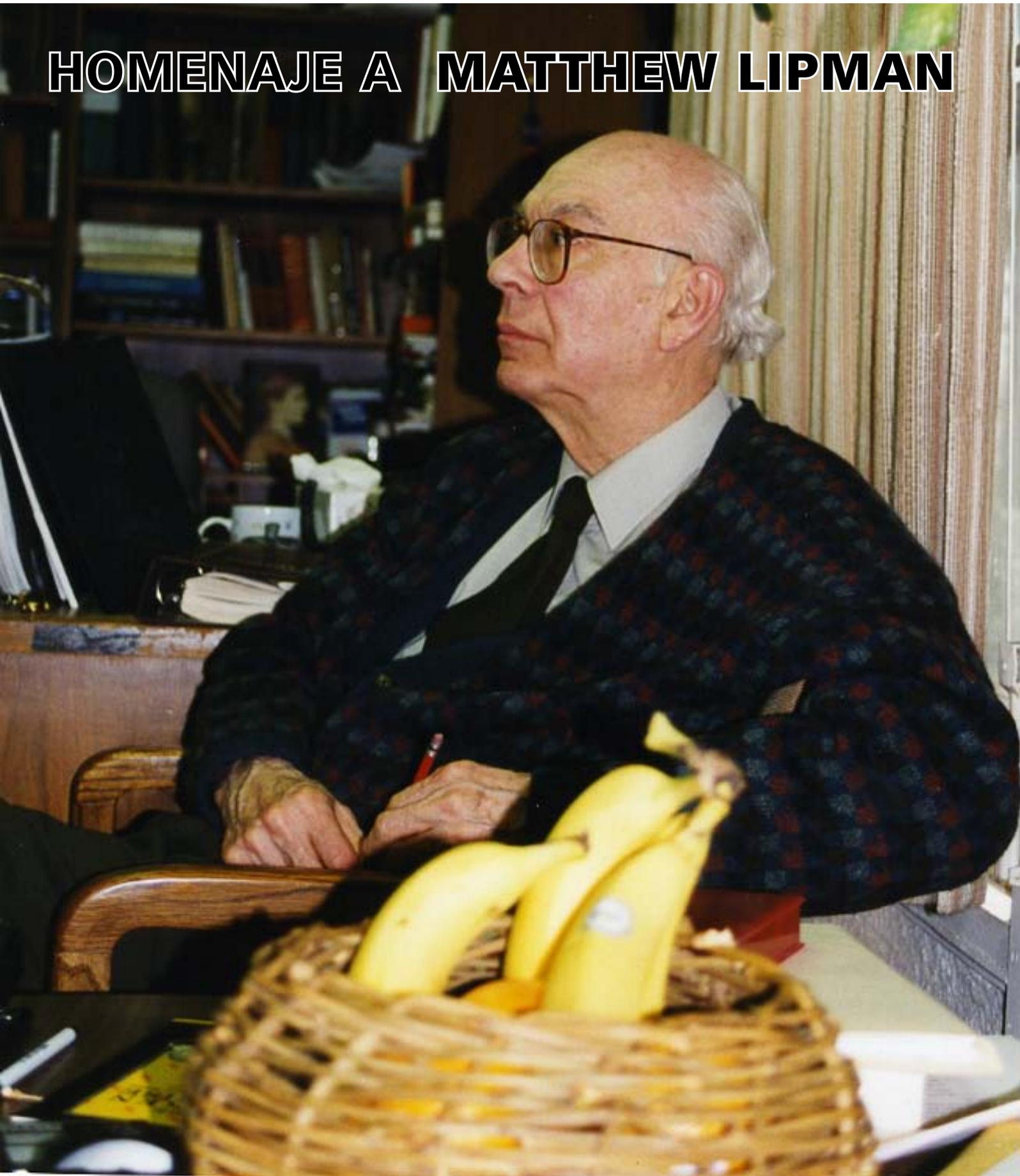


CREARMUNDOS

Verano a invierno de 2011 / número 9

HOMENAJE A MATTHEW LIPMAN



Sumario

Editorial	3
I. MUNDOS DIALOGADOS	4
1. Identidad y filosofía para niños <i>Angélica Sátiro entrevista a Matthew Lipman</i>	5
2. Matthew Lipman: una biografía intelectual <i>Félix García Moriyón entrevista a Matthew Lipman</i>	10
3. Es pot educar la sensibilitat? <i>Eulalia Bosch entrevista a Matthew Lipman</i>	24
II. MUNDOS REFLEXIONADOS	26
4. La infancia recupera la palabra: los derechos de las niñas y los niños <i>Irene de Puig</i>	27
5. Pedagogía para una ciudadanía creativa 3 <i>Angélica Sátiro</i>	33
6. Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía <i>Juan Carlos Lago Borsntein</i>	47
7. Bibliografía sobre Filosofía para niños <i>Félix García Moriyón</i>	60
III. MUNDOS COMPARTIDOS	68
8. Diálogos con la creatividad <i>Sacramento López (Inca - Palma de Mallorca)</i>	69
9. A la luz de la vela <i>Emma Jahivé Martínez Berumen (Durango- México)</i>	74
10. ¿Cómo sabemos hacia donde tenemos que ir? <i>Emma Jahivé Martínez Berumen (Durango- México)</i>	77
11. Noria en Uruguay - Memoria de las prácticas <i>Laura Curbelo (Ciudad de la Costa - Uruguay)</i>	80
12. Los maricoles, unos animalitos muy particulares <i>Laura Curbelo (Ciudad de la Costa - Uruguay)</i>	89
13. Los peces rojos del lago <i>Maria T. Torres Rodrigo (Comunidad valenciana)</i>	92
14. Jugar a pensar con la obra de Fernando Botero <i>Naturaleza muerta con frutas (1978)</i> <i>Rosa María Sobrido (La Coruña - Galicia)</i>	98
15. ¿Qué ocurre en la oscuridad? <i>Pere Bernal Torres (Comunidad Valenciana)</i>	102
16. «Filosofía para niños»: Implementación del Proyecto Noria en el Estado de Durango <i>Equipo coordinador del Proyecto Noria en Durango</i>	106
III. MUNDOS COMPARTIDOS (3r CICI)	108
17. Ciudadanía y formación docente <i>Concepción Barrón/IISUE-UNAM</i>	109
18. Docencia y creatividad <i>Alba Cerna López</i>	113
19. Democracia y aprendizaje de tercer orden en la Filosofía de M. Lipman <i>Pablo Flores del Rosario, ISCEEM-Chalco</i>	116
20. From outer space and across the street: Matthew Lipman's double vision <i>David Kennedy</i>	118
IV. MUNDOS INSPIRADOS	119
Hablar con palabras, con miradas y con plátanos... <i>Angélica Sátiro</i>	120
Adiós a Matthew Lipman <i>Walter Kohan</i>	122
Matthew Lipman y Filosofía para niños <i>Irene de Puig</i>	125
Matthew Lipman In Memoriam <i>Virginia Ferrer</i>	126
Pensar y crear comunidad: el legado de Lipman <i>Gabriela Berti</i>	135
V. MUNDOS CREADOS	136
5ª edición revisada y ampliada de <i>Jugar a pensar</i>	137
Nuevos cuentos del Proyecto Noria infantil	138
Formación de formadores Noria	140
Congreso internacional de creatividad e innovación social <i>Félix de Castro Ortín, Asociación Crearmundos BCN</i>	141

Primera edición
noviembre de 2011

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).

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.

© de la revista:

portal Crearmundos

© de los textos publicados:
cada uno de los autores

© de las ilustraciones:

Marcelo Aurelio (*Juanita, los cuentos y las leyendas*), Juanjo Cortés (*Juanita y los mitos*), Glyn Goodwin (*La mariquita Juanita*), Regina Miranda (*Jugar a pensar con cuentos*), Cristina Subirats (*Pébili*) y Edgar Ramírez (*Series Juanita y sus amigos y Sin nombre*)

Depósito legal: B-19937-2003

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.

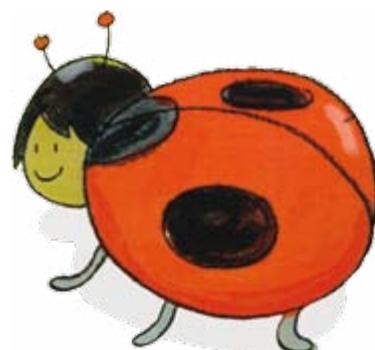
EDITORIAL

La revista **Crearmundos** existe desde el año 2003 en formato digital y este es su número 9 que está dedicado a un sincero homenaje *in memoriam* a Matthew Lipman, creador del Proyecto Filosofía para Niños y su colaboradora Ann Margaret Sharp. El proyecto Noria, como uno de los herederos del legado dejado por estos importantes educadores, muestra en este número reflexiones sobre la temática de la ciudadanía y distintas prácticas en ámbito iberoamericano.

La revista tiene varias secciones:

- EDITORIAL: explicación global de la revista y del enfoque dado al número.
- MUNDOS DIALOGADOS: entrevistas y diálogos relacionadas con el tema-eje. Este número trae tres entrevistas a Matthew Lipman realizadas en distintos momentos históricos y geografías. Angélica Sátiro entrevista desde la perspectiva de la temática de la identidad, Eulalia Bosch desde la perspectiva de la sensibilidad y Félix García Moriyón realiza con el maestro una biografía intelectual.
- MUNDOS REFLEXIONADOS: todos los artículos teóricos y conceptuales de este número son sobre temas relacionados con la ciudadanía y la educación reflexiva y creativa correlacionada con su desarrollo. Además de una amplia bibliografía actualizada en el campo de la «familia de filosofía para niños».
- MUNDOS COMPARTIDOS: hay variados relatos de experiencias prácticas realizadas con el proyecto Noria en México, Uruguay y distintas comunidades autónomas de España. Además hay un relato sobre el grupo permanente Diálogos con la Creatividad que desde el 2009 realiza distintas actividades alrededor de la creatividad y la innovación social.
- MUNDOS INSPIRADOS: todos son textos de agradecimiento al maestro Matthew Lipman por haber inspirado a tantos educadores en distintas regiones del mundo.
- MUNDOS CREADOS: información sobre proyectos conectados, publicaciones y cursos relacionados con el proyecto NORIA, además del 3º CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación social)

Seguramente Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp han sido creadores de mejores mundos posibles y han sembrado de manera que su trabajo siga a través de variadas y distintas manos comprometidas con mejorar la educación de las nuevas generaciones. ¡Que esta revista sirva de testigo de este legado!



I

MUNDOS DIALOGADOS

1. IDENTIDAD Y FILOSOFIA PARA NIÑOS¹

Angélica Sátiro entrevista a Matthew Lipman

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

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



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

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

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

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

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

trazar una línea, como sombrear un dibujo. Esas son cosas técnicas, pero no arte. Son habilidades, pero no arte. Para que pueda pintar un cuadro que sea genuino, auténtico, debe recurrir a sí misma. No significa que no va a necesitar clases de arte. Una escuela de arte tiene mucho que enseñar. Tanto para Picasso como para usted.

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

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

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

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

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

ANGÉLICA SÁTIRO: Una voz del niño que uno es...

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

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

MATTHEW LIPMAN: Por cierto, puede que piense que soy original porque estoy usando términos como «filosofía para niños». Pero Kant ya dijo lo

mismo: «para hacer filosofía ya debes de ser un filósofo». En lo que se equivocan todos esos profesores aquí es que no se dan cuenta de que hay una filosofía que precede a la filosofía. Debes de ser capaz de pensar filosóficamente para aprender filosofía. El problema es como aprender a pensar filosóficamente para que se pueda hacer filosofía... es una cuestión de investigación. Esta no es una idea nueva, la encuentras ya en Aristóteles...

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

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

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

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

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

MATTHEW LIPMAN: Bueno, el terapeuta lidia sólo contigo, el filósofo lidia con la humanidad en general; con el individuo sólo si se toma como re-

presentante de todos los demás. Yo no fui a un terapeuta como filósofo. Si el filósofo ayuda es a causa de la clarificación que ofrece, de la luz que lanza. Él no conversa conmigo personalmente, pero aprendo lo que pueda decirme sobre todos los demás y sobre mí también.

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

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

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

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

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

MATTHEW LIPMAN: Voy a responder citando a Vygotsky. Eso implica lo que él llama internalización y externalización. Empecemos por la internalización que es muy importante. El profesor tradicional es aquel que hace una pregunta y el alumno aquel que da la respuesta. Esta es la vieja pedagogía. Pero ahora, de repente, un alumno hace una pregunta y todos los niños del aula se muestran sensibles a ella. Comienzan a decirse a sí mismos: «yo también sé hacer eso». De esta forma internalizan el poder de hacer preguntas de aquel niño que enunció la pregunta primero. De modo que cada una de las habilidades de aquel alumno tiene una influencia sobre todos los miembros de la clase. O sea, al decirse a sí mismos «yo también sé hacer eso» internalizan el poder de hacer cosas que otros hacen. El poder de reflexión pasa por toda la clase. Eso es pensamiento distributivo. Por ejemplo, cuando digo que el pensamiento crítico es autocorrectivo, no quiero decir que necesariamente cada niño se corrige a sí mismo, sino que la comunidad como un todo se corrige a sí misma. Hay una conducta que los niños saben como utilizar, de forma que alguien podrá decir: «espera un poco, Juan, estas olvidando que antes estábamos de acuerdo con tal cosa...». Una intervención como esta de un miembro de la clase hace que todos tengan que parar a corregirse. Así, toda la clase se corrige a sí misma como grupo. Por tanto, todos están pensando como grupo, están pensando so-

cialmente, están pensando colectivamente. No están pensando sólo dentro de sus cabezas, sino fuera, en el mundo, también. Cada alumno piensa en lo que hizo Juan y en lo que hicieron otros alumnos. Están todos pensando al mismo tiempo, pero cada uno pensando por sí mismo. Cada alumno empieza a pensar por sí mismo cuando piensa colectivamente. Digamos que uno de esos niños que aprendió a pensar por sí mismo aporta una nueva opinión, «tengo una opinión sobre eso» dice. Este es el comienzo de la externalización. Primero internaliza las habilidades del grupo, las junta todas en su cabeza, hace algún trabajo de reflexión interna y comienza a pensar por sí mismo, comienza a pensar una forma nueva de hacer las cosas. Por tanto, cada persona, no únicamente la primera, proporciona un modelo, no sólo de una habilidad sino de un perfecto pensador. Cada uno pasa a pensar con todas las habilidades trabajando juntas en su propia mente. Creo que le he respondido en relación a lo social y lo individual. Por tanto, la discusión-diálogo es una respuesta a ese problema. Internalización-externalización es la respuesta para el problema de la individualidad. La individualidad del grupo también.

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

2. MATTHEW LIPMAN: UNA BIOGRAFÍA INTELECTUAL¹

Entrevista realizada por Félix García Moriyón

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

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

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

Si esperaba que, al llegar al instituto, el profesorado iba a seguir teniendo paciencia conmi-

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuando terminó la guerra, el ejército americano, consciente de que podría retrasarse más de un año la vuelta a casa de los soldados, creó

una universidad americana en Shrivenham, una diminuta ciudad cerca de Swindon, en Inglaterra, y pasé el verano y el otoño allí. Fue mi primer encuentro real con filósofos que enseñaban verdaderos cursos de filosofía. Fueron los profesores Charles Hendel, de Yale, un especialista en Hume, y el profesor Tsanoff, de Rice, un especialista en ética.

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

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

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

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

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

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

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

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

MATTHEW LIPMAN: Mi experiencia con la filosofía francesa tuvo lugar sobre todo en 1950-52, cuando estaba en París con la beca Fulbright. Durante ese período estaba volviendo a escribir mi tesis doctoral para su publicación, lo que terminó sucediendo con el título de *What Happens in Art*. Por eso mis intereses se centraban en la estética y mi asesor en la Sorbona fue un profesor de estética, Etienne Souriau. La filosofía francesa me pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud hacia el mundo, como correspondía a un país que estaba intentando dar sentido a su implicación en dos grandes gue-

rras en menos de un cuarto de siglo. La filosofía de Estados Unidos, en contraste, era o bien una continuación del naturalismo y pragmatismo del siglo XIX entre los filósofos más tradicionales, o un repentino entusiasmo por el análisis del lenguaje británico. Si hubiera escogido ir a Inglaterra en lugar de a Francia, probablemente me hubiera visto inmerso en el modo británico de hacer las cosas, que era muy profesional y exclusivamente académico. En vez de eso, quedé fascinado con el enfoque francés, que era casi periodístico. El resultado fue que fui capaz de fragmentar partes y trozos del pensamiento francés contemporáneo e integrarlos en una perspectiva americana; si, por el contrario, me hubiera visto metido en el análisis lingüístico, posiblemente me hubiera encontrado haciendo frente a la necesidad de elegir entre eso y el naturalismo americano. Desde luego, en ambos casos, se mantuvieron algunas afinidades. *El concepto de la mente* de Gilbert Ryle me parecía ser una continuación de la obra de Mead, *Mente, espíritu y sociedad* y la *Fenomenología de la percepción* de Merleau Ponty, con su insistencia en la imagen del cuerpo, estaba en continuidad con un estudio que estaba haciendo sobre ese mismo tema. A largo plazo, quizá, lo que más me habría impresionado sería la competencia británica en el análisis conceptual, y era lo que más necesitaba, pero mantengo una gran deuda con los esfuerzos de la filosofía francesa para llegar a ser algo vitalmente relevante.

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

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

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

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

FÉLIX GARCÍA: Las dos últimas contestaciones son muy sugerentes. Se puede detectar cómo combinaste las dos influencias, la filosofía francesa y la anglosajona, una combinación que está siempre presente en el currículo de FpN. Por otro lado, tus comienzos académicos me recuerdan una triste experiencia que tuve como estudiante en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Era la época de la dictadura de Franco, en 1973. Uno de los profesores de ética más famosos de España, José Luis Aranguren, había sido expulsado de la facultad precisamente por apoyar las peticiones de los alumnos y sus manifestaciones contra el régimen de Franco. Un nuevo profesor, un fraile dominico (que más tarde fue el director de mi tesis doctoral sobre el pensamiento anarquista español) fue nombrado para ocupar la posición del profesor expulsado. Los estudiantes (yo entre ellos) iniciamos una protesta contra este profesor, hicimos pintadas en las paredes de la facultad y pusimos carteles con condenas políticas y morales. Al poco tiempo, el profesor no resistió la presión a la que lo sometíamos y no volvió a darnos cla-

se. Desde luego no perdió su puesto de trabajo. Se trata tan sólo de una anécdota personal. En aquellos años, la policía patrullaba dentro de los edificios universitarios y teníamos que enseñar nuestro documento de identidad para poder entrar. Dejando estas cuestiones a un lado, paso a formular una nueva pregunta: ¿Qué impacto tuvo el comité McCarthy en la filosofía americana y sobre todo en los ambientes educativos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FÉLIX GARCÍA: Tu última respuesta me ha provocado una fuerte impresión o por lo menos ha sido una auténtica sorpresa. Durante años he explicado aquí en España que una de las motivaciones que tuviste para desarrollar el programa a finales de los años sesenta fue la situación política en las universidades: manifestaciones estudiantiles contra la guerra de Vietnam, autoridades académicas

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

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

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

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

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

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

MATTHEW LIPMAN: El primer libro sobre Dewey que leí, *Intelligence in the Modern World*, era una antología que contenía muchos pasajes de los libros de Dewey sobre educación, pero no leí ninguno de esos libros, incluido *Democracia y Educación*, hasta muchos años después, posiblemente hasta 1980. En realidad, la aplicación de la metafísica y la epistemología de Dewey a la educación me interesaba más que recurrir a sus escritos estrictamente educativos. Nunca he negado que utilicé muchas ideas de Dewey en mi tesis doctoral (terminada en 1952), como tampoco he negado nunca que soy un deweyano. Pero uno puede ser deweyano y analítico o fenomenólogo sin que eso suponga incurrir en una contradicción. Más aún, en algunas cuestiones, creo que aprendí de Dewey lo que no había que hacer, como hacer propuestas cuando no eres capaz de llevarlas a cabo. Por eso es por lo que primero escribí Harry y luego empecé a proponer que debería existir algo parecido a Filosofía para Niños (1972). Dewey tuvo alguna experiencia en el aula muy pronto, pero nunca escribió un currículo y en este tema jamás abogó por utilizar la filosofía en la escuela primaria. Creo que lo hubiera hecho si

hubiera sabido algo de ello. También cometió el error de implicarse en la educación progresiva y eso no le hizo ningún bien. Creo que durante mucho tiempo no tuvo amigos que compartieran su visión de la educación y se vio obligado a trabajar con gente que no podía apreciar sus objetivos. Yo tuve la fortuna de encontrar a Ann Sharp, Fred Oscanyan y Joe Isaacson.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En general, no creo que *Harry* pudiera haber sido escrita sin la determinación de ser radical-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuando estábamos terminando el programa de *Lisa*, la gente del Departamento de Educación

del Estado mencionaron de pasada que había muchas presiones para mejorar la enseñanza de la escritura. Me hice eco de la alusión y elaboré el programa *Suki*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

paso desde la filosofía en dirección a la educación implicaba necesariamente una pérdida de prestigio.

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

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

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

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

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

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

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

FÉLIX GARCÍA: Por lo tanto, has hecho un gran esfuerzo no sólo en el sentido del trabajo creativo que implica desarrollar el currículo (novelas y ma-

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Podría haber hecho lo que hice con más éxito? Desde luego. ¿Pero que significa que lo reconozca? Durante un breve momento tuve una idea y estuve obligado a hacer con ella lo que pude. Tengo mi parte de debilidades, prejuicios, incompetencias y otras cosas, y tuve que hacer lo que tenía que hacer a pesar de ellas. Pero no olvides que tampoco el mundo era perfecto. Este no estaba simplemente esperando temblando de

emoción con las ansias que le producía pensar en que la filosofía estaría pronto disponible para los estudiantes de educación elemental. Más bien le tenía sin cuidado, con algunas excepciones en cada país.

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

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

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

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

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

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

No creo que veamos desaparecer términos claves como los de investigación, razonabilidad,

democracia, filosofía, pensamiento, deliberación, etc. Representan todo lo que anticipa Filosofía para Niños.

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

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

3. ES POT EDUCAR LA SENSIBILITAT?¹

Eulàlia Bosch

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

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

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

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

Si jo hagués de triar una metàfora coneguda per explicar aquesta mena de ressonància, posaria un exemple referent a la caixa d'un violí. El violinista toca les cordes i el violí ressona, retorna el so de les cordes; en aquest sentit podríem dir que el violí és d'alguna manera sensible als sons produïts per l'arquet sobre les cordes. Pot aquesta mena de sensibilitat ensenyar-se? Sé que hi ha constructors de violins com Stradivarius i que probablement ell va muntar un taller

per ensenyar a d'altre gent a construir-ne. Però, em pregunto, ¿va poder mai ensenyar a algú a fer un violí tant bé com ell era capaç de fer-lo? No m'atreveria a dir que ho aconseguís mai. I de la mateixa manera, no estic segur que nosaltres, com a mestres, estiguem en millor situació per «ensenyar sensibilitat»; podem ensenyar-la com una artesanía, com una habilitat però no se si és possible educar-la com una de les grans arts, com eren grans obres d'art els violins que feia Stradivarius.

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

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

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

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

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

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

I crec que aquesta és la raó per la qual aquesta mena d'experiències són tan satisfactòries. I hi ha encara una altra raó per la qual crec que és tan satisfactori. En aquesta exposició hi ha una

estructura. Hi ha un concepte estructural prèviament pensat subjacent a la mateixa exposició, de tal manera que cada element de l'exposició funciona dins del conjunt al igual que totes les parts d'una obra d'art s'articulen conjuntament i es reforcen mútuament. Cada espai en el que et mou, l'alternança de llum i foscor, tot allò que passa en els moviments que fas a l'interior de l'exposició coopera amb la resta i això aconseguix una experiència molt particular.

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

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

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

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

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

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

Irene de Puig

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

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

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

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

como derivación de la Declaración de los Derechos Humanos se forjaron los documentos más contundentes sobre la protección de la infancia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Antecedentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La declaración y la convención

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

El hecho de que la Declaración esté compuesta por 10 artículos facilita el trabajo de organización de la información y especialmente facilita la memorización. Se trata de un manifiesto con

un lenguaje claro y simple que impacta y se convierte rápidamente en eslogan.

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

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

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

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

Educación en derechos

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

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

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

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

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

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

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

Fase Cognitiva

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

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

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

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

1. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, p. 96. Sobre la Comisión y el Informe ver <http://www.unesco.org/delors/>

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

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

Fase Emocional

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

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

Para ello vamos a usar las artes, que en tanto forma de conocimiento y creadoras de sentimiento y emoción nos puede ayudar en este trabajo de sentir y expresar emociones.

La estética y la ética tienen una vieja historia conjunta. Una manera de entender el mundo y su representación está ligada con una manera de posicionarse y de actuar. El arte posee una gran capacidad comunicativa, de empatía, que favorece la apertura de la mente y la flexibilidad. Las artes, además tienen una vía directa al sentimiento. El arte seduce o provoca, embelesa o fastidia, pero siempre proporciona una respuesta afectiva.

Los materiales adecuados en esta fase provendrán de la pintura, la poesía, la música, la literatura o el cine. Procurando que se trate de obras de gran calidad y a ser posible que tengan conexión con la realidad: historias de vida, poemas, documentales, etc.

Este nivel debe relacionarse con el anterior para hacer comprensible la realidad de los dos marcos de comprensión: lo intelectual y lo afectivo. Una vez bien asimilados estos dos niveles, en el caso de los derechos hay que pasar a la acción.

Fase participativa

Si hablamos de protagonismo infantil, manifestamos una visión que contradice la idea de una infancia domesticada, obediente y excluida, en favor de un nuevo concepto que considera al niño y a la niña como sujetos sociales con la capacidad de participar en la sociedad y de transformarla (LIEBEL, 1996).

Este nivel es consecuencia directa de los dos anteriores y se caracteriza por la proyección en opciones de acción. Una vez hemos entendido que hay unos derechos básicos y fundamentales que queremos para nosotros y los demás pero que desgraciadamente en algunos casos no se cumplen, sólo nos queda la posibilidad de luchar para que se den estas condiciones. No podremos vivir dignamente sabiendo que el planeta hay lugares donde estos derechos son o bien ignorados o pisoteados.

Pretendemos transformar el conocimiento, las emociones y el sentido de responsabilidad en actos y actitudes. Es una tarea que implica coherencia, ya que las propuestas de las decisiones de acción deben concordar entre sí en base a la propia interpretación del nivel cognitivo y emocional. Esta es la tarea de los docentes.

La Educación en Derechos pretende crear ciudadanos activos, cívicos, demócratas respetuosos con los Derechos y si es posible intentar que estos ciudadanos se comprometan en la lucha por la difusión de los Derechos Humanos.

Como activistas debemos posicionarnos contra todos los actos despiadados, discriminatorios, crueles y criminales que conozcamos. Debemos oponer resistencia contra los ataques a los Derechos Humanos, aunque vayan disfrazados

de seguridad y tenemos que luchar por corregir las inercias y exigir que se cumpla la justicia.

No son necesarios grandes actos heroicos, pero si ir sensibilizando el entorno, primero el centro, luego la familia, los amigos, es decir ir haciendo «mancha de aceite» a partir de propuestas razonables y realistas que puedan ser llevadas a la práctica. Vale más una acción pequeña, pero exitosa, que un gran proyecto fracasado. Por ello debemos proponer acciones en las que el alumno se sienta protagonista de la defensa de sus derechos así como de los derechos de los demás.

En esta fase destaca el protagonismo de los niños, sus experiencias y vivencias personales y sociales deben aflorar, exteriorizarse y ser actores de las propuestas y actuaciones que ellos mismos decidan.

Estas tres fases no son cronológicas, puede alterarse el orden pero son imprescindibles las tres.

Dificultades

¿Por qué no hay más educación en pro de los derechos? Hay muchos factores pero es paradójico que haya tanta literatura institucional, tantos recursos que provienen de la ONU, UNESCO, Consejo de Europa, Comunidad europea, Estados nacionales, Autonomías, Instituciones universitarias, fundaciones, ongs, etc. y en cambio no parece que las escuelas o la formación no formal estén trabajando a fondo en esta dirección.

La pregunta es ¿por qué será? Intentamos procurarnos alguna explicación:

- Los estados no siempre cumplen las recomendaciones que provienen de instituciones como la ONU, Unesco, etc. sobre la educación en Derechos creando planes nacionales y / o autonómicos de acción. Algunos gobiernos prefieren orientar la educación cívica al conocimiento de la propia constitución o a una educación ciudadana y política que explore sus propias raíces.
- En los planes de estudio de primaria y secundaria no hay una materia o una parcela de contenidos que se refieran al Derecho como lo hay respecto a la estadística o a la economía y a la salud (dependiendo o no de las asignaturas madre matemáticas o biología). Siempre he considerado un milagro que algunos jóvenes al aprobar el bachillerato ha-

yan decidido matricularse en la facultad de Derecho. Y por ello no hay tampoco tradición sobre recursos y metodologías para enfocar esta enseñanza.

- Las facultades de Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación donde estudian los futuros educadores no incluyen disciplinas o créditos que preparen para educar en derechos. La educación en derechos no figura como asignatura en los planes de estudio. Si bien existen asignaturas que pueden estar relacionadas con aspectos específicos de los derechos como educación en valores o ciudadanía, la mayor parte de estas asignaturas son de carácter optativo y no están implantadas en todos los centros académicos.
- El propio alumnado de Pedagogía y de Magisterio no conoce en profundidad las principa-

les normas internacionales relacionadas con los derechos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración sobre los Derechos del Niño. Y tendría dificultades en distinguir una declaración de una convención. Por ello y siendo conscientes que no salen preparados para educar en derechos una gran mayoría apoyan la creación de asignaturas en esta dirección para tener recursos cuando en una aula haya que tratar el racismo, la igualdad entre los sexos, el derecho a la educación, etc.

A pesar de estas dificultades los infantes -del latín *in-fantis aquel que no habla*-están recuperando la palabra. Pese los obstáculos enumerados y los contextos adversos la educación en derechos va ganando terreno.

5. PEDAGOGÍA PARA UNA CIUDADANÍA CREATIVA 3¹

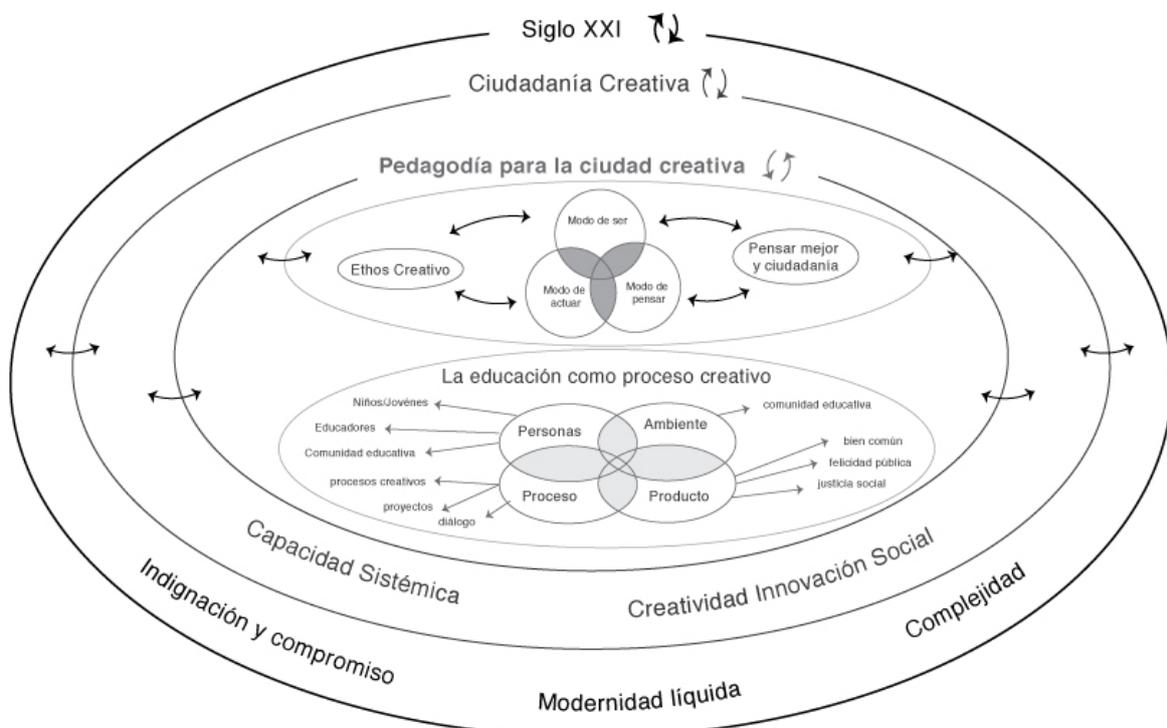
Angélica Sátiro ²

Introducción

Los tres artículos de mismo título presentan una reflexión sobre la pedagogía que tiene como meta el desarrollo de una ciudadanía creativa. Teniendo en cuenta la importancia del fortalecimiento de un pensamiento complejo (crítico-creativo-cuidadoso) y de un *ethos* creativo (morada, hábito y *cogito*) presenta una pedagogía que propone conceptos-clave y desarrolla una metodología específica capaz de fomentar el desarrollo de dicha ciudadanía. Entendiendo que

crear es generar más, nuevas y mejores ideas, propone el fomento del pensamiento creativo y su aplicación en el campo social. En los anteriores, explica de manera fundamentada lo que aparece en la siguiente imagen.

Esta imagen refleja de qué manera las lecturas del siglo XXI realizadas por Edgar Morin, Zygmunt Bauman y Stephen Hesserl son el marco que justifica pensar en la necesidad de una ciudadanía creativa, y, consecuentemente de una pedagogía que proponga cómo desarrollar



1. Los dos artículos anteriores de mismo título fueron publicados en la revista TEMPS D'EDUCACIÓ del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UB (Universidad de Barcelona).

2. Educadora desde los años 80, escritora e investigadora en el campo de la Ciudadanía Creativa.

la. Dicha pedagogía conlleva pensar en la educación como un proceso creativo en el cual los involucrados son personas creativas, que conviven y generan espacios creativos donde producen/obran/proyectan/hacen a partir de vivir procesos cognitivos creativos. Para ello hace falta desarrollar el *ethos* creativo en su triple sentido y fomentar la capacidad de pensar de manera multidimensional entiendo su relación con la ciudadanía.

Este artículo, en concreto, trata del concepto de ciudadanía creativa y de las consecuencias de su aplicación (productos).

Ciudadanía creativa

El premio nobel de la Paz del 2006 Muhammad Yunus, afirma que:

[...] el ser humano no ha nacido para cuidar de sí mismo únicamente, sino para hacer mucho más que eso: para contribuir. En este momento, la mitad de la población del mundo está luchando por ocuparse de sí misma sin lograr ese propósito básico del ser humano que es contribuir a este mundo en general. Disponemos de esta capacidad, pero no la hemos descubierto; y tenemos que creer que puede haber un mundo sin pobreza antes de crearlo, tenemos que imaginarlo que podemos hacerlo. (2006, pag.31)

De esto trata el planteamiento de la ciudadanía creativa: hay que imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y cívicas del presente y del pasado humano.

La ciudadanía creativa como capacidad sistémica y su aplicación en el desarrollo del sistema social

Para este texto, asumiremos una postura conceptual desarrollada por Juan Rodrigo³ y Katja Tschimmel⁴. Esta concepción afirma que la creatividad es la *capacidad sistémica de pensar creativamente*. Y que, *crear es generar más y mejores ideas con valor desde su interacción sistémica*.

Para entender la creatividad como capacidad sistémica hace falta clarificar mejor a qué llama-

mos sistema. Un sistema es un objeto compuesto cuyos componentes se relacionan entre sí y/o con otros objetos/sistemas. La teoría de sistemas es un campo interdisciplinar que trata de encontrar propiedades comunes en y entre los sistemas. El enfoque sistémico es una manera de comprender los objetos y fenómenos desde una perspectiva holística e integradora. Es decir, es un método de explicar/conocer/entender un elemento en relación con el todo y con las demás partes que componen este todo. Explicando un poco más nos apoyamos en el libro *Introducción al pensamiento sistémico* de Joseph O'Connor y Ian McDermott, que afirman:

[...] cada persona es un sistema que vive en un mundo de sistemas. Todos vivimos inmersos en el complejo sistema de la naturaleza y formamos poblaciones y ciudades que funcionan también como sistemas. Tenemos sistemas mecánicos, como los ordenadores, los coches o las cadenas automatizadas de montaje y producción. Tenemos sistemas políticos, sistemas económicos y sistemas ideológicos. Cada uno de estos sistemas funciona como un todo en el que se combinan muchas partes distintas (otra cuestión es si el sistema funciona bien o mal). (O'Connor et al, 1998, p. 29)

Cuando entendemos la creatividad como una capacidad sistémica, es importante asumir lo que nos propone Juan Rodrigo en el artículo: *Creatividad Operativa. Un acercamiento sistémico y pragmático a la capacidad de generar ideas de las organizaciones*.⁵ Una de estas ideas es:

Los humanos, cada humano y los conjuntos de humanos, somos y pertenecemos a sistemas creativos. Estamos dentro de sistemas que cambian y que nos cambian con las ideas que esos sistemas crean. Y cambiamos los sistemas con nuestras ideas. (Rodrigo, 2005).

Y es este mismo autor que sigue elucidando aspectos importantes:

[...] estamos creando, inmersos en un proceso de creación constante. Que es imposible no crear mientras se permanece en interacción.

3. Director de Ático – España, es experto e investigador del tema de la creatividad, lleva años de experiencia en el campo de la publicidad y fue la primera persona a quien vi proponiendo la perspectiva sistémica de la creatividad.

4. Directora de Na'mente – Portugal – es experta e investigadora del tema del pensamiento creativo, lleva años de experiencia en el campo del diseño.

5. (www.creamundos.net/primeros/revista-crearmundos-2005/rodrigo.htm)

[...] Generamos, creamos, como partes que somos de sistemas más amplios, aunque no nos lo proponíamos. Generamos, y creamos, como totalidades en interacción con un entorno que nos retroalimenta. Somos generativos porque interactuamos en un universo que es generativo. Somos creativos porque de esa interacción sistémica ha surgido, desde los principios que formaron el resto del universo, un cerebro que opera en el terreno simbólico. Y que nos permite realizar procesos de ensayo y error con un coste sensiblemente menor y una enorme economía de recursos. Creamos, podríamos decir, a imagen y semejanza de cómo genera el universo. Porque somos universo. Pero además, *podemos crear, podemos generar ideas, podemos inventar conocimiento, de forma intencional.*⁶ Para generar nueva diversidad y complejidad sabiendo lo que hacemos. Creando obsolescencia de forma deliberada, y evaluando cuándo y cuánto de lo que hacemos es despilfarro, derroche, o riqueza. (Rodrigo, 2005)

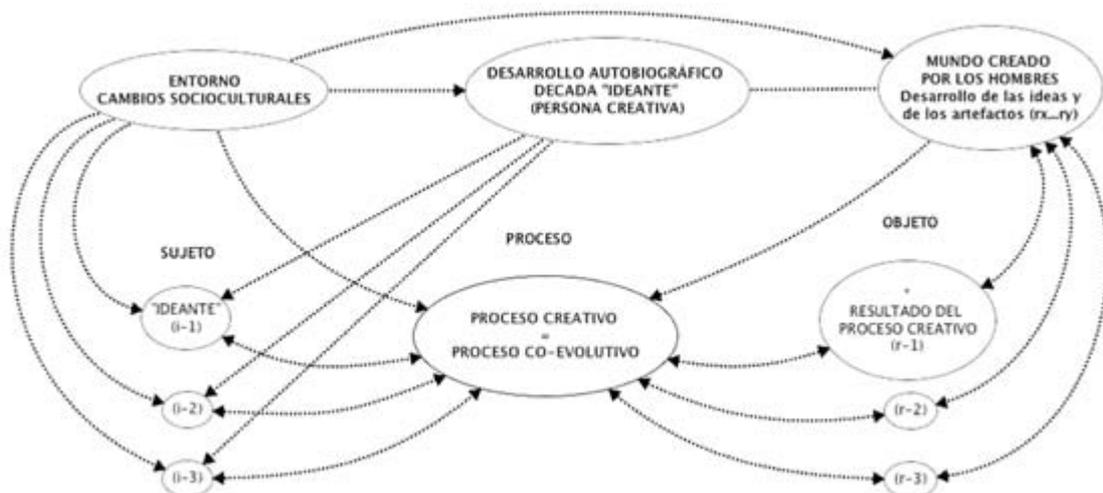
Katja Tschimmel afirma:

La perspectiva sistémica de la creatividad nos permite comprender mejor la complejidad de la emergencia de las ideas. Y nos conduce a los factores que componen un sistema que crea novedad en interacción con otros sistemas. En cuanto comprendamos las bases y los mecanismos de un proceso creativo, tendremos muchas más posibilidades de pensar creativamente y de realizar acciones que nos lleven a la emer-

gencia de novedad. Individualmente o en grupo. Además seremos capaces de conducirnos con lucidez e interactuar con las estructuras del entorno de tal manera que el proceso creativo fluya mejor y resulte en ideas y productos más originales e innovadores. Porque cuando hablamos de sistemas creativos, pensamos en sistemas que generan ideas con valor: valor social, valor tecnológico, valor educativo, valor cultural. Sistemas que generan conocimiento nuevo y útil. Sistemas que tienen la capacidad de recombinar el conocimiento disponible para generar más conocimiento. Y, específicamente, conocimiento que podría no existir. Que podría no haberse recombinado. La creatividad es la capacidad de generar conocimiento contingente. (Tschimmel, 2009, p.10)

Y es la misma autora que sigue:

[...] es el entorno el que estimula la motivación, la voluntad y la atención disponible de un individuo o un grupo, así como la formulación de los objetivos. Y es el ambiente socio-cultural quien aporta conocimiento de base, experiencias de vida, educación, acceso a nuevas informaciones, impulsos culturales, etc., o sea el punto de partida para la creación. Mario Bunge (2004), afirma que un sistema social humano es un sistema constituido por personas y sus artefactos [...] la figura 1 visualiza las interacciones entre el individuo creativo, su evolución, el entorno y la evolución del mundo de los artefactos y del conocimiento. (Tschimmel, 2009, p.18 y 20)



6. Itálico y subrayado de la autora de la tesis.

[...] Desde una visión sistémica, quienes proponen y generan las ideas, (los 'ideantes'), son partes de un sistema de conocimiento en acción, en el que se generan múltiples opciones que el entorno tiene que seleccionar y priorizar. (Tschimmel, 2009, p.20)

Acercarnos a la creatividad desde la generatividad, acaba con algunos mitos. Acercarnos a la creatividad desde la sistémica, acaba con otros cuantos. Sobre todo porque nos permite abandonar con rapidez las posiciones que consideran a la creatividad como una excepcionalidad. Como una rareza. Como una infrecuencia. (Rodrigo, 2005)

El acuerdo con esta manera de ver permite considerar la capacidad de crear de los ciudadanos de a pie. Es decir, si crear fuera una excepcionalidad no podría ser una capacidad a ser utilizada para generar bien común en la vida diaria compartida por los ciudadanos. Lo que esta pedagogía pretende fomentar es la frecuencia del uso de la capacidad creativa en la vida social.

Para la ciudadanía creativa, este entendimiento presentado por los dos autores citados

Juan Rodrigo y Katja Tschimmel, es básico. El ciudadano es un sistema que puede crear de manera intencional y forma parte del sistema social. Es decir, está en constante interacción con los demás ciudadanos que también son sistemas interactuando con otros. La sociedad es un sistema complejo. Un sistema complejo esta compuesto por partes interconectadas, cuyos vínculos producen nuevas reorganizaciones de conocimiento, es decir información adicional y/o nueva. El resultado de las interacciones de estas partes hace surgir propiedades emergentes, no reducibles a las propiedades de cada parte. La realidad social y nuestro entendimiento sobre ella son emergencias inseparables. Es decir ese todo llamado ciudadanía se encuentra tanto en el objeto (la realidad social) como en el sujeto (el ciudadano). Por lo tanto una ciudadanía creativa es una propiedad emergente que surge de la interacción social de los ciudadanos entre sí y con la sociedad.

Así, es importante que cada ciudadano sepa que:

1. es imposible no crear estando en constante interacción con los demás ciudadanos y con el sistema social.



2. cada ciudadano puede crear intencionalmente, generando más y mejores ideas con valor para mejorar el sistema social que comparte con los demás.
3. cuanto más el sistema social sea un sistema creativo, más creativo será cada ciudadano, porque es un sistema individual en interacción con el social.

Este triple entendimiento implica asumir una postura proactiva frente al sistema social y esto es un cambio radical de mirada respecto a la idea imperante de que el individuo no puede hacer nada respecto al sistema.

[...] a nuestra capacidad de generar ideas nuevas y útiles, lo llamamos creatividad. Creamos, como lo hacemos, porque nuestra capacidad simbólica nos permite actuar e interactuar sobre las totalidades, sobre los sistemas, situaciones, al mismo tiempo, fuera y dentro de ellos. (Rodrigo, 2005)

Cada ciudadano necesitará aprender a situarse simbólicamente dentro y fuera del sistema social para ser capaz de verlo en perspectiva y generar ideas capaces de fomentar el bien común. Esto implica ocupar el «espacio entre».

En general, cuando se habla de ciudadanía, se separa las partes del todo para realizar un análisis y reflexionar sobre a la luz de algunas categorías que representan voces de marcos teóricos. Separar las partes de este todo para analizarlas resulta complejo. Cuando separada, cada parte deja de significar el todo, porque cada parte se convierte en un todo en sí mismo y desvirtúa el todo del cual fue «desgarrado». Además, estas partes sacadas de su todo dejan de ser lo que eran porque existían en correlación y generaban significados propios justamente en esta interacción entre las partes. No se puede explicar cada parte en sí misma porque esto sería eliminar el «espacio entre» estas partes, en la dinámica relacional que es el todo. Ya decía Aristóteles⁷ en su *Metafísica*⁸: *El todo es mayor*

7. Estagira, Grecia (384 a.C-322 a.C) – filósofo, lógico y científico. Escribió sobre lógica, metafísica, ética, filosofía de la ciencia, filosofía política, estética, retórica, física, astronomía y biología

8. Nombre de una de las principales obras de Aristóteles que inaugura una rama de la filosofía del mismo nombre. Esta obra, a partir de una crítica a Platón habla del «ser en cuanto ser», es decir el ser comprendido como «siendo», desde su existencia.

que la suma de las partes. El «espacio entre» se mueve de manera transversal en una dialéctica de difícil precisión. Quizás sea importante entenderlo desde la Teoría del caos⁹. El «espacio entre» evoluciona con el tiempo, con el cambio de espacios y con los tipos de interacciones. El «espacio entre» sólo puede ser entendido desde una perspectiva holística, procesual y dinámica. La hiperespecialización que caracteriza la manera como, en general, son tratadas las cuestiones relacionadas con el sistema social y la ciudadanía fragmenta la visión del conocimiento de este campo y lo pone como un producto estático que hay que digerir y memorizar. Y, en se tratando de la complejidad del sistema social y de su relación con los ciudadanos, todo es muy dinámico. Por esto, esta bien ver la ciudadanía creativa desde la perspectiva del todo sistémico y de la interacción entre este todo y sus partes.

Concepto de ciudadanía creativa

La palabra ciudadanía se refiere a la cualidad de los ciudadanos. Es decir, ciudadanía es lo que hace con que ciudadanos sean ciudadanos y no otra cosa. Por esto, de manera general se asume que, ciudadanos son los habitantes de una ciudad/pueblo/aldea/país, los vecinos que comparten tiempos, espacios, servicios públicos, bienes comunes, derechos, deberes, valores y principios de la vida común.

El concepto de ciudadanía está en plena evolución y es polisémico, es decir con significados variados. Desde fines del siglo XVIII, después de las grandes revoluciones liberales y con la primacía del Estado-nación, la ciudadanía es un status jurídico y político y está restringida a las personas que habitan un territorio con lo cual tienen derechos (civiles, políticos, sociales) y deberes (impuestos, servicio militar, obediencia a las leyes, etc.). Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad, es decir, su condición de ciudadano de este Estado. Bajo esta perspectiva, la ciudadanía debe respecto a la colectividad política, además de tener la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Pero, estamos

9. Rama de las matemáticas/física que trata ciertos tipos de sistemas dinámicos muy sensibles a las variaciones en las condiciones iniciales. La variación en estas condiciones iniciales puede implicar profundos cambios a largo plazo y/o en comportamiento correlacionados con estos sistemas dinámicos.

en concordancia con Juan Carlos Lago Bornstein cuando afirma:

la idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un Estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social. [...] En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos, que se ejerce frente al Estado, sino el ciudadano también se reconoce en la práctica de todos los días, en el ejercicio diario de sus derechos y en la satisfacción de sus necesidades. [...] Esta noción de ciudadanía alude, por tanto, a una doble pertenencia: al Estado y a la sociedad. En el primer caso, el individuo es miembro de un cuerpo político-institucional que garantiza sus derechos políticos, civiles y sociales. Y por otro lado, como parte de la sociedad, hay que recuperar una dimensión más comunitaria de la política, que permita al ciudadano redescubrir el sentido de la vida ciudadana, y que se convierta en un lugar de constitución de múltiples formas asociativas que generen prácticas solidarias y espacios plurales de deliberación y actuación en los que, en lugar de excluir, se vayan incorporando todos los miembros de la sociedad. Esta idea que apunta a disminuir la dejación o abandono representativo de la democracia moderna y que busca que todos los ciudadanos tomen parte en el proceso político, no implica incitar a una defensa de un Estado o de una forma de gobierno sin *políticos profesionales* ni *organizaciones de partidos*. Sencillamente se trata de recuperar la plena pertenencia de los ciudadanos que, desde un sentimiento solidario y de «hermandad» reclaman del Estado una política y una actuación acorde con la justicia social, evitando así una peligrosa despolitización de la sociedad. (Lago, p.12)¹⁰

Para esta pedagogía se asume que **ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio**. Por ello, en el concepto de ciudadanía está implícita la necesidad de aprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mis-

mo tiempo. En dicho concepto se incluye: niños, niñas, mujeres, hombres, jóvenes, ancianos, personas de distintas religiones, etnias, opciones sexuales, condiciones económicas, físicas y mentales, etc.

En este sentido, el concepto de «ciudadanía» que ha venido a convertirse en canónico es el de «ciudadanía social», tal como Thomas H. Marshall lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de *derechos civiles* (libertades individuales), en los que insisten las tradiciones liberales, no sólo de *derechos políticos* (participación política), en los que insisten los republicanos, sino también de *derechos sociales* (*trabajo, educación, vivienda, salud prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad*).¹¹ (Lago, p.12)¹²

Así que ser un ciudadano es, de alguna manera, pagar impuestos, actuar según las leyes, respetar las leyes de tránsito, conducir con prudencia, ser un peatón consciente y cuidadoso de su acción en la vía pública, consumir con moderación, cuidar de la limpieza de las vías y espacios públicos (no tirar basura y ayudar a limpiar cuando el espacio público necesite de estas acciones), respetar los deberes que se tienen con la colectividad y el bien común, conocer y reivindicar los derechos humanos en la vida ciudadana, actuar para lograr las equidades: laboral, étnica, social y de género. También actuar respetuosamente con aquellos que tienen otro idioma, otra forma de vestir, actuar y pensar, pero que comparten el mismo tiempo y el mismo espacio y ser agente intercultural que encuentra en la diversidad (propia de cualquier colectividad) su mayor riqueza. En las democracias, votar conscientemente (si esto es un deber) y cuestionarlo de manera clara, razonable y bien fundamentada, cuando sea un derecho al cual uno prefiere prescindir. Considerando todo lo anterior, podemos afirmar que la ciudadanía se aprende en el tejido social, es decir en el vecindario, en la familia, en las comunidades, en el trabajo, en todo lo que implica *actuar cada día* como ciudadano. Hoy

11. CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 66.

12. «Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía», artículo inédito de Juan Carlos Lago Borsntein. Universidad de Alcalá.

10. «Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía», artículo inédito de Juan Carlos Lago Borsntein. Universidad de Alcalá.

esto es algo más complejo, porque el tiempo y el espacio virtual cambian totalmente los códigos y las perspectivas. Por eso hay que reaprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. Es decir la contemporaneidad demanda una mirada creativa a su entramada complejidad. Estando virtualmente conectados o no, alfabetizados digitalmente o no, igualmente necesitamos la mirada creativa hacia esta «nueva ciudadanía», porque los problemas locales seguirán esperando salidas locales. El ciudadano vive lo «local»: la ciudad, por más que pueda comunicarse globalmente y recibir/ejercer influencias más allá de este local. Es la ciudad que tiene que funcionar como red de protección ética de sus ciudadanos. Asegurar que cada persona pueda desarrollarse como tal y tener ella misma una red de valores que le de soporte interior para afrontar la vida y sus retos. Debemos buscar salidas creativas a los retos de la vida colectiva. Se trata de utilizar nuestra capacidad creativa ética, cívica y políticamente.

Ciudadanía creativa es aquello que hace que los ciudadanos sean creativos, es decir, es la cualidad que les hace ser comprometidos con el desarrollo de nuevas ideas para la mejora de las condiciones de vida propias y de aquellos con quienes comparten tiempo y espacio (local y virtual). La ciudadanía creativa es algo que ocurre en el mediano y largo plazo, bien como la educación. En el corto plazo solo pueden existir cosas y personas superfluas. Palabras como consistencia, coherencia, profundidad, fundamento, valor, proyecto no tienen sentido en el corto plazo. Y estas palabras son importantes para el desarrollo de una ciudadanía que pueda ser llamada creativa. Por lo tanto, el tiempo y el espacio educativos son idóneos para la ciudadanía creativa, su ejercicio, y su experimentación. El tipo de problemas epistemológicos implícitos en la ciudadanía creativa pide conocimientos que provienen de distintas disciplinas. Estos problemas habitan un espacio donde confluyen múltiples procesos cognitivos interrelacionados, es decir se enmarcan dentro de un sistema complejo. Son problemas epistemológicos fronterizos que piden roces epistemológicos, cruce de mapas conceptuales, saltos cualitativos: la mente humana, el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosamente, la producción de futuros (creatividad e innovación social, ciudadanía creativa), el desarrollo de un *ethos creativo* –un modo de

ser visto como morada interior, hábitos (actitudes y valores) y *cogito* (pensamiento).

- Un MODO DE PENSAR complejo y multidimensional (sentir/percibir, investigar, conceptualizar, razonar, traducir), que necesita una educación reflexiva que fomente un pensar mejor (crítico, creativo y cuidadoso/ético).
- Un MODO DE SER (*ethos*), potenciado por una educación ética que no sea moralizante, sino reflexiva y creativa y que maneja su triple sentido: *ethos* como morada, *ethos* como hábito, *ethos* como *cogito*.
- Un MODO DE ACTUAR y de INTERACTUAR, a partir de una educación para la comprensión de la vida social y una acción/interacción que no sólo sea consecuente y responsable, sino proactiva y preventiva; es decir creativa. Un modo de actuar coherente con los valores y actitudes del *ethos* creativo.

Ciudadanos creativos son los que pueden crear mejores maneras de ser, de estar, de compartir el mismo tiempo y espacio. Esto porque su actuación implica *actuar cada día* como ciudadano desde el tejido social. Convivir, coexistir, cohabitar y generar condiciones dignas para todos aquellos que comparten el mismo espacio y el mismo tiempo es lo que caracteriza un tejido social creativo. Entendida así, la *ciudadanía creativa es un modo de vivir proactivamente, consciente de que uno es el sujeto de la acción social*. Así para desarrollar la ciudadanía creativa hace falta incidir sobre los grupos de vínculo del tejido social. Un ciudadano creativo no espera que los demás arreglen los problemas, él mismo se posiciona como parte de las soluciones. Sin contar que trata de definir y redefinir los problemas de manera a que sean los retos adecuados para generar mejoras sociales.

Ser un ciudadano creativo conlleva compromiso con los cambios positivos que se propone la colectividad. Para tanto, hace falta desarrollar la capacidad de imaginar futuros posibles, tanto individuales como colectivos. «La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas en la sociedad. Esa es su tarea y su promesa.» (Charles Wright Mills, 1959/2000, p. 26.) Con base en lo que nos comenta este sociólogo, se trata de hacer una innovadora historia de la humanidad sin olvidarse de que cada biografía debe ser

igualmente creativa. Para hacer esto bien hará falta distinguir entre las inquietudes personales y los problemas públicos. Esta distinción es un instrumento esencial de la imaginación sociológica y una característica de toda obra clásica en ciencia social. Las inquietudes corresponden a cada entidad biográfica y al ámbito de su experiencia personal. Una inquietud es un asunto privado, tiene que ver con los valores amados por un individuo y con su red de protección personal. Los problemas públicos tienen que ver con las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto, con las maneras en que diferentes medios se implican e interpenetran para formar la estructura más amplia de la vida social. Es necesario un ejercicio crítico de entendimiento de estas inquietudes personales y de los problemas públicos, distinguiendo el ámbito de cada uno. Ambos son disparadores de procesos creativos. Y, hay un problema público que necesita ser enfrentado en el ejercicio de la ciudadanía creativa: la exclusión social que genera pobreza extrema y hambruna. La ciudadanía creativa no está planteada solamente para los casos de exclusión social, pero tampoco puede ser plenamente ejercida si ellos siguen existiendo. Una vez más compartimos las ideas de Juan Carlos Lago Borshtein:

No estamos diciendo que todo el mundo deba de ser igual y que no deben existir ningún tipo de desigualdad. Esto, además de ser utópico, sería injusto. Sin embargo, creemos que hay un grado de pobreza y de discriminación que daña profundamente la *dignidad humana*¹³, haciendo moralmente insostenibles las desigualdades y las diferencias sociales. Cuando las personas no pueden satisfacer sus necesidades básicas y elementales, de orden económico, social y cultural, entonces la miseria, la discriminación y las desigualdades sociales se tornan insostenibles, humillando y ofendiendo la dignidad humana de la persona que las padece. Como Hannah Arendt advierte, «la pobreza es mucho más que indigencia; es un estado de constante indiferencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante; la pobreza es abyecta debido a que pone a los hombres bajo el imperio absoluto de sus cuerpos, es de-

cir, bajo el dato absoluto de la necesidad.»¹⁴. Habíamos visto, al analizar las características de la ciudadanía como la condición de ciudadano supone el instituirse en sujeto activo y responsable de la política y participe de la vida social, lo cual supone contar con condiciones mínimas que permitan a cada uno constituirse en una voluntad libre, es decir, no atada al mandato de la necesidad. Cuando una persona no tiene cubiertas sus necesidades y no ve la manera de llegar a cubrirlas, se hace francamente difícil que actúe «cívicamente» y participe activamente de la ciudadanía. Por algo se dice *Primum vivere deinde philosophari*. Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se

13. Ver TAYLOR, C. en *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, México, FCE, 1993

14. ARENDT, H. *Sobre la revolución*, Alianza, Madrid, 1988, p. 61.

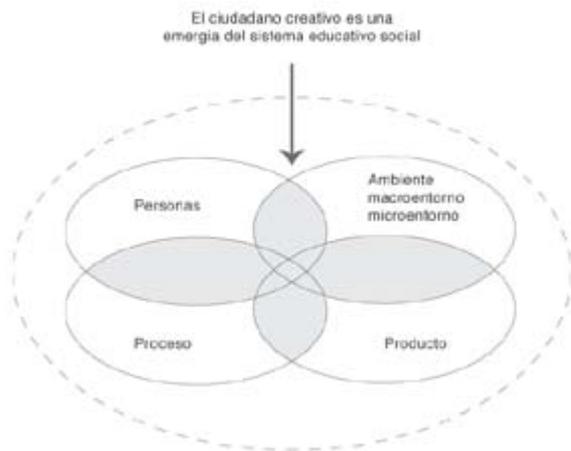
nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad. (Bornstein, 2011, p.10 y 11)

Superar el problema público de la exclusión social es una de las tareas de la ciudadanía creativa. El poder (creativo) de las personas que luchan por un mundo/ciudad mejor es inmenso y si ellas se organizan, este poder tiende a aumentar. Se trata de un poder colectivo estructurado en forma de red, que pasa por todos aquellos que están involucrados y conectados entre sí. Es un poder difícil, porque no es el poder de unos sobre otros, sino un poder que existe *entre* todos. Éste despersonaliza, elimina los «egos». Es un poder de ciudadanos conscientes de que su papel es servir a quienes buscan la forma de mejorar la vida de todos. A la vez, es el poder de la sociedad civil que revitaliza el tejido social. Individualmente, todos estamos siempre tratando de disminuir las asperezas de la vida y de aumentar nuestras alegrías. Pero como estamos conectados entre todos, «atados a una realidad común», hace falta aprender, en el día a día, a aumentar la alegría/felicidad de todos garantizando vida digna a los que forman parte de esta vida en común. Y esto se hace tejiendo una red de protección ética desde el *ethos* creativo de cada individuo y de cada colectividad. Es posible este modo de vivir la vida colectiva, para transformar la calidad de vida de todos los implicados en ella. Pero «primero tenemos que creer que el mundo que nos rodea no es «dado» de una vez por todas, que puede cambiarse y que uno mismo puede cambiarlo aplicándose a la tarea. Hay que asumir que el estado del mundo puede ser diferente de lo que es ahora y que la medida en que éste puede llegar a ser diferente depende más de lo que uno haga que de la influencia que el estado del mundo puede ejercer en lo que hacemos o dejamos de hacer: pasado, presente, futuro. Uno tiene que haber confiado en su propia capacidad de *marcar una diferencia* en el curso de su propia vida, pero también en el mundo en que vive esta vida.» (Zygmunt Bauman, 2009 b, p.68). Es posible crear mundos mejores para vivir. Y esto empieza por la manera como cada cual ve su propia vida. En este caso no hay como enseñar una lección que no haya sido vivida, sentida, pensada y procesada por uno mismo. El concepto de ciudadanía creativa parte de esta

idea. Esta ciudadanía es creativa porque es un esfuerzo para buscar nuevas maneras de ver y de vivir las relaciones colectivas, sociales y culturales. Es creativa porque se tiene que inventar, lo que implica superar nuestras dificultades y tomar ventaja positiva de las diferencias, por ejemplo. Aunque parezca algo demasiado utópico, nuestra historia humana está impregnada de historias de gente que fue capaz de superar los obstáculos de su tiempo y de su espacio. Lástima que estas historias quedaron, muchas veces, como episodios ocultos de nuestro pasado. De hecho todo y cualquier avance social y cultural sólo fue posible porque se ejerció esta superación. Es decir, aunque no de manera consciente y explícita, ya existía una «ciudadanía creativa».

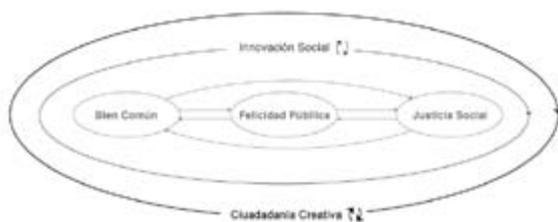
Es fácil afirmar que se trata de disminuir las «asperezas» de la vida cotidiana, pero bien sabemos que algunas de éstas son llevadas al extremo de las guerras civiles, las masacres, la violencia urbana, etc. Además, suena bonito decir *ciudadanía creativa*, pero... ¿cómo realizarla si no se tienen las condiciones mínimas como: comida, salud, educación para todos, seguridad, respeto a las leyes, urbanidad, cordialidad colectiva? Es más, ¿cómo hacerla, si en muchos países tenemos miedo de no volver a casa vivos después de un día de trabajo? ¡Exactamente por esto! Es aquí en donde la creatividad puede aportar a la construcción de la ciudadanía, se trata de encontrar salidas para vivir, entre todos, de forma saludable. Se trata de convertir las espadas de la violencia en el arado de la construcción colectiva de una vida mejor para aquellos que comparten el mismo espacio/tiempo. También se trata de transformar este «arado de la construcción social» en ideas claras que ayuden a iluminar la acción. Una «acción ciega», por muy bien intencionada que esté, puede no llegar a nada, o incluso empeorar la realidad. El deseo de que ocurra algo bueno no determina el éxito de la acción. Es necesario elaborar este deseo, transformarlo en idea, generar esta idea, devolverla al mundo de la acción y después evaluar todo el proceso. Esto implica estrategia, planificación, iniciativa, proyectos y acción creativa, además de buena capacidad de evaluación. No se trata de un discurso, sino de un planteamiento de fondo. Y, en este sentido, se puede aprender del acervo de experiencias acumuladas por aquellos que manejan la creatividad aplicada a los cambios sociales y culturales.

La imagen siguiente sintetiza las ideas desarrolladas hasta este punto del artículo.



El bien común, la felicidad pública y la justicia social como productos de la innovación social de la ciudadanía creativa

Como esta pedagogía de la ciudadanía creativa es tratada sistémicamente, sus «productos creativos» están interactuando con todos los demás elementos sistémicos. Así el bien común, la felicidad pública y la justicia social son consecuencias pero también causas de la innovación social provocada por el ejercicio de la ciudadanía creativa. Es decir se retroalimentan entre sí. Cuanto más bien común, felicidad pública, justicia social y innovación social, más ciudadanía creativa y viceversa. Es la interacción entre estas partes que genera el todo de la ciudadanía creativa.



Bien común

Ya en el siglo VIII a.C., Hesíodo introduce *Los trabajos y los días* con la fábula del halcón y el ruiseñor. «Necio es quien pretende oponerse

a los más fuertes», es la moraleja del cuento en que el ruiseñor intenta vanamente librarse de las garras del pajarraco. Pero la lección de Hesíodo es otra: el mundo humano es distinto del de los animales, *debe* ser distinto, pues las relaciones deben regirse por la *Diké* –la Justicia– y no por la violencia. Por eso, porque hay que buscar el bien de todos y no el dominio de los fuertes, el fin de la unión social o política no puede ser otro que el bien, el bien de los que forman una comunidad. No debería haber conflicto entre el bien de la comunidad y el bien del individuo. Porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como *ciudadano*. [...] Definir en qué consiste ese bien que todos los humanos deberían perseguir para vivir correctamente en comunidad ha sido, desde los griegos, el objetivo de la filosofía política. (Camps, 2001, p.15 y 16)

John Rawls define el bien común como ciertas condiciones generales que son de ventaja para todos, es decir un bien de cada uno de los ciudadanos y de todos a la vez. El mismo autor distingue lo bueno, un mundo material mejor de lo que sería una sociedad libre y justa. Jacques Maritain afirma en el apartado III de *La persona y el bien común*:

Lo que constituye el bien común