Ed. Infantil
C.P. Sant Pasqual (Valencia)
<rosalopezal@hotmail.com>



Por la mañana, cuando todos nos saludamos con efusivos abrazos y entramos a clase, lo primero que me recuerdan mis niños es que encienda la luz del lavabo por si quieren hacer un «pis» que no esté oscuro. Cuando ven un cuarto cerrado al que solo puedo entrar yo (porque es de material o un lavabo de profesores) me preguntan si allí viven los «moustros» o los fantasmas, si hay ratas peludas o algún ser terrorífico y malvado. A mí me toca enseñarlo y que realicen sus investigaciones; para desengaño de algunos (que pensaban encontrar la aventura de su vida) y tranquilidad de otros (que ya se atreven a pasar por allí sin *susto* a posibles amenazas). Esa sensación en la que se te acelera el corazón y la angustia se apodera de los sentidos y la razón, disparando la imaginación, haciéndote ver cosas que no existen como reales, creo que todos la hemos experimentado alguna vez. Es el miedo. Los niños la llaman susto, «canguelo» y puede darse en diferentes situaciones y ante diferentes estímulos. Aún recuerdo cuando mi hermana me hacía pasar la «revisión» nocturna mirando debajo de las camas, dentro de los armarios y haciéndome salir para asegurarse de que los ruidos que oía no se debían a ningún fantasma o ser terrible. Ella tenía la consideración de esperarme enrollada en las mantas, pues solo se le veía la cara, esperando el parte nocturno de «posibles fenómenos paranormales», que siempre daba negativo. Solo entonces podía dormir. Nunca me planteé qué le diría si los encontraba, solo pensaba que eso que sentía ella era, en el mundo que nos había tocado vivir, poco probable. Eso me hace entender que el carácter del niño también afecta a como se vive la emoción. Lo que a uno le puede parecer la oportunidad de su vida de establecer un diálogo increíble con un ser fantástico (versión E.T., película que por cierto me encantaba) a otro puede producirle un paro cardíaco con solo imaginarlo. Es importante conocer las reacciones de los niños a las diferentes emociones y ayudarlos, dándoles recursos para afrontar esos momentos. Ellos sienten que «realmente» eso puede pasar. Creen, con su fantasía infantil, que esos personajes pueden tomar forma y entrar en sus vidas y, visto desde esa perspectiva, creo que es un tema para tratar de la mejor manera: con una narración.

A todos les encantó el cuento de Luci. Mientras lo contaba todos me miraban, pues cada uno de ellos se ponía en el lugar de la mariquita Juanita. Ella veía ojos extraños en la oscuridad,



pero todos ellos tenían algo que contar sobre qué podía ser aquello. Daniel nos cuenta que un día le despertó su hermano porque soñaba con un policía malo que le quería separar de sus padres y todo estaba oscuro, Miguel piensa que esos ojos son de fantasmas, Izan dice que él sueña con piratas y aunque está oscuro se lo pasa bien. Pero ¡qué alegría cuando descubren que es nuestra amiga Luci y que mariquita solo tenía un poco de miedo!, era su imaginación.

Nosotros ya conocemos a Luci, que ayuda a los niños, por eso nos cae tan bien. Hemos descubierto que en los ojos tenemos su luz. Nuestro ojo es como un mandala muy especial y cada uno lo tiene de un color y con unas características. Cuando en nuestro juego de clase nos toca la casilla de Luci, nos miramos a los ojos. Dentro tenemos una linternita de color negro, una bolita que es mágica porque se hace grande cuando todo se vuelve oscuro y así «vemos en la oscuridad». Por eso no debemos tener miedo. Cada uno lleva la luz en los ojos y siempre nos acompaña.

Como vamos descubriendo, cuando sentimos miedo a «lo oscuro» y vemos fantasmas y ojos extraños en el cielo siempre podemos hacer algo. Luci, la luciérnaga, se lleva volando a mariquita de paseo para enseñarle el cielo estrellado. Si no estuviera oscuro las estrellas no brillarían y está tan bonito que a mariquita Juanita se le quita todo el miedo y se pone contenta. Cuando preguntamos qué podemos hacer cuando tenemos miedo, Álvaro nos dice que él se pone a jugar con sus juguetes y así se le pasa. Otros nos dicen que prefieren que la mamá tenga la luz pequeña encendida hasta que se duermen. Todos quieren pintar el cielo lleno de estrellas y cada uno lo hará a su manera, libremente, sobre el papel. Otra actividad que hemos hecho y





les gusta mucho es pintar con cera blanca sobre una cartulina negra, así, cuando estamos con los ojos cerrados en la cama y todo está oscuro «negro», puedo imaginarme que hago un dibujo con las ceras de clase y se me pasa el miedo.

Todos nos sentimos un poco como la mariquita Juanita y tenemos mucha suerte de saber que aunque tengamos miedo podemos superarlo para volver a estar tranquilos otra vez. Y todo eso gracias a Luci. Es una suerte poder contar con estos amigos mágicos que nos acompañan en nuestro camino por el misterioso mundo de los sentimientos y las emociones. Continuaremos contando y descubriendo sus aventuras, que siempre nos divierten tanto y nos dan, en el día a día, un poco de LUZ.

HABLAMOS DE LA MARIQUITA JUANITA

Manuel Ángel Puentes Zamora
Escuela Infantil Municipal Duende – Granada - Curso 2012-2013

DESPUÉS DE DOS CURSOS (P1 Y P2) EN LOS QUE HEMOS IDO LEYENDO LOS LIBROS DE LA MARIQUITA Juanita y sus amigos, iniciamos otro curso (P3) con la llegada de una niña nueva. En una asamblea saco los cinco libros y les pido que le expliquen a Leyre qué son esos libros:



GABRIELA: Son los libros de la Mariquita Juanita.

SAMUEL: La Mariquita Juanita es una mariquita que se llama Juanita.

MARTINA G.: Y tiene una amiga que se llama Luci, la luciérnaga,

DAVID: y tiene otra amiga que es una mariposa,

LEONARDO: y también tiene dos amigos que son dos peces rojos.

SAMUEL: Y hay cinco libros de ella.

JUAN MIGUEL: Y hay ojos que le dan miedo.

DIEGO: Tiene un ojo de un pez volador.

LEONARDO: También le daba miedo la obscuridad.

SAMUEL: Cada día leemos un poquito de ella.

LEONARDO: Cuando le daba miedo la obscuridad cerraba los ojos y los abría.

JORGE PEDRO: Su amiga Luci la llevaba por arriba y le enseñaba que a la oscuridad no le tenía que tener miedo.

MARINO: Tenía una amiga que era una cochinilla.

PEDRO: Cuando los leemos preguntamos.

TOMÁS: En ese libro primero, tenía un amigo que era un caracol.

LUCAS: La Mariquita Juanita está en la portada justo en una piedra.

MAEL: Con mi papá vi peces volar, cuando estaba en un barco de vela.



MARTA: Como no lo hemos leído hace tiempo, no sé qué pasa.

IRIA: En otra portada sale su cara.

JAZMÍN: Se metió en una mochila para que no le mojaran.

LUIS: Yo no me acuerdo de nada de la Mariquita, nada más de partes. A mí me gusta más ver el cuento primero y luego decirlo –coge uno de los libros y se pone a verlo–.

MARTINA M.: Hace mucho tiempo que no lo leemos y lo he olvidado.

JUAN MIGUEL: La Mariquita está justo en una flor.

LEONARDO: En el libro primero la Mariquita Juanita tenía dos amigos peces que tenían un punto negro.

DAVID: Igual que ella.

LUIS: *(soltando el libro que había cogido)* Primero los ojos creía que eran monstruos gigantes, pero eran luciérnagas.

SAMUEL: En un libro que están piedras descubrimos lo que estaba mirando.

MARTINA M.: Hablábamos de qué habíamos visto en el cuento.

GABRIELA: Y qué decía la mariquita.

SAMUEL: Y nosotros contábamos las cosas que habíamos investigado.

LUCAS: La Mariquita Juanita se preguntaba si ella podía nadar y ellos se preguntaban si ellos podían volar.

MARTINA M.: Hicimos la tela de araña.

GABRIELA: Y pusimos un colchón delante y el que le tocaba le empujaba al otro.

LEONARDO: Había un juego en que todos te empujábamos a ti –al maestro–.

JAZMÍN: El capullo se convirtió en mariposa y estaba comiendo hojas de morera.

GABRIELA: Tú escribes lo que decimos porque es interesante,

MARTINA G.: porque son cosas que quieres saber,

JAZMÍN: y los niños saben de esas cosas.

JUAN MIGUEL: También la mariquita podía volar.

Sin ninguna aportación más, le preguntamos a Leyre qué opina, y nos contesta que «está bien y quiero mirarlos».

PROYECTO INTEGRADO DE COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN EN VALORES Y HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE LA MARIQUITA JUANITA

Marian Castillo Carranza <mariancarje@yahoo.es>
Escuela de educación infantil Arco Iris, curso 2010/11
Churriana de la Vega, Granada



INTRODUCCIÓN

Trataremos de integrar el presente programa de resolución de conflictos en una propuesta de mayor rango: La Escuela como Espacio de Paz. Como expresa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y No violencia «no cabe duda de que la educación cumple un importante papel hacia el pleno desarrollo de la Cultura de Paz, caracterizada por la convivencia y la participación y sostenida por los principios de libertad, justicia social, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus raíces y busca soluciones positivas y alternativas a los grandes desafíos del mundo moderno».

Esto plantea a la educación tres principios u objetivos esenciales:

- Promover la paz como acción colectiva e individual.
- Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos.
- Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.

El mismo Plan Andaluz concreta sus objetivos y medidas en cuatro ámbitos:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- La mejora de la convivencia escolar.

- La prevención de la violencia a través de programas de resolución pacífica de los conflictos.

Es en este último punto en el que nos centramos para presentar nuestro programa. Ante todo cabe decir que los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar (Jhonson y Jhonson, 1999). Torrego (2000) nos indica que los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Para que cualquier programa educativo orientado a la prevención de la conflictividad escolar tenga realmente efecto debe cumplir, como mínimo, con:

a) Creación de un clima escolar apropiado.

- Un clima educativo positivo: implica que el centro sea un lugar donde los alumnos alcanzan metas académicas junto a su bienestar personal y donde se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes.
- Un clima relacional o social que hace referencia al ambiente que reina en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Un clima de seguridad que remite al orden y la tranquilidad necesarios para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje muy relacionado con el clima de justicia referido a las reglas y normas básicas de convivencia y de disciplina escolar. Un clima escolar justo es aquel en el que se reconoce la legitimidad y equidad de las reglas, aplicadas sin discriminación y sin arbitrariedad, valorándose el mérito de cada cual, así como su dignidad personal.
- Un clima de pertenencia que permite la cohesión de los grupos y favorece los lazos estables de los miembros de la comunidad educativa.

b) Mejora de las prácticas educativas.
Michel Janosz (1998) establece estas categorías como influyentes sobre la calidad de los comportamientos y del aprendizaje del alumnado:

- El reglamento escolar o establecimiento de reglas que rigen la convivencia.
- El sistema de reconocimiento y el desarrollo de la autoestima del alumnado.
- Los resultados académicos. Es necesario que las actitudes y esperanzas del profesorado sobre su alumnado sean positivas y objetivas.
- Participación de las familias.
- Liderazgo educativo y gestión escolar.
- Aprendizaje cooperativo.

Según sea la calidad de ambas condiciones, clima escolar y prácticas educativas, los centros estarán más o menos propensos a padecer diversos problemas conflictivos.

PROYECTO NORIA EN EL AULA DE INFANTIL. EL PROGRAMA HABLAR HASTA ENDENDERSE

A seguir la programación anual del proyecto integrado a partir del programa «Jugar a Pensar con niños de 3-4 años» en conjugación con otros materiales.

PRIMER TRIMESTRE

Valor: Igualdad

Cuento nº 1: «Nace la mariquita Juanita»
Objetivos:
a. Tener una imagen positiva de uno mismo.
b. Respetar las opiniones de los demás.
c. Ser valorados por la calidad personal y no por pertenecer a uno u otro sexo.

Contenidos: Autoestima, autenticidad, respeto.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Mi nombre suena de maravilla.
- La capa mágica.
- Reparto de tareas en clase sin diferenciación de sexos.

Valor: Integración y respeto

Cuento: «El día del silencio» *Adjunto*
Cuento nº 2: «Los peces rojos del lago»
Objetivos:
a. Respetar las diferencias entre las personas sin distinción de raza, sexo o color de piel.
b. Ponerse en el lugar de la otra persona.
c. Valorar las aportaciones de todo el grupo en las asambleas.

Contenidos: Respeto mutuo.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Mi mamá es preciosa».
- El día del piropo.
- Tú me dibujas; yo te dibujo.
- Cuento: «Una feliz catástrofe».

Valor: Paciencia

Cuento: «Lío en la clase de ciencias»
Cuento nº 3: «Maripepa, la mariposa»
Objetivos:
a. Mantener la paciencia como medio de resolución de problemas.
b. Fomentar el buen gusto evitando estereotipos sexistas.
c. Respetar las diferencias
Contenidos: Buen gusto; paciencia.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Colaboración en la decoración de algunos rincones evitando comportamientos y actitudes sexistas.
- Realizamos un mandala.
- Garabatos fantásticos.

Valor: Compañerismo

Cuento: «Jugando con el sol»
Cuento nº 4: «Guillermo, el grillo saltarín»
Objetivos:
a. Ser capaz de realizar tareas con los demás con una actitud positiva.
b. Disfrutar con el juego colectivo.
c. Poder dar y recibir sin distinción de sexo, disfrutando de la compañía y juego de los demás.
Contenidos: Buen humor; reciprocidad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Círculo de placer
- Apuesto algo a que no me haces reír.
- La seño se ha vuelto loca.
- Jugamos con los disfraces a dramatizar acciones que impliquen la risa y sonrisa exagerando actitudes sexistas.

SEGUNDO TRIMESTRE

Valor: Paz

Cuento: «La espada pacifista»

Valor: Responsabilidad

Cuento: «Un encargo insignificante»
Cuento nº 5: «Carlos, el colibrí»
Objetivos:
a. Reconocer el esfuerzo que implican todos los trabajos.
b. Valorar por igual el trabajo que realizan hombres, mujeres, niñas y niños dentro y fuera de las casas.
c. Poner el ingrediente mágico del amor en cada una de las actividades que se realicen.
Contenidos: amor; disciplina; libertad.



Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Hazlo ya.
- El día de las afirmaciones.
- Jugamos a los diferentes oficios indiferenciando el sexo.

Valor: Educación

Cuento: «El árbol mágico»
Cuento nº 6: «Tania, la araña»
Objetivos:
a. Fomentar la buena educación entre nuestro alumnado.
b. Discriminar entre civismo y actitudes sexistas.
c. Potenciar el uso de expresiones tales como: gracias, por favor, lo siento, buenos días.

Contenidos: civismo; reciprocidad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Hola señor abrigo; hola señora silla.
- Juego simbólico la casita desde la perspectiva del civismo y la coeducación.
- Cuento de «Miko y Laly». ¿Qué hacen mal?

Valor: Solidaridad y Paz

Cuento nº 8: «Leticia, la cigarra»
Objetivos:
a. Respetar y ser respetado en juegos, opiniones y maneras de ser, sin discriminación por sexo.
b. Recordar la importancia de las normas para la convivencia.

Contenidos: respeto mutuo.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- El trato.
- Ponte mis zapatos (utilizar el juego para evitar conductas de discriminación sobre las niñas)
- Cuento: «Rubí la imprudente».

Valor: Generosidad y humildad

Cuento: «El gran partido»
Cuento nº 9: «Norma, la hormiga»
Objetivos:
a. Potenciar en el alumnado la generosidad como un valor importante.
b. Mejorar las relaciones interpersonales potenciando el valor del amor y la amistad en situaciones cotidianas.
c. Favorecer la formación de grupos mixtos en las actividades habituales en la escuela.

Contenidos: reciprocidad, generosidad, amor y amistad.



Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Verbalizamos y dramatizamos cosas que nuestros padres y madres hacen por nosotros sin darles nada a cambio.
- Guirnalda de deseos para mis amigos.
- Elaborar una sencilla historia con las palabras «amigo» y «cumpleaños».

TERCER TRIMESTRE

Valor: Espíritu de equipo y colaboración

Cuento: «Los problemillas del Arca»
Cuento nº 7: «Luci, la luciérnaga»
Objetivos:
a. Ayudar a los demás como fórmula de solidaridad.
b. Desarrollar la imaginación a través de historias de hadas, duendes y elfos.
c. Reconocer la belleza en las producciones plásticas propias y ajenas.
d. Evitar en las narraciones comportamientos que minusvaloran al sexo femenino.

Contenidos: buen gusto, imaginación.

Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Presentamos láminas de un pintor conocido. Las comentamos.
- Nos convertimos en artistas y representamos alguna de las obras vistas.
- Nos inventamos nuestros cuentos de hadas y duendes en los que plasmamos las actitudes trabajadas.

Valor: Comprensión.

Cuento: «Ya no aguanto más»
Cuento nº 10: «Luis y Luisa, las lombrices»
Objetivos:
a. Desarrollar el valor del amor y la amistad como base de la convivencia.
b. Establecer entre el grupo-clase la igualdad entre sexos como premisa para iniciar relaciones de amistad.
c. Resaltar el agradecimiento como respuesta a la amistad y los gestos de amor de nuestros compañeros y compañeras.

Contenidos: amor; amistad; gratitud
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Tu nombre suena de maravilla (adaptar «Mi nombre suena…»).
- El día del piropo.
- Tienes un correo.

Valor: Libertad y tolerancia

Cuento: «El niño de las mil cosquillas»
Cuento nº 11: «Conchi, la cochinilla»
Objetivos:
a. Ser capaces de ejercitar la libertad en el marco del respeto a la otra persona.
b. Reconocer las limitaciones necesarias en nuestra libertad.
c. Respetar las diferencias entre niños y niñas permitiendo la libre expresión de sus aptitudes.

Contenidos: libertad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Arturo y Clementina»
- Cuento: «Una feliz catástrofe»
- El día del loco.

Valor: Perdón

Cuento: «Pico Chato el equilibrista»
Cuento nº 12: «Pol, el caracol»
Objetivos:
a. Mantener actitudes positivas ante situaciones de conflicto.
b. Interiorizar la amistad como un valor perdurable.

Contenidos: buen humor; reciprocidad; amistad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Azul y Rosa» (Resumido)
- Apuesto algo a que no me haces reír.
- A la búsqueda de la pulga gruñona.

CONCLUSIÓN

Acompañar a los niños en la etapa de educación infantil siempre es una aventura. Cada promoción, cada alumno, cada circunstancia varían de año en año, por lo que siempre resulta ser diferente de lo vivido y experimentado antes. En esa aventura no me introduzco sola: me acompaña siempre el convencimiento de que todo aprendizaje debe asentarse siempre sobre la base de valores, afectos y respeto que los niños practican a diario con objeto de entenderse a sí mismos, comprender a los demás y mejorar en sus relaciones personales y con la naturaleza.

Bibliografía

SÁTIRO, Angélica (2004). *La mariquita Juanita*. Octaedro. Barcelona.
—— (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Octaedro. Barcelona.
PORRO, Bárbara (1999). *La resolución de los problemas en el aula*. Paidós educador. Buenos Aires.
ESTIVILL, E. y DOMÈNECH, M. (2004). *Cuentos para antes de ir a dormir*. Planeta. Barcelona.
—— (2005). *Nuevos cuentos para antes de ir a dormir*. Planeta. Barcelona.
—— (2006). *Cuentos para crecer*. Planeta. Barcelona.

FILOSOFANDO Y JUGANDO A PENSAR CON JUANITA

Saleta Mendoza Torres
Maestra en CRA de Bergondo, A Coruña

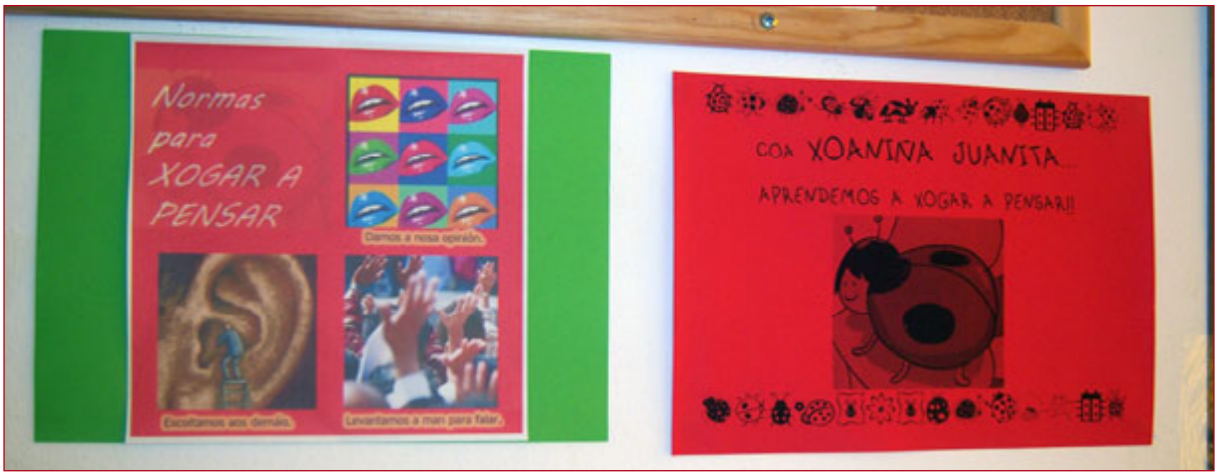


Nuestras sesiones de «Jugar a Pensar» se desarrollaron durante 4 meses en la Escuela de Carrio, perteneciente al CRA de Bergondo en la provincia de A Coruña. Todos los jueves durante 1 hora y 30 minutos aproximadamente, el alumnado de 3 años recibió la visita de la adorable Mariquita Juanita y sus amigos y amigas. Las sesiones se realizaron íntegramente en gallego ya que nuestro proyecto de centro es desarrollado en dicha lengua, pero aquí aparecen traducidas.

Se intentó que en todo momento las habilidades de pensamiento trabajadas, tuvieran que ver con la percepción y los sentidos (escuchar, observar, oler…), con la investigación (buscar alternativas, imaginar…), con el razonamiento… Preguntas del tipo… ¿Qué sientes?, ¿Qué puede haber ahí debajo?, ¿Cómo crees que será?, ¿Qué harías tú?, ¿Cómo podemos hacer para…? Imagina que…¿Cómo harías? ¿Por qué crees que es así?… fueron constantes en nuestros diálogos, un ejemplo de ello son los extractos de algunas de nuestras sesiones.

LA MARIPOSA MARIPEPA

SALETA: Volando desde muy lejos llegó la mariposa Maripepa. Con ella aprendimos entre otras cosas que algunas veces tenemos que tener PACIENCIA. ¿Y qué significa eso de tener paciencia? ¿Vosotros tenéis paciencia? ¿Y cómo os sentís?



ALBA: Eso es esperar. Bien, me siento contenta. Aldán: Cuando no esperas tú te enfadas, porque no tienes 5 manos.

CLARA: Tenemos que tener paciencia porque sino las cosas no salen.

PEDRO M.: La paciencia la tiene mi madre, ella lo dice… y si espero está contenta…

GUILLERMO EL SALTAMONTES

SALETA: Esta semana llegó saltando y brincando el saltamontes Guillermo. Este amiguito es muy positivo y aunque las cosas algunas veces no salen como nosotros queremos… tenemos que tomarnos la vida con ¡BUEN HUMOR! Como dice la frase… «Al mal tiempo… buena cara» ¿Qué significa eso chicos? ¿Cómo haríais vosotros si os pasase igual que a Guillermo?

ROQUE: ¡Guillermo me gusta porque salta mucho! ¡Y yo salto en el patio!

PACO: Este saltamontes sonríe y eso es bueno. Yo tengo una mano trabajadora que también está contenta, por eso trabaja.

BRUNO: Si nos caemos en el patio no hay que llorar… ¡hay que reírse!

Es bueno y positivo recalcar que aunque los niños tenían especialidades en otras horas y días de la semana, hubo una colaboración exquisita por parte de los compañeros y compañeras, haciendo actividades relacionadas con nuestras sesiones de filosofía para niños, de modo que el trabajo globalizado se vio reflejado en nuestro proyecto de aula.

Cuando buscas objetivos a alcanzar en esta temática, al principio da vértigo y surgen algunas dudas, pero hubo un propósito claro desde el principio cuando me decanté por esta forma de trabajo. Así pues, destaca uno sobre los demás: el respeto hacia el medio ambiente, la naturaleza y por supuesto los seres vivos, en este caso los insectos, muchas veces adorados aunque temidos o desconocidos por los niños y niñas y qué mejor época para investigar y conocer sobre ellos que la primavera, momento del curso en el que se llevó a cabo este trabajo. Además profundizamos en un aspecto muy interesante para ellos, como es la vida de las mariposas, nombre que tomamos para nuestra aula y proyecto que llevamos a cabo paralelamente a estas sesiones de jugar a pensar.

El arte estuvo muy presente en nuestras actividades. Al mismo tiempo desarrollamos un proyecto sobre la vida y obra de Vincent Van Gogh que nos ayudó a conseguir una serie de conocimientos acerca del personaje y sus cuadros.

Otros objetivos que pretendíamos y que alcanzamos con satisfacción fueron los siguientes:

- Respetar a los demás cuando hablan, teniendo una actitud de escucha.
- Identificar las propias emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás.
- Vivir el juego de aprender a pensar comprendiendo las normas.
- Formular hipótesis, buscando respuestas.
- Utilizar los diferentes lenguajes: musical, plástico… para comunicar sentimientos o pensamientos.

Las competencias básicas que se trabajaron: competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística y competencia para aprender a aprender.

Cierto es que las cosas no siempre salieron como una desearía, por ejemplo con alguno de los personajes del proyecto fue literalmente imposible poder encontrar algún juguete u objeto para que ellos manipularan, así para Luci, la luciérnaga, hubo que inventar una historia paralela en la que se narraba que solamente salía por las noches y que esa era la razón por la que no podía estar con nosotros por el día. Así que aprovechamos para introducir el cuadro de “La noche estrellada” de Vincent Van Gogh. Con Carlos, el colibrí, hubo que engancharlos con un objeto recuperado de otro de los cursos realizados por mi sobre filosofía, en el que realizamos un «barangandao», Así, el sonido que hacíamos moviendo este objeto tan especial, parecía el que hace un colibrí cuando mueve sus alas. De ese modo el reciclaje estuvo presente, ¡objetivo cumplido de nuevo! Otro inconveniente fue alguna sesión que se tuvo que trasladar a otro día de la semana, trastocando el horario del aula pero en general,

aprovechamos mucho las sesiones y sobre todo lo pasamos muy bien todos.

Los jueves ya se asociaban a la visita de Juanita y amigos, así que siendo tan pequeños entendieron las normas de Jugar a Pensar y cogían sus sillas para colocarse en círculo y comenzar a filosofar. Estas normas solamente eran recordadas cuando era necesario porque algún alumno/a se despistaba y ellos mismos se las decían a los demás. Dejar un espacio en el medio suponía colocar allí a nuestra amiga gigante y dejar volar nuestra imaginación.

Las sorpresas fueron constantes. Cada jueves desde que llegó Juanita, esperaban con ansia para conocer a sus amigos: Los peces rojos, Maripepa, Guillermo, Carlos, Tania, Luci… que trajeron regalos referentes a la temática que estábamos trabajando. Desde infinidad de libros hasta juegos divertidísimos e incluso películas, una bola del mundo, una caja de música, insectos palo, grillos, gusanos de seda y hojas de morera para alimentarlos, información sobre mariposas y sobre Van Gogh… por eso… ¿Cómo no íbamos a estar contentos filosofando con Juanita?

Como diario, registré todas las sesiones de forma escrita y audiovisual en el blog que tenemos de aula, donde también hay muchas fotos y todo lo recopilado en cada sesión. Os invitamos a que lo visitéis. Fue un placer filosofar, ¡hasta otra, Juanita!

Escola de Carrio-Aula das Bolboretas:
<http://destinosaleta.blogspot.com.es/>
(etiqueta de FILOSOFÍA PARA NENOS)



Hojas de morera
que trajo Guillermo.



Jugando con los colibrís
que creamos cuando vino Carlos.



Observando los insectos palo
que nos trajo Luci.



El cuento que nos trajo Maripepa.



Trabajo sobre Tania.



¡Cuando Juanita nos regaló
una mariquita gigante!

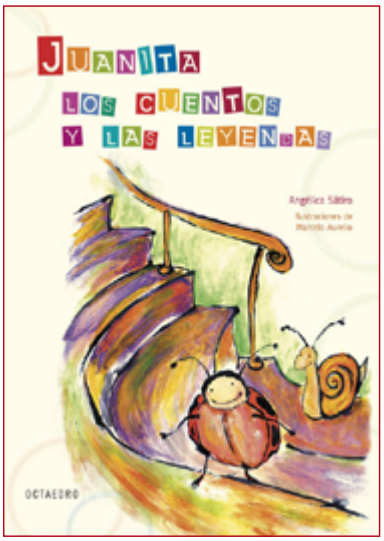
EL SENTIDO COMÚN. CÓMO UNA SESIÓN DEL PROYECTO NORIA PUEDE VERSE COMO FILOSÓFICA





Araceli Ochoa de Eribe <mochoade@xtec.cat>
Maestra y formadora del Proyecto Noria

Félix de Castro <fcastro1@xtec.cat>
Profesor de filosofía y formador del Proyecto Noria



Existe gente que está tan llena de sentido común que no le queda el más pequeño rincón para el sentido propio.
MIGUEL DE UNAMUNO

¿Filosofía?

Definir qué es la filosofía es una tarea compleja (J. Ferrater Mora le dedica nueve páginas en su famoso Diccionario de Filosofía). Platón la define como el camino hacia el conocimiento verdadero; para Aristóteles es la investigación de las causas y los principios. Los filósofos helenísticos la consideran algo así como el arte de la vida basado en principios de la razón; Descartes, el saber que busca los principios de todas las ciencias. Hegel la define como la consideración pensante de las cosas y Wittgenstein y otros filósofos del lenguaje la consideran no como un saber sino como un conjunto de actos, como una actividad que tiene como objetivo una aclaración del lenguaje para el descubrimiento de pseudoproblemas (o problemas falsos).

Una definición simple y práctica la encontramos en wikipedia: «la filosofía (del griego antiguo φιλοσοφία, 'amor por la sabiduría') es el estudio de una variedad de problemas fundamentales acerca de cuestiones como la existencia, el conocimiento, la verdad, la moral, la belleza, la mente y el lenguaje. Al abordar estos problemas, la filosofía se distingue del misticismo, la mitología y la religión por su énfasis en los argumentos racionales, y de la ciencia porque generalmente lleva adelante sus investigaciones de una manera no empírica, sea mediante el análisis concep-

tual, los experimentos mentales, la especulación u otros métodos a priori, aunque sin desconocer la importancia de los datos empíricos».

Si destilamos todas las definiciones apuntadas podríamos decir, simplificando, que la filosofía supone una actividad investigativa del pensamiento, a partir del análisis del lenguaje y con intención de veracidad, sobre cuestiones importantes.

El objetivo de este artículo es presentar una práctica de aula con niños como una acción educativa que potencie esa actividad y la divulgue como actitud. No vamos a ser los primeros en defender que eso es posible, después de más de cuarenta años de la existencia mundial de Filosofía para niños. Queremos mostrar una forma de mostrarlo, valga la redundancia. Se trata de describir la acción de la maestra y el pensamiento de unos niños en momentos de una sesión real del Proyecto Noria. Para ello proponemos como una forma de descripción de lo que pasa en el diálogo que se produce en el aula, filosóficamente hablando, los siguientes criterios:

La Filosofía como actitud supone:

a. apertura al análisis de las ideas y del pensamiento en general.
b. compromiso con ese análisis que pretende ser riguroso.
c. pensar por uno mismo: querer conclusiones propias, una visión y explicación propia que guíe nuestros sentimientos, pensamientos y actitudes.

La Filosofía como actividad supone:

d. hacerse preguntas, no cualquier tipo de pregunta sino aquellas preguntas que, o bien analizan los procesos de adquisición del conocimiento o su coherencia, cuestionando nuestras ideas, o bien preguntas que plantean reflexión sobre conceptos importantes que necesitan ser analizados: la muerte, la felicidad, la realidad, la verdad, etc.
e. buscar respuestas razonadas, propias, convincentes.
f. razonar con rigor, siguiendo las reglas del pensamiento lógico, con creatividad, huyendo de los lugares comunes, y con cuidado, atendiendo a las consecuencias de nuestro pensamiento.



En clase de filosofía

La práctica de aula que queremos mostrar es una sesión que se desarrolla con niños de 7 y 8 años. El objetivo didáctico es conocer una leyenda jamaicana sobre «el sentido común» y propiciar un diálogo a partir de ella, según las propuestas del libro *Jugar a pensar con cuentos y leyendas* perteneciente al Proyecto Noria. Describimos la sesión introduciendo los momentos en los que pueden verse algunos de los criterios propuestos en relación a las acciones filosóficas.

El grupo de niños lleva ya un tiempo haciendo filosofía con el Proyecto Noria por lo que está habituado a su dinámica. En este proceso es importante recordar cada día las reglas del juego filosófico y, de vez en cuando, reflexionar sobre alguna de ellas. Por eso, al repasar esas reglas la maestra se detiene en la que dice «Respetamos las ideas de los otros, escuchándolos».

MAESTRA: ¿si alguien dice que «está bien matar a quien tengas ganas», es esta una idea que tenemos que respetar?

–¡¡¡Nooooooooo!!!
–Si es matar a un malo, sí.
–Pero es que la idea no es buena.
–Si a mí me dicen que me tirase, no es una buena idea y yo no lo haría.

MAESTRA: ¿Es lo mismo respetar las personas que las ideas?

–No, porque las ideas pueden ser buenas o malas, pero las personas se han de respetar.
–Las ideas tú te las piensas, pero las personas son cosas vivas que se han de querer.

Vemos cómo la maestra es quien hace una pregunta filosófica que cuestiona las ideas previas (d), en este caso la idea de que debemos respetar las ideas de los demás. Esa pregunta hace que los niños se planteen sus propios criterios buscando una respuesta propia (e).

Después de este primer momento, la maestra narra la historia. Según la leyenda jamaicana un niño llamado Anansi fue por el mundo recogiendo todo el sentido común que pudo con el objetivo de vender sus consejos a los demás. Lo guardó todo en una calabaza que llevaba colgando de su cuello a la altura de su barriga. Al intentar subir a un árbol para esconderla no reparó en que la forma de llevar la calabaza le impedía subir al árbol con facilidad. Esa falta de sentido común provocó la risa de un niño que le enfureció y le hizo caer al suelo. Al caer, la calabaza se rompió y el viento esparció todo el sentido común que fue naturalmente repartido entre la gente.

La leyenda propicia en los niños un cuestionamiento:

NÀDIA: ¿Pero cómo se puede recoger el sentido común?, ¿tiene magia? (Hace preguntas sobre el cómo –proceso– y busca respuesta). (d y e).

JORDI: Yo creo que no se puede poner en ningún sitio el sentido común. (Intenta dar una respuesta). (e)

MAESTRA: ¿Por qué no? (Invita al análisis del pensamiento). (a)

JORDI: Quizás esté en la cabeza, el sentido común. (Intenta dar una respuesta). (e)

MARIA: Es un cuento: los cuentos no son como la realidad; no hace falta que sea igual… puede tener un poco de imaginación. (Busca razonar con rigor siguiendo las reglas de la lógica). (f)

FERRAN: Las leyendas sí que sucedieron un poco. (Busca dar una respuesta convincente a partir de lo que se ha hablado antes). (e)

La maestra propone pensar una primera definición de lo que es el sentido común. (Ayuda así a entender la necesidad de conceptualizar para tener una respuesta propia y razonada). (e)

Los niños afirman: (e)



–Pensar las cosas antes de hacerlas.

–Hacer los deberes tranquilos.

–Es que si actuamos sin sentido común las cosas tienen consecuencias.

–Los bebés no saben portarse bien, tienen que aprender.

–Pero eso de portarse bien… a veces te equivocas, todos, todos, todos nos equivocamos, ¡eso es natural!

Para intentar tener una definición más cuidadosa de lo que es el sentido común se les propone una clasificación sobre personajes de ficción, teniendo en cuenta si actuan o no con sentido común. De esta forma, la maestra esta propiciando que razonen con rigor y con creatividad, huyendo de los lugares comunes. (f)

¿Caperucita Roja?

–No porque le hace caso al lobo.

¿Hansel y Gretel?

–No porque se comen el chocolate y no saben de quién es la casa. Aunque Gretel salva a su hermano.

¿Blancanieves?

–No porque se come la manzana envenenada.

–Pero no lo sabía.

–Sí porque se la da una bruja mala.

–Pero iba disfrazada, no lo podía saber.

¿Aladíno?

–No porque se dejó engañar.

¿La bella durmiente?

–No: se deja engañar por la viejecita y toca el huso.

¿Cenicienta?

–Sí, porque se portaba bien.

¿Kirikú?

–¡Sí! Es el que actúa con más sentido común, ¡y mira que es pequeño!

¿Mulan?

–Hizo muchas cosas mal: engañó, se escapó, quemó el palacio…

–¡Pero salvó a China!

–Hizo muchas cosas pequeñas mal pero hizo cosas grandes muy bien.

–Se le podría perdonar.

–Pero podía haber pedido permiso a sus padres porque si marcha sin decir nada, los padres se preocupan.

–Pero las cosas malas que pasan, ella no las quería. Ella se defiende de los Hunos.

Para acabar, la maestra propone investigar sobre el concepto en el diccionario y dialogando con la familia (es decir, evidencia el compromiso con ese análisis que pretende ser riguroso) (b). Entre todas las aportaciones en la siguiente sesión se redacta esta definición: El sentido común es algo que nos ayuda a decidir y a saber que lo que hacemos está bien hecho, sin que nadie salga perjudicado. Es pensar las cosas antes de hacerlas. Este final es un ejemplo de cómo potenciar la actitud de pensar por uno mismo queriendo conclusiones propias, una visión y explicación propia que guíe nuestros sentimientos, pensamientos y actitudes (b).

Finalmente, la maestra propone una metacognición sobre el proceso de pensamiento desarrollado, remarcando así la importancia del compromiso con el análisis del pensamiento (b). A la pregunta de cómo describiríamos nuestro pensamiento en la sesión de filosofía, las respuestas son analogías con juguetes, ya que los alumnos están acostumbrados a lo que en el Proyecto Noria se conoce como evaluación figuroanalógica. Todas ellas muestran una forma de razonar con creatividad, fuera de lugares comunes (f):

–Como los cascabeles porque…

… representan el cerebro que se mueve y piensa.





… he pensado demasiado y ya no tengo ganas de pensar más.

–Como la carraca, porque…

… a veces he tenido que pensar deprisa: como se mueve la carraca.

… algunos hemos estado muy nerviosos.

–Como «la hucha en forma de mariquita», porque…

… está contenta y se mueve, y todos un poco nos hemos movido.

Como hemos mostrado a partir de la señalización de los criterios que consideramos muestras de una actitud y actividad filosófica, no solo el alumnado ha llevado a cabo una acción filosófica, también la maestra. Con su actitud atenta, puede ayudar a los niños y niñas a ir más allá de una conversación interesante y convertirla en una verdadera actividad filosófica. El educador ha de tener actitud y actividad filosófica como las descritas más arriba y ha de plantear preguntas significativas que empujen el diálogo. Y todo a partir de un sincero interés por lo que está sucediendo que hay que compartir con los niños y niñas, para que de esta forma se dé una verdadera acción educativa filosófica.

Cabe una última reflexión. En los criterios propuestos al principio, así como en la definición dada de filosofía, se hace referencia a los temas filosóficos. La filosofía no es una actitud y una actividad reflexiva cualquiera, no solo por su forma sino también por su contenido. En este caso el tema reflexionado ha sido el sentido común. En la Historia de la Filosofía encontramos este tema en diversos momentos. Aristóteles y, através de él, la escolástica hablaban del *sensus communis* como una facultad especial del ser humano. El filósofo René Descartes comienza su *Discurso del Método*, como si continuase nuestra leyenda jamaicana, afirmando que

> el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, que aun los más descontentadizos respecto a cualquier otra cosa, no suelen apetecer más del que ya tienen.

Aunque añade después que

> No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien.

En su diccionario filosófico, Voltaire comenta que:

> *sensus communis* significaba para los romanos, además de sentido común, humildad, sensibilidad. Como nosotros no valemos tanto como los romanos, esa palabra no significa para nosotros más que la mitad de lo que significaba para ellos. Solo significa el buen sentido; razón tosca, razón sin pulir, primera noción de las cosas ordinarias, estado intermedio entre la estupidez y el ingenio. Decir que un hombre no tiene sentido común, es decir una injuria muy grosera; pero decir que tiene sentido común, también es una injuria, porque es significar que no es completamente estúpido, pero que carece de inteligencia.

Y Thomas Reid, filósofo fundador de la escuela escocesa del sentido común, se dispuso a reivindicarlo como el juicio natural de la humanidad, por el cual se conocen como existentes tanto los objetos como los sujetos (frente al idealismo de quienes afirmaban que solo era posible conocer con certeza la realidad mental y no la física). En su Investigación sobre la mente humana en los principios del sentido común, afirma que

> Todo conocimiento y toda ciencia deben ser construidos sobre principios que sean evidentes por sí mismos; y todo hombre que tiene sentido común es un juez competente de tales principios.

Son estas solo algunas muestras de cómo el tema del sentido común ha estado vivo en la historia de la filosofía, igual que puede estarlo en las aulas de filosofía de nuestros niños si nos proponemos compartir con ellos la actitud y la actividad filosófica. Todo ello con la esperanza de que así ayudemos a que nuestros alumnos tengan más sentido propio, como parece que nos pida Unamuno.

Son éstas algunas muestras de cómo el tema del sentido común ha estado presente en la filosofía en diversos momentos de la historia, así como la sesión de filosofía con niños aquí descrita es muestra de cómo ésta reflexión puede seguir viva entre los humanos, sean filósofos profesionales o no. Reflexión que ayude tanto a unos como a otros a tener más sentido propio, tal y como sugiere Unamuno.

DIALOGANDO CON LA FILOSOFÍA





Gabriela Berti
Dra. en Filosofía y máster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo (UAB). Es formadora de la red Noria desde 2007 y trabaja en temas de filosofía práctica en diferentes ámbitos.
<www.gabrielaberti.wordpress.com>
<www.filoempresa.wordpress.com>



Cristina Signes Soler
Maestra de Educación Infantil en el CEIP El Fabraquer, El Campello, Alicante. Es formadora de la red Noria desde 2006.
<crisignes@yahoo.es>



No hay diálogo sin esperanza.
PAULO FREIRE

Introducción

Este breve texto tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre uno de los recursos más importantes del Proyecto Noria. Nos referimos al diálogo filosófico, empleado en el aula para trabajar las habilidades de pensamiento, las actitudes y valores éticos, con niños y niñas (de 3 a 12 años), estimulando la participación, autonomía y la reflexión compartida.

Exponemos aquí una pequeña experiencia de diálogo con niños y niñas de 5 años, después de la lectura de un fragmento del cuento de Garbancito (Irene de Puig, Angélica Sátiro. *Jugar a pensar con cuentos*. Editorial Octaedro. 2000.)

La historia de la filosofía y el diálogo

Muchas actividades vinculadas con una de las ramas más nuevas de la filosofía, conocida como filosofa aplicada o filosofía práctica (los café Philo, World Café, el *counseling* filosófico, etc.), utilizan como herramienta de trabajo el diálogo, como una manera de adentrarse, explorar y amplificar las ideas o problemas planteados. Ahora bien, el diálogo no es algo nuevo en la historia del pensamiento filosófico.

Una de las formas de diálogo filosófico más antiguas, es el diálogo socrático o mayéutica, que aparece en Grecia en el siglo V antes de Cristo. Lleva el nombre de diálogo socrático, porque es justamente Sócrates (el maestro de Platón) quien se empleaba a fondo para llegar hasta la raíz de las ideas, por medio del diálogo con otra u otras personas. Esta manera compartida de pensar, la encontramos reflejada en los libros de Platón, que en su gran mayoría llevan por título algunas de las cuestiones tratadas en los diálogos y, muchas veces hasta el nombre del interlocutor de Sócrates. Incluso para referirnos

al conjunto de las obras de Platón, las llamamos directamente «diálogos platónicos», porque en todos ellos Sócrates dialoga con sus discípulos y sofistas, sobre temas variados (cuestiones éticas, políticas, el amor, etc.). Así, por medio de preguntas, Sócrates intentaba obtener el esclarecimiento de los temas planteados.

El punto central de la mayéutica socrática reside en que el 'maestro' no da las respuestas ni transmite conocimiento, sino que es una guía hacia el conocimiento por medio de preguntas, mientras que es el interlocutor ('alumno'), es el que extrae el conocimiento del proceso dialógico. Por esta razón, en el diálogo filosófico, el conocimiento no es un acto pasivo de adquisición de información y datos, sino una actividad, un proceso de búsqueda constante.

En la modernidad, también podemos encontrar el uso del diálogo como instrumento de pensamiento, por ejemplo los diálogos del filósofo inglés Thomas Hobbes. Su propuesta tiene una cierta raíz socrática, aunque el método hobbesiano es probatorio (*peirástico*): diálogos que buscan probar una tesis inicial, mezclados con cuestiones políticas y éticas. En el libro *Behemoth*, Hobbes presenta un diálogo que gira en torno a la guerra civil inglesa, donde dos personajes hablan sobre los conflictos y la sedición. En los *Dialogus Physicus de Natura Aeris*, Hobbes muestra otro tipo de diálogo que funciona como crítica a los conocimientos de la física del momento.

Otro referente ineludible a la hora de hablar de los diálogos en la filosofía, es el diálogo hermenéutico desarrollado por H. G. Gadamer (1900-2002); también el diálogo nelsoniano (Leonard Nelson, 1882-1927), muy renombrado en los círculos de la filosofía aplicada de hoy. Podríamos seguir haciendo una larga lista con referentes de la historia de la filosofía que emplean el diálogo como forma y método para abordar diversos temas y desde perspectivas distintas. Sin embargo, aquí cabría que nos planteemos la pregunta sobre qué es lo que vuelve a un diálogo filosófico y, además, si hay alguna diferencia entre estos diálogos y los que empleamos en el aula.

Dialogar en el aula

¿Cuál es el 'plus' que aporta la filosofía a los diálogos? Encontrar una respuesta no es tarea fácil, pues hay muchas formas comprender este tipo de diálogos. Tal vez podríamos centrarnos en algunos puntos comunes de los diálogos filosóficos, tales como: que los cuestionamientos y planteos buscan siempre ampliar sus fronteras; se activan los procesos de metacognición (pensar sobre aquello que pensamos, así como en la manera en la que lo pensamos); hay una clara la voluntad de indagación en profundidad (buscar las raíces).

En este sentido el diálogo filosófico es mucho más que una conversación, charla o una discusión, requiere que las personas implicadas participen, estén atentas a los argumentos y a los demás, sean curiosas y se muevan en un rango amplio de flexibilidad mental. Así el diálogo funciona como la condición para que se produzcan los procesos reflexivos, ofreciendo la posibilidad de revisar nuestras creencias y los paradigmas arraigados en el conocimiento.

El diálogo no puede quedar reducido a un intercambio de preguntas y respuestas, ni a una actividad que sirva para constatar el nivel de aprendizaje de las y los niños.

El diálogo en el Proyecto Noria

Analizamos aquí la sesión para mostrar cómo van apareciendo las características del diálogo filosófico.

Desde el Proyecto Noria trabajamos para incrementar las virtudes y posibilidades que los diálogos nos ofrecen como recurso pedagógico, animando a los niños y niñas a implicarse de forma activa en el pensamiento a través del diálogo compartido.

Su objetivo es que los niños y niñas aprendan a pensar considerando diferentes perspectivas. El proyecto pretende desarrollar la capacidad de pensar por uno mismo, pero siempre en compañía de los otros, y esto sólo es posible con el diálogo. Un diálogo reflexivo y creativo a través de preguntas.

> Garbancito le dice a su mamá que no se preocupe, aunque es pequeño, irá por la calle cantando, y les planteo la siguiente pregunta: –¿Qué otras cosas podría hacer Garbancito para que no le pisen, además de cantar?

Este recurso es una práctica no autoritaria, dónde se aceptan las dudas, los errores, y dónde se anima constantemente a la participación.

Los niños y niñas dialogan con gran autonomía, y mi papel como maestra es totalmente secundario, soy tan sólo una guía en el proceso de descubrimiento y tan sólo intervengo para demandar una aclaración al principio, más tarde serán ellos y ellas las que se pidan aclaraciones y razones.

CARLOTA: gritar muy alto.

INÉS: decir «no me pises».

ALBA: decir «aquí, aquí abajo».

GUILLERMO: mirarle con un telescopio, Alba le pregunta: ¿cómo puede verle si no sabe que está abajo?, como es tan chiquitín.

CARLOTA: silbar.

ALBA: golpes con las piernas.

MAESTRA: no lo entiendo.

INÉS: pegarles en la pierna para que sepan que está allí.

JOEL: será despacito porque es pequeño.

El diálogo implica la capacidad de escuchar al otro, así como hacerse entender al expresarse.

GUILLERMO: darle de comer a Garbancito para que se haga más grande.

MARCOS S.: Yo le voy a hacer una pregunta: para que se haga grande tiene que comer, y su mamá estaba haciendo la comida y le falta un ingrediente, y es por eso que Garbancito está en la calle.

Buscando alternativas, desarrollan su creatividad y su inventiva llegando a imaginar y expresar opciones extrañas, divertidas, imposibles en la realidad, pero siempre posibles y válidas dentro de nuestros diálogos.

Como herramienta metodológica exige redefinir las palabras, reelaborar argumentos, aclarar ambigüedades. Y tal y como podemos observar los niños y niñas utilizan todos estos elementos del diálogo filosófico.



JAVIER: podría correr y girar en zigzag, esquivando a las personas.

ANTONIO: puede llevar una campana.

LAURA: un cascabel.

MÁXIMO: un tambor y una campana, las dos cosas a la vez.

MARCOS S.: *(Le dice a Máximo.)* ¿cómo puede llevar las dos cosas a la vez si pesan mucho y es pequeño? Y no hay tambores y campanas tan pequeños.

JOEL: sí, con una mano la campana y la otra el tambor.

MIGUEL: una trompeta.

JAKIE: yo le quiero decir a Marcos que en los cuentos sí que existen las cosas pequeñas.

CARLOTA: una linterna y dar a las personas en los ojos.

MARCOS: *(A Carlota.)* si enciendes la linterna, si es de día no se ve.

CARLOTA: en los cuentos se puede.

CAETANO: un silbato.

LAURA: se lleva de su casa un palo y una camiseta y puede hacer una bandera para que le vean.



JOEL: *(Le dice a Laura.)* Tendrá que llevar un palo muy grande porque las personas son muy grandes, sino no le verán.

LAURA: puede ser largo y fino.

CELENA: zapatillas con tacones.

Esta sesión con niños y niñas de 5 años es una muestra de cómo la filosofía entra en las aulas de infantil a través del diálogo.

Y como dice Matthew Lipman

> …es el diálogo el que genera reflexión. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (MATTHEW LIPMAN, A.M. SHARP y F.S. OSCAYAN. *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. 2002).

CUENTO SOBREHILADO

Mar **SANTIAGO**
La Coruña

«Saber pintar es saber decir las cosas».

CARLOS PELLICER LÓPEZ,
Julieta y su caja de colores.
Fondo de cultura económica

Desde el curso 2002-2003, año en el que se puso en práctica en mi centro de trabajo (CEIP Emilia Pardo Bazán-A Coruña) el proyecto lector, manejamos volúmenes de la biblioteca del centro, de las bilbiotecas municipales y de los que aportan cada curso las niña y niños; pero… ¿Por qué no ampliar el número de ejemplares de nuestra biblioteca de aula con un libro creado por ellos y ellas? Con el deseo de que disfrutaran a fondo de la experiencia, les propuse inventar un cuento entre todos y todas durante una sesión de Xogar a pensar (Puig, Irene de y Sátiro, Angélica. *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años.* Editorial Octaedro).

MAESTRA: ¿Qué personajes puede haber en nuestro cuento?
ADRIANA: Pajaritos.
MAESTRA: ¿Qué necesitan? ¿Qué buscan?
CARLOS: Comida…
CARLA: … unos gusanos.
MIGUEL: Pueden coger gusanitos…
CARLA: … los comen con el pico.
RAISSA: También pueden buscar bebida, agua…
VALENTINA: … puden coger una botella del suelo o una de la papelera para que cuando llueva cojan agua en la botella.
LEILA: Pero como tienen alas, cuando llueva las alas le cogen agua y ya no pueden volar.
VALENTINA: ¡Si que pueden volar! Se pueden bajar al suelo y aunque llueva aún pueden volar porque tienen alas, las alas son los brazos.
MARTÍN: Yo un día que llovía, vi un pájaro que volaba.
LEILA: Pero pueden bajar al suelo.
MAESTRA: ¿Qué ocurre cuando están en el suelo?
MAR: Pueden construir su casita, su nido.
MAESTRA: ¿Lo hace él solo?
ANA: Le ayuda un cerdito, porque le buscaría ramas y hojas y se las daria al pajarito y las iría colocando en el nido.
MIGUEL: Y si el cerdito no se lo puede dar porque no tiene alas, también se lo puede dar otro pajarito…
VALENTINA: … otros amiguitos.
IAGO: ¿Cómo va a hacer para construir el nido?
CARLOS: Le pone las hojas, los palos y las plumas con algo que se pegue; con pegamento…
ANA: ¡No, se queda así aguantado!
MARTÍN: Pero primero hay que poner los palos, pero no se pueden poner las plumas porque no se hacen con plumas.
LEILA: Se queda pegajoso.
MAESTRA: Mientras el pájaro con ayuda de sus amigos está construyendo su nido, ¿Qué sucede?
MARTÍN: ¡Viene el zorro! Y se quiere comer a los pájaros…
MIGUEL: … el pájaro se cansa de hacer el nido.
VALENTINA: Los pájaros volarían y ya no les comerían porque el zorro no tiene alas para volar.
ANA: ¿Y el cerdito? Correría y se escondería y ese zorro ya no le comería.
ADRIANA: Se esconde en un arbusto.
CARLA: ¡Se le ve un poco el rosa! ¡La piel!

ANA: Pude buscar un arbusto grande…
CAROLINA: Una vez me dijo mi vecina que en Lugo si hay zorros.
MAESTRA: ¿Y si no hay arbustos grandes?
MARTÍN: Se pueden poner hojas encimas…
LEILA: … pero se puede esconder igual…
HUGO: … pero ve la piel igual.
LEILA: Si es de noche,no.
VALENTINA: El zorro andaría por el mismo camino que andó el cerdito…
MARTÍN: … y a lo mejor se ven sus huellas.
MAESTRA: Entonces necesitamos buscarle un escondite mejor.
LEILA: Si fuera un camaleón, ya no. Porque si se ponen en un color que sea de un color, entonces se convierten en ese color.
MAESTRA: ¿El cerdito no lo puede hacer?
ANA: ¡Si fuera un cuento de fantasía se podía cambiar de color!
MAESTRA: ¡Pero nuestro cuento es de fantasía!
IAGO: Podía subir a un árbol…
CARLA: No, porque sinó lo ven…
MARTÍN: … y se romperían las ramas…
LEILA: … si mete dentro de las hojas ya no.
VALENTINA: Pero los zorros pueden subir a los árboles y comérselos.
MIGUEL: Ir a su casa…
***MARTÍN** y **LEILA** piensan que el cerdito se podría cambiar de color si se pintara.*
MAESTRA: ¿Cómo lo haría?
ADRIANA: Pero venía un niño con un pincel…
MIGUEL: … de su casa…
VALENTINA: … porque iba a pintar los árboles…
ADRIANA: … y vió al cerdito y lo pintó.
MIGUEL: Si le pinta un niño, puede llover y se le quita el color.
ADRIANA: ¡Le ponemos fixo!
MAESTRA: ¿En nuestro cuento que tiempo va a hacer ese día?
LEILA: No le podemos dibujar lluvia…
HUGO: … ¡hay sol!
VALENTINA: Es que si no llueve los pajaritos no tendrían agua.
MAESTRA: ¿Nunca?
VALENTINA: Si, porque algunos días llovería…
ADRIANA: … se llenaría.
MIGUEL: Pero el zorro lo ve igual y correría.
MAESTRA: ¿Quién va a correr más?
MIGUEL: El zorro…
HUGO: … no, el cerdo.
CARLA: El zorro, para comérselo.
MAESTRA: ¿Y el niño?
HUGO: El niño le pega al zorro…
MIGUEL: … le tira del rabo…
CARLA: … le da vueltas y lo suelta.
MIGUEL: Y se enfada mucho, y luego corre mucho…
ADRIANA: … y se va corriendo a su madriguera.
CARLA: El cerdito se fue corriendo con el niño.
MAESTRA: ¿A dónde?
ADRIANA: Con el niño no, porque el niño se quedaba con el zorro.
VALENTINA: Y el niño se iria corriendo con el zorro para darle más vueltas.
HUGO: Pero el zorro es más fuerte porque tiene una espada.
CARLA: No, no tiene espada.
LEILA: Los malos siempre pierden y los buenos siempre ganan.

Mi objetivo era ir más alla de la narración, de la organización y expresión de su lenguaje oral, y completar la sesión trabajando las habilidades de traducción e interpretación. Les plantee formatear su texto de manera que pudieran ser además de autores, escritores e ilustradores y así traducir su lenguaje oral, al escrito y pictórico (también emplearon un lenguaje matemático para elaborar un código de barras en la contraportada y enumerar las páginas).

La evaluación figuro-analógica de la sesión fué consecuencia de la necesidad de dejar reflejado el nombre del autor/a del cuento:

MARTÍN: ¡Somos todos!
CARLA: Todos no, porque …
ADRIANA: … porque algunos no hablaron.

Me pareció que en esta ocasión era necesario evaluar su grado de participación en la sesión:

SI, PARTICIPÉ 	NO, NO PARTICIPÉ 
L@s que hablaron. Cuando **MIGUELANGEL** selecciona esta imagen, **ADRIANA** mueve la cabeza negando y explica que no la puede elegir porque no habló.	L@s que no hablaron.

Para terminar, sólo les faltaba ponerle un título que le quedara bien:

ANA: El cerdito y los pajaritos.
MIGUEL: El cerdito y los pájaros y el zorro, porque también había un zorro.
VALENTINA: Los pájaros y el niño.
CARLOS: Cerdo o zorro.
ADRIANA: El cerdito y el niño.
RAISSA: El niño y el zorro.
MIGUELANGEL: El zorro se los comió…
VALENTINA: … no, porque no fue así.
MAESTRA: ¿Entonces buscamos otro?
ALBA C.: El pájaro y el niño.
MAESTRA: ¿Cuándo leemos el título de un cuento, decimos siempre el nombre de los personajes? Les leo algunos títulos de cuentos que leimos a lo largo del curso.
MARCO: Los pajaritos y el zorro.
ANA: El bosque…
MAESTRA: ¿Por qué el bosque?
HUGO: … y el arbusto.
MAESTRA: ¡También son nombres!
LEILA: Los pajaritos vuelan.
ANA: Un nombre que no sea del cuento…
HUGO: … no, porque quedaría feo.
MAESTRA: ¿Qué ocurre si tiene el nombre de lo que no pasa en el cuento?
VALENTINA: Quedaría mal, porque si no es lo del cuento ese no es su título.
LEILA: Dice lo que pasa en el cuento, cuenta un poco.
ANA: O como el niño que va a pintar el cerdito.
VALENTINA: El niño cerdito…
HUGO: … no, el niño no es un cerdo…
ANA: … es una persona.
MARTÍN: ¡Vamos a hacer un nido!
MAESTRA: ¿Le quedaría bien?
ANA: ¡Le quedaria genial!

Una vez terminada la planificación, dedicaron las semanas siguientes a «imprimir» el texto.









MOTIVARME, CREAR, INNOVAR, SOÑAR… Y *LA MARIQUITA JUANITA*

Julia **MONTOYA CRUZ**
[yulialmeria@gmail.com]

La mariquita Juanita ha sido y es un gran descubrimiento para mí, como docente. La primera vez que asistí al Encuentro de La Asociación Pedagógica de Francesco Tonucci volví cargada de energía, de ganas de hacer cosas, de trasladar muchas ideas, experiencias, que vi, compartí y sobre todo ilusionada en nuevos proyectos. Tanto es así que durante el viaje de vuelta a nuestra ciudad natal, mi compi, María del Mar López Santiago y yo, nos pusimos manos a la obra. Teníamos muchas ganas de hacer cosas con nuestros peques, queríamos salirnos de la rutina y hacer algo diferente. Tras dos horas de viaje y con el libro de *La mariquita Juanita* entre las manos, nos surgió una idea, pintar las paredes del patio del centro donde trabajábamos.[1] Nuestro centro era muy grande y nosotras estábamos ubicadas fuera del centro principal, en antiguas casas de maestros, a la espera de la construcción de un centro nuevo.

Esos patios no parecían patios de colegio y ese fue nuestro objetivo. Cambiar esa realidad o por lo menos enmascararla un poco y hacerla más bonita. Para ello pedimos ayuda a los padres y madres de nuestr@s alumn@s y el resultado fue espectacular, más aún de lo que nosotras podíamos haber soñado o imaginado. Mil gracias a esos papis, abuelos y niñ@s que hicieron posible la magia.

Aquí os muestro algunas fotos, pero en la página web de Creaniños, dentro de los derechos de los niños al juego, a la autonomía y a la participación, subimos un video con muchas más imágenes de lo que se hizo: <http://www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/el_jardin.html>.

Durante el presente curso en el centro hemos desarrollado un Grupo de Trabajo sobre la Creatividad. Ha sido un grupo bastante enriquecedor, donde se ha enfocado la creatividad desde diferentes áreas, relacionada con el arte, la expresión musical y corporal, expresión literaria y el mundo del cine.

Por supuesto una vez más *La mariquita Juanita* estuvo presente en el aula y en las actividades que se realizaban, y como era de esperar, en las actividades relacionadas con el Grupo de Trabajo. Cada vez que se leía una historia de Juanita, además de trabajar diversos aspectos relacionados o dejarnos llevar por nuestra curiosidad investigadora derivada de lo que analizábamos en esa historia, aprendíamos una canción que trataba sobre los personajes que aparecían en ese relato.



1. Centro de pintura de patio se desarrolla en el CEIP Las Marinas de Roquetas de Mar y el resto de actividades en el CEIP Las Lomas, también en Roquetas de Mar.











En carnavales las enseñamos al resto de compañer@s e hicimos una gran fiesta dando color al cole disfrazados de mariquitas.

Buscamos con ayuda de los papis adivinanzas y poesías de las mariquitas, además de investigar sobre ellas, cómo son, sus colores, sus formas, qué comen, etc. Desarrollando un rincón que nos acompañó todo el curso.

Cuando llegamos al apartado del cine, l@s compañer@s de 5 años realizaron cortos inventados o de cuentos. Para ello se elaboraron televisiones con material del reciclado. Nosotros también queríamos colaborar e hicimos nuestro propio corto del cuento *La mariquita Juanita*. Lo hemos terminado pero su presentación al cole y a los padres será el próximo curso os pongo unas imágenes para que os hagáis una idea.













Y por último, la cocina de Juanita.

Cuando estabamos preparando un corto del cuento *La mariquita Juanita*, surgió sin apenas darnos cuenta un nuevo proyecto que nos llevó a realizar un programa de televisión con recetas caseras y con nuestra maravillosa presentadora Juanita.

En una de las reuniones del Ciclo de Educación Infantil, la coordinadora del Plan de Consumo de Frutas y Hortalizas en las Escuelas, de la Junta de Andalucía, nos informó de un concurso recetario, donde se proponía la realización de tres recetas de sopas y cremas, frías o calientes, con frutas y verduras como ingredientes principales, que podían acompañarse con cualquier otro ingrediente que la convirtiera en especial para nuestra comunidad, municipio o nuestra clase. Se valoraba mucho la implicación familiar.

Todo esto me dio una idea y se lo comenté en asamblea a l@s chic@s.

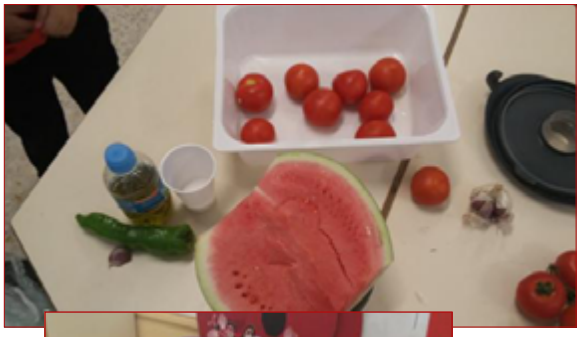
Tras comentarlo con ell@s, entre tod@s decidimos hacer un concurso en clase y con ayuda de los papas y mamas. Aprovechando la televisión que teníamos pensamos en hacer un programa de televisión. Juanita fue nuestra presentadora y la verdad fue una experiencia muy enriquecedora.

Las familias se implicaron muchísimo, todo se planteó como algo que se hacía en casa y luego lo presentábamos en clase y lo elaborábamos entre tod@s.

Analizamos ingredientes, cantidades, juegos de sabores y olores con los ojos tapados, degustación de los platos, la importancia de comer sano, el valor del esfuerzo en la elaboración de los platos (no podemos decir nada despectivo si no nos gusta porque otra persona podía sentirse ofendida y nos lo hizo con mucho amor), normas para asistir a un programa de Televisión, etc.

Para finalizar os pongo algunas imágenes del proyecto.

¡Ganamos el concurso de la Junta!















LA RABIA SE CHOCÓ CONMIGO EN EL AIRE…

RELATO DE EXPERIENCIA CON EL CUENTO *¿A QUÉ DEDICO MI TIEMPO?* DE ANGÉLICA SÁTIRO

Maria T. **TORRES RODRIGO**
(CEIP Joanot Martorell, Xeraco)
[marieta13760@hotmail.com]

ZUUUUUUMMM… ZUUUUMMMM…
ZZZZUUUUUUUUMMMMM

¡Juanita volaba muy deprisa!
Zuuuuumm… Zuuummm… Zzzzuuuuummmm…
–¿Hacia dónde vas con tanta rapidez, Juanita?
–le preguntaban
algunos amigos.
Pero ella, ni siquiera los veía, y menos aún los escuchaba.
Zuuuummm… Zuuummmm… Zzzzuuummmm…
Seguía cada vez más acelerada, hasta que…

¡Paf! ¡Pumba! ¡Zas! ¡Catplúm! Algo colisionó contra ella, que cayó al suelo con mucha fuerza.

Empezar un cuento con onomatopeyas ya es un éxito seguro.

Cuando empezaron a escuchar la narración los niños y las niñas de la clase de 5 años, comenzaron a reír sin parar. Cada vez que oían otra onomatopeya volvían las risas. Tuvimos que leer el cuento dos veces para poder centrarnos.

–La rabia se chocó conmigo en el aire… Se interpuso en mi camino y me ha hecho caer, por lo tanto, es mi enemiga.

Siguiendo las propuestas de la guía del cuento, se plantearon cuestiones abiertas que invitaran a pensar, sin pretender dar «una respuesta correcta». Así pues, se trataba de explorar posibles respuestas y plantearse nuevas preguntas a partir de ellas, con el fin de ejercitar el «jugar a pensar» creativamente.

¿Qué es la rabia?

No tienen claro contra qué chocó Juanita; formulan sus hipótesis y se imaginan la rabia como algo material (árbol, insecto, el suelo), aunque cuando Joan dice que para él significa «estar nervioso», asocian la rabia al malestar que se puede sentir cuando te caes.

AINHOA: *La mariquita chocó contra el piso, yo a veces voy tan rápida que caigo.*
MARTINA: *Es un árbol.*
AYA: *La rabia es una cosa que hace mucho mal.*
JOAN: *Es que estás nervioso.*
AINHOA: *Lo que dice Joan es verdad, como está nerviosa, de tan nerviosa no puede volar, se cae y se hace daño.*
ANNA: *La rabia es el nombre de un insecto: se llama rabia.*
ELIA: *La rabia es que estás triste.*
MARTINA: *Alguien está muy nervioso y choca contra la rabia.*
YARA: *La rabia es una rama.*

¿Cuándo hemos sentido rabia?

Dídac habla de su experiencia con la bici, y asocian la rabia con sus propias vivencias jugando con la bici.

Posteriormente, cambia el rumbo del diálogo cuando aparece el sentimiento de los celos y vuelve a cambiar cuando hablan de la emoción del enfado y la sensación de estar nervioso/a.

DÍDAC: *Cuando estaba en la bici e iba como una «S».*
AINHOA: *Cuando compré la bici, y no sabía ir porque era nueva y estaba nerviosa y tenía rabia. Caí un porrazo y se rompió la cesta y lloré. Por dentro notaba susto y también sentía que estaba nerviosa.*
MARTINA: *Tengo rabia cuando quiero quitarme las ruedas de atrás y mi padre no puede.*
YARA: *Mi padre sí que puede ayudarte. Yo en el patinete caí y tenía rabia porque me hice daño.*
ANNA: *Estaba nerviosa el día que estaba apunto de nacer mi hermanito y lo sentía por dentro, y no paraba de correr de aquí para allá.*
MAESTRA: *Anna, ¿estabas contenta porque nacía tu hermanito o estabas enfadada?*
ANNA: *Quería ver si tenía la cara redonda o cuadrada. Estaba enfadada porque no quería cuidarlo.*
MARTINA: *Tenía rabia cuando iba en el tren para que naciera mi prima Candela.*
YARA: *Cuando nació mi hermana yo también estaba nerviosa porque quería ver su cara; quería que naciera.*
ALEX: *Yo nunca tengo rabia.*
MARTINA: *Alguien te pega y al que le han pegado se enfada y eso es rabia.*
MAESTRA: *¿Es igual tener rabia que estar nervioso?*

Con la ayuda de Juanita nos sumergimos en el mundo de nuestros sentimientos y emociones, para aprender a reconocerlos y compartirlos: rabia, celos, enfado, ira nervios… ¡todos van cogidos de la mano!

¿El cuadro de los relojes o el cuadro del rey?

Pol fue sacando de dentro de su caparazón varios objetos curiosos. Pero uno de ellos llamó la atención de Juanita.
–¿Qué es eso, Pol?
–Un reloj que encontré enterrado en la alameda de los tulipanes.



***Los relojes blandos* de Salvador Dalí**

El artista Salvador Dalí estuvo muy interesado en explorar su inconsciente para crear su obra. Muchos de sus cuadros tienen imágenes similares a los recuerdos de los sueños.

Enseñamos la obra *La persistencia de la memoria*, también llamada *Relojes blandos*. Pasamos el cuadro y lo observamos en silencio, fijándonos en algo que nos llama la atención. Al principio discuten si hay tres o cuatro relojes.

Diálogo con los niños y niñas: ¿Qué ven en el cuadro? ¿Qué les gusta? ¿Por qué?

JOSEP: *El caballo, porque yo tengo uno en casa de mi tía.*
MARTINA: *La montaña, porque está muy bonita de color naranja y veo muchos colores. Yo fui al Montdúver y era la primera vez, por eso me gusta mucho.*
KAMILA, CRISTHIAN: *El mar, porque me gusta mucho el mar.*
JORGE: *El reloj porque en el cuento Pol se lo ha encontrado.*
LUCIA: *La concha, porque me gustan mucho las conchas*
JORGE: *No, esto no es una concha, yo nunca he visto una así, y tiene bolas.*
CRISTINA, ESTER B.: *El caballo, porque me gustan los caballos.*
JORDI: *El mar, porque me gustan los peces que hay dentro. Un día fui al mar y vi pececitos dentro.*
AINHOA: *El caballo. Porque me gusta montar a caballo cuando no están encerrados en la cuadra.*
ELIA: *Los relojes. Los cuatro, porque me gusta saber la hora.*

JOAN: *Los relojes, porque la hora es muy importante.*
TERESA: *El reloj (no sabe por qué).*
ALEX: *El reloj, porque mi padre me compró uno.*
ANNA: *El árbol, porque me gustan los árboles con los relojes delante. Se pueden poner en un árbol pequeñito.*
IKER: *¡¡Esto no es un caballo!! Es un elefante, porque los caballos no tienen pelos. Un elefante no puede estar ahí enterrado, pero no lo sé. (Le da la vuelta al cuadro); me gustan los relojes porque mi padre me ha regalado un reloj que hace tic y no tiene puntitos. Se cierra solo.*
YOUNES: *Los relojes, porque me gustan mucho.*
ALEX: *Están doblados porque están blandos. Uno no está doblado, es porque está duro y es gordo.*
ESTER: *Están doblados porque son finos.*

¿Qué título le pondrías?

Solo dos niñas se atreven a poner un nombre al cuadro de Dalí:

AINHOA: *El cuadro de los relojes.*
MARTINA: *El cuadro del rey.*

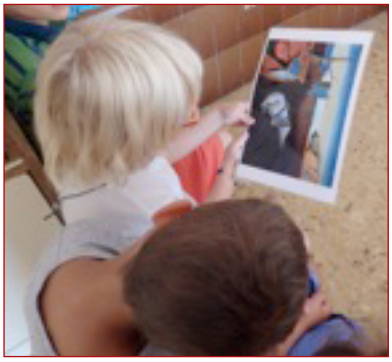
Pensar con la pintura nos permite ejercitar distintas habilidades de pensamiento a través de la contemplación de un cuadro (observar, formular hipótesis, imaginar, dar razones, interpretar, etc.) y por otra parte, conseguir actitudes tanto intelectuales como sensitivas y emotivas a partir de del análisis y el trabajo creativo de algunas pinturas. (Grupo IREF)

Jugar con el arte nos permite observar colectivamente, nos ayuda a interpretar las imágenes, nos ayuda a entender la obra y a compartir nuestra propia perspectiva con la de los demás, enriqueciendo nuestro aprendizaje.

Esta práctica se realizó en una clase de Educación Infantil de 5 años a final de este curso, y como ya sabemos cómo vamos por estas fechas, solo pudimos hacer dos sesiones del mismo tema, así que en este nuevo curso continuaremos experimentando y sobre todo disfrutando con la propuesta del libro de Angélica.

Bibliografía

¿A qué dedico mi tiempo?, de Angélica Sátiro. Editorial Octaedro







JUGAR A PENSAR CON *¡QUIERO DINERO!*, UN NUEVO LIBRO DE ANGÉLICA SÁTIRO

EXPERIENCIA REALIZADA CON LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PÚBLICA Nº 229 DE LAGOMAR, CIUDAD DE LA COSTA, URUGUAY



Laura **CURBELO**
(Máster en Filosofía 3-18.
Formadora de Formadores en Filosofía para Niños y en Proyecto Noria.
Coordinadora Red Noria en Uruguay)
[lauracurbelovarela@gmail.com]
[http://www.lauracurbelo.org]

Este pilotaje del nuevo libro de Angélica Sátiro ***¡Quiero Dinero***! fue realizado con los niños de primero a sexto grado de la escuela pública 229 de Lagomar; durante el mes de junio de 2015. En esta escuela estamos trabajando en el desarrollo del pensamiento crítico, cuidadoso y creativo desde el año 2009 de forma permanente con todos los niños. Los alumnos de sexto año que egresan este año han trabajado en Filosofía para Niños y en el Proyecto Noria desde que iniciaron su etapa escolar, hace ya 6 años.

Cuando comenté con ellos que íbamos a trabajar con este libro, la primera cuestión que les entusiasmó mucho fue el hecho de saberse de los primeros niños en el mundo que iban a conocer este nuevo texto de Angélica Sátiro, ilustrado de forma muy divertida por Edgar Ramírez.

Los niños ya conocen al personaje «Niño sin nombre». Le han seguido a lo largo de las diferentes historias y momentos de su vida.

Lo han acompañado a pensar sobre su nombre (***¡Quiero un nombre!***) y sobre la importancia de tener un nombre, sobre cómo nos llaman y también sobre las caras y gestos que acompañan las formas en que las personas se dirigen a nosotros.

También han pensado con él que «quieren no pensar…» y han visto si es posible dejar de pensar, han encontrado que a veces antes de dormir piensan como él, y también cuando juegan. Y esto los ha llevado a compartir diálogos en los que manifiestan que imaginar es pensar, pero que no todo pensar es imaginar. Han podido ver cómo se piensa cuando se imagina y qué se necesita para imaginar, comparando pensamiento creativo con otros momentos y modos del pensar.

De la lectura de ***¡Quiero no pensar!*** ha surgido un invento creado entre los niños y yo: La «Lluvia de Preguntas», que se ha transformado en un momento muy importante en nuestras aulas y que hemos propuesto como recurso didáctico en la revista *Crearmundos* n.º 10.[1]

1. CURBELO, Laura, «Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategias didácticas», *Crearmundos* n.º 10 [en línea] pág. 80 [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/Crearmundos10W.pdf>.

También hemos recorrido junto al «Niño sin nombre» los textos ***¡Quiero la raíz***!, que ha actuado como trampolín para el disfrute del encuentro con nuestras propias raíces y con las raíces de otras cosas. Pensando y persensando orígenes y surgimientos, cultivos y procesos, tiempos y momentos, libertades y condicionamientos, opciones y limitaciones.

También se encontraron con este entrañable personaje en ***¡Quiero ser de mi tamaño!***, que nos condujo a un diálogo fervoroso acerca de las diferencias entre niños y adultos, acerca de qué es el tiempo, e incluso acerca de «¿cómo sé que yo soy el mismo que he sido hace mucho tiempo?» y también sobre «¿cómo puedo demostrar que yo soy yo mismo, a pesar de mis propios cambios?».

El Niño sin nombre nos ha acompañado desde el disfrute, el cuestionamiento, la curiosidad, la búsqueda de sentido en cuestiones que son familiares y propias de los niños, que forman parte de sus universos, cuestiones teñidas de realidad y complejidad epistemológica que los han invitado a penetrar, poco a poco, en un mundo de pensamientos e ideas apasionantes. Ideas que han ido profundizando a medida que el diálogo transcurre y la comunidad de indagación se afianza y crece.

Este Niño sin nombre que hoy nos encuentra maduros en una ronda de diálogo mientras nos dice con desparpajo que ***¡quiere dinero!*** y que parece no estar dispuesto a esperar por ese dinero, nos provoca diciendo que quiere dinero «para tenerlo» y punto. No pretende hacer con ese dinero mucho más que tenerlo. Esto nos ha hecho pensar mucho, ¡otra vez!

Desde una de las perspectivas de nuestro proyecto educativo, hace tiempo que nos ronda la pregunta: ¿Qué tipo de persona quiero ser y en qué mundo quiero vivir?, con lo cual pensar sobre el dinero como medio, como fin, como objeto, como herramienta, y darle la palabra a los niños para opinar sobre este tema, parece que cuadra perfectamente con nuestros propósitos:

> En el contexto de la crisis económica global, el dinero (y la falta del mismo) es un tema constante en los medios de comunicación, en las conversaciones familiares, escolares, etc. Pero a los niños,en general, no se les da la oportunidad de reflexionar sobre ello. Este cuento busca ocupar este vacío. Los protagonistas de alguna manera «problematizan» la cuestión del dinero. El niño expresa su voluntad «impulsiva» de tener dinero. Y, a lo largo del cuento, esta «voluntad aprendida» se transforma en cuestionamiento, gracias a la abuela que le va presentando otras perspectivas. De todasformas, el cuento plantea un importante cuestionamiento ético, sobre cómo vemos el dinero, ¿cómo fin o como medio? Esta es una buena pregunta para dialogar con los niños.[2]

Para este trabajo, hemos pensado en un proceso de diálogo que incluyó a las familias de los niños, planteando un ida y vuelta con la casa, para sacar el diálogo del aula y porque nos parece interesante que los padres sean nuestros invitados a esta reflexión.

Las preguntas que naturalmente surgieron en casi todos los grupos fueron: **¿Qué es el dinero? ¿Para qué sirve el dinero? ¿De dónde viene el dinero?** Comentaré brevemente cómo se movieron nuestras ideas en torno a ellas.

¿Qué es el dinero?

La mayoría de los niños pequeños dicen que el dinero es papel o metal y al intentar definirlo o conceptualizarlo se van más por la línea de para qué sirve, qué utilidad tiene. Les cuesta ver el «Qué» sin el «Para qué». Los más mayores, en cambio, comienzan a pensar que el dinero sirve para hacer intercambios justos y que es un acuerdo entre personas para otorgar valor económico a las cosas. Se introducen luego, casi naturalmente, en el territorio del trueque, diciendo que sería mejor volver al trueque para que los intercambios vuelvan a ser solo entre las personas. En una economía más del mano a mano sin que intervengan instituciones. Pero luego, comienzan a pensar que esta economía no los beneficiaría y que les privaría de un mundo global que disfrutan en forma tangible a través de las tecnologías, los juegos online e incluso de muchas comodidades de las que disponen actualmente y que esas comodidades no las podrían tener sin dinero. Se aproximan a que sin dinero el mundo sería diferente, lo intuyen «peor», más «aburrido» y a pesar de algunas intervenciones

2. SÁTIRO, A. (2015) *¡Quiero dinero! Guía didáctica*. Barcelona, España. Octaedro.

en contrario abandonan la idea de un mundo «sin tecnología» que atan a la idea del «tener dinero».

Básicamente; plantean que para cuestiones como el sustento, la alimentación, la vestimenta no necesitan el dinero. Pueden conseguir estas cosas de otras maneras: cultivando sus alimentos, confeccionando sus prendas, etc. Luego vinculan el dinero como objeto de intercambio satisfactor de necesidades algo más complejas y finalmente vueltos a la pregunta de ¿Qué es? Intentan conceptualizarlo como un objeto que permite intercambiar, y que formaliza nuestros trueques a través de un valor acordado en cantidades de dinero.

Las familias, un tanto más monolíticas en sus respuestas dijeron básicamente que el dinero es «lo que reciben a cambio de su trabajo». No logramos motivarlas demasiado con nuestra primer pregunta enviada a casa.

¿Para qué sirve el dinero?

Los niños han dicho que el dinero sirve para comprar las cosas que necesitamos. Pero puestos a pensar un poco más profundamente sobre esta idea consideran que también sirve para comprar cosas que no necesitamos. Comienzan a dialogar acerca de por qué compramos cosas que no necesitamos. Llegan a la conclusión que está mal comprar cosas que no necesitamos, pero luego se repreguntan por qué estaría mal comprar cosas que no necesitamos. Piensan que no está mal comprar cosas por placer o que no tienen que ver con nuestras necesidades básicas. Algunos niños incluso creen que comprar cosas que no tienen que ver con lo más básico nos hace felices. Otros dicen que dinero y felicidad no están vinculados, se dialoga mucho sobre este aspecto y se sostienen argumentos fuertes que a todos nos dejan pensando acerca de si seríamos más felices o menos felices si no tuviéramos dinero. Hay niños que sostienen que ellos son felices y no tienen dinero. Otros replican que no tienen dinero pero viven en un mundo "de dinero" donde sus padres o familias son los que resuelven las cosas que a ellos los hacen felices.

Piensan también sobre aspectos que ellos proponen acerca de en qué situaciones de la vida necesitan dinero. Creen que para aprender, para jugar, para pasear, para leer, para estar en contacto con amigos, es necesario el dinero y también hace falta objetos que se compran con dinero.

Opinan que si el dinero desapareciera los seres humanos seríamos capaces de inventar nuevas maneras de hacer todo lo que hacemos hoy pero sin dinero. Ironizan, se divierten, se ríen mucho imaginando mundos posibles. También por momentos profundizan en cómo sería la salud, la vivienda, los elementos disponibles para la vida diaria si no hubiera dinero.

Imaginan e hipotetizan en universos contrafactuales que toman y van descartando según van aceptando o eliminando las hipótesis en juego. No puedo evitar pensar en la conferencia Ted de Alison Gopnik cuando los oigo dialogar:

> Los niños no son unos pequeños locos fantasiosos. Cuando se les interroga acerca de cuestiones sobre las que tienen ya un conocimiento cierto, apreciaremos que no mezclan realidad y ficción. Más aún, a los niños se les da estupendamente bien el pensamiento contrafactual, es decir, el alterar en su imaginación un aspecto concreto de un hecho pasado (o de un hipotético futuro) y anticipar las consecuencias de ese cambio. Crear mundos imaginarios es parte del proceso cognitivo. Las ensoñaciones en las que los peluches o los coches hablan son tan importantes para los bebés como la exploración del mundo real. De ahí la importancia también de los amigos imaginarios, del juego del fingimiento, como forma de trabar conocimiento de lo que nos rodea, de experimentar en su imaginación con diversas posibilidades y conocer las consecuencias de sus actos en su imaginación.[3]

Las familias se mostraron apenas un poco más dinámicas ante esta nueva consulta pero vuelven a ser bastante monolíticas en sus respuestas. La mayoría respondieron que el dinero sirve para vivir, para pagar las cuentas, y nuevamente para comprar lo que necesitamos, agregando que también sirve para comprar algunas cosas que no necesitamos tanto. Siento que tampoco en esta nueva etapa logramos que las familias se involucren demasiado con la temática, a

3. TEDGlobal (2011, 18:29, Filmado Jul. 2011) *¿Qué piensan los bebés?* [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <http://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=es>.

pesar que esta vez parece que han sido muchos más los niños que lograron hacer llegar la pregunta a casa. Me pregunto: ¿Por qué los adultos no parecen estar interesados en responder?

¿De dónde viene el dinero?

Las respuestas más divertidas son las de los más pequeños, que tienen muy claro que el dinero viene «del monedero de mamá», «del bolsillo de papá», «de la caja del abuelo» y «de la máquina del banco». ¡Esas máquinas son absolutamente geniales! Todos sonríen solo de recordarlas, comentan que les encanta acompañar a los padres al cajero automático.

Los más grandes comienzan el diálogo volcando lo que les han dicho en casa: el dinero es lo que obtenemos a cambio de nuestro trabajo. Comienza entonces un intercambio muy interesante acerca de qué es lo que nosotros damos cuando trabajamos. Creen que damos conocimiento y tiempo. Y dialogan acerca de si lo más valioso que damos es el tiempo o si lo verdaderamente valioso es lo que aportamos a nuestra labor sobre cómo se hace algo. Hablan sobre diferentes tipos de trabajos, oficios, quehaceres más materiales y más intelectuales y sobre los tiempos y dedicaciones que cada tipo exige. Surge la cuestión de género y de los trabajos que muchas mujeres realizan y por los que no reciben dinero. Fue difícil volver el foco al tema central, al hacerlo consideraron la vinculación entre dinero y poder, y comienzan a pensar que el dinero da poder y que las personas poderosas tienen mucho dinero. Una niña comenta que «los famosos también tienen dinero y no son poderosos», y esto provoca que el grupo redefina algunos aspectos de la idea matizando y viendo diferentes combinaciones de poder/fama/dinero.

Se aproximan a pensar que el dinero surge o se origina en un pacto entre las personas para lograr ponerse de acuerdo en el valor de las cosas, el valor del tiempo y que ese pacto también involucra un acuerdo sobre las distintas maneras de medir los aspectos económicos de la vida.

También se generó un diálogo interesante acerca de distintas formas legales, ilegales, correctas e incorrectas de obtener dinero. Sobre estos aspectos nos proponemos profundizar en nuestros próximos encuentros quizá introduciendo como nuevo recurso un dilema moral.

Desde las familias, esta vez nos respondieron que el dinero viene del trabajo y algunos niños intentaron profundizar en algunas respuestas de los padres, pero los padres respondieron que nunca antes lo había pensado o que no sabían de dónde viene el dinero.

Nos hubiera gustado mucho que las familias se involucraran con este diálogo. Nos queda la sensación de no haber logrado interesarlos. A modo de hipótesis para investigar/desarrollar a futuro quisiera considerar si el mundo adulto acepta que sean los niños los que tomen la iniciativa para dialogar sobre temas «de dinero». Este aspecto me ha generado dudas. Los adultos transferimos a los niños aspectos económicos en nuestros diálogos y hasta en la selección oportuna de los momentos para hacer algo: «ahora no», «ahora sí», «podemos» o «no podemos» de acuerdo a parámetros que manejamos en exclusividad con respecto a la disponibilidad de dinero y la oportunidad del gasto; pero ¿Qué nos pasa cuando el interpelante es un niño, cuando nos preguntan y nos proponen pensar sobre ese «Don Dinero» que gobierna gran parte de nuestras vidas y decisiones? Lo cierto es que la mayoría de las familias no se mostraron interesadas en darnos esa oportunidad de ida y vuelta de ideas.

Evaluación de esta experiencia piloto

Como experiencia la lectura de este libro nos ha traído aire fresco, ¡un buen aire fresco! Siempre es bueno tener un nuevo recurso potente que nos permita y habilite pensar en profundidad sobre temas que anteriormente no habíamos pensado juntos.

Desde mi rol me ha asombrado mucho cómo los niños están inmersos en esta realidad que es el dinero, y me gustaría trabajar en una «Escuela para padres» con este texto. Creo que los adultos tenemos bastante para reflexionar sobre nuestra propia vinculación con el dinero y sobre cómo transmitimos las vivencias del mundo económico a nuestros hijos. Sería interesante pensar en una ronda de diálogo de adultos acerca de la felicidad, el dinero, la frustración, las obligaciones, el trabajo, el tiempo, «los bancos de tiempo» como propone el personaje de la abuela de «Niñosinnombre». Incluso intentaré incorporar este texto en mis cursos con maestros y profeso-

res, parece un recurso hiperpotente para pensar un aspecto más de nuestras vidas profesionales.

Como herramienta de lectura ***¡Quiero dinero!*** es un libro agradable, ágil, dinámico, novedoso. Propone un tema cotidiano, de búsqueda de sentido actual y contextual a nuestras vidas. Ofrece diversas aristas para analizar el tema, proponiendo acercamientos progresivos a ideas interesantes: querer dinero solo por tenerlo, guardar dinero, el ahorro, el banco de dinero, el banco de tiempo, el trueque, las monedas alternativas, la felicidad, la «felicidad interna bruta», la Ciudad educadora.

Es un recurso potente que como los buenos perfumes viene en envase pequeño. Logrando un tiempo de lectura óptimo tanto si uno desea realizar una lectura completa, como fraccionada del texto.

Despierta en los niños un interés alto y sostenido, tanto en los más pequeños como en los más grandes que, alcanzando diferentes niveles de profundización y de amplitud en el tema, logran conceptualizar entorno al planteo con verdaderas intenciones de aclarar aquellos puntos que son de su interés.

Este niño sin nombre y sin edad, convoca a todos por igual, llama e invita a dialogar una vez más sobre uno de los temas de nuestros tiempos, y convoca con calma a una reflexión serena, interesante, amplia. Provoca una verdadera búsqueda de sentido para un tema que los adultos hemos ido introduciendo en la vida de nuestros niños casi con naturalidad, incitando a una inmersión un tanto extranjera en un territorio que antes no pertenecía al mundo infantil, ni a sus lenguajes, ni a sus identidades.

Los niños reconocen la cotidianidad de este tema y lo abarcan, sin miedos, sin los prejuicios de los adultos, opinando sin piedad y sin vergüenza, haciendo propio un pensamiento que va y viene en el diálogo. Se sumergen en un concepto que les es un tanto extraño, pero que intuyo que a los niños de hoy les es menos extraño que a los niños de principios y mediados del siglo XX.

Hablar de dinero con los niños de 2015 y que puedan pensar sobre el dinero a partir de este texto es también positivo en el sentido que creo que era tema pendiente dentro de los recursos narrativos de los diferentes curriculums de Filosofía para Niños, (puedo estar equivocada, pero creo recordar que solo en el capítulo VIII de *El descubrimiento de Harry*, Matthew Lipman hace una breve referencia al dinero a través de Santi Mendoza que preguntaba por qué algunos niños tenían dinero para comprar caramelos y gaseosas e ir al cine y él no, entonces se propone ahorrar el dinero suficiente para jugar a la lotería.[4] Por tanto creo que en este sentido también ***¡Quiero dinero!*** consigue otro punto adicional a favor que es introducir este tema dentro los diálogos posibles, proporcionando muchos cortes, quebradas, atajos, nodos y aristas para comenzar a pensar.

En cuanto a las edades de los lectores, una primera aproximación a su lectura nos hace pensar que se trata de un libro dedicado a niños muy pequeños, pero al probar el texto con niños de cuarto, quinto y sexto de escuela con edades entre los 9 y los 14 años vemos que despierta mucho interés y genera todo lo que hemos narrado, evidenciando que este libro tiene el doble juego de permitirnos abordar el tema con los más pequeños así como también investigar un poco más, profundizando y ampliando con los más grandes. Dejándonos la posibilidad de preguntarnos –como ellos lo han hecho– muchísimas cosas:

> ¿Cómo sería un mundo sin dinero? ¿Cómo sería un mundo en dónde todos ganáramos lo mismo? ¿Qué pasaría si para las cosas que son necesarias no hubiera que usar el dinero? ¿Por qué los caramelos no son gratis? ¿Por qué la sopa y la polenta no son muy caras? ¿Qué pasaría si pudiéramos comprar vida y amor?

Bibliografía

Curbelo, L. (2012). «Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategias didácticas», *Crearmundos* n.º 10 [en línea] pág. 80 [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/Crearmundos10W.pdf>.

Gopnik, A (2010). *El Filósofo entre pañales*, Madrid, España. Ediciones Planeta.

Lipman, M. (1982). *El descubrimiento de Harry*. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), traducción de Arbonés, Kohan, Waksman (1993).

4. LIPMAN, M. (1982) *El descubrimiento de Harry*. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) traducción de Arbonés, Kohan, Waksman (1993).

Sátiro, A. (2015). *¡Quiero dinero!* Barcelona, España. Octaedro.
Sátiro, A. (2015). *¡Quiero dinero! Guía didáctica*. Barcelona, España. Octaedro.
Sátiro, A. (2012). *¡Quiero no pensar!* Barcelona, España. Octaedro.
Sátiro, A. (2012). *¡Quiero la raíz!* Barcelona, España. Octaedro.
Sátiro, A. (2010). *¡Quiero un nombre!* Barcelona, España. Octaedro.
Sátiro, A. (2010). *¡Quiero ser de mi tamaño!* Barcelona, España. Octaedro.
TEDGlobal (2011, 18:29 Filmado jul. 2011) ¿Qué piensan los bebés? [fecha de consulta: 17 de julio de 2015] Disponible en: <http://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=es>.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL PROYECTO NORIA

Leire **UGARTE**

El proyecto Noria me despierta gran interés y curiosidad, por ser una pedagogía que combina pensamiento, actitud, emociones y acción, y por estar enfocada al desarrollo pleno de la persona, entendida esta en su individualidad pero también como parte de un entorno social y natural con el que interactúa.

Creo que cuando hablamos del desarrollo integral de la persona, podemos sugerir muchas cosas que tienen que ver con ello. Una de ellas, sin duda, debe de ser la capacidad de pensar por una misma, pues «o bien nuestros estudiantes aprenden a pensar por ellos mismos o bien alguien acabará haciéndolo por ellos».[1] Más si cabe cuando la abundancia de información y la frecuente carencia de rigor y de conocimiento de las fuentes es tal que puede generarnos confusión y paradójicamente hacernos más manipulables. En este sentido suscribo la expresión del filósofo J. M. Terricabras, según la cual «la filosofía en el mundo de hoy es un arma de defensa personal».[2]

Y si para pensar por una misma debemos fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, la inclusión de este último aspecto –la actitud cuidadosa– me parece una contribución novedosa e importante que quisiera destacar especialmente. La construcción de relaciones igualitarias y de cuidado mutuo es un aprendizaje que resulta muy necesario en la medida en que entre los modelos adultos que conocemos no abundan tales tipos de relaciones, de modo que crecemos sin apenas referentes saludables; y porque el desarrollo de la autonomía, la autoestima, la libertad, etc., dependen precisamente y en buena medida del tipo de relación que seamos capaces de ir erigiendo con nosotras mismas y con las demás.

Para que sepamos entretejer relaciones de igualdad, tenemos que ser conscientes de que las mismas representan, en cierta medida (aunque no solo), ejercicios de poder; y que quizá, si tal ejercicio de poder es algo inevitable, debemos de tratar de llevarlo a cabo de la mejor manera, es decir, evitando al máximo su distribución desigual. Para ello, tendremos que educarnos en el cuidado mutuo, en la escucha atenta, en el desarrollo de la empatía, de la capacidad de negociar…

Sin embargo creo que no se puede aprender a pensar realmente sin hacerlo desde la acción. Como ya comenté en el texto elaborado para el primer módulo de este curso, partir de la hipótesis de que podemos mejorar nuestro pensar sin combinar el mismo con una praxis (transformadora) es, en mi opinión, equivocado; ¿puedo realmente facilitar la reflexión en el aula en torno, por ejemplo, a nuestro modelo educativo, sin que nunca vayamos más allá del intercambio de argumentos?; ¿esa reflexión que no trasciende el diálogo, llega realmente al corazón y la fibra del alumn@ que se esfuerza en cuestionar y en imaginar alternativas mejores? Creo que, tanto Noria como FpN, deben intentar enlazar su propuesta con otras que sí apuestan por impulsar la participación del alumnado a través de proyectos, actividades o acciones diversas que tengan un impacto real en su entorno.

Desde una perspectiva epistemológica, este planteamiento enlaza bien con la concepción constructivista del conocimiento que nace a finales del siglo xx. Si el nuevo paradigma defiende «la idea de un conocimiento construido y compartido»,[3] entonces es importante enten-

1. *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*, Irene de Puig y Angélica Sátiro. Octaedro, 2011.
2. *Op. cit.*, p. 41.
3. *Op. cit.*, p. 47.

der que nuestra idea del mundo es resultado de cómo lo miramos, lo hablamos, y de lo que hacemos. Nuestros discursos y nuestras praxis configuran nuestra comprensión y conocimiento de la realidad, de modo que cuanto antes empecemos a participar en esa construcción, mejor entenderemos y aumentará a su vez nuestra capacidad de influir o aportar a su transformación. Las respuestas dejan, por tanto, de estar dadas y los caminos posibles se multiplican ante nosotras. Este planteamiento tiene que reflejarse en el modo en que educamos.

También conviene destacar la importancia que el programa concede a la *metacognición* y que compartimos: estamos hablando de construcción del conocimiento; para que el mismo adquiera pleno sentido es importante ser conscientes de cómo se produce el aprendizaje, del por qué, del para qué, para poder así ser sujetos de tal proceso.

En cuanto a la metodología, el diálogo permite salir de la subjetividad para entrar en la intersubjetividad, de manera que podemos enriquecer nuestro entendimiento con la reflexión compartida, ejercitada en el intercambio argumentativo de más perspectivas y puntos de vista.

Crear comunidades de investigación es el mejor antídoto contra el dogmatismo y la estrechez de miras. Es cierto que necesitamos seguridad, pero también tenemos que aprender a convivir con cierta dosis de duda. No instalados en una duda que no evoluciona, sino ser conscientes de que cada certeza nos abre nuevos interrogantes y de que esas mismas certezas han de ser siempre revisables. Solo la duda razonable nos permite aprender, seguir buscando, razonando, entendiendo… en definitiva, creciendo. Y nos abre al intercambio. Si perdemos el miedo a la duda, el diálogo se torna una oportunidad y la vía para escuchar ideas que me puedan aportar matices interesantes, que me sugieran visiones diferentes, que hagan que me cuestione o me reafirme en lo que ya venía pensando.

En cuanto a los recursos didácticos, el programa utiliza los siguientes: narrativa (cuentos, leyendas y mitos), juegos y arte (pintura y música). El solo uso de la narración creo que puede generar malas rutinas, aburrimiento, desmotivación. Es decir, se puede caer en dinámicas repetitivas que adquieran un carácter mecánico. Creo que es un acierto apostar por la variedad de recursos. Y que éstos procedan de diferentes culturas, es decir, que desde pequeñas conozcamos distintas miradas al mundo.

Sin embargo, el recurso narrativo de los cuentos populares ofrece en mi opinión luces y sombras, quizá por el uso que se propone desde Noria. Los cuentos son transmisores de conductas y valores, pero ¿qué valores?, y ¿las conductas no reproducen a menudo estereotipos que refuerzan roles de género, de clase, etc.? Hablamos de cuentos de príncipes y princesas, de monstruos, dragones y héroes… ¿un pueblo que necesita a un héroe con cualidades casi sobrenaturales o una valentía de la que carecen sus ciudadanos incapaces de unirse para resolver el problema por sí mismos, necesitados de un líder externo que les cuide y les guíe, no transmite valores antidemocráticos y refuerza roles de dependencia? ¿Los cuentos populares son recursos pedagógicos válidos por el hecho de ser parte de nuestras tradiciones culturales? Considero que conocerlos y reflexionar críticamente acerca de ellos es un ejercicio importante que nos permite conocernos mejor, en tanto que conocemos mejor nuestra cultura y los valores éticos y estéticos que transmite. Y esa conciencia nos coloca en la mejor posición para poder ejercer de sujetos libres en esa permanente tarea de deconstrucción para poder elegir quiénes queremos ser. Pero no veo claro este enfoque en el material del proyecto Noria.

De hecho, creo que, si bien desde Noria se fomenta el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, cuando plantea que entre las actitudes éticas que pretende impulsar, está el ámbito intercultural «entendiendo cultura en un sentido amplio que incluye desde aspectos étnicos hasta cuestiones de clase social o incluso diferencias de género»,[4] en realidad las desigualdades de origen social y de género quedan, a mi parecer, descuidadas, siendo las culturales las que más atención reciben, aunque también de modo insuficiente. Creo que, siendo las relaciones discriminatorias que más encontramos en nuestras sociedades, que más atraviesan y permean nuestras identidades, deberían de tener un protagonismo específico que no excluya la mirada crítica hacia cualquier otra posible desigualdad o injusticia.

En cuanto al eje vertical del proyecto, que se resume en el lema *aprender a pensar creativa-*

4. *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*, p. 26.

mente y a actuar de forma ética, considero que incluir las habilidades de percepción entre las de pensamiento es un acierto muy interesante que nos permitirá enriquecer nuestro universo sensitivo y ampliar nuestra capacidad de conocimiento. Además de hacer también pedagogía emocional: «A través de los sentidos… captamos lo que pasa a nuestro alrededor. Y lo que pasa no son solo hechos, sino que estos hechos están cargados de afecto, de sentimientos… Gracias a la percepción… no captamos el mundo tal como es, sino tal como se nos presenta, tal como lo interpretamos: con placer, con dolor, con disgusto, con rabia, con repugnancia, con deseo, etc.»[5]

Podemos afirmar entonces, con la autora, que la educación de los sentidos es parte indispensable de nuestra educación emocional; que, en la medida en que los sentidos nos ayudan a «encontrar sentido», y que si «encontrar sentido es la capacidad de discernir razonablemente, no solo perceptivamente. Encontrar sentido es estar orientado…», es también un cometido necesario para aprender a pensar razonablemente. Y, por tanto, esta es una vía ineludible para trabajar la razón desde las emociones y lo emocional desde la razón. O quizá deberíamos hablar de emociones, percepción y razón, para restablecer puentes entre las diversas dimensiones humanas que, siendo facetas integrantes de una misma realidad, continuamos escindiendo: «Con los ojos no solo captamos colores y formas, sino que creamos imágenes, recordamos sentimientos, vemos la vida y reconocemos la tristeza, con el gusto despertamos memorias antiguas llenas de sabores y de momentos familiares o infantiles.»[6]

Las habilidades relacionadas con los sentidos quizá se trabajen de alguna manera en las primeras etapas de escolarización, pero en secundaria se ha perdido casi por completo (si no del todo), empobreciendo con ello la aprehensión del mundo y nuestra relación con él. El mundo, como sugieren las líneas anteriores, está lleno de olores, sabores, texturas, etc. que nos perdemos en buena medida al no trabajar la sensibilidad; habitamos un territorio bicolor al relegar nuestros sentidos a un segundo o tercer plano.

Entre las habilidades de percepción, la propuesta de escuchar las historias en otros idiomas para conocer su musicalidad, encontrar palabras similares, etc., creo que puede ser un ejercicio valioso para trabajar la interculturalidad. Como tantas otras actividades, sus implicaciones no son solo epistemológicas; desde un punto de vista ético, conocer lo extraño nos ayudará a no estigmatizarlo, permitiéndonos además enriquecernos. Además de las razones citadas, escuchar atentamente forma parte de la educación de los sentidos o la sensibilidad y en este aspecto también posee una dimensión ética: el respeto y el cuidado del otro; la importancia de la escucha atenta en la cimentación de relaciones saludables en cualquier ámbito de la vida: familia, pareja, amigas, trabajo…

También resulta muy sugerente ejercitar la habilidad de oler; acercarnos al mundo de los olores nos permitirá hacernos más conscientes de la importancia de los mismos en la cultura. De nuevo, la perspectiva ético-política hará visibles las jerarquías establecidas también a partir de los mismos: ¿qué es un buen olor? ¿Por qué? ¿Cómo huelen las culturas?¿Por qué?

Y añadiría, en la línea de lo apuntado más arriba, que una educación intercultural no se levanta solo a partir de la reflexión, compartida e individual, en torno a la diversidad cultural. Además hay que *convivir* con esa diversidad, *hacer cosas con* personas/colectivos de distintos orígenes culturales que están presentes en la escuela o que viven en nuestro barrio o ciudad.

En cuanto a las habilidades de investigación, destacaría la puesta en valor de *la imaginación* por su potencial transformador y utópico. La validez de concebir cosas absurdas e imposibles, en tanto en cuanto hay que «pasar por lo absurdo e imposible» para «alterar creativamente la realidad concreta». Porque crear presupone romper con un orden anterior, *caotizarlo*, destruirlo, reconstruirlo.»[7]

En la medida en que la imaginación también se educa y desarrolla, este trabajo ha de ser, como siempre, coherente con los valores de la razón crítica, creativa y cuidadosa.

Acerca de la habilidad de adivinar, las autoras subrayan la importancia de revisar el proceso por el que se ha llegado a la conclusión, sea esta acertada o equivocada: «Es un ejercicio magnífico de memoria […] Es un ejercicio que muestra cómo el ensayo y el error mental (en

5. *Op. cit.*, p. 19.
6. *Op. cit.*, p. 24.
7. Angélica Sátiro, *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*, Octaedro, Barcelona, 2009.

el caso de que hayamos desembocado en una conclusión equivocada) llevan a caminos diferentes. También es un ejercicio de aceptación de la diversidad: para las adivinanzas no hay sabios ni tontos, hay diferentes atajos que conducen al mismo lugar».[8] Adquiriendo el hábito de revisar dichos procesos, repasando las relaciones y operaciones mentales llevadas a cabo, aprenderemos de los mismos, de aciertos, errores y también de posibilidades diferentes.

No siempre podemos encontrar la respuesta a nuestras preguntas. Ejercitar la habilidad de averiguar nos permitirá tomar conciencia de nuestros límites y entender que nuestras capacidades de conocimiento son finitas y falibles (recordar los excesos de la metafísica y en general el peligro de todo intento de elaborar sistemas absolutos).

Frente a la ambigüedad en las cuestiones morales, cabe recalcar la importancia de trabajar las habilidades de conceptualización. La ambigüedad nos ofrece flexibilidad, elasticidad, nos da juego en ocasiones para evitar caer en rigideces ideológicas o de otro tipo. Pero también tiene otra cara: puede servir para alimentar prejuicios, hacer falsas generalizaciones y conducir a actitudes discriminatorias. La capacidad de matizar, de precisar las ideas, situaciones, objetos, a través de conceptos concisos y coherentes, nos permite salvar el mal uso de la ambigüedad.

De entre las habilidades de conceptualización, me interesa hablar en especial de la habilidad de comparar y contrastar, «cuando implica la percepción de semejanzas entre cosas supuestamente diferentes, y la percepción de diferencias entre cosas supuestamente semejantes».[9] Y ello por sus evidentes implicaciones éticas. A menudo buscamos diferencias cuando hace falta encontrar semejanzas, y nos agarramos rígidamente a las semejanzas para distanciarnos de los *diferentes*. Estas actitudes dificultan gravemente la convivencia entre personas de distintas culturas, de distintas edades, de distintas procedencias sociales… dificulta la comunicación, perjudica el desarrollo de la comunidad. Es indudable el valor científico y estético de esta habilidad, por su labor facilitadora para la apreciación del matiz; y desde luego, su importancia es, si cabe, mayor, desde una perspectiva ético-política.

Respecto a las habilidades de comparar y contrastar, y la de razonar analógicamente, no veo claramente la diferencia entre ellas. Me parece que hablamos de la misma habilidad ya que cuando estamos comparando o contrastando estamos razonando analógicamente. Las habilidades de traducción también merecen destacarse, en la medida en que contribuyen a ensanchar la comprensión, al ayudar a ordenar la información de formas distintas. Aquí también entra en juego la creatividad, en ese esfuerzo organizador de la información.

Quisiera mencionar, asimismo, la importancia de la habilidad de improvisación, una de las carencias evidentes de la escuela, donde, como menciona el libro, todo tiende a estar planificado y programado. Y aunque en buena medida esto sea necesario, la planificación no debe cerrarse a la improvisación. No se puede defender la creatividad y pretender recorrer el camino con todos los cabos atados. No se puede alimentar el juego, la mirada crítica, la espontaneidad y la confianza, junto con el miedo excesivo a lo no esperado. De manera que no se trata de evitar la improvisación, sino de trabajarla, para ganar en la capacidad de «traducir en un determinado contexto algo que aprendimos anteriormente en otro. […] transferencia de un aprendizaje de forma rápida y directa» Trabajar la improvisación es, así, ganar «elasticidad cognitiva».[10]

Los derechos de las niñas y los niños

«Actualmente se considera al niño como un ser que ha de descubrir y asumir su libertad y sus responsabilidades a lo largo de su evolución. Es un ser que vive plenamente en sus peculiaridades cada período de su vida. En este proceso es imprescindible el apoyo, la ayuda y la autoridad de sus padres y maestros, así como toda una serie de circunstancias ambientales favorables que faciliten el aprendizaje de cada niño de acuerdo con su propio ritmo. Es, por tanto, necesario que los adultos, padres, parientes, profesores o conciudadanos respeten al niño, sujeto de su propia libertad, que, a través del juego y del trabajo escolar, recrea continuamente la normativa social y redescubre el mundo.

8. *Op. Cit.*, p. 131.
9. Angélica Sátiro, *Op. cit.*
10. Aquí olvidé anotar de cuál de los libros del proyecto extraje la cita y no consigo encontrarla.

El niño, pues, desde este punto de vista, es sujeto de derechos. De acuerdo con estos criterios, los derechos del niño constituyen el reconocimiento jurídico de sus necesidades materiales, biológicas y afectivas de seguridad y cariño, emocionales e intelectuales de ser comprendido, de afirmar su yo, hacerse su propio lugar en el mundo, necesidades que conducen progresivamente a los niños a su completo desarrollo intelectual, moral y social.» [11]

Suscribimos las palabras citadas de la autora y defendemos con ella la necesidad de sensibilizar más en este tema a la comunidad escolar. La vulnerabilidad de las niñas y los niños nos obliga a ser más conscientes y más cuidadosos en esta cuestión, teniendo en cuenta, además, que su reconocimiento histórico es todavía muy reciente.

El material y la estructura de trabajo de la temática, nos parece muy completa, en la medida en que abarca los aspectos fundamentales de la práctica educativa: la exploración inicial para saber de dónde partimos, el trabajo de análisis y comprensión de términos y conceptos propios de la temática, la tarea de sensibilización y de reflexión, así como la importancia de conocer quién se ocupa en el mundo y en nuestro entorno cercano de intentar hacer realidad los derechos de las niñas y de los niños y la invitación a la acción y a la implicación de l@s alumn@s a través de propuestas concretas. Finalmente, la necesaria evaluación del proceso y de sus resultados. También consideramos valiosa la variedad de recursos pedagógicos sugeridos en la propuesta.

La evaluación

Respecto a la evaluación, compartimos el planteamiento de l@s autor@s cuando definen «la acción de evaluar como parte integrante del proceso de desarrollo del propio alumno, así como una actividad que forma parte de todo el proceso de aprendizaje y no como un hecho singular que aparece de sopetón al final y como herramienta de control de los aprendizajes».[12] Podemos afirmar la capacidad de evaluar y de autoevaluarse como una de las habilidades fundamentales para la vida. Si entendemos el error como una oportunidad para el aprendizaje, podremos aprovechar su potencial educativo si somos capaces de revisar nuestros recorridos (intelectuales, afectivos, morales…), reconocer errores y aciertos, para poder reforzar los últimos y corregir los primeros. El desarrollo de la alumna, tiene, por tanto, mucho que ver con aprender a evaluar y a autoevaluarse. La capacidad de evaluar tiene además una dimensión política, en la medida en que la mirada crítica no ha de dirigirse únicamente a uno mismo, sino también a nuestro entorno. En la escuela deberemos aprender a ser evaluadores y evaluados y en ese movimiento de múltiples direcciones facilitaremos el desarrollo cognitivo, emocional, moral… de las alumnas y de la comunidad escolar en su conjunto.

La necesidad de revisar el concepto y la práctica de la evaluación nos lleva así a ampliar su significado y su uso para entenderla como una herramienta que ha de estar en manos del profesor y del alumno a lo largo de todo el proceso educativo.

La evaluación figuroanálogica es, sin duda, una propuesta sugerente, estimulante, que facilita y flexibiliza la actividad evaluativa. Más allá del cálculo cuantitativo, la evaluación ha de ser una reflexión que nos permita valorar el curso del aprendizaje desde diversos códigos. El uso de símbolos no numéricos le añade un carácter lúdico del que hemos despojado a la evaluación y que conviene incorporar.

En definitiva, el planteamiento teórico del concepto de evaluación, así como la propuesta figuroanalógica, constituyen una aportación que ensancha y enriquece la actividad de evaluar y que nos recuerda que ésta no ha de ser ni un hecho puntual que ocurre al final de un periodo, ni una herramienta únicamente en manos del profesor, ni una actividad que genere tensión y ansiedad en el alumno, alimentando con ello el miedo al aprendizaje en lugar de fomentar el interés y disfrute del mismo.

Para terminar, quisiera destacar el indudable valor pedagógico del proyecto Noria, tanto desde el punto de vista teórico, en la medida en que propone y fundamenta una pedagogía emancipadora, o, dicho con las palabras de las autoras, crítica, creativa y cuidadosa, así como desde el punto de vista práctico, aportando gran cantidad de materiales y recursos didácticos con los que poder llevar a cabo tales objetivos.

11. Irene de Puig, *Los derechos de las niñas y los niños*, Octaedro, 2008, pp. 17-18.
12. VV. AA., *Reevaluar*, Octaedro, 2005, p. 19.

¿EL ALUMNADO DE INFANTIL PIENSA IGUAL QUE EL DE PRIMARIA?

DIALOGANDO SOBRE EL DERECHO AL JUEGO, A LA AUTONOMÍA Y A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL CON GRUPOS DE DIFERENTE EDAD

Javier F. **ROUCO FERREIRO**
A Coruña, CEIP Rosalía de Castro
[javier.frouco@edu.xunta.es]
Mar **SANTIAGO ARCA**
A Coruña, CEIP Emilia Pardo Bazán
[mars.arca@gmail.com]

Que nadie, mientras sea joven,
se muestre remiso en filosofar,
ni al llegar a viejo, de filosofar se canse.
EPICURO, *Carta a Meneceo*.

Aunque parece que tenemos claro que nuestro papel como maestras y maestros es partir de las aportaciones del alumnado y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, la realidad es que muchas veces seguimos priorizando la transmisión de contenidos y, así, una de nuestras mayores preocupaciones para gestionar una clase es saber lo que es «adecuado» para cada nivel.

En este camino continuamos priorizando nuestro papel como autoridad informativa frente al de autoridad instructiva que debiera servirnos de guía en una práctica no-directiva que potencie la cooperación entre el alumnado (Puig y Sátiro, 2009). De esta manera puede pasar desapercibido un hecho que nos acompaña en la cotidianeidad: que escuchando las intervenciones de niños y niñas es como mejor podemos avanzar.

A pesar de que la Educación Infantil es un ciclo con características propias, con frecuencia olvidamos las potencialidades de las criaturas y tendemos a infantilizar lo que se propone en estas edades. De esta misma manera aplazamos debates importantes hasta la llegada a los cursos superiores de la Educación Primaria y despreciamos ciertas propuestas propias de Infantil presumiéndolas tan sencillas que al alumnado de primaria podrían hasta darles risa.

Conscientes de que nuestra experiencia no se ajusta para nada a estos prejuicios, decidimos planificar una sesión de *Jugar a pensar* en la que llevaríamos la misma propuesta para 5º de Educación Infantil y para 5º de Educación Primaria y, además, en dos centros diferentes. El tema elegido vino propiciado por nuestro interés en participar en el *Proyecto Creaniños 2015*. Así nos centramos en profundizar con nuestro alumnado en la defensa de sus derechos al juego, a la autonomía y a la participación social. Se trataba, pues, de una cuestión tradicionalmente «de adultos» cuya formulación excedía incluso el ámbito nacional al ser defendida por la Unesco.

Preparamos la siguiente experiencia:

	DERECHO A LA AUTONOMÍA Y A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	**DERECHO AL JUEGO**
¿QUÉ VOY A HACER?	• Dialogar sobre la importancia y necesidad de salvaguardar los derechos de la infancia. • Registrar todas las intervenciones del alumnado. • Elaborar entre todos/as un producto final que resuma la experiencia.	
¿CON QUÉ GRUPO DE NIÑ@S?	25 niñas y niños de 5º de Educación Infantil y 23 de 5º de Educación Primaria.	
¿EN QUÉ HORARIO Y ESPACIO?	• Educación Infantil, jueves 2ª hora de la mañana. • Educación Primaria jueves a 4ª hora de la mañana. • En las aulas ordinarias sentados/as en círculo.	
¿QUÉ HABILIDADES QUIERO POTENCIAR?	• *Habilidades de investigación*: Imaginar (idear, inventar, crear). • *Habilidades de conceptualización*: formular conceptos precisos; dar ejemplos y contraejemplos. • *Habilidades de traducción*: traducir del lenguaje oral al escrito.	• *Habilidades de investigación*: Imaginar (idear, inventar, crear). • *Habilidades de razonamiento*: buscar y dar razones. Establecer criterios • *Habilidades de traducción*: traducir del lenguaje oral al plástico.
¿QUÉ PREGUNTAS VOY A HACER?	• *H. de investigación*: ¿Está bien que vosotros/as digáis cosas importantes? ¿Todo lo que decimos es importante? ¿Por qué unas cosas son más importantes que otras? • *H. de conceptualización*: ¿Os gusta que escuchen lo que decís? ¿Por qué? ¿Y cuándo no decís cosas interesantes? ¿Sobre qué cosas importantes os deberían consultar a las niñas y los niños? ¿Por qué? • *H. de traducción*: ¿Cómo podemos recoger nuestras ideas? ¿En un slogan?	• *H. de investigación*: ¿Es bueno estar con personas que jueguen con nosotros? ¿Hablar es jugar? • *H. de razonamiento*: ¿Qué es jugar? ¿Para qué hace falta jugar? • *H. de traducción*: ¿Qué podemos dibujar o recortar para que todas las personas sepan que también es importante jugar?
¿QUÉ VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS HABRÁ DE FONDO?	• Civismo. • Respeto mutuo. • Libertad / Disciplina.	• Buen humor. • Reciprocidad. • Amor/Amistad.



Buscando imágenes para el collage: «El patio y nosotros jugando; el patio de los mayores, con una pista para jugar al futbol, al baloncesto y también para correr».



***H. de traducción*: Collage, en Educación Infantil.**

Como pensamos que las aportaciones de nuestro alumnado son siempre valiosas, para justificar los pilares que sustentan el Proyecto Noria nos vamos a apropiar de sus palabras hablando de los Derechos de Niños y Niñas:

1. Pensamiento crítico, creativo y cuidadoso:

4 años	10 años
• Las cosas importantes son para que las personas sepan si las cosas están bien hechas. • Son interesantes porque se puede pensar todas las cosas que se puede hacer con eso. • Cuando lo decimos bien, alguien nos escucha… porque somos amigos todos. • Cuando decimos cosas interesantes, pues nos escuchan; cuando no es interesantes pues algunas veces no nos escuchan.	• Jugar es importante para sacar lo que llevas dentro, relajarte… y hacer nuevos amigos y divertirse. Para matar el aburrimiento. • Si no jugamos, ¿qué vamos a hacer? ¡No vamos a estar viendo la tele todo el rato! • Sin jugar, estamos aburridos… ¿quién quiere eso?

2. Necesidad de normas y consenso:

4 años	10 años
• ¡En el cole hablamos todos los días de cosas importantes! • Cuando le decimos a alguien que no escucha. • Como decir que un dinosaurio está «morido» en África.	• Lo mejor es crear juegos nuevos, jugar a jugar. • Descubrir cosas nuevas para nuestro desarrollo mental, para crecer libres. • Tenemos que decidir alguna cosa, para aprender a decidir.

3. Importancia del diálogo y del sentido lúdico en comunidad:

4 años	10 años
• Nos gusta escuchar a los demás. • Sí, porque es agradable y también están atentos. • Cuando no decimos cosas interesantes, se van. • Menos cuando está diciendo una tontería. • Decir tonterías es decir cosas que no nos hacen gracia.	• Jugar es jugar… si no nos dejan jugar no aprendemos cosas, y ahora somos niños, tenemos que jugar.

4. Autoevaluación para mejorar su autonomía:

4 años	10 años
• Yo creo que algunas de las cosas que estamos haciendo están muy mal. • ¡Pero si jugamos lo desordenamos todo! • Pero sabemos recogerlo todo.	• Si no jugamos, ¿qué vamos a hacer? ¡No vamos a estar viendo la tele todo el rato! • Yo de pequeña no sabía hacer nada, solo jugar… pero jugando aprendí muchas cosas. • Deberían preguntarme sobre las cosas que sé hacer. Por ejemplo, si hay que arreglar una lámpara, no me preguntan a mí y llaman a alguien; y ¡a lo mejor yo sé hacerlo!

5. …y metacognición, dejándonos reflexiones sobre el proceso de aprendizaje… que bien podrían servirnos para cuestionar nuestra metodología:

4 años	10 años
• Es más importante trabajar. • Trabajar es hacer cosas nada divertidas… también es hacer deberes.	• Aunque seas una niña, puedes jugar a juegos de niños… bueno, juegos que siempre han sido sobre todo de niños. Ahora ya no debería ser así. • En el colegio tendríamos mucho que decir… si nos dejaran.

Tras esta experiencia de programación conjunta en dos niveles educativos diferentes, concluimos que la propuesta de sesión puede ser la misma sin que eso impida la profundización propia de cada grupo de edad.

Así se comprueba, por ejemplo, que el alumnado de 4 años tiene más dificultades para centrarse en el tema; pero al detenerse en los «alrededores» del mismo desde una perspectiva más concreta, desarrolla habilidades para su vida diaria:

MAESTRA: *¿Os gusta que yo escuche lo que decís?*

–Porque si estamos haciendo una cosa y el otro no está atento, pues no sabe lo que hay que decir.

–Si decimos una cosa importante y ellos están jugando, pues no saben.

Por otro lado, el grupo de 10 años se detiene más en realizar enumeraciones (con pretensiones de exhaustividad) de razones y ejemplos a través de los que llegan a conclusiones algo más generales:



Sesión de *Jugar a pensar*, en E. Infantil.



En grupos, para crear un eslogan, en E. Primaria.

MAESTRO: *¿Sobre qué cosas importantes os deberían consultar a las niñas y los niños?*

–La decoración de tu habitación debes decidirla tú.

–Es importante que nos tengan en cuenta a la hora de elegir colegio… bueno, como entramos a los tres años, es muy pronto; pero si nos quieren cambiar cuando seamos más mayores, sí.

–No digo que podamos votar para elegir presidente y eso… ¡pero podríamos dar una opinión! Sobre el alcalde también deberían preguntarnos… es importante para nosotros.

Donde encontramos también un avance evidente y paralelo es en el trabajo con los valores y actitudes éticas trabajadas; efectivamente, la selección de contenidos cultural y cívicamente relevantes (como en éste caso, algunos de los Derechos de la Infancia) asegura la motivación del alumnado y abre de forma inexorable la puerta del diálogo y la reflexión conjunta sobre la posición que cada uno de nosotros y nosotras hemos de tomar ante los retos de la sociedad actual.



H. de traducción: Eslogan, en Educación Primaria.



JUGAR A PENSAR: L@S NIÑ@S Y LA MONEDA

Cristina **TOTI**
[tcristina@live.it



La escuela primaria «Don Remo Tonoli» en Coccaglio, Brescia, Italia empezó desde el año escolar 2010/2011 un recorrido experimental de philosophy for children en diferentes clases. La philosphy for children (P4C) es una práctica educativa la cual se pone el objetivo de desarrollar el pensamiento integral a través de la herramienta de la filosofía del interrogar radical, herramienta propia de la filosofía, utilizada en esta práctica en un contexto de «comunidad de investigación filosófica». Este tipo de educación permite experimentar, afinar y desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, creativo y empático así como la lógica racional.

En esta escuela se desarrollan recorridos P4C durante todo al año escolar y l@s niñ@s pueden jugar a pensar en el espacio de investigación comun que permite experimentar momentos de diálogo y escucha entre una multitud, dentro de la pluralidad y de la diversidad. Por eso la práctica se revela importante en cada experiencia educativa personal, por ser en relación tan estrecha con el contexto de las relaciones entre personas. Mi compromiso con la escuela primaria nació en el momento en que encontré al profesor Fulvio Manara (de la Università degli studi di Bergamo) y algun@s maestr@s de este instituto, que se iban formando con él en recorridos P4C.

En el mes de mayo 2015 empecé un taller sobre el tema de la moneda con la clase 3B de esta escuela primaria. La decisión de introducir temas propios de la economía nació por mi interés personal sobre este tipo de reflexión, comprometida en mi trabajo de final de carrera.

El taller *Monedas y riquezas* permitió jugar a pensar sobre temas liados a la moneda y a la riqueza en un recorrido desarrollado en cinco encuentros cada grupo. La clase 3B fue partida en dos para permitir trabajar poniendo cuidado en las relaciones, entre niños y entre niños y el saber, y además para cuidar este tiempo y espacio de investigación común. L@s niñ@s fueron acercados al tema de la moneda a través la práctica de la P4C utilizando pretextos que no forman parte del currículum Lipman, tradicional herramienta para este tipo de práctica, sino utilizando historietas, a partir de las cuales l@s niñ@s han sido capaces de pensar en lo que les interesaba más en aquel momento.

Algunas imágenes utilizadas como pretextos. Este primer ciclo laboratorial permitió conectar a l@s niñ@s a la economía de manera divertida. L@s niñ@s montraron la capacidad de ser sujetos activos en sus recorridos educacionales, en esta clase ya saben utilizar las herramientas liadas a la P4C, adquiridas en el tiempo que l@s niñ@s de esta escuela dedican en «jugar a pensar».

Veamos algunas reflexiones hechas por los grupos de la clase 3B, traducidas desde italiano:

> Es mejor hacer esfuerzos para obtener dinero que quedarse en el sofá haciendo nada.
> Es mejor trabajar con gana para poder tener lo que quieres.





Si tú cumples esfuerzos serás más satisfecho.

El oro no es como la vida.

En ese planeta la moneda es 0% y la vida 100%.

Si tienes poco dinero es más divertido porque puedes inventar con tu fantasía.

Algunas respuestas de l@s niñ@s a la pregunta que salió desde un pretextos «¿porque nos interesa el dinero?»:

–para comprar cosas

–para irnos en vacaciones

–para comer y vivir

–para tener comida y agua

–para comprar lo que nos gusta

–para pagar lo que nos sirve (casa, impuestos, ropa…)

–para tener en vida nuestras familias

En otro encuentro l@s niñ@s pusieron atención sobre la pregunta: «¿por qué se dice que el tiempo es dinero?»:

El tiempo es diferente del dinero porque el tiempo pasa mientras el dinero, a veces, puedes quedártelo.

El tiempo es dinero cuando te vas a trabajar a cambio de dinero.

Todo el tiempo es precioso y no tenemos que malgastarlo, no solo el tiempo del trabajo sino aquel de otros momentos, porque en estos momentos podemos jugar, estar con nuestra familia…

En julio, cuando el recorrido terminó, l@s niñ@s expresaron sus voluntad de continuar este tipo de taller para reflexionar más sobre la moneda.

Por motivos personales pasé el verano en Barcelona, fue aquí donde tuve el placer y la suerte de encontrar a Angélica Sátiro, escritora y especialista en la filosofía para niños y en la educación creativa. Angélica había escrito un texto para niños sobre el dinero, *¡Quiero Dinero!*; al oír esto empecé buscando el libro para traducirlo al italiano y traerlo a la clase de la escuela primaria de Coccaglio, en Italia. Con la ayuda de Angélica arreglé mi traducción para que pudiera ser utilizada en el taller de filosofía con l@s niñ@s. Angélica quedó encantada al oír del proyecto que empezó en noviembre del 2015, cuando regresé a mi casa. Otro cinco encuentros en los cuales utilizamos el libro *¡Quiero dinero!* para reflexionar sobre el mundo del dinero, del intercambio y de la curiosidad de los niños para el mundo de los adultos. L@s niñ@s quedaron encantados viendo el libro, les gustaron mucho las imágenes y el ver que el texto está escrito en otro idioma. La histo-

ria del libro se desarrolla a partir de las ganas de un niño de tener dinero, su abuela lo acompaña en la descubierta del dinero como medio de intercambio e intenta comprender el deseo de su nieto de tener dinero. En este cuento aparece el diálogo interior del niño, que es un estímulo para «jugar a pensar» a partir de algo tan complejo –pero también tan cerca a lo que viven los niños cada día– como las emociones y las ganas de ser adulto ya. El cuento ayuda a acercarse a la reflexión sobre el dinero a través de la historia del cuento ves a la abuela como guía, que nos hace descubrir alternativas al intercambio «medio moneda».

Este segundo ciclo nos permitió descubrir y reflexionar un poco más sobre el dinero y su sentido. La historia del cuento fue dividida en cinco partes para que l@s niños pudieran leerla y seguir la historia del niño del cuento y su pensamientos.

Veamos ahora algunas cuestiones y reflexiones que hicieron l@s niñ@s de la clase, a partir de este libro:

> ¿Por qué la mayoría de las veces los adultos dicen 'que no' a las cosas que les piden los niños?
>
> ¿Por qué los niños son caprichosos aunque saben que de esta manera no van a obtener lo que quieren?
>
> ¿Por qué el niño queda triste y enfadado aunque sabe que es tan importante para su familia?
>
> ¿El dinero es una cosa positiva o negativa?
> –Es bueno cuando nos pagan por el esfuerzo del trabajo y cuando lo utilizamos para comprar lo que nos sirve.
> –Es negativo cuando vas a robar para obtenerlo, cuando te hace enfadar con alguien, cuando alguien hace algo malo para obtenerlo como una guerra…
> –Es mal porque inquina?? la naturaleza
>
> Cada uno tendría que tener cantidad ecuánime de dinero, que es la que te sirve para comprar ropa o las cosas para tu familia.
>
> ¿Por qué tener dinero sin gastarlo?
>
> ¿Cómo se puede obtener dinero sin trabajar? Robando, intercambiando cosas con otras personas, utilizando tus habilidades, por ejemplo construyendo cosas, leyendo cuentos o actuando en la calle o en la playa (donde hay gente que puede cobrarte), con juegos que permitan ganar dinero.
>
> Si eres rico y vas a gastar dinero te vuelves pobre y tienes que obtener el dinero otra vez, para gastarlo… es un círculo.
>
> En cambio de tu trabajo o esfuerzos sino también no se obtiene solo el dinero sino también amor, sonrisas, las gracias de otras personas y cosas que te hacen feliz.



En este artículo he escrito solo algunas cuestiones que salieron en los diálogos entre niñ@s, según mi punto de vista estos extractos pueden ser aportaciones útiles para reanudar el debate sobre el instrumento monetario también en los contextos del «mundo adulto».

L@s niñ@s demonstraron un alto nivel de interés por el taller, la ayuda del texto *¡Quiero dinero!* ha sido fuente de riqueza porque permitió crear una conexión entre los niños y los personajes, esto permite que la curiosidad y el interés sean más altos.

Al final de todo el recorrido l@s niñ@s contestaron a unas preguntas: «¿Qué es la moneda para ti?» «¿Para qué sirve la moneda para ti?»

Veamos algunas respuestas:

> Para mi la moneda es:
>
> –la nada
>
> –un objecto para comprar todo lo que queremos pero no partes del cuerpo o emociones



–una cosa preciosa

–una cosa de valor

–una cosa muy útil pero no ecuánime

–el símbolo del rico, del dinero pero también de responsabilidad y generosidad

–una cosa no muy importante pero a veces nos sirve para vivir

–una cosa que se gana

La moneda sirve:

–para comer

–para comprar las cosas que nos sirven para vivir

–para mí la moneda no sirve para nada, el hombre la inventó porque creía que nos pudiera ayudar en coger las cosas w intercabiarla uno con otro pero para mí no es así ahora

–para pagar el trabajo de alguien y su esfuerzo

–sin la moneda cada hombre podría coger cada cosa sin preguntar a nadie, con la moneda tenemos que pagar

Los recorridos muestran cómo l@s niñ@s pueden ser acercados a los temas y a las problemáticas considerada especialmente parte del mundo de los adultos y nos muestran que tienen las capacidades de reflexionar y construir pensamientos complejos.

Lo que sale de este recorrido es que l@s niñ@s lian la necesidad de tener y querer el dinero para la satisfacción de las necesidades básicas como la de obtener comida, ropa, casa, agua… además, el dinero sirve para comprar las cosas útiles para vivir y las cosas para los momentos de recreo.

En este tipo de recorrido educacional no dirigimos el pensamiento de la clase hacia un paquete de informaciones, contenidos o nociones que consideramos «mejores» que otras sino que dejamos que sean l@s niñ@s a descubrir, en recorridos construidos por ell@s mismo.

Con esta práctica educacional nos ponemos en el círculo del interrogar radical también los métodos tradicionales de la educación, muchas veces autoritarios. La clase se convierte en un grupo que se pone el intento común de investigar. En este espacio, llamado «comunidad de investigación filosofía», nos educamos y somos educados al pensamiento complejo, lo que sig-

nifica que desarrollamos los aspectos cognitivos y lógicos como aquellos críticos, creativos y empáticos. Lo que utilizamos es nuestra capacidad de unir el pensamiento a las emociones y a las habilidades relacionales en una manera única de ponerse en relación con el mundo (nuestro entorno) y con el saber.

Siguiendo el hilo del trabajo de Angélica, entre otr@s, vamos acompañando l@s niñ@s y la ciudadanía en recorridos de construcción creativa del mundo social.

Bibliografia

Lipman, M. (2003). «Thinking in education». 2nd edition. Cambridge rewiew.

Sátiro, A. (2015). *¡Quiero Dinero!* Barcelona: Octaedro.

FILOSOFÍA LÚDICA SOBRE EL TIEMPO Y EL DINERO

JORNADAS DE FILOSOFÍA LÚDICA EN BARCELONA PENSA

Joan Manuel **DEL POZO**
Jordi **CANYELES**
Araceli **OCHOA DE ERIBE**
Angélica **SÁTIRO**



Este es un artículo polifónico que busca ofrecer una mirada multifacetada de las Jornadas de Filosofía Lúdica, realizadas día 20/11/2015 en el Teatro Plataforma Eolia, dentro del marco del Festival Barcelona Pensa.

Barcelona Pensa es un festival organizado por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona y tiene como objetivo la difusión, el acercamiento y transmisión del valor de la filosofía más allá de la academia. El festival asume el derecho a la filosofía como fundamental para una cultura crítica y participativa en la que todos puedan sentir-se implicados. (www.barcelonapensa.cat)

60 NIÑOS, 2 MAESTROS, 1 FILÓSOFO Y 1 ESCRITORA

Angélica **SÁTIRO**

La educación da saltos cualitativos, cuando irrompe algun tipo de atrevimiento desde la base. Esta experiencia explica la emergencia de algo innovador.

Había un sueño: crear un espacio para que la voz de los niños/as ocupasen su lugar en la sociedad, siendo escuchada y respetada en su expresión en espacios culturales como un teatro y un Festival de Filosofía en toda la ciudad.

Había un compromiso: reconocer la importancia de tratar a los niños/as como personas capaces de pensar por si mismas y de ser ciudadanas que pueden participar, aportando sus ideas.

Había un entendimiento: los/as niñas/os viven en la misma sociedad que los adultos y «sufren» los efectos de sus decisiones, sin poder dialogar sobre ellas, sin poder reflexionar sobre las problemáticas contemporáneas; como por ejemplo: las cuestiones relacionadas con la actual crisis económica (dinero) y la aceleración (tiempo).

Había un pacto alrededor de este sueño, de este compromiso y de este entendimiento: dos maestros (Araceli Ochoa de Eribe, escuela Sol Ixent de Lleida y Jordi Canyelles de la escuela La Llacuna de Barcelona), un filósofo de la Universidad de Girona (Joan Manuel del Pozo) y una escritora de cuentos filosóficos para niños/as, que también es experta en filosofía para/con niños (Angélica Sátiro), unieron esfuerzos para hacer posible este atrevimiento sociopedagógico.

Este artículo es la voz de este pacto y narra la experiencia desde distintas perspectivas.



Después de las actividades realizadas en sus respectivas escuelas, los/as estudiantes se juntaron en el Teatro Eolia para presentar sus reflexiones de forma lúdica. Esta reflexiones fueron dialogadas con el filósofo Joan Manuel del Pozo, quien conectó las reflexiones de los niños/as con la historia de las ideas. Esto ayudó a entender que los/as niños/as piensan como pensaron muchos filósofos a lo largo de los tiempos. Hubo participación en video desde Colombia (proyecto Marfil-Universidad Uniminuto) y desde Valencia (asociación de Filosofía para niños de Valencia). A partir de ahí, en pequeñas comunidades de dialogo, los/as niños/as han podido sintetizar las ideas del evento, elaborar su comprensión sobre él y plantearse nuevas preguntas. Al final, se realizó una mesa redonda de representantes de esta mesa redonda y el filósofo Joan Manuel del Pozo.



Y todo esto ocurrió en un clima de implicación, compromiso, participación, interés y alegría.

Como autora de los cuentos filosóficos que impulsaron las actividades en clase y como idealizadora/coordinadora del evento, escribo con buen sabor de boca, que el objetivo de las Jornadas de Filosofía Lúdica, fue cumplido con creces. Es la primera vez en España que ocurre algo similar y esperamos que no sea la única. El resultado, además de altamente motivador y esperanzador, abre un camino que esperamos, sea ocupado por muchos más en el futuro.

EN LA LLACUNA DEL POBLENOU HACEMOS FILOSOFÍA HABLANDO DEL DINERO

Jordi **CANELLES TORRES**
[jordicanellestorres@gmail.com]

Ocho sesiones de trabajo hablando del dinero y no ha sido suficiente. Si bien es cierto que un grupo de niñas y niños de entre 9 y 12 años con un maestro han intentado responder-se a algunas preguntas, al final del trabajo lo que se han encontrado es con nuevas cuestiones que se guardan para nuevas ocasiones o para poder compartir con otras personas.

Posiblemente esta sea la mejor manera de explicar la manera como se trabaja en la escuela La Llacuna del Poblenou. Se plantea un tema, esta vez de perfil filosófico o social, pero por qué no podría haber sido científico o matemático o artístico, y se intenta que nos interpele. Las interpelaciones que en esta ocasión nos han servido de provocación han sido en un primer omento, confeccionar una lista de lo que se puede y no se puede comprar con dinero y paralelamente otra lista con las cinco cosas más importantes de la vida de cada uno. A partir de ahí se establecen grupos de conversación de 4 o 5 niños y niñas. Los primeros conceptos que surgen y que los mismos alumnos plantean son el concepto de valor y el concepto de precio. No todo lo que tiene valor tiene precio, de esta manera alguien llega a afirmar que lo que tiene mayor valor universal, lo que vale para todo el mundo, debería ser lo más caro. Inmediatamente alguien li plantea la gran contradicción que esta afirmación conlleva y de la injusticia que se deriva de ella. Si el agua o el alimento costaran mucho dinero porqué tienen mucho valor, solo los ricos tendrían acceso a





esos bienes. La conversación sigue, las palabras fluyen, las ideas se presentan, se argumentan, se rebaten, vuelven a formularse, se ejemplifican, se les encuentran excepciones y se llega a acuerdos no siempre absolutos, frecuentemente provisionales y con matices. Se aprende a pensar en el verdadero diálogo.

El pensamiento no es corpóreo pero debe dársele forma. El grupo de trabajo necesita mostrar a las demás personas las ideas que se han construido en el trabajo realizado. Comunicar, traducir a otros lenguajes, sintetizar, simbolizar… La acumulación de riqueza y su mal repartimiento se transforma en panes que se repartirán entre el público que acudirá al teatro el día de la presentación; las oportunidades que todo el mundo debe de tener, son papeles que se distribuirán entre los niños y niñas; la responsabilidad de cuidar de aquello que tiene valor universal se transmite a los asistentes al acto a través de objetos.

Ocho sesiones de trabajo hablando de dinero y no ha sido suficiente. Nunca es suficiente, siempre es necesario volver, porque a pensar no se aprende en un día, En esta ocasión pero, la intensidad del trabajo, la responsabilidad de dar razones ante otras personas de fuera de la escuela y la posibilidad de participar en un acto público compartido con otras niñas y niños y adultos, ha llenado aún más de significado y de sentido el trabajo realizado en la escuela. Los alumnos han sido indiscutiblemente los verdaderos sujetos de un acto que tiene la categoría del pensamiento construido y compartido.

HABLANDO SOBRE EL TIEMPO Y EL DINERO EN LA ESCUELA SOL IXENT

Araceli **OCHOA DE ERIBE**

La propuesta que nos hizo Angélica Sátiro nos interesó desde el primer momento. En la escuela Sol Ixent de Corbins (Lleida) hace diez años que reservamos una hora semanal de nuestro horario para hacer filosofía. Desde los más pequeños de 3 años hasta los mayores de sexto curso. Poder compartir una sesión con niños y niñas de otra escuela y razonar con ellos sobre las preguntas que nos surgen y las opiniones que tenemos sobre el tiempo y el dinero, era una propuesta que nos entusiasmó. Poder compartirlo también con el señor don Joan Manuel del Pozo era un aliciente añadido: un filósofo seguro que nos podría ayudar con nuestros interrogantes.



Después de leer las historias de los libros de Angélica, compartimos qué nos llamaba más la atención y a partir de nuestras inquietudes y las preguntas que nos surgían construimos un diálogo primero sobre el tiempo y más tarde sobre el tema del dinero.

Para poder pensar sobre el tiempo nos ayudó hacer un gran reloj donde se plasmaron con dibujos qué hacían a lo largo de un día. Titulamos el dibujo: *Pensamos sobre la manera en que vivimos el tiempo en nuestra vida cotidiana*. La sensación de l@s niñ@s era que tenían muy poco tiempo libre. Sus horarios escolares se complementaban con actividades que les gustan pero que suponen un compromiso y, en definitiva, una



obligación. Realmente tienen muy poco tiempo para aburrirse.

Aburrirse fue una idea muy relevante en sus reflexiones. Diferenciar entre perder el tiempo, aburrirse y distraerse nos llevó a la necesidad de definir cada concepto. De esta manera se valoró el hecho de aburrirse como una actitud positiva ya que aburrirse nos puede provocar ganas de pensar, dicen, y pensar es importante.

La percepción subjetiva del paso del tiempo según como lo vivimos fue otra reflexión importante. Parece que las horas no tienen siempre sesenta minutos y que si nos lo pasamos bien o no, esto hará que el tiempo sea percibido de una manera diferente. Lo que sentimos nos influencia, dicen, en nuestra manera de vivir el tiempo.

Con el tema del dinero enseguida surgió en el diálogo la necesidad de saber cuál es el valor que se le da y cuál es el valor real que tiene. A partir de diferentes ejemplos y reflexiones que ellos exponen, vieron que el dinero es importante pero que hay cosas muy valiosas que no se pueden comprar con dinero.

También valoran que según la situación personal en un momento determinado, damos más o menos importancia al dinero y nos fijamos más en elementos como la salud, la amistad o la familia.

Y continuamos investigando. Hacernos preguntas es una parte muy importante de las sesiones de filosofía: ser capaces de interrogarnos significa que observando lo que nos rodea queremos entenderlo y no dando nada por supuesto, buscamos significados y posibilidades de ver las cosas de otra manera. Es así como, aseguran los niñ@s, en la hora de filosofía comenzamos con unas preguntas y acabamos con más preguntas. También acabamos con más argumentos fruto del diálogo, que mejoran las razones de nuestras opiniones sobre diferentes temas y que nos predisponen a continuar reflexionando.

Después de varias sesiones razonando sobre el tema, nos faltaba pensar de qué manera lo presentábamos a los otros niñ@s. Compartir las reflexiones sobre el tiempo en un tendedero que las enlazaba, fue la manera que el grupo de quinto lo preparó. El grupo de sexto, inventó una representación donde también se fueron exponiendo lo que creían que era más relevante de todo lo que habíamos hecho en el aula.

El encuentro en Barcelona fue una jornada muy bonita y estimulante en la que el esfuerzo y la ilusión se vieron recompensados por la experiencia vivida.

NIÑOS, FILOSOFÍA Y JUEGO

Joan Manuel **DEL POZO**
[joanm.delpozo@udg.edu]

En el concepto de «filosofía lúdica», que daba cobertura a la Jornada vivida en el Eòlia Teatre con las escuelas La Llacuna i Sol Ixent, hay una condensación casi redundante de la grandeza de la filosofía para niños, que es también filosofía (hecha) por niños. En efecto, el «ludus», el juego, es el estado natural de la vida infantil: el juego es su verdad primaria, su interpretación de la existencia, su filosofía de la vida. Por tanto, hablar de 'filosofía lúdica' en contexto infantil es hablar de 'filosofía filosófica' por el hecho de que cuando el niño juega ya filosofa por el solo hecho de jugar –interpreta la vida en clave de juego–; y cuando el adulto interactúa con él mientras juega lo mejor que puede hacer es entrar en su juego, no pretender interrumpirlo para llevárselo hacia la seria, y a menudo rígida, construcción conceptual que caracteriza la filosofía de los adultos.

Mi pequeña, pero apasionante experiencia de la mañana pasada con los niños en el Eòlia Teatre me enseñó la limitación de mi filosofar 'adulto'; mi vicio conceptualista de profesor me hacía sentir un poco descolocado respecto a la dinámica lúdica de los niños y sólo me sentí bien del todo cuando me solté en algunos momentos hacia el 'espíritu lúdico' que les inspira a ellos. De todos modos, hay que avisar que, contra lo que piensan muchos adultos pretendidamente



serios, el espíritu lúdico no es en absoluto ni superficial, ni banal ni anecdótico ni nada que se le parezca: es, sencillamente, la expresión de su peculiar forma de ver el mundo, que el adulto puede entender aunque sea solo por el recuerdo honesto de su etapa infantil o por la vía más rica de la empatía in situ, dejándose llevar por el ambiente dinámico, alegre, sincero, desinhibido que los caracteriza cuando juegan. Suele decirse que los niños dicen la verdad de manera plena y directa porque no tienen el freno de los prejuicios sociales que encorsetan a los adultos en su perpetua ceremonia de hipocresías. Pues bien, habría que perfeccionar el tópico y decir que en realidad lo más verdadero que dicen los niños son sus preguntas; aunque la filosofía de los mayores nos dice que las preguntas en sí mismas no son ni verdaderas ni falsas, resulta que son precisamente las que más a fondo expresan el espíritu filosófico que, como nos enseñaron los griegos, nace de la capacidad de sentirse 'extrañado', 'maravillado', 'admirado' ante la realidad y, por tanto, dispuesto a preguntar sin límites. Las preguntas que planteaban los niños en las sesiones dedicadas a dos temas tan filosóficos –filosóficos porque son vitales– como 'el tiempo' y 'los dineros', estaban llenas de valor no sólo por el objeto del diálogo sino sobre todo porque estaban llenas de la 'inquietud de saber'; pero no una inquietud trascendente y solemne, sino lúdica y casi festiva, de verdadera celebración de la vida en la que ellos empiezan a moverse y que quisieran llena de sentido, del sentido que, mientras juegan a pensar y mientras piensan en clave de juego, empiezan a comprender de verdad mucho más de lo que nos pensamos.



DESCUBRIENDO A LA MARIQUITA JUANITA

DESPERTAR, PENSAR, DIALOGAR, INVESTIGAR, CREAR, RESPETAR...

Julia **GARCÍA MORÁN**
[j.garcia@laudefontenebro.com]
Coordinadora Ed. Infantil Laude Fontenebro.



Conocí a la Mariquita Juanita el pasado verano, una amiga me la presentó pero la descubrí en profundidad en un curso de Formación de Filosofía Lúdica en el mes de octubre que impartía Angélica Sátiro.

Nada más conocerla me enamoré de ella. Primero de su apariencia y su aspecto físico y después profundizando un poco más, me encontré con un auténtico ser. ¿Entonces pensé...? A este personaje, lo tienen que conocer mis alumnos, alguien así tiene que estar presente en mi Colegio.

Se lo propuse a la directora de mi centro y desde entonces, la mariquita Juanita nos ha visitado una vez a la semana en clase de filosofía. Hemos puesto en marcha el Programa de Filosofía Lúdica del Proyecto Noria en la etapa de educación infantil y el resultado ha sido excepcional.

Gracias a Juanita, hemos creado un espacio de diálogo y de investigación, los niños esperan impacientes su visita, cada día colocan las sillas del aula en círculo para sentarse viéndose las caras y con una actitud de escucha y diálogo empezar a contar el cuento.

La primera historia «**Nace la Mariquita Juanita**», nos llevó a descubrir cualidades de quien somos y aspectos nuestros que nos hacen únicos, aprendimos a identificarnos mejor y a identificar más a nuestros compañeros, a aceptarnos y a aceptar a los otros como son... Hicimos actividades como: mirarnos en un espejo, tocar nuestra cara, la de nuestros compañeros...

Con el cuento de los «**Peces del lago**», profundizamos un poco más en lo trabajado en la historia anterior y descubrimos semejanzas y diferencias entre otros, comparamos, contrastamos, agrupamos, clasificamos, peces de diferentes colores, formas, tamaños... Pudimos pensar, dialogar, investigar, deducir, hicimos hipótesis, aproximaciones sobre las cosas que flotan y las que no, de forma que descubrimos la propiedad de «flotación», etc. «Sus caras eran sorprendentes». Hugo intervino y dijo: «Todo lo que pesa más que el agua que hay en el cubo se va al fondo y lo que pesa menos flota».

Seguimos avanzando y conocimos a **Maripepa**, ¡Cuanto nos enseñó sobre la PACIENCIA!, sobre todo en esta etapa en la que se encuentran los niños, en que todo tiene que ser para «ya», y en ésta sociedad en la que buscamos satisfacciones inmediatas. Maripepa fue muy paciente, esperando el momento adecuado dentro de su capullo para convertirse en una preciosa mariposa. Descubrimos aquí, que lo que para unos puede ser feo para otros no y que a veces juzgamos antes de tiempo y de forma precipitada.

Después apareció **Guillermo, el grillo saltarín**, saltando hacia arriba y hacia abajo, y descubrimos lo que se puede sentir saltando, saltamos por toda la clase sin parar, de distintas formas, saltos de liebres, saltos de leones, saltos de pajaritos, nos reímos sin parar... y desarrollamos la creatividad. Agrupamos animales por su forma de saltar y nos dimos cuenta de la variedad de veces que en nuestra vida saltamos.

Y con **Carlos, el colibrí**, descubrimos que las flores pueden oler a piscina, a azúcar, a lechuga… Estas fueron algunas de las respuestas que daban los niños después de ver, tocar y oler las flores que llevamos al aula. Dialogamos sobre temas como el «trabajo» y el «amor». Conocimos a Vincent Van Gogh y algunas de sus obras.

Luego llego **Tania, la araña**, con su bondad, regalándole su casa a Juanita. Hablamos sobre lo que sentimos regalando cosas a las personas que queremos y lo que sentimos cuando alguien nos regala a nosotros. Escuchamos la Sinfonia nº 6 (Pastoral) de Beethoven. «La tormenta» y nos desplazamos por el aula expresando con el cuerpo lo que sentimos. Muchos asociaban la tormenta al sentimiento del miedo y a sensaciones desagradables que nos producen los momentos de miedo. También descubrimos aquí que el miedo es necesario y que nos ayuda o nos pone en alerta en situaciones críticas. Hicimos una lista de cosas a las que teníamos miedo y como podíamos enfrentarnos a él.

Y con **Luci, la luciérnaga** y con **Leticia, la cigarra**…

Así cada día hemos descubierto a los personajes de este cuento y los hemos incluido en nuestras rutinas diarias y en nuestro día a día. Ayudándonos a resolver muchas situaciones del aula, a cuestionarnos las cosas desde otro punto de vista, a mirar de otra forma, a investigar más, a preguntarnos el porqué de las cosas, a ser más nosotros mismos, a respetar más a los otros, a ser más creativos…

La mariquita Juanita está cada vez más presente en nuestros niños, tanto es así que hay veces que la encontramos paseando por el patio, hemos creado un rincón de Juanita en la biblioteca para que sea más visible y cualquier persona que llega a nuestro colegio la pueda conocer. Se la presentamos a los padres en la Jornada de Clases Abiertas que se celebró el pasado mes de marzo teniendo mucha aceptación por parte de las familias y despertando en ellos mucho el interés y la curiosidad. Ahora sí van a entender a sus hijos cuando les hablen de este mágico ser.

Juanita ha robado nuestros corazones y nos ha llenado de brillo y luz con sus historias. Ojala ese brillo y esa luz que ella nos da permanezca con nosotros SIEMPRE!!!!

¡¡¡Gracias Juanita!!!







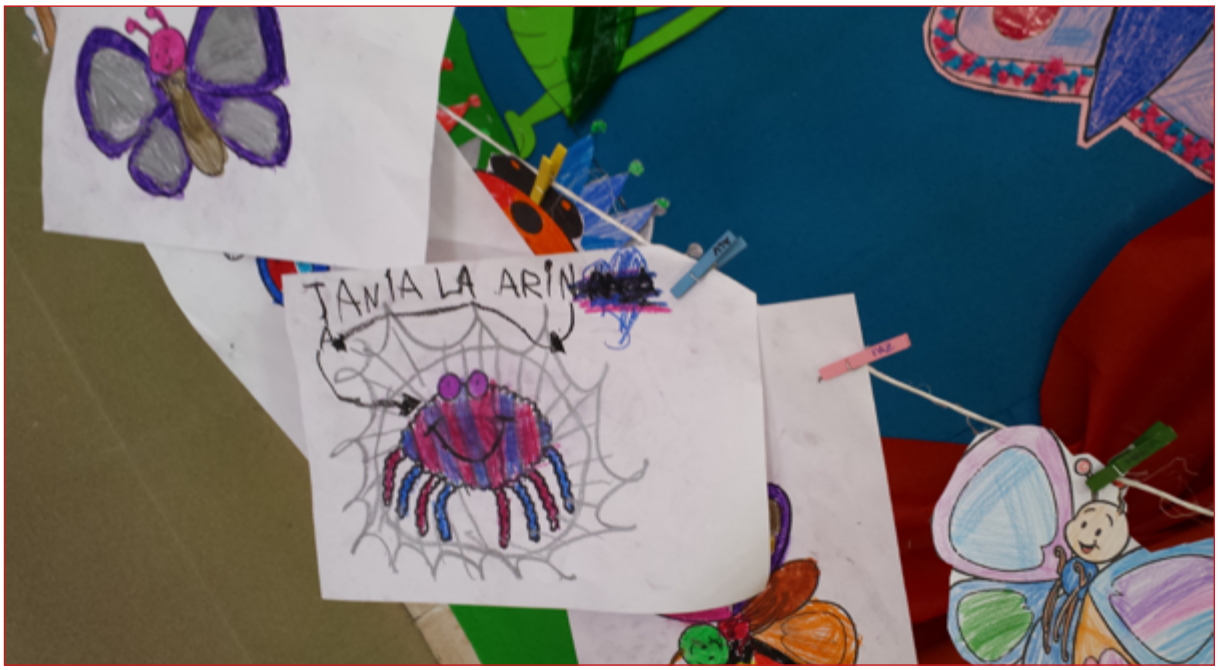









MARTA


TANIA LA ARI


Uu






MARIA
DARIO
CESAR
ALVARO





"GARBANCITO", UN CUENTO QUE CAMBIÓ MI CLASE

Erika GARCÍA
[erigr@hotmail.com]

El trabajo de FpN no siempre ha resultado sencillo desde que he iniciado este nuevo proyecto, lo que me ha generado buscar diversas estrategias que me permitan lograr el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento y dar inicio de la comunidad de diálogo.

Me ha resultado complicado desarrollar en los niños no sólo el escuchar, el comentar, sino, propiciar los procesos de razonamiento, cuestionamiento e indagación en ellos, alentando al mismo tiempo su capacidad de asombro, creatividad y con todo ello, generar movilidad cognitiva en cada comunidad de diálogo.

Otro de los puntos importantes es la función docente, donde nos convertimos en mediadores y facilitadores durante las clases.

Para iniciar a poner en práctica el proyecto de FpN con un grupo de 2° año de preescolar (4 años de edad), en una comunidad semiurbana, no me fue sencillo, pues no lograba concretar los objetivos planteados, por lo cual tuve que buscar diversas estrategias y apoyarme con material que me ayudara al logro propuesto, parte de este material fue el libro Jugar a Pensar de Irene De Puig y Angélica Sátiro.

Una de esas estrategias fue la que realicé con el cuento de "Garbancito", y el objetivo incluía desarrollar en los alumnos la observación, imaginación y razonamiento hipotético, para llegar a pedirles que cuestionaran.

Describiré brevemente la estrategia planteada.

Primera sesión

Se da lectura al cuento de Garbancito, sin permitirles que observen las imágenes y únicamente escuchen, al principio, los niños estuvieron inquietos y no prestaban atención, hasta la tercera vez que se leyó el cuento, empezaron a interesarse, después de que les pregunté:

- ¿Qué creen que sintió Garbancito en la panza del buey?
- ¿Qué sentirían ustedes si estuvieran dentro de la panza de un buey?



- Finalmente se dibujaron dentro de la panza del buey y de manera libre expresaron lo qué sentían, pero ahora ya con su dibujo.

Así, se sintieron intrigados y fue el inicio de interesarlos un poco más en la actividad.

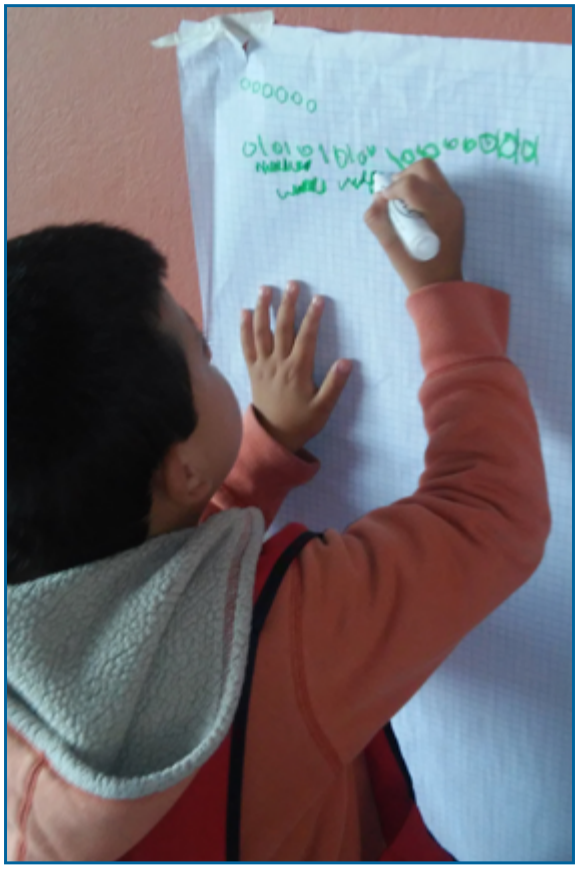
Segunda sesión

La siguiente ocasión que se trabajó con el cuento de Garbancito, se les mostraron sólo las imágenes, sin dar lectura a éste. Después de mostrarles todo el cuento, se repitió la acción, pidiendo que lo fueran narrando y al mismo tiempo describiendo.

Finalmente se les mostró una imagen rápidamente, pidiendo que observaran, con detalle y se les hicieron cuestionamientos como:

- ¿De qué color es la camisa de garbancito?
- ¿El papá de Garbancito tiene sombrero?
- ¿Hay nubes en el cielo?
- ¿De qué color es el árbol?

Es importante comentar que se hizo de dos a tres preguntas por hoja que veían y sólo se mostraron 3 hojas del cuento.





Tercera sesión

En esta sesión se pretendió que los niños realizarán preguntas sobre la historia del cuento, sólo de lo que recordaran. No tuve respuesta de ellos, pues no cuestionaban, casi no expresaban ideas sobre esto. Consideré que era necesario hacer una vez más lectura del cuento, y aun así, no hubo respuesta por parte de ellos.

Me desanimé al no obtener lo que esperaba. Es aquí donde me doy cuenta que los docentes somos mediadores y nuestras estrategias deben modificarse continuamente y ser creativas.

Así, que esta tercera sesión transcurrió sin lograr nada.

Durante los siguientes días, fue pensar cómo podría hacer para que los niños pudieran interesarse y ayudarlos a cuestionar. Así que se me ocurrió la idea de buscar un muñeco pequeño parecido a Garbancito y llevarlo al aula. Un día antes de la clase, empecé a intrigar a los niños comentando que al siguiente día alguien nos visitaría, sin decirles quién, ni darles pistas.

Cuarta sesión

Para esta sesión lo primero que hice fue al llegar al aula buscar un lugar donde esconder el muñeco que representaría a Garbancito, y empecé buscando con mucho cuidado ese lugar; así, decidí colocarlo detrás de la pata de una mesa que no era muy común que los niños se acercaran a ella y ahí lo dejé.

Al iniciar la sesión, Evelyn recordó lo que les había comentando un día anterior y me dijo:

- Maestra, tú dijiste que hoy alguien iba venir a visitarnos y no hay nadie.

Inmediatamente le contesté: *-Sí Evelyn, tienes razón y alguien nos visita hoy*

Las voces de los niños fueron:

- ¿Quién es?





- ¿Dónde está?

- ¿Cómo se llama?

- ¿A qué viene?

Les dije que nos visitaba Garbancito, pero estaba escondido porque era tan pequeño que tenía miedo que lo pisaran, que debían buscarlo en el salón con mucho cuidado para que no lo lastimaran. Rápidamente los niños se levantaron y empezaron a buscar con entusiasmo. Después de un rato una niña llamada Yetzajani lo encontró, expresando emoción, alegría y entusiasmo no solo con su cara, también con palabras, diciendo:

- ¡Aquí está, aquí está! ¡Yo lo vi primero!

Al presentarles a Garbancito, los niños se emocionaron y en ese momento les pedí que le preguntaran lo que ellos quisieran, surgiendo ideas cómo:

- ¿Por qué estás tan pequeño Garbancito?
- ¿Dónde vives?
- ¿Qué comes?
- ¿Qué haces cuando te quieren pisar?
- ¿Quién te cuida?
- ¿Por qué naciste pequeño?
- ¿Tus papás son así de pequeñitos como tú?

Fue así como pude lograr con mayor éxito el que iniciaran a preguntar y a expresar con más facilidad sus ideas. Una estrategia que a mí también me hizo generar cambios en el aula, al reafirmar la importancia de las actividades y el uso de material diverso y creativo. Y como todos deseaban tener un "Garbancito", se decidió moldearlo. ■

"¿EN EL MUNDO HAY OTROS… LOS ESCUCHAMOS?"

Laura VILCH
Maestra de Educación Inicial- Jardín Público nº 249 (San José de Carrasco) - Departamento de Canelones, Uruguay.

En el año 2015 asistí a un "Curso Desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo en el Aula Escolar" (PROYECTO NORIA), dictado por la Prof. Mag. Laura Curbelo. La propuesta de este proyecto me resultó fascinante; sus objetivos: buscar potenciar las habilidades del pensamiento, los valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas, son realmente importantes comenzar a trabajarlos desde el nivel inicial. Teniendo el diálogo como valor y como método para pensar mejor, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación, es realmente una instancia sorprendente, ya que los niños no dejan de maravillarme con sus repuestas. Debemos tener presente que el pensamiento es la parte "invisible" de nosotros, es la actividad inconciente de la mente, es nuestro diálogo interior. Pensar es hablar con uno mismo, es la morada de las ideas y es la dimensión humana que nos permite el lenguaje.

Me resultó movilizador, sumamente interesante y una forma diferente de incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos, pero en compañía de los demás. El estar sentados en círculo, mirarse cuando un niño habla, escucharlo atentamente y lograr que el pensar circule de manera placentera siempre que sea estimulado de forma creativa nos permite lograr avances en el desarrollo de diferentes aprendizajes.

Abordarlo desde el arte, la narrativa y el juego, nos brinda un gran abanico de propuestas áulicas las cuales ofrecen un aprendizaje reflexivo y creativo.

Cuando decidí aplicarlo en mi grupo de 3 años, pensé mucho, primero les presenté a 'La Mariquita Juanita' y trabajamos el primer cuento, "Nace La Mariquita Juanita"; lo leímos y trabajamos sobre el hecho de que La Mariquita habla sobre sí misma.



Luego ellos se describen mirándose en un espejo como si fuera la laguna, ayudándolos a ser conscientes de sí mismos (ir ampliando la percepción que tienen de si mismos).

Luego lo abordé desde el arte; el pintor que elegí fue Pedro Figari, quién es un artista plástico uruguayo, del cual debemos resaltar su personalidad humanista. Se destacó en la abogacía, la filosofía, la poesía y la pedagogía, y a la vez fue representativo de nuestra identidad y cultura.

Teniendo en cuenta que el arte es placer, sensibilidad, pensamiento y creatividad, es un gran recurso pedagógico que favorece la observación, ayudando a elaborar criterios concientes y argumentados, aceptando otras opiniones.

Paso a compartir con ustedes como a partir de la presentación del cuadro cuyo nombre es 'NOSTALGIAS AFRICANAS', logré ir desarrollando diferentes habilidades del pensamiento. Sentados en ronda, creamos un clima para pensar, en un lugar cómodo mirándonos las caras cuando hablamos, respetando las reglas que fortalecen la socialización, el orden y el respeto por el compañero. Cuando quieren hablar tienen que levantar la mano, escuchar con atención y hacer preguntas.

Habilidades de percepción a trabar: observación e imaginación

Después de ver y observar el cuadro:

- ¿Qué ven? ¿Qué nos dice este cuadro?
  Guille - Personas
  Luciana - Gente
  Antonella - Un monstruo
- ¿Puedes señalarlo? ¿Qué opinan?
  (Gran variedad de repuestas).
- ¿Qué sonidos se oirán? ¿Por qué?
  Tatiana - Música
  Tatiana - Tambores, personas negras con ropa de fiesta.
- ¿Tatiana, tu escuchas la música?
  Tatiana - Sí, porque hay tambores. (Infiere: tambores-música)
- ¿Pueden describirlo?
  (Tratan de ordenar sus pensamientos y elaboran frases coherentes de acuerdo a lo que ellos piensan que están viendo).
- ¿Qué están haciendo los personajes?
  Dylan - Conversando
- ¿Por qué crees que están conversando?
  Tatiana - Bailando
- ¿Por qué?





Tatiana - Se están moviendo y un señor toca el tambor

- ¿Les llama la atención algún personaje? ¿Por qué?
- ¿Por qué estarán vestidos así? ¿Qué opinan?
- ¿Qué harían ustedes si fueran parte del cuadro? ¿Por qué?

La evaluación de la clase (figuro analógica) la hice mediante la presentación de diferentes colores: rojo, anaranjado y amarillo.

Guille - Me gusta el rojo.
Taty - Para mí el amarillo como el sol que da calor.

Los invito a recrear el cuadro compartiendo una pieza musical de Rubén Rada: "CANDOMBE PARA FIGARI". Mágicamente todos se paran y sus cuerpos se apoderan del espacio, haciendo despliegue de su gran movilidad y alegría.

Lo que más favorece este proyecto es reconocer a los niños como personas que piensan, sienten y se expresan.

Rescatar el valor de la palabra en la escuela es muy importante.

Los niños a esta edad tienen una imaginación desbordante y fantasean todo el tiempo, es la edad ideal para estimular el pensamiento creativo. Es una edad hermosa, tienen una actitud de gran curiosidad y búsqueda de aprendizajes. Son como "girasoles buscando el Sol", como dice la autora Angélica Sátiro en su libro Jugar a Pensar con niños y niñas de 3 a 4 años.

Bibliografía

"Jugar a pensar, con niños de 3 a 4 años" (Angélica Sátiro).
"Pensar Creativamente" (Angélica Sátiro).
Programa de educación Inicial y Primaria. ANEP ■

MI EXPERIENCIA DOCENTE: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (SA) EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)

María DÍAZ SÁNCHEZ
[mar_dsa@hotmail.com]
Maestra de Infantil y Primaria

La experiencia llevada a cabo fue desarrollada durante el curso escolar 2013/14, en el Colegio Adolfo Topham de Arrecife-Lanzarote, adscrito al Proyecto de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, llamado "Programa Infancia, cuyos objetivos son: el cambio metodológico en el profesorado, considerando la presencia de la pareja pedagógica y la coordinación interniveles educativos con la finalidad de conseguir un buen desarrollo en la práctica docente.

Al respecto, el Centro de Educación del Profesorado (CEP) de la isla ha sido eje vertebrador de actividades, cursos y ponencias imprescindibles para sembrar deseos de cambio entre los amantes de la profesión.

Una de las ponentes de los talleres organizados, Angélica Sátiro, nos llevó a vivenciar momentos mágicos al conectarnos con la Filosofía para niños (FPN), en gran medida, responsable de que nos embarcásemos en esta aventura.

Formados e informados en la materia, en el nivel 1º de educación primaria, las tutoras diseñamos una situación de aprendizaje desde la FPN. Para ello, marcamos unos objetivos muy claros y nos apoyamos en factores facilitadores para el aprendizaje de niños y niñas. Estimular el lenguaje y la reflexión a través de diversas actividades multisensoriales, basándonos en el trabajo cooperativo y una meta de investigación conjunta iniciamos la andadura.

Las actividades propuestas debían desarrollar habilidades, no solo cognitivas, sino emotivas y sociales. Era necesario que el alumnado aprendiese a pensar de modo crítico y creativo, confrontando sus ideas previas con el resultado final o de cierre de la SA.

Siguiendo las líneas del programa de FPN de Lipman, aplicamos el método en nuestras aulas.

Después de programar las actividades de motivación que íbamos a llevar a cabo, celebramos una asamblea de aula donde se informó a los niños y niñas lo que haríamos a partir de entonces y durante algunas semanas.

El siguiente paso, se concretó en la elaboración de diversos paneles en los que quedaron re-





flejadas la normas para estas sesiones de FPN; elección de un lugar "especial" dentro del aula, para exponer nuestros objetos más preciados en relación con el tema que aún estaba por definir; un árbol de los deseos, donde cada uno era libre de pegar y expresar el propio; y un cartel de "aprendo a pensar", donde quedarían recogidos todos los aprendizajes significativos para ellos. En este último, se anotarían los de inicio y los de cierre. De este modo, podrían confrontar si su idea final se acercaba o no a sus conocimientos previos.

Debo aclarar que he sido tutora de los "delfines", nombre de nuestro grupo, desde educación infantil, por lo que están habituados a relajación, música, arte y trabajo por proyectos y rincones, lo que facilita mucho la tarea de la tutora de cara a las familias y a cualquier iniciativa que se plantee en el aula, que no esté ceñida a un currículo oficial única y exclusivamente.

El tema elegido por consenso en el nivel: "LA BELLEZA", como concepto favorable para experiencias multisensoriales.

Cada sesión se iniciaba con un ritual específico en cada aula, en función de las características del grupo. En nuestra clase, poníamos música relajante que nos facilitaba entrar en situación. Sentados en círculo para facilitar el diálogo y la visión del otro, además de ser conscientes de nuestro cuerpo y el lugar espacial que ocupa, luz tenue y atentos a nuestra respiración.

Las sesiones

1ª Sesión: Lectura de un cuento con intención de despertar la curiosidad de los alumnos sobre el tema elegido (belleza). Participación activa de los alumnos, expresando lo que les ha sugerido la lectura. Planteamiento del debate: La maestra plantea cuestiones respecto al tema: ¿Para qué sirve?; ¿dónde se encuentra?, ¿qué sucedería si no existiese?

Surge un diálogo que plantea la necesidad de investigar y profundizar en los temas que suscita.

2ª Sesión: Cada participante, incluyendo las tutoras, aporta un objeto personal representativo de belleza, explicando en qué se basa y la emoción que le aporta, con los que se realiza una exposición en el aula, que permanecerá durante la SA.

Todos conocemos, de este modo, el significado de belleza para el resto de compañeros.

3ª Sesión: Se realiza una actividad conjunta, donde los tres grupos visionamos diversas imágenes en la pizarra digital interactiva (PDI) del aula. Terminando con el planteamiento y debate sobre las imágenes proyectadas y la emoción sentida. Las imágenes han sido escogidas de internet y en ellas podemos visualizar a niños de diferentes culturas y en distintos paisajes y situaciones, además de otras con paisajes naturales.







4ª Sesión: Colores y música; antes de comenzar esta sesión, se dispuso el material necesario, témperas de colores, folios y pinceles. Se inicia la misma con el ritual de costumbre y explicamos a los niños que escucharían distintas melodías y con cada una de ellas, fluyesen y coloreasen de manera individual lo que cada una les sugería. Con las obras resultantes haríamos una exposición de aula.

5ª Sesión: Texturas; con distintos elementos naturales como piedras, arenas, hojas, de diferentes tamaños y texturas, jugamos a definir sus características y lo que nos transmiten al tacto.

6ª Sesión: El arte y la belleza; escogimos dos obras de arte "La fábrica de Horta d`Ebre" de Picasso y "Mujer, pájaro y estrella" de Miró, ambas expuestas en el aula. Sobre las mesas de trabajo, tijeras, goma eva, papel de colores y pegamento. La actividad consistía en la interpretación de una de las obras, elegida libremente, haciendo uso de los materiales preparados.

7ª Sesión: ¿A qué huele?; le llega la hora al sentido del olfato. Aprovechamos esta ocasión, para que cada uno expresara las distintas sensaciones producidas por los aromas de distintos objetos que usaban a diario. Las tutoras dispusimos un lugar en el que podían tener acceso a ellos, en mi caso concreto, el rincón de la ciencia y los experimentos fue el elegido.

Evaluamos

Para evaluar, tomamos anotaciones sobre todo lo acontecido en cada sesión, fotografías, vídeos, las propias obras del alumnado. De especial ayuda para todos, el panel inicial con la pregunta ¿qué es la belleza? en el que, a medida que evolucionaba la SA, se reflejaban sus experiencias y contrastaban opiniones.

Para finalizar y cerrar la situación de aprendizaje, organizamos una exposición para todo el centro y las familias. Nuestros niños y niñas, se sintieron protagonistas y compartieron con otros cursos sus experiencias.

A modo de conclusión, debo decir que, si bien ha sido muy enriquecedor este modo de aprendizaje para todos y cada uno de quienes nos implicamos en esta aventura, tenemos la certeza de que llevarlo a cabo como un hecho puntual, es INSUFICIENTE.

Personalmente, abogo por instaurar en el currículo la Filosofía para niños. Nuestra sociedad, precisa de personitas con juicio crítico, que sepan trabajar en equipo, que actúen desde el razonamiento, el respeto al otro y a sí mismos, sin competitividad pero si con competencias. Donde

la creatividad sea el eje transversal de todos los aprendizajes; en la que se valoren y tengan en cuenta las emociones y las inteligencias múltiples, donde no existan etiquetas. Que la escuela sea el lugar al que todos queremos acudir con ganas, con expectación, con curiosidad. Y creo firmemente en que si nosotros, educadores, queremos, el colegio puede ser ese lugar maravilloso, de encuentro con nuestros niños y niñas y sus familias en el que no falten el amor y la alegría.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis niñas y niños por su existencia y por el amor que me brindan día a día. Sin ellas-ellos, nada de esto sería posible. A sus familias, por permitir que esto suceda y facilitar mi tarea docente. A proyectos como el Programa Infancia, elaborados por personas con ganas de cambiar la realidad de los centros. Al



CEP de Lanzarote, lugar de encuentros que apoyan nuestra ilusión y deseos de mejorar. Gracias de corazón por acercarnos a personas de la talla de Angélica Sátiro, entre otras , que consiguen mostrarnos que existen caminos viables, para llegar a la Escuela que queremos. Esta ha sido una experiencia que pensábamos utópica y se ha convertido en real y tangible. Gracias, gracias, gracias. ■

¿QUÉ PUEDE SER?

HABILIDADES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Y MUCHAS MÁS

M. Mar SANTIAGO ARCA
[marsantiago@edu.xunta.es]

La profesora de Vashti sonrió. "Haz sólo una marca y mira adónde te lleva".

PETER H. REYNOLDS. *El punto. Serres.*

Cuando pienso la sesión de Xogar a Pensar que le voy a proponer a mi alumnado de Educación Infantil, tengo en cuenta muchas variables: las habilidades que quiero desarrollar *(Habilidades de Traducción e Formulación: interpretar)*, el material que voy a utilizar *(imagen de un garabato, la misma para todos/as)*, cómo extender estas reflexiones a otros ámbitos del currículo *(la semana posterior a la sesión de diálogo, dibujaran sus reflexiones en el Recanto da Arte permitiéndoles así traducir y ampliar su lenguaje oral al plástico con el uso de colores, formas, texturas…), cómo hacer participar a los/as más tímidos/as (no será un diálogo libre en el que habitualmente intervienen los/as más habladores/as, sino que cada uno/a tendrá su hoja de papel para observarla y manipularla antes de compartir con sus compañeros/as lo que piensa que podían ser las líneas que están allí dibujadas)*… pero siempre sin tener en cuenta la cantidad de habilidades cognitivas que posiblemente se podrían desarrollar.

Mi experiencia confirma que es imposible potenciar cada una por separado, y que siempre argumentaban enredando entre todas ellas:

A) Habilidades de investigación

- Formular hipótesis:

"Un diente de momia gigante. Los dientes si creces mucho, los dientes son grandes; si no creces nada los dientes son muy pequeños. Los dientes de momia son así: con una montaña pequeña y otra mediana y otra grande. Si tienen dientes pequeños no pueden morder tan fácil. Muerden porque tienen dientes grandes, si fueran pequeños no tendrían tanta fuerza para hacerlo.



Las momias no muerden, están cubiertas de cinta por la boca… y además no ven nada y no saben por donde tienen que morder…

… además las momias no tienen dientes grandes, los tienen iguales que los de las personas, porque están donde las ponen cuando mueren".

- Buscar alternativas:

"Pues a mí me parecen montañas de hielo, porque son blancas y el hielo es blanco. Si fueran verdes, pues sería una hierba; si fuera de fresa, parecía pues una montañita de fresas".

B) Habilidades de conceptualización y análisis

- Establecer semejanzas y diferencias:

"Eso son 3 dientes… de persona porque son blancos y tienen montañitas como todos los dientes…

… pero los dientes no son así. No son tan grandes…

… hay algunos grandes.

Son de dinosaurio, porque los de dinosaurio son gigantes. Los de las personas son pequeñitos.

No pueden ser de dinosaurios, porque los dinosaurios tienen los dientes iguales…

… puede ser de un T-Rex grande.

Los dientes de los dinosaurios son afilados, son dientes de dinosaurios porque son afilados".

- Formular conceptos precisos:

"Un coche porque los coches son así. Tiene una montañita para que se suban los señores, pero no tiene ruedas… la parte de adelante es como un coche, baja y la otra montañita para guardar las cosas".

C) Habilidades de razonamiento

- Relacionar partes y todo:

"Un dedo, porque los dedos a veces parecen así. Los dedos de las personas no son así…son 5…

… tiene 5, pero sólo sacaron así 3".

D) Habilidades de percepción

- Observar: *"Tres fantasmas, uno grande, otro mediano y otro bebé. Uno está de medio lado, el otro es más grande y el otro está siendo un bebé… son como los que vi en el episodio de Hallowen de los Little Einsteins".*
- Percibir movimientos (cinestesia):

"Parece que es un tobogán porque tiene una montaña muy grande y también tiene donde se quedan los niños, porque te tiras por ahí abajo y después ya te quedas ahí abajo.

"A mí me parece que es una tirolina, porque es grande y tiene una barra dónde se están cayendo, desde arriba hasta abajo".

Mientras hablan libremente sobre lo que están viendo, puede ocurrir que nosotras/os como oyentes, caigamos en el error de creer que una opinión repetida puede romper ese flujo de ideas y olvidemos que aportaciones más elaboradas pueden enriquecer una respuesta:

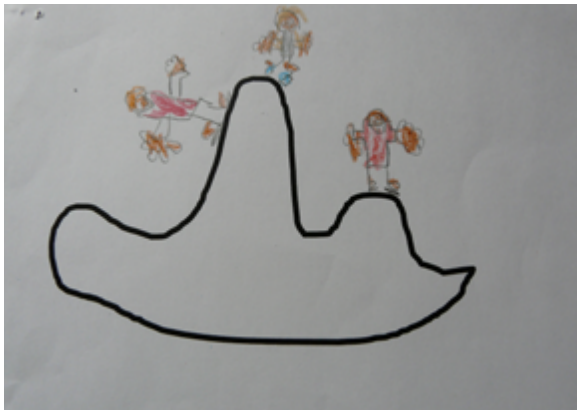
"A mí me parece que es un pájaro porque tiene las alas, la cabeza, el pico y la cola. La cabeza está al lado de las alas, son grandes… está volando.

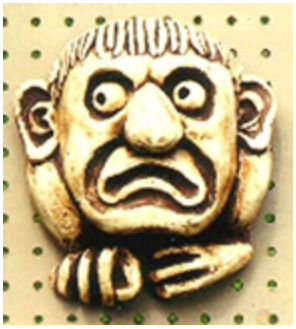
A mí me parece un pájaro, es que yo lo iba a decir (llevaba un tiempo con la mano levantada esperando su turno para poder hablar). Ese pájaro está buscando comida volando, tiene alas, cola y pico. Las alas son la montañita grande".

Finalizo siempre con una propuesta de evaluación figuro-analógica, variando el criterio en función de las interacciones que surgieron durante el transcurso de la sesión. Como es básico desarrollar el hábito de respetar la palabra de los/as otros/as, de vez en cuando les pido que reflexionen sobre la atención que prestaron a las normas del diálogo.

Aunque se recuerdan al comienzo de cada sesión, fueron consensuadas en grupo por ellos/as mismos/as y surgen como consecuencia de su propia convivencia ("Hay que ir al baño antes de empezar a jugar"); en ocasiones sucede que se dejan llevar y participan de forma mecánica sin que aparentemente les afecte no respetar la palabra de los/as compañeros/as o que resulte imposible recibir lo que están intentando transmitir.





		
-"Porque no hablé". *Fue a la semana siguiente cuando se vio en la necesidad de dibujar, cuando explicó que le parecía "un sombrero, porque tiene una montaña y una raya abajo para ponerlo".*	*Siendo muy exigentes consigo mismos….* *- "Porque no cumplí la de tener las piernas cruzadas".* *-"Porque no cumplí la norma de los zapatos, hice ruido" (ellos/as mismos/as plantearon la necesidad de "no hacer ruido con nada").* *-"Porque no estaba bien sentado".*	*… y con los demás…* *-"Porque cumplí todas las normas".* *… pidiéndole que cambie su elección porque en algún momento, durante el transcurso de la sesión, estuvo tirado en el suelo.*

Sus juicios de valor, junto a los datos que obtengo de la trascripción de los diálogos (si son capaces de justificar su respuesta de forma reflexiva y congruente, si dan respuestas originales o se limitan a repetir lo que dicen los/as demás, si son capaces de recoger las aportaciones de sus compañeros/as, relacionarlas y elaborar una nueva…) me permiten tener una visión más completa de cada niño/a. Puedo valorar la comprensión que tienen de lo que están haciendo, saber cómo interactúan, conocer las estrategias que van construyendo… y compartir con las familias una visión más completa de sus hijos/as. ■

–¿QUÉ ESTÁIS HACIENDO? –¡FILOSOFÍA! –¿Y ESO QUÉ ES?

Maria T. TORRES RODRIGO
[marietatorres13@gmail.com]
(CEIP. Joanot Martorell de Xeraco (València))

"Un niño que ha mejorado su capacitad de pensar, no solo es un niño que se ha hecho mayor, si no que és un niño que ha mejorado su capacidad de crecer"

(M LIPMAN. *Filosofia en el aula*, p. 40)

Este curso empezamos de nuevo (con mucha ilusión por nuestra parte) a "Jugar a pensar "con los niños y niñas de tres años.

El viernes por la mañana después del patio hacemos ***Filosofía.***

Ya han conocido a *la mariquita Juanita* en el primer cuento, (Juanita se encuentra a ella misma reflejada en el agua de un lago) y esto los lleva a descubrirse y reconocerse cada uno frente al espejo, intentando buscar una característica positiva de cada cual.

Otra de las sesiones fue con tres recipientes con agua caliente, tibia y fría , para trabajar la percepción del tacto , y otra sesión con un recipiente de agua para encontrar su imagen .

Cuando hablamos de qué podemos ver si nos asomamos al agua, contestan:

- Ángela: *Que nos mojamos, y si hay tiburones nos muerden.*
- Aitor: *A mi no me muerden porque yo voy muy rápido.*
- Ana: *Si, y nos mojamos.*
- Borja: *Hay "papus".*
- Aitor, insiste: *Y tiburones.*

En el segundo cuento *Los peces rojos del lago*, dramatizamos el cuento y en otra sesión observamos atentamente los peces de una pecera de la clase de 5 años, para describir cómo son y cuales son sus diferencias, y para conceptualizar el pez, explicando como es, como se mueve, como come...

En el tercer cuento conocimos a Mari Pepa la mariposa, que tuvo paciencia para aguantar ser capullo durante mucho tiempo.

Así que experimentamos lo que supone aguantarse callados, con los ojos cerrados , sin reír, sin respirar con la nariz tapada , con un brazo levantado...

Fue cuando estábamos a la pata coja, intentando aguantarnos con un pie cuando llegó Lucia , la maestra de AL y nos pregunta:

- *¿Qué estáis haciendo?*
- Sarai: *La mariquita*
- Ana : ***Filosofía***
- Lucia: - *Filosofía, ¿ y eso qué es?*





- Estela: *La mariquita*
- Julia: *La filosofía es como un cuadrado, pero no es. Pero como no es, pues es como un círculo.*
- Jessica: *Vamos a hacer filosofía, porque vamos a hacer filosofía*
- Wissal: *-¡Que es la mariquita!*
- Ángela: *La mariquita la trae la maestra y es que hacemos filosofía.*
- Ana: *Eso, la filosofía es que sacamos a la mariquita.*
- Maestra: *¿Y a qué nos ayuda la mariquita?*
- Karam Yasser: *A levantar la mano, a escuchar y a esperar.*
- Adrián: *La mariquita se espera.*
- Maestra: *¿Se espera la mariquita o los niños y las niñas?*
- Adrián: *Los niños, porque son grandes (mayores).*
- Ana: *La mariquita un día nos trajo pan y miel*
- Maestra: *- ¿ Y qué más aprendemos con Juanita?*
- Sarai: *La mariquita nos trajo un libro.*
- Maestra: *-¿Y de qué era ese libro?*
- Sarai: *- De la mariquita*
- Aitor: *Yo un día encontré una mariquita en el campo de fútbol*
- Maestra: *¿ Y qué hiciste?*
- Aitor: *Cogerla y abrazarla.*

Le contamos entre todos y todas a Lucia el cuento de "Maripepa" e intentamos definir esa palabra tan difícil que le decía "Maripepa" a Juanita:

- *Tuve* ***paciencia****, Juanita, tuve paciencia!*
- Maestra: *¿ Qué será eso de la paciencia?*
- Julia: *¿La paciencia? Mi papá me enseñó la paciencia. Es como un "boy".*
- Maestra: *¿ Qué es el "boy"?*
- Julia: *Un "boy" que le salía a la mariposa* (En valenciano suena igual que "capoll" que significa capullo)
- Maestra: *- ¿Entonces un "boy" es un capullo?*
- Julia: *Si, eso . Un capullo*
- Maestra:*¿ Entonces, la paciencia qué es?*
- Ana: *Es que nos tenemos que esperar*
- Maestra: *¿Y os parece que es importante?*
- Ana: *¡Si ! Me lo ha dicho mi madre.*
- Maestra: *¿Pero a qué nos tenemos que esperar?*
- Leyre: *A levantar la mano.*
- Pau: *Y a hablar.*
- Ángela: *Si hablamos todos a la vez, no nos aclaramos.*

El mismo viernes cuando terminamos la sesión con los niños y las niñas de mi clase , se van con la compañera de apoyo Maria M. a hacer yoga y yo paso a la clase de Anna , mi paralela, donde hacemos filosofía , y repetimos la misma sesión que antes.

Les cuento lo que nos había preguntado Lucía y les planteo si saben qué es eso de la ***filosofía***.

- Mateo: *Que si chillamos todos no oímos lo que decimos nosotros.*
- Adrià: *Es esperarse y levantar la mano*
- Sheila: *Y escuchar.*
- Júlia: *Nos esperamos cuando alguien habla, si no nos esperamos, no nos entendemos.*

Y continuamos la sesión leyendo y representando el cuento de "Maripepa":

- Maestra: *¿Qué es la paciencia?*
- Gulian: *Yo no lo sé*
- Martina: *Pensar*
- Nagore: *Quiere decir que nos esperamos*
- Nayara: *Si no escuchamos no oímos a los demás.*
- Álvaro: *Es que estamos callados escuchando.*
- Mateo: *Si no, nos dolerá la garganta y nos llevarán al médico.*
- Júlia: *Si no hablamos bajito nos dolerá la garganta y el cuello y la barriga.*
- Josep: *Si chillamos nos dolerá la cabeza. Iremos al médico*



Una vez superado el periodo de adaptación a la escuela con los niños y niñas de tres años, y ya en el segundo trimestre es cuando empezamos las sesiones del taller **"Filosofía"** al aula, aunque en realidad lo que hacemos es **"Jugar a pensar" .**

Es imposible saber que es la filosofía o porqué hacemos lo que hacemos, pero lo que tienen muy claro son las normas y reglas que necesitamos para poder participar en el taller. Y esa es la asociación que hacen con el contenido de cada sesión.

> Esta etapa sirve para automatizar hábitos, lo que significa repetir actividades, que en este caso serán de autopercepción, autoconocimiento y proyección (imaginación del yo que les gustaría ser).
>
> Las reglas son el resultado del pacto entre los humanos que pretenden convivir y compartir un mismo espacio y un mismo tiempo. Sin las reglas, la colectividad se queda sin parámetros , sin referencias, sin pautas de convivencia.
>
> Con niños tan pequeños hay que ir poco a poco.
>
> Aprender desde muy temprano a aceptar y acoger al otro es algo imprescindible a nivel psicológico y también a nivel social. (A. Sátiro, Jugar a pensar, 3,4 años. Pág.15)

Es gratificante comprobar cómo lo que aprenden en las sesiones de ***"Filosofía"***, lo extrapolan en las diferentes situaciones del aula y de su entorno. Aprenden a dialogar y esto implica pensar, escuchar y escucharse , levantar la mano, respetar opiniones, saber esperar... Todo esto será la base que les permita investigar, hacer proyectos, participar en tertulias dialógicas, respetar a los demás..., pero sobre todo saber vivir en sociedad.

Bibliografía

A. SÁTIRO. Jugar a pensar con niños de 3,4 años. Guía para educadores. Ed. Octaedro
A. SÁTIRO. La mariquita Juanita. Ed. Octaedro
M. LIPMAN. Filosofía en el aula. Ed La Torre ■

JUGAR A PENSAR, PINCELADAS DE UNA EXPERIENCIA

Mª Jesús LÓPEZ VILA
[marialopezvila@yahoo.es]
Colegio El Hogar de Santa Margarita de La Coruña (España).

Siempre he pensado que a mí lo que me gusta es ser mano de obra dentro de la enseñanza, de ahí que mi pequeño grano de arena en la aportación a esta publicación sea contar mi experiencia trabajando en el mundo de jugar a pensar. La exposición teórica se la dejo a otras personas más preparadas que yo.

Mi primer contacto en este mundo de la filosofía para niños fue hace 14 años cuando una compañera y yo hicimos un curso de formación que impartía Angélica Sátiro en nuestra ciudad, A Coruña. Ahí decidimos iniciar esta andadura aplicándolo en nuestro aula de infantil de un macrocolegio concertado, El Hogar de Santa Margarita.

Después de haber trabajado con el método de proyectos llegamos a la conclusión de que cualquier método cerrado sin la fusión con otra teorías, tiene sus ventaja e inconvenientes, juntas descubrimos que aprender a pensar o jugar a pensar era una apuesta en la que podíamos trabajar todas las habilidades del pensamiento aplicando cualquier método de enseñanza (globalizada, tradicional, individual, por áreas...) siempre podemos encontrar un momento a la semana para dedicar a PENSAR, descubrir la vida ejercitando el pensamiento de los niños.

Al principio empezamos trabajando con el arte, pues es un área abierta a expresar sentimientos, emociones , nos ayuda a crear a nosotros mismos, incluso a experimentar, estas primeras actividades siempre estuvieron unidas a actividades propuestas y por los ponentes de los distintos cursos que realizamos

Siempre comenzamos con un elemento motivador:







- Duende mágico, una pequeña marioneta de dedo que aparece dentro de una cajitas siempre viene acompañado de un mensaje La vaca Tina, una vaca que aparecía en una caja, cuando los niños entraban en el aula y se la encontraban ya se colocaban en el "rincón de pensar" y empezamos la actividad
- Una pieza musical, personalmente suelo utilizar música de todo tipo dependiendo el grupo, si son niños tranquilos elijo música movidita ,si son inquietos al contrario, elijo música suave , por eso de contrarrestar.
- En una ocasión muy concreta fue la persona del equipo de orientación. Cuando ella entraba sabíamos que era el momento de jugar a pensar. Ella se incorporaba al aula y empezaba la sesión de aprender a pensar.

Por primera vez lo trabajamos con alumnos que salían del aula para trabajar con ellos individualmente tanto de altas capacidades como de apoyo. Se propuso al equipo de orientación que en vez de salir del aula se incorporara el equipo en ella pára trabajar la integración ,asi ayudar a aportar todos nuestras ideas ya que todos nuestros pensamientos son válidos.

Esta experiencia fue muy enriquecedora ya que aprovechamos para trabajar las emociones. Se trabajo a lo largo del curso una hora semanal consiguiendo que todos los alumnos compartieran sus opiniones y sentimientos sobre el cariño, trabajo en equipo, la familia, la mentira, la agresividad, la autoestima...

Este último curso es una bolsa de cuadros en la que viaja La mariquita Juanita cargada de preguntas que resolver, o propuestas que llevar a cabo. A lo largo de estos años hemos realizado distintas actividades, aquí expongo muy escueto una serie de ellas.

Jugando con el arte

Trabajamos con niños de 4 y 5 años. Con ellas lo que hemos intentado , entre otras,es que los niños sintieran el gusto por el arte, que expresasen sus sentimientos y emociones, que intentarán analizar un cuadro...

Cuadro de la escalera (Miro): con este cuadro hicimos que los niños lo observarán en silencio durante un tiempo, retiramos la lámina y les dejamos que le dieran color según ellos recordaban o les gustaría que fueran. Los resultados fueron estos.

Mujeres en la playa (Picasso): Aqui dimos a cada niño un recorte de una parte del cuadro, tuvieron que hacer hipótesis ¿ cómo será el cua-







dro? ¿qué colores tendrá?. En un folio pegaron ese recorte y cada uno completó el cuadro como pensó que sería.

Al finalizar la actividad, enseñamos el cuadro original y cada uno comparó su obra de arte con la original.

También hemos elaborado **nuestras propias creaciones**; en una ocasión dimos a los niños de 4 años unas tiras de colores y en equipo tenían que hacer un montaje, poner el título y decir que veían en su propia creación.

Aprender a pensar con cuentos

Cuando trabajamos con cuentos, no hemos tenido en cuenta la edad:

- *Pebili* con niños de 3, 4 y 5 años.
- *Inventar un cuento* en 5 años
- *La mariquita Juanita* en 3 años
- *Pebili*: Este libro lo trabajamos con niños de educación infantil.

Empezamos con la lectura del cuento y según íbamos leyendo hacíamos un alto en el camino con preguntas, análisis ,descripciones, hipótesis e incluso juegos.

Invención de un cuento: Esta actividad solo la hemos realizado con niños de 5 años. Les planteamos escribir un cuento, para ello tuvieron que elegir los personajes y describirlos. Buscaron título y argumento , lo redactaron e ilustraron. Para rematar cada día uno lo contaba a sus compañeros.

La mariquita Juanita: Este cuento lo hemos trabajado en varios años. El último, este curso con niños de 3 años. Aquí expongo un pequeño resumen.

Juanita nos visita todas las semanas y viaja en su bolsa a las tres aulas. El inicio de la sesión es saludarla y cada alumno la abraza y la besa.

Cada sesión es de 30 minutos, leemos un capítulo, y sacamos su moraleja. A esto le acompañamos con una actividad. Poco a poco vamos creando nuestro jardín.



El día que nació Juanita les presente la mascota y ellos con sus manos iniciaron el jardín, fue una actividad plástica.

Después de leer *los peces rojos del lago* experimentamos con los sentidos. En el aula aparecieron diferentes pescados y ellos los olieron y los tocaron vieron que todos eran peces pero su tacto era distinto. Llegaron a la conclusión de que aunque seamos iguales, somos distintos porque cada persona es diferente en la forma de actuar, pensar (cada uno sobre lo mismo opinaba diferente).

La mariposa Maripepa nos enseñó lo que era la paciencia. “la paciencia es esperar”. Acabaron elaborando con plastilina sus propias Maripepas





Con el *Guillermo, el grillo saltarín* aprendimos a ayudar a los demás, si un amigo no puede hacer una actividad, si no sabe cómo resolver un problema, el que sabe le ayuda sin problema.

Carlos, el colibrí nos ayudó a reflexionar sobre el amor, para ello Juanita trajo varias láminas y las comentamos. Llegaron a la conclusión de que el amor es: abrazarse, besarse, cuidarse, es quererse.

Representaron el amor abrazándose entre ellos y terminaron dibujándolo

Tania, la araña nos enseñó a ser solidarios.

Después de debatir que como no eran arañas, no podían hacer telarañas, que la telaraña es la casa de las arañas . Se les hizo la pregunta de qué harían si un amigo se quedaba sin casa y sin pensarlo dos veces varios dijeron que ellos le dejaban la suya. " si no tiene casa yo le dejo una, porque mis abuelos tienen dos".

La última amiga que nos trajo Juanita fue *Luci, la luciérnaga.*

Los niños saben que es. Lo que más me gustó fue las respuestas a la pregunta ¿ de qué están hechas?

"Su cuerpo está hecho de estrellas para que brillen en la obscuridad". "las estrellas brillan porque están hechas de purpurina y brillantes"

Acabamos la actividad convirtiéndonos en luciérnagas hechas de estrellas.

Esto han sido pequeñas pinceladas de mi experiencia.

No soy gran experta en el tema, pero sí una profesora con ilusión cada día que intenta trabajar lo mejor que puede. ■





JUGAR A PENSAR CON LA OBRA DE PABLO PICASSO, *POBRES AL BORDE DEL MAR* (1903)

Paula LLOPIS GÓMEZ
[paullogo@alumni.uv.es]
Pere BERNAL TORRES
[pbernal@lacomarcal.com]

Esta experiencia educativa, ha consistido en la realización de varias actividades experimentales de reflexión estética con niños y niñas de tres años de "la classe dels Micos" y en trabajo conjunto con su tutor Pere Bernal, forma parte de una unidad semanal de la Memoria de Trabajo de Grado de Maestra en Educación Infantil de la Facultad de Magisterio en la U.V. Estas sesiones fueron realizadas en la Escuela *La Nostra Escola Comarcal de Picassent*, Valencia. Se trata de un grupo formado por 11 niños y 16 niñas del segundo ciclo de Educación Infantil.

No obstante, debemos matizar que, en esta ocasión, vamos a compartir una de las actividades de la unidad. Esta está basada en una de las propuestas del libro Tot Pensant (Puig y Sátiro 2000) concretamente "Tot art". Consistía en establecer un diálogo con los alumnos, reflexionando sobre la obra del pintor Pablo Picasso, *Pobres al borde del mar* y cuyo objetivo ha sido desarrollar algunas de las habilidades del pensamiento (búsqueda, análisis, razonamiento, etc.).

Desarrollo de la sesión

¿Qué se hizo y cómo? Se presentó una diapositiva en blanco en la pizarra digital con la finalidad de descubrir que se escondía detrás de ésta. Mientras el cuadro fue destapándose ante las miradas de los niños, éstos, iban comentando en voz alta lo que les sugería la obra. Así pues, se trató de un momento lúdico, ya que, entre todos, jugamos a "destapar" la obra. Al finalizar y dentro de nuestra manera de trabajar, se les ofreció la posibilidad de pasar libremente por un



taller de fotografía y reproducir el cuadro. La cámara llevaba un filtro azul.

¿En qué horario y espacio? La actividad tuvo lugar en el aula con el grupo completo, después de la asamblea y con un tiempo estimado de 35 minutos.

¿Cómo se creó el ambiente y cómo se presentó la actividad ? Antes de empezar la tarea,

dispusimos las sillas de los equipos de trabajo en forma semicircular enfrente de la pizarra digital. Propusimos al alumnado investigar sobre aquello que se ocultaba tras el folio en blanco.

¿Cómo se presentaron las reglas del juego? Previamente a esta sesión y dentro de la unidad, ya habíamos tratado las reglas de "Jugar a pensar" con los niños y niñas y las teníamos presentes en cada actividad. Resultó fácil recordarlas de manera grupal (escuchar, pensar, levantar la mano, hablar…).

Algunas de las habilidades del pensamiento trabajadas y algunas preguntas propuestas:

■ **Adivinar**

¿Qué pensáis puede ser?

¿Quién pensáis que habrá pintado este cuadro?

■ **Observar**

¿Qué vemos?

¿Quiénes pensáis que son?

¿Qué pensáis que hacen?

¿Dónde estarán?

■ **Imaginar**

¿Estarán hablando? ¿De qué pensáis que están hablando?

¿A qué pensáis que olerá?

¿Hará frio o calor?

¿Cómo pintaríais vosotros el cuadro?

■ **Describir**

¿Qué colores veis en la obra?

¿Cómo veis a las personas?

A continuación, mostramos algunos fragmentos del diálogo.

Dana: ¿Qué vamos a ver ahí? (pizarra digital)?

Paula: Ahora veréis ahora…

Paula: ¿Sabéis que he traído hoy?

Todos: ¿Qué?

Paula: Mirar en la pizarra, ¿qué veis?

Oriol: Un papel

Paula: Muy bien, un papel. ¿Veis algún cuadro?

Todos: No

Paula: Pues, yo quiero que entre todos, poco a poco, vayamos descubriendo que hay detrás de





este folio en blanco. A ver que encontramos. ¿Os parece buena idea? ¿Queréis que probemos?

Todos: Si

Paula: ¿Queréis que lo intente yo primero y, después, vamos saliendo los demás?

Todos: Si

(1ªdiapositiva Paula)

Todos: ¡ay!

Paula: ¿Qué pensáis que puede ser esto?

León: Un cuadro

Paula: ¿Y que podrá ser?

Miverva: Una naranja

Emma: Una puerta

Joan: Una abeja

León: Un mar

(2ªDiapositiva Irati)

Paula: ¿Qué ha aparecido ahora?

Mario: Azul

Oriol: Azul

Paula: ¿Qué pensáis vosotros que podrá ser esto?

León: Una bruja

Paula: ¿Una bruja?

Dana: Si, una bruja mala

Paula: ¿Mala por que?

Núria: La bruja maruja

Dana: Parece una persona mala

Paula: ¿Por qué piensas que es una persona mala Dana?

Dana: Porque es una persona mala

Mario: Eso es un sueño

Paula: ¿Por qué Mario?

Mario: Porque las brujas no existen

Marc: Una momia

Oriol: No, porque una momia tiene papel en todo el cuerpo

Al finalizar…

Paula: Quien tenga ganas puede pasar por el taller de fotografía que estará en la asamblea. (Este se monta junto a diversos rincones de juego)

Este diálogo manifiesta cómo el alumnado se implica pensando y, además, muestra cómo se pueden ir abordando diferentes habilidades de pensamiento (describir, suponer, imaginar…) de una forma sencilla. Asimismo, podemos destacar que, aunque no todos los niños participaban de una manera activa en la actividad, se les notaba interesados y atentos, se les respeta y no se les exige participar.

Breve análisis

En esta sesión se buscó reforzar las habilidades del pensamiento de los alumnos, esto es, aprender a pensar por ellos mismos, dejando que el diálogo forme parte de la clase y haciéndoles conscientes de las múltiples posibilidades de pensamiento que el resto de compañeros/as puede tener. Pues, en la actualidad, se echa de menos la presencia de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa, en diálogo consigo mismos, con sus compañeros y con los adultos. Lipman, Sharp y Oscayan (2002) aseguran que "no los tendremos nunca si no les animamos a hacerlo, si no introducimos en los programas y en la vida de la escuela los instrumentos que les permitan desarrollar las habilidades requeridas para hacerlo".

De manera que, con esta actividad, se ha estimulado el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos mediante el diálogo, pero, al mismo tiempo, en compañía de los demás. De modo que, sentados en forma de círculo, un niño/a podía mirar al otro cuando le hablaba y/o le escuchaba. Así, el fin ha sido que el alumnado aprendiera a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas, fomentado también actitudes éticas y valores como es, entre otros, el respeto.

Conclusión

En definitiva, el propósito de la actividad ha sido aproximarles, un poco más, al mundo del arte y de las habilidades de pensar de manera lúdica y disfrutar de una experiencia agradable. El arte es un recurso realmente útil en las aulas, puesto que puede abrirnos las puertas al lenguaje plástico, al pensamiento creativo y a la imaginación, y que muchas veces queda olvidado y fuera de la escuela.

Bibliografía

Lipman, M.; Sharp, A.M. & Oscayan, F.S.. (2002). *La Filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones la Torre.

Puig, I. & Sátiro, A. (2000). *Tot pensant: Recursos per a l'educación infantil. Barcelona: Eumo*

Sátiro, A. (2009). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años.* Barcelona: Octaedro ■

IV

MUNDOS INVESTIGADOS

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ESTÉTICA GUSTATORIA: EXPERIMENTANDO NUEVAS PERSPECTIVAS

T'ai **SOPHIA SÁTIRO**
(Graduada en Filosofia)
Araceli **OCHOA DE ERIBE**
(Maestra y formadora del Proyecto Noria)

La experiencia que se presenta se enmarca en un Trabajo de Final de Grado de filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona. La propuesta consiste en la realización de una actividad experimental de reflexión estética con niños y niñas de tres hasta doce años. La actividad propuesta utilizaba elementos culinarios: alimentos, fotografías de platos del restaurante de cocina creativa de Ferran Adrià, «el Bulli», y masa de coca de aceite. Fue realizada en la Escuela Sol Ixent de Corbins, un pequeño pueblo de los alrededores de la ciudad de Lleida. En esta escuela se trabaja de manera sistemática Filosofía para niñ@s en todos los cursos desde Educación Infantil hasta el 6º de Primaria, y desde hace ocho años. El objetivo de este trabajo era comprobar la capacidad de los niños y niñas, desde los tres años hasta los doce, de pensar específicamente sobre la cocina como arte. Como propuesta pretende mostrar, de un modo teórico a partir de la práctica, cómo los niños y niñas piensan y argumentan al realizar sus juicios estéticos y ayudarlos a ampliar así sus experiencias degustativas y sobretodo estéticas. También pretende aportar reflexión, desde la práctica educativa, sobre el concepto de estetica gustatoria, que es el concepto que los expertos utilizan para invocar y reividindicar la cocina como arte.

Se trata de proponer una sesión filosófica con elementos culinarios utilizando éstos no solo como un recurso para reflexionar, sino también como una propuesta para interrogarse sobre la perspectiva que se tienen en relación a lo qué es la cocina. La actividad consistía en experimentar con diferentes alimentos, a saber: manzana, limón y tortita de arroz, y con platos elaborados a través de fotografías de platos del reconocido restaurante de cocina creativa. A partir de estos elementos y a través del método dialéctico, se establecía un diálogo con los niños y niñas reflexionando sobre su experiencia vivencial. Mostramos aquí un diálogo entre la realizadoras de la experiencia.

T'AI SOPHIA LUCAS: Mi objetivo, con este trabajo, era mostrar a la comunidad filosófica de mi universidad en qué consiste la filosofía para niños y cómo ellos hacen juicios estéticos. Para poder hacerlo, creí que la mejor opción sería elegir una experiencia estética que ha surgido hace poco tiempo como concepto. Se trata de la estética gustatoria. En este tipo de experiencia estética se trabaja desde la cocina y los elementos que ésta nos proporciona. Para entender mejor en qué consiste la experiencia de la estética gustatoria nos basta mirar el trabajo que ha hecho Ferran Adrià a lo largo de su carrera. Ha cambiado nuestra visión de lo que es la comida y de como la comemos. En mi experiencia con los niños y niñas de la escuela Sol Ixent, creí conveniente

trabajar con alimentos que todos conocieran y también desde las propuestas novedosas de la comida creativa. Así mi experiencia trabajó con la manzana, la tortita de arroz y el limón. Desde estos alimentos cotidianos y con las fotografías de algunos platos de Ferran Adrià, se establece el diálogo y reflexión filosófica.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: Fue una experiencia muy interesante. Me parece remarcable que a partir de elementos muy sencillos y cercanos a la experiencia de los niñ@s se pueda construir un recurso tan bueno que facilitó mucho la reflexión. A veces pensamos en actividades complicadas que no siempre ayudan, y sin embargo, en estas sesiones se vio que estos elementos realmente facilitan el diálogo.

T'AI SOPHIA LUCAS: Me gustaría decir que al principio de plantearme una investigación con niños y niñas dentro del marco de la filosofía para niños, empecé queriendo abordar todas, o una gran mayoría, de las distintas formas artísticas, como serían la pintura, la poesía, la narrativa, la música, la danza, etc. En el momento en el que empecé a formar parte del grupo interdisciplinar que crea la *Bullipedia*, grupo que reflexiona e investiga sobre la estética gustatoria, empecé a ver que una experiencia de degustar y experimentar desde la perspectiva de la cocina creativa haría que mi trabajo aportara un punto de innovación a la Filosofía para niños. Planifiqué las sesiones de tal modo que se potenciaran las habilidades de percepción, tal y como se describen en el Proyecto Noria, aunque también se potenciaron otras habilidades que surgieron en el momento de hacer la actividad.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: En el momento que T'ai propuso realizar esta actividad en mi escuela la idea me pareció muy interesante pues me permitía ver desde otra mirada la actividad filosófica que habitualmente realizamos con los niños. Poder observar desde fuera cómo nuestro alumnado respondía a la sesión planteada era todo un reto. Se presentó la misma propuesta para todos los grupos y el hecho de hacerse con niñ@s de tan diferentes edades, nos permitió observar si había alguna diferencia entre sus sesiones.. Era una incógnita ver si una misma propuesta podía adecuarse a todos los cursos y cual seria la respuesta de los grupos. La actividad resultó muy motivadora a todos los niveles y provocó mucho entusiasmo. Pero el diálogo que se produjo fue diferente. Los alumnos mayores podrían, a partir de la propia experiencia y de su dominio del lenguaje, explicarse con más matices. Los más pequeños, disfrutaban de la experiencia sensorial e iban dando nombre, quizás por primera vez, a lo que estaban viviendo.

T'AI SOPHIA LUCAS: Mi objetivo con esta actividad, de cara a mi Trabajo de Final de Grado, era ver y mostrar cómo piensan los niños a partir de una experiencia estética gustatoria. A partir de alimentos y elementos culinarios, hacer que los niños llegasen a hacer juicios estéticos. Proponer una misma actividad con todos los cursos de infantil y primaria, me daba pie a hablar de cómo influye la filosofía para niños en el modo de pensar a medida que se haciendo este proyecto. Esta característica de la actividad realizada, proporciona la oportunidad de ver las diferencias en las distintas edades, cómo es el proceso de cada edad al interactuar con un elemento cotidiano comestible de un modo distinto. Pude constatar que los niñ@s piensan y emiten juicios. En este caso los importantes para mi eran los estéticos. A veces son más creativos en el momento de explicarlo. Un recurso que utilizan mucho es la analogía, que con ella nos muestran que tienen la capacidad de conectar experiencias similares que ya han vivido con la que les estaba haciendo. Porque explicar una experiencia nueva es siempre difícil.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: Este aspecto entiendo que es fundamental en educación, Es muy importante contextualizar los aprendizajes a partir del entorno próximo de los niñ@s, de forma que puedan aportar su vivencia haciendo que el aprendizaje sea una experiencia realmente significativa y real. En este sentido, también podríamos hablar de lo que Vigosky denomina zona de desarrollo próximo. Las posibilidades están en los niñ@s, pero hay que acompañarlas para que se desarrollen. Cuando hablamos de aprender a pensar, eso significa que aunque tod@s pensamos, siempre podemos pensar mejor: mejorar nuestros criterios, nuestras argumentaciones, nuestros juicios… y es fundamental crear los espacios, buscar los tiempos para que de una forma consciente y constante demos la oportunidad a nuestros alumn@s de mejorar, de pensar

mejor, y en consecuencia, de ser realmente ciudadanos que conocen y actúan. Eso es lo que intentamos en nuestra escuela donde hemos introducido en nuestros horarios semanales la filosofía. Por ejemplo, el grupo de sexto están haciendo filosofía de una manera sistemática desde hace ocho años. Sería muy interesante poder comparar la experiencia con otros grupos que no han hecho filosofía y ver si hay diferencias.

T'AI SOPHIA LUCAS: Una de los aspectos más interesantes de esta experiencia es justamente que los niños y niñas ya están «acostumbrados» a hacer filosofía. Algunos podrían decir que es una especie de «trampa» trabajar con alumnos que ya estén dentro del proyecto de filosofía para niños y que esto hace que mi propuesta sea menos innovadora. Pero yo creo que es todo lo contrario. Eso ha permitido que la investigación muestre más el cambio existente entre un niño de 3 años, que empieza a hacer filosofía, y un alumno de 12 que lleva ya ocho años haciendo filosofía. No descarto la posibilidad de seguir investigando y hacer la misma experiencia con niños y niñas de una escuela que no trabaje con filosofía para niños, ya que seguramente veríamos una gran diferencia entres los grupos de niños y niñas.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: Es realmente novedoso utilizar la cocina y una experiencia tan cotidiana como comer/gustar/degustar como medio para construir el propio criterio estético, ver y vivenciar la cocina como arte, y por tanto hablar de belleza y reflexionar sobre ello. Parece que al hablar de belleza hablamos de arquitectura, escultura, pintura y no incluimos la cocina. A partir de tu propuesta creo se abre un camino muy interesante para considerar y valorar la cocina y todo lo que le rodea, de otro modo. Y ya que introducimos muchas arte en Filosofía para niños, ¿por qué no también la cocina creativa?

T'AI SOPHIA LUCAS: Una de las cosas que se pudo ver en el momento de analizar la actividad hecha con los niños y niñas de la escuela Sol Ixent, es que existe una dificultad en el momento de dar razones, de explicar el porqué piensan lo que piensan. Llegué a la conclusión que este hecho se daba, sobre todo, con los más pequeños. En el análisis hecho en mi trabajo, me di cuenta de que esta característica de no saber qué razones dar o cómo explicar el porqué, venía dada por el hecho de que eran niños y niñas pequeñas que apenas tenían experiencias vividas en su vida para poder conectar una vivencia con la otra. Una de los motivos por los cuales creo que la filosofía para niños es importante es justamente por eso, que proporciona a los niños y niñas más pequeños una experiencia única y que les hace crecer como personas al mismo tiempo que se desarrollan su intelecto y físicamente. Además creo que trabajar con arte, con experiencias artísticas, desde pequeños y hacerles que piensen sobre qué están viviendo, les hace desarrollar un lado más sensible, es decir, que sean más suspicaces.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: Creo que la experiencia estética en sí misma es una parte importante en nuestra experiencia personal, o tendría que serlo.., Conceptos como estética, belleza, cultura nos son muy propios como especie. Como dices, nos hacen más humanos y por eso entiendo que tienen que estar muy presente en la escuela en general, y en Filosofía en particular. Sobre la dificultad de dar razones, también estoy de acuerdo que tiene que ver con la experiencia previa para poder comparar, valorar. Pero también el hecho que las experiencias gustativas, en principio, parecen experiencias más ligadas a la emoción que a la razón, las hace experiencia muy personales. Quizás eso dificulte hacer ciertos juicios valorativos más allá del «me gusta» o «no me gusta»…. Me interesó mucho ver que la propuesta, tal como la planteaste, ayudaba a los niñ@s a enriquecer la experiencia del gustar, y lograr nombrarla, pudiendo profundizar en sus juicios sobre un tema del que seguramente nunca se habían planteado una reflexión, no debían pasar del me gusta/no me gusta, igual que probablemente hacemos muchos adultos. Recuerdo las caras de extrañeza de algunos de ell@s cuando les preguntabas y necesitaban su tiempo para responder. La experiencia les ayudaba a poder nombrar lo que gustaban, olfateaban, veían, oían o tocaban. Igual que hacemos muchos adultos, no se plantean de donde viene su juicio estéticos.

T'AI SOPHIA LUCAS: Desde un punto de vista más teórico, Matthew Lipman en su libro *Thinking in education*, hace una clasificación de tipos de juicios. En esta clasificación, hace tres agrupaciones distintas de cómo pueden ser los juicios, a

saber: juicios genéricos, juicios de mediación o procedimentales y los juicios focales o de culminación. Dentro de mi trabajo me parecía importante mostrar esta clasificación y indicar, dentro del grupo de juicios de mediación, cuales eran los juicios que los niños de cada edad utilizaban. Muchos de los juicios que utilizan los niños para explicar son aquellos con los que hacen analogías y analizan las partes.

ARACELI OCHOA DE ERIBE: Si, continuamente comparaban y valoraban. También fue muy interesante para llegar a ese tipo de juicios, en el apartado visual, utilizar las fotografías de los platos del restaurante de cocina creativa el Bulli. El tema de la apariencia/realidad de las cosas, es un tema muy relevante a la hora de emitir juicios sobre cualquier aspecto, y la necesidad de ser prudentes. Sus aportaciones fueron muy buenos ejemplos que nos llevaron a consideraciones estéticas y éticas. En resumen, una experiencia muy interesante y provechosa. Espero poder volver a colaborar contigo.

T'AI SOPHIA LUCAS: Para mí también ha sido una experiencia interesante, sobre todo porque de niña cuando estudié los primeros años de primaria, e incluso antes, hice filosofía para niños en mi escuela. Es una experiencia que realmente recuerdo como un momento de explicar mis pensamientos a los demás. Creo que para los niños, tanto como para los adultos, el reconocimiento y el ser escuchado por el otro es importante ya que le ayuda a elaborar y aclarar sus propios pensamientos a través del diálogo, pero también ayuda a que seamos más conscientes de que el ser humano es un ser social y, de algún modo, es una necesidad. Este trabajo de final de carrera me ha ayudado a ponerme en otro lugar, en el lugar del educador, que ayuda a que esta tarea de elaborar el propio pensamiento se haga de un modo más ameno pero provechoso. Mi intención es seguir investigando con este tipo de experiencias estéticas dentro de la filosofía para niños. Y por supuesto el poder trabajar con niños y niñas, conjuntamente con Araceli, ha sido una experiencia productiva y divertida al mismo tiempo.

Más información en www.crearmundos/esteticagustatoria.



Plan de aula

ACTIVIDAD	PREGUNTAS
1. Experimentación de la manzana Pedir a los niños/niñas que cierren los ojos y en ese momento se les da un trocito de manzana. Se les pide que muérdanle trocito de manzana. Las habilidades de pensamiento que se trabajan en esta actividad son la habilidad de escuchar atentamente y la habilidad de degustar/saborear.	• ¿Qué habéis escuchado? • ¿Os gusta ese sonido? ¿Por qué? • ¿Qué gusto tiene? • ¿Os gusta? ¿Por qué?
2. Experimentación de limón Pedir a los niños/niñas que cierren los ojos y en ese momento se les da un trocito de limón. Se les pide que huelan el trocito de limón: Las habilidades que se pretende trabajar con esta actividad son las habilidades de oler y degustar/saborear.	• ¿Qué gusto tiene? • ¿Os gusta? ¿Por qué? • ¿A que os recuerda este olor? • ¿Os gusta? ¿Por qué?
3. Experimentación de la torta de arroz Pedir a los niños/niñas que cierren los ojos y en ese momento se les da un trocito de tortita de arroz. Se les pide que toquen el trocito de tortita de arroz: Habilidades de pensamiento que se trabajan con esta actividad son las de tocar y degustar/saborear.	• ¿Qué estáis tocando? • ¿Esta duro/blando, es liso/rugoso, esta frío/caliente? • ¿Te gusta? ¿Por qué? • ¿Tenéis la misma sensación que tuvisteis antes cuando tocabais con las manos? • ¿Cuáles son las diferencias? • ¿Qué gusto tiene? • ¿Os gusta? ¿Por qué?
4. Presentación de fotos de platos de «EL BULLI» Las dos fotos que se presentan son las de los platos menestra de verduras i texturas de remolacha. Una vez los alumnos y alumnas han visto las fotos se les hace las siguientes preguntas (después de visualizar cada fotografía) Las habilidades de pensamiento que aquí se trabajan son las habilidades de observar y de sinestesia.	• ¿Qué es lo que ves? • ¿Qué crees que puede ser? • ¿Cómo puede ser el olor? • ¿La imagen te transmite calor o frío? • ¿Os gusta la imagen? ¿Por qué? • ¿Creéis que la imagen es bonita? ¿Por qué? • ¿Qué relación tiene las fotos que acabamos de ver con la actividad que hemos hecho antes?
5. Autoevaluación Esta evaluación se hace a través de un diálogo mientras se realiza una escultura con masa de coca que transmita como se han sentido haciendo la actividad. Las habilidades de pensamiento que aquí se trabajan, sobre todo, son la cinestesia (Kinestesia) yla sinestesia, así como habilidades de traducción.	• ¿Cómo os habéis sentido haciendo esta actividad? • ¿Os ha gustado? • ¿Qué significa tu escultura?

LA ESCUELA ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

TESIS «EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "JUGAR A PENSAR 4-5 AÑOS" EN EL CONTEXTO ESCOLAR MEXICANO»



Marcela Beatriz **GONZÁLEZ MANZANO**
[mbmanzanog@gmail.com]

Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Maestra en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas y Maestrante en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma de Morelos, Diplomado en Filosofía para Niños por grupo CEFALIN, Diplomado en Competencias Docentes y Calidad Educativa por el Tecnológico de Monterrey campus Chiapas.



La escuela actualmente está transformando sus conceptos, procesos y fines. Juarez, Comboni y Garnique (2010) refieren que la escuela debe ser una herramienta para la igualdad de oportunidades para todos respetando la diversidad y atendiendo las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un medio de integración social, donde se conoce, participa y convive con personas originarios de otros grupos sociales y se aprende a respetar y apreciar al otro. Se busca su plena participación e integración social y productiva en el mundo dinámico.

La escuela debe ser es el espacio de convivencia, donde cada persona pueda desarrollar sus capacidades. Tal como dice el artículo 29 de la Convención de los Derechos del niño, debe estar encaminada a:

> Desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades, inculcarle el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. Inculcar al niño el respeto por sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Inculcar al niño el respeto por el medio ambiente natural… (UNICEF, 2006, pp. 22-23)

La historia de la infancia y los derechos del niño no fueron citados hasta 1959 en la Declaración de los Derechos de la Infancia. Es necesario conocer los derechos de la infancia ya que a partir de ahí se han hecho programas, políticas educativas e iniciativas públicas y se han dirigido objetivos para llevar a cabo su cumplimiento.

Una de las iniciativas parte de la política educativa internacional de la última década del siglo xx, es la Escuela para Todos. La esencia de ésta favoreció un movimiento importante de expansión y reforma de la educación básica, y también sentó las bases para hablar de la educación inclusiva (SEP, 2010).

La escuela inclusiva aparece por la creciente diversidad de alumnos en el sistema educativo entre las diferencias se encuentra la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchos más, que denotan la multiculturalidad en la escuela. Frente a esta realidad que a menudo se ve como un problema más que como una oportunidad para aprender, es que se tiende a ser excluyente e individualista.

En este sentido la escuela inclusiva implica el cambio de actitudes hacia la educación ya que tiene como filosofía brindar el sentido de comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sentido de pertenencia, se sientan aceptados, sean apoyados y apoyen a sus pares y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1996).

A través de los diferentes organismos internacionales y los diferentes acuerdos que se fueron consolidando los principios que actualmente rigen a la Educación Pública y Privada, también es a través de las diferentes políticas internacionales y nacionales. La escuela tiene un papel vital en el desarrollo del niño, en particular en el aprendizaje. Con el fin de obtener mejores logros, en México, se han dado diferentes acciones en el campo de la educación, siendo una de éstas, la renovación curricular y pedagógica, que inició en 2004 con prescolar, en 2006 con Secundaria y en 2009 con primaria, articulando éstas en 2011, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Es relevante mencionar que la RIEB está sentada en un modelo basado en competencias (habilidades), con un paradigma constructivista, lo que implica centrar al alumno en el proceso activo del aprendizaje.

Tal como lo marca la RIEB (2011) la educación:

> Es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. (SEP, 2011 p. 26)

Como indica el párrafo anterior son los docentes dentro del aula quienes deben de brindar los recursos y habilidades para la convivencia y aceptación a la diversidad. Sin embargo la RIEB aparece descontextualizada de la capacitación, información y difusión a todos los agentes involucrados en la educación, ciertamente no sólo sucede con la RIEB, existe aún en los docentes desconocimiento de los principios de la Educación para todos y la educación inclusiva, las cuales están implícitas en esta reforma. Es esta dificultad mezclada con las actitudes de los docentes que ha hecho laborioso el alcance para todos los alumnos.

Es ante la necesidad de hacer una cultura educativa incluyente, diversa y flexible que el docente encuentra nuevos retos e inseguridad. Ainscow (2011) propone entre las estrategias para favorecer y fortalecer el cometido de la educación y apoyar al docente, hacer relevante la importancia del contexto escolar para crear un clima en el que puedan desarrollarse prácticas más eficaces, a través del aprendizaje permanente y colaborativo entre sus miembros. Menciona a la escuela en movimiento que trata continuamente de desarrollar y refinar sus respuestas a los retos que se enfrenta.

Es un cambio profundo el que se está gestando ante el mudo competitivo, el tipo de alumnos que llegan al aula, los avances tecnológicos, los cambios constantes, el acceso a la información, los altos índices de violencia. Todo esto vive el niño/a que acude a la escuela y convive con otros niños/as que igual llevan consigo un mundo de emociones, sentimientos y pensamientos que pueden o no manifestar en la clase.

El cambio es evidente, se hace necesario probar programas, apoyos didácticos diferentes no sólo para cubrir los retos de la educación sino

los retos que trae consigo el mundo cambiante, los sistemas político-económicos, la influencia directa e indirecta de muchas fuentes de información. Es ante esta diversidad cultural, social y emocional que se busca que el alumno pueda responder de forma crítica, creativa y cuidadosa a sus necesidades y a su contexto.

Empezar a edades tempanas con programas que estimulen el pensamiento puede ser la vía para favorecer el desarrollo integral del infante a través de la educación. Los niños tienen una presencia social, reciben la influencia de lo externo y responden en forma activa con gran sensibilidad, resultado no solo de su condición física sino de la interacción social de y con la gente que está a su alrededor (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

En la práctica prevalece la idea de que para los niños menores de 6 años, lo más importante es la socialización a través de su convivencia con otros niños, y en apoyar el ejercicio psicomotor para facilitar la coordinación motriz fina y gruesa, que también son importantes pero no se toma en cuenta que el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento inician desde que comienza la actividad transformadora del niño, es decir, desde que nace (Gómez, 1995).

El niño es capaz de pensar cada vez mejor, dar argumentos, criticar y construir aprendizajes, no es el simple juego, o la estimulación motriz sino el tomar en cuenta sus preguntas que surgen de su habilidad natural para investigar. En los contextos educativos es donde se observan la implementación de diversos programas para la mejora de destrezas o habilidades en los alumnos. Hace tiempo se ha hablado de la importancia de implementar en el currículo, programas que fomenten en los alumnos el pensamiento crítico y creativo, siendo necesario debido a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se están gestando en el mundo actual.

La escuela a través de la educación escolar brinda la oportunidad de enriquecer a los niños y las niñas en experiencias de aprendizajes y cultura. Permite un ambiente de convivencia con otros niños de su edad y adultos, enriqueciendo sus relaciones sociales y ampliando su contexto social, ofreciendo la posibilidad de relaciones afectivas fuera del hogar. La escuela entonces, en el sentido más amplio, es un lugar donde las emociones, el desarrollo físico y cognitivo de los estudiantes se ve favorecido. Con el transcurso de los grados escolares y contenidos curriculares, el niño va articulando diferentes aprendizajes que se espera le sirvan en su vida profesional, personal y social.

Se hace necesario proponer un currículo desarrollador que tome en cuenta el proceso del niño y el contexto social, con apoyos didácticos, recursos multiculturales que faciliten el pluralismo cultural y no la homogenización de la clase. También es necesario como lo mencionan Nilson, Fetherston y McMurray (2013), Choy y San (2012), Marques, Tenreiro-Vieria y Martins (2011) desarrollar competencias docentes diversificadas para atender a una población cada vez más diferente no sólo para cubrir los retos de la educación sino los retos que trae consigo el mundo cambiante, los sistemas político-económicos, la influencia directa e indirecta de muchas fuentes de información, esto a través del desarrollo paralelo de habilidades de pensamiento y enseñanza en los docentes.

Se propone tomar en cuenta el proyecto Noria, el cual es poco explorado, de reciente y constante creación y sus actividades son mediadas a través del arte, juego y narrativa, este proyecto propone una expansión a lo ya trabajado con Filosofía para niños de Mathew Lipman. El Proyecto Noria cuenta con un material de 7 subprogramas, que van desde los 2 años hasta los 11 años; el de interés de la investigación es el de «Jugar a Pensar 4-5 años».

A partir de FpN han surgido diferentes adaptaciones o propuestas encaminadas a trabajar la comunidad de diálogo para fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso basado en la metodología que plantea Lipman. Se han constituido asociaciones civiles que trabajan filosofía para niños en todo el mundo como el «Institute for the Advancement of Philosophy for Children» Instituto para el avance de Filosofía para Niños (IAPC) en Montclaire donde inició su trabajo Mathew Lipman, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y el Grupo Iref en España, entre otras muchas organizaciones alrededor del mundo.

En específico el Grupo Iref desde hace 20 años, en Cataluña, España coordinado por Irene de Puig, ha desarrollado dos importantes currículos filosóficos el Proyecto de Filosofía 3/18 y el Proyecto Noria. Ambos programas tienen por finalidad reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela, desde la educación infantil hasta

la educación secundaria con el objetivo de formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente (Arnaiz, 2007: 9).

El Proyecto Noria ha sido utilizado en varios países como Colombia, Brasil, El Salvador, Perú, Italia y recientemente en México. En este proyecto se enriquece el currículo de FpN brindando otros recursos para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Se considera el juego como un recurso para pensar, así también se emplea la narrativa en la que se utilizan historias multiculturales en 3 géneros: cuentos, leyendas y mitos, y también se trabaja con la apreciación del arte como recurso pedagógico (Sátiro y De Puig, 2012).

Es un recurso novedoso, interesante y práctico para el trabajo dentro del aula,también encaja a los objetivos planteados en la RIEB y es de fácil empleo para el docente sin embargo una de las conclusiones principales al analizar la implementación del programa «Jugar a Pensar 4-5 años» es que a la par del desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos se debe dar el del docente, éste debe contar las habilidades necesarias. Parte fundamental del desarrollo de habilidades es tener un facilitador preparado y que de encause a las preguntas, al grupo y sistematice las actividades.

El docente tiene un papel central en el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos por ello es necesario e importante tomar en cuenta este aspecto en el diseño de programas dirigidos a los escolares. Como se ha revisado una de las estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico es la indagación, la cual ayuda a inducir el pensamiento reflexivo y metacognitivo. Demanda que los alumnos y profesores docentes reflexionen sobre su conocimiento y con ello puedan realizar cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza (López, 2012).

La vida del aula debe desarrollarse en el colectivo de manera que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan el apoyo, la ayuda, la experimentación cooperada, así como a nuevas formas de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la investigación, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Gómez, 1995).

Es importante el fomentar en edades tempranas el pensamiento crítico, tomar en cuenta al docente y su proceso como facilitador de este pensamiento. Existen diferentes programas que sirven para ayudar en este cometido, lo interesante es saber si estos programas son sólidos en su consistencia interna. Una de los intereses en esta investigación es analizar un programa de desarrollo de pensamiento crítico y creativo «Jugar a Pensar 4-5 años».

Es un programa con la cualidad de ser flexible, muy útil y que ha sido fructuoso al ser implementado, sin embargo se sugiere un trabajo en conjunto, una constante capacitación del docente quien también debe trabajar sus propias habilidades críticas y creativas dentro del aula. Es un programa funcional para los intereses dentro del aula, favoreciendo en su desarrollo actitudes éticas, el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comunidad de dialogo dentro del aula, fomentando el aprendizaje constructivo y social.

Referencias

Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones, 3.ª ed.

Arnaíz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5),1-20.

Arnaíz, S. P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34.

Choy C.S. San O. P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursos for incorporating critical thinking into the classrom. *International Journal of Instruction*, 5(1) 167-182

Craft A.; McConnon C., Matthews A. (2012). Child-iniciated play and profesional creativity. Enabling four year. Old's posibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1) 48-61

Gómez Palacio, Margarita (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

Juárez J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la Educación especial a la educación inclusiva procesos educativos en América Latina: Política, Mercado y Sociedad. *DOSSIER Argumentos*. UAM-X México: Nueva Época. 23(62), 40-83.

López, A. G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22. Recuperado de <http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf>.

Marques V. R., Teneiro-Viera C., Martins P., (2011). Critical Thinking: Conceptual clasification and it´s importance in science education. *Science Education International*, 22(1) 43-54.

Melo L. J. (2015). Abaseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classrom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127.

Nilson C., Fetherson C., McMurray A., Fetherstron T. (2013). Creative Arts: An esencial element in the Teacher's toolkit when developing critical thinking in Children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (7) 1- 17

Sátiro, A. y De Puig, I. (2012). *Proyecto Noria infantil y primaria*. Recuperado de <http://www.edicionesmagina.com/pdf/catalogonoria2010web.pdf>.

SEP (2011). *Plan de Estudios Educación Básica 2011*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>.

¡BURBUJAS Y MÁS BURBUJAS!: CREANDO PENSAMIENTOS Y RAZONAMIENTOS A TRAVÉS DEL EXPERIMENTO

Mtra. Vianney RODRÍGUEZ GARCÍA
[vianuzk@hotmail.com]
Docente de preescolar. México



Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación que realice en ISCEEM, la cual está articulada con respecto al uso del experimento que realizan los niños de preescolar mediante el cual les permite desarrollar su razonamiento, desde el momento en el cual observan los instrumentos a utilizar y con mayor fuerza los fenómenos observados a partir del experimento en cuestión.

Uno de los experimentos titulado "las burbujas infladoras de globos", los niños muestran interés a partir de las burbujas que observan en el experimento, de tal forma que las Burbujas y más burbujas, muestran la forma en la que los niños van creando sus pensamientos, pues una burbuja puede crearse desde la forma más pequeña hasta ser una burbuja más grande y que al soplido del aro, las burbujas van siendo constantes a su tamaño, como cuando, al emerger un pensamiento éste se enlaza provocando otros múltiples pensamientos sin que se puedan detener y dejar de pensar.

El experimento como una manifestación empírica que permite tener de referencia para inferir los hechos de la naturaleza:

> A los "hechos" – conjunto de datos e inferencias - les atribuimos la misma propiedad de realidad externa e independiente que conocemos en los datos cuyo sustrato físico son las señales. Lo que llamamos "hechos reales", "mundo real" o "realidad" resulta del conocimiento que elaboramos (o "construimos" si se utiliza el lenguaje de Piaget, a partir de los datos y de las inferencias, y deducimos que hechos, mundo y realidad existen independientemente de que los conozcamos, pero hacemos esta inferencia justamente porque los conocemos (Hernández,2003,p.48).

Para los niños de preescolar el experimento tiene un impacto que les permite pensar de manera más profunda los hechos de la naturaleza, lo cual les lleva a distinguir su mundo real, de lo que antes habían conocido, en tal sentido el experimento da cuenta de aquello que les interesa a los niños y que les provoca ser pensado, cuando esto sucede entonces los niños hacen inferencias que permite saber de la profundidad de su interés por querer saber más e investigar y preguntar sobre lo desconocido como lo ilustra la siguiente evidencia:

D: muy bien Jonathan, vas a agregar carbonato a la botella y yo rápidamente le pongo el globo.

O:Jonathan agrego carbonato a la botella que contiene vinagre, y de inmediato la docente puso el globo, el cual se inflo.

J: órale maestra!

Arturo: mira cómo se infla

Mizuki: ¡ va a explotar!

Kenya: no, Mizuki, sólo se está inflando el globo!

J.A: miren las burbujas que se están haciendo!

Miguel: pero por que se infla

Jonathan, Arturo, Jorge Alexis: porque hace burbujas, y las burbujas inflan con su gas

Burbujas de gas, entonces las burbujas inflan globos

¿Entonces las burbujas son como gas, o el gas es como las burbujas, porque los dos inflan globos maestra?

No, porque hay distintas burbujas como las de jabón, y esas no inflan los globos

Mi mamá me hace burbujas de jabón y no inflan globos

Y entonces ¿por qué, estas burbujas si inflan los globos, maestra?

Porque forman gas diferente que no ves

Entonces hay burbujas de gas que inflan

¡No! las burbujas se hacen con el carbonato y el vinagre

Y las burbujas de jabón, no tiene vinagre ni carbonato

No todos los tipos de burbujas inflan globos, verdad maestra, solo algunas como las del experimento

Entonces estas son burbujas infla globos

Rafa: oye maestra se va a inflar muy grande hasta que explote

J: pensábamos que iba a explotar y no exploto

J.A: oye maestra y no tiene nombre el experimento

D: No, pero ¿qué nombre le pondrían?

Arturo: el vinagre

Jonathan: carbonato y vinagre

Jorge Alexis: Burbujas infla globos.

Los niños al observar el experimento realizan inferencias de lo observado, cuando los niños infieren lo siguiente: " no todas las burbujas inflan los globos", "como las burbujas de jabón", para los niños al dar por hecho que no todas las burbujas inflan globos, recurren a su experiencia, la cual les permite dar cuenta de lo que saben y de cómo pueden hacer inferencias y deducciones, en ese sentido, "el experimento es una experiencia que concierne a hechos de la naturaleza que no ocurren si no por obra nuestra" (Hernández,2003,p.48), efectivamente, el hecho de observar un experimento realizado, como muestra de un hecho de la naturaleza, sólo ocurren porque se realizaron, de lo contrario los niños no hubieran tenido ni el conocimiento ni la experiencia de la naturaleza, desde el experimento. Los niños participan del experimento en el aula, lo que les permite que sus inferencias cognoscitivas se vayan estabilizando a partir de la relación que hacen con aquello que viven en su vida cotidiana y las interpretaciones que hacen a partir de lo que observan durante el experimento, lo que permite que a través de esta relación que los niños hacen, vayan realizando razonamientos más complejos, como se ilustra en la evidencia.

Las deducciones se consideran como los "fundamentos de la inferencia, lo que implica decir que representan los fundamentos del razonamiento" (Lipman,1994,p.135), en donde el razonamiento se inicia no solo por las inferencias que hace el niño si no por la actividad que implica el pensar, cuando los niños hacen la simple pregunta ¿por qué? "la pregunta < ¿por qué? > es sin duda una de las favoritas de los niños pequeños. Pero sus usos o son nada sencillos. En general se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a la pregunta ¿por qué? La primera es descubrir una explicación causal; la segunda, es definir una finalidad" (1994,p.135), En la anterior evidencia, cuando uno de los niños preguntan <por qué >, esta pregunta nos indica que el niño requiere de una explicación causal, como es el caso (cuando el niño pregunta ¿por qué algunas burbujas inflan globos?),"explicar causalmente una cosa es hacer alusión a las condiciones que hacen que esa cosa o suceso aparezca" (1994,p.135), en tal sentido cuando el niño quiere encontrar una explicación causal de lo observado en el experimento le lleva entender y comprender los fenómenos de la naturaleza que observa, "los niños muestran interés tanto por las razones como por las causas, y constantemente están mezclando ambos usos de la pregunta < ¿por qué? > o intentan distinguir un uso de otro" (1994,p.136), de tal forma que los niños se van haciendo de distintas formas de concebir el mundo de la naturaleza a través de las observaciones y las preguntas que se hacen constantemente. "los intereses del niño dependerán, pues, en cada momento del conjunto de las nociones que haya adquirido, así como sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarlas en el sentido de un mejor equilibrio" (Piaget,1977,p.17), lo que lleva a l niño a un nivel de conocimiento y `por lo tanto de seguridad sobre lo que va conociendo.

Cuando los niños relacionan los instrumentos que utilizan en el experimento, y con los usos que le dan en la vida cotidiana, están mostrando

ya en ese momento que pueden experimentar su relación de inferencias lógicas en relación a su vida cotidiana, mostrando la capacidad de razonamiento que tienen los niños a partir de la observación del experimento y lo que en él, les despierta su gran interés "no cabe la menor duda de que la capacidad de un niño para resolver ciertas tareas que le proponen los experimentadores aumentan con la edad" (Lipman,1994,p.137), lo que indica que los niños de preescolar tienen la suficiente capacidad no solo para entender los fenómenos de la naturaleza, si no para ampliar sus habilidades de razonamiento, en la medida en que se les proporcione un espacio donde puedan ser exploradas y desarrolladas por los niños, sin embargo es importante considerar que los niños también hacen inferencias o razonamientos inadecuados, pero esto no les limita para que puedan corregir su razonamiento entre pares, dependiendo, del dato que los niños tengan y que les permita tener razones suficientes para saber si una inferencia es adecuada o no.

Los niños también hacen analogías "el razonamiento analógico presupone un trabajo con la habilidad de establecer diferencias y semejanzas. Cuando hacemos una analogía relacionamos de manera asociativa cosas que tienen entre sí algo semejante: color, forma, función, etc. y, al mismo tiempo incluimos sus matices diferenciadores" (Sátiro,2009,p.38). Como se ilustra en la evidencia, cuando los niños distinguen y comparan "las burbujas con el gas inflaglobos", los niños hacen relaciones en donde encuentran semejanzas, pero también diferencias de lo que hacen las burbujas en el experimento recuperando su experiencia mostrando semejanzas de las burbujas con el gas, lo que da cuenta de su razonamiento analógico en la forma de pensar de lo que observan en el experimento, pues "el razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios" (Lipman,1998,p.70), y uno de los criterios que se establecen en los razonamiento realizados por los niños es el criterio de evidencia.

Bibliografía

Hernández, G. y Rodríguez, M. (Comp), (2003), *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*, Fondo de cultura económica. México.

Lipman, M. (1992), *La filosofía en el aula*, Ediciones de la torre. España.

Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la torre. España.

Lugar editorial. Argentina.

Piaget, J. (1977), *Seis estudios de psicología*, Seix Barral. México.

Piaget, J. (1979), L*a formación del símbolo en el niño*, Fondo de cultura económica. México.

Piaget, J. (1979), *Psicología y epistemología,* Ariel quincenal. España.

Piaget, J. (1985), *Psicología y pedagogía*, Ariel quincenal. España.

Piaget, J. (2005), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI. México.

Piaget, J. (2008), *Las formas elementales de la dialéctica,* Gedisa. España.

Piaget, J. (2012), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI. España.

Sátiro, A. (2009) *Jugar a pensar con niños de tres a cuatro años*. Octaedro. España.

Sátiro, A. (2009). *Pensar creativamente*, Colección Creamundos, Octaedro, España. ■

FILOSOFÍA Y NEUROPSICOLOGÍA: EMOCIÓN Y PENSAMIENTO DENTRO DE UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

PROPUESTA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (TFM)

Fátima GUITART ESCUDERO
[fguitart@obispoperello.net]

Estoy estudiando un máster en neuropsicología y educación. En los últimos meses debo hacer un Trabajo de Fin de Máster (TFM). La verdad es que, es una de las actividades formativas que más me ha interesado y, al mismo tiempo, más me ha preocupado. Tiene un poco de intriga, de realismo, de sueño,… como la vida misma. Sus primeros pasos están influenciados por tres acontecimientos:

- La filosofía lúdica para niños, entendida como una manera de "pensar jugando y jugar pensando"
- Mi experiencia docente, durante 21 años como maestra de Educación infantil. Aprendiendo con ellos, cómo enseñar a pensar e identificar y gestionar nuestras emociones.
- El análisis del sistema educativo español, en el que, cada vez más, se valora la adquisición de conocimientos y el producto del aprendizaje de los alumnos, frente a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Esta situación, generaba mi inquietud y me asaltaban preguntas sobre cómo, por qué y para qué enseñar mejor. Así comienza en mí, una nueva motivación para mi TFM: contribuir a la mejora de la educación y la sociedad, potenciando un método educativo que unifique todo lo bueno del pasado, con nuevos métodos educativos y descubrimientos neurocientíficos, bañado en educación emocional, favoreciendo la construcción positiva de la persona y cuyo objetivo sea formar niños felices, con autoconocimiento, críticos, creativos y éticos.

Siguieron los días, la formación y práctica docente… y con ello una intuición: la posibilidad de construir un puente entre la neuropsicología y la filosofía. Comencé a profundizar más en esta línea investigadora, concretando los siguientes aspectos:

La filosofía para niños, me permitía estimular sus habilidades de pensamiento y sus emociones, para guiar sus comportamientos.

> "Una filosofía posible con niños y niñas y a partir de ellos y ellas… Filosofía para aprender a poner voz a las propias ideas mientras se aprende a tenerlas…. Filosofía que refleja una manera de ser que asume el territorio emocional, sin convertirse en víctima o verdugo" (Sátiro, 2016)

En la experiencia docente había observado a diario cómo los niños de 3, 4 y 5 años eran capaces de pensar, sentir, moverse, imaginar, relacionarse, observar, hablar, expresar, pintar, crear, reflexionar, inventar, soñar, etc.,

Sin embargo necesitaba encontrar evidencias científicas en los niños, sobre su capacidad para regular emociones, su pensamiento y su procesamiento. Así que me centré en investiga-

ciones dentro del campo de la neuropsicología y en su aplicación en el campo educativo. Cuatro son los pilares en los que se sustenta mi TFM, para poder relacionar la filosofía con la neuropsicología:

‣ **La importancia de la plasticidad cerebral**, al permitir al ser humano adaptarse al entorno y poder aprender durante toda su vida.

¿Cómo? estableciendo redes entre las neuronas que forman el cerebro, a través de las sinapsis que crean, refuerzan, debilitan o eliminan a lo largo de toda la vida en función de las experiencias que vivimos… Es decir, que aunque al nacer vengamos con unos genes característicos, éstos sólo determinaran nuestra capacidad potencial, por lo que serán las experiencias que encontremos en el entorno, las que podrán desarrollar todo el talento que poseemos, gracias a plasticidad que nos caracteriza.

‣Además, existen **los llamados periodos sensibles**, entendidos como aquellos periodos óptimos en el desarrollo del ser humano, en los que determinados aprendizajes son adquiridos con mayor efectividad. Parece que tanto la infancia (0-6 años) como la adolescencia es uno de estos periodos.

‣Las emociones vienen reguladas por **el sistema límbico**, formado por una serie de estructuras conectadas entre sí con el resto del cerebro. Destacar para esta investigación el papel del **hipocampo** en el aprendizaje, como responsable de la consolidación de la memoria. Memoria y aprendizaje no son sinónimos, sin embargo para que se produzca el aprendizaje es necesaria alguna forma de memoria, ya que sólo podemos aprender aquello que nuestro cerebro haya procesado y retenido. El funcionamiento de **la amígdala** es muy interesante para poder comprender las emociones y recuerdos que generamos al aprender, permitiendo dar carga emocional a lo que recordamos (Ibarrola, 2013). Está en estrecho contacto con el hipocampo, pudiendo facilitar el aprendizaje si todo funciona plácidamente, o bloqueándolo ante posibles situaciones emocionalmente estresantes para el sujeto.

‣Por último, si vamos a hablar de capacidad de reflexión, es necesario conocer **la corteza prefrontal.** Es un lugar del cerebro donde se regulan las funciones ejecutivas-cognitivas, es decir, aquellas que nos permiten razonar, organizar, pensar, planificar, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. Esta zona cerebral más tarda en madurar, y es susceptible de entrenamiento (plasticidad).

Por tanto…

- Si el cerebro…es plástico
- Si la primera infancia es un momento óptimo para el aprendizaje por la proliferación sináptica
- Si la emoción puede llegar a bloquear el aprendizaje en momentos de estrés o dificultad, y - Si podemos entrenar las funciones ejecutivas-cognitivas de nuestros alumnos…

¿A qué esperamos en las escuelas o en las familias para estimular las habilidades de pensamiento en los niños y ayudarles a gestionar sus emociones?

Sin embargo, este proceso de investigación, lleno de ilusión, recibió poco apoyo ante una evidente realidad: cómo medir emociones y pensamientos en alumnos de infantil. Alrededor se oyeron voces de imposibilidad. No obstante, una fuerza interna, tal vez algo atrevida e inconsciente, se resistía a abandonar la búsqueda de rigor científico. No había prisa, se decía.

Después surgió la esperanza con el encuentro con diferentes investigaciones científicas recientes que compartían estas inquietudes, quisiera destacar tres de ellas porque fueron inspiración de mi TFM definitivo:

- Giménez-Dasía y Quintanilla (2009), en cuyo artículo “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil”, se interesó por la escasa formación efectiva recibida en la escuela en competencias sociales y emocionales, defendiendo una educación formal, para alumnos del 2º ciclo de educación infantil basada en una intervención de Filosofía para Niños con la que considera que se puede mejorar la competencia social y emocional de los alumnos, fomentando el pensamiento crítico y consiguiendo así, resultados más duraderos, como la mejora de la conducta, la relación con los otros y la generalización de los aprendizajes en diferentes contextos.
- Palacios (2010) revisó, exploró y analizó la educación emocional en las escuelas, insistiendo en la figura del profesor como mediador del proceso creativo, el conocimiento de

las propias emociones y su regulación a través de la educación, proponiendo además, una alternativa para educar las emociones basada en la creatividad. Afirma en su conclusión que es fundamental educar las emociones para hacer niños felices que puedan conocerse y convivir en paz, además de plantear algunas propuestas relacionadas con la creatividad que permiten educar las emociones eficazmente.

- En Medellín, Rendón (2011) investigó la eficacia de un programa educativo de intervención basado en el habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo con el fin de mejorar el desarrollo cognitivo, emocional, motivacional-afectivo y relacional, en una población infantil con alumnos/as de 6 a 12 años, en la que participaron 16 maestros intencionalmente.

Todo lo expuesto anteriormente, concluye en un estudio en el que se plantea como investigación, **el impacto** de un programa basado en una manera de jugar a pensar y el diálogo filosófico socrático, a través de cuentos del proyecto Noria de filosofía lúdica, sobre la madurez emocional y la capacidad de reflexión en alumnos de 3, 4 y 5 años. De esta manera, quedaría formulada la hipótesis del trabajo:

> "La aplicación en alumnos de educación infantil (3, 4 y 5 años) de un programa basado el diálogo filosófico-socrático y en actividades que favorezcan jugar a pensar y pensar jugando a través de cuentos del proyecto Noria de filosofía lúdica, reduce el índice de problemas emocionales y de problemas en las funciones ejecutivas"

Sin embargo, antes de comenzar el experimento, es necesario identificar una prueba estandarizada que mida ambos índices, garantizando la validez del estudio. Se empleará SENA, un Sistema de Evaluación para Niños y Adolescentes, que proporciona **tres escalas de control** para valorar posibles sesgos en las respuestas, un **sistema de ítems críticos** que detectaba la presencia de aspectos especialmente problemáticos y con **índices globales** que permiten resumir en varias áreas generales, las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas (Índice de problemas emocionales, de problemas conductuales, de problemas en las funciones ejecutivas), permitiéndome recabar información de diferentes fuentes (contexto escolar y familiar) a través de unos cuestionarios.

Finalmente, la descripción de este estudio consiste en: investigar con grupos experimentales de alumnos de educación infantil, con pre-test y post-test. Para el pre-test, realizaríamos mediciones de los índices en el inicio del experimento aplicando SENA. El programa de intervención sería el siguiente: en uno de los grupos, el profesor/a aplicaría un programa de juegos filosóficos, que estén basados en el diálogo socrático, invitando, además, a la reflexión a través de los cuentos. Además, en aquellos momentos en los que aparezca un conflicto entre iguales, el profesor actuará sin emitir ningún juicio ni condena, como mediador siendo su único papel, el lanzamiento de preguntas que lleve a los alumnos al reconocimiento de la situación, la comprensión del otro, la reflexión para una posible solución y una propuesta para actuaciones futuras similares. Además, durante este tiempo se leerán y analizarán cuentos del proyecto Noria que permiten la reflexión, el autoconocimiento y el fomento de valores. El tiempo de aplicación deseable sería de 3 meses, aunque en la realidad será la mitad. Por último, después de finalizar el programa, realizaríamos el post-test, donde se medirían resultados sobre la posible evolución de ambos índices: problemas emocionales y funciones ejecutivas.

En este momento va a comenzar la aplicación del programa, por lo que los resultados y las conclusiones están todavía en proceso.

Bibliografía

Puig, I., Sátiro, A. (2011). Jugar a pensar. Barcelona: Octaedro

Ibarrola, B. (2013). Aprendizaje emocionante. Madrid: SM

Sátiro, A. (2016). Filosofía Mínima. Barcelona: Octaedro

Sátiro, A. (2015). *Manifiesto de filosofía lúdica.* Recuperado de https://youtu.be/TsmOWBDFdAQ

Giménez-Dasía, M., Quintanilla, L. (2009). *"Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil.* Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 32 (3), 359-373. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788964222

Palacios, Y. (2010). *Educación Emocional y Creatividad en Educación Básica.* Revista de Investigación (Instituto Pedagógico de Caracas), 71, 249-270. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705003

Rendón, U. (2011). *Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín.* Revista virtual Universidad Católica del norte, 32. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28 ■

V

MUNDOS INSPIRADOS

HABLAR CON PALABRAS, CON MIRADAS Y CON PLÁTANOS…

Un adiós agradecido al maestro Matthew Lipman

Angélica Sátiro

«El tañido de las campanas se desvanece,
el aroma de las flores se esparce en el crepúsculo»
BASHÔ.

Mattew Lipman ha muerto en diciembre del año de 2010. Fue inevitable sentir la pérdida del maestro que me ha dado tanto… Desde finales de los años 80 que su presencia en mi vida profesional siempre ha significado luz, inspiración, ilusión, compromiso, reflexión y responsabilidad con un proyecto colectivo. Conocí a Lipman a través de una brillante «paloma mensajera» llamada Catherine Young Silva. Ella fue la responsable por la introducción de filosofía para niños y niñas en Brasil y con ella hice los primeros cursos de P4C. Inicialmente, conocí a Lipman a través de su obra. Leí sus palabras, permití que entraran dentro de mi y que se mezclaran con mi trayectoria educativa que cumplía su primera década. Una trayectoria que contenía tanto la filosofía, como la educación de niños, como el arte. Lo que me iluminó fue conocer a la propuesta metodológica de la comunidad de dialogo y de la unión de aspectos que yo vivía por separado: filosofía y niños. Además, su presencia hizo surgir en mi vida un conjunto de personas muy interesantes que compartían el proyecto, entre ellas las componentes del GRUPiref. Este conjunto de ideas, de propuestas y de personas interesantes profundizó y amplió, de manera definitiva, lo que yo venía desarrollando. Aprendí. Después, a lo largo de los años, la vida me fue regalando oportunidades de encontrar al maestro en diferentes



geografías: en Brasil, en España en USA. En las primeras oportunidades de estar con él, descubrí como hablaba con sus miradas y pasé a mirar su mirada. Entendí que su mirada me enseñó a mirar su mundo desde un lugar distinto, me ayudó a reinterpretar mis propios prejuicios. Confieso que nunca me ha caído bien el imperialismo estadounidense. Pero, su obra y la mirada que ha ofrecido con ella transcendía a todo esto. Entendí que algunas de mis miradas eran más bien discapacidades de ver a su mundo. Aprendí. Descubrí que él miraba muy intrigado al movimiento mundial que se creó en su entorno. Él miraba desde un «ego suspendido», es decir, lo más importante para él no era ser admirado… Volví a aprender. Además, me ofreció un espejo cuando me miró; me hizo ver en mí lo que él ha visto. Incentivó a que yo creara y escribiera filosofía para niños y niñas y me decía cómo. Esto fue una de las veces que fui al IAPC en New Jersey State University y he tenido el placer de verlo, en exclusiva, cada día. Manuela Gómez, del GRUPiref, nos ayudaba con la traducción de las palabras. Un día ella llegó después, yo y él llevábamos ya un tiempo de «dialogar» con las palabras, con las miradas y con los plátanos que habían encima de la mesa. A mi siempre me ha encantado el razonamiento analógico y aquellos plátanos nos ayudaban a entender que queríamos decir sobre algún complejo concepto filosófico con implicaciones educativas. Curiosa relación hecha de silencios, pausas, palabras, miradas, plátanos filosóficos y risas… Aprendí otra vez. Y lo que nunca dudé se hizo más evidente: estaba delante de un maestro! Ahora que escribo este texto me pregunto: ¿Cuándo alguien puede ser considerado un MAESTRO? Y para responder me vienen dos citas:

> «Cómo empieza el arte: una canción para plantar el arroz en lo más profundo.» Bashô

Un maestro es aquel que empieza su obra en lo más profundo y, desde allí, la comunica a los demás; pero lo hace con alguna gracia especial.

> «Ven a la orilla, dijo. Dijeron: Tenemos miedo. Ven a la orilla, insistió. Ellos fueron. Él los empujó … Y volaron.» Guillaume Apollinaire

Un maestro ayuda a sus aprendices a atreverse, a lanzarse, a vencer sus miedos y a volar.

¡Gracias maestro Lipman!

ADIÓS A MATTHEW LIPMAN[1]

Walter Kohan

El último domingo de 2010, 26 de diciembre, se ha muerto Matthew Lipman, el creador de filosofía para niños. Tenía 87 años, vivía en un asilo y estaba con su salud ya bastante debilitada. En los últimos años podía trabajar mucho menos de lo que deseaba, pero lo suficiente para publicar su autobiografía (A life teaching thinking, IAPC, 2008) y para dar una entrevista a David Kennedy a propósito de la muerte de Ann Sharp (Ann Sharp's contribution: a conversation with Matthew Lipman), publicada en Childhood & Philosophy (Vol. 6, N. 11, 2010)[1]. Detalles de su vida pueden encontrarse en su autobiografía, escrita con honestidad y pasión. Hijo de inmigrantes del este europeo, Matthew Lipman nació en Vineland, New Jersey, pasó sus dos primeros años en Philadelphia y luego vivió su infancia en Woodbirne, una pequeña ciudad de dos mil habitantes integrada mayoritariamente por agricultores rusos inmigrantes a los Estados Unidos en el pasaje del siglo XIX al XX. La abuela paterna, rusa, de Lipman, Baba, llevó la familia para Estados Unidos, después de andar por Alemania y Siberia. En Alemania nació el padre de Lipman, Wolf, quien era maquinista, a diferencia de la mayoría de sus hermanos que eran agricultores. En sus frecuentes visitas a su taller, Lipman alimentó un gusto por los asuntos prácticos que afirma haber conservado para el resto de su vida. Su madre, Sophie Kenin, de familia lituana, nació en Philadelphia y dejó de trabajar como costurera en una fábrica de ropa cuando nacieron sus hijos, con quienes hablaba inglés (con sus padres lo hacía en idish). Lipman recuerda sus frecuentes sueños por volar cuando todavía no había cumplido los dos años, su aburrimiento en la escuela, con excepción de las clases de literatura y el poco sentido de las lecciones de hebreo en la escuela judía, que de todos modos le permitió pasar el rito del bar mitzvah. Vio por primera vez la palabra 'filosofía' a los 19 años. Un test sugirió que debía estudiar ingeniería pero no pudo pagar los costos de la carrera. Eran tiempos de la segunda guerra: a los 20 años, después de haberse voluntariado sin éxito para la fuerza aérea por sus problemas de vista, entró en el ejército. Como militar pudo lo que su condición económica no le había permitido: estudió primero dos semestres en la Universidad de Standford en California y, una vez terminada la guerra, otros dos semestres en una de las dos universidades estadounidenses creadas en Europa, la de Shrivenham, cerca de Londres. Para ese entonces ya había leído una antología con textos de Dewey y la Ética de Spinoza. El primer curso de filosofía, ya con 22 años, lo llevó a visitar la casa de Hume en Escocia y a sentir más nítidamente que ese también era su lugar. El fin de la guerra le dio algunas medallas y la posibilidad de estudiar durante cuatro años en los que Lipman se doctora-

1. Texto publicado anteriormente en Childhood & Philosophy (Vol. 6, N. 11, 2010), con la autorización del autor y del editor de la revista.

ría en el lugar que tanto había deseado estar: la Universidad de Columbia en New York. Conoció personalmente a su principal inspirador, John Dewey, cuando este ya se había retirado de la vida académica. Su director de tesis fue Meyer Schapiro y una beca Fullbright le permitió estar dos años en París y así re-escribir su tesis, tras una frustrante defensa que le hizo sentir en la piel por primera vez las miserias de la vida académica. En ese viaje conoció a Wynona Moore,negra, con quien compartía inquietudes filosóficas y políticas y con la que se casaría en 1952 en París. El matrimonio duró 22 años. Wynona se tornaría militante del partido Demócrata por el que senadora en el Estado de New Jersey durante 30 años a partir de 1970. De vuelta a Estados Unidos, Lipman fue profesor de la Facultad de Farmacia en la Universidad de Columbia. En esos años cincuenta conoció a Justus Buchler, su mayor influencia filosófica junto a Dewey. También en esa década nacieron sus dos hijos: Karen en 1959 y Will en 1960. En esa misma época, Lipman se muda a la pequeña ciudad de Montclair, en el Estado de New Jersey, muy próxima a New York donde todavía trabaja. Ve entonces el surgimiento de su interés más profundo por la educación y por la infancia, que no asocia al nacimiento de sus hijos sino a la lectura de un artículo de Hannah Arendt («Reflections on Little Rock», en Dissent, 1959) que Lipman considera tremendamente conservador en tanto defiende el control familiar y no social de la educación y desconsidera los derechos sociales de los negros en favor de intereses nacionales. Comienza a pensar en su propia educación y en la necesidad de un cambio profundo de vida. Organiza una exitosa exposición de Arte en New York. Gana confianza en sí mismo. La lectura de la experiencia escolar de Summerhill no lo impresiona profundamente, pero sí lo hace una visita a una exposición de producciones artísticas de niños y niñas de esa escuela. Comienza a especular sobre la capacidad de los niños no sólo para sentir sino también para pensar. Las revueltas en las universidades en el 68, que Lipman ve negativamente, lo hacen pensar en una necesaria y urgente reforma, teórica y práctica, del sistema educacional en todos sus niveles. Lipman se ve a sí mismo como Platón en los primeros libros de La República. Toma forma la necesidad de crear una historia, que tanto niños como adultos pudieran leer. Lo hace en 1967: El descubrimiento de Ari Stóteles. Lipman se siente un creador, un innovador, incluso respecto de Dewey. Para Lipman, Dewey podría haber creado un currículo que llevase a la práctica su idea de la educación como investigación tomando como modelo la investigación científica. Pero no fue tan osado. El descubrimiento de Ari Stóteles era para Lipman una verdadera introducción a la filosofía, tanto para niñas y niños como para sus maestras y maestros. Cada capítulo era dedicado a una materia: la educación, la religión, el arte, cada uno de ellos conteniendo así una diferente «filosofía de…». No era un libro sobre filosofía sino que era filosofía tal y como Lipman la quería ver recreada en la vida educacional de sus lectores. En 1969 imprime una primera versión de Ari y en 1970 coordina, con dos asistentes, una primera experiencia en una escuela pública de Montclair. La experiencia, de 2 sesiones por semana de 40 minutos, durante 9 semanas, o sea, 18 sesiones en total, resulta alentadora en términos del crecimiento lógico de los alumnos, que Lipman mide mediante un test y asesoría de un especialista. Lipman se transfiere de Columbia a Montclair State, donde encuentra mejores condiciones institucionales para lanzar su proyecto. Conoce a Ann Sharp, con quien pasa a trabajar en equipo buscando el reconocimiento de la academia filosófica y dinero para desarrollar su idea y llevarla a las escuelas. En 1975 realiza el primer trabajo de formación de maestras y los resultados exigen una reformulación y muestran la necesidad de poner mucha energía en esa dirección. Al mismo tiempo, Lipman y su equipo diseñan un manual para Ari y comienza a escribir las otras novelas que irán complementando el programa. Comienzan los seminarios intensivos de formación, primero en Rutgers, y después en Mendham. Algunas intervenciones en los medios y un filme producido por la BBC dan gran repercusión al programa, primero en los Estados Unidos y luego en el exterior. Personas del mundo entero se interesan por la philosophy for children y comienza su «diseminación» en otros países. Lipman destaca aventuras impensadas, como en Nigeria y México; su encuentro con personalidades contrastantes, como Paulo Freire y Taraq Aziz; logros impensados, como la nominación de Profesor Honorario en su Universidad, el pedido para guardar sus archivos en la Biblioteca de la Universidad de Southern Illinous, junto a los de Dewey y otros pragmatistas; sus desencuentros

y encuentros con organizaciones como la APA y la UNESCO. Narra también algunos golpes personales duros: la muerte de su hijo Will por un linfoma a los 24 años, la propia enfermedad con el avance del Parkinson, la sorpresiva muerte de su segunda esposa Teri, treinta años más joven, mística cristiana, por un inexplicado mal suministro de medicamentos. Recientemente, la muerte de Ann Margaret Sharp debe haber significado también un gran dolor. Sin dejar que termine el mismo año de la muerte de su compañera filosófica, se ha muerto Matthew Lipman, tal vez un poco más solo de lo que su entrega por los otros parecía merecer. Se ha muerto Matthew Lipman. Se ha ido un filósofo y educador comprometido y coherente en llevar hasta las últimas consecuencias sus ideas, obstinado por «hacer algo», frente a un mundo injusto. Y ese algo fue nada menos que un currículo completo para hacer de la práctica de la filosofía una realidad educacional para niñas y niños tan pequeños como los que ingresan a las escuelas. Dejó también una significativa obra teórica que fundamentó su programa y sus perspectivas sobre la educación. En las últimas páginas de su autobiografía se pregunta si su intento ha tenido éxito. No duda en responder afirmativamente. Sostiene, que una vez instalada en los currículos de la enseñanza fundamental, la filosofía permanecerá allí por mucho tiempo, porque aunque puedan aparecer otros programas de filosofía diferentes al suyo, u otras perspectivas filosóficas además de la suya, ninguna disciplina puede hacer lo que la filosofía hace. Ese es el legado de Matthew Lipman y el de su fundación, sólida y abierta al mismo tiempo, y que excede ampliamente la forma específica que diseñó y luchó para ver la filosofía practicada en las escuelas. Por sobre todas las cosas, se ha muerto un gran tipo, una persona íntegra. Personalmente tuve la suerte y el privilegio de experimentar la inmensa generosidad, personal e intelectual, de que Lipman era capaz. Lo conocí en 1993 en uno de los cursos intensivos de Mendham. Después, fui su asistente en Montclair, mientras escribía mi tesis de doctorado por él dirigida. Era, de hecho, su primera experiencia como director de una tesis. No pudo ser más abierto y colaborador en ese proceso. Mi entusiasmo y compromiso con su idea fueron siempre crecientes, al mismo tiempo en que creció, en los últimos años, una necesidad de recrear esa idea sobre nuevas bases prácticas, metodológicas y teóricas. En eso trabajo. Se ha muerto Matthew Lipman, el creador de filosofía para niños. Seguramente, diversos homenajes serán realizados en muchas partes del mundo. Su obra continuará siendo practicada, estudiada y discutida en el mundo entero. Y lo que, tal vez a él le resultaría más gratificante, sus novelas continuarán siendo leídas por niñas y niños en los más diversos idiomas y sus manuales seguirán siendo consultados por docentes en busca de un sentido filosófico para su práctica. Unas y otros continuarán dando lugar a las más diversas indagaciones filosóficas. Se ha muerto Matthew Lipman y con él, un pedazo importante de la historia de la relación entre la infancia y la filosofía. Una y otra están tristes, como todos los que tuvimos el gusto de conocerlo. Pero una y otra también están alegres, como también estamos todos los que a partir de Lipman las pasamos a ver de otra manera. Es que, después que él se metió en nuestras vidas, ya nada ha sido de la misma manera. Todo se ha vuelto, en cierta manera, más infantil y, de otro modo, más filosófico. Todo se ha vuelta más infantilmente filosófico, o filosóficamente infantil. Todo gracias a Matthew Lipman. Muchas gracias, Mat.

Walter Omar Kohan,
Río de Janeiro, 04 de enero de 2011.

MATTHEW LIPMAN Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Irene de Puig, Directora del GrupIREF
www.grupiref.org

Matthew Lipman creador del movimiento educativo *Philosophy for Children*, nos ha dejado el día de San Esteban. Este movimiento vivo y en expansión en nuestro país y adoptado en muchos países de todos los continentes tiene como objetivo ayudar a los estudiantes de infantil, primaria y secundaria a pensar mejor por si mismos. Es decir a ser más reflexivos y autónomos y a estar más preparados para la vida ciudadana y democrática.

Nacido el año 1923 Lipman abrió las puertas de las escuelas a la filosofia que hasta entonces parecía un feudo exclusivo de los adultos y se reservaba para los últimos años de secundaria. Se adelantó a su tiempo entendiendo la filosofia como, mucho más tarde, la define la Unesco en la Declaración de París (2005) : «La UNESCO interpreta la filosofia en un sentido amplio com una forma de abordar los problemas universales de la vida i la existència humanas y de inculcar a les persones una manera de pensar independent».

Lipman fue profesor de lógica de la universidad de Columbia en N Y. y a raíz del contacto con sus alumnos, se percató que algunos jóvenes carecían de algunas habilidades básicas que les impedían seguir o culminar los estudios universitarios con éxito. Algunas habilidades de pensamiento debían haber sido desarrolladas con anterioridad en primaria o secundaria. En la universidad eran unos escollos insuperables.

Ya en los años 70 Lipman se dió a conocer como referente de un movimiento de renovación pedagogica en el cual, segun el había que rediseñar los planes de estudio y incluir la filosofia como eje de los distintos conocimientos.

Entendiendo, claro está, la filosofia no com una matèria especulativa al alcance de unos pocos sino como una disciplina que podia colaborar a educar a los estudiantes en un espíritu de diálogo.

Este fue el punto de partida del Proyecto *Philosophy for Children*, (Filosofia para niños y niñas en español y Filosofía 3/18 en catalán) que tenia como objetivo, tal como menciona en su libro *La filosofía en aula*:

- Mejorar de la capacidad de razonar de los niños y adolescentes
- Desarrollar de la creatividad y el cuidado a la hora de emitir juicios
- Favorecer el crecimiento personal e interpersonal
- Desarrollar de la sensibilidad ética

En definitiva se trata de desarrollar la capacidad para encontrar sentido a la experiencia. Al entrar en contacto con las escuelas de secundaria Lipman se dió cuenta que en las clases los profesores exponían los temas y no se daba relevancia a los aspectos significativos de la realidad. Los contenidos que se estudiaban no tenían ninguna influencia en la vida de los estudiantes.

Deudores de su trabajo, los educadores que trabajamos al amparo del proyecto Filosofia 3/18 arropado por el GrupIREF (www.grupiref.oreg), queremos rendirle un homenaje y dar, publicamente, las gracias al maestro.

MATTHEW LIPMAN IN MEMORIAM

Virginia Ferrer

Nos ha dejado nuestro maestro y filósofo Matthew Lipman, un día después de navidad, el 26 de diciembre 2010 en New Jersey, EE.UU. Descansa en paz, maestro.

Matthew Lipman (nacido el 24 de agosto 1922, fallecido el 26 de diciembre 2010) es un filósofo, educador, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense. Él es el iniciador, el teórico y el líder en el desarrollo de la Filosofía para niños. Su trabajo tiene como objetivo promover la enseñanza generalizada de la Filosofía y una adaptación del concepto de la capacidad de pensar por sí mismo. Lipman desarrolló una teoría y práctica, inspirada en John Dewey que se convierte en totalmente innovadora: creación de un pensamiento racional y talleres creativos a través de una discusión filosófica (para niños o adultos). El conjunto se apoya en las novelas filosóficas («narrativa manual») y libros («guías didácticas»). Su primera novela filosófica, El descubrimiento de Harry Stottlemeyer, para niños de 10 años, muestra las etapas de los niños para llegar a la lógica formal. Mucho más que permitir a los niños y a los jóvenes científicos un aumento de las habilidades académicas, la atención y el ideal de Lipman, a través de su método, es el desarrollar el pensamiento crítico, o la razón, a cada individuo («razón» se entiende aquí en el sentido humanista de la Ilustración, como la facultad del sentido común que se opone a las pasiones y el oscurantismo). Esta razón o el pensamiento reflexivo, garantiza la libertad de pensamiento (considerado en sí mismo) y por tanto las libertades civiles que se expresan a través de la democracia (donde el bien común se realiza mediante el intercambio de ideas, el respeto y la escucha).

IAPC-Montclair State University-New Jersey-EE.UU.

El Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) de Montclair State University ha publicado esta nota:

> A funeral service will take place on Tuesday, Jan. 4, at 10 a.m., in the Hugh M. Moriarty Funeral Home, 76 Park St., Montclair. Viewing will be on Monday, Jan. 3, from 5 to 7 p.m., also in the funeral home. Mr. Lipman was born in Vineland. He served in the U.S. Infantry from 1943 to 1946 in France and Germany, and was awarded two bronze stars during World War II. His experiences in helping to liberate concentration camps in Germany are recounted in his autobiography, "A Life Teaching Thinking" (2008). Mr. Lipman was a professor emeritus at Montclair State University, and creator of the Philosophy for Children movement, which developed into a nationwide movement with workshops in every state. He became a world leader in the fields of critical thinking, pre-college philosophy, and educational reform Mr. Lipman studied at Stanford, Columbia, the Sorbonne in Paris and the University of Austria, earning his Ph.D. in philos-

ophy from the University of Columbia in 1954. His dissertation was later published as «What Happens in Art" (1967). He became a professor of philosophy at Columbia and chaired the Department of General Education at Columbia in the 1950s and 1960s, during which time he also taught at Sarah Lawrence College and the City College of New York. In 1969, he began writing his first philosophical novel for children, "Harry Stottlemeier's Discovery," which was piloted in public schools in Montclair. In 1972, Mr. Lipman left Columbia for Montclair State College to further develop his ideas of what came to be known as «Philosophy for Children." Mr. Lipman's academic career included teaching courses in philosophy and education, writing the world's first systematic pre-college philosophy curriculum, and creating masters and doctoral programs in Philosophy for Children. His curriculum has been translated into dozens of languages, and in 1985, the International Council for Philosophical Inquiry with Children was founded in Copenhagen. He retired from Montclair State in 2001 but remained an active scholar, publishing numerous articles and interviews, and writing his autobiography. In 1952, Mr. Lipman married Wynona Moore, the first African-American woman to be elected to the N.J. Senate (1971) and the Senate's longest-serving member at the time of her death in 1999. In 1974, Mr. Lipman married Theresa Smith. Mr. Lipman was predeceased in 2006 by his wife, Theresa Smith; and in 1984 by his son, Will. He is survived by his daughter, Karen. In lieu of flowers, donations may be made to the Institute for the Advancement of Philosophy for Children through the Montclair State University Foundation; contact Joe Oyler at oylerj@mail.montclair.edu.

La traducción de Pensamiento complejo y educación

El reto más importante de traducción de mi vida fue abordar la traducción completa del corpus teórico de Matthew Lipman, *Thinking in Education* publicado por Editorial de La Torre como *Pensamiento complejo y educación*, con dos ediciones actualmente, la primera en 1997. ISBN:84-7960-174-4, fecha de la edición:1998, edición número: 2.ª edición, formato: 16 x 24 cm, número de páginas: 366 págs., autor: Matthew Lipman, colaboradores: Virginia Ferrer (traducción, introducción y notas).

La obra describe los procedimientos que han de aplicarse para que los estudiantes de cualquier nivel educativo sean más reflexivos, más racionales y con más capacidad de juicio. Nos recomienda que la clase se convierta en una comunidad de investigación y que la disciplina de la Filosofía se rediseñe de forma que provea los conceptos y valores hoy perdidos en el currículum. Estas recomendaciones se están llevando a cabo actualmente; la comunidad de investigación es ya una estrategia pedagógica reconocida, y la Filosofía académica tradicional se ha transformado en una disciplina que ofrece un modelo de pensamiento de orden superior y un reflejo de lo que toda educación puede llegar a ser.

Artículo en *Cuadernos de Pedagogía*, junio 1997

Unos meses más tarde, en Cuadernos de Pedagogía, 259, junio 1997, escribía el artículo: «Lipman: educación para la complejidad. No pongamos puertas al campo».

Resumen del artículo:
El proyecto Lipman, también conocido entre nosotros por el programa "Filosofía para niños y niñas", nada tiene que ver con la enseñanza al uso de esta disciplina. En primer lugar, porque detrás de éstas aflora un pensamiento global, transdisciplinar, abierto y complejo que implica a toda la comunidad educativa. Así, profesorado y alumnado se sumergen en un proceso de investigación abierto, crítico y creativo, lejos de prescripciones curriculares encorsetadas y de reducciones y simplificaciones. En este viaje aprenden a interrogarse, a argumentar, a desarrollar el juicio y a comprender las múltiples relaciones que existen en el conocimiento. Esta rigurosa y sugerente aproximación al proyecto Lipman desvela sus principales negociaciones y retos.

Mucho antes, en 1993...

Presento la primera tesis doctoral sobre el proyecto de Matthew Lipman y Margaret Sharp como investigación cualitativa de estudio de casos con

el profesorado de secundaria: «Pensamiento crítico y formación del profesorado. Elimpacto del proyecto Filosofía 6/18 en enseñantes de Secundaria. Estudio de caso compartido»

Ahí va un fragmento escrito hace ¡¡17 años!! sobre el currículum Lipman:

> «In Memoriam Matthew Lipman, la filosofía y la infancia» (1993) (Fragmento de mi tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona, dirigida por el Dr. Vicenç Benedito, en 1993, Premio Extraordinario Tesis Doctorales Universidad de Barcelona.)

El Programa «Philosophy for Children» («Filosofía para Niños») que en Catalunya recibe la denominación de Proyecto «Filosofia 6/18» debido a que el currículum escolar abarca entre los 6 y los 18 años de edad, fue desarrollado por Matthew Lipman, profesor universitario de filosofía (Univ. Montclair New Jersey) alrededor de la década de 1970 y surgió de la convicción de que los planes de estudios tradicionales carecían de algo fundamentalmente importante:

> Las posibilidades intelectuales de los niños norteamericanos en edad escolar siguen en gran parte sin reconocerse y explorarse. Les enseñamos a pensar sobre varios temas: inglés, historia, estudios sociales, etc. Pero no les enseñamos a pensar sobre el pensamiento, pese a que son capaces de hacerlo y están interesados en hacerlo. No estimulamos suficientemente a los Niños a pensar por sí solos, a formar juicios independientes, a estar orgullosos de su propia comprensión, a estar orgullosos de tener un punto de vista propio, a estar satisfechos de sus habilidades de razonamiento. (M. Lipman 1976, en R. S. Nickerson 1987: 20).

Sobre la cuestión de si es o no conveniente enseñar a los niños y jóvenes sobre el propio pensamiento, Lipman responde:

> Ciertamente el entorno físico constituye un tema apropiado para ser estudiado por el niño. El cuerpo humano es un tema adecuado. La estructura de la sociedad es un tema adecuado. Entonces gpor qué la mente humana no podría ser un tema apropiado? Los Niños son tan conscientes y están tan interesados en sus pensamientos como en sus funciones corporales, pero en ningún plan de estudio se incluye la mente» (M. Lipman 1976, en R. S. Nickerson 1987: 320).

Lipman se pregunta por qué se omite la enseñanza sobre el propio pensamiento, que es tan útil al ser humano y nos contesta de la siguiente manera:

> La estupidez no parece amenazar al orden establecido; la reflexión sí podría hacerlo. Un orden social irracional se ve mucho más amenazado por la racionalidad que por la irracionalidad. (M. Lipman, 1976 en R. S. Nickerson, 1987: 320).

¿Por qué filosofía?

Un supuesto básico del programa es que los niños son pensadores por naturaleza. Así los demuestran varios estudios, entre ellos el más importante es el de Gareth B. Matthews, profesor de filosofía en la Universidad de Massachusetts que a lo largo de sus diferentes investigaciones se propuso demostrar como los mismos niños abordan de manera natural, con claridad y orden, los principales problemas filosóficos , sea mediante los diálogos con los mayores, o entre ellos, o mediante preguntas, o mediante respuestas a las causas de las cosas, etc.

> Me interesé por primera vez en el pensamiento filosófico de los Niños cuando meditaba sobre cómo impartir los cursos de introducción a la filosofía a estudiantes universitarios. Muchos alumnos parecían resistirse a la idea de que filosofar podía ser algo natural. Al enfrentarme a su resistencia, descubrí la estrategia de mostrarles que cuando eran Niños muchos de ellos ya habían filosofado. Se me ocurrió que mi tarea como profesor universitario de filosofía era reintroducir a mis estudiantes a una actividad que antes habían disfrutado y encontrado natural, pero que más tarde, al ser socializados habían abandonado. (G. Matthews, 1980: 9).

Así la preocupación inminente de Matthews era didáctica, ¿Cómo enseñar filosofía a los universitarios? De la misma forma en que no se puede enseñar ni aprender gramática sin antes haber hablado, tampoco se puede enseñar filosofía sin antes haber pensado. La actividad lingüís-

tica es mucho más perceptible que la mental, la construcción de palabras y frases es mucho más evidente para un joven que la construcción de pensamientos y argumentaciones. Por lo tanto, la tarea era mostrar cómo efectivamente los adultos pueden hacer y aprender filosofía porque piensan y desde pequeños han pensado. Un ejemplo de los diálogos con niños que ha recopilado Matthews, en donde muestra la capacidad infantil de realizar reflexiones filosóficas espontáneas es el siguiente en donde Tim un niño de 6 años se cuestiona el problema del sueño:

> Tim, mientras se encontraba activamente dedicado a lamer una olla, preguntó: –Papá, cómo podemos estar seguros de que no todo es un sueño?– Algo confundido, el padre de Tim le dijo que no lo sabía, y le preguntó a Tim cómo pensaba que podíamos saberlo. Después de lamer un poco más la olla, Tim contestó: –Bien, no creo que todo sea un sueño, porque en un sueño la gente no andaría preguntando si era un sueño–. (G. Matthews, 1980: 38).

El problema del sueño es una cuestión tradicionalmente filosófica, planteada por varios autores de la historia de la filosofía. Descartes en las «Meditaciones metafísicas» se pregunta cómo sabremos si estamos despiertos o si soñamos. En un pasaje harto conocido, Descartes duda de si está sentado junto al fuego llevando su bata, sosteniendo un papel entre sus manos, o si bien lo está soñando. Y dice luego:

> Cuando reflexiono cuidadosamente en estas cuestiones, comprendo tan claramente que no hay indicios concluyentes con los que se pueda distinguir la vigilia del sueño que me siento muy asombrado, y mi asombro es tal que casi puede convencerme de que estoy dormido. (Descartes, 1641 en G. Matthews, 1980: 39).

Esta cuestión también viene abordada por Bertrand Russell filósofo y lógico-matemático del siglo XX:

> No hay ninguna imposibilidad lógica en la suposición de que toda la vida es un sueño, en el que creamos todos los objetos que están ante nosotros. (B. Russell, en G. Matthews, 1980: 38).

Volviendo otra vez al problema de Tim la solución que le da es razonable y formalmente correcta si le aplicamos la Regla del Cálculo deductivo del Tollendo Tollens que dice así: Si tenemos un condicional y la negación de su consecuente, obtendremos como conclusión la negación del antecedente. Veamos cuáles son las dos premisas del razonamiento de Tim y su conclusión: 1) Si todo fuera un sueño, la gente no andaría preguntando si era un sueño. 2) La gente anda preguntando si todo es un sueño. 3) No todo es un sueño.

El razonamiento, independientemente de que sea o no verdad, es un razonamiento lógicamente válido, y de ahí su mérito. La conclusión a la que llega Matthews es que lo que hacen los filósofos de forma consciente y ordenado se acerca mucho –más de lo que normalmente se cree– a lo que algunos niños hacen de forma espontánea. Así, el Programa es filosófico debido a que se considera que las cuestiones filosóficas que se plantean los niños son cuestiones importantes a las cuales merece enfrentarse. Se espera reforzar un interés en las preguntas filosóficas que persista mucho después de haber finalizado el curso. Evans (1976) identifica tres aspectos del Proyecto Filosofia 6/18 que justifica el apelativo de filosófico: 1) Los criterios de comprensión, coherencia, imparcialidad, objetividad, relevancia, que se dan con respecto a la fuente de información y la búsqueda de razones defendibles para la toma de decisiones y la conducta. 2) Las habilidades típicamente filosóficas: pensamiento racional y análisis crítico. 3) La discusión de los problemas tradicionales dentro de la historia de la filosofía

Finalidades y presupuestos

El Programa consiste en un curriculum completo desde los 6 a los 18 años, donde a lo largo de siete programas diferentes se plantean a los estudiantes una serie de temas de discusión en forma de novelas cortas. Los objetivos del Programa son favorecer y mejorar las habilidades del razonamiento mediante la reflexión individual y el diálogo. Este Programa parte del supuesto de que todo aquel que es capaz de hablar, es capaz de pensar y de que mejorar el habla, es mejorar el pensamiento. Cada unidad, libro del alumno/manual del profesor, forma un conjunto

temático que gradualmente se introduce en el grupo clase mediante la discusión, y que ayudará a despertar y profundizar en las habilidades del razonamiento. Bynum, 1976 (citado por R. S. Nickerson 1987:321), describe la finalidad del Programa Filosofia 6/18 como un Programa que busca:

El fomento y el desarrollo de las habilidades de razonamiento filosófico y la implicación de estas habilidades en cuestiones de trascendencia personal para el alumno «y caracteriza uno de sus principales objetivos el ayudar a que los niños piensen por sí mismos, para que exploren su propio mundo, busquen los problemas, las causas y las creencias sobre su entorno».

El Programa Filosofía 6/18 pretende ayudar a los alumnos a : – Adquirir una capacidad de investigación lógica desde su propio lenguaje cotidiano, que lleve a la mejora de la capacidad de diálogo, lectura, escritura y cálculo. – Clarificar el uso de conceptos de larga tradición filosófica y sobre los cuales los estudiantes están interesados: realidad, verdad, felicidad, compañerismo, etc… Esto es acercar los problemas de la filosofía a los problemas de la vida. – Descubrir que la discusión, el intercambio y el diálogo son medios válidos para aprender a razonar. – Reflexionar sobre sí mismo y sobre la relación con su entorno físico y social desde un punto de vista filosófico, es decir conceptualizador y globalizador al mismo tiempo. – Responsabilizar y dar protagonismo a cada alumno y grupo en la marcha de la clase, dejando que poco a poco vayan descubriendo su ritmo de aprendizaje.

El Programa tiene sus bases teórico-filosóficas principalmente específicamente en el movimiento curricular americano del «Pensamiento crítico», tratado en apartados anteriores. Desde el punto de vista psicopedagógico, se encuentran los fundamentos de este planteamiento en la psicología cognitiva, en Piaget con el que se ha establecido una polémica interesante, y en Vigotsky con su aportación de la importancia de lo social en la construcción de la mente.

Razonar en el aula

Desde los ámbitos estrictamente piagetianos se ha tomado con cierto escepticismo crítico la metodología de este Programa en el sentido de que no respeta el estadio de desarrollo mental del niño. gCómo puede aplicarse un Programa de razonamiento formal a los niños, cuando, según Piaget éstos no llegan al estadio de operaciones formales hasta los 11 ó 12 años? Quizá habría que analizar qué se entiende por «razonar» o por «razonamiento» tanto en Piaget como por Lipman y contrastar ambas concepciones. Analizando el concepto de razonamiento de Piaget, para él es la capacidad de reconocer las relaciones necesarias entre premisas y conclusión en un argumento deductivo, o sea como razonamiento hipotético-deductivo desde una lógica proposicional. En cambio desde el Programa Filosofia 6/18, el razonar es algo más amplio, siguiendo a Lipman:

> Lo lógico tiene tres significados en Filosofía para Niños. Significa lógica formal (en el sentido piagetiano) con reglas que ordenan la estructuración de los enunciados y las relaciones entre éstos; también significa dar razones, lo que incluye investigar y evaluar las razones que se alegan cuando se dice a hace algo. Finalmente, lógico significa actuar racionalmente, y comporta unos estándars de conducta racional. (M. Lipman, 1980, en J. Thomas, 1989, p. 95).

Como puede observarse, lo lógico abarca otras operaciones que Piaget no contempla. Si «dar razones» y «actuar racionalmente» significa algún tipo de razonamiento, entonces podemos aceptar que los niños pueden razonar formalmente antes del estadio descrito por Piaget. Obviamente los niños se equivocan más dando razones que los adultos, pero de ello no podemos deducir que no sean capaces de razonar, sino que se equivocan más. Además, equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje. Según esto, las diferencias no serían tan grandes, pues todo dependería de lo que se entienda por «razonar». Hay además un gran punto de confluencia entre la concepción piagetiana y Filosofia 6/18, y es el constructivismo. El Programa defiende que éstos construyen sus significados. Los significados se adquieren en el proceso de aprender a pensar por sí mismos, a sea que los niños adquieren los significados por sí mismos. Lipman afirma:

> Hay que hacer algo para capacitar a los niños para que adquieran los significados por sí mismos. Ellos no adquirirán toda la significación sólo a través del aprendizaje de los contenidos

> de los conocimientos de los adultos. Han de ser enseñados a pensar, y sobre todo a pensar por sí mismos. El pensamiento es la habilidad por excelencia que nos capacita para adquirir los significados» (M. Lipman, 1980, en J. Thomas, 1989: 96).

Ahora bien, por otro lado se establece una polémica importante en relación a la idea de la construcción social de la mente. Piaget nos dice en «El juicio y el razonamiento en el niño»:

> …el factor decisivo que origina que un niño sea consciente de sí mismo (y por tanto capaz de razonar) es el contacto y sobre todo el contraste con el pensamiento de los otros…la vida social entonces nos ayuda a hacer reversibles nuestros procesos mentales, y de este modo nos prepara para el razonamiento lógico. (J. Piaget, 1976, en J. Thomas, 1989: 96).

Piaget parte del egocentrismo en el niño, pero éste entra en relaciones sociales de forma que éstas son relevantes para la formación de su pensamiento lógico, por ejemplo cuando el niño asume el punto de vista del otro. En cambio, el entrar en una situación de diálogo, en lo que llamamos «Comunidad de investigación» es una «anomalía» que se produce antes de que el niño llegue a su estadio de desarrollo mental del razonamiento formal. Donaldson (1979) ha socavado también la viabilidad del concepto de egocentrismo en «La mente de los niños». Donaldson descubre precisamente la capacidad de niños muy pequeños de escapar a su egocentrismo, de «descentrarse». Crear una comunidad de investigación en el aula desarrollando un pensamiento crítico

El concepto «Comunidad de investigación» surge principalmente en la obra «La fijación de nuestra creencia» (1878) de Peirce, filósofo norteamericano de la corriente denominada pragmatismo. La «Comunidad de Investigación» es un intento de reconstruir la experiencia social, política, moral, intelectual y personal de la democracia en el aula. Formaría parte, por tanto, de una concepción didáctica crítica. El conocimiento no es individual, sino que es un proceso colectivo, inter-subjetivo que necesita de una serie de condiciones especiales para poder desarrollarse. Estas condiciones no son innatas en el hombre. El Programa Filosofía 6/18 intenta por lo tanto fomentar, además de las habilidades propias del pensamiento, una serie de aptitudes y de conductas sociales y psicosociales, que llevan implícitas aspectos morales y políticos, que permitan el desarrollo de una Comunidad de Investigación. Así, el concepto de «Comunidad de Investigación es la piedra angular metodológica de nuestro Programa, la metodología. Por tanto, desde esta visión social de la construcción del pensamiento que recoge la visión vygotskiana de la construcción social del pensamiento, reflejada en la metodología mediante la formación de una Comunidad de Investigación en el aula, nos encontramos entonces, polémicamente, con tres elementos que no están presentes en la concepción de Piaget: 1) La situación socialmente constituida en la que el problema considerado emerge. 2) La dialéctica que fuerza el movimiento del pensamiento. 3) La necesidad que se presenta de resolver el problema. (Piaget quizá lo llama la necesidad de establecer el equilibrio).

Posibilitar la construcción social de la mente, llevar a la práctica un diálogo filosófico compartido, reconstruir un conocimiento significativo, puede ser factible en la gestación de una «Comunidad de Investigación» en el aula, tal como se propone este programa. Ello supondría generar las siguientes condiciones: 1) Compromiso de los niños en el proceso de arrancar de sus propios intereses. 2) Discusión, hablar y escuchar (este es el elemento dialéctico y social en el proceso de razonamiento). 3) Dar y esperar razones sobre lo que uno dice (este es el proceso mediante el cual uno se vuelve razonable, a través de dar razones). 4) Respeto para uno mismo y los demás (esta es la dimensión ética y el fundamento de la acción racional). 5) Pensar por uno mismo: esta es la esencia de lo que significa ser una persona razonable (en este sentido, ser razonable, razonar, es un concepto mucho más rico que las habilidades de razonamiento de la lógica formal).

Construir una comunidad de investigación en el aula, no es cuestión de días o de meses. Es un proceso lento y madurativo en el que intervienen múltiples variables, el clima de clase, la formación y personalidad del docente, el tipo de alumnos, la cultura del centro, etc. Algunas de las habilidades del pensamiento crítico-filosófico que se aprenden directamente con el Programa son: – Análisis de las proposiciones de valor– Clasificación y categorización– Formulación de

hipótesis– Definición de términos– Desarrollo de conceptos– Extraer inferencias de los silogismos hipotéticos– Extraer inferencias de premisas simples– Extraer inferencias de premisas dobles– Encontrar supuestos ocultos– Formulación de explicaciones causales– Formulación de comparaciones y relaciones– Formulación de problemas– Generalización– Dar razones– Comprensión de las relaciones parte-todo, todo-parte– Identificación y uso de criterios– Distinción de ambigüedades– Descubrimiento de falacias informales– Hacer relaciones– Hacer distinciones– Predecir consecuencias– Dar ejemplos– Reconocer los aspectos de verdad y falsedad según el contexto– Reconocer la independencia entre medios y fines– Seriaciones– Estandarización de las frases del lenguaje natural– Tener en cuenta todas las consideraciones– Uso habitual de las reglas lógicas– Trabajar con analogías– Trabajar con consistencias y contradicciones

El Programa Filosofía para Niños le da mucha importancia a las discusiones en clase, partiendo del supuesto de que las habilidades para dialogar constituyen la base para las habilidades de pensar. Compartir ideas, construir colectivamente el pensamiento, unir fuerzas intelectuales, respetar ideas ajenas etc. son pasos para constituir una «Comunidad de Investigación» en la clase. Algunos de los aspectos sociales que componen una Comunidad de Investigación y que se observan en una clase cualquiera del Programa en los alumnos: 1) Los alumnos construyen sus ideas sobre las ideas de los demás. 2) Hay alumnos que hacen monólogos que paulatinamente se convierten en diálogos. 3) Ayudarse mutuamente a aclararse conceptualmente. 4) Ayudarse a formular mejor las preguntas. 5) Ayudarse a clarificarse aunque no se esté de acuerdo con la postura. 6) Desarrollo de posturas tolerantes frente a la ambigüedad. 7) Desarrollo de posturas tolerantes frente al pluralismo. Se alientan a participar entre ellos. 9) Desarrollo del respeto mutuo. 10) Cada uno y todos los alumnos son una fuente de conocimiento y verdad. 11) Ayuda a los alumnos más lentos a formular preguntas. 12) Se cuidan los sentimientos del grupo. 13) Aparición de nuevas sensibilidades sociales. 14) Autogestión del grupo-clase para dirigir la discusión. 15) La autoestima del alumno es proporcional a su grado de participación. 16) La valoración del alumno se mide por su capacidad colectiva de diálogo

Algunos de los aspectos morales y políticos subyacentes son: 1) Promover una forma de vida basada en la democracia. 2) Fomentar la tolerancia. 3) Fomentar el respeto mutuo 4) Fomentar la perseverancia. 5) Fomentar la búsqueda de intenciones. 6) Promover el deseo de pensar en las consecuencias de todo. 7) Convertir al alumno en un participante activo de la sociedad. Promover la capacidad de realizar juicios y valoraciones políticas y sociales. 9) Luchar contra el dogmatismo. 10) Luchar contra el relativismo absoluto, cuyo corolario es el nihilismo.

Ámbito de la innovación

El Programa se desarrolla tanto en las escuelas primarias, desde los primeros grados de escolaridad (6 años), hasta el último curso de la secundaria. También se está implantando en la Universidad, en los primeros cursos, o cursos introductorios de Lógica y de Filosofía. El Programa se aplica principalmente en los siguientes niveles:

Título	Nivel	Objetivo	Campo
Elfie	Inicio Básica	Conocimiento uno mismo	Teoría del conocimiento
Kio y Gus	Ciclo inicial medio	Conocimiento del entorno	Filosofía de la naturaleza
Pimi	Ciclo medio	Reflexión sobre el lenguaje	Filosofía del lenguaje
Aris	Ciclo superior	Investigación sobre la lógica	Lógica-teoría del conocimiento y el conocimiento
Lisa	Primero y segundo	Investigación ética	Ética
Suki	Secundaria	Estética: literatura y arte	Estética
Mark	Final secundaria	Investigación en Filosofía de las ciencias	Ciencias sociales y políticas sociales

Poner en marcha un programa como el descrito con su enorme complejidad temática y amplitud de edades, requiere un proceso bien diseñado y reflexionado si no queremos caer en una mera «innovación de disfraces». Queremos decir que es preciso sistematizar rigurosamente el Plan, fijar y secuenciar los contenidos, introducir la retroalimentación de modo continuo,etc,

sin perder de vista los valores sociales que alimentan el Programa. Ellos dan sentido a fin de cuentas a un modo de actuar tecnológicamente encadenado, esto es, no dejando al azar o al libre albedrío de cada profesor. De ahí que hablemos de dimensión sociotecnológica. Los materiales del plan de estudios se encuentran en una serie de novelas que los alumnos deben leer y que están acompañadas de manuales para los profesores. Desde los primeros años hasta la secundaria:– Elfie (La propia experiencia)– Kio y Gus (Conocer el entorno)– Pimi (El lenguaje)– Aris (El razonamiento)– Lisa (Educ. moral)– Suki (Arte y Literatura)– Mark (Estudios sociales). Sin embargo, el contenido de este currículum puede agruparse entorno a tres grande bloques: I. Elfie, Kio y Gus y Pimi : Sobre el lenguaje y la escritura. II. Aris : Lógica y habilidades del razonamiento. III. Lisa, Suki y Mark : Aplicación de la lógica a la reflexión ética, estética y a la política.

Aspectos metodológicos

La lógica es la parte central del currículum (novela de Aris) en la medida en que refuerza la reflexión hecha sobre el lenguaje y prepara hacia la reflexión práctica (ética, estética y política). Cada novela presenta una historia de amigos con sus compañeros de clase, basada en diálogos que se centran en alguno de los aspectos mencionados. Cada capítulo de la novela introduce en el contexto de la historia varias «ideas principales» que, a través del diálogo y la discusión y con la moderación del profesor, han de ser descubiertas por los propios alumnos. El enfoque de las novelas es siempre el mismo: los personajes de la novelas se enfrentan a una cuestión o problema intelectual o filosófico de cualquier tipo, por ejemplo ¿qué es la sociedad? ¿qué es la mente? ¿qué significa actuar éticamente?, etc. Estas cuestiones se discuten en clase. Además el profesor tiene un manual para cada novela que le sirve para introducir cuando lo crea conveniente una serie de ejercicios o de actividades más dirigidas para reforzar aquellas habilidades del pensamiento que están surgiendo a lo largo del debate, o bien ejercicios que profundizan en los conceptos que aparecen. En «Aris», por ejemplo, aparecen las siguientes ideas principales: 1. El proceso de investigación. 2. El descubrimiento y la invención. 3. Explicar e inferir. 4. Pensar y comprender. 5. El razonamiento inductivo. 6. Los estilos de pensamiento. 7. Considerar las consecuencias antes de actuar. 8. La generalización. 9. La contradicción. 10. La posibilidad. 11. Causas y efectos. 12. Explicaciones y descripciones. Una forma de proceder prácticamente en la clase, sería así: 1. Cada alumno lee un párrafo en voz alta del capítulo que toca ese día. 2. El profesor pide a todos que expliquen cuál es el tema que más les ha gustado, interesado o sorprendido. 3. El profesor apunta en la pizarra todos los temas que los alumnos van diciendo y apunta al lado el nombre del que lo propone. 4. Se para el listado de temas cuando se empieza a tener la sensación de que hay muchos temas a discutir. 5. Por diversos procedimientos, al azar, o por voluntad de algún alumno, o mediante votación, etc. se elige un tema para empezar a discutirlo y argumentarlo a favor o en contra. 6. El debate se inicia. 7. El profesor ha de estar atento a la dinámica de la discusión, moderándola, pero sin dirigirla, pues se trata que los diálogos sean alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor, etc. y que construyan los diálogos básicamente entre ellos. 8. El profesor debe de ir introduciendo nuevos aspectos que favorezcan la discusión, problematizando los temas. 9. Los temas nunca quedarán cerrados, ni se llegarán a conclusiones concretas, pues el objetivo no es llegar a ninguna verdad absoluta. 10. A medida que avanza la discusión, el profesor introduce ejercicios, actividades y reflexiones del manual que ayuden a centrar y desarrollar las habilidades propias del Programa. Las clases duran aprox. 50 minutos y el Programa se imparte dos veces a la semana. Cada novela dura aproximadamente dos años.

Y… como si fuera ayer… hace más de 20 años…

Recuerdo como si fuera ayer, las ricas y generosas experiencias compartidas con Eulalia Bosch, Ángel Casado, Esteban Cortijo, M. Teresa de la Garza, Irene de Puig, José M. De la Torre, Emilio Ginés Martínez, Félix García Moriyón, José Manuel Gutiérrez, Walter Kohan, Aurora Miñambres, Amparo Muñoz, Tomás Miranda, Alicia Poza, Ronald Reed, Gonzalo Romero, Ángel Salazar, Angelica Satiro, Ann Margareth Sharp, Vicente Traver y con Matthew Lipman… y muchas decenas y cen-

tenares de colegas, profesores/as, filósof@s, niñas y niños, adolescentes, personas adultas que hemos aprendido y enseñado con este gran maestro de la humanidad QUE SEGUIRÁ VIVIENDO EN NUESTROS CORAZONES, MENTES Y AULAS…

por todo el mundo….

PENSAR Y CREAR COMUNIDAD: EL LEGADO DE LIPMAN

Gabriela Berti

El 2010 se fue dejando un hueco, porque el último fin de semana del año estuvo marcado por la muerte de Matthew Lipman (en New Jersey). Lipman fundó la filosofía con niños y niñas. Hasta antes de morir, a sus 87 años y mermado por la enfermedad, seguía pensando y replanteando lo que había escrito en su juventud. Esa fuerza incansable para seguir recapacitando y creando, se ve reflejada en su último libro, su propia autobiografía: *A life teaching thinking* (IAPC, 2008).

El texto describe muy bien su trayectoria, no porque cuente la historia de su vida, sino porque el título mismo ya nos habla de toda su carrera, dedicada a enseñar y a prender a deliberar filosóficamente a través del pensamiento crítico, retomando las preguntas filosóficas primeras, relevantes para la humanidad y reconociendo la importancia de crear juicios argumentados.

Su interés por hacer de la filosofía una herramienta práctica está ligado a su primeros pasos en la filosofía académica. Por un lado a la tradición griega de Aristóteles, pero fundamentalmente al pensamiento de John Dewey, sobre el que Lipman hizo su tesis de doctorado. Las ideas de Dewey fueron abriendo las puertas de Matthew Lipman hacia una nueva visión de la filosofía y de la pedagogía.

Más allá de la importancia de poner de relieve la figura de Lipman como un hombre significativo para la cultura contemporánea, su legado no sólo se resume en una larga lista de libros, intervenciones en los medios masivos de comunicación, un film producido por la BBC, clases magistrales, cursos de formación y conferencias sino, y muy especialmente, en su propuesta metodológica que enseñó a hacer filosofía, antes que a pensar sobre o escribir sobre la filosofía.

Entonces la pertinencia de escribir sobre Lipman en este espacio, ya no se valida sólo por su personalidad sino por el valor que supo introducir en sus alumnos, lectores y seguidores, para que cada uno fuera capaz de atreverse a pensar por sí mismo, a argumentar y a compartir las inquietudes con los demás. La idea de crear y trabajar siempre organizando una comunidad de investigación, realza los aspectos comunitarios del conocimiento y del trabajo común. El legado de Matthew Lipman va más allá de las fronteras de la filosofía con niños y niñas, de la formación de los y las educadoras, porque desde diferentes ámbitos podemos beber de su fuente para asimilar la importancia de la relación entre pensar y convivir, para hacer de nuestros pequeños espacios (el aula, el trabajo, etc.) un lugar mejor del que cada uno pueda salir enriquecido a través de la escucha atenta y del compartir las ideas.

Se fue Lipman, un hombre comprometido con el tiempo que le tocó vivir, con la construcción de un futuro mejor. Ahora nos queda a nosotros tomar su antorcha.

MOVIENDO MONTAÑAS: ¿QUÉ PROVOCA LA OBRA ARTÍSTICA DE YOKO ONO?

Angélica **SÁTIRO***



Algunos viajes son a Ítaca, otros a Pasárgada… Yo he ido a Bilbao, mientras el cambio de paisaje de la geografía española, me enseñaba montañas. Montañas de allí y del más allá… Montañas de mi memoria. Montañas de mi historia. Montañas de las Minas Gerais. Montañas-cuna de mis sensibilidades… ¿Sería un adelanto de lo que me pasaría? El tiempo y sus curvas por el espacio siempre me han impresionado… Llegar al museo de arquitectura rompedora, también me hizo ver montañas. Montañas plateadas, a veces doradas, por la luz de la puesta solar. Montañas pensadas como no-montañas. Era proyección de mi mente, hecha desde un tiempo que ya había pasado. Curvas en el tiempo, curvas en el espacio, curvas, curvas y vueltas.



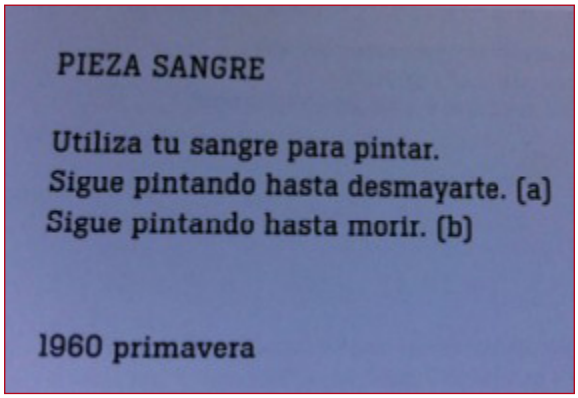
* Doctora en pedagogía, experta en creatividad e innovación, escritora.





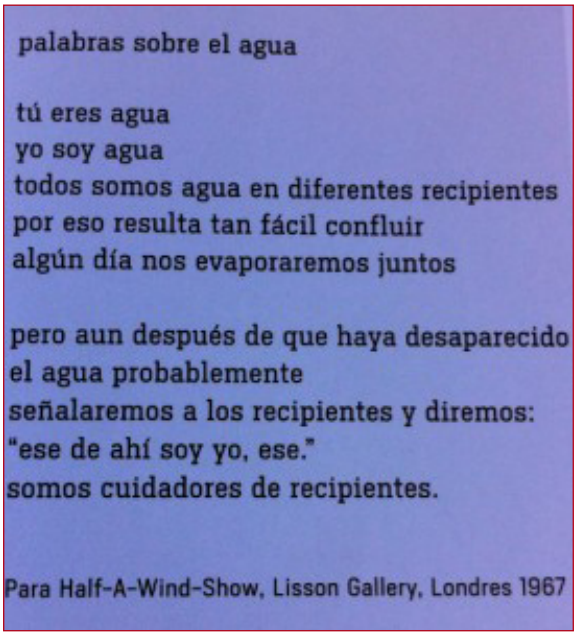
Vaivén incansable entre el aquí y el aquí, el allá y el allá. Movimiento. Puro movimiento. Movimiento que habito, sino no hay existencia posible.

El viaje era hacia el universo artístico de Yoko Ono. Valía la pena mover y remover las montañas para ir allí y disfrutar de sus creativas provocaciones. Ya lo había comprobado en Barcelona. ¡Es imposible salir impune del encuentro con su obra!



Cuando la materia prima y la obra final es una idea…

«Los artistas no deben crear más objetos; el mundo está lleno de lo que necesita.» (Yoko Ono, 1971) Coherente con esta premisa, la artista es considerada una de las precursoras del arte conceptual y del movimiento Fluxus. Su obra es performática, efímera, está en constante movimiento y no se acaba en un objeto concreto. Quizás, su obra podría ser llamada «arte filosófico» o «modo creativo de filosofar». Su contenido son los temas fundamentales de la experiencia humana: la muerte, el lenguaje, el amor, los orígenes, la percepción, la identidad, etc. Su forma es pura provocación mental que genera un tipo de reflexión original. No hay la preocupación con un fin, con llegar a una conclusión. Quizás influenciada por sus estudios en filosofía Zen, su obra refleja procesos de transformación, de mutación, de cambio de conciencia. Con sus *Instrucciones*, Yoko Ono nos invita a viajar de modo silencioso e introspectivo, por el mundo de la imaginación y del pensamiento creativo. En el fondo, cada uno de nosotros somos parte de su obra de arte.



PALABRAS SOBRE EL AIRE

Da pena que el aire sea la única
cosa que compartimos.
Por más que nos acerquemos unos a otros,
siempre hay aire entre nosotros.

También es maravilloso que compartamos
el aire.
Por más alejados que estemos unos de
otros, el aire nos une.

Tomado del folleto de la Lisson Gallery '67

¿Dónde está la obra de Yoko Ono?

Parece ser que la obra de esta artista no cabe dentro de las paredes de un museo. Aunque sean las curvas paredes del Guggenheim… Su obra se independiza de ella, porque solamente pasando por el proceso mental de su observador, gana significado y se completa como tal. Nosotros, sus observadores-participantes-oyentes-admiradores, creamos su obra con ella. En nuestra mente, su obra se torna obra. Y su obra, cuando habita nuestra mente, nos transforma…

«Para mi el único sonido que existe es el sonido de la mente. El único objetivo de mis obras es inducir en la gente la música mental.» (Yoko Ono, 1991)

La instantaneidad del «yo» como tema

Como el dúo mente-cuerpo no está separado en este paradigma, la obra de Yoko contamina nuestros cuerpos de movimiento interior y exterior. Así, improvisando, me vi *performer* y moví montañas… Mis montañas, aquellas que se precipitaron sobre mi en el camino. Las montañas de mis raíces aéreas… Sentí el peso de moverlas por el mundo, la gravedad de ser uno consigo mismo y sus historias vividas e inventadas. La provocación de Ono era aparentemente sencilla: un espacio vacío y blanco, una música y tres telas tiradas al suelo. ¡Nada más! Pero en mi mente, yo movía lo que hay de más fijo en este mundo, hacía la performance del arraigado desarraigo…



QUIETA LA NORIA, QUIETA



Carmen **LOUREIRO**

Angélica Sátiro nos ha provocado, como tantas veces, a «persensar». En esta ocasión con esta imagen.



No he podido evitar asociarla con lo que ha ocurrido hoy en Pakistán. Esta es mi respuesta:

Quieta la noria, quieta,
ebria de soledad, adormilada.
¿Dónde han ido los niños?
¿Dónde las risas y los sueños?
¿Dónde las tardes de esperanza
y dónde los recuerdos?
Quieta la noria inquieta,
varada a la orilla del tiempo,
ya no gira ni avanza
mordida de sal y silencio.
¿Dónde han ido las manos
que agarraban los hierros
con nudillos de nieve
y cosquillas de miedo?
Quieta la noria, quieta,
dejándose abrazar por la maleza
que ciñe con tesón y sin decoro
su dulce talle de cintura inquieta.
¿Dónde han ido los niños?
–Peshawar los espera.

ENTRE LO EXCESIVO Y LO MÍNIMO

COMENTARIO DE LAS OBRAS "NIETZSCHE, EXCESIVAMENTE HUMANO – TEATRO FILOSÓFICO SOBRE LA CREATIVIDAD" Y "FILOSOFÍA MÍNIMA", DE ANGÉLICA SÁTIRO. JULIO DE 2017

Paulo MOURA
Filólogo, escritor y doctor en Educación (UNAM – México)

Comienzo adelantando que tengo un doble desafío y, por esto, hablaré de cada uno por separado, para no perderme demasiado, pero convencido de la coherencia de principios que une las dos obras.

Sobre Nietzsche, excesivamente humano – teatro filosófico sobre la creatividad…

Angélica Sátiro, por medio de un cuidadoso trabajo de investigación y lectura de la obra de Nietzsche, concreta, de forma muy original, una situación solo posible en el plano de la ficción: un diálogo con el filósofo sobre el arte y la creatividad entre otros temas afines. Ambos filósofos, productores de saber, creativos, propositivos. Ambos ficticios, imaginados dentro de la obra. Él con su discurso ya conocido, pero desplazado a un contexto inédito; ella con la sorpresa de una conversación sobre la creatividad, tema central en la obra del filósofo, a partir de la concepción del súper-hombre. Él, transitando entre la locura y la lucidez; ella, haciendo puente entre personaje y autora. Él, hombre del pasado, con trazos marcadamente misóginos; ella, mujer del presente, atrevida, osada. Él, estático; ella, movimiento puro. Él con la experiencia de interlocución con algunas mujeres; ella, promotora del diálogo por muchos países con marcadas diferencias culturales. Él, "humano, demasiado humano" (1878), con un libro para espíritus libres; ella una Sátiro, madre de dos hijas, educadora, maestra, doctora, pensadora y promotora de una vivencia filosófica desde la niñez, entre otros proyectos. El resultado: un diálogo contemporáneo que nos invita a muchas reflexiones. Una de ellas: la convivencia del pensamiento ya sedimentado en contraste con el movimiento de un pensamiento contemporáneo sólido y en construcción. Otra: La posibilidad de ampliar y rescatar lo humano por medio del diálogo.



Lo curioso es que, aunque la obra de Nietzsche ya esté puesta, las provocaciones de la autora/personaje inauguran respuestas, de cierta forma, inéditas, porque no fueron pensadas para esta contestación "obligada". Este desplazamiento de la situación de construcción del pensamiento del filósofo solo podría ser exitoso a partir de un conocimiento profundo de su obra. Por esto, es un texto que evidencia la metáfora de lo excesivo. La autora, al desplazar los fragmentos de la obra del autor, favorece una perspectiva amplificada del filósofo. Como una lupa, ella agranda lo que le sirve como respuesta y reflexión. Por otro lado, excesivamente, presentado como un adverbio, de cierta forma cuestiona, ya que intensifica un adjetivo que teóricamente no debería aceptar graduaciones. Aceptar que se pueda ser excesivamente humano, nos lleva a reflexionar acerca de lo mínimamente humano, lo sub-humano, lo súper humano, etc.

Tres aspectos que deben ser observados con atención antes, durante y después de leer la obra: su título, su sub-título y la imagen de las portadas. Esto ayuda a comprender la opción de Angélica en elegir por un género literario dramático favorecedor de catarsis, porque sugiere liberación. Además, ella se presenta como "una mujer", bajo una perspectiva que puede ser comprendida como universalidad o como acto de simplicidad. Una mujer que realiza un meta-juego en que declara que quiere escribir un diálogo mientras dialoga y escribe. Se plasma una danza lúdica y seductora en que bailan el pensamiento duro y la provocación flexible, la lucha entre Apolo y Dionisio, lo racional y lo umbilical, lo lineal/frontal y lo diagonal que ligeramente se esquiva sin dejarse disuadir.

El diálogo propuesto por la mujer está cargado de intencionalidades reveladas desde el inicio de la conversación, marcado por la claridad y racionalidad apolínea, pero profundamente lleno de la fuerza dionisíaca, explícitamente presentado por lo excesivo. Ella, atrevida, integra lo que supuestamente sería dialéctico, se nivela primero y rebasa después a las mujeres que, de alguna forma, tuvieron interlocución con Nietzsche. Crea también una situación de control constructivo que se descontrola por los mecanismos de lectura de cada lector que lee su obra o espectador que asiste a su obra teatral.

Pero se engaña el lector que espera encontrar en la obra solamente un teatro filosófico sobre la creatividad. La cuestión del género, bajo mi perspectiva, sobrepasa las entrelíneas y se presenta como un tema fundamental, un elemento conductor de la tensión del diálogo ficticio de una mujer sin nombre y un hombre a punto de perder la razón. Mujer que se autodefine como madura, que expresa su deseo (de diálogo y de escritura, de creación y expresión), que seduce con algo más que un cuerpo poco vestido, que se expresa por la suspensión de su pensamiento, imperfecta, incompleta, finita, insistente, que no sucumbe, cuestionadora y que sabe hacer preguntas a la altura. Opositora, provocadora, que, como la conocida escritora brasileña Clarice Lispector, cose para dentro (y no para fuera, como muchas) y descose al revés lo instituido como una Penélope revisitada que deshila el pensamiento del filósofo y lo sintetiza con los hilos de su propio discurso, su propia voz, su propia experiencia. Por medio de este recurso, hablan las mujeres, las filósofas, las pensadoras, las hijas que han ocupado un lugar específico de lucha social, de acciones creativas solidarias que buscan el bien común, más allá del individualismo defendido por el filósofo. Por eso, provoca un diálogo-desafío, seductor por recursos de la argumentación, en el que Nietzsche tiene que "permitir el encuentro", bajo una metáfora de lo femenino, del permiso, una inversión de papeles como en "Las mil y una noches" en que las historias de Sherezada, al penetrar el oído del sultán, promueven un cambio que garantiza la vida.

No cabe duda que es una lectura retadora, porque la autora, por medio de varias citas de Nietzsche, va espolvoreando conceptos que pueden pasar desapercibidos al lector poco atento. Pequeñas trampas que obligan a un esfuerzo de lectura que se mezcla con el placer, que se va abriendo poco a poco, como la visión que se acostumbra con la luz intensa que la deslumbra. Los actos 1 y 3, marcados por la penumbra, contrastan con la luminosidad del segundo, como que simulando el eterno retorno a un mismo estado y que permite a Nietzsche volver a ser a sí mismo y al mismo tiempo diferente de si, ficción que se concreta en la obra. El segundo acto es marcado por tensión narrativa y dramática. Al final de esta parte, retando al filósofo y a su concepto de súper-hombre, el personaje femenino se actualiza, reescribe creativamente lo que ya sabe sobre la creatividad y sale de la escena como puntos suspensivos, como una pregunta

que no se deja responder... porque no quiere. Es ella quién, al principio, propone el diálogo y ofrece el silencio como respuesta final.

Para los más curiosos, relaciono algunos de los muchos temas "suscitados" en el libro: estilo; originalidad; el papel del artista y el otro en el proceso creativo y artístico; los procesos de crear arte; el estado de embriaguez, plenitud e intensificación de fuerzas; imitación y arte; emoción e intelecto/cognición; esfuerzo e intención creadora; placer creador; lo universal y lo individual; inspiración y el esfuerzo en los procesos de crear; el aprendizaje de lo creativo; crear e improvisar; crear y gestar; arte y mentira; arte y sentido de vida; el impulso creativo; el dolor y la creación; arte y transformación personal del artista; el cuidar de sí; arte y capacidad creativa; creación y arte.

Acerca de FILOSOFÍA MÍNIMA...

Si el primer libro es marcado por la metáfora de lo excesivo, este es por la metáfora de lo mínimo, hermano de la esencia. En movimiento de vaciamiento y de búsqueda de síntesis, Angélica Sátiro opta por relacionar una significativa cantidad de aforismos para tratar temas como la filosofía mínima, la filosofía lúdica, la filosofía para niños, con niños, desde los niños y los conceptos de filosofar, lógica, epistemología, ética, política y estética. Al final del libro explicita un importante manifiesto de la filosofía lúdica.

La autora misma anticipa en su prefacio que el libro no se enfoca en tratar de conceptos de filosofía pura. Como consecuencia, la opción por lo mínimo lleva a la expresión de conceptos muy claros y directos visitados con frecuencia por potentes recursos poéticos que ubican bien desde dónde la autora construye las bases de su trabajo. De esta forma, sintetiza en este libro lo necesario para quien quiere conocer la filosofía bajo otra perspectiva o sistematizar, organizar y repensar conceptos ya sedimentados por la filosofía que ella ejercita. Sin embargo hay una trampa, en muy buen sentido, para la comprensión de lo mínimo: la metáfora. Ella "dispara" la poesía que habita muchas de las afirmaciones y que abre nuestra percepción para nuevos niveles de comprensión.

Confieso, como lector, que encontré en el recurso poético la más agradable de las sorpresas. Esto me hizo brillar los ojos y me retó a dar un giro a la lectura, para un sentido cargado de imágenes de profunda delicadeza. Como Hansel y Gretel, fui siguiendo las pistas dejadas por las primeras migajas de pan poético que encontré ya en la contra-capa del libro. Expresiones como "una razón enamorada de la vida, ideas que caben en una sola respiración, filosofía escultora que mancha las manos con el fango emocional



que habita las ideas" fueron anzuelos eficaces para mi hambre de aventura. Y en todo el libro me encuentro con las huellas de la sensibilidad y bondad de Angélica al describir conceptos-imágenes como la de que un niño es un girasol que se mueve en busca del calor amoroso y de la luz del entendimiento (p.87).

Desde esta perspectiva, el lector puede deleitarse con dos modalidades de lectura: una objetiva, que afecta los niveles más racionales y otra, que mueve como una varita mágica las imágenes emocionales de nuestro interior. Es como un libro de poesía dentro de otro. Prepárense, porque, además de lo que ya se sabe sobre la filosofía, sus campos y sus tantos conceptos que

giran alrededor de una órbita ordinaria, hay un libro de pura poesía e imágenes que cautivan y provocan nuevas sensaciones en relación con el hecho filosófico. Y en este sentido, la combinación de lo mínimo con la poesía genera un proceso inédito que suscita imágenes mentales fundamentales para no solamente comprender, sino también sentir y tocar los conceptos no siempre fáciles de entender en otros libros.

Es imposible no pensar en imágenes. Es un describir plástico, como en un libro infantil. En muchos momentos, me quedé estancado en la lectura, imaginando como serían las imágenes que podrían materializar, por ejemplo, la comunidad como una cuna o un "paraguas para las experiencias tormentosas de los individuos" o aún como "una cámara de gas para los espíritus libres". Hay mucha poesía pura, fluida, seductora, encantadora, productora de espasmos y vértigos entre conceptos consistentes, duros y sólidos. Es un convite a lo lúdico, al juego en sí en que en el acto de escuchar, el "oído cocina significados" (p. 33)

La concepción de filosofía ahí encontrada es una concepción en su sentido literal, de concebir. Me llamó mucho la atención para la metáfora de la gestación, característica atribuida a varios conceptos. Son varias las citas en que la filosofía está "preñada" de posibilidades (p.17), "embarazada" de muchos interrogantes (p.26), "pariendo" significados posibles, probables (30). También el pensamiento se embaraza de lo creativo (p.31) y la acción de investigar se compara al "embarazar la realidad de posibilidades" (p.38). El lenguaje está embarazado de sí mismo (p.56) y la práctica dialógica es un proceso creativo de parir ideas (p.78). También el mundo se traduce como "un cosmos embarazado de caos y viceversa" (p.90), así como la imaginación, que és "un tipo de pensamiento embarazado de imágenes y de visión" (p.100). Personalmente, yo creo que no se puede desconfiar de una obra que relaciona la creatividad al acto de generar vida (p.93).

En esta filosofía mínima, el amor cura, la luz es metáfora, el color comunica los vacíos de las palabras (p. 60), hay varios tonos no percibidos en una escala de grises. Aún más: las palabras tienen voz profunda y son orgánicas, las ideas piensan, los juicios pueden ser poéticos (p. 44), los pensamientos son habitaciones interiores que acogen sueños (p. 54), el conocimiento es algo que fructifica (p.54) al mismo tiempo en que es un barco que navega en el océano de lo inexplicable y de la incertidumbre (p.55), el silencio es un tipo de reverencia y amor por las palabras (p.57), el cuerpo es límite y testigo del tiempo, del dolor y del placer (p.58) y también mortaja de la vida y cuna de la muerte (p.59), la consciencia es un tipo de ventana (p. 68), la identidad habita los vacíos de las máscaras (p. 72), la libertad es como se existieran alas en las raíces (p.73), el cuidar es un modo de pensar así como es asear la razón, sacar sus basuras y equivocaciones cada día (p.75), el cuerpo es un punto de partida (p.75), los valores son gimnasias para eliminar la mediocridad (p.77), el diálogo es un tipo de espejo que humaniza a los humanos (p.77) – aquí una vinculación directa con Nietzsche, excesivamente humano - y evapora los egos, diluyendo las arrogancias y las máscaras (p.80), el mundo es algo con pájaros y espantapájaros (p.90), el sueño es el susurro de la utopía (p. 99) y la comunidad, uno de los conceptos más poetizados, es entramado, tejido, cuna, paraguas, utopía, deseo, promesa (p. 82-84).

A partir del campo de la política y en concepto de escuela, se siente un ligero cambio de tono, porque el "deber ser" y el "siempre y cuando" ganan fuerte espacio en la conceptualización que hasta entonces se construía con el verbo ser en el presente. También se percibe una aguda consciencia cuando describe el concepto de niña: persona que no olvida, que habita la invisibilidad, que todavía es ninguneada en el lenguaje y en las culturas, con desafíos añadidos para superar durante su trayectoria vital (p.88) y persona de ensueños y de ensoñaciones con el privilegio de aprender a superar prejuicios (p. 89).

Por fin, la autora propone una filosofía habitada por la poesía y sus voces (p.25), en que la creatividad es traducida como la capacidad de transformar la miseria humana en abundancias posibles (p. 94), investigando desde adentro los vestigios de afuera (p.104) y jugando un juego que se mueve como un "engranaje flexible que hace girar la producción de sentidos de un mundo incomprensible" (.p 97). Y me atrevo a decir, para terminar mis comentarios, que Angélica lo hace, en muchos momentos, de forma muy cercana a la que Manuel de Barros, admirado poeta brasileño, en su obra El libro de las ignorancias, diseña su desconcertante poesía: volando fuera del ala. ■

VI

MUNDOS CREADOS

NORIA EN ITALIA



El proyecto Noria arranca en Italia con ilusión, alegría y compromiso.

En septiembre de 2012, las autoras Irene de Puig y Angélica Sátiro han estado en Bérgamo, Italia, realizando actividades relacionadas con el proyecto Noria.

Las conferencias y los talleres fueron organizados por el «Équipe di Ricerca CdR3» de la Facultad de Formación de la Universidad de Bérgamo con el apoyo de la asociación de educadores ADASM – FISM Bergamo y Edicioni Junior.







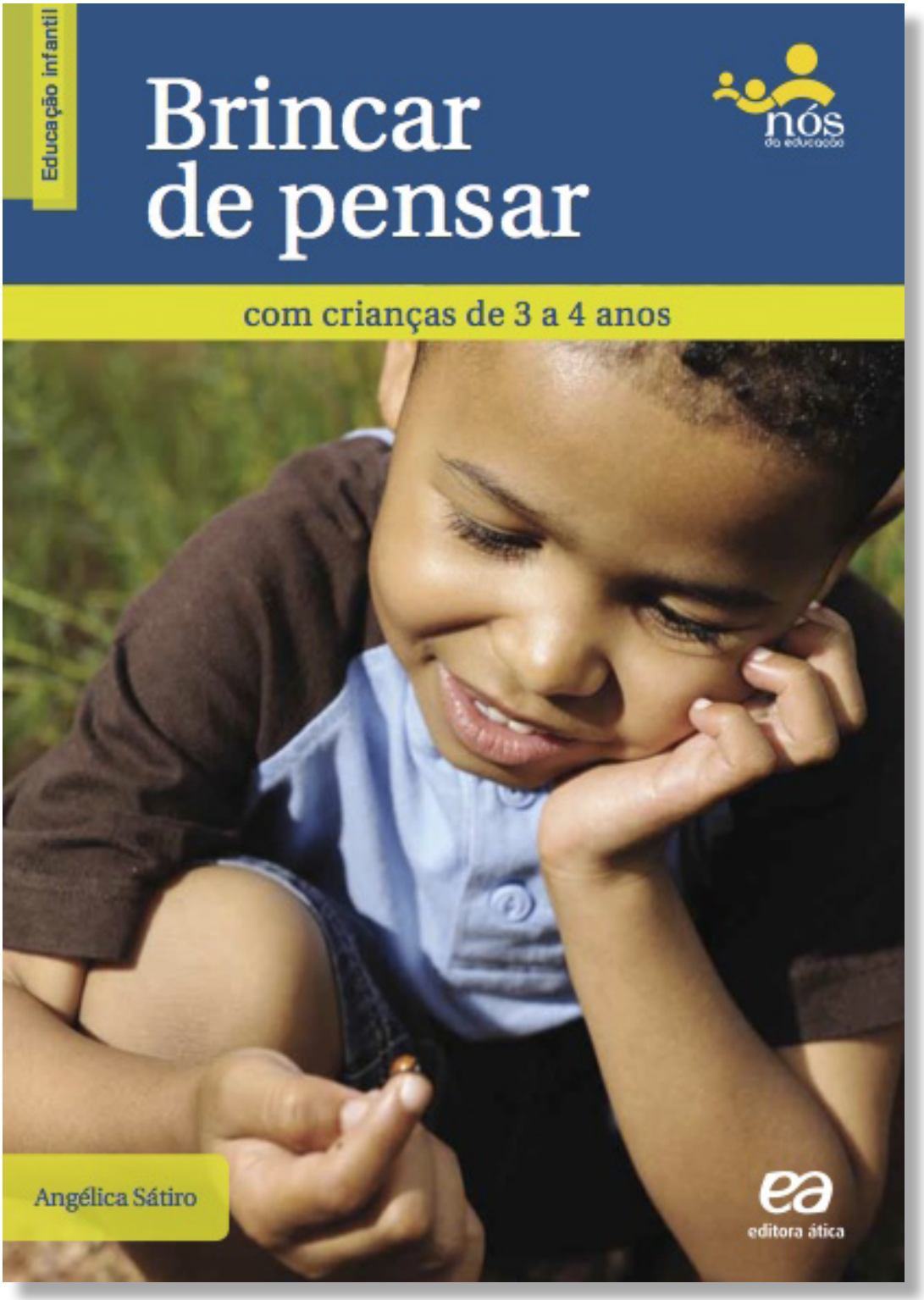


Las actividades estaban relacionados a los siguientes programas del Proyecto Noria: véase las portadas de los libros.

Fúlvio Manara (Universidad de Bérgamo) y Monica Serena (maestra y traductora de libros Noria) son los coordinadores del proyecto en el país.



NORIA INFANTIL EN BRASIL



Brincar de Pensar com crianças de 3 a 4 anos

2013 Publicación a cargo de Editora Ática de Sao Paolo

COMENTARIO SOBRE LA PELÍCULA *SOLO ES EL PRINCIPIO*

Irene de Puig



En abril de 2007 la productora publicitaria francesa Cilvy Aupin iba en coche escuchando una entrevista al filósofo Michel Onfray que daba la emisora Radio inter Francia* y se quedó con una frase: «Todos los niños son filósofos, pero sólo unos pocos continúan siéndolo». Esta afirmación la inquiera y se pregunta: «Efectivamente, los niños reflexionan (basta con pensar en algunos de sus comentarios), pero ¿cómo se puede profundizar en estas reflexiones? Y, sobre todo, ¿qué puede haber una Filosofía para Niños?»

La productora decide investigar y cuando llega a casa, busca en internet y se da cuenta que hay distintos grupos de enseñantes que se ocupan de algo que se llama *filosofía para niños*. «Me pareció apasionante. Sentía la necesidad de ir más allá y conocer a personas atraídas por esa misma idea».

Se entera de que el grupo editorial Bayard ofrece materiales para la puesta en marcha de talleres de filosofía en la educación infantil en una sección llamada «Los pequeños filósofos» y que la prestigiosa editorial Autrement publica «Les Petits álbumes de Philosophie» (Los pequeños álbumes de filosofía).

En este entorno encuentra a Pascaline Dogliani, una maestra que imparte de filosofía a niños de 3 y 4 años en un centro experimental.

Cilvy Aupin siente el imperioso deseo de instalar dos cámaras en el aula de Pascaline Dogliani para gravar pequeños de 3 a 5 años y captando lo que ocurría en el aula de «Filosofía» y se pone en contacto con Isabelle Duflocq, la directora de la escuela Jacques Prévert-Mee-sur-Seine (Val-de-Marne) al sur este de París.

A partir de aquí en 2007 un equipo de filmación dirigido por Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier pasó dos años –dos o tres veces al mes– en el aula de Pascaline Dogliani. El proyecto duró tres años con el montaje incluido.

Salen 180 horas de grabación para un destilado de 97 minutos. El documento recoge solo algunos de los momentos interesantes pero capta la atmósfera y la potencia pedagógica de esta práctica.

No sabemos por qué, pero el cine francés tiene una mirada curiosa, inquieta, crítica hacia el mundo de la enseñanza. Además de algunos clásicos como los *400 golpes, L'enfant sauvage* de Trouffaut en los últimos 15 años han surgido películas como la de Tavernier, *Ça commen-*



ce aujourd'hui (*Hoy empieza todo*) del 1999, y le han seguido otros muchos como *Ser y tener (Etre e avoir)* de NicolasPhilibert, 2002, *La clase* de Lauren Cantet, 2008, *Profesor Lazhar* de Philippe Falardeau, 2011.

Y ahora *Solo es el principio*. Francia los últimos años ha descubierto la filosofía para niños, ha sido uno de los últimos países en incorporarse pero se ha puesto a fondo. La propuesta de Lipman que tantas reticencias suscitó, ha sido reinterpretada y reformulada por educadores y filósofos franceses. Y al final sin ser un hallazgo autóctono lo han sabido convertir en un fenómeno. ¡Lo saben hacer bien los franceses!

Solo es el principio, más allá de una hermosa –y emocionante– reflexión sobre la filosofía, es todo un alegados en favor de la escuela pública y, especialmente la educación infantil. No es casual que la película se abra con las declaraciones de cierto ministro de Sarkozy, en las que



–desde la más profunda ignorancia– afirmaba que no era necesario ningún título universitario para «cambiar pañales y vigilar la siesta».

La banda musical está compuesta por Anouar Brahem, músico y compositor tunecino conocido por haber modernizado el papel del instrumento árabe tradicional llamado oud y lo combina con música occidental sobre todo en el jazz.

Parte de un tema con dos variantes. Esta es una mezcla dulce de clarinete e instrumentos como el oud, el bendir o darbuka, dando a la película un aire que recrea de la diversidad cultural de los niños del aula.

Bondades de la película

- La película hace hincapié en la importancia de las competencias en la educación infantil: la apropiación de la lengua, la escucha, el significado de las palabras, etc.
- Estimular el pensamiento invitando los niños al diálogo. Es decir a un pensamiento sometido al juicio de los demás que se coteja y compara con las experiencias de los demás.

Aspectos mejorables

- A nuestro juicio este filme muestra sólo un aspecto de los muchos que puede adquirir una práctica de filosofía en la escuela.
- Es un ejercicio demasiado abierto, creemos que es más motivador i más estimulante abrir la reflexión a través de juegos, cuentos, pintura, música y cine en infantil o a través de la lectura en primaria y secundaria.
- Presenta una facilitadora poco experta, no se muestra ninguna planificación ni ningún material de ayuda. Algunas preguntas son poco claras. Conducción dudosa y no aprovecha las intervenciones de los alumnos.
- Más allá de esta valoración de contenido y quizás por ello, la película resulta un poco reiterativa al ceñirse solo en el lenguaje oral sin explorar otras formas de comunicación.

¿Es recomendable? ¿En qué términos?

Al margen de estos comentarios que me puedo permitir por tener un auditorio experto debo decir que es una película que se disfruta, está muy bien realizada. Y es un gusto poder disfrutar de una película acerca a la infancia sin forzar la situación y que en lugar de usar los niños como ignorantes cómicos nos permite entrever del proceso de crecimiento intelectual y emocional de estos niños.

Es posible que viendo la película algún consejero o consejera de educación entienda que para aprender no siempre es necesario usar programa oficial.



Pero por encima de todo, es un homenaje a dos derechos inalienables: la educación pública y el cultivo del pensamiento.

No queremos persuadir, dicen los directores de la película, sino mostrar, y ciertamente puede ser un inicio de debate…

Y si se me permite haría una sugerencia para el título: creo que el título en español habría sido más contundente si la traducción francesa de *Ça n'est que le debut* hubiera sido: «Esto acaba de empezar».

SERIE SIN NOMBRE: UN HITO LITERARIO INFANTIL QUE CUESTIONA FILOSÓFICAMENTE EL RACISMO

Equipo **PROYECTO NORIA**

Los libros de la SERIE SIN NOMBRE, forman parte del PROYECTO NORIA. Este proyecto une la literatura infantil a la propuesta de filosofar con niñas y niños. En los variados cuentos siempre hay cuestiones que podemos llamar de filosóficas. Es decir, se trata de «jugar a pensar creativa, crítica y éticamente», explorar posibles respuestas y plantearse nuevas preguntas. Aunque cada libro contenga diferentes tipos de temas, la serie tiene el compromiso de cuestionar constantemente el racismo.

EL RACISMO

El personaje es de origen africano en un entorno social donde no hay mas personajes como él, además de su familia, compuesta por miembros de variadas razas. El NIÑO SIN NOMBRE reclama su identidad social, cuando insiste en su búsqueda de ser nombrado. Pero, no acepta ser nombrado de cualquier manera. En un momento dado de la historia percibe que algunos tienen una manera «rara» de llamarlo. El niño percibe este «trato raro» en la comunicación no verbal, pues las palabras no acaba de entenderlas: *negrito*, *marrón*, *niño de color*, *mulato*... Se da cuenta de que no acaba de comprender el significado, pero sabe que algo pasa,





por esto no responde a este tipo de llamada. Esta manera «rara», de hecho, es discriminatoria.

EL DIÁLOGO INTERIOR



Esta serie presenta historias que son la expresión del diálogo interior de un niño que intenta ubicarse en el mundo y saber quien es. El diálogo interior es la expresión de su pensamiento. Es decir, el discurso del libro refleja como piensa el niño. Por lo tanto, puede ser una herramienta interesante para que las lectoras y los lectores también empiecen a ver cómo piensan el mundo y cómo se da su diálogo interior.

«DARSE CUENTA»: el nacimiento de la conciencia



Esta serie presenta historias de un niño que empieza a «darse cuenta» de varias cosas relacionadas consigo mismo y con su entorno. Cuando nos damos cuenta de algo, nos hacemos concientes de ello.

NOVEDAD 2015: *¡QUIERO DINERO!*

TEMAS

Dinero

En función de la crisis económica global, el dinero (y la falta de ello) es un tema constante en los medios de comunicación, en las conversaciones familiares, escolares, etc. Pero, a los niños, en general, no se les da la oportunidad de reflexionar sobre ello. Este cuento busca ocupar este vacío. Los protagonistas de alguna manera «problematizan» la cuestión del dinero. El niño expresa su voluntad «impulsiva» de tener dinero. Y, a lo largo del cuento, esta «voluntad aprendida» se transforma en cuestionamiento, gracias a la abuela que le va presentando otras perspectivas. De todas formas, el cuento plantea un importante cuestionamiento ético, sobre como vemos el dinero, ¿cómo fin o como medio?

La economía del bien común

La Economía Del Bien Común (EBC) es un concepto y un movimiento social que agrupa valores y acciones que permiten reorientar la visión sobre la cuestión del dinero y su uso. A partir de las propuestas de las Constituciones de los países democráticos, afirman que la economía no debe ser sólo financiera, porque su objetivo final es el bien común. Es posible saber más leyendo en la sección MUNDOS DIALOGADOS la entrevista con CHRISTIAN FELBER.

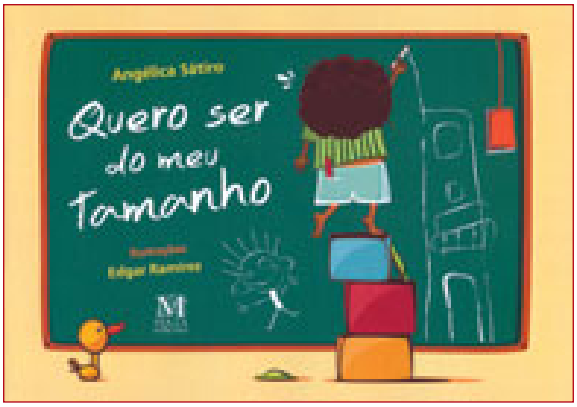
La ciudad educadora

La abuela del niño SIN NOMBRE, entiende que la *ciudad educa*, por esto lleva su nieto de paseo en su taxi. Existe una Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Seria interesante investigar que tipo de actividades realizan relacionadas con los niños. Es posible saber más leyendo en la sección MUNDOS DIALOGADOS la entrevista con JOAN MANUEL DEL POZO.

SIN NOMBRE EN BRASIL

En este libro, el niño sin nombre, narra sus divertidas experiencias corporales en relación al espacio. Ora sintiéndose grande, ora sintiéndose pequeño, cuestiona cuál es nuestro tamaño en el mundo…

La versión en portugués está publicada por Mazza Ediçoes.



BRINCAR DE PENSAR COM CRIANÇAS DE 3 A 4 AÑOS

Equipo **PROYECTO NORIA**







Livro de Angélica Sátiro faz parte do **Programa Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE) é distribuído a todas as escolas de educação infantil da rede pública brasileira.

Desenvolvido desde 1997, o **PNBE** –objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O PNBE divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da educação de jovens e adultos, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Na edição de 2013, distribuída em julho de 2014, as obras voltadas para a educação infantil foram incluídas.



BRINCAR DE PENSAR COM CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS faz parte do *PNBE do Professor* de educação infantil.

BRINCAR DE PENSAR COM CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS é a tradução de *JUGAR A PENSAR CON NIÑOS DE 3-4 AÑOS*, publicado pela editora OCTAEDRO na Espanha. Está atualmente em sua 3ª edição.

Este livro também está traduzido e publicado ao italiano pela editora Júnior e se chama *GIOCARE A PENSARE CON BAMBINI DAI 3 AI 4 ANNI*.

15 AÑOS DEL PROYECTO NORIA

Equipo **NORIA**
[www.octaedro.com/noria]

Qué es

Noria es un **proyecto editorial y formativo** que parte de la propuesta de Filosofía para Niños de Mathew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp y se amplía con diferentes estudios contemporáneos de neurociencias, teoría de la creatividad, interculturalidad, pedagogías emancipadoras, entre otros.

El **proyecto editorial** cuenta con 24 libros:

- 10 de las dos series de CUENTOS PARA PENSAR
- 14 del Currículo NORIA INFANTIL Y PRIMARIA



El **proyecto formativo** fue llevado a cabo de la mano de la asociación Crearmundos que ha atendido a centros de formación de profesorado, institutos de ciencias de la educación, universidades, redes de escuelas cooperativas, asociaciones de educadores y familias, etc. A lo largo de estos 15 años, Noria ha estado en constante colaboración con los diferentes centros y asociaciones de Filosofía para Niños del mundo.

Durante estos 15 años el proyecto ha estado presente principalmente en los siguientes países.

Las actividades formativas han sido de diferentes modalidades: talleres, cursos, conferencias, encuentros, cursos virtuales, facilitación de diálogos.



Tanto el proyecto editorial como el proyecto formativo han tenido un crecimiento a lo largo de los años, en función de la aceptación y de la demanda de programas y de materiales desde los educadores.

Los comienzos y el desarrollo de los programas, el currículum y las colecciones

El proyecto nació con la investigación y el desarrollo del programa Jugar a Pensar en Educación Infantil (4-5 años) en España (Cataluña) y en Brasil, de forma simultánea. Irene de Puig y Angélica Sátiro, formadas con Matthew Lipman, han estado durante 10 años trabajando exclusivamente con sus materiales y programas. A lo largo de este tiempo, con la práctica con niños y con sus maestras, surgió la necesidad de desarrollar un material intercultural para Educación Infantil. Así surgió el Jugar a Pensar que explicitó las habilidades de pensamiento y propuso como recursos para aprender a pensar mejor: la narrativa, el arte y el juego. Las dos autoras del libro fueron las responsables del surgimiento del proyecto y de sus materiales y programas correspondientes.

La aceptación de la propuesta fue tan positiva que fueron surgiendo demandas para ampliar para Primaria y luego para los niños más pequeños de la Educación Infantil. Todo el curriculum Noria nace de este proceso entre la práctica, la investigación conceptual y práctica y la revisión constante de las propuestas contrastadas en la realidad de diversas aulas.

Las dos series de Cuentos para Pensar nacen de la gran aceptación del cuento *La Mariquita Juanita* del programa Jugar a Pensar con niños de 3-4 años. Los educadores encontraron en este minicuento una interesante manera de entrar en esta línea de trabajo con niños pequeños. A partir de ahí hubo la demanda para tener más minicuentos que pudieran ser utilizados para filosofar de manera más ágil y accesible en educación infantil.

Los casos de éxito

Noria está presente de manera generalizada en la educación pública de dos grandes países: México y Brasil.

México: Jugar a pensar con niños de 4-5 años



Este libro formó parte de la Reforma de Educación Preescolar del país y fueron distribuidos 50 mil ejemplares a maestros de todo el país. Además fueron realizadas diferentes actividades formativas a lo largo de varios años.

Brasil: Jugar a pensar con niños de 3-4 años



Este libro forma parte de un programa de Bibliotecas de todo el país y fueron distribuidos 100 mil ejemplares, que contribuyen en la formación del profesorado.

La actualidad y las novedades 2015

La historia del Proyecto Noria se caracteriza por un *no parar de crecer*... En 2015 se presentan 4 títulos:

De Angélica Sátiro:

- *¡Quiero Dinero!*, Cuentos para Pensar, serie Niño sin Nombre



- *¿A qué dedico mi tiempo?*, Cuentos para Pensar, serie Juanita y sus amigos



De Irene de Puig:

- *Vamos a pensar con cuentos*, Curriculum Noria Infantil y Primaria



- *Vamos a pensar con niños y niñas de 2-3 años*, Curriculum Noria Infantil y Primaria



En este número de la revista *Crearmundos* hay otros textos relacionados con estas novedades: explicaciones específicas, relatos de experiencias en el aula, propuesta didácticas conectadas al proyecto Creaninos.

Los 15 años...

En variadas culturas la conmemoración de los 15 años de las jóvenes marca de manera simbólica el paso de la niñez a la adolescencia/juventud. Noria ha pasando su «infancia» desarrollándose desde dentro, pero en contacto con la realidad de las aulas y sus demandas. Esperamos que su «juventud», con sus gritos de libertad, siga con el curso de contribución a la educación de tantos niños y niñas del mundo, que merecen la oportunidad de aprender a pensar mejor por sí mismos de forma lúdica y creativa.

CREARNIÑOS: UN PROYECTO DE CIUDADANÍA CREATIVA

Equipo **CREARMUNDOS**
[www.crearmundos.net]

Creaniños es un proyecto de **ciudadanía creativa** para niños y niñas de infantil, primaria y secundaria. Tiene la finalidad de reconocerlos socialmente como ciudadanos/as activos/as, proactivos/as y creativos/as.

Con base teórica en la **Pedagogía de la Ciudadanía Creativa**, estructura una propuesta metodológica y actividades en las cuáles los niños y las niñas son los protagonistas. Para ello se apoya en los diferentes programas del **Proyecto Noria**. Este es un proyecto para la dignidad de la infancia.

Para saber más del proyecto general: <www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/creaninos.html>.

Creaniños 2015 se suma a la propuesta de *Francesco Tonucci* y a la línea estratégica de APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci): priorizar los derechos de los niños/as al **juego**, a la **autonomía** y a la **participación** social.

Esto conlleva la participación en el VI Encuentro Internacional APFRATO/VI CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación social).

¿A quién se destina?

Niños/as: se destina a niños/as de las escuelas de infantil, de primaria y secundaria interesadas en desarrollar su ciudadanía creativa, participando en la defensa de sus derechos al juego, a la autonomía y a la participación.

Adultos que acompañan a los/as niños/as: la temática está pensada para todas los individuos y colectivos que están relacionados con la **infancia** y con el respeto a sus derechos, además de los interesados en el desarrollo creativo de innovaciones sociales que garanticen la dignidad de todos/as los niños/as: docentes, investigadores, familias, asociaciones, cooperativas, organismos oficiales, administraciones públicas y demás instituciones interesadas.

El día 20 de noviembre de 2014, se cumplió 25 años que fue aprobada por las Naciones Unidas, la Convención de los Derechos del Niño, que ratificaron la mayoría de países del mundo. Un derecho es algo que debe ser cumplido sin rodeos, vacilaciones o desviaciones. Por ello, los artículos de esta convención, no son solamente una declaración formal, sino que implica compromiso obligatorio de todos los Estados para hacerla cumplir. Sin embargo, aún es necesario darla a conocer y reivindicarla como realización real. Por ello, hace falta sumarse en un esfuerzo conjunto para que esto se realice. Hace falta poner en acción la inteligencia colectiva de variados agentes sociales capaces de formar opinión y actuar en consecuencia. De ahí la unión entre APFRATO y Crearmundos que se suman a la labor del infatigable educador militante de los derechos de los niños y de las niñas: Francesco Tonucci y su alter ego artístico, Frato. Para guiar las reflexiones y actividades del evento, han sido elegidos dos de los derechos: al **juego**, a la **autonomía** y a la **participación**.

El derecho al juego está muy claro en el Artículo 31: «Tienen derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales».

Ya los derechos a la autonomía y a la participación no están mencionados específicamente en el texto. Pero, en la Convención sobre los De-

rechos del Niño de 1989, es posible ver referencia a ella en varios de sus artículos:

> Artículo 12: derecho del niño y niña a expresar sus opiniones y que estas sean tenidas en cuenta.
> Artículo 13: libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas.
> Artículo 15: derecho de las niñas y niños a crear asociaciones y celebrar reuniones pacíficamente.

Y, por esta controversia en la interpretación de los derechos de los/as niños/as, entendemos que hace falta una ciudadanía creativa capaz de garantizar la participación infantil en la vida pública.

La ciudadanía creativa es un modo de vivir proactivamente, en el que cada niño/a es consciente de ser sujeto de acción micropolítica en su contexto. Un ciudadano creativo no espera a que los demás resuelvan los problemas, porque se posiciona como parte de las soluciones. Es capaz de imaginar futuros posibles que superen los actuales defectos del sistema social. Y, desde la nuestra perspectiva los/as niños/as también son capaces de hacer esto, por ello se merecen el derecho a participar de las decisiones sobre los asuntos que les afectan. Sin contar que, la mejor manera de aprender a ser un ciudadano consecuente y con criterios, es ejercitándolo desde la mas temprana edad.

Creaninos da voz a los/as propios/as niños/as en la presentación de sus derechos y de su manera de interpretarlos y vivenciarlos en sus diversos contextos.

Para saber más de la propuesta 2015:

<www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/PROYECTO_2015.html>.

Los resultados

Más de 40 vídeos de 6 países diferentes: España, Brasil, Argentina, Colombia, Guatemala, Uruguay. Con la participación de diferentes tipos de entidades: organismos internacionales como UNICEF (Programa Ciudades Amigas de la Infancia), fundaciones, asociaciones, universidades, escuelas, entidades culturales (grupos de teatro, ludotecas, bibliotecas, etc.).

En la Plataforma virtual cada vídeo va acompañado de un plan de diálogo para que se realicen reflexiones con los demás niños que puedan apreciar la producción.

Para ver los vídeos:

<www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOS_NIN%40S.html>.

Videoponencias

Hay 10 videoponencias que reúnen a diferentes profesionales de España, Brasil y Guatemala que exploran diferentes aspectos de la temática.

Para ver las videoponencias:

<www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOPONENTES.html>.

Para ver el vídeo que presenta los videos del año 2015 con una síntesis de sus tipologías, actividades, entidades, lugares y temas:

<www.crearmundos.net/creaninos/creaninos/PRESENTACION_DE_LOS_VIDEOS.html>.

FILOSOFÍA MÍNIMA

Carmen **LOUREIRO**
[loureiro@edu.xunta.es]
Centro Gallego de Filosofía para Niños y Niñas
Formadora de profesorado en España



Cuando Angélica Sátiro decide «despejar, hacer higiene, limpiar, quitar el exceso de saberes, deberes, lecturas, dudas, convicciones…». ¿Con qué se queda?

Pues se queda con su Filosofía Mínima, que para mí tiene poco de mínima porque, aunque apuesta por un estilo aforístico, sintético… cada una de esas exquisitas píldoras produce el efecto de una piedra arrojada al estanque de la consciencia… y propaga sus efectos en sucesivas ondas expansivas que impactan tanto en la razón como en la emoción.

Nos dice que algunos de estos escritos mínimos son más claros y otros más metafóricos y enigmáticos. Yo, que conozco la claridad de su pensamiento por escritos anteriores, me he dejado seducir especialmente por esa veta metafórico-paradójica que «invita al acontecimiento del pensar… con palabras orgánicas que susurran síntesis… desde una razón enamorada de la vida».

«Una filosofía mínima que no hace falta, pero es imprescindible para vivir una vida sana y digna en tiempos revueltos.»

Como alma gemela de la filosofía mínima, non presenta también su filosofía lúdica «que brota como las setas, desde el campo de las vivencias, después de intrigantes lluvias de ideas… y que no huye de las paradojas porque asume el poder de las fuerzas antagónicas como motor del pensamiento… y por tanto es capaz de pensar en ritmos rápidos y alegres y también en los pausados y llenos de cautela».

Nos dice que Filosofía y niños (para, con, desde) «es una propuesta que humaniza la Fª y la devuelve a sus orígenes… Resultante de un juego entre las potencialidades autónomas y la fuerza de la comunidad… antídoto que busca vacunar mentes autónomas y desarrollar anticuerpos para curar las heridas mentales, emocionales y sociales…en definitiva, una Filosofía mínima y lúdica que se pasea por las ideas dignas de ser pensadas».

Nos recuerda que filosofar «es tensar y destensar conceptos… un baile entre el caos de la experiencia orgánica y el rigor del conceptos».

Que «las habilidades de pensamiento se convierten en una segunda piel del pensar cuando se transforman en hábitos… que las habilidades de percepción son como redes que capturan sensiblemente el mundo dándole significado… que el oído cocina significados… y que saborear es degustar lentamente, absorbiendo belleza y generando placer».

Que «practicar sinestesia es escuchar los colores de Kandinsky, bailar las formas de Miró, degustar las composiciones de Archimboldo, dibujar los sonidos de las sonatas de Bach…y otras rarezas más…».

Que «Investigar es inventar órdenes en el interior del caos y viceversa… formular preguntas, problematizar. Es embarazar la realidad de posibilidades mientras se fertiliza la propia mente… no paralizarse en las certezas y los dogmas… fluir en posibilidades».

Que «Conceptualizar es penetrar lo desconocido con el bisturí de las unidades significativas…y que razonar es el acto mental que nos permite descubrir lo nuevo a partir de lo conocido y discernir cuando algunos argumentos son mejores que otros… moviendo el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocer…».

Y que «traducir es mantener el significando mientras se cambia la forma de expresarlo… fluyendo y flexibilizando la mente».

Que las Emociones pensantes "Son pathos (estados de ánimo) que mueven el pensar, el crear y el hacer… y que desvelan la inteligencia de la emoción y la sensibilidad de la razón.

Que «crear es asombrarse, encantarse y reencantarse… ser sorprendido por las perspectivas inusitadas…» pero tampoco podemos olvidar la Lógica… «una manera de disciplinar la rebeldía del pensamiento, que tenazmente propone órdenes en el caos del pensar» y que …si la Epistemología «es el campo filosófico dedicado al conocimiento, a los saberes y sus sabores… no puede pretender arrebatar todos los misterios del mundo convirtiéndolos en entradas de diccionarios».

Que el Lenguaje «Es el cuerpo visible de la abstracción mental… y está embarazado de sí mismo», mientras «El silencio es un caudal de posibles revelaciones… y un vaporizador de palabras inútiles y vacías».

Que la Crítica «es una buena herramienta evolutiva para voces que suelen saltar directamente desde el hígado hacia el mundo exterior… y una manera de lidiar con el excedente de pedantería propia y ajena».

Que la Consciencia «es un tipo de ventana que nos permite percibir desde dentro y desde fuera. Cuanto más amplia la ventana, más luz entra.»

Que el Diálogo «es un tipo de espejo que humaniza a los humanos… un proceso creativo con el cual se pueden parir ideas individual y colectivamente… interiorizar la comunidad en la mente …pensar como si fuera uno y también como si fuera el otro… evaporando los egos y diluyendo las arrogancias y otras máscaras».

Y que la Comunidad, ese «Entramado de la red de vínculos que sirve de caldo de cultivo cultural… esa abstracción que da cuerpo al deseo de pertenecer…puede ser, también, como una cámara de gas para los espíritus libres».

Podría seguir… porque cada una de las ideas contenidas en este libro me convoca y provoca para continuar admirando y pensando, con este «cuerpo, testigo del tiempo, el dolor y el placer… y esta mente que procesa los estímulos que capta, generando juicios cargados de razón y emoción… utilizando como herramienta la palabra que dice, desdice, contradice. Incluso se niega a sí misma… pero que trata de «nombrar el misterio del mundo, sin eliminar su belleza…».

Espero que mis palabras contribuyan a generar esa «vibración que hace posible habitar poéticamente el mundo de las ideas, porque todo lo que vibra produce música» y yo os invito a leer y vibrar con esta Filosofía Mínima escuchando la voz de Angélica, porque es ahí, en su tempo cadencioso y profundo, donde las palabras se hacen carne y nos alimentan de verdad, bondad y belleza.

NIETZSCHE, DEMASIADO HUMANO

TEATRO FILOSÓFICO SOBRE LA CREATIVIDAD

Jesús **MERINO**
Catedrático de Filosofía
Director del Centro gallego de Filosofía para niños y niñas



La creatividad, por definición, es irreverente. Es consciente el valor de las personas, de los pensamientos, de las obras, y se permite aproximarse a todo lo que toca con la inocencia del niño que juega como si el mundo acabara de aparecer sin estrenar ante sus manos.

La creatividad tiene que ver con lo nuevo, lo original, lo divergente, con la búsqueda de perspectivas insólitas. Es darse permiso para ser, para mostrarse, para sacar a la luz el sentimiento, el deseo, la necesidad.

La creatividad es la más honda, la más genuina de las manifestaciones de la persona. Surge a borbotones cuando se ha transitado por la experiencia con todos los receptores disponibles para lo que venga. Siendo lo más íntimo, sólo alcanza su plenitud en el diálogo, en el encuentro, en el roce, en el bullicio del grupo.



La creatividad es burbujeante, sensual, lúdica, cuidadosa, divertida. La creatividad grita, llora, susurra, acaricia. La creatividad pregunta, duda, critica, sospecha, arriesga.

La creatividad nos invita a la exploración fuera de los caminos habituales, porque está convencida de que los mapas son como esa escalera de la que podemos prescindir una vez que hemos alcanzado la altura deseada.

La creatividad es la libertad de vestirse con otra piel, de caminar con otros zapatos, de hablar con otras voces, de dibujar otros poemas, de entonar otras melodías. Es la danza libre del talento que revolotea sin miedo sobre el abismo.

La creatividad llamó hace tiempo a la puerta de Angélica Sátiro (¿o fue al revés?) y la encontró dispuesta para el desafío. En esta nueva provocación en forma de teatro filosófico podremos disfrutar con esta conversación que no se limita al texto impreso, sino que nos lanza a la búsqueda inacabable de la verdad, la bondad y la belleza, desde una mirada de mujer lúcida. Pasen… y lean.



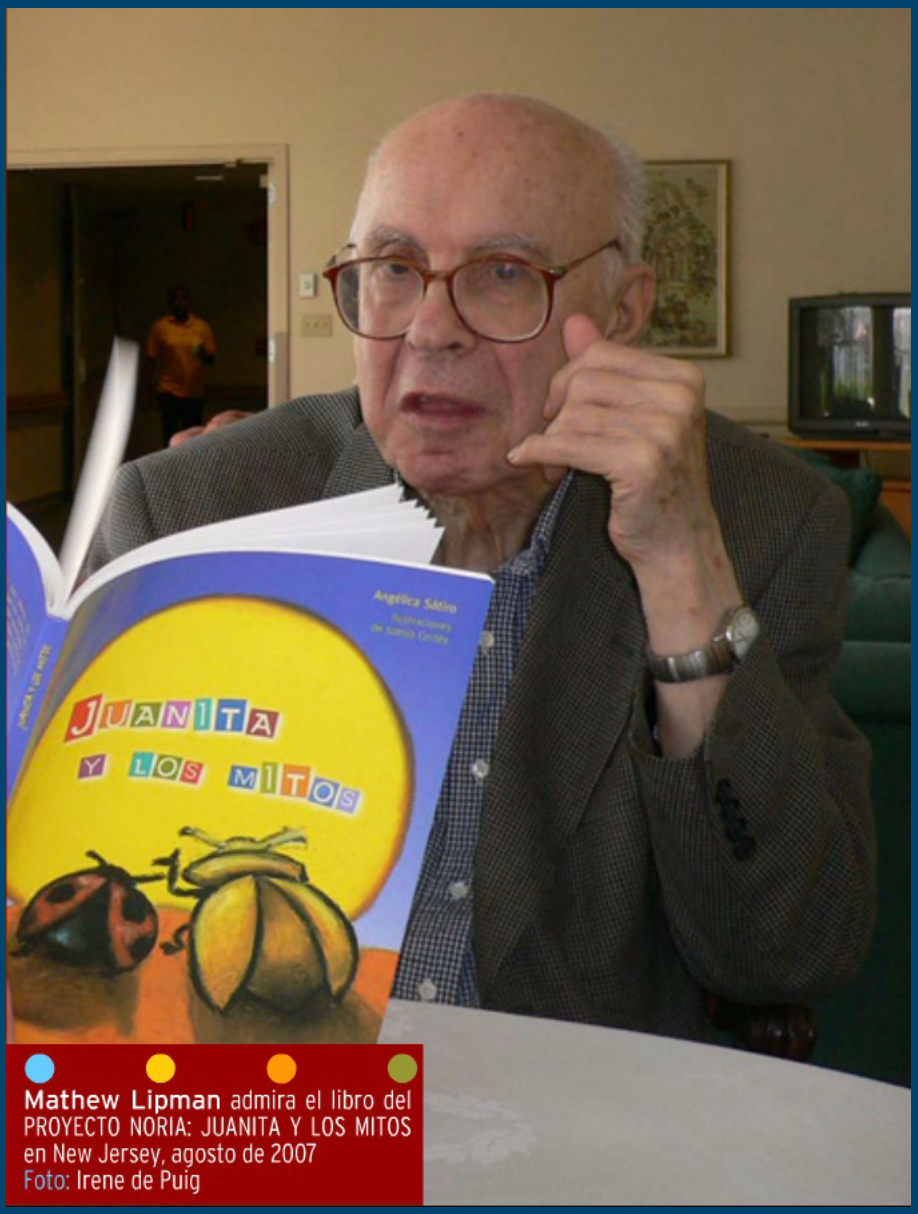












Mathew Lipman admira el libro del PROYECTO NORIA: JUANITA Y LOS MITOS en New Jersey, agosto de 2007
Foto: Irene de Puig

EL ÚLTIMO NUMERO DE CREARMUNDOS AGRADECE A TODAS LAS PERSONAS QUE HICIERAN POSIBLE QUE ESTE SUEÑO FUERA REALIDAD DURANTE LOS 15 AÑOS DE SU PUBLICACIÓN

CREARMUNDOS
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ

Octaedro Editorial