

CREARMUNDOS

2014 / número 12

INNOVAR SOCIALMENTE REPENSANDO CUESTIONES RACIALES

2015-2024:
Decenio Internacional
de los Afrodescendientes
proclamado por la ONU



Sumario

Editorial. Innovar socialmente repensando cuestiones raciales Félix de CASTRO (EQUIPO CREARMUNDOS)	3
I. MUNDOS DIALOGADOS	5
A economia do bem comum Christian FELBER	6
La educación no es preparación para la vida: ¡es la vida! Joan Manuel DEL POZO	11
II. MUNDOS REFLEXIONADOS	17
O que é racismo, a partir do caso brasileiro Rosália DIOGO	18
El Brasil de los populismos: de la construcción de la identidad nacional a la supuesta democracia racial José Luis RUIZ-PEINADO	20
Apercepciones de africanía: Instituciones afrodescendientes en la Cuba del XIX Karo MORET MIRANDA	27
Pensar como forma de construir el bien común Gabriela BERTI	32
¿Cómo transformarse en una persona emancipada? Sílvia DIAS	36
Guía para su propia creatividad Jon R. J. DUNN	39
¿Qué implica ser un niño sin nombre? Angélica SÁTIRO	49
III. MUNDOS COMPARTIDOS	57
Filosofía para niños y estética gustatoria: experimentando nuevas perspectivas T'ai SOPHIA SÁTIRO, Araceli OCHOA DE ERIBE	58
A cultura afro-brasileira na criação artística de Marcial Ávila Rosália DIOGO	63
Instituto Cultural Casarão das Artes: Diversidade Afro-Brasileira em Belo Horizonte	66
IV. MUNDOS INSPIRADOS	68
Não vou mais lavar os pratos Cristiane SOBRAL	69
De mãe Conceição EVARISTO	70
Fragmento de prosa poética (Sem Título) Paulina CHIZIANE	71
Lluny la terra, vora el mar Aisha EL MHASSANI	72
Moviendo montañas: ¿Qué provoca la obra artística de Yoko Ono? Angélica SÁTIRO	73
V. MUNDOS CREADOS	76
La fragilidad de la filosofía desde una filosofía de la fragilidad Walter OMAR KOHAN	77
Serie Sin Nombre: un hito literario infantil que cuestiona filosóficamente el racismo Equipo PROYECTO NORIA	79
Brincar de pensar com crianças de 3 a 4 años Equipo PROYECTO NORIA	82
¡Atrévete a imaginar! Equipo IMAGINE AUDE	83
Diploma de especialización en Enseñar a pensar en la escuela infantil (2-3 años) - on line GrupIREF	86
Cuentos del Proyecto Noria Infantil	88

ISSN: 2386-6004

Primera edición
noviembre de 2014

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), Juan Rodrigo (San Sebastián,
España), Katja Tschimmel (Porto, Portugal),
Paulo Benetti (Rio de Janeiro, Brasil), Paulo
Volker (Brasília, 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 fotos:
cada uno de los autores
© de las ilustraciones: Marcial Ávila
(portada y contraportada), Edgar
Ramírez (Serie Sin Nombre)

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

EDITORIAL

Innovar socialmente repensando cuestiones raciales

Félix de **CASTRO**
(**EQUIPO CREAMUNDOS**)

*Cuéntame el cuento del árbol dátíl
de los desiertos,
de las mezquitas de tus abuelos
dame los ritmos de las darbukas
y los secretos
que hay en los libros que yo no leo...*
PEDRO GUERRA

Después de celebrar los diez años de la asociación Crearmundos comenzamos el presente número de esta revista con una estrofa de la canción donde el cantante español Pedro Guerra nos recuerda la importancia del acercamiento entre culturas que nos aproxima a los demás y nos aleja del etnocentrismo. Considerando la acción de «crear mundos» como una tarea que ha de producir ese acercamiento desde la innovación social, en este número repensamos la cuestión racial tanto desde la reflexión más teórica que busca fundamentos como desde la expresión artística que busca nuevas formas de expresión. Nos sumamos de esta manera a la propuesta de la Asamblea General de la ONU que adoptó por consenso una resolución que establece la celebración del Decenio Internacional de los afrodescendientes (del 1 de enero de 2015 al 31 de diciembre de 2024). Partiendo del hecho que todos los seres humanos nacen libres, con igualdad de derechos y dignidad el lema propuesto es: «Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo». El texto de la resolución señala que, a pesar de los esfuerzos realizados, millones de personas siguen siendo víctimas del racismo, la discriminación, la xenofobia y la intolerancia; por eso propone que esta celebración combata los prejuicios a través de diversas actividades en varios países. Adelantándonos a esta celebración, la mayoría de los textos de la revista se acercan a esta cuestión desde diferentes perspectivas: la reflexión sobre el racismo, la construcción de la identidad nacional, la creación artística sincrética, o el reflejo de la cuestión en la literatura. Y, como siempre en esta revista, las aportaciones llegan desde diferentes lugares y culturas.

Los textos del monográfico tienen como tema: INNOVAR SOCIALMENTE REPENSANDO CUESTIONES RACIALES. Dentro de *Mundos Reflexionados* encontramos tres artículos: desde Brasil «O que é racismo, a partir do caso brasileiro» de Rosália Diogo; desde España, «El Brasil de los populismos: de la construcción de la identi-

dad nacional a la supuesta democracia racial» de José Luíz Ruíz-Peinado, y, desde Cuba, «Aprecepciones de africanía – Instituciones afrodescendientes en la Cuba del XIX», de Karo Moret Miranda. En la sección *Mundos compartidos* nos adentramos en la representación de la cultura afro-brasileña del artista Marcial Ávila, y conoceremos la asociación brasileña Casarão das Artes y Chica da Silva. En *Mundos Inspirados*, nos acercaremos a la literatura de las brasileñas Cristiane Sobral y Conceição Evaristo y de la mozambiqueña Paulina Chiziane, nos dejaremos seducir por el arte-provocación de la artista japonesa Yoko Ono de la mano de Angélica Sátiro y nos inspiraremos en la luna y el mar de Marruecos con Aisha El Mhassani. Y como *Mundos Creados* conoceremos las historias del «Niño sin nombre», propuesta filosófico-educativa que cuestiona el racismo.

Además de estas aportaciones que buscan repensar la cuestión racial, tenemos el placer de presentar dos entrevistas con dos grandes pensadores: el austríaco Christian Felber, escritor, profesor de economía y bailarín que nos hace pensar en su propuesta de Economía del Bien común, y José Manuel del Pozo, filósofo y político español, que nos presenta su concepto de educación como parte de la vida. Además, Gabriela Berti, desde Argentina, nos habla de la función del pensar en la construcción del Bien común, Silvia Dias, desde Portugal, reflexiona sobre el concepto de emancipación a partir del filósofo Jacques Rancière, Jon R. J Dunn, a medio camino entre Guatemala y EE. UU., nos presenta una Guía para la propia Creatividad y T'ai Sophia Lucas y Araceli Ochoa de Eribe, desde España, nos muestran su propuesta de Estética gustatoria con niños. Por último, en la sección *Mundos creados* conoceremos propuestas interesantes: el libro *La filosofía de la fragilidad* de Rodolfo Rezola, de la mano de Walter Konan, el proyecto «¡Atrévete a Imaginar!» de la Universidad de Barcelona, el «Diploma de especialización en la aplicación de la Filosofía con niños de 2-3 años» de la Universidad de Girona y la publicación en portugués del Libro *Brincar de Pensar com crianças de 3 a 4 anos*.

La revista agradece su aportación a todos/as los que colaboran en este número y como siempre, espera ser un buen alimento para todo aquel que quiere seguir creando mejores mundos posibles.

I

MUNDOS DIALOGADOS

A ECONOMIA DO BEM COMUM

Angélica **SÁTIRO** entrevista a
Christian **FELBER**



Christian Felber é uma pessoa que não passa despercebida. Ele tem uma presença magnética e carismática, que se une a um saudável corpo de bailarino e à uma mente holística bem trabalhada. Sem contar que desafia a seus ouvintes e leitores com inovadoras propostas, que vão diretamente na jugular dos problemas atuais. Poderia ter sido por esta razão, que a revista *Lifestyle* lhe concedeu em 2010, o título de *Comunicador do Ano*. Austríaco de Salzburgo, estudou letras românicas, ciências políticas, sociologia e psicologia em Viena e em Madrid. Na Áustria é um conhecido crítico da globalização, em função de suas atividades com o «Banco Democrático» e com a internacional ATTAC (Associação para controlar as transações financeiras especulativas e ajudar aos cidadãos).

É professor na Universidade de Viena, especializado em economia sustentável e modelos alternativos para os mercados financeiros. Ele desenvolveu uma atrevida alternativa teórica para superar a dicotomia entre capitalismo e comunismo. Se trata de um modelo econômico internacional que se chama «Economia do Bem Comum» Modelo, que segundo ele, é aberto e pretende continuar sua construção ao longo do tempo, entre todos os interessados.

Nosso encontro ocorreu em dois lugares e em um movimento, não poderia ser diferente. Nos vimos no Edifício Histórico da Universidade de Barcelona, quando incentivava a um auditório, a caminhar pelas vias da EBC. Num diálogo

mais intimista, no hotel onde se hospedava. E dentro de um carro, que o conduzia à próxima conferência. O impacto que causou sua presença não alterou, quando mudou o contexto.

Os estudos sobre pessoas criativas e inovadoras revelam que, em geral, são capazes de cruzar as fronteiras de um conhecimento especializado. São mentes holísticas. Nesse sentido, sua trajetória interdisciplinar chama muito a atenção. Poderia nos comentar algo da sua biografia?

Desde 2008 me dedico a investigar e aprofundar em economias alternativas. Trabalho na faculdade de economia, da universidade de Viena. Mas, não sou formado nessa área. Na minha vida acadêmica só encontrei partes de conhecimentos. Nenhuma disciplina cuidava do «*holos*», ou seja, do «*todo*». Por isso fui me formando auto-didaticamente em universiologia. (risos).

A palavra pessoa significa «soar através de». Esse significado etimológico indica que cada pessoa, em sua singularidade, pode entrar em ressonância com todo o demais. E, é a linguagem que nos permite isso. Por exemplo, a palavra universo significa «um só verso», é como se fosse a canção do todo que soa em cada um de nós y através de nós. Por isso penso que todos somos artistas por natureza. E, que estamos conectados, como diz o sentido de *religare* que dá origem à palavra religião. Essa maneira de pensar, faz parte de minha identidade, ainda que a consciência intelectual disso, só me ocorreu

posteriormente. Sou holístico, porque compagino todas as dimensões do ser humano no meu dia-a-dia: o corpo, a razão, a espiritualidade.

Isso tem relação com a economia que você propõe?

Oikos, a raiz etimológica da palavra economia, nos remete à uma casa, à um sistema natural no qual tudo está interconectado. Nesse sentido, proponho uma economia integral na qual, tudo se conecta com tudo. Normalmente desenham um triângulo para representar a relação entre economia, sociedade e meio ambiente. Para mim, a melhor imagem é a de círculos concêntricos, um dentro do outro. O círculo maior é a ecossfera, que funciona como um «colo ecológico» no qual estão todas as demais atividades humanas, incluída a economia.

Pelo visto, você tem uma visão ética da economia...

Há 300 anos atrás, a economia não existia. Ela nasceu, com Adam Smith, dentro da teoria moral. Outro dia escutei um professor afirmar que é necessário escolher ou a ética ou a economia. Isso parece até uma piada de mau gosto. A questão financeira está dominando todo âmbito econômico, ainda que as cifras sejam somente uma pequena parte dessa ciência. O dinheiro, que tem sua importância somente como meio, domina e é a fonte de todos os valores. Como é que deixamos a economia sair do contexto ético?

Hoje em dia, uma parte expressiva da população não está a favor do enfoque econômico predominante. São muitos os que preferem uma perspectiva mais ética, conectada com o entorno ecológico e social. Somos muitos os que pensamos que a economia não deve ser auto-referente, um fim em si mesmo. Algumas pesquisas realizadas em 2010, revelaram que 88% dos alemães e 90% dos austríacos, desejavam uma nova ordem econômica. Houve algum fenômeno similar ao longo da história? Minha experiência diz que não.

Qual é a consequência disso?

Cada vez mais, existem pessoas conscientes de que vivemos uma crise financeira global. Ou seja, já vemos a relação que existe entre a especulação, o desemprego, a fome de uma parte do mundo, a crise energética, as mudanças climáticas, o consumismo, as crises de identidade, as crises de valores, as crises democráticas. Todos são sintomas do sistema capitalista em declive.

Diante da decadência do sistema capitalista e do fracasso do sistema comunista, qual seria a direção a tomar? A economia do bem comum é a resposta?

Sim, essa proposta econômica é uma possível resposta. O Bem Comum é um conceito que agrupa valores que permitem reorientar a visão sobre esta atividade humana. E não fomos nós que a inventamos. As Constituições da maioria dos países democráticos afirmam que a economia deve servir ao bem comum. E, deixam claro que seu objetivo não é o crescimento do capital de alguns poucos. Um exemplo disso é artigo 151 da constituição da Bavária, que deixa essa ideia bem clara. A Constituição da Itália afirma que as atividades econômicas públicas e privadas são livres, mas não podem ser desenvolvidas contra a comunidade. No preâmbulo da constituição espanhola está definido que o objetivo da economia é gerar o bem de todos. Já a dos Estados Unidos, fala da justiça e do bem estar geral. Ou seja, o espírito das Constituições democráticas, fomentam este tipo de economia.

O conceito de «bem comum» é mal visto por alguns críticos...

Sim, alguns criticam porque o vêem comprometido religiosamente com a doutrina católica. Isso ocorre, porque foi Tomás de Aquino, no século XIII que acunhou esse termo. Outros são críticos, porque alguns totalitarismos como os do Leste Europeu ou o próprio hitlerismo, abusaram desta expressão. Mas, muitos conceitos foram inadequadamente utilizados e não foram eliminados por isso. Exemplos disso são as palavras «Liberdade» e «Amor». Se não as eliminamos de nosso vocabulário e de nossas aspirações, porque deveríamos fazê-lo com o «Bem Comum»? Os melhores conceitos sempre estão ameaçados pela possibilidade do mau uso. Quanto maior é o valor de um conceito, mais intenso é o debate sobre suas possíveis interpretações.

Mantemos o conceito de «bem comum», porque ele abarca os valores mais importantes de uma comunidade democrática. Por isso serve como parâmetro para pensar a economia que esteja a serviço dessa comunidade.

Quais são os valores que permitem florescer boas relações humanas numa comunidade democrática? Poderia explicar um pouco mais como o «bem comum» resume essa proposta?

Confiança, respeito, cooperação, solidariedade, empatia, sinceridade são valores universais aceitos pelas ciências sociais. E, os seres humanos concretos gostariam de vivê-los no seu dia-a-dia. Queremos uma economia orientada por estes valores.

Alguns afirmam que esses valores não fazem ninguém ganhar dinheiro...

É visível como o egoísmo já levou muita gente à bancarrota. Ou seja, a falta desses valores necessariamente não conduz a ganhar dinheiro. O individualismo leva alguns ao êxito, porque as regras do sistema econômico favorecem que isso ocorra. O ânimo de lucro gera a competição e não bem comum.

Mas é freqüente o discurso que afirma que a competição é a motivação para inovar e gerar desenvolvimento econômico...

Sim, esta é uma idéia comum da ideologia dominante. Mas, estudos recentes comprovam que a cooperação gera mais resultados, porque motiva de forma diferente. Quando cooperamos, como temos uma meta comum, todos ganhamos. Quando competimos, se eu ganho, você perde e vice-versa. E, como ninguém quer perder, o medo é o motivador mais forte. Por isso, atualmente dominam doenças como o estresse, a depressão, transtornos de ansiedade, etc. É o medo de perder que provoca e alimenta essas doenças. Queremos que o crescimento econômico siga se fundamentando no medo e causando enfermidades graves? Até quando?

Pelo que você fala deveríamos redefinir o que seria ter êxito econômico...

Com certeza! Hoje em dia o êxito econômico é medido em dois níveis. A macroeconomia é medida com o PIB, e a microeconomia com o benefício financeiro. O que têm em comum estas medidas, é que são monetárias, ou seja se mede com dinheiro. O dinheiro tem várias vantagens atrativas, como por exemplo o valor de intercâmbio. Mas, não oferece a utilidade social, que é o que necessitamos de verdade, isso porque ele é somente o meio. Os humanos necessitamos alimentos, roupas, abrigo, relações, vínculos afetivos, um ecossistema intacto. O PIB e o benefício financeiro não necessariamente informam de maneira fidedigna a consecução dessas utilidades para e por todos. Por que então medir o

êxito econômico, pelo seu meio (dinheiro) e não pelo seu fim (utilidade social)? Isso é um erro metodológico que precisa ser corrigido. Essa questão não é nova, desde os anos 70 que se buscam novas maneiras de medir o bem-estar de um povo. Uma delas, que considero bem interessante, é a proposta do Reino de Butão. Eles propõem o indicador FIB (felicidade interna bruta), que não é resultado de um complexo modelo matemático. Como se trata de um reino pequeno, eles chegam diretamente aos 400 mil lares. Distribuem pesquisas que perguntam coisas como: Como vê o seu futuro e o de seus filhos? ¿ Confia nos seus vizinhos? Dispõe diariamente de tempo para descansar/meditar, etc.? Como estão os bosques, os rios, os mares? Eles contam com 70 inteligentes perguntas, que são os indicadores para medir se seu povo está feliz ou não. E a economia se organiza em torno disso.

A economia do bem comum conta com indicadores como estes?

Ainda esta por se realizar o desenvolvimento desses indicadores, que penso poderiam ser resumidos em uns 25. Mas, isso não deve ser tarefa de uma cabeça e sim de um tipo de parlamento cívico das comunidades envolvidas.

Para mim, a economia do bem comum, é um projeto coletivo que se vai construindo entre todos os interessados. Hoje, se trata de um movimento internacional com 30 campos de energia, que são grupos de apoio regional. São em torno de 1400 empresas comprometidas com essa visão em vários países. O movimento vem crescendo e tem uma boa expressão na Alemanha, na Áustria, na Itália e na Espanha. As possibilidades de participar são infinitas e queremos que o processo continue se enriquecendo e gerando possibilidades de co-responsabilidade.

Para mudar os indicadores de medida do êxito econômico teríamos então que alterar a relação com o dinheiro, que é um tabu. Como poderemos alterar o sistema monetário?

Com certeza, alterar o sistema monetário é o tabu mais poderoso de todos. Mas, existem muitas experiências, ainda que pequenas, de criação de moedas sociais, por exemplo. O objetivo delas é reduzir a força que pode ter a moeda dominante. É um tema problemático, que ainda está sem boas respostas e mais globais. Mas, isso não significa que devamos deixar de buscar as soluções.

Devemos enfrentar a problemática da criação e da circulação do dinheiro. Deveríamos declará-lo como um bem público. Assim, as regras para seu uso, seriam definidas democraticamente. Dessa forma se definiria as poucas funções do dinheiro para gerar o bem para todos os envolvidos. Porque um museu, uma escola ou um hospital devem estar orientados ao lucro? Não deveria ser assim, porque fere o bem comum...

No seu livro «La Economía del bien común» o que você acaba de explicar é um dos 20 pontos básicos que resume a sua proposta econômica. Poderia comentar alguns mais?

Já falamos de vários deles na entrevista, assim que comentarei os que ainda não apareceram. Por exemplo, nossa proposta inclui benefícios legais para empresas comprometidas com o bem comum. Além do mais elas se liberam da obrigação de crescer e de fundir umas com outras. Cada empresa pode ter o tamanho que for melhor para sua própria vocação. Isso parece uma bobagem, mas não é. As pequenas e médias empresas têm muita dificuldade de sobreviver no atual modelo econômico. Mas, se realizam uma economia ganha-ganha podem cooperar entre si e sobreviver bem.

Vimos no livro que nesses pontos básicos, é reforçada a importância de um sistema democrático.

Sim, nossa proposta é de uma democracia direta e participativa para cuidar dos interesses do povo soberano. Falamos de limitação da desigualdade de ingressos e de riquezas, por decisão democrática. Também é importante ter clareza sobre o que são os bens comuns democráticos: educação, saúde, serviço social, transporte energia, comunicação. Daí a importância de criar parlamentos econômicos regionais, que seriam os responsáveis de realizar isso. É fundamental que o povo seja soberano e que exista um banco democrático para prevenir a evasão fiscal e a especulação. Esse banco eliminaria os mercados financeiros. E, para proteger do comércio desleal, é importante criar zonas de bem comum. Claro está que para o comércio internacional, é importante uma moeda específica.

Nesses pontos básicos também está bem clara a parte ecológica. Poderia nos falar mais sobre ela?

A natureza tem um valor próprio e não pode ser uma propriedade privada. Com isso, o objetivo

passa do crescimento econômico-financeiro para a redução dos problemas ecológicos. Obviamente que para isso faz falta desenvolver outras qualidades de liderança. Os líderes desse tipo de economia têm que ser capazes de aliar uma ação competente com uma responsabilidade social e ecológica.

De todas formas penso que estes pontos básicos da ECB devem amadurecer nos diálogos entre as pessoas interessadas.

O que te levou a pensar a economia desta perspectiva?

Sempre aspiro a liberdade. Por isso penso que nós podemos criar coisas novas e podemos auto-criar-nos individual e coletivamente. Nunca tive um interesse prioritário pela economia. Eu queria dar uma contribuição para a melhor convivência entre os seres humanos. Por isso, fui pesquisando e estudando economia e administração. Mas, o fiz de uma forma totalmente livre. Assim, me permiti ver as coisas de uma maneira diferente da que costumam ser vistas. Bem como me permiti misturar elementos que normalmente estão separados. Penso que foi resultado de uma junção entre a espiritualidade e a política.

Você tem uma maneira criativa de processar as idéias e os conhecimentos. Com os desafios do século XXI, é clara a necessidade de pensar dessa forma. Qual seria a função da escola para gerar pessoas capazes de pensar criativamente sobre a questão econômica?

A minha maneira de pensar não deveria ser surpreendente, se levássemos a sério que aprender é mudar a forma como vemos as coisas. Ou seja, aprender é assumir uma nova postura frente ao que vemos e conhecemos. Centrar-se somente na reprodução cultural de informações e de normas, é reproduzir seres mortos. Utilizar o medo como controle é reproduzir seres mortos. O sistema-escola deveria estar menos centrado na reprodução de «coisas mortas», para tratar mais da educação e da aprendizagem. Também deveria incentivar a aspiração à liberdade para desenvolver autocontrole. Esta seria a maneira de produzir seres vivos criativos. E, portanto, pessoas capazes de lidar com a questão econômica de forma criativa.

Ou seja, o sistema educacional deveria estar interessado no ser humano e nas formas de

ajudá-lo no seu desenvolvimento intrínseco. Para isso, deveria ofertar possibilidades de autoconhecimento e formas de apoiar o desenvolvimento autônomo. É importante reconhecer que o potencial criativo de cada indivíduo, é um tesouro, para si mesmo e para a sociedade. E que isso vale mais que qualquer valor financeiro. Porque o que importa de verdade não é ter mais ou menos dinheiro...

Mas, para discernir bem sobre isso, é importante desenvolver a reflexão crítica, a sensibilização, a empatia, a capacidade de escutar o outro e tê-lo em consideração. Digamos que estas seriam as ferramentas básicas para que isso ocorra. É importante desenvolver pessoas interessadas em descobrir «verdades». Claro que falo da verdade como a *alethea* grega, aquela que surge, que se desvela, que aparece e sai de seu ocultamento.

O que as crianças podem fazer?

Elas podem fazer as coisas holísticas mais básicas. Por exemplo, podem aprender que seu corpo é importante, sagrado e autêntico. Podem aprender a escutar com atenção e a aprender uns dos outros. Podem aprender a tomar decisões e a ver a importância das emoções nesse âmbito. Com isso, podem entender que são seres livres capazes de criar a própria vida. Também podem entender que o mundo é uma criação contínua. Dessa forma, elas podem participar, inclusive da geração de outras formas de democracia. Podem pensar em outra economia sem dinheiro, por exemplo. O mais importante é que elas saibam que tudo é possível, ainda que possa ser difícil. Elas devem aprender a não se desanimar diante das dificuldades. Ou seja, se trata de que desenvolvam seu espírito empreendedor, no melhor sentido desta palavra.

Quando escuto essas afirmações, penso que estou diante de um interessante educador. Você se vê como tal?

Se educar é a apoiar a pessoas na decisão pela vida, a resposta é sim. A resposta será afirmativa, se por educador entendemos alguém de pensamento livre, que acompanha a outras pessoas na criação de alternativas. E, se educar é criar, junto com os demais, melhores formas de viver.

Qual é a sua opinião sobre a situação do Brasil atual? Teria sentido a proposta da economia do bem comum nesse país?

Não me vejo capaz de emitir juízos muito definitivos sobre o Brasil, porque não o conheço bem. Estive nesse país em 2003, no Fórum Social Mundial e a minha visão é positiva. Percebi que se trata de um crisol de muitas tradições culturais. Vi que é um país heterogêneo, com distintas tendências, e, obviamente algumas delas são preponderantes. Me atrevo a dizer que uma delas vai relacionada com as economias solidárias. Também existe uma forte tendência ecológica. Portanto, um modelo como o da economia do bem comum, poderia ter sentido nesse contexto.

Você poderia deixar uma mensagem para nossos leitores, os professores?

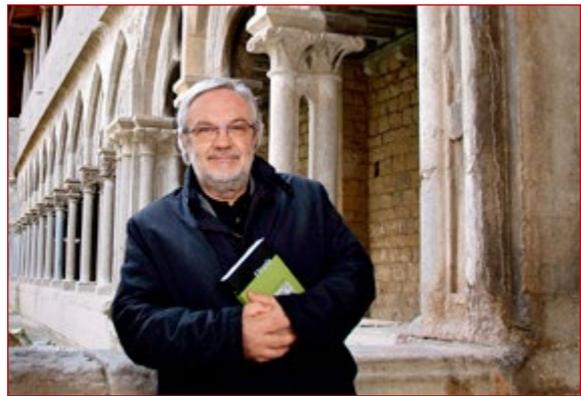
O sistema educativo é a via para o desenvolvimento humano. Os educadores não podem esquecer que são cidadãos livres, comprometidos com gerar outros cidadãos livres. Ou seja, seu compromisso não deve ser com a reprodução e com a submissão dos indivíduos. Isso implica aprender e revisar continuamente o próprio sistema educativo. O que seria ter um modelo educativo democrático? Penso que seria fundamental gerar mais participação de toda a comunidade escolar, inclusive para definir as reformas de programas e conteúdos. Seria importante contar com assembleias e conselhos de estudantes, de famílias, de educadores e demais pessoas afetadas para tomar as decisões. É um absurdo permitir que a educação de cada país, esteja submetida aos interesses dos governos ricos do mundo. Portanto, a minha mensagem é para incitar o espírito democrático dos educadores. Por favor, sintam-se responsáveis pelo desenvolvimento de humanos livres!

Agradecemos a disponibilidade e a amabilidade do entrevistado. Para saber mais consultar o site: <http://www.gemeinwohl-oekonomie.org/es> Também se recomenda a leitura do livro *La Economía Del Bien Común*.

Agradecimentos especiais à Doutora Virgínia Ferrer, responsável na reitoria pela comissão de participação, empreendedoría e empregabilidade da Universidade de Barcelona, por facilitar o contato com o entrevistado. É importante ressaltar que a «Economia do Bem Comum» é um dos pilares fundadores do trabalho desse comissionado.

LA EDUCACIÓN NO ES PREPARACIÓN PARA LA VIDA: ¡ES LA VIDA!

Angélica **SÁTIRO** entrevista a Joan Manuel **DEL POZO***



En su carrera como educador, pensador, escritor, filósofo y político, Joan Manuel del Pozo consigue unir de manera armoniosa las diferentes dimensiones de la vida académica, política e intelectual. Es profesor e investigador de la Universidad de Girona (España) en el campo de la filosofía antigua, la ética aplicada y la política. Fue teniente de alcalde de Girona, consejero de educación de la comunidad autónoma de Cataluña, miembro del Congreso de Diputados de España y del Parlamento de Cataluña. Es escritor y traductor de obras clásicas del humanismo europeo. El escenario que acogió esta entrevista fue una cafetería del Barrio Gótico de Barcelona, con sus calles empedradas y con restos de la ciudad romana. En el pasado este acogedor café fue frecuentado por Hemingway, Sartre o Miró, entre otros grandes nombres de las artes y la filosofía.

Su biografía profesional es admirable. ¿Puede comentarnos alguna lección aprendida en esa trayectoria?

Trato de combinar con prudencia mi segundo mayor compromiso, la política, con lo demás. Procuro delimitar claramente las funciones a

cumplir en cada caso. A nivel personal, la política me permite actuar e implementar acciones a partir de las creencias sociales y éticas. Con el ejercicio de la filosofía trato de iluminar la complejidad y moderar la dureza de la acción política. Mi utopía es conseguir una sociedad en la que exista igualdad diversa y libre, equidad y justicia. Para ello, es fundamental una formación del pensamiento crítico de todas las personas.

La palabra compromiso resume, entonces, la principal lección aprendida. ¿Qué ejemplos de compromisos culturales, sociales y políticos daría a quien ejerza como docente?

Es importante recuperar el significado que la palabra compromiso tuvo en las décadas de los setenta y ochenta, asociado al movimiento del Mayo del 68. Pensadores como Sartre y Camus advirtieron sobre la necesidad de abandonar el individualismo y cooperar con los demás en objetivos comunes. A partir de los años ochenta comenzó a reinar el individualismo y la gente se quedó, como los caracoles, cada uno encerrado en su propia casa. Desde esta perspectiva, no hay manera de colaborar con los demás y eso disminuye la sociabilidad y la humanidad misma.

* Entrevista publicada anteriormente en portugués en la revista *Presença pedagógica*, Nov/diez. 2012, núm. 108. Traducción del portugués: Félix de Castro.

En la profesión docente es éticamente necesario un cierto grado de compromiso que va más allá de lo que la ley pide para su ejercicio, ya que es necesario agregar valor. Este compromiso tiene una dimensión emocional y otra social. No existe educación sin el amor como uno de sus componentes, ya que este sentimiento genera confianza, que es algo fundamental en la relación educativa.

En cuanto a la dimensión social, es necesario recordar que nadie se educa solo por la escuela y por «escuchar» a sus maestros. Cada persona es educada por toda una comunidad, con las familias y las personas que viven en ella. Todos educamos a las nuevas generaciones a través de nuestros distintos lazos comunitarios. Por eso, es importante el compromiso social, cultural y político. En este sentido, el docente debe ser reconocido socialmente por su capacidad para mejorar a las personas dentro y fuera de las escuelas. Es muy importante ser cómplices de esta comunidad de vínculos que conforman el tejido social. Se trata de comprometerse con las actividades de tipo social, cultural, deportiva de la comunidad en la que se actúa como educador.

El compromiso con la dimensión política es otra historia, porque la política partidista debe ser separada de la enseñanza. No se debe presentar como único y verdadero un determinado proyecto político de un partido en particular. Eso iría en contra del desarrollo del pensamiento crítico. El compromiso político que el educador debe tener está relacionado con un sentimiento de pertenencia a una sociedad plural y democrática. Es decir, nosotros, los educadores tenemos el deber de hacer política democrática en las escuelas. Eso significa ofrecer el aprendizaje de competencias, habilidades y capacidades para la vida democrática. El profesor forma a la sociedad con su compromiso político, por eso es un agente comunitario y no sólo un individuo. La dimensión comunitaria es fundamental para el desarrollo democrático. Evitar una formación democrática básica es un perjuicio para la sociedad.

Los últimos años trabaja con el tema de las «ciudades educadoras». ¿Podría explicar su participación en este campo?

Mi trabajo con el Proyecto Internacional de Ciudades Educadoras tuvo dos fases. La primera fue la de colaborar en la revisión de la Carta de las Ciudades Educadoras, que une a ciudades

del mundo con ese fin. Es decir, actualizamos el documento aprobado en 1990, cuando surgió ese movimiento en la ciudad de Barcelona. Este trabajo culminó con la adopción del texto que fue revisado en el Congreso de Génova en 2004. Desde entonces, yo trabajo principalmente ofreciendo seminarios de formación para políticos, funcionarios municipales, y actores sociales en general.

Mi trabajo consiste en ayudar, de forma coordinada en cada municipio, al conocimiento colectivo del significado de la Carta de Ciudades Educadoras. Y, al mismo tiempo, descubrir el potencial educador de cada ciudad, que va más allá de sus escuelas y centros de educación. Mi trabajo consiste también en ayudar a conectar entre sí ese potencial disperso en la ciudad, activarlo, y ayudar a que siga su rumbo hacia el ideal de una ciudad educadora.

Sería interesante que ampliase sus ideas sobre el «potencial educador» que cada ciudad tiene.

Es una manera de expresar un concepto genérico de educación, que la mayoría de personas asocia solo con la acción escolar. En otras palabras, la educación ciudadana es algo tan importante que va más allá de la tarea específica de las instituciones educativas. En todos los ámbitos de una ciudad hay un potencial educador. Diariamente en todos los espacios urbanos educamos, bien o mal. De una forma o otra, todo transmitimos valores cuando realizamos nuestro trabajo. Todos educamos o deseducamos a los ciudadanos con nuestra forma de actuar socialmente.

Llamo deseducación a aquello que tiene que ver con transmitir un mensaje negativo en nuestras acciones diarias. Por ejemplo: hostilidad en el tráfico, antipatía en el trato, la no atención a las personas, etc. La educación fluye continuamente desde múltiples fuentes sobre cada ciudadano. Una ciudad educadora reconoce este hecho y hace explícita esa capacidad para, a través de ella, contribuir a la formación de sus ciudadanos. Ésta es una tarea difícil, pero en momentos así es cuando invoco al clásico Don Quijote, que nos explica la nobleza del esfuerzo afirmando que las cosas importantes no son fáciles.

El ideal de una ciudad educadora es una utopía. Un catalán obispo en Brasil, Pedro Casaldáliga, define la palabra utopía como «verdad prematura». O sea, una ciudad educadora es una «verdad prematura», un faro que ilumina el

camino para un horizonte ciudadano más pleno. Es una utopía necesaria que estimula el avance en la construcción de un futuro mejor y una política más cualificada, factores fundamentales en la transformación social. Por eso es importante divulgar la utopía de las ciudades educadoras. Afortunadamente, somos ya muchos pensando de esa manera. Hoy tenemos 430 ciudades en los cinco continentes haciendo el esfuerzo hacia la transformación de esta utopía en realidad.

En su opinión, ¿cuál sería la educación necesaria en estos momentos históricos?

La educación actual, además de preservar los elementos invariables en todo proceso educativo de cualquier tiempo y lugar, debería centrarse en fortalecer el pensamiento crítico, ético y cívico de los niños y de los jóvenes. Las nuevas generaciones ya tienen un acceso más fácil al conocimiento, pero todavía les falta el sentido crítico, la apreciación y la práctica de los valores humanos y socio-políticos. Se trata de una falta grave, según la acertada visión del sociólogo polaco Zygmunt Bauman, quien llamó «cultura líquida» a la forma en que vivimos hoy en día.

¿Podría explicar un poco más el concepto de «cultura líquida»?

Líquido es un estado de la materia que se distingue del sólido. Según Bauman, antes vivíamos en un mundo de referencias éticas estables, fijas, sólidas. La sociedad actual se ha convertido en líquida porque los valores que la sostenían perdieron esa solidez. En este momento, todos los valores se transforman continuamente porque todo fluye deprisa y sin parar. El lado positivo de eso es la libertad y la capacidad de adaptarse continuamente. Pero, junto con esta ventaja (libertad y adaptabilidad) viene el inconveniente del exceso de cambios en los puntos de referencia. Para educar a las nuevas generaciones es importante tener algunos puntos en común entre la escuela, la familia y la sociedad. Y eso es muy complicado en una perspectiva líquida. Por ejemplo, educar para la paz implica un pacto que afirme la paz como valor y como punto de referencia sólido para todos. La educación para la paz no puede depender sólo del gusto y de la preferencia de un educador para que se dé o no. La paz necesita del esfuerzo de todos.

Pero si la cultura actual es líquida...

Si la cultura actual es líquida es necesario aprender a nadar. Ese «arte nadador» es el desarrollo del pensamiento crítico. Es muy importante aprender a mantener la coherencia, a pesar del exceso de fluidez. Para el ser humano persona y ciudadano, necesitamos un mínimo de coherencia. Hay que llevar a cabo lo que muchos filósofos llaman el juego permanente entre Parménides (permanencia) y Heráclito (flujo). Necesitamos factores de permanencia para construir identidades individuales y colectivas. El pensamiento crítico permite combinar el cambio con la permanencia, colaborando en la elaboración de juicios sobre el valor real de los cambios. En general, es importante cambiar, pero no todos los cambios son buenos. Desarrollar el pensamiento crítico ayuda a ver la raíz, el origen y la explicación de las ideas existentes sobre las cosas, decisiones y modos de vivir y convivir.

Este desarrollo del pensamiento implica evaluar el grado de historicidad de estas ideas, así como su valor, y no simplemente someterse a ellas sin entenderlas. La permanencia tiene que ver con el pasado. Es importante comprender en profundidad el pasado para no ser su víctima. Muchos repitan el pasado de forma automática, sin cuestionarlo. El pensamiento crítico ayuda a evaluar el contexto, colocando las cosas en su lugar. El contexto no determina el texto, pero lo condiciona. Pensar críticamente es analizar el contexto y los procesos para obtener las ideas y valores que sustentan las decisiones individuales y colectivas.

¿Cómo pueden fortalecer el pensamiento crítico, ético y cívico los educadores?

La vida ética del docente, sus posturas y actitudes, es tan importante como el conocimiento y la reflexión que tenga en su campo. Debemos preguntarnos constantemente si somos un buen modelo ético. Ethos en griego significa tanto carácter comonido, lugar donde cada uno habita. Por lo tanto, la función de la ética es la de transmitir valores, habilidades, capacidades que permitan vivir en comunidad. Eso es lo que se llama moral, costumbre.

Cada lugar, cada cultura y cada persona encuentra su nido ético: un sistema de valores que acoje su existencia. Este nido se constituye en el tejido social. Pero el proyecto de vida personal, con sus desafíos puede causar cambios en ese nido ético-social y viceversa. Los educado-

res tratan con personas que necesitan recibir la protección de este nido ético-social, pero al mismo tiempo, también necesitan incentivos para su crecimiento autónomo. Las posturas que los educadores asumen revelan aspectos del nido ético-social. Así, los niños y los jóvenes captan ese mensaje en la convivencia con sus educadores. Pero sin libertad no existe responsabilidad ni compromiso. Cada niño, cada joven tiene que construir su propio nido ético interior, ahí radica su singularidad. Y eso implica pensamiento crítico.

En cuanto al pensamiento cívico, quiero recordar la relación entre ética y política. Como dijo Aristóteles, la ética es una parte de la política. Para el filósofo de la antigüedad, la conducta de un ciudadano es un continuum entre el individuo y la colectividad. Por lo tanto, la ética está en la política y viceversa. Cicerón hace una bella defensa del valor de la política, en el libro sexto de la República, a través de Escipión: no hay nada más hermoso para la vida humana que la creación, la preservación y el gobierno de las ciudades. La creación más noble de los seres humanos son las ciudades. En ellas se encuentra la realización más brillante de la humanidad. Por eso, quién cuida de la ciudad cuida de la humanidad. ¿Hay un sentido cívico más importante que ese?

Hoy en día, en países emergentes como Brasil, hay un aumento en el consumo de diferentes tipos de bienes materiales. Esto es muy bueno porque es el resultado de la superación de muchas condiciones adversas de exclusión social. Pero sabemos que no ha habido necesariamente una educación que favorezca un uso razonable de ese «nuevo poder». ¿Existe algún riesgo ético asociado?

No hay duda de que existe un riesgo ético. Su pregunta me hace pensar lo que estamos viviendo en España, como víctimas de un enriquecimiento acelerado y mal digerido en los años previos al estallido de la crisis actual. Es lo que suele llamarse síndrome de los «nuevos ricos», que combina exhibicionismo, despilfarro y falta de sensibilidad con los problemas que aún existen en la sociedad y en el mundo.

La educación puede ayudar, sin duda, pero las escuelas, ellas solas, tienen poco poder contra eso. Es necesario romper con varias inercias: la cultura ambiental, la fuerza de los medios de comunicación o la cultura de la diversión y

del consumo fácil. «Ciudades Educadoras» tiene como objetivo apoyar esto. Esa red trata de comprometer al conjunto de la sociedad en los objetivos de la educación para evitar la debilidad estructural del sistema educativo formal, especialmente en el campo ético y cívico. Es importante destacar que la escuela, a pesar de que no puede resolver este problema por sí sola, no puede renunciar a difundir mensajes y prácticas de sentido ético. Corresponde a la escuela promover el respeto por todos, incluyendo a los que todavía están fuera del proceso de inclusión económica. También es importante educar en la moderación del gasto, es decir, consumir con reflexión crítica, distinguiendo lo que se necesita y lo que es prescindible. La escuela también puede desarrollar la conciencia de la sostenibilidad del medio ambiente, evitando prácticas de consumo energético costosas e innecesarias. También es tarea de la escuela promover la conciencia de la necesidad de la sostenibilidad democrática: compromiso participativo, cohesión social, práctica del diálogo y del debate; y por último, desarrollar la sensibilidad solidaria.

¿Cómo un país económicamente emergente podría evitar cometer los mismos errores (éticos y políticos) de los países desarrollados?

Cualquier país puede y debe aprender de la experiencia de los demás. Esa actitud demuestra un tipo de inteligencia que vale la pena ejercitar. Algunas lecciones básicas pueden ser las siguientes. La política no debe renunciar nunca a regular los movimientos financieros que pueden perjudicar su autonomía. El crecimiento del mercado es bueno si respeta las reglas éticas elementares, y no podemos permitir que se convierta en una especie de «dios arbitrario» movido por la codicia. La deuda moderada es algo aceptable, pero la deuda excesiva es una falta de responsabilidad que sale muy cara, tanto literal como metafóricamente. Las políticas públicas deben guiarse por criterios que van más allá de lo electoral y/o económico. Y, por supuesto, deben estar bien lejos de cualquier tipo de corrupción.

La educación debe sentirse comprometida con el estímulo y la difusión de formas de vida ética, que eviten el naufragio moral y económico de sociedades enteras. La obtención fácil de bienes materiales puede ser, paradójicamente, contradictoria con el valor de la vida. Tenemos componentes psicológicos que nos convierten en seres

agresivos e individualistas cuando tenemos demasiado. Esto puede encerrarnos en un círculo vicioso de desgracia ética: la infelicidad de no estar nunca satisfechos. Este círculo vicioso del deseo es infinitamente tóxico. En este sentido, el filósofo griego Epicuro nos puede dar un buen consejo para romper con eso. Recomienda que debemos satisfacer las necesidades naturales básicas. Por ejemplo: hay que comer, pero comer en exceso es tóxico porque genera diferentes tipos de enfermedades. Otro ejemplo: el dinero es bueno si está bien administrado a partir de lo que necesitamos. Pero la codicia conduce a esta crisis que vemos hoy. Esta filosofía tiene que ver con la sabiduría que adquirimos administrando los deseos y las necesidades. El mensaje de Epicuro es de moderación, de equilibrio, de sensatez y, al mismo tiempo, de alegría y de pasión. Su filosofía nos recuerda que la felicidad humana no depende sólo de la obtención de bienes materiales. Aristóteles, otro filósofo griego, decía que la ciudad feliz es aquella con una amplia clase media, que vive con dignidad, con sus necesidades materiales satisfechas y con valores. Tal vez los países que actualmente están en crisis no consideraron bien el valor de esas lecciones y se olvidaron de los valores éticos. Espero que los países emergentes puedan superar este concepto de desarrollo puramente económico.

¿Existe un tipo de ciudadano necesario para el siglo XXI?

El ciudadano del siglo XXI está por inventar. Este siglo es muy joven, y los ciudadanos nacidos «dentro» de él no son mayores de edad. No deberíamos estar impresionados con los avances materiales y con las tecnologías espectaculares. Facilitan muchas cosas, pero no definen fácilmente nuevos valores. Parece que todavía vale en el siglo XXI lo que Einstein diagnostica para el siglo XX: «Nunca en la historia de la humanidad hubo un conjunto de medios tan excelente al servicio de unos propósitos tan confusos». La naturaleza no da saltos, y la historia da pequeños saltos. El ciudadano del siglo XXI será hijo del siglo XX. Por todo esto necesitamos trabajar con el presente. La situación de la próxima década bien puede ser similar a la de hoy, tal vez un poco más intensa. Por la tendencia actual, los medios y recursos tecnológicos mejorarán, pero no está claro que vayamos a mejorar en el conocimiento de la vida y de sus fines éticos. Por

eso los niños y los jóvenes tendrán que ejercer más su lucidez que las generaciones anteriores, ya que tienden a aumentar la complejidad, de una parte, y la confusión, de otra. La lucidez es la capacidad de conocer críticamente, de sentir respetuosamente, de compartir solidariamente. Su aprendizaje no es fácil, y la sociedad «líquida» no la favorece. Tenemos que ser capaces de imaginar nuevas salidas.

¿Cuál es el papel de la imaginación en la educación ciudadana? ¿Diría usted que hay un tipo de imaginación ética y política que puede desarrollarse?

La imaginación es esencial para la proyección intelectual y para la predicción de las dinámicas sociales. La imaginación es, de alguna manera, la inteligencia presente de un futuro todavía inexistente. Por ejemplo, podemos imaginar que el futuro nos pedirá más calidad ética y política. Esto es debido a que es posible anticipar algunas consecuencias, analizando la situación actual de saturación con las formas éticas y políticas del presente.

Hoy en día, el desarrollo de la capacidad creativa ciudadana es una necesidad social, porque si no creamos salidas alternativas entraremos en un proceso entrópico, es decir, mortal. La capacidad creativa es la versión humana de la capacidad cósmica para mantener vivas las diferencias energéticas que evitan la muerte entrópica del universo. Estamos hablando desde una perspectiva física, puesto que la entropía es un principio de la termodinámica. La creatividad es por lo tanto, iniciativa, vida, imaginación, ruptura, incomformidad con las inercias antes mencionadas. ¿Cómo alimentarla y desarrollarla? Creando, o sea, practicando una educación con procesos anti-entrópicos. Para ello es importante asumir nuestra tendencia a la inercia, a la conservación y a la esclerosis de nuestro equilibrio. Hay que buscar y encontrar la chispa del fuego de la imaginación para romper con esos esquemas. Debemos trabajar nuestra oblicuidad, la capacidad de entrar lateralmente en los problemas, de pensar de forma oblicua. Quién desarrolla su capacidad de pensar de forma creativa y crítica busca iluminar diversas perspectivas en torno a un tema. Esta es una habilidad ética importante: frente a un problema no podemos dejarnos llevar por el deseo de vencerlo rápidamente. Tenemos que encontrar nuevas maneras de entender los problemas y entendernos a nosotros mismos.



¿Si tuviera el poder de dar valores, que tres daría a nuestros niños y jóvenes?

En el contexto actual de crisis y confusión: la confianza, la claridad y la amabilidad. Y teniendo en cuenta mi gran esperanza para el futuro de los niños y jóvenes, se los regalaría envueltos en un embalaje multicolor, lleno de alegría y optimismo.

¿Podría dejar un mensaje final para los lectores?

Como valoro la educación como el principal factor de humanización y socialización, comparto

con los lectores la lección de responsabilidad que alberga este lema: «La educación no es preparación para la vida: ¡es la vida!»

Agradecemos la disponibilidad y la generosidad de este importante pensador y invitamos al lector a conocer tu blog: <http://joanmanueldelpozo.blogspot.com.es>.

Más información sobre la trayectoria del entrevistado en: http://es.wikipedia.org/wiki/Joan_Manuel_del_Pozo.

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

O QUE É RACISMO, A PARTIR DO CASO BRASILEIRO

Rosália **DIOGO***

Afinal, não é a raça que leva ao racismo, é a produção e a gestão dos recursos de poder que levam à segregação, à produção social do Outro, categorizado e, em muitos casos, racializado.
(SERRA, 2000, p. 255).

Convidada a escrever sobre este tema que me é tão caro, inicio localizando ao leitor o porquê da importância dele para mim: sou uma mulher negra que nasceu no Brasil e aqui vivo. Dada essa condição, eu e o grupo social ao qual pertencço, assim como os nossos ancestrais, que foram escravizados nessa terra, fomos e somos submetidos às mais perversas formas de discriminação, preconceito e racismo. Assim, ao traçar essas linhas, eu o faço absolutamente tocada pelos meus afetos e, dessa forma, falo das minhas experiências, para além de apresentar dados científicos elucidativos, que corroboram com as minhas assertivas.

Ao apresentar uma resposta simples, descrita em um dicionário, à pergunta sobre o que é racismo, reitero que ela não dá conta de explicar a sua problemática: conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. Desse modo, verticalizo acerca do que seja o racismo a partir do caso brasileiro. Não obstante, recorro inicialmente a um africano, branco, pesquisador das temáticas que tensionam as relações, Carlos Serra, de Moçambique, e ainda de outro africano, negro, radicado no Brasil e um potente teórico da temática Relações Raciais no Brasil, Kabenguelê Munanga, nascido na República Democrática do Congo. Para mim é de grande importância considerar e me utilizar das pesquisas e reflexões dos dois teóricos, sendo que, no caso de Munanga, trata-se do arguto olhar de quem nasceu nas terras dos que foram sequestrados outrora para o

Brasil para serem escravizados e hoje convivem com os descendentes deles. Os apontamentos de Munanga me propiciam um melhor entendimento do fenômeno das desigualdades raciais no Brasil e, em especial, no que se refere à população afro-brasileira. Assim, as reflexões de Carlos Serra sobre o que move ao racismo na epígrafe desse texto orientam as minhas assertivas. Por outro lado, a argumentação de Munanga contribui sobremaneira para que o meu discurso possa ser melhor entendido:

Todos os movimentos sociais, incluído o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade. (MUNANGA, 2008, p. 13).

Há alguns conceitos que me têm chamado a atenção, um deles é o de etnia. Para a definição de etnia, valho-me nesta escrita do conceito apresentado pelo sociólogo Antônio Sergio Guimarães (1999), para quem etnicidade é:

A articulação das lutas de classe, das particularidades de gênero, dos processos culturais e históricos. A etnicidade de um povo ou grupo refere-se às diferenças «raciais» que se aproximam por relações múltiplas de língua, religião, história, conhecimento e defesas comuns, constituindo, assim, um campo de comunicação e interação que o distinguirá de outros. Grupos étnicos são os que se supõem ter um compor-

* Pós-doutoranda na Universidade de Barcelona. Doutora em Letras/Literatura. Jornalista. Professora.

tamento susceptível de mudar. Etnicidade também pode ser definida como uma «identidade social, caracterizada por parentesco metafórico ou fictício». (GUIMARÃES, 1999, p. 23).

Quando falo em raça, estou me referindo não ao conceito biologizado, essencialista, e sim a uma construção social. Essa construção me tem ajudado a orquestrar argumentos que possam fortalecer os embates travados nas sociedades que discriminam grupos de pessoas, sobretudo pelas suas características físicas, em especial, no nosso caso, pela condição de africanos negros e afro-brasileiros.

Stuart Hall (1999), a partir do entendimento de que as nações aglutinam classes sociais, grupos étnicos e de gênero diversificados, argumenta que a Inglaterra, no período vitoriano e imperial, tentou unificar as classes por meio de divisões sociais, sendo que a unificação delas se daria pela imagem da família da nação. O autor afirma ainda que as nações ocidentais modernas, também neoimperialistas, exerciam hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados.

O pensador questiona a insistência das sociedades modernas em tentar unificar as culturas em um único povo. Nessa perspectiva, a etnia é o termo utilizado comumente quando essas sociedades referem-se às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – atinentes a um povo. Contra essa argumentação, que tenta unificar a cultura de determinados grupos, Hall afirma que

[...] essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais. (HALL, 1999, p. 62).

Unificar a identidade nacional em torno da raça, segundo ele, é muito mais difícil na medida em que ela não é uma categoria biológica ou genética do ponto de vista da ciência, de modo que a diferença genética não pode ser usada para distinguir um povo do outro. Para Hall,

[...] raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais

(discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 1999, p. 63).

Os estudos de Carlos Serra e Kabenguelê Munanga reforçam a perversidade do racismo. Segundo Serra, a discriminação racial tem como base as relações de poder e assim se manifesta também na construção social do Outro que se erige dessa situação. Munanga demonstra o quanto é passível se compreender o racismo do branco em relação ao negro e a outras etnias, observando-se o processo histórico em que a elite branca brasileira cria estratégias de exclusão para esses segmentos que se encontram subalternizados na sociedade.

Referências bibliográficas

- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992. Primeira edição, 1933.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: ed. 34, 1999.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acessado em 6 de setembro de 2013.
- MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo dos trópicos*. Disponível em: <http://www.difusaocultural.ufrgs.br/adminmalestar/documentos/arquivos>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- SERRA, Carlos. *A construção social do outro. Perspectivas cruzadas sobre estrangeiros e Moçambicanos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

EL BRASIL DE LOS POPULISMOS: DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL A LA SUPUESTA DEMOCRACIA RACIAL

José Luis **RUIZ-PEINADO**
(Universidad de Barcelona)

Brasil es un país curioso. Ya desde sus inicios coloniales estuvo marcado por acontecimientos que lo distinguieron del resto de las colonias y países que le rodean. Para comenzar fue «descubierto» por casualidad en 1500 por Cabral. Lo curioso no es que fueran los portugueses los que llegaron, de hecho fueron los primeros que estaban circunnavegando África, sino que el barco de Cabral se «perdió» hacia Brasil cuando iba rumbo a la India.

Tres siglos más tarde, cuando las tropas napoleónicas entran en la Península Ibérica, la monarquía lusa junto con 10.000 nobles se embarca, escoltada por los navíos ingleses, rumbo a su principal colonia, Brasil. Más curioso todavía es que cuando se restablece el control del parlamento portugués, una vez expulsados los franceses, a los representantes de la corona parece que les cuesta volver al centro del imperio. El retorno de la monarquía a Portugal, cuenta con el rey y tan solo 4.000 de los nobles que habían partido.

La independencia de Brasil de su antigua metrópoli es llevada a cabo por el hijo del monarca, que, en un acto ampliamente aclamado por la historia oficial brasileña, decide quedarse a vivir en Brasil y así convertirse en el emperador Pedro I de Brasil. Tras unas breves escaramuzas entre los partidarios del nuevo monarca y los de los portugueses en 1822, se proclama la independencia de Brasil.

La aventura monárquica acabará en la mañana del 15 de noviembre de 1889, cuando el mariscal Deodoro da Fonseca proclame la República Brasileña mediante un golpe de estado incruento. Un año antes se había abolido la esclavitud. La proclamación de la abolición de la esclavitud en 1888 abrió paso a una profunda crisis en las estructuras del poder. Si ya no había que mantener el sistema esclavista, para que había que mantener así mismo la monarquía?

El 24 de febrero de 1891 se redacta la primera la constitución republicana, basada en la de los EE.UU., obviando las grandes diferencias que existían entre ambos países. De todas formas, trajo un importante número de nuevas aportaciones: el federalismo tan ampliamente reclamado, el voto universal para los hombres mayores de 21 años no analfabetos ni eclesiásticos, el presidencialismo como contrapeso frente al federalismo querido por los representantes de algunos estados, etc. A pesar de la «modernidad» de esta constitución, la copia que representaba de la de EE.UU. y su falta de adecuación a la realidad brasileña, la convirtió en papel mojado, atendida solamente cuando afectaba a los intereses inmediatos del gobierno. Cuando en 1930 Getúlio Vargas la envió al pasado, aunque ya tenía casi 40 años, estaba prácticamente nueva, se había usado muy poco (Sixirei 1988: 13).

Esta primera república estuvo jalonada por un sinfín de revueltas y conflictos, de todos los gra-

dos y formas imaginables: civiles y militares, de carácter económico y político, urbanas y rurales.

Acá me quiero detener un momento. Antes de llegar a 1930 y al surgimiento del populismo brasileño con Getúlio Vargas, creo que es importante mencionar que la mayoría de la población era abrumadoramente afroamericana. Este dato no nos ha de pasar desapercibido, ya que la década de los años 30 también significará una nueva concepción sobre la población no blanca. Brasil se formó no sólo con la llegada de los europeos y con las poblaciones indígenas que ya existían antes de que nadie las descubriera. Brasil, es importante recordarlo, fue el país de América donde llegaron más africanos para trabajar como esclavos y probablemente el que más vínculo tuvo con África durante su formación.

Además, es, junto con Cuba, el último país en donde se abolió la esclavitud en 1888. Por eso hay que hacer notar que desde la independencia de Brasil en 1822 hasta la abolición en 1888 transcurrieron 66 años en que la mayoría de la población siguió encadenada a la esclavitud. El fin de la esclavitud sirvió para convertir el trabajo esclavo en trabajo asalariado, pero con la introducción masiva de trabajadores blancos provenientes de Europa. Ser negro era conceptualmente sinónimo de ser esclavo y las autoridades brasileñas no estaban a gusto con un país declaradamente negro. Para la mayoría de los políticos, militares e intelectuales, el color negro estaba reñido con la civilización y la modernidad, o dicho de otra manera, con el lema positivista de la bandera de Brasil: con el orden y el progreso.

Insurrecciones

El 15 de noviembre de 1910 toma posesión de la presidencia de la República el Mariscal Hermes da Fonseca, la opción liberal y la esperanza de las clases medias. La visión de un Brasil armónico fue rota 8 días después cuando los marineros y subalternos de dos acorazados anclados en Rio de Janeiro se revelan. Comienza una revuelta por parte de los marineros negros reclutas, que era la mayoría, contra los azotes como castigo por sus faltas. Esta práctica brutal había sido prohibida por un decreto federal en 1889, un año después del fin de la esclavitud y nuevamente legalizada el próximo año. La marina era una de las

instituciones de más segregación racial de Brasil al inicio del siglo XX, el cuerpo de oficiales era totalmente blanco, mientras la marinería alistada era prácticamente toda negra o mulata -segregación que se da sin ningún tipo de dispositivo legal (como en EE. UU.) pero sí por la costumbre-. Los marineros dominaron a los oficiales blancos y al mando del cabo João Cândido, maniobraron los navíos con absoluta destreza apuntando los cañones hacia la ciudad. La élite política, horrorizada ante la visión amenazadora y el estruendo de los cañonazos, se queda perpleja ante el motín. Por un lado estaba avergonzada ante una insurrección de afrobrasileños, a quien pretendía eliminar con el blanqueamiento de la población. Por otro lado, estaba atónita ante la habilidad militar de unos marineros negros. (Skidmore 2000: 125)

El congreso, reunido urgentemente, votó una ley por la que concedía la amnistía a todos los sublevados, mejoraba la alimentación de los barcos de guerra y suprimía el látigo. Los oficiales de la marina negociaron una tregua con los rebeldes, garantizándoles un trato justo, una promesa que no fue cumplida. En la práctica, los marineros fueron llevados a una isla para ser torturados y eliminados al cabo del tiempo. La marina había respondido a la protesta de los negros con la represión, una respuesta bien aprendida durante los casi cuatro siglos que duró la esclavitud.

Otra forma de insurrecciones populares fue el conocido como el «cangaço», que nace a finales del siglo XIX, en torno a 1890, prolongándose hasta 1940 y conociendo su época áurea ente 1925 y 1935. Su aparición hay que buscarla en la mala repartición de la tierra y las sequías, provocando migraciones de población que huían del hambre y se enfrentaban al poder de los coroneles, como era conocida la oligarquía terrateniente que poseía el control político-militar de la zona. La crisis del sistema de los coroneles lleva al interior del Nordeste al borde del colapso.

Ante el hambre y la falta de escrúpulos de los propietarios, miles de campesinos se tiraron al monte, se cimarronearon como anteriormente habían hecho los esclavos afroamericanos. Pero en tiempos «modernos» las autoridades y los propietarios de las tierras los veían de la siguiente forma: «Estos bandidos roban las propiedades de manera desenfadada como si el comunismo hubiera sido proclamado entre nosotros» tal como quedaba citado en el periódico *O Cearense*

en 1873 (citado en Sirixel 1988:357). Tres regiones se convirtieron en el centro de actividad de estas bandas armadas: El Carirí (Ceará), la comarca de Crato en el Oeste (Pernambuco) y la villa de Teixeira (Paraíba). Se encontraban relativamente próximas entre sí y alejadas de los principales centros urbanos, lo que facilitaba la huida de una a otra en caso de necesidad. La policía de los estados no podía pasar de uno a otro lo cual facilitaba la acción de los cangaçeiros.

Con el sistema de «interventorías» promovido por Getúlio Vargas, a partir de la década de los 30, se permitió la circulación de la policía de unos estados a otros para poder perseguirlos. La represión llegó a tal grado de abusos por parte de las autoridades, que provocó el aumento de los cangaçeiros en número y en actividad. El primer «rey» do cangaço fue Antonio Silvino que surgió a partir de las luchas internas en el estado de Paraíba. Su fama recorrió Brasil entre 1895-1914. En 1922 Virgulino Ferreira da Silva, el famoso «Lampião», brilló hasta su muerte en 1938. En 1940, Corisco, continuador de Lampião, murió asesinado y con él el fenómeno del cangaço independiente. A partir de entonces los cangaçeiros fueron utilizados por las autoridades para combatir entre ellos y desmovilizar las revueltas.

Otra insurrección en el nordeste brasileño, de carácter mesiánico, se dio de la mano del beato Lourenço, conocido como el precursor del movimiento de Caldeirão. Comenzó predicando el fin del mundo, llegando a reunir una gran comunidad de hombres y mujeres al margen de la sociedad: fueron brutalmente aniquilados.

A partir de 1940 ni el cangaço ni los movimientos mesiánicos volvieron a aparecer por el nordeste. Poco cambiaron las condiciones de estas regiones en los años siguientes. Vigente el mismo sistema de propiedad de la tierra y prevaleciendo las relaciones tradicionales de trabajo, quedó la alternativa de la emigración hacia las áreas de frontera agrícola o las grandes ciudades del sur.

Por otra parte también se dieron innumerables conflictos en el resto de la sociedad. Una de la más importantes atañe a las revueltas de los jóvenes oficiales que se levantaron durante toda la década contra el liberalismo impreso en la República. Los participantes de estas revueltas fueron conocidos como los «tenientes». Comenzaron en 1922 y la más prestigiosa fue la de

la columna Prestes, que en 1924 lideró un alzamiento en Rio Grande do Sul y le llevó a recorrer 25.000 km por el interior del sur y del oeste del país. La columna Prestes, como fue conocida, fue capaz de despistar a las fuerzas federales y estatales, demostrando con ello la flaqueza, cuando no inexistencia, de la autoridad gubernamental en grandes extensiones del país. Prestes se convirtió en un héroe nacional por su hazaña bélica, pero tras el desgaste sufrido, finalmente disolvió la columna y se refugió en Bolivia, posteriormente partiría para el exilio en Europa.

Años más tarde aparecerá de nuevo en la escena brasileña al frente del partido comunista. Getúlio Vargas le convida a dirigir el comando militar de la rebelión de 1930, pero él prefiere quedarse en el exilio. En 1935 regresa para dirigir un levantamiento en tres bases militares en Natal, Recife y Rio de Janeiro. Prestes y el PCB (Partido Comunista Brasileño, fundado en 1922) no sabían que estaban vigilados de cerca por la policía y su revuelta fue aplastada después de unos breves combates. Inadvertidamente ofrecieron a Getúlio Vargas la prueba ideal de la «amenaza bolchevique». Éste convenció al Congreso para declarar el estado de emergencia, permitiendo a la policía suspender los derechos civiles en la caza de sospechosos. Era el perfecto argumento para acrecentar el poder presidencial y atemorizar a la oposición. En los dos años siguientes Getúlio siguió convenciendo al Congreso para ir renovando el estado de sitio cada 90 días. Durante estos años, su gobierno disfrutó de unos poderes policiales extraordinarios y de una vida política nula. Cada vez dependía más del apoyo de los militares. Ante la imposibilidad de volverse a presentar a las elecciones presidenciales de 1938 (Getúlio había sido elegido por la Asamblea constituyente de 1933-1934) el 10 de noviembre de 1937 los militares ocuparon el Congreso de Diputados en Rio y esa noche Getúlio anunció –por la radio– que Brasil poseía una nueva constitución, a la cual denominó Estado Novo. Brasil ya tenía una dictadura completa (Skidmore 2000).

Getúlio Vargas era un político, gaucho, que había sido ministro de finanzas federal y en el momento de la revolución era gobernador de Rio Grande del Sur. A partir de 1937 sus iniciativas gubernamentales van a ir destinadas a construir un gobierno central fuerte –una meta entusiásticamente compartida por los militares–. Para llegar a ello se requería de fuertes inversiones en el

campo de la educación, la salud y del desarrollo económico -para apoyar la industrialización o por lo menos los sectores vinculados a los militares y a la progresiva integración de las tierras del oeste. También hacía hincapié en aumentar la presencia exterior del Brasil, especialmente a través de su comercio exterior (Sirixei 1988).

En su política interna, él quería mejorar el bienestar social para los trabajadores urbanos, que no rurales, y Brasil era eminentemente rural. Se proponía crear un conjunto de sindicatos controlados por el gobierno que le proporcionaran una base política. La estrategia de Gétulio Vargas durante el Estado Nuevo (1937-1945) era depender de los militares para la estabilidad política y de sus tecnócratas para la administración. Acá tomaba prestado elementos del fascismo europeo, buena parte de la nueva legislación de Vargas, especialmente la ley laboral de 1939, venía inspirada de la Carta del Trabajo del estado fascista italiano y del *New Deal* EE.UU., dependiendo de tecnócratas modernizantes. Fundamentalmente, él y sus secuaces intelectuales, como el abogado y filósofo político Oliveira Vianna y Azevedo Amaral, justificaban la dictadura basándose en que Brasil no se podía permitir una sociedad abierta, por causa de los peligros de sus enemigos, internos y externos (Skidmore 2000).

Los sindicatos habían comenzado a mostrar su fuerza en la década de los 20 y particularmente en los 30. Para desactivarlos, Gétulio Vargas y su mano derecha Oliveira Vianna se encargaron de crear una red de sindicatos oficialmente establecidos (organizados por oficios) en el ámbito local. Cada sindicato de un municipio tenía prohibido mantener relaciones directas con sindicatos de otros municipios del mismo estado. Federaciones estatales y confederaciones nacionales estaban permitidas, pero no podían tener vínculos directos con organizaciones de nivel local. El Ministerio de Trabajo recogía y canalizaba todas las contribuciones sindicales y ejercía el poder de veto en todas las elecciones sindicales. Las huelgas estuvieron prohibidas entre 1937 a 1946 y no existían negociaciones entre los empresarios y los sindicatos. Todas las quejas de los trabajadores tenían que ser dirigidas hacia los tribunales laborales designados por el gobierno que hasta 1946 estuvieron subordinados al Ministerio de Trabajo.

Es importante señalar que este sistema no se extendió hacia el sector rural, aunque la legis-

lación lo recogiese. El sector rural recibió mucha menos atención en sus reivindicaciones, el peligro a movilizaciones era menor ya que los patrones, los propietarios y sus pistoleros, se encargaban de ello de una forma muy contundente. El poder político era controlado por los dueños de la tierra, a los cuales, además, no les gustaba ningún tipo de organización de los trabajadores, aunque fuera controlada por el gobierno. Gétulio Vargas, como hacendado de Rio Grande do Sul, disfrutaba de la simpatía de los otros propietarios de la tierra que le estaban gratos por no haber amenazado el sistema existente de la propiedad de la tierra. El populismo no dejaba de ser una estrategia para consumo urbano.

Este argumento del peligro interno permanente condujo directamente al enorme aparato represivo que acompañó al Estado Nuevo. La más visible fue la policía de Rio de Janeiro, al frente de la cual se instaló el torturador Filinto Müller, el cual llegó a mantener contactos secretos con la Gestapo alemana.

La identidad nacional

En el I Congreso Afro-Brasileño, celebrado en Recife en noviembre de 1934, los temas de las diversas comunicaciones presentadas, versaban en el mejor de los casos sobre cuestiones folklóricas. Cuando no, cosas como esta: «los mestizos y el problema de la degeneración» que presentó Oliveira Vianna, recordémoslo, el encargado de llevar adelante la reforma laboral anteriormente mencionada y ser la mano derecha del dictador (Sixirei 1988).

De la persecución de los esclavos refugiados en las ciudades se pasó a una limpieza de los elementos considerados degenerados, anti-sociales. Se creó el Gabinete de Identificación del Distrito Federal, que supuso una nueva política criminal apoyada en criterios tecnicocientíficos.¹ Para éste, la degeneración y la criminalidad eran entendidas a partir de la confluencia de determinaciones biológicas y ambientales. El diag-

1. Los estudios de antropología criminal vinculadas a instituciones policiales muestran como se pasó del discurso de raza al de individuo. Para tener un determinado retrato de la sociedad brasileña —a través de la construcción de varios tipos— los patrones de criminalidad fueron construidos con base en conocimientos provenientes de la biología, la psiquiatría, la medicina, y de la entonces naciente antropología (Gomes da Cunha 1995-96).

nóstico era, por ejemplo, que la criminalidad y la barbarie eran frutos de un ambiente de miseria. Para extirparla no cabían más medidas como el encarcelamiento. Apoyados por tesis eugenistas, algunos policías, juristas y médicos comenzaron a defender políticas como la pena de muerte y las esterilizaciones. En este proceso de identificación entre los delitos y las apariencias físicas de los inculpados, hay una concordancia sobre ciertos tipos de crímenes que penalizan, a gran escala, a aquellos individuos identificados en los procesos policiales y jurídicos como negros y pardos.² La ley de vagabundos llenó las cárceles durante el Estado Nuevo (Gomes da Cunha 1995-96).

La creencia era de que el mestizaje podía ser controlado por una política de saneamiento de tipo eugénico. Estas medidas de orden jurídico-policial forman las bases predominantes del «discurso civilizador» del estado brasileño. Constituyen una intervención centralizada desde el poder federal que corresponde con el periodo de ascensión de Getúlio Vargas al poder. La intervención oficial de ese periodo pronto produce, como ya hemos visto, una legislación específica para regular el «mundo del trabajo» en sus más distintos planos (desde el carácter tutelar y paternalista a duras restricciones de sus variables organizativas), que se contraponen con una igualmente dura regulación del no-trabajo, corolario del crimen de vagabundeo. No es gratuito que ambas legislaciones, la del trabajo y la reforma de la policía del distrito federal, fueron las primeras entradas para una política de ordenación del estado: policía en las calles para reordenar el orden público, y legislación laboral para regular las relaciones entre capital y trabajo (Castro 1994).

El discurso de las élites políticas y económicas prefiere cerrar los ojos ante los conflictos sociales e incluso trata de negarlas. Así es recogido en el testimonio del profesor de derecho y miembro de la Asamblea Constituyente, Mario Pinto Serva: «No nos parece que exista la cues-

tión social en Brasil. Si existe es sólo un esbozo y completamente diversa de la europea... No hay clases sociales en Brasil, los obreros de ayer son los jefes de industria de hoy... No hay burguesía como no hay nobleza ni clase militar. En Brasil solo hay clases más intelectuales o menos intelectuales, más pudientes o menos pudientes... Nadie muere de hambre en Brasil, a nadie le falta trabajo». O el embajador brasileño en Estados Unidos, Osvaldo Aranha, que aspiraba a crear una imagen del Brasil blanco en sus cartas con Getúlio Vargas en 1935: «Precisamos de un Brasil de hombres blancos. Nada de otras razas». El embajador no se cansaba de alabar la «sociedad nórdica» que era EE.UU. y de la debilidad del carácter brasileño debido a la miscelización (mezcla racial). Por eso pedía que de ningún modo fuesen seleccionadas personas de «color» para la embajada por: «la mala impresión que daría» (Sixirei 1988: 411).

Desde la abolición de la esclavitud en 1888 hasta principios de los años veinte la mezcla racial fue percibida por las élites brasileñas como un impedimento genético a cualquier intento de creación de una identidad nacional. De hecho, el mestizaje era entendido como un debilitamiento del «espíritu nacional», principalmente a partir de la necesidad de tener que crear un discurso nacionalista englobador de los diferentes proyectos de estado-nación tras la independencia de la metrópoli. Esta devaluación de la pureza blanca fue, asimismo, compartida por la mayoría de las élites gobernantes de los demás países americanos y alimentada por los pensadores europeos.³ Como ejemplo de ello cabría citar las palabras de un historiador inglés del siglo xviii que, al reflexionar sobre la situación de Jamaica, advertía con estas palabras contra la admisión de población negra en Inglaterra, dado que el resultado sería una mezcla «contaminada»: «...Hasta la nación entera se asemeja a los portugueses y moriscos en el

2. En el Código Criminal de 1830 ya aparece la figura del «vago». En 1842 (artículo 300 del Reglamento nº 12) la vagabundería era caracterizada como: «los individuos que no teniendo domicilio cierto, no tienen habitualmente profesión ni oficio, ni renta, ni medio conocido de subsistencia». En el Código penal de 1890 se definía por la habitualidad de aquel que se entrega «a la ociosidad, siendo válido para el trabajo, sin renta que le asegure medios necesarios para la sobrevivencia, o proveer la propia subsistencia mediante ocupación ilícita».

3. Desde principios del siglo xv, los exploradores, autores y estadistas portugueses y las élites de sus colonias enaltecieron la grandeza de su misión colonial de descubrir, conquistar, y colonizar en tierras distantes. Durante siglos, la intelectualidad, la literatura y el discurso político elogiaron la bravura de los soldados, la tenacidad de los colonos y, sobre todo, la divina inspiración de Portugal en transmitir los valores cristianos y la civilización occidental a los indígenas de África, de las Américas, de la India y de Asia. Hasta mediados del siglo xx, esta auto-adulación se dirigía a las élites dominantes, las cuales hacían hincapié en ser los más civilizados de los civilizados (Quintero-Rivera 2000).

color de la piel y en la bajeza de la mente» (Citado en Bender 1973: 26).

A partir de la década de 1920, en Brasil se produjo un fuerte auge cultural y político de la mano del movimiento modernista. Algunos intelectuales y artistas intentaron recuperar (de forma teórica) las aportaciones negras a la sociedad brasileña como elementos positivos, enriquecedores, y plenamente integrantes de la nueva sociedad. Pero sería sobre todo con la publicación de *Casa grande e Senzala* de Gilberto Freyre (1933) que cambiaría definitivamente la percepción sobre el valor de la mezcla racial y de la «genuina» forma de ser brasileña. El complejo de inferioridad vivido hasta el momento se transformó en una «multirracialidad» positiva proyectada hacia fuera.

A partir de este discurso se planteó, seguramente por primera vez, una exposición detallada de lo que podría llamarse la identidad nacional brasileña, en la cual estarían representados todos los elementos que la integran, lo indígena, lo negro y lo blanco, con valores asignados previamente a cada uno de ellos. Los rasgos biológicos y culturales se habrían fusionado para dar esa miscegenación característica del Brasil moderno, que, por lo tanto, homogeneizará al pueblo brasileño. La «democracia racial» será un hecho y a ésta se la denominará «lusotropicalismo», término acuñado por el propio Gilberto Freyre para aglutinar el legado portugués y que podría sintetizarse en el siguiente refrán popular recogido por Bender (1973: 26): «Dios creó a los portugueses y los portugueses crearon a los mestizos».

Este planteamiento fue rápidamente recogido por el discurso político oficial y fue institucionalizado como «verdad de fe» con el apoyo de otros escritores que siguieron desarrollando estas tesis. A partir de entonces, las personas (negras, mulatas, indias) que consiguieran situarse mejor en el escalafón social serían las que previamente habrían renunciado a su pasado como grupo diferente y aspiraran a integrarse en un modelo oficialmente «homogéneo», presentado como positivo y universal pero de hecho excluyente dada la subsistencia de racismo (Quintana-Rivero 2000).

En Brasil la visión de «el otro» dentro de la «democracia racial» se fue perfilando como un discurso unificador y eliminador de diferencias dentro del proyecto nacional. Lo indígena y lo africano pasaron a considerarse como algo del

pasado, produciéndose una tendencia «natural» a su integración en un proyecto homogéneo con una cultura común marcada por el predominio blanco. Se estaba creando la identidad de un país a partir de los elementos culturales y sociales que interesaban a las élites gobernantes y que eran capaces de poder englobar a toda la sociedad.⁴

Esta «nueva identidad» traspasó las fronteras de Brasil y la justificación del populismo de Getúlio Vargas. Gracias a estos aportes teóricos creados en Brasil, a partir de los años cincuenta, la dictadura salazarista portuguesa adoptó las tesis «lusotropicalistas» para justificar su presencia en el continente africano, la India y Timor. Se invitó a Gilberto Freyre a realizar un viaje por las colonias, fruto del cual escribió *Um brasileiro em terras portuguesas*, texto que difundió internacionalmente la ideología del lusotropicalismo y cuyos argumentos utilizó Portugal al intentar convencer a la opinión pública del derecho que tenía a permanecer en África para proteger y mantener «los paradigmas de la democracia racial» (Bender 1980).

Apenas unos días antes de la Revolución de los Claveles, el golpe militar llevado a cabo por oficiales del ejército portugués descontentos con las guerras coloniales que mantenían en África, en abril de 1974, Marcello Caetano hacía estas declaraciones a la revista francesa *Le Point*: «Estamos luchando en defensa de los derechos que tienen todos los hombres de vivir juntos en África y, sobre todo, en defensa de la sociedad multirracial que allá formamos» (citado en Bender 1980: 7). De hecho Portugal apuntaba hacia sus sociedades multirraciales como prueba que no estaba empeñado en un colonialismo explotador, viéndose, por consiguiente, moralmente autorizado a permanecer en África.

4. La dictadura de Vargas tenía un agudo sentido de la importancia política de la cultura popular como un medio de aglutinar apoyos al gobierno. Por ejemplo, hombres de Getúlio canalizaban dinero para financiar el equipo de fútbol brasileño, que ya no era blanco del todo, dando resultados espectaculares. Otro tanto pasó con las manifestaciones genuinamente afrobrasileñas como la samba y el carnaval, que durante largos años habían estado prohibidas por temor al levantamiento de los esclavos. El gobierno de Getúlio Vargas fue el primero en promover las escuelas de samba y el carnaval, especialmente el de Rio de Janeiro. Esta política que quedó más clara a partir del golpe de 1937 se realizó con la intención de fortalecer el sentido de que la nación tenía su propia identidad como, o al menos parcialmente, a través de instrumentos poderosos como el fútbol, la música y la danza (Skidmore 2000).

Bibliografía

Bender, J. Gerald (1980). *Angola sob o domínio português: mito e realidade*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Castro Gomes, Ângela (1994). *A Invenção do Trabalho*. Rio de Janeiro: Dumrá.

Gomes da Cunha, Olívia Maria (1995-96). «1933: um ano que fizemos contatos». En *Revista USP: Dossiê Povo Negro-300 Anos*. Nº 28, p. 143-163.

Quintero-Rivera, Mareia (2000). *A cor e o Som da Nação: a idéia de mestiçagem na crítica musical do caribe hispânico e do Brasil (1928-1948)*. São Paulo: Annablume/FADESP.

Sixirei Paredes, Carlos (1988). *El Brasil de Vargas (1930-1945)*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Skidmore, Thomas E. (2000). *Uma história de Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

APERCEPCIONES DE AFRICANÍA: INSTITUCIONES AFRODESCENDIENTES EN LA CUBA DEL XIX

Karo **MORET MIRANDA**
Universitat Pompeu Fabra
Octubre 2014

La construcción identitaria de la nación cubana tendrá un recorrido paralelo a los procesos de transculturación¹ de los grupos humanos que poblarían la isla.

Con este trabajo no se pretende en medida alguna descubrir o indagar sobre los llamados secretos sacros de las sociedades cofráticas. Tampoco es el objetivo el desvelar ni especular sobre rituales o liturgias específicas a la práctica de dichas sociedades. La intención es ahondar en el origen, carácter, motivos de permanencia, transformación y adaptación de las fraternidades antes nombradas en relación al desprendimiento de su casa matriz situada en el continente africano; y de cómo estas sociedades tras la trata, establecen dinámicas internas de sociabilidad, crecimiento paulatino, mayor visibilidad pública, aumento de la jerarquización del poder y de las relaciones de ayuda mútua o beneficencia para con sus miembros. Dichos procesos de transformación y adaptación son el resultado de experimentar períodos de evolución y desarrollo interno en alternancia con otros en que la creciente hostilidad del entorno hacia las mismas hace que se radicalicen los hábitos discretos hacia la clandestinidad o el secretismo más absoluto.

Cuba, como gran parte de las islas del Caribe en que la población autóctona fue diezmada casi

en su totalidad tanto por la esclavitud a la que fueron sometidos los aborígenes oriundos, como por las enfermedades, los drásticos cambios en la alimentación y las crisis de subsistencia con el establecimiento de los primeros conquistadores castellanos, se convertiría en una isla poblada por foráneos. Castellanos y una diversidad² étnica de esclavos llegados de diferentes puntos de África repoblarían la pequeña isla. Algunos estudios han estado más encaminados al análisis de la demografía y a la historiografía económica, que al análisis de esta diversidad como génesis de la cultura afrodescendiente primero y de la cubana con posterioridad.

La diversidad étnica fue buscada a conciencia por los traficantes y comerciantes ya desde las factorías en costas africanas. Con ella evitaban las relaciones, empatías y desarrollo de pertenencias comunes entre los de un mismo origen étnico o lengua y favorecía además alimentar las rencillas que habían entre los clanes o pueblos rivales, garantizando la desconfianza para posibles uniones en pos de resistencias esclavas. Pronto las preferencias de una u otra etnia iban asociadas a trabajos específicos dentro de la economía de plantación, así como en el servicio doméstico o en la adquisición de esclavos para una hacienda o para una vivienda en la ciudad.

1. Ortiz, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Ciencias Sociales. La Habana. 1983. pág. 86. [La primera edición es de 1940].

2. Castellanos, Jorge; Castellanos, Isabel. *Cultura Afro-cubana*. Tomo I. Miami. 1988. <http://www.hispanocubano.org/cas/cul1c1.pdf>. Pp. 28-42. Consultado 29.01.14.

La concentración de esclavos de una misma etnia finalmente se hizo propicia gracias en gran parte a los estereotipos creados para cada una de las etnias y al propio hacendado que tenía sus preferencias ante la variedad del mercado.

A Cuba llegaron contingentes de africanos como esclavos que junto con los libertos –población afrodescendiente libre por coartación o cimarronaje– en no pocas ocasiones superaron en número³ a la población blanca. Así, esta minoría dueña de esclavos hubo de crear mecanismos de dominación para todas las esferas garantizando que a pesar de su mayoría numérica los afrodescendientes fuesen una minoría política, social y jurídica. Mecanismos que se harían imprescindibles desde el inicio de la trata, pero que en 1804 con la irradiación de la revolución haitiana como primera república afrodescendiente, pudo haber influido en las diferentes revueltas que hacia finales del XVIII e inicios del XIX se sucedieron en la isla y que fueron impulsadas por los miembros de estas instituciones.

Analizaremos algunas de las características de tres de estas instituciones afrodescendientes, cuyas fechas de visibilidad social son bastante posteriores a su nacimiento asociativo. Los Cabildos de Nación, Los Batallones de Pardos y Morenos leales de La Habana y la Sociedad Secreta Abakuá, son instituciones afrodescendientes, pero con características autóctonas.

Los Cabildos de Nación se consolidaban como espacios monoétnicos gestionados por afrodescendientes que aparecen desde el siglo XVII sobre la base de las cofradías españolas que se organizaron en Sevilla ya desde el siglo XIV. Los cabildos sevillanos, que les sirvieron como referencia, tenían la tutela de un santo católico, costumbre mantenida por los cabildos de nación.

3. Aunque esta supremacía no siempre fue tan demográficamente clara, lo cierto es que la proporción sí se cumplía si aceptamos la diversidad dentro de los peninsulares y criollos, ni todos eran exitosos comerciantes o negreros, ni todos eran ricos hacendados o plantadores. Hay que aceptar que un reducido porcentaje de la población blanca en Cuba pertenecía a esta élite sacarócrata o comercial o política y que se podía permitir la compra de contingente de esclavos africanos. Como contrapartida también había una población blanca pobre, de clase media y comerciantes medios o urbanos que poseían escasos esclavos que podían alquilar o ninguno y trabajaban ellos mismos la tierra –como es el caso de los guajiros–. En cualquier caso cualquiera de estos estaba socialmente por encima del afrodescendiente adinerado o dueño también de esclavos.

La palabra cabildo fue tomada por los negros [...] de esa misma palabra que se usa para significar una reunión de eclesiásticos capitulares de alguna catedral o reunión de los regidores que formaban los Ayuntamientos de Cuba en el siglo pasado.⁴

Ortiz los describe como:

[...] era algo así como el capítulo, consejo o cámara que ostentaba la representación de todos los negros de un mismo origen. Un magnate esclavizado, cuando no el mismo rey de la tribu..., pero generalmente el más anciano era el Rey del Cabildo.⁵

El surgimiento del Batallones de Pardos y Morenos leales de La Habana puede remontarse al siglo XVII. Ya funcionaban como una milicia afrodescendiente y aforada desde sus inicios. Su creación es debido a la ausencia de tropas españolas en casi todos los territorios de las antiguas colonias españolas y lusitanas. A pesar de que se suele hablar del Batallón de pardos y morenos libres como una unidad, funcionaban por separado: de una parte estaba el Batallón de Pardos leales y por otra el de Morenos leales. El gobierno colonial se cercioraba de mantener la segregación fenotípica hasta las últimas consecuencias, acentuando estas diferencias en el propio seno del colectivo afrodescendiente. Los miembros de estos batallones fueron el núcleo fundacional de la llamada burguesía afrodescendiente en la isla de Cuba. Una de las primeras acciones historiografiadas para la que fueron contratados fue la defensa de la toma de la Habana por los ingleses en 1762-1763. Aunque su rápido crecimiento en número y poder económico se vería mermado por la contienda que en 1844 lanzaría el nuevo capitán general Leopoldo O'Donnell, como colofón a las continuas sublevaciones encabezadas por afrodescendientes libres en la isla. En esta línea también, está el surgimiento del Batallones de Bomberos Honrados de La Habana que surgen por la necesidad de apoyar al el Batallón de Bomberos de La Ha-

4. Gómez Luaces, Eduardo. Historia de Nuestra Señora de Regla (folleto). La Habana. Editado por Valcayo, Águila 186, 1945, pág. 19.

5. Ortiz, Fernando. «Los cabidos afrocubanos». Revista *Bimestre Cubana*. Vol. XVI, 1921, La Habana, n.º 1, pág. 6.

bana, que eran los bomberos oficiales de la ciudad y de membresía exclusivamente blanca.

Por último, los abakuá son una sociedad secreta, masculina, esotérica y hermética. Con ella son transplantados a Cuba los rituales, liturgias, cantos, instrumentos, música y el propósito de defensa social y ayuda mutua entre sus miembros, según Fernando Ortiz.⁶ A sus miembros se les adjudicaría la pertenencia étnica de carabalíes por su procedencia territorial. Con toda seguridad Calabar fue más un puerto de embarque de esclavos que funcionó como improvisada factoría costera que la denominación étnica de la totalidad de sus miembros. Estos territorios que habían colaborado con la trata esclavista hasta que debilitados sus reinos fueron víctimas del mismo proceso que habían alimentado. Conocidos también como los Hombres Leopards en territorio africano, en la isla de Cuba sus miembros reciben el nombre de abakuás o ñañigos y puede ser considerados como una agrupación con una conciencia social y religiosa heredada en época de una fuerte represión al negro iniciada con la trata negrera. Esta es la única sociedad secreta de su tipo que se mantiene activa en el continente americano, y a pesar de sus orígenes africanos, su génesis será entendida como cubana. Muy jerarquizadas, y se afincaron principalmente en La Habana, en los barrios periféricos de Regla y Guanabacoa, así como en la provincia de Matanzas, teniendo como centro neurálgico en esa provincia el pueblo de Cárdenas. Hubo también algunos brotes de juegos abakuás excepcionalmente registrados en zonas más centrales de la isla, como Cienfuegos.

Ortiz también afirma que la sociedad se funda presumiblemente sobre la segunda mitad de 1830 en el Municipio de Regla. Algunos investigadores como Enrique Sosa⁷ sitúa el surgimiento Abakuá en el 1836. Otros historiadores acotan aún más la fecha, dándole día y mes a su creación: el 6 de Enero de 1836 se recoge oficialmente como el nacimiento de Efik-Buton, primera potencia en el barrio de Regla y origen del abakuá en Cuba, formada por negros libres y esclavos del cabildo de nación carabalí Appapá del habanero barrio de Belén. Nada de extrañar teniendo en cuenta que el 6 de Enero, día de

reyes,⁸¹ era el día en que se les permitía a los afrodescendientes esclavos o libres, ir en procesión por las calles de La Habana, pudiendo vestir y representar sus tradiciones de origen étnico con frecuencia sincretizadas con la religión oficial católica.

Gracias a su secretismo, lo Abakuá pudo guardar relativo hermetismo en relación a la adopción de simbología, rituales y parte de la liturgia católica. Aunque en un principio esta actitud de adopción fue necesaria para la supervivencia de las cosmogonías de la trata, tuvo como resultado que la influencia católica aún permanezca en las prácticas regulares de los afrodescendientes de la isla.

Los Abakuás surgen como una cofradía de esclavos negros bozales para su ayuda y soporte mutuo: desde la compra de libertad de sus miembros a la gestión de trabajos para las cuadrillas asalariadas. Aunque la pureza de etnia primero y raza después no duró mucho dentro de los Abakuás.

Su visibilización coincide con la etapa en que la isla demanda una mayor cantidad de mano de obra esclava debido al gran auge azucarero del momento. Es posible que los abakuás surgieran en Cuba con la llegada en el XVI de negros esclavos africanos del Calabar, y como resistencia frente a la esclavitud, reproduciendo en el nuevo territorio el mismo tipo de asociación de sus tierras de origen, y con una inevitable adaptación al nuevo contexto físico, social y político. El carácter secreto de la Sociedad Abakuá impediría una visibilidad anterior.

En 1857, Andrés Facundo de los Dolores Petit es acusado de traidor por los miembros más antiguos de las fraternidades abakuás de La Habana. Se presupone que vendió, por ochenta onzas de moneda, el secreto Abakuá a los blancos. No obstante, una vez más, no deja de ser insólita la similitud con otro pasaje bíblico⁹ en el que Je-

6. Ortiz, Fernando: *Etnia y Sociedad*. Capítulo XXIII. Editorial Ciencias Sociales. Cuba. 1993.

7. Sosa, Enrique. *Los Ñañigos*. Ediciones Casa de las Américas. 1982. La Habana. Cuba.

8. Decreto del Excelentísimo Sr Gobernador General respecto a la prohibición de comparsas ñañigas. Gaceta de La Habana, 21 de agosto 1876. Disposición del gobernador Alejandro Rodríguez Arias prohibiendo las salidas de comparsas ñañigas. Boletín oficial de la provincia de La Habana. Gobierno Civil de la provincia. La Habana 10 de octubre de 1880.

9. El anuncio de la traición de Judas. Biblia. Evangelios: Marcos 14, 17-21 / Lucas 22, 21-23 / Juan 13, 21-30 26:20 Al atardecer, estaba a la mesa con los Doce. 26:21 y, mientras comían, Jesús les dijo: «Les aseguro que uno de ustedes me entregará». 26:22 Profundamente apenados, ellos empezaron a preguntarle uno por uno: «¿Seré yo, Señor?». 26:23 Él respondió: «El que acaba de servirse de la

sucristo es traicionado por Judas a cambio de unas míseras monedas. Y es que las alegorías bíblicas dentro de la historia afrodescendiente son reiteradas y no dejan de confirmar el inevitable proceso de sincretismo religioso que se dio en Cuba y del cual Petit puede considerarse un acelerante social. Finalmente, en el año 1863, Andrés Petit fundó la primera potencia abakuá de hombres blancos, Ekobio Efó Mukarará, rompiendo así la prohibición tan estricta que existía en ese sentido. A pesar de que los puristas dentro de la Sociedad Abakuá lo continúan acusando de traidor, sus defensores responden que la intención de Petit era crear una nueva hermandad con el legado de la antigua. Argumentan que la venta del secreto fue por la buena acción de comprar la libertad a sus hermanos abakuás aún esclavos. Petit se nos presenta pues como un revolucionario, un agente exógeno por su origen haitiano que dinamiza abakuá por anteponerse al fin de la discriminación racial dentro de la propia hermandad, dando un paso definitivo en una sociedad ya mestiza. Él, un mulato, representaba el vivo ejemplo de la amalgama de etnias, culturas y credos existentes. Una vez más la reconstrucción oral del personaje sitúa su origen o linaje en Haití, cuna de la primera revolución y República de negros.

Mientras que los abakuás puristas señalaron a Andrés Petit como un apóstata a la orden, este fue defendido y justificado con igual ímpetu, ya que se dijo que las ochenta onzas pagadas por los neófitos blancos que se iban a jurar sirvieron para pagar la libertad de esclavos y hermanos abakuás encarcelados; y que la apertura de la orden a la raza blanca mejoraría la relación para con la negra, ya que ambos se convertirían en hermanos abakuás, creándose entre blancos y negros un verdadero espacio de igualdad –ambos serían hermanos ante lo sagrado–.

Aunque la proposición de Petit era bien intencionada, los abakuás no podían ser ajenos a su circunstancia histórica ni olvidar que parte de su secretismo y supervivencia habían estado marcados, desde sus inicios, por sucesos tan terribles como la trata de esclavos y su posterior mecanismo de diferenciación de etnias y cla-

ses, que conllevó el sometimiento físico, social y económico. Con lo cual, no era fácil olvidar que el blanco, que tantas veces había perseguido lo Abakuá como representación residual de lo salvaje, lo incontrolado, la barbarie, es decir, de África; ahora quería ser jurado abakuá, poseer y ser poseído, conocer sus secretos y pertenecer. La fundación de la primera potencia abakuá de hombres blancos, Ekobio Efó Mukarará, por Andrés Petit en 1863, dio pie a la creación de otras cofradías abakuás de blancos y se incentivaron las integradas que los apadrinaban. Blancos, mestizos, chinos, mulatos y negros parecían tener cabida en lo Abakuá, pero se despertó un recelo y un odio visceral hacia los cofrades de otra raza, en especial la blanca. En la misma medida en que las tierras o fraternidades de blancos e integradas¹⁰ iban en aumento. Ambos procesos fueron paralelos llegando a surgir conflictos irreconciliables, enfrentamientos y peleas entre diferentes cofradías por esta razón. La guerra de razas oponía a tierras abakuás de blancos y de negros, siendo estas últimas las que se erigían como estandarte de la esencia original abakuá y quienes duramente criticaban y atacaban a Petit por semejante traición.

Sin embargo, ni la jura de blancos para abakuá, ni su incorporación a la cofradía con la aceptación respectiva de ritos y liturgias, ni siquiera las reyertas entre tierras de abakuás de blancos y de negros por un problema de raza o de legitimidad ante la pertenencia del Secreto, hicieron que en la sociedad cubana del XIX se tambaleara la arraigada idea de que lo Abakuá era cosa de negros.

Asociaciones e instituciones afrodescendientes actuaron como formas como de resistencia y alternativa al oficialismo metropolitano y a sus instituciones para y por peninsulares y para sus descendientes en la Cuba del XIX. Las asociaciones afrodescendientes diseñaron dinámicas de integración racial que contrarrestarían la discriminación y el segregacionismo institucionalizado en la isla de Cuba desde los inicios de la trata. Paradójicamente, aquellas asociaciones afrodescendientes más herméticas eliminaron el distintivo racial, iniciando a miembros de todas las razas y condiciones sociales en su seno.

misma fuente que yo, ese me va a entregar. 26:24 «El Hijo del hombre se va, como está escrito de él, pero ¡ay de aquel por quien el Hijo del hombre será entregado: más le valdría no haber nacido!». 26:25 Judas, el que lo iba a entregar, le preguntó: «¿Seré yo, Maestro?» «Tú lo has dicho», le respondió Jesús.

10. Plazas o Tierras Integradas: Sociedades abakuás formadas por blancos y negros.

Bibliografía

- Brown, David H. *The Light Inside: Abakuá Society Arts and Cuban Cultural History*. 2003. Washington DC: Smithsonian Institution Press.
- Castellanos, Israel. *La brujería y el ñañiguismo en Cuba desde el punto de vista médico-legal*. 1916. Havana: Lloredo.
- Cabrera, Lydia. *La regla Kimbisa del Santo Cristo del Buen Viaje*. 1986. Ediciones Universal. 85 páginas.
- Cabrera, Lydia. *La Sociedad Secreta Abakuá: Narrada por Viejos Adeptos*. 1970. Editorial C.R. Miami. 297 páginas.
- Deschamps Chapeaux, Pedro. *El negro en la economía habanera del siglo XIX*. Unión de escritores y artistas de Cuba, 1971.
- Franco, José Luciano. *La conspiración de Aponte, 1812*. Ensayos históricos, editado por J. L. Franco. 1974. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Miller, Ivor L. *Voice of the Leopard: African Secret Societies and Cuba*. 2009.
- Muzio, María del Carmen. *Andrés Quimbisa*. 2001. Ediciones Unión. 134 páginas.
- Ortiz, Fernando. *Etnia y Sociedad*. Editorial Ciencias Sociales. Cuba. 1993.
- Ortiz, Fernando y Lombroso, Césare. *Hampa afro-cubana: Los negros brujos (apuntes para un estudio de etnología criminal)*. 3 Reseñas. 1906. 432 páginas
- Sosa, Enrique. *Los Ñañigos*. Ediciones Casa de las Américas. 1982. La Habana. Cuba.
- Urrútia y Blanco, Carlos. *Los criminales de Cuba y Don José Trujillo. 1881*. Barcelona. Editor Fidel Giró.

Manuscritos

- Legajo N° 32. Archivo Nacional de Cuba (ANC), Fondo Capitanes Generales. Cuba.
- Legajo N° 12. Expediente 17. Información que da José Antonio Aponte en el proceso que se le siguió en 1812. Archivo Nacional de Cuba (ANC), Fondo Asuntos Políticos.

Artículos y Monográficos

- Deschamps Chapeaux, Pedro. «Los Batallones de Pardos y Morenos Libres» La Habana. 1976. Editorial Arte y Literatura, pp. 17-26.
- Lavarreres Chávez, Maykel. «La Sociedad Abakuá: una mirada desde adentro». *Caliban: Revista Cubana de Pensamiento e Historia*. Enero-Abril 2012.
- López Valdés, Rafael. 1966. «La sociedad secreta “abakuá” en un grupo de obreros portuarios». *Etnología y Folklore* 2: 5-26.
- Miller, Ivor L. «Bongo Ita: leopard society music and language in West Africa, Western Cuba, and New York City». *African and Black Diaspora: An International Journal*, Volume 5, Issue 1, 2012. Special Issue: Rewriting the African Diaspora in the Caribbean and Latin America.
- Naranjo Orovio, Consuelo. «De la esclavitud a la criminalización de un grupo: la población de color en Cuba». Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], BAC-Biblioteca de Autores del Centro, Naranjo Orovio, Consuelo, Puesto en línea el 18 marzo 2006, consultado el 06 diciembre 2012. URL: <http://nuevomundo.revues.org/2019>; DOI: 10.4000/nuevomundo.2019.

PENSAR COMO FORMA DE CONSTRUIR EL BIEN COMÚN

Gabriela **BERTI**

El sujeto y el objeto dan una mala aproximación del pensamiento. Pensar no es un hilo tensado entre un sujeto y un objeto, ni una revolución de uno alrededor del otro. Pensar se hace más bien en la relación entre el territorio y la tierra.

DELEUZE Y GUATTARI, *¿Qué es la filosofía?*,
Barcelona, Anagrama, 1993, p. 86.

Pensar una ciudadanía creativa, es el tema que nos convoca a diversas personas interesadas en el mundo de la educación, la filosofía, la creatividad, etc., para reflexionar y escribir coordinadamente. Cuando llegué a mi correo la invitación de Angélica Sático para participar de este número me sentí movilizada por la temática, sin embargo, a medida que comenzaba a repasar la cuestión propuesta tuve la necesidad de hacer un paso hacia atrás y volver sobre cada uno de los términos centrales que se nos habían presentado: pensar, ciudadanía (comunidad) y creatividad. Tal vez cada uno de ellos requiera de un desarrollo pormenorizado, pero ponerlos en un mismo plano imprime en los conceptos un carácter diferente.

Pensamiento

Por una parte está la cuestión del pensar, que, presentada así en infinitivo, parece desencarnada... Pero ¿acaso podemos 'pensar' como si fuera un hecho aislado o meramente individual? El pensamiento, tal como se nos ha hecho creer durante siglos, ¿es un acto que se realiza estrictamente en soledad, una acción mental, individual, un gesto de pliegue sobre el 'uno mismo'? La escultura de El Pensador de A. Rodin, siempre me ha creado inquietud ¿pensar requiere ese gesto de introspección que nos lleva doblarnos sobre nuestro propio cuerpo o pensar es abrirse al afuera?

La tradición filosófica moderna ha dejado una gran impronta en la forma en la que nos acercamos al pensamiento y a sus potencialidades, no sólo desde la filosofía o la educación sino también en otros ámbitos (como la psicología, el arte, etc.), hasta tal punto que parece que no hubiera otro camino posible más allá del racionalismo occidental. A partir de aquí podemos hablar del pensamiento como una acción que nos hace dirigir bien la razón (como indica el subtítulo del *Discurso del Método*).

En 1637 Descartes fijó el pensamiento en un sujeto-sustancia, «*Cogito, ergo sum*», a través de la fórmula central de la cuarta parte del *Discurso del método*.¹ El planteo cartesiano hunde sus raíces en siglos anteriores en las ideas de Agustín de Hipona o de Avicena, pero a partir de sus argumentaciones metódicas el pensamiento queda reducido únicamente al universo del individuo. Esto quiere decir que el pensar es un gesto individual, que no se asocia al ámbito de lo colectivo. Entonces esta cuestión nos lleva a establecer una relación directa (causa-efecto), entre el pensar y el existir. Sólo tenemos existencia en tanto ponemos en marcha nuestra racionalidad, como «egos» pensantes. Descartes se reafirma en lo que considera una verdad incuestionable:

Pero enseguida advertí que mientras de este modo quería pensar que todo era falso, era necesario que yo, que lo pensaba, fuese algo. Y

1. En su formulación original: «Je pense, donc je suis».

notando que esta verdad: *yo pienso, por lo tanto soy* era tan firme y cierta, que no podían quebrantarla ni las más extravagantes suposiciones de los escépticos, juzgué que podía admitirla, sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que estaba buscando.²

A partir de esta obra capital para las estructuras del pensamiento occidental, podríamos decir que la razón queda fijada en el ego. Con todo, desde el siglo XVII hasta nuestros días han corrido ríos de tinta, destacando críticas significativas a la posición cartesiana. Algunas de ellas nos llevan hasta Nietzsche, Sartre, Heidegger o Lacan. No obstante, el acento estuvo puesto en la forma de argumentar de Descartes (su enunciado más célebre estaba planteado como un silogismo inconsistente) o en el significado del yo cartesiano (pronominal o deíctico). Lo cierto es que el pensamiento sigue sin separarse del ego, y continuamos siendo herederos de esta manera de ligar el pensamiento a un yo y a una forma de ser, intelectualmente constituida.

Evidentemente no se trata de cargar todas las tintas sobre Descartes, porque la oposición antinómica burguesa liberal entre vida privada y Estado, también ha conseguido poner el acento sobre todo lo que concierne a la vida interior y la primacía del sujeto, como forma de mediación entre la naturaleza y el espíritu.

Entonces, ¿existe alguna posibilidad de presentar el pensamiento fuera del ego, la interioridad o lo privado? Pensar fuera del ego ¿es lo mismo que un pensamiento puro o desencarnado? Si el pensamiento es un actividad del ego (*Je pense*), ¿el pensamiento no se conecta con lo común, social o político?

Gilles Deleuze y Félix Guattari supieron abandonar el enredo de críticas a la tradición cartesiana para mostrar otra manera de pensar, una forma diferente de entender el pensamiento y su relación con el afuera, con la comunidad. Pensar no es algo que ocurre en una mente individual sino que fundamentalmente conecta con el afuera, pero con un afuera absoluto. Eso quiere decir que no hay interioridad posible ya que no existe subjetividad sin lxs otrxs. La constitución o la existencia del sujeto no van de suyo; no basta ser, no basta pensar, ya que hay muchas formas

de existir fuera de la consciencia (incluso en el sentido freudiano de la misma). El sujeto es algo así como un terminal o un conector, mezclado en los diversos conjuntos humanos y en procesos que implican a grupos, comunidades, etc.

Deleuze insistía en que no hay nada más profundo que la piel.³ La piel, es el órgano más grande de nuestro cuerpo y el que nos mantiene siempre en relación con ese afuera, que nos construye y hace actuar a partir o con él. Tal vez por esa razón Guattari y Deleuze insistían en que la filosofía, como una de las tres grandes formas de pensamiento (junto al arte y la ciencia), es una dermatología general que sabe desplazarse en el arte de las superficies. La piel es lo más profundo puesto que nos sirve para conectar con las demás personas, con aquello que nos circunda.

Desde esta perspectiva, la subjetividad no es más que un punto en los cruces múltiples de relaciones concordantes e, incluso, discordantes.⁴ El pensamiento se aleja entonces de su definición como interioridad (reflexión), pero también como comunicación y mucho más de cualquier definición que lo aproxime a la opinión (*doxa*). Un pensamiento planteado de acuerdo a esta perspectiva no es proyectivo sino conectivo, no procede por jerarquías sino por vecindades, no es referente sino consistente y se mueve siempre sintagmáticamente (en función de sus relaciones con quienes están en el mismo orden).

Hablando en términos guattarianos, el pensamiento es una parte de la «ecosofía» mental cuya existencia fundamental es «ser en grupo». Este ser en grupo no sólo se organiza tendiendo lazos desemejanza con lxs otrxs, sino fundamentalmente manteniendo una ecosofía existencial que se involucra con la ecología medioambiental, social y mental.⁵

Siguiendo con los argumentos planteados por Deleuze y Guattari, el pensamiento está en la piel y recorre todo el cuerpo, el cuerpo de los sujetos pero también los cuerpos sociales. Como sujetos somos un pliegue de la exterioridad antes que una flexión hacia el interior (re-flexión), por ello estamos contruidos por el afuera. Esta relación de plegado recusa al sujeto, porque su existencia está en el movimiento (más o menos

2. Descartes, R., *Discurso del método*; trad. y notas Bello Reguera E.; Madrid; ed. Tecnos; 2003;p. 17.

3. Cfr. Deleuze, Gilles; *Lógica del Sentido*; Barcelona; Paidós; 1989; p. 41.

4. Cfr. Guattari, F.; *Las tres ecologías*; Valencia; Pre-Textos; 1996; p. 22.

5. *Ibid.*; p. 20.

vivaz, más o menos creativo), en las intensidades, dispersiones que se traspasan desde el afuera a la situación de individuación y a la inversa. Así, pensar es el gesto de sensibilizar la piel, de abrir los poros y de entregarse a la conexión, no de hundirse dentro del ego.

Creatividad

Habiendo llegado a este punto, es preciso volver sobre otro de los conceptos que motivan estas líneas. A pesar de que la creatividad aparece en último término de la propuesta de este número de la revista («Pensar una ciudadanía creativa»), podríamos decir que va estrechamente enlazada con el pensamiento. Por ello el orden del discurso nos invita a hacer una zancada hacia el final.

Si el pensamiento se constituye como un acontecimiento, un pliegue que se mece constantemente en el ejercicio de arrugarse y desenvolverse, entre la piel y los perfiles heterogéneos de conexión/desconexión con las diversas formas del afuera, el pensamiento corresponde al orden de la creación a la manera a la que se da existencia a esos movimientos. Los conceptos que crea el pensamiento dan un contorno al acontecimiento que produce, organizando diversas líneas de búsqueda, de contacto e incluso de distanciamiento con los otros componentes del universo ecosófico.

Proclamar un pensamiento liberado de todo el lastre del ego lo ensambla de forma literal con la imaginación, con la creación de caminos que vinculan y transfiguran su existencia. El pensamiento crece desde su apertura hacia el afuera, y crea a partir de su capacidad para inventar relaciones, modos de ser. Una vez más volvemos a alejarnos de Descartes y el modelo del racionalismo, para el que pensar era juzgar, interpretar, subsumir, criticar, replegarse en la interioridad o asentarse en la sabiduría. Sin embargo pensar es hacer existir, pensar es crear; el pensamiento no es una cuestión teórica. Establecer vínculos mediante una transición, es el movimiento que lo caracteriza en tanto principio creativo que busca conexiones.

Nuevamente regresamos a las ideas de Gilles Deleuze y Félix Guattari, especialmente a la lógica que recorre buena parte de su filosofía: la lógica del 'Y'. 'Y' como espacio de combinación, de articulación, de conjunción copulativa.

El pensamiento se sitúa siempre en el lugar de la combinación (del 'Y'), funcionando como los *intermezzo* de la ópera bufa (esos divertimentos renacentistas), abriendo paso en el medio pero sin asentarse en ninguna de las partes (ni en la piel, ni en su ego, ni en el afuera). Es preciso comprender el pensamiento como espacio de interferencias 'entre' líneas, que conectan y copulan para hacer existir algo nuevo sin derivarse en una reflexión personal. El principio creativo del pensamiento es un plano de experiencia que no precisa la referencia del Yo.

Así, a través de la capacidad de articulación de la 'Y', Deleuze y Guattari descomponen la lógica tradicional invitándonos a transitar las paradojas, para reenviarnos a otra dimensión del pensamiento. Pensar es desviar las líneas de los pliegues fundando conexiones inimaginables, plantando la lógica de la 'Y'allí donde no había sido advertida. El/la pensador/a no es un juez, sino quien sabe barrer, que opera entre el don y la captura: «antes que juez, barrendero».6Al mismo Gilles Deleuze le gustaba presentarse así mismo como un barrendero, que iba juntando conceptos, ideas, recogiendo algunas cosas, descartando otras y haciendo compost para abonar nuevas existencias.

Con todo lo dicho, no quiere indicarse que el pensamiento deba secundar un determinado movimiento creativo proveniente del exterior, del afuera. Si lo hiciera estaría renunciando a toda su potencia creativa. Lo primordial es experimentar el pensar, alcanzar ese lugar del 'Y'. Producir el pensamiento como interferencias creativas (lo que no implica un intercambio con el afuera), nos lleva a ver otra perspectiva del pensar fuera del ego y más cercana al grupo (sin el grupo, sin lxs otrxs no hay interceptación). Son precisos esos interceptores (aunque sean minúsculos), para que el pensamiento pueda expresarse. En el momento en que la piel y los poros del pensar se dilatan, son permeables y conectan, se inaugura la posibilidad de engendrar un momento de interceptación en el que se filtra el grupo, la política, la comunidad, lo social, etc. La forma en la que fabricamos y producimos los intercesores es lo que hace que se despliegue un dominio de creatividad en el que florecen una diversidad de discursos (sociales, políticos, culturales, etc.). Todo

6. Cfr. Deleuze, G.; *Conversaciones 1972-1990*; trad. Pardo, J. L.; Valencia; Pre-textos; 1995; p. 171.

el territorio del pensamiento, queda así poblado por una multiplicidad que no puede reducirse al ego.

Comunidad

Comenzaré esta última parte del artículo, invitando otra vez a las/os lectoras/es a hacer un nuevo salto, pero esta vez para partir de la idea de ciudadanía y acercarnos al concepto de comunidad. Este desplazamiento está basado en las limitaciones (históricas, de definición, etc.) que conlleva el concepto. La/el ciudadana/o se asienta nuevamente en la idea de individuo; algunas personas tienen el derecho de ser ciudadanas y otras no. Esto dependerá de la época, los países, las legislaciones y hasta los sistemas de gobierno, tal como lo señalara el mismo Aristóteles en el libro tercero de *Política*. Ciudadano/a es una designación ligada al lugar de nacimiento, a un reconocimiento legal (con obligaciones y derechos), que históricamente ha privado a mucha gente de derechos básicos por razones étnicas, religiosas, etc., desatando revueltas sociales (como por ejemplo la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, en relación a los derechos de las mujeres y la equiparación jurídica en Francia).

No es aquí donde quiero plantear el discurso, sino poner el acento en una dimensión que remotamente está contenida dentro de la noción de ciudadanía. Me refiero a la idea de comunidad, entendida como un grupo de seres (en el que además de lo social también está el entorno natural), que comparten algunos elementos en común, que tienen la posibilidad de interactuar y de relacionarse libremente (independientemente de su estatus de reconocimiento legal). La *communitas* latina que refiere a la forma no estructurada (desde la legitimidad), en la que las personas se

encuentran y establecen vínculos, sentimientos de proximidad o igualdad, sin necesidad de recurrir a las jerarquías o distribuciones establecidas (lo que se conoce como liminalidad).

Dicho esto, hablar de la comunidad como una forma de vida común nos devuelve al yo del pensamiento desterrado de los atributos de su ego, para aproximarnos a un yo que siempre es una tercera persona en la que se cruzan las multiplicidades, originando composiciones y creando diversas actualizaciones de los encuentros (yo-otrx). El yo no es más que una aptitud del pensamiento, el yo siempre es otrx y en ese otro se juega la comunidad. El pensamiento está esparcido fuera del yo, es como una imagen reticular o un pequeño rizoma que crece a través de sus conexiones, sin necesidad de hundir las raíces en el ego (*je pense*).

Pensar no es sólo la práctica de una minoría ilustrada, sino una práctica de y para la comunidad, que requiere recuperar los niveles éticos y los valores del bien común. En la esfera del pensamiento no hay neutralidad posible, porque en él interviene la sociedad, la economía, las relaciones humanas, la educación, etc. Pensar no es una actitud pasiva centrada en contenidos sino creatividad, que pone en acción la curiosidad crítica, la autonomía y también la posibilidad de crear un bien común a través de las constantes interacciones con la comunidad. Se trata entonces de enarbolar el derecho a pensar juntxs, reivindicado como parte de nuestros derechos como humanxs, restaurando la dignidad de ser seres pensantes, despertando el pensamiento creativo.

Desplegar el pensamiento como un sendero distanciado del solipsismo racionalista, centrando toda su potencia en las disposiciones creativas que se establecen con la comunidad, implica concebirlo como clave para cualquier transformación social sustantiva.

¿CÓMO TRANSFORMARSE EN UNA PERSONA EMANCIPADA?

Sílvia **DIAS**

Al realizar una investigación teórica en el transcurso de un máster con el tema «El cine y Filosofía para Niños: El niño como espectador emancipado», por la Universidad de Girona, profundicé en el concepto de la emancipación y el camino que es preciso recorrer para ser una persona emancipada.

Cuando se busca la palabra emancipación en el diccionario ésta se refiere al acto de emancipar, a la liberación del yugo de una autoridad que sujeta y perjudica la autonomía e independencia del individuo. Se sobreentiende que la emancipación depende de la capacidad que el ser humano tiene de liberarse de quien lo oprime y perjudica su autonomía.

Cuando se investiga más profundamente la cuestión de la emancipación, se verifica que se trata de un proceso, de un camino a recorrer y que no basta con liberarse de una autoridad para que el individuo sea considerado emancipado. Para el filósofo francés Jacques Rancière la emancipación intelectual pasa por la verificación de la igualdad de las inteligencias. Para él, el animal humano tiene la capacidad de aprender todas las cosas tal como comenzó a aprender la lengua materna. Fue esta capacidad la que lo llevó a aventurarse en la selva de las cosas y de los signos que lo rodean, el observar y comparar una cosa con otra, signo seguido de signo, y le permitió establecer la relación de aquello que se ignora con aquello que se sabe. Así se considera que la diferencia entre aquel que sabe

y aquel que aún no sabe es una diferencia de comprensión y no cuestión de que una inteligencia sea superior a otra. La comunicación será la condición necesaria para que las distintas comprensiones sean suprimidas y el saber pueda surgir.

El autor al que me he referido considera que la emancipación surge por oposición a la ignorancia, cuando no se sabe lo que se ignora ni como llegar a saber lo que se ignora. Por otro lado «la ignorancia no es lo opuesto del saber; porque el saber no es un conjunto de conocimientos, pero si una posición» (Rancière; 2010: 17). Por lo tanto, el saber en la persona emancipada no está compuesto solo de información y conocimiento sino por la capacidad que ella tiene de posicionarse hacia un asunto o la capacidad de emitir un juicio sobre algo. Sin embargo no siempre es fácil asumir una posición y comprender y actuar en conformidad. Esta disconformidad acontece porque, según Bruner (1998), el ser humano muchas veces se ve sumergido por lo complejo y confuso, pues el mundo genera constantemente estímulos que superan nuestra capacidad de ordenarlos. Según este autor «El dominio cognitivo depende de estrategias que reduzcan la complejidad y la confusión. Todavía esa reducción debe de ser selectiva, según las cosas que importan» (Bruner; 1987: 18). Nuestra mente tiene una tendencia categorizadora de la inteligencia y produce una estructura de pensamiento que se organiza jerárquicamente y forma estructuras ramificadas. El problema acontece cuando se producen

'desatinos', o sea, cuando elementos que debían estar juntos para la acción y comprensión están organizados en jerarquías diferentes.

De esta forma se considera que hay todo un camino a recorrer para que la emancipación acontezca, para que sea posible aprender aquello que aún se ignora, «...para practicar mejor el arte de traducir, el arte de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales para el uso de los otros y de volver a traducir las traducciones que los otros le presentan de las respectivas aventuras» (Rancière, 2010: 19). En este punto se percibe que hay un camino que debe ser recorrido individualmente, en el que todavía, quien lo hace debe de ser orientado. Esta orientación debe ser hecha por el profesor, que «no enseña a los alumnos su saber, sino que les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que ven y lo que piensan de lo que han visto, que verifiquen lo que dicen y hagan a los otros verificar lo que dicen» (Rancière; 2010: 20). El profesor no será un mero transmisor de información y conocimiento sino alguien que guía al alumno, quien va a estimular el pensamiento y desbloquear aquello que puede impedir el desarrollo de la comprensión.

Un aspecto fundamental para que el camino de la emancipación no sea bloqueado son los conceptos, pues son éstos los que van a dar significado a las ideas y organízalas. Según Dewey (2010) cuando se estabiliza el significado de un concepto y se da por garantizado es posible pasar a la generalización. Luego, a través de conceptos estables y seguros, se puede ampliar y transferir la comprensión de una cosa a otra y así establecer las conexiones necesarias para que no se produzcan los 'desatinos' a que se refiere Bruner. Aún según Dewey, el concepto cuando ya está establecido, libera el pensamiento del individuo de la preocupación de descubrir lo que significa. Cuando esta liberación acontece, es posible recorrer una etapa más hasta el camino de la comprensión, del saber y la emancipación.

La comunicación es un medio para que la distancia entre aquel que comprende y aquel que no comprende sea reducida. Los conceptos, que son significados establecidos, capacitan para generalizar, facilitan la comunicación y la comprensión recíproca entre los individuos. Así la educación, en particular disciplinas como la filosofía, cuando valorizan la comprensión y la apro-

piación de conceptos, van a dotar los alumnos de los sedimentos intelectuales necesarios para un pensamiento estructurado, que a su vez posibilita que se comprenda y actúe en conformidad.

Hay otro factor que puede perjudicar el camino hasta el pensamiento estructurado y, consecuentemente hasta la emancipación: el binomio voluntad e inteligencia. La falta de voluntad en actuar racionalmente origina la distracción, que por su lado lleva al desaprovechamiento de la potencialidad intelectual, lo que abre camino a la incomunicabilidad. Por lo tanto la emancipación dependen de la voluntad, del deseo de aprender e interés de los alumnos. De esta forma es importante que la motivación, el estímulo y el contacto con experiencias enriquecedoras mantengan encendida la voluntad de aprender, tanto individualmente como en cooperación.

Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante* (2007), defiende un sistema de enseñanza basado, no en la explicación sino en la emancipación, que solo se podrá hacer efectiva a través de la voluntad del alumno de aprender. Para que haya voluntad de aprender es necesario también que el profesor adopte una perspectiva emancipadora, o sea, que los alumnos no dependan de su inteligencia. «La emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que así estructuran la relación del hablar, del ver y del hacer, pertenecen a la estructura de la dominación y sujeción» (Rancière; 2010: 22). Los conceptos de dominación y sujeción aquí introducidos se refieren a la liberación del individuo, que no es dominado por la inteligencia del profesor, sino al contrario, el profesor es aquel que va a estimular al alumno a utilizar su propia inteligencia.

Rancière cree que lo que embrutece las personas no es la ausencia de instrucción, es la interiorización de que tiene competencias e inteligencias inferiores. Se puede entonces afirmar que solamente partiendo de una filosofía de igualdad, que tenga por base una relación dialógica entre individuos, la emancipación puede acontecer. Es a través de un estar en común, de forma igual, que ocurren los cambios intelectuales que van enriquecer al individuo, disminuyendo así la distancia entre las distintas formas de comprensión y contribuyendo, al mismo tiempo, a que cada uno trace su camino con la contribución de todos.

Si queremos ciudadanos emancipados, las instituciones, en particular la escuela, también lo deben de ser, o sea, es necesario que la Escuela se comporte justamente y no seleccione inteligencias, que parta del principio que todas las inteligencias son iguales. En esta perspectiva educativa, lo que el alumno aprende es el efecto de una educación que obliga a la investigación y a la verificación. Existen programas educativos que van al encuentro del camino trazado para la emancipación, como es el caso de la Filosofía para Niños, que al partir de la igualdad de las inteligencias, permite el intercambio de aventuras intelectuales y de experiencias. La comunidad de investigación construida en las clases de Filosofía para Niños permite que se traten temas universales con la contribución de todos, pero cada alumno asimilará las ideas y comprenderá lo que es debatido de acuerdo con su experiencia personal, «...con la disciplina del pensamiento correctivo que transcurre del hecho de pertenecer a una comunidad de investigación, los niños se liberan ellos mismos de las amarras impuestas por sus egos y compromisos sobre valores. Esto no significa que ellos piensen de forma desprovista de compromiso personal; al revés, en la investigación filosófica cada persona se siente comprometida con la tarea de construcción de significados y comprensión» (Splitter y Sharp; 1995: 118). El alumno que participa en la comunidad de investigación tiene un terreno propicio para que se aventure solo, pero con el poder de todos, en la selva de las cosas y de los signos.

Por último, en el camino a recorrer hasta la emancipación, el compromiso, la capacidad que el hombre tiene de comprometerse, es un concepto a tener en cuenta. Como ya se dijo, el saber en la persona emancipada no está compuesto solo por información y conocimiento sino por la capacidad que ella tiene de posicionarse en relación a un asunto o la capacidad de emitir un juicio sobre algo. En este sentido, el significado de la palabra emancipación es la abolición de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que solamente miran (Rancière, 2010). Llegados a esta etapa es necesario percibir en que se traduce el actuar en la persona emancipada. Según Paulo Freire (2003), tener un acto comprometido es la primera condición para que un hombre sea capaz de actuar y reflexionar, ya que es necesari-

rio que sea también capaz de estar en el mundo y tenga consciencia de eso. Este compromiso solo existe cuando está conectado a la realidad, «es un compromiso con el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres...» (Freire; 2003: 18). Un acto comprometido es un acto de coraje, decidido y consciente, no es un acto neutro. Un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres no es posible con una consciencia ingenua.

Será esta, entonces, la etapa final hacia la emancipación, cuando consigue aliar su saber a la capacidad de actuar en el mundo. Así se considera una persona emancipada aquella que está consciente de aquello que sabe, que no se queda pasiva o neutra frente a una situación, que tiene una actitud fundamental ante el mundo y que se compromete con la humanización. La persona emancipada tiene el poder de ser su propio agente de cambio y consigue hacerlo sola, pero con el poder de todos. Es con este poder que va a lidiar con la irracionalidad, procurando que la acción sea regida por la reflexión, que en la práctica se traduce en una actitud comprometida con la humanización.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Dewey, John (2010). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1977). *A Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Morais Editores.
- Freire, Paulo (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e terra.
- Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Rancière, Jacques (2009). *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Rancière, Jacques (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Splitter, Laurence y Sharp, Ann (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Victoria: Acer.

GUÍA PARA SU PROPIA CREATIVIDAD

Jon R. J. **DUNN**

Basada en
Un pergamino cerámico de Sumeria

Los pergaminos del Mar Muerto
traducida del
Sánscrito original de Nud Noj
la traducción del latín de Giovanni Dunini
y de la
Imprenta Iluminada Celta de Fra Sean O'Dun
Monje y Calígrafo

por
Jon R. J. Dunn
de Philadelphia y Kentucky
Director, La Comunicación y La Experiencia

dedicada a Isabel Brigid,
Christine Moire,
Michael Edward,
Sean Patrick
y Lorena del Rosario,
quienes nacieron creativos.
y con muchos agradecimientos a
Mstra. Lorena Cabrera Campaignac de Dunn
por su creativa ayuda
en la traducción al Español

No somos animales racionales. Somos, más bien, animales con la capacidad de hacer racionalizaciones después de hacer decisiones basadas en costumbres, culturas, fe, gustos, hábitos, instintos, pasiones, prejuicios, etc. para crear la ilusión de la racionalidad. Pero, sí, somos animales estéticos, somos animales creadores. Somos animales creativos.

Sin embargo, pocas personas tienen confianza en su propia creatividad. Y hay menos personas que pueden aprovechar su creatividad en la resolución de sus problemas de cada día en sus hogares, escuelas, o trabajos. ¿Por qué? Porque la mayoría de la gente tiene mala comprensión

de la naturaleza de la creatividad y sufren grandes obstáculos emocionales, culturales, conceptuales y de la percepción en el aprovechamiento de sus propios recursos.

Esta guía trata de explicar la naturaleza de la creatividad y las fuentes de los obstáculos y sugerir maneras de alcanzar y superar su propia creatividad.

La creatividad es la habilidad de resolver, con originalidad, imaginación y eficiencia, los problemas en cualquier campo. No se limita al mundo de los artistas, ni al de los más inteligentes, ni al de los más hábiles. Todos tienen creatividad... pero no todos tienen igual acceso a su propia

creatividad por diferentes actitudes propias, diferentes formaciones familiares y escolares y diferentes niveles de confianza en sus propias capacidades.

Creatividad es una actitud positiva frente a cualquier situación o problema; una actitud que ve el problema como una oportunidad de jugar con nuevas posibilidades. La creatividad permite ver con nuevos ojos nuestros diversos universos.

Pero existen bastantes obstáculos al acceso de nuestra creatividad contruidos por nuestros padres, sociedades, escuelas, instituciones, carreras, culturas, percepciones y nosotros mismos. Para entender estos obstáculos es necesario un análisis de la forma y no de los contenidos de nuestras relaciones en cada contexto, así como de la dinámica de las interacciones dentro de estas relaciones.

Algunos obstáculos fuertes tienen sus orígenes en los conceptos y las prácticas de «enseñanza»/aprendizaje. La «enseñanza» como concepto puede ser el flogisto del siglo XXI. La existencia del «flogisto» como componente de cada material inflamable, era fundamental en la teoría química del siglo XVIII para explicar cómo y por qué los materiales se queman. Si hay fuego, obviamente hay flogisto. Al fin, este modelo fue descartado como explicación de los fenómenos caloríficos porque la única prueba de su existencia era que algunos materiales se habían quemado. Pero el flogisto no podía observarse ni medirse antes ni después del fuego. Por la ausencia de una prueba independiente de su existencia afuera de su propia definición, el modelo dejó de ser una explicación adecuada del fenómeno.

Hoy decimos «Si hay aprendizaje, obviamente hay enseñanza». Pero ¿qué prueba existe de la «enseñanza» independientemente del aprendizaje? o ¿qué sentido tiene el concepto en sí, independiente del concepto de aprendizaje? Podemos medir el aprendizaje –lo que definimos en cambios de comportamiento– independientemente de la «enseñanza», pero no podemos observar ni medir enseñanza independientemente del aprendizaje. Hay bastante evidencia de la existencia del aprendizaje sin el fenómeno de «enseñanza». Pero no hay evidencia de la existencia de la «enseñanza» sin aprendizaje. ¿Cómo se llamaría esta misma actividad de un catedrático frente a un grupo que no entienda su lenguaje, un grupo que ya sabe la materia presentada o en una aula vacía?

Como «flogisto», la «enseñanza» debe desaparecer si somos animales racionales. Su persistencia es una prueba más que no somos así. La insistencia de sus proponentes está basada en otras «razones» –razones socioeconómicas y políticas y razones de control social. Pero para una apreciación de los obstáculos para el aprovechamiento de nuestra propia creatividad es de suma importancia examinar las formas y las actividades de estas instituciones de «enseñanza». Es precisamente aquí, en la forma –no en los contenidos– de la institución y sus actividades, que podría verse la lección real de la institución.

Aprendemos a través de nuestras experiencias y nuestras percepciones. Las dos trabajan mutuamente. No es accidental que las instituciones de «enseñanza» desvaloricen las percepciones y experiencias de sus clientes a favor de las experiencias y percepciones oficiales de las instituciones.

Aparentemente aprendemos a través de los elementos formales de las instituciones en donde estamos formados y no a través de los contenidos. Incorporamos en nuestras modas de percepciones y experiencias del mundo, los modelos reforzados por las instituciones. Estos modelos son responsables de muchos obstáculos de la creatividad discutidos en esta obra. En realidad, los comportamientos de «enseñanza» de muchas instituciones de formación son comportamientos de «instrucción», «indoctrinación» y «acondicionamiento» y no de «educación».

Desde sus raíces latinas, las palabras tienen significados muy diferentes y las primeras tres implican valores, modelos y actividades opuestas a la «educación». Cuando Giovanni Dunini usó *educere* la raíz del concepto de educación, los procesos inherentes eran sacar o extraer algo dentro de los sujetos de los procesos, procesos de actualizar algo latente en los individuos. Cuando usó *struere* la raíz del concepto de instrucción, los procesos inherentes eran de coacervar o apilar, procesos de llenar algo desde fuentes que están fuera de los sujetos de los procesos. Cuando usó *docere* la raíz de doctrina y adoctrinar, los procesos inherentes eran de traer, guiar, dirigir, o llevar de la mano con fuentes de autoridad afuera de los sujetos de los procesos. Cuando usó *condicere* o *comdicere* las raíces del concepto de acondicionar, los procesos inherentes eran de concordar, determinar, prescribir de respuestas automáticas desde

afuera de los sujetos de estos procesos. No obstante la tendencia de usar las palabras en forma intercambiable, las personas formadas a través de varios procesos inherentes de cada forma, muestran comportamientos, valores, actitudes y habilidades distintas frente al aprendizaje y la creatividad y frente a los problemas presentados por su trabajo y vida en general.

Los obstáculos de la creatividad

Los obstáculos psicológicos y emocionales

Dentro de los obstáculos más fuertes están los bloqueos psicológicos y emocionales. Vamos a analizar algunos de ellos y exploraremos sus raíces.

1. Miedo

Durante los primeros cinco años de su vida, el niño escucha «¡NO!» dieciocho veces por cada «SI», «¡CUIDADO!» en lugar de «TRATALO», «¡NO LO TOQUES!» en lugar de «PRUEBALO». El contenido de estas advertencias es proteger al niño o los muebles e inmuebles o la salud mental de los padres o las conveniencias de los papás. La forma es totalmente negativa. El resultado es que desde nuestra niñez, desarrollamos la actitud de mirar cada situación como una trampa llena de peligros y no como una oportunidad de superarnos. La precaución es prudencia basada en conocimiento: el miedo es un impedimento basado en ignorancia.

2. Presión de conformarse

Parte de la definición de «grupo» incluye el concepto de que sus socios deben compartir algunos elementos en común. Una actividad del grupo es acondicionar a sus integrantes para aceptar ciertas normas, valores y limitaciones... sin pensar. Algunos grupos mantienen instituciones –escuelas– para acondicionar a sus integrantes y hacer pensar que sus normas, sus valores y sus comportamientos son «normales» y, que todos los otros son «anormales». Además, a los límites de lo racional, sus creencias están basada en la «fe» y las creencias de los otros están basadas en «superstición». (Desde temprano, pienso que si el último paso en un proceso «racional» depende de un salto de «fe», ¿por qué no saltar en el primer paso y evitar el disfraz de racionalidad? Si, de plano, jugando «Racionalidad», como jugar fútbol, es una diversión muy interesante para los

animales creadores ¿ y por qué no? si nosotros inventamos estos juegos.)

La forma de estas instituciones es dividir todo en lo correcto y lo incorrecto, blanco y negro, virtud y pecado. Las técnicas incluyen el uso de ropa, uniforme, segregación de los conformados por edad, sexo o habilidades en relación a los valores que les fomentan y una intolerancia frente a cualquier alternativa de sus propias normas.

Parte de la dinámica de este proceso incluye el galardón a los conformistas y el castigo a los no conformistas. Por eso, el sistema de conformarlos provoca una competencia fuerte entre los que están recibiendo este entrenamiento de hacer «lo correcto», ganar sus premios y evitar el castigo.

Con premios y miedo al castigo es fácil eliminar el no conformismo; pero por la forma de la competencia se promueve el egoísmo que produce grupos sin un sentido de comunidad, ni habilidades necesarias para trabajar fácilmente en equipos dentro del grupo.

Ninguna inconformidad es trivial: cada una está tratada con gravedad. El resultado es una tremenda inflexibilidad y falta de perspectiva sobre el rango de «pecados». Todos son pecados graves. Una falda un milímetro más corta de lo que está permitido por las reglas es suficiente para consignar a una niña hasta una vida licenciosa y una eternidad infernal.

Otra consecuencia es una alta incidencia de hipocresía en donde el comportamiento real y comportamiento verbal no coinciden. Ninguna escena puede ser más ridícula que una en donde la directora –completamente maquillada– de un colegio le diga a una madre –también completamente pintada– «¡¡¡El uso del lápiz labial por su hija es inmoral y no se acepta en mi colegio!!!»

También se fomenta el uso engañoso del lenguaje; por ejemplo, se usa la palabra «disciplina» cuando en la práctica realmente es «control». Y por su dependencia al control, el grupo siempre produce individuos sin disciplina.

Dentro de los resultados la conformidad de «lo normal» tiene el valor más alto, entonces antes de actuar o contestar es obligatorio averiguar «lo correcto». Si no se sabe «lo correcto» es mejor no hacer ni tratar nada; en este caso hacer algo que es, posiblemente, «lo incorrecto». En un mundo de «lo correcto» la posibilidad de ser incorrecto es infinitamente más grande que ser «correcto». En este sistema los resultados son más importantes que los procesos, las apariencias

son más importantes que las realidades, los títulos y calificaciones altas son más importantes que los conocimientos y las habilidades.

3. Frustración

Impotencia frente a un problema que produce un ancho rango de reacciones. Algunos renuncian a su participación en la búsqueda de soluciones; otros niegan que exista el problema; otros oran para que Dios lo resuelva; otros caen en el abuso de drogas y alcohol; otros en fantasía, en letargo, en indolencia, en rock'n roll... Parte de la estrategia de los formadores en servicio del grupo es mantener a sus cursantes en el estado de impotencia y frustración para el mejor control de sus comportamientos.

Su reacción frente a los problemas es una función de su creatividad. Los poseídos por el sistema de formación que no tienen creatividad sienten impotencia y frustración mucho más rápido que los que tienen confianza en sus propios recursos y habilidades de buscar soluciones alternativas a cualquier problema.

4. Motivación inapropiada

La motivación, como la disciplina, es un impulso que se origina en la persona misma. No es un impulso de afuera. Otro resultado de sistemas basados en el control es que sus integrantes no tienen oportunidades para desarrollar motivaciones apropiadas ni disciplina. Las personas están motivadas más por evitar cosas «malas» y castigos como malas notas, pérdida de «prestigio» frente a sus compañeros... Esta motivación está negativamente enfocada en las reacciones de otras personas y no en un análisis ni una evaluación de las propias necesidades de uno en la superación de sus conocimientos, habilidades, y potencias. «Las notas son más importantes que los logros reales». (Existe una diferencia fundamental en las expresiones idiomáticas usadas en Guatemala y Philadelphia o Kentucky en este asunto. En Guatemala, se usan las mismas expresiones que se aplican a un partido de fútbol: «ganar o perder» un curso o examen. Las expresiones utilizadas en los EE.UU. se traducen en «pasar o no pasar». La diferencia implica, por lo menos, una percepción diferente sobre la naturaleza del proceso. Además la conexión al lenguaje del partido provoca algunas escenas cómicas al fin de semestre –Imagine a Michael Jordan o Pelé al final del partido suplicando a los oficiales

para que ellos agreguen más puntos o goles a los totales que han logrado durante el juego.)

Este valor provoca ciertas reacciones altamente negativas como copiar en tareas y exámenes. Este comportamiento produce una baja más en su autoestima y su potencia. En un sentido es claro que el sistema está diseñado para provocar exactamente estas reacciones negativas, porque es más fácil controlar personas con baja autoestima y potencia. La persona verdaderamente moral y responsable siempre es rechazada por estos sistemas precisamente porque él o ella es no controlable –el caso de Jesús, por ejemplo–.

Un advertencia de mi abuelo era: «Si durante un examen sufres una falla de auto respeto, autoestima, confianza en tus propios conocimientos o habilidades, y piensas que necesitas copiar; nunca, nunca, pero nunca copies una respuesta estúpida. Solamente copia las respuestas brillantes».

Demasiada motivación, también puede producir ansiedad, pérdida de coordinación, inhabilidad de enfocar percepciones y acciones.

5. Tendencia de juzgar sin pensar

«Primero la sentencia, después la evidencia». Lewis Carroll (La Reina de Corazones en *Alicia en El País de Las Maravillas*) «Mi mente está decidida; no me moleste con datos». «Por cada problema complejo, hay una solución –sencilla, directa y falsa...–» H. L. Mencken.

Una consecuencia de la formación autoritaria es la intolerancia a ideas, procesos, valores no propios. La tendencia es rechazar inmediatamente, sin pensar en las posibilidades inherentes en la idea diferente. Este salto de juzgar es una reacción acondicionada por una formación rígida de blancos y negros y no en una exploración de alternativas o posibilidades inherentes.

Otra ironía notada y una que refleja la negativa connotación de la idea de «evaluación» y notas es la resistencia de los alumnos de participar oficialmente en la evaluación de sus compañeros después de actividades en grupo, no obstante que ellos tienen, y expresan en privado, bastantes «evaluaciones» de sus compañeros –sus habilidades, sus aspectos de carácter y personalidad, sus hábitos de trabajo, sus gustos en ropa y novios, su aspecto físico, *ad infinitum* y *ad nauseam*. Pero, participar en una retroalimentación oficial... «¡Qué feo! ¡Qué asco! ¡Injusto!... qué lástima.

6. Intolerancia con el caos

¿Es caos desorden? Estamos incómodos frente al desorden, queremos soluciones nítidas. Estamos acondicionados a creer que existe sólo una solución correcta. Pero todos los órdenes fueron invenciones humanas. Matemática, física, historia, psicología, biología, sociología, química, arte, ciencias políticas, música, filosofía... y la racionalidad son invenciones las cuales tratan de dar orden a nuestras experiencias en el mundo. Son muy útiles, pero son, también, en un sentido muy básico, arbitrarias. Hay un número infinito de descripciones correctas (e incorrectas) de cada evento. Caos, entonces, no es desorden; es nuestra inhabilidad de ver algún número infinito de los órdenes que existen en cada situación o inventar un orden para explicar varios fenómenos.

7. Ego

Otra consecuencia de esta formación es el miedo inherente a la exposición de sus debilidades. Otra vez, por la forma del sistema de su formación, la percepción de sus debilidades es exagerada y no está de acuerdo a la realidad de sus posibilidades. Por eso, hay una tendencia a tratar solamente las cosas seguras y evitar experimentos que posiblemente pueden abrirse a críticas negativas. Esta creación de su propia imagen es nada más que una máscara que sirve para difrazar sus «faltas» y limita su vista del mundo.

Algunos Obstáculos de Percepción

Nuestras percepciones son únicas. Cada uno de nosotros tiene sus propios filtros formados por nuestras experiencias en nuestras propias culturas, familias, religiones, sistemas económicos y políticos, escuelas, carreras, valores, etc. Miramos al mundo a través de nuestros propios ojos y, usualmente, con la idea que nuestro punto de vista es el único posible. Así, cada discusión sobre la «objetividad» parece una escena de la película «El Planeta de Los Simios». Como en el caso de estos mismos simios (quienes eran más racionales que los humanos), las percepciones limitadas forman otro tipo de obstáculo para el aprovechamiento de su creatividad.

1. Mala definición del problema

Su manera de definir un problema va a guiar su camino a las soluciones posibles. Es necesario saber la naturaleza del problema antes de solu-

cionarlo. La definición «No hay suficiente comida para la gente» va a sugerir soluciones para que haya suficiente comida. La definición «Hay demasiada gente para la comida que tenemos» va a sugerir soluciones de eliminar a la gente que esté de más.

2. Usando caminos equivocados

Ningún obstáculo de la percepción ha causado más diabluras que esto –como tratar de crear ciudadanos disciplinados con sistemas de control o tratar de crear ciudadanos responsables con estrategias autoritarias–. Hay bastantes ejemplos del uso de caminos equivocados: el uso de una solución marcial para un problema social, una solución religiosa para un problema económico, una solución psicológica para un problema político, una solución matemática para un problema estético, una solución química para un problema moral, etc. Es necesario descubrir la naturaleza del problema y seleccionar o inventar caminos que pueden resultar en soluciones adecuadas.

Todos los caminos son creaciones de la humanidad. Inventamos el lenguaje, la matemática, la filosofía, la biología, la sociología, la química, la psicología, la historia, la economía, la física, la antropología, las artes, la poesía y literatura como modelos explicativos del fenómeno que notamos en nuestra existencia diaria.

Ningún modelo es el fenómeno mismo; es solamente una creación humana que trata dar cierto orden a nuestras percepciones del mundo. Son útiles, por cierto, pero cada modelo es una limitante también y cada uno tiene alternativas que pueden explicar el mismo fenómeno y, por su manera de hacerlo, darnos una imagen diferente de nuestro universo.

Robert Oppenheimer, uno de los inventores de la bomba atómica, escribió, «Hay niños jugando en la calle los que pueden resolver mis problemas más profundos (de física), pero yo no puedo, porque estoy encarcelado en mi propio modelo».

3. Utilizando datos incorrectos

B E B S –Basura Entra, Basura Sale– es equivalente al G I G O –Garbage In, Garbage Out–. Su creatividad necesita la mejor información para que sirva. Soluciones basadas en malos datos pueden profundizar y no solucionar su problema. Hay que buscar siempre el mayor número de

fuentes posibles de información y confirmarlas antes de usarlas.

4. No usando todos sus sentidos

La parte predominante de nuestra formación académica consiste en la manipulación de símbolos –palabras, números, modelos, teorías–. El primer instrumento que usamos es la «racionalidad». Resulta que no confiamos en nuestros sentidos. La tendencia fuerte cuando sus sentidos reciben información que contradice una teoría es dudar de la evidencia de sus sentidos y experiencias y cambiar sus descripciones del fenómeno para estar de acuerdo con la teoría. La historia de las ciencias sociales y físicas está llena de estos casos. El modelo puede cerrar sus ojos al fenómeno y a modelos de explicación que estén más de acuerdo con el fenómeno.

Además, algunos investigadores han identificado hasta seis sentidos adicionales en humanos, con la implicación de que no sólo no se aprovechan los cinco sentidos más conocidos, sino también no conocemos los otros sentidos que tenemos para aprovecharlos.

5. No usando todas sus habilidades

El sistema de formación produce inseguridad sobre nuestras habilidades, una falta de fe en ellas. Para aprovechar su creatividad es importante conocer sus habilidades sin exagerarlas y confiar en su habilidad de aplicarlas en la solución de problemas. La racionalidad y su técnico (el lógico) es útil en la solución de muchos problemas, pero no es el único camino. Sus propias habilidades en otros campos pueden servir para guiarnos a soluciones más adecuadas. Además, hay evidencia fuerte de que los hemisferios de nuestro cerebro tienen funciones diferentes. Hay evidencia de que, por falta de práctica y por los sistemas de formación, no estamos aprovechando el uso de los poderes creativos que existen.

Algunos obstáculos culturales

Cada cultura tiene sus propias maneras de definir las realidades de su propia sociedad y las sociedades de otros. Estas definiciones de «realidad» son, en un aspecto muy básico e importante, arbitrarias. Este aspecto es que las definiciones son invenciones humanas. Existe un infinidad de descripciones verdaderas de cada evento, cada situación. Una definición o descripción sale de un punto de vista que puede crear obstáculos

también. Dentro de los bloques culturales más fuertes están:

1. Autoridad

Es notorio que las sociedades autoritarias no desarrollaron ciudadanos disciplinados ni ciudadanos responsables de sus propias acciones. Las personas formadas constantemente bajo control no tienen la oportunidad de desarrollar su propia disciplina ni tomar responsabilidad de las consecuencias de sus acciones o decisiones. La disciplina, como la motivación, es interna en cada persona –es autogestionada–.

El mundo se horrorizó durante el juicio en Nuremberg al final de la II Guerra Mundial. Allí los nazis declararon: «Yo no era responsable». La mayoría de estas personas se formó como católicos y cristianos y, sin embargo, no entendió el principio más básico de nuestra fe –somos sumamente responsables por nuestras acciones y, más específicamente, somos responsables de amar a nuestros vecinos. Amar, no quemar, era nuestra instrucción–. Pero los nazis se formaron en sistemas muy controlados y nunca tuvieron la oportunidad de practicar la responsabilidad de nuestra fe. Entonces, no se sintieron «responsables» realmente cuando estaban siguiendo las órdenes de cometer tantos horrores contra sus vecinos.

2. Estereotipos de papeles

Ningún valor de una cultura puede bloquear su camino a posibles soluciones más rápido que la aceptación de estereotipos dentro la sociedad: «Las chicas no pueden..., sólo los hombres pueden..., personas de «X» raíz son estúpidos..., personas de «X» pueblo no son trabajadoras..., los «X» se comen a sus jóvenes...». Cada cultura tiene su propia patología. Cada una tiene valores propios que pueden obstaculizar la utilización de su creatividad. Antes de aceptar, sin pensar, cualquier valor, es importante saber sus bases –si los valores están fundados en necesidades reales de la sociedad, o en vestigios de culturas anteriores, o en la moda de un segmento del grupo–; por ejemplo, se puede decir que el valor de no matar gente es más necesario para la sobrevivencia de nuestra cultura que el valor de que las mujeres no pueden salir en público sin pintar sus caras con materiales rosados. Antes de aceptar cualquier «verdad» examine la evidencia de su propia experiencia.

3. Lógica

La lógica es un instrumento muy poderoso cuando está usado para lograr cosas dentro de su dominio, pero pocos entienden bien sus limitaciones o las ilusiones creadas por su técnica. La lógica no es sinónimo de lo correcto, ni de lo inteligente, ni de lo mejor. La lógica es una serie de reglas sobre el manejo de sistemas *simbólicos* —no de sistemas reales—. La lógica es una serie de convenciones y reglas sobre la manipulación de palabras, números, y otros símbolos. En una lógica $1+1=2$; en otra, $1+1=11$. La lógica no puede averiguar «la verdad» sin asumir que algunos términos eran verdad antes de empezar. La lógica puede ayudar en procesos deductivos, pero no puede decir nada sobre sistemas no simbólicos, nada sobre la naturaleza, la vida.

4. Los juegos son solo para niños

Una actividad que forma parte del proceso de los grupos dedicados a resolver problemas e inventar nuevos modelos de explicación es la SIMULACIÓN. ¿Qué es simulación? Es un juguete para adultos en donde ellos juegan con variables y posibilidades para ver qué resulta. La habilidad de jugar en mundos afuera de lo «normal» es una gran ayuda para su creatividad.

El filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche definió la madurez como «la habilidad de recuperar la seriedad que uno tenía cuando era niño en el juego». El niño en el juego está completamente concentrado en lo que hace; ésta es una condición rara en los adultos.

5. La fantasía, soñar despiertos y las ilusiones son malas

Siempre, escuchamos que estas actividades son pérdida de tiempo, «Mejor haga algo útil». Pero se nota que las fantasías de ayer son las útiles de hoy. La capacidad de realizar su imaginación es solamente una condición humana. Los pantanos de los castores no han evidenciado un gran salto adelante en su tecnología durante los últimos siglos. Pero los humanos pueden imaginar otros mundos y realizarlos. Y estos saltos hacia adelante siempre empiezan en la fantasía, en soñar despiertos y en las ilusiones de alguien.

6. Nunca trate nada nuevo

Este fue el mandamiento número once de la tabla que Moisés botó. La ilusión que nada está cambiando es cómoda, pero falsa. Su vida está

constantemente en flujo. Y con los cambios se nota que las soluciones de ayer no siempre sirven para los problemas de hoy. Necesita mantenerse flexible y abierto frente a nuevas opciones y posibilidades.

7. El Nuevo Evangelio en Guatemala

En Guatemala, el movimiento más obstaculizador de la creatividad es aquel al que pertenece la mayoría de los estudiantes: «La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Segundos». Debido al complejo de los obstáculos antes mencionados predomina el único mandamiento de esta fe o, mejor dicho, de esta «falta de fe» (en sus habilidades, en su inteligencia, en su creatividad): «Nunca empiece cualquier tarea hasta el último segundo antes de su entrega». Esta «falta de fe» trae sus sufrimientos, su abnegación negativa, su autoderrota inevitable y, finalmente, la confirmación de que todas sus auto-dudas eran bien fundadas. Así, la «profecía auto-verificada» se vuelve perfecta.

8. Temas en desarrollo

- **No hay tiempo:** El tiempo es un concepto raro en Guatemala. «Mañana» no implica el día siguiente. La «hora» para empezar una actividad no implica la hora para empezar. «No tengo tiempo» no implica que no tiene tiempo, sino otras prioridades. La próxima vez que diga, «No tengo tiempo», toque a su muñeco y si no siente ningún pulso, tiene razón.
- **Fíjese:** Es la segunda peor palabra en el vocabulario guatemalteco, pero provee una advertencia lingüística. Lo que sigue de «fíjese», no es bueno para uno. Hay otras construcciones curiosas; por ejemplo, «Se rompió el vaso», como si el vaso se hubiera suicidado o fuera agente de su propia destrucción.
- **Catch 22-trampa 22:** Cita directa, «Si no trabajo, no puedo estudiar; pero no puedo estudiar, porque debo trabajar».

Cómo aprovechar y desarrollar su propia creatividad

Saber los obstáculos y entender sus impactos en su auto-imagen son los primeros pasos. Es parte de un proceso de conocerse a usted mismo. ¿Cuáles son sus miedos, sus dudas sobre sus capacidades y habilidades? ¿en qué están

basados? ¿son limitaciones invencibles o sólo manifestaciones de los obstáculos emocionales, de su percepción o culturales? No es suficiente saber intelectualmente la naturaleza de estos bloqueos. Uno puede saber algo, pero en el mismo momento, no actuar basado en sus conocimientos. Es necesario sentir en sus huesos la potencia de sus capacidades. Necesita confiar en su creatividad y enfrentar sus problemas con una actitud creativa. Hay actividades que pueden ser un segundo paso para ayudar a desarrollar esta actitud de creatividad.

1. **ESTABLECER UNA MENTALIDAD POSITIVA SOBRE SU CREATIVIDAD.** Una persona que crea en su habilidad de usar su creatividad puede usarla más fácilmente que otra que no lo crea. Hay investigaciones que indican que entre las personas de igual inteligencia, habilidades, etc., el factor determinante en su aplicación de creatividad es su creencia de ser o no ser creativa. La mentalidad positiva es el arma más fuerte frente a todos los obstáculos presentados antes.
2. **APRENDER A RELAJARSE.** La tensión y el estrés son los asesinos de su creatividad. Aprenda a crear una tranquilidad en su ambiente. Ansiedad y dudas son distracciones. La tranquilidad permite la concentración de sus esfuerzos creativos frente al problema. No es accidente que muchas de las instituciones humanas se dedican a mantener a sus socios en un estado de tensión. Personas no-creativas y no-pensantes son más fáciles de controlar. Ni es accidente que hay disciplinas basadas en técnicas de relajación, concentración, pérdida de ego, meditación, y concentración.
3. **ATRASAR JUICIO.** El gran problema con una actitud juiciosa es que automáticamente se empieza a rechazar ideas antes de pensar en sus posibilidades. Esta actitud es especialmente peligrosa en trabajos de grupos porque los integrantes auto censuran sus propias ideas para evitar crítica y ridículo. La ausencia de crítica y evaluación prematura puede dar a sus integrantes y usted mismo el sentido de seguridad psicológica de participar plenamente en un proceso creativo. Es importante no saltar a juicios, sino atrasar más su instinto juicioso, jugar con las posibilidades y, solamente después de un examen

de todos las posibles soluciones, hacer un juicio sobre lo mejor.

4. **ABRIR SUS PERCEPCIONES Y SU ESTADO DE ESTAR ENTERADO.** No somos sensibles a toda la información disponible por nuestros sentidos. Antes de actuar basado en una información o interpretar una información es clave recibirla y saber que ya está recibida esta información. Es básica la sensibilidad ante los elementos en su ambiente y a la información que los elementos le brindan. El lenguaje puede crear trampas mágicas en donde escuchamos una descripción verbal y nos haga creer que recibimos esta información de nuestros propios sentidos.

Además cada pieza de información que pasa por nuestros sentidos, también pasa por nuestros filtros de cultura, educación, prejuicios, etc. y nuestros propios reportajes sobre la información son siempre un reportaje sobre nuestros filtros más que del fenómeno reportado.
5. **HACERSE RECEPTIVO A SUS RITMOS.** Esta bien establecido que tenemos ciclos de ritmos intelectuales, emocionales, y físicos. Además estos ritmos están interrelacionados. Una persona que sienta su propia condición esta más preparada para aprovechar sus esfuerzos intelectuales, emocionales y físicos.
6. **DARSE A USTED MISMO EL PERMISO DE SER CREATIVO.** Estamos acondicionados a no creer en nuestra creatividad, entonces es difícil tomar los riesgos de rechazo, castigo, ridículo, «muerte» —«si ellos se burlan de mí, ¡¡¡ME VOY A MORIR!!!»—. Es muy importante crear una isla de seguridad psicológica en donde no hay que preocuparse con los «riesgos» de ser creativo. Lo que los demás dicen de usted dice más sobre ellos que sobre usted mismo.

Después de examinar sus propios obstáculos, después de vencer contra los malos efectos del sistema de su formación, después de lograr la disciplina, las habilidades, y los conocimientos necesarios, todavía no puede ser creativo sin su propio permiso de ser creativo. Su actitud frente a los «riesgos» puede disminuir o aumentar sus poderes de dañarse. Enfóquese en el problema y en las soluciones posibles, no en su ego.

Un proceso ordenado hasta la creatividad

1. **DEFINIR EL PROBLEMA.** ¿Cuál es la naturaleza del problema? ¿Está la definición de acuerdo con sus observaciones? ¿Cuáles son las ramificaciones de la definición? ¿Está coloreada la definición por prejuicios o agendas escondidas de cualquier fuente?
2. **CONGREGAR LOS DATOS.** Buscar el mayor número de fuentes de información posibles en sus circunstancias. Chequear sus fuentes para su confiabilidad, veracidad, y honestidad. Chequear las fuentes de sus fuentes.
3. **IDEAR.** Usando técnicas para generar ideas solo y en grupo, crear la mayor cantidad de ideas de las que pueda crear –en esta fase, la cantidad de ideas es más importante que la profundidad–.
4. **INCUBAR, FERMENTAR.** Permita que los esfuerzos de su cerebro que no están bajo su control consciente; por ejemplo, su intuición y su mente subconsciente, tengan el tiempo necesario para incubar las posibilidades creadas por su proceso.
5. **SELECCIONAR LA MEJOR OPCION.** Al fin, haga una decisión y seleccione lo mejor o una combinación de las mejores opciones creadas por su proceso de creatividad.

Instrumentos para ayudarlo

1. **ESCRIBIR UN DIARIO.** En un cuaderno dedicado a este asunto, escriba un diario sobre sus experiencias de cada día –sus ideas, sueños, fantasías, sus experiencias audiovisuales a través del arte, cine, video, y sus propios ambientes, sus pensamientos, sus dudas, sus miedos, su dieta–. Muchas veces, las ideas creativas se pierden por no anotarlas de una manera fácil para recuperarlas.
2. **LLUVIA DE IDEAS-TORMENTA CEREBRAL.** Esta técnica es muy poderosa si sigue cuatro reglas: a) Ningún comentario negativo sobre las ideas, b) la cantidad de ideas es más importante que la calidad, c) la cantidad de ideas más locas es su meta y d) Trate combinar ideas de su grupo.
3. **CONEXIONES FORZADAS, ASOCIACION LIBRE, ORGANIZAR, TRES-CINCO-SIETE SOMBREROS Y OTRAS TÉCNICAS.** En clase vamos a practicar con varias técnicas que

sirven para iniciar un proceso creativo, pero son técnicas, nada más. Las técnicas pueden crear la ilusión de que la técnica está haciendo algo, pero son, más bien, la llave para abrir su creatividad, su potencial humano; entonces, no es la técnica, es su confianza en su capacidad ser creativo.

Somos animales creadores. Continuaremos creyendo y creando.

Últimos pensamientos: los cinco principios de Nud Noj

1. **Si es serio, es cómico.** El Filósofo Ludwig Wittgenstein escribió que el mejor libro de Filosofía debe ser escrito en la forma de bromas porque por las bromas podemos entender más fácilmente lo absurdo del juego del lenguaje que estamos manejando. Nos dijo que el trabajo del filósofo no es «resolver» los problemas, sino «disolverlos». Además lo «serio» es usualmente el producto de una descripción basada en un punto de vista muy restringido. Entonces, sigue Wittgenstein, frente a muchas descripciones desde muchos puntos de vista muy diferentes del mismo asunto lo «serio» se va a disolver en lo «cómico». **Una persona «seria» está siempre abierta al examen de diversos puntos de vista y abierta al examen de las bases de su propio punto de vista.**
2. **Si es muy serio, es bullicioso.** Muchas veces, la sociedad confunde personas graves, solemnes o ponderosas con personas realmente serias. La gran diferencia es que las primeras nunca pueden examinar un punto de vista que no es propio y su rechazo de otros puntos de vista es automático.
El poeta W. H. Auden escribió que hay solamente un asunto serio en la vida humana, la cosa que poseemos todos igualmente, el libre albedrío y el «*acte gratuite*» de amar a nuestro vecino. Todo los demás asuntos humanos son frívolos.
3. **Uno siempre cree lo que necesita creer.** Es imposible cambiar creencias sin cambiar necesidades que estén basadas en las creencias. Lo que cree uno está basado en su percepción de sus necesidades.
4. **Uno siempre hace exactamente lo que quiere hacer.** Esta es la única posición que uno

puede tomar si cree en el libre albedrío y la responsabilidad de uno por sus propias acciones. Tal vez, no podemos controlar las circunstancias de nuestras vidas, pero sí. Antes de aceptar, si no estamos solamente responsables para nuestro comportamiento y nuestras decisiones, la mayoría de nuestras creencias sobre el cielo y el infierno no tienen ningún sentido.

5. **Siempre es infinitamente más fácil obtener perdones que permisos.** Pedir permiso es frecuentemente tratar de absolverse de la res-

ponsabilidad por sus propias acciones o decisiones. Permiso, por su naturaleza, es tratar de controlar el comportamiento de otros. Por eso, si un alumno pide permiso, «¿Puedo salir temprano?» un catedrático responsable debe contestar, «No». Si el alumno informa, «Voy a salir temprano», la respuesta es, «Gracias por informarme». Otro consejo de mi abuelo era: «Si no quieres realmente hacer algo, pide permiso de hacerlo. Siempre la respuesta es ¡NO! Después tu podrás decir «Quise hacerlo, pero no me permitieron».

¿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 serían 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

* 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».

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?**



¿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 nom-

brado. 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?

-¡Síiiii!

Pues si los animales tienen nombre y nosotros tenemos nombre: ¿somos lo mismo?

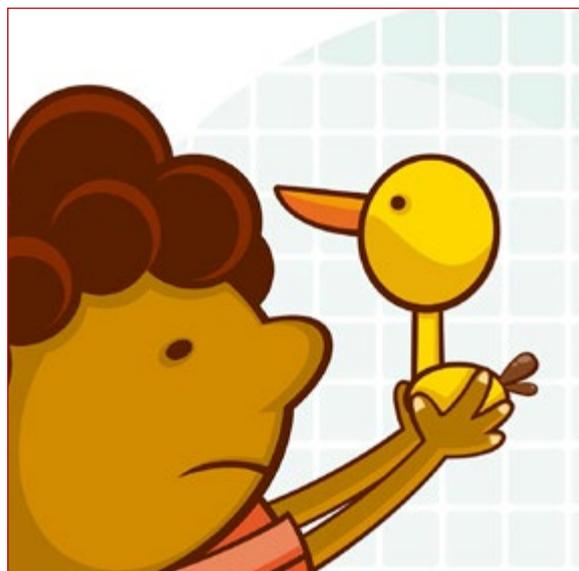
-¡Nooooooooooooo! Porque los animales van a cuatro patas y nosotros con dos.

-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 histo-

rias 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



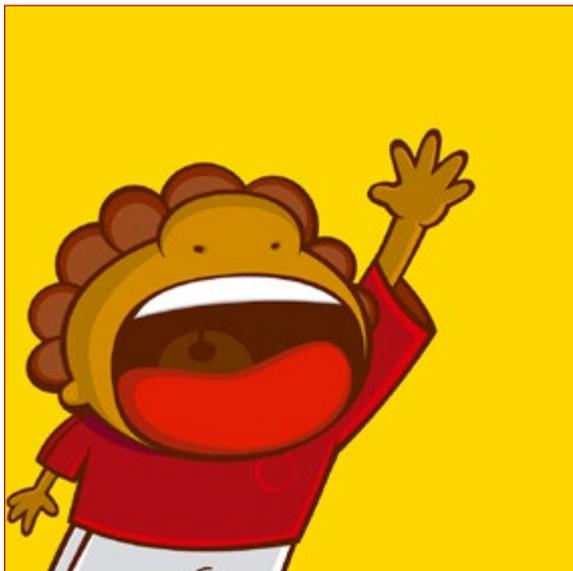
2. Seguramente esto es un reflejo de la influencia de Matthew Lipman, el creador de la filosofía para niños.

¡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 tenía 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», descolgado, 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 acoso 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 trataran 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.
- 2ª) La manera como la profesora explora el libro produce reflexión colectiva: provoca diálogo, escucha las ideas de los niños, hace preguntas reflexivas.
- 3ª) 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 histo-

rias 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.

III

MUNDOS COMPARTIDOS

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ESTÉTICA GUSTATORIA: EXPERIMENTANDO NUEVAS PERSPECTIVAS

T'ai **SOPHIA SÁTIRO**

(Graduada en Filosofía)

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 sobretudo estéticas. También pretende aportar reflexión, desde la práctica educativa, sobre el concepto de estética gustatoria, que es el concepto que los expertos utilizan para invocar y reivindicar 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 permitiría 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 sería 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 entre 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 vivir 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 susceptibles.

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 niños 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 ellos 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 estético.

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.creamundos/esteticagustatoria.



Plan de aula

ACTIVIDAD	PREGUNTAS
<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habéis escuchado? • ¿Os gusta ese sonido? ¿Por qué? • ¿Qué gusto tiene? • ¿Os gusta? ¿Por qué?
<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué gusto tiene? • ¿Os gusta? ¿Por qué? • ¿A que os recuerda este olor? • ¿Os gusta? ¿Por qué?
<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿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?
<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿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?
<p>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) y la sinestesia, así como habilidades de traducción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo os habéis sentido haciendo esta actividad? • ¿Os ha gustado? • ¿Qué significa tu escultura?

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA DE MARCIAL ÁVILA

Rosália **DIOGO***

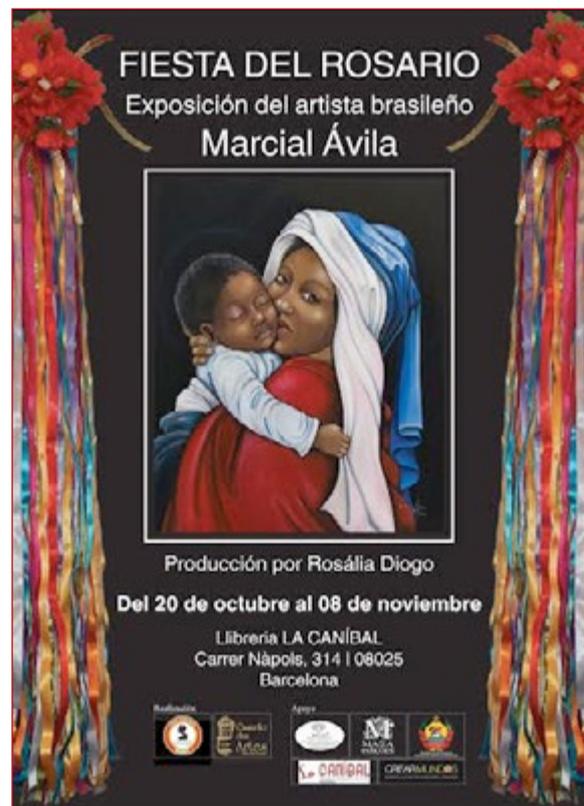
O artista, graduado em artes plásticas e especialista em estudos africanos e afro-brasileiros, Marcial Ávila, natural da cidade de Diamantina / MG, há muitos anos trabalha com a estética e a beleza negra como temas centrais de suas pinturas. Pesquisador e estudioso, o artista tenta por meio de suas obras, despertar a consciência negra, a descoberta da negritude, a multiplicidade de etnias que formaram a nação brasileira para a igualdade de valores e conceitos valorizando a beleza da cultura brasileira.

Focado em teorias científicas que comprovam o surgimento do homem no Continente Africano, mais especificamente entre Etiópia e Quênia, onde se encontra o Lago Turkana, o artista escolhe esta região na qual foi encontrada a maior parte de fósseis de homínídeos, transformando-a em seu Gênesis particular, fazendo uma alusão direta à Capela Sistina, tentando «deseuropeizar» as figuras dos santos católicos, representados com os fenótipos negroides, na tentativa do reconhecimento do Continente Africano como o berço da humanidade.

Em 2014 o artista projetou imagens criadas por ele em Estandes para serem expostos em atividades culturais em vários países, imagens que aludem à **Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos**, Patrimônio Histórico do Brasil, e nesse caso, de Diamantina. O artista intenta, com as imagens desta centenária fes-

ta religiosa demarcar a simbologia deste evento também no campo do Patrimônio Artístico da cidade e do Brasil, sem perder de vista a sua opção ideológica de promover e valorizar a cultura afro-brasileira.

O Ápice das celebrações da mencionada festa é o cortejo com seus personagens bíblicos, históricos e religiosos, que vestidos



* Professora. Jornalista. Pós-doutoranda em Antropologia da População Africana. Dra. Em Letras/Literatura.



a caráter desfilam pelas ladeiras centenárias carregando o andor de Nossa Senhora do Rosário emocionando a todos, sejam turistas ou moradores da cidade. Marujada, banda de músicas, grupos de danças afro-brasileiras com seus tambores, mães de santo, estandartes e muitos anjos negros enchem os olhos dos espectadores. O projeto que aqui se apresenta tem como propósito retratar por meio de imagens projetadas nos estandartes, parte da simbologia que compõe a Festa de Nossa Senhora do Rosário.

Esse cortejo é uma herança dos africanos escravizados que faziam parte da Irmandade dos Homens Pretos. O artista com esta coleção de estandartes intenta em resgatar, despertar a fé e preservar este patrimônio imaterial de sua cidade que detém o título de patrimônio histórico, artístico e cultural da humanidade. Os estandartes dessa coleção são ornamentados assim como eram no século XVIII, com fitas coloridas, flores em tecidos, tiras bordadas e franjas. Acreditando que o cortejo e a procissão desta irmandade em particular despertaram no artista quando criança, a inspiração para produzir suas



pinturas que retratavam a figura humana negra, ele tenta devolver à própria irmandade quarenta anos depois suas imagens transformadas em fâmulas como contrapartida.

As obras de Marcial Ávila alcançaram vários países como França, Irlanda, Espanha, Itália, Estados Unidos, Argentina e Japão. Participou de vários leilões em todo o Brasil.



INSTITUTO CULTURAL CASARÃO DAS ARTES: DIVERSIDADE AFRO-BRASILEIRA EM BELO HORIZONTE

PERFORMANCES POÉTICAS E MUSICAIS SÃO ALGUMAS DAS ATRAÇÕES GRATUITAS

O Instituto Cultural Casarão das Artes comemorou 1 ano de atividades em Belo Horizonte no dia 23 de agosto deste ano, com as presenças da escritora e atriz carioca Cristiane Sobral e do Rapper mineiro Russo Apr. O encontro foi marcado por performances poéticas e musicais.

Em agosto de 2013 o Casarão das Artes lançou o projeto «Canjerê», encontro de pessoas

que se unem para festejar. Em cada Canjerê um tema é escolhido e abordado de várias maneiras com presenças de personalidades do Brasil e da África como músicos, musicistas, atores, atrizes, dançarinos, escritores, contadores de histórias e artistas visuais.

Conheça mais sobre o Canjerê e o Casarão das Artes

Desde a primeira edição, vários temas já foram abordados nos encontros em 2013, como, Canjerê afro-brasileiro, com a participação de artistas moçambicanos, Encontro com o ator e diretor teatral Evandro Nunes, com a Associação Cultural Odum Orixás, com as escritoras Conceição Evaristo e Madu Costa, com os artistas moçambicanos Alex Dau e Albino Moisés e com a Cia Baobá de Dança Minas.

Em 2014, a retomada do projeto Canjerê foi intitulado Mulher Negra e Arte, com mulheres negras que agitam a cena cultural em Belo Horizonte homenageando o Mês da Mulher. Em abril de 2014, o Canjerê teve o tema Mídia e Racismo, ocasião em que foi lançada a 2ª Edição do Livro «Mídia e Racismo», de Rosália Diogo, que, juntamente com a jornalista e editora Maria Mazzarelo, a repórter televisiva, Ethel Correia, e o Professor Universitário, Eduardo de Assis Duarte, discutiram sobre o tema. No mês seguinte, maio, ocorreu o 1º Encontro de Cresp@s e Cachead@s,



Casarão das artes

*Canjerê com a escritora, professora e arte-educadora
Madu Costa,
que irá contar histórias,
apresentar outras performances artísticas,
falar sobre a sua trajetória de mulher negra
e autografar seus livros, que serão vendidos no local.*

Data: 28 de agosto, a partir de 19h30

AVENIDA BERNARDO MONTEIRO, 414, SANTA EFIGÊNIA.
FONE: 3273 0601 email: artesdocasarao@gmail.com

Realização  Apoio 

uma forma de valorizar a identidade afro-brasileira por meio dos vários estilos adotados para o usos dos cabelos, revelando opções identitárias e culturais. A Festa da Independência de Moçambique, uma homenagem àquele país africano, considerado pelo Casarão das Artes, Nação-Irmã com a participação da Comunidade do Felipe (remanescente de quilombolas), ocorreu em julho. O Canjerê Negras Primaveras (performances com mulheres negras artistas), foi o tema do Canjerê de setembro, que saudou a chegada da primavera. Em outubro, o Casarão privilegiou homenagear o músico e ativista nigeriano Fela Kuti. Novembro no Casarão das Artes, o Canjerê receberá «Ecos de Zumbi», com atividades culturais que valorizam a cultura afro-brasileira e lembra o líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi dos Palmares. Este e outros quilombos foi um espaço de resistência dos negros escravizados no Brasil durante séculos.

A idealizadora do projeto e pós-doutoranda em Antropologia da População Africana, Rosália Diogo, explica que o nome «Canjerê», foi escolhido por se tratar de uma palavra de origem «Bantu» que significa união de forças, as pessoas se unem no mesmo espaço com intuito de multiplicar suas energias forças e saberes.

Diogo ressalta ainda que a ideia dos encontros surgiu a partir da realidade de Belo Hori-

zonte, cidade rica em diversidade cultural, «O canjerê surgiu de uma conversa com o artista plástico e presidente do Instituto Cultural Casarão das Artes Marcial Ávila, sobre a diversidade de atividades culturais que existem na cidade ligadas a cultura africana e afro-brasileira, aí eu pensei, vamos ocupar esse espaço fazendo atividades com essa mesma nuance» diz Rosália Diogo.

Marcial Ávila trabalha a temática africana desde 1998. De acordo com o artista, a proposta foi a oportunidade que faltava para completar um desejo antigo, «Sempre foi meu desejo transformar o Casarão das Artes em um lugar voltado para a divulgação, valorização e promoção da cultura afro-brasileira. Tentei fazer vários projetos assistencialista, depois de 15 anos tentando, a Rosália apareceu com essa idéia, que aceitei na hora» ressaltou Ávila.

O Casarão das Artes abriga desde 2006 o atelier e show room da grife «Chica da Silva», www.chicadasilva.com.br, que trabalha a moda com motivos étnicos e pinturas em tela do artista plástico Marcial Ávila. Sinto que aquela sementinha que plantei lá atrás está germinando. Com tantas parcerias a proposta é promover eventos, discussões, debates e proporcionar capacitação a professores e alunos para trabalharem a lei 10639/ 03. As ideias estão fervilhando» diz.

IV

MUNDOS INSPIRADOS

NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS



Cristiane **SOBRAL***

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois
decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no
quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética
dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estética
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros...
Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco

Você nem me espere. Você nem me chame.
Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais
entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do
alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verda-
deira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para
lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei
suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em
negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.

* Atriz, escritora y poeta brasileira.

DE MÃE



Conceição **EVARISTO***

O cuidado de minha poesia
Aprendi foi de mãe
mulher de pôr reparo nas coisas
e de assuntar a vida.
A brandura de minha fala
Na violência de meus ditos
ganhei de mãe
mulher prenhe de dizeres
fecundados na boca do mundo.
Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.
Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço
cada dedo olha a estrada.
Foi mãe que me descegou
Para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.
Foi mãe que me fez sentir
as flores amassadas
debaixo das pedras
os corpos vazios
rente às calçadas
e me ensinou,
insisto, foi ela
a fazer da palavra
artifício
arte e ofício
do meu canto
de minha fala.

(EVARISTO, 2009, p. 32)

* Doctora en literatura Comparada, brasileña de origen humilde, trata temas como la discriminación racial, cuestiones de género y de clase social.

FRAGMENTO DE PROSA POÉTICA (SEM TITULO)



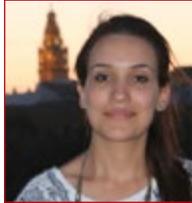
Paulina **CHIZIANE***

Depois da invasão original, as mulheres ficaram escravas. Lutaram pela libertação. Recuperaram de novo o seu reino e mataram todos os homens. Decretaram uma lei: toda a criança que nascer varão deverá ser morta, para exterminar a maldição do masculino. Assim o fizeram. Durante um longo tempo as mulheres viveram num paraíso total, absoluto. Um paraíso pudico, sem emoções, sem sexo, sem partos, sem nexos. Num belo dia nasceu uma criança linda como um anjo. Era varão. As parteiras, hipnotizadas pela beleza da criatura, esconderam a verdade e declararam que era fêmea. Cresceu vestido de mulher e aprendeu a fazer trabalhos domésticos. O tempo passou. A barba surgiu e a voz engrossou.

Começou a invadir e a engravidar de novo todas as mulheres do reino, como um galo na capoeira. A rainha ordenou a sua morte, mas as mulheres apaixonadas pela criatura uniram-se, mataram a rainha e proclamaram o homem como o novo rei. Assim surgiu o primeiro harém. As mulheres tornaram-se escravas e tudo voltou a estar como antes. Porque o homem é um bicho indestrutível, ambicioso. A rivalidade entre homens e mulheres agudizou-se. Para solucioná-la, é melhor colocar os homens na terra e as mulheres na lua. Assim, olhar-se-ão com saudade pelo espelho celeste, tal como acontece quando a luz aclara as eternas imagens dos longínquos e distantes habitantes da lua. (CHIZIANE).

* Primera mujer a publicar una novela en Moçambique. Nominada en 2010 embajadora de la Unión Africana para la paz.

LLUNY LA TERRA, VORA EL MAR



Aisha **EL MHASSANI***

16-4-12

Torna el mateix temps.
Tot d'una, asseguda vora el mar,
Sento les onades
Com xiulen sota els peus.
I torna l'olor a terra,
Aquella terra,
Llunyana,
D'Orient.
Mare de ma pell!
I venen els records,
De les salades aigües africanes,
On restaven les veïnes, rentant
Mentre els nostres ulls observaven; l'Occident,
Com s'esfuma sobre l'aire.

Passen els anys,
I torno a buidar els pensaments amb aquest guix,
En aquest mateix lloc,
Vora les aigües cristal·lines.

I
Em torno a dir,
Qui ets?
On és la terra llunyana?
Tornaràs?
Creuaràs les onades que ofeguen la mar?

Tanca els ulls,
Recorda,
Ets l'oreneta d'origen i destí fugaç.

* Magrebí-catalana, educadora social y poetisa premiada. Participa de la incubadora de talentos IMAGINE AUDE de la Universidad de Barcelona.

MOVIENDO MONTAÑAS: ¿QUÉ PROVOCA LA OBRA ARTÍSTICA DE YOKO ONO?

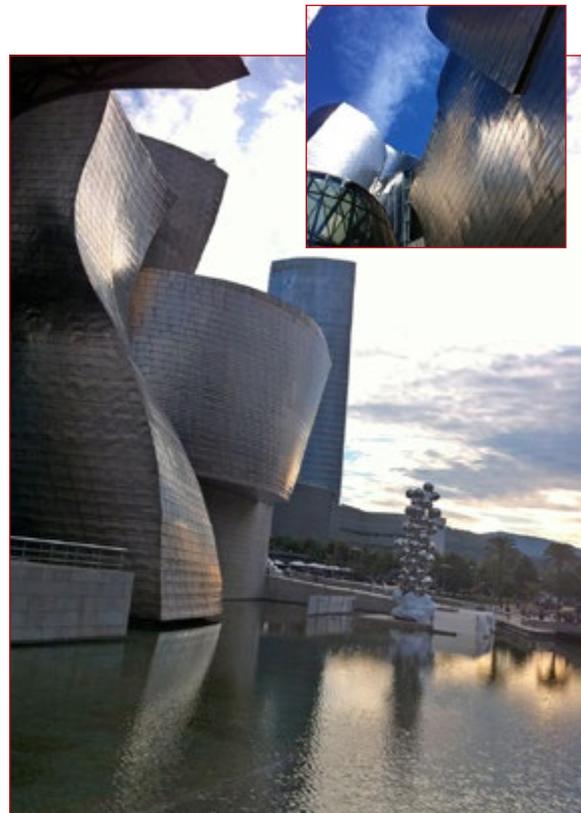
Angélica **SÁTIRO***



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

* Doctora en pedagogía, experta en creatividad e innovación, escritora.

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.





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.

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!

PIEZA SANGRE

Utiliza tu sangre para pintar.
Sigue pintando hasta desmayarte. (a)
Sigue pintando hasta morir. (b)

1960 primavera

palabras sobre el agua

tú eres agua
yo soy agua
todos somos agua en diferentes recipientes
por eso resulta tan fácil confluir
algún día nos evaporaremos juntos

pero aun después de que haya desaparecido
el agua probablemente
señalaremos a los recipientes y diremos:
"ese de ahí soy yo, ese."
somos cuidadores de recipientes.

Para Half-A-Wind-Show, Lisson Gallery, Londres 1967

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...



V

MUNDOS CREADOS

LA FRAGILIDAD DE LA FILOSOFÍA DESDE UNA FILOSOFÍA DE LA FRAGILIDAD

Walter **OMAR KOHAN**

Río de Janeiro, enero de 2014



Laura es una profesora de filosofía de la ciudad argentina de La Plata que después de muchos años de enseñar en la Universidad decide llevar la filosofía fuera de esos muros, dentro de otros, en una escuela pública, de la misma universidad, para practicarla allí con chiquitos de escuela primaria, entre 6 y 12 años. Lo hace desde hace unos seis años. Al inicio, se concentra en crear las condiciones para filosofar, lo que para ella significa que todos se sienten formando un círculo, que pidan la palabra para hablar y otras cosas semejantes que pautan la relación entre los participantes de esas prácticas. También dedica bastante tiempo en explicitar las razones de por qué esa forma de ocupar el espacio y relacionarse son importantes para hacer filosofía.

A veces ese inicio se presenta más fácil y otras más difícil. Los grupos son bastante numerosos para la edad, unos 30 chicos y en los grados menores muchas veces se demoran varias semanas hasta establecerse esas condiciones. Hace unos años, con uno de esos grupos de chicos más chicos Laura está a punto de desistir. Han pasado cinco semanas sin conseguir que los chicos manifiesten el menor interés en sentarse en círculo, se escuchen o puedan mantener una mínima atención entre sí. Muy cansada, sentada, casi desolada, Laura recuerda una canción de su infancia («El extraño del pelo largo» de E. Masllorenz y H. Lezica, 1968), y se pone a cantarla, dramatizándola. De repente, un silencio la sorprende: las chicas y los chicos están

desconcertados por la letra lejana y el desconcierto de una profesora que abandona su postura normativa y parece más una artista que una maestra. Empiezan a acompañar los movimientos de Laura: cantan la letra y reproducen los gestos corporales de Laura. Al final de esa clase, Laura les pide que les pregunten a sus padres, abuelos, tíos si conocen la segunda parte de la canción y que, de conseguirla, propongan al grupo cómo actuarla. A la semana siguiente todos están esperando en círculo para cantar y mostrar los resultados de su búsqueda. Han descubierto por azar un lazo basado en la música. Así, no sólo dan razón a Platón en el inicio del *Fedón* (la música es la más grande filosofía o la filosofía la más grande música) sino que han mostrado también la esterilidad de los planos pedagógicos excesivamente rígidos, la potencia del azar y el arte para generar ciertas condiciones afectivas para el pensamiento y, por último, la frágil condición de la filosofía en la escuela. La música marca todo el año del trabajo de Laura con ese grupo. Ha sido un motivo tan poderoso, que se vuelve texto y sentido. Dos años después, este mismo grupo prescinde de la presencia de Laura para sentarse a pensar juntos en círculo. Piden la palabra para conversar entre ellos. Uno de ellos coordina los turnos. En ocasiones Laura sale del círculo y nadie parece notarlo. La conversación sigue tal cual. Lo que antes no se podía imponer ahora se ha vuelto una práctica auto-gestionada. Las conversaciones ya no sólo tienen que ver

con la música sino con muchas cuestiones que atraviesan el cotidiano de chicas y chicos. Al inicio aprenden cómo diferenciar una pregunta de una respuesta, ahora consideran las diferentes respuestas que pueden darse a sus propias preguntas.

Creo que esta escena de Laura con un grupo de chicas y chicos en Argentina retrata con bastante proximidad el tipo de filosofía que le gustaría ver practicada a Rodolfo Rezola, el autor de *Filosofía y fragilidad*, un ensayo honesto, sincero, directo, y potente sobre las posibilidades educativas de esa vieja señora que llamamos filosofía. Cuando comienza, Laura puede ser vista por esos chicos y chicas como Rodolfo describe la actitud filosófica: rara, obsesiva, inacabada, desubicada, ñacarosa, pesada, indecisa, débil e insatisfecha. Sí, de esa manera ven esos chicos y chicas lo que Laura les presenta, como también así la ven muchas gentes adultas en nuestro tiempo. Pero también después de un tiempo de conversar en ese círculo que Laura no podía montar y que ahora esas chicas y chicos cuidan más que nadie, han notado que esa señora filosofía es un espacio tal vez singular y único en la escuela para cuidar del pensamiento y de la vida, propios y de los otros, un espacio de diálogo, escucha y atención de lo más raro y valioso que un grupo de gentes puede tener en una institución educativa, sin importar su edad. Para Rodolfo, como para Laura, la filosofía es una manera de hacer educación, de ayudar a los otros a autoeducarse, a educarse a través del diálogo, la escucha, la palabra del otro que se hace propia y la propia palabra que encuentra expresión en otro cuerpo. También para los dos, la filosofía es una posibilidad para la escuela de ofrecer una vida más interesante a los que la transitan, de darle más sentido, música y potencia a la vida escolar. Finalmente, los dos creen que la filosofía en el pleno sentido de la palabra es una actividad infantil, de inicios, creaciones y nacimientos.

En *Filosofía y fragilidad* Rodolfo Rezola apela a un vastísimo elenco de interlocutores de la historia del pensamiento para justificar y funda-

mentar esa idea. Los hace jugar distintos juegos. Los enfrenta, atravesados por el lenguaje y la verdad. Hay muchísimos aliados, tan diversos como Dewey, Wittgenstein, Rousseau, Camus, Einstein, Nietzsche, Marx. Y un gran enemigo: el viejo Platón. Ante él, el mayor héroe filosófico es Protágoras de Abdera. O para decirlo en conceptos: estamos ante un libro escrito contra la verdad desde el relativismo, defendido con muchos nombres y mucha elegancia.

Este libro podría llevar muchos otros títulos, distantes y próximos: *Un elogio a la fragilidad*, por ejemplo. O tal vez *Elogio de la frágil filosofía*; o por qué no *Notas para una filosofía de la fragilidad*. Con todo, este osado ensayo también podría ser leído desde muchos otros vectores. No es que *Filosofía y fragilidad* le quede mal. Al contrario. Pero quizá haya que justificar esa conjunción. En mi lectura, señala una condición: no hay filosofía que valga la pena sin fragilidad, no hay cómo embarcarse en ese camino del pensamiento sin partir del principio de una condición que, aunque parezca empequeñecedora, permite la expansión de toda la potencia del pensamiento en comunidad. Como lo perciben las chicas y chicos de Laura, que han aprendido, a partir de ese frágil inicio filosófico, a cuidar de un espacio para pensar lo que no quieren dejar de pensar.

Filosofía y fragilidad es, finalmente, un libro intempestivo, fuera de nuestro tiempo y no sólo porque ya no estén más en el banco del Real Madrid y del Barcelona Mourinho y Guardiola, los actores que Rodolfo ha elegido para dramatizar el juego filosófico que opone a Platón y Protágoras. Lo es porque es un libro de esperanzas, de confianzas, de afectos. Es cierto que contiene un elogio tal vez excesivo a palabras tan propias de nuestro tiempo, como consenso, democracia, derechos humanos. Pero, en todo caso, nada de eso quita la fuerza poética y poética de una escritura comprometida y apasionada con la *fragilidad* de la filosofía, su perenne condición infantil. A leer, pues, y a deleitarse con ese juego del pensamiento presentado por Rodolfo Rezola.

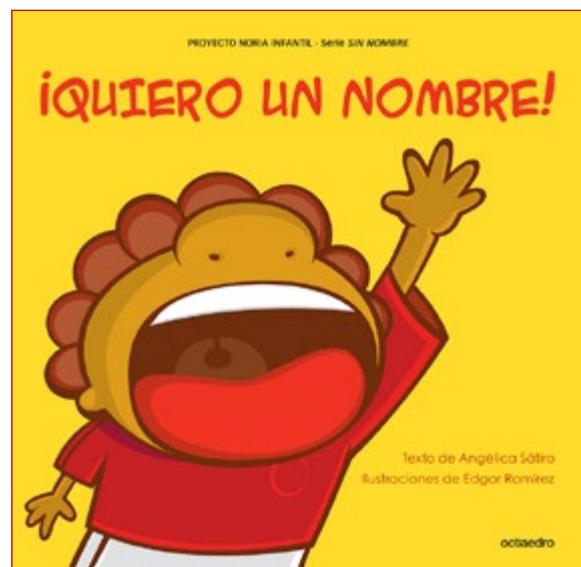
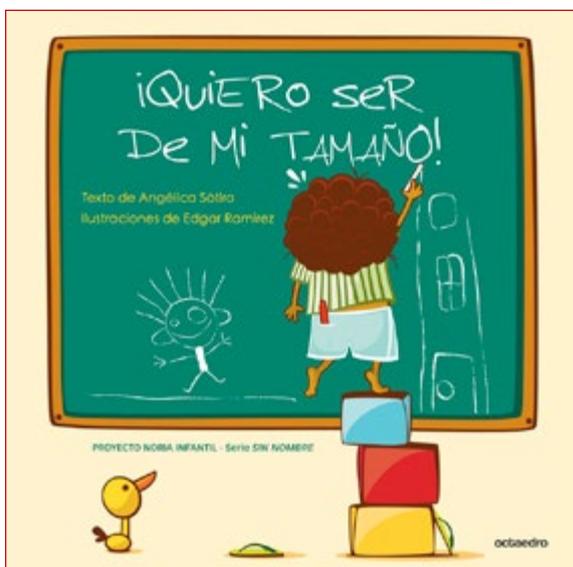
SERIE SIN NOMBRE: UN HITO LITERARIO INFANTIL QUE CUESTIONA FILOSÓFICAMENTE EL RACISMO

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 más 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 conscientes 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.

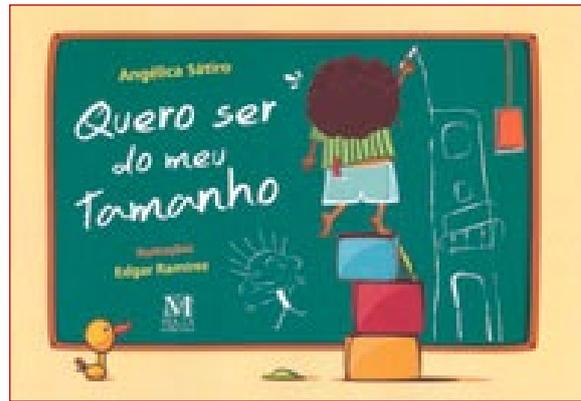
La ciudad educadora

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. Sería 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

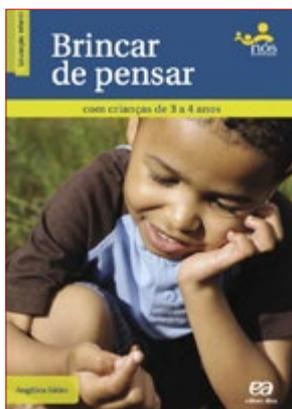
En este libro, el niño sin nombre, narra sus divertidas experiencias corporales en relación al espacio. Ora sintiéndose grande, ora sintiéndose pequeño, cuestiona cuál es nuestro tamaño en el mundo...

La versión en portugués está publicada por Mazza Edições.



BRINCAR DE PENSAR COM CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS

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 *GIO-CARE A PENSARE CON BAMBINI DAI 3 AI 4 ANNI*.



¡ATRÉVETE A IMAGINAR!

**Incubadora de empleabilidad IMAGINE AUDE:
iniciativa pionera para visibilizar el talento universitario**

Equipo **IMAGINE AUDE**
Universidad de Barcelona

Del 12 al 14 de septiembre la Universidad de Barcelona acogió la primera edición del CAMPUS DE VERANO PROFESIONAL IMAGINE AUDE (¡Atrévete a Imaginar!), con el que arrancaba un proyecto pionero para ayudar a los estudiantes de los últimos cursos y titulados universitarios que buscan trabajo a construir proyectos profesionales sólidos y, de este modo, favorecer su empleabilidad. El campus consistió en una estancia de tres días durante los cuales los asistentes pudieron participar en procesos de aprendizaje cooperativo y de elaboración de proyectos. Fruto de esta iniciativa, ha nacido la **primera Incubadora de Empleabilidad Imagine Aude UB** –única en el ámbito universitario catalán–, en la que se han inscrito cerca de cincuenta graduados, titulados, estudiantes de máster y de doctorado de la UB y de diferentes universidades catalanas que forman parte de la Red Universitaria para el Empleo, así como del resto del Estado (como por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad de Valencia, entre otros).

La Incubadora de Empleabilidad ofrecerá asesoramiento a los 23 proyectos surgidos del campus profesional Imagine Aude: en concreto, veinte proyectos profesionales/individuales y tres proyectos colectivos/ciudadanos que abarcan diferentes campos del conocimiento. «Los proyectos profesionales van desde las ciencias sociales y las humanidades hasta los ámbitos tecnológicos y científicos, como también la geología, el derecho, la farmacia o la alimentación, campos que han originado la definición de em-

pleos todavía no conocidos», explican desde la organización. «Por otro lado –continúan–, los proyectos colectivos pretenden mejorar y desarrollar nuevos empleos para los jóvenes talentos».

El equipo promotor y técnico de Imagine Aude –integrado por profesionales formados en esta metodología y con acreditada experiencia internacional–, es el encargado de ofrecer apoyo tanto metodológico como técnico a los jóvenes participantes, a través de esta incubadora, para que puedan transformar sus sueños vitales en proyectos profesionales de éxito. El objetivo final es mejorar las perspectivas laborales de los participantes a través del liderazgo profesional, el empoderamiento del talento y la mejora de las competencias de empleabilidad y de proyección laboral desde la participación ciudadana activa. El asesoramiento culminará en noviembre con la celebración del I Foro y Feria Profesional Imagine Aude, en el que participarán todas las universidades catalanas y que servirá de plataforma de difusión para los jóvenes y sus proyectos profesionales.

Tres proyectos ganadores del 1.º Festival de Vídeo Instantáneo Imagine Aude

Otra iniciativa surgida de la primera edición del campus profesional Imagine Aude ha sido la creación del **1.º Festival de Vídeo Instantáneo Imagine Aude**, un espacio audiovisual orientado



a difundir los talentos de los jóvenes universitarios. La propuesta del festival ha consistido en crear vídeos utilizando móviles inteligentes y tabletas. Estos vídeos, que debían realizarse en una sola tarde, añaden un elemento más a la estrategia ocupacional de los estudiantes y titulados universitarios. Durante el desarrollo del campus profesional, se dieron a conocer las tres maquetas ganadoras del certamen.

Marta Oliva Santiago, estudiante de Farmacia de la UB, se llevó el primer premio con un proyecto ocupacional de etnobotánica para desarrollar fármacos personalizados conectando conocimientos ancestrales e innovadores. El segundo premio fue para T'ai Sophia Lucas, estudiante del máster de Filosofía 3/18 de la Universidad de

Girona, por su proyecto ocupacional de estética gastronómica orientado a desarrollar la capacidad de pensar crítica, creativa y éticamente en niños y jóvenes, conectando estudios de filosofía para niños y cocina-arte. Finalmente, el estudiante de Educación Social de la UB Aicha El Mhassani obtuvo el tercer premio con un proyecto ocupacional de educación intercultural para apoyar a niños y jóvenes inmigrantes que lleguen a Cataluña. Los tres ganadores han recibido como premio apoyo técnico para transformar estas maquetas en vídeos más profesionales. Asimismo, sus trabajos se han publicado en la web del festival.

El certamen se ha abierto ahora a la participación de todos los alumnos y antiguos alumnos de la UB y de otras universidades, y finalizará en noviembre durante la celebración del I Foro y Feria Profesional Imagine Aude.



El Campus Profesional de Otoño Imagine Aude

El proyecto Imagine Aude no acaba aquí. El 17 de octubre arranca el [Campus de Otoño Imagine Aude](#), con el fin de continuar apoyando a los jóvenes participantes en la elaboración y la puesta en marcha de sus proyectos creativos. En esta

ocasión, la participación podrá tener un reconocimiento de 3 créditos.

Finalmente, del 28 al 30 de noviembre, tendrá lugar el I Foro y Feria Profesional Imagine Aude, que será la plataforma física para que los estudiantes y titulados puedan dar visibilidad a sus proyectos profesionales y vitales vinculados con el crecimiento de la sociedad y la economía catalanas.

Imagine Aude: atrévete a imaginar

Con la iniciativa Imagine Aude, la UB continúa desarrollando su estrategia contra el paro juvenil. El proyecto está impulsado por el Comisionado para Participación, Empleabilidad y Emprendimiento Social y forma parte de una serie de acciones puestas en marcha desde la Universidad

para incentivar la búsqueda activa de trabajo, la promoción del liderazgo juvenil y la visibilidad del talento universitario. «Desgraciadamente, las personas renunciamos cada día a nuestros sueños por falta de apoyo o por desgaste personal», afirma Angélica Sátiro, consultora internacional y coordinadora de la iniciativa. «La recuperación de la confianza de los jóvenes y su motivación son clave para ganar su futuro. Con Imagine Aude, la UB da herramientas para cubrir esta falta de apoyo», apunta.

El proyecto Imagine Aude tiene el apoyo de la Generalitat de Catalunya, a través de la Secretaría de Universidades e Investigación y el Servicio de Empleo de Catalunya, el Ayuntamiento de Barcelona, el Fondo Social Europeo, la Red Vives de Universidades y la empresa SCA.

Para más información, puede consultarse la web del proyecto www.ub.edu/imagineaude.

DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑAR A PENSAR EN LA ESCUELA INFANTIL (2-3 AÑOS) - ON LINE

GrupIREF

INFORMACIÓN BÁSICA

Edición: **Primera**
Horas: **225.00**
Idioma: **catalán**

Créditos: **20.00**
Nombre de plazas: **25**
Código: **130PX3004**

MATRÍCULA ABIERTA

Horario: **ON LINE**
Lugar de realizació: **ON LINE**

Presentación

En educación, la necesidad de recuperar una perspectiva integradora del saber ha impuesto imponiendo en todo el mundo por motivos diferentes. La filosofía, como disciplina intelectual, es quizás la materia que mejor puede ayudar a recuperar esta visión unitaria del mundo que dé de sentido de conjunto a la superespecialización moderna. Al mismo tiempo, la filosofía también puede establecer el puente entre la actividad profesional de cada uno y el resto de la vida personal, en la perspectiva de conseguir proyectos vitales más significativos.

El proyecto Filosofía 3/18 (FpN) propone unos materiales que ayudan a los estudiantes a:

- Favorecer y mejorar las habilidades de razonamiento a través de la reflexión individual y el diálogo, partiendo de la base de que todo aquel que es capaz de hablar, es capaz de

pensar, y que mejorar el habla es mejorar el pensamiento;

- Adquirir una capacidad de investigación lógica desde el propio lenguaje cotidiano, que conlleva una mejora en la capacidad de diálogo, lectura, escritura y cálculo;
- Descubrir que la discusión, el intercambio y el diálogo son medios válidos para aprender a razonar;
- Reflexionar sobre sí mismos y sobre su relación con el entorno físico y social desde un punto de vista filosófico, es decir, conceptual y globalizador vez.

Objetivos

Este curso es la culminación de un amplio proceso de formación. El GrupIREF ofrece cursos de iniciación a los educadores de 0-3 en un formato de 20 a 30 horas. Una vez realizado el curso, se propone un seguimiento ya dentro en el aula

en forma de asesoramiento. Queremos ofrecer un curso universitario a aquellas personas que quieran profundizar en su labor docente.

Relación de las competencias específicas: conocimientos, habilidades (saber y saber hacer) que se esperan de los graduados/as:

- Aprender a reflexionar sobre la educación hoy ya analizar el papel de la filosofía en la educación.
- Conocer en profundidad el proyecto Filosofía 3/18, en todos sus aspectos prácticos y teóricos.
- Analizar los materiales del proyecto y otros materiales posibles.
- Creación de materiales de trabajo y de evaluación.
- Conocer las estrategias y los elementos necesarios para trabajar en los diferentes ámbitos de la educación.
- Conocer diferentes ámbitos de aplicación del proyecto.
- Planificar la enseñanza de los contenidos curriculares a partir de la aplicación del proyecto.
- Formar otras personas en el conocimiento del proyecto.
- Asesorar personas o grupos que implantan el proyecto.
- Relación de las competencias transversales: trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, etc.:
- Trabajar en equipo y cooperar con otros docentes, con profesionales de la educación y profesionales de los servicios educativos.
- Trabajar en equipo en la valoración y evaluación de la práctica docente.
- Interesarse por la propia formación permanente, reconociendo aspectos de mejora en su ejercicio profesional.
- Conocer el potencial educativo y pedagógico de las TIC.
- Potenciar una actitud crítica y reflexiva ante el entorno social y cultural, el entorno institucional en el que se trabaja y ante la propia práctica profesional.

¿A quién se dirige?

- A las profesionales-generalmente mujeres-que ya trabajan en las guarderías para profundizar en su trabajo y conocer nuevas metodologías.
- A estudiantes de Magisterio o de segundo grado de formación profesional a fin de for-

marse más específicamente en la etapa de los 0-3, la franja de dos a tres años.

Programa

Introducción

1. El proyecto Filosofía 3/18:
 - 1.1. Objetivos del primer ciclo de la educación infantil
 - 1.2. Las habilidades de pensamiento en danza
2. Los niños de 2 a 3 años: lenguaje y socialización
 - 2.1. Etapa de grandes emociones
 - 2.2. Ganar autonomía
 - 2.3. Las actividades en la educación infantil:
 - Importancia del juego
 - Valor educativo de los cuentos
 - La pintura infantil
3. Papel del educador
4. Práctica en el aula

Requisitos de admisión

No es necesario tener titulación universitaria.

Hay que disponer de los siguientes recursos informáticos:

- Conexión a Internet
- PC compatible con procesador Pentium II o superior, con sistema operativo mínimo Windows XP, o Mac con paquete Microsoft Office
- Periféricos: CD-ROM
- Optativo: Skype

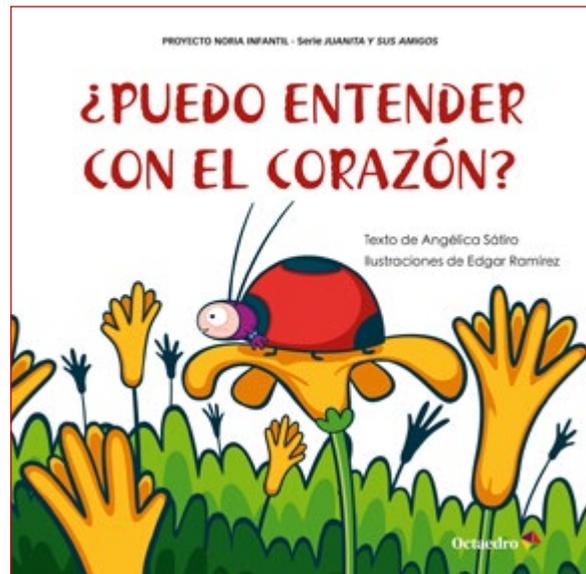
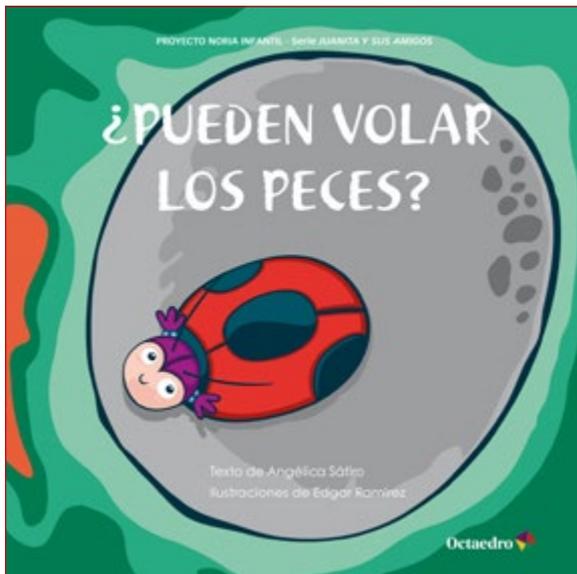
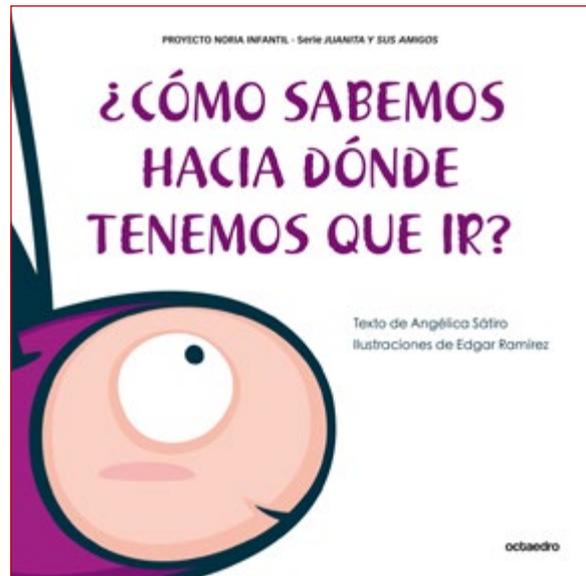
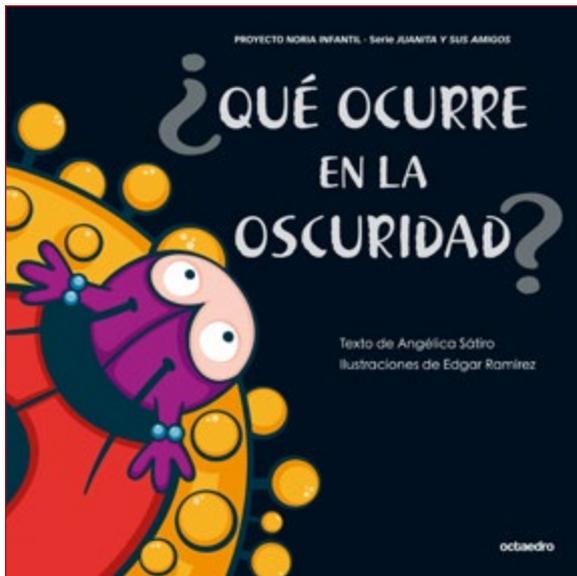
Profesorado

Pendiente de confirmación. Podrá encontrar el listado de profesorado, en este mismo apartado, próximamente.

- Dirección: Carla Carreras Planas. Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: Filosofía 3/18; didáctica de la filosofía; pragmatismo; filosofía contemporánea.
- Coordinación: Irene de Puig Olivé. Licenciada en Filosofía. Líneas de investigación: Cine y filosofía. Filosofía en la educación infantil. Experiencia profesional: Directora del GrupIREF: Formación del profesorado; difusión del proyecto; creación de materiales.

CUENTOS DEL PROYECTO NORIA INFANTIL

SERIE JUANITA Y SUS AMIGOS



NOVEDAD 2015

¿A qué dedico mi tiempo?

Reflexionaremos con Juanita sobre la *slow life*

¡CREARMUNDOS agradece al artista Marcial Ávila su participación en la portada!



MARCIAL ÁVILA

Natural da cidade de Diamantina no Estado de Minas Gerais, Brasil. Formado em Artes Plásticas pela Escola Guignard na Universidade Estadual de Minas Gerais, com especialização em escultura e desenho. Pós-Graduado em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na PUC/MG. Como artista plástico, tem obras espalhadas por vários países como França, Irlanda, Espanha, Itália, Estados Unidos, Argentina e Japão. Participou de vários leilões em todo o país. Tem participação em mais de 150 livros, dentre eles obras técnicas, artísticas didáticas e literárias. Sendo que a maior parte refere-se à temática racial. É Presidente do Instituto Cultural Casarão das Artes em Belo Horizonte/Minas Gerais.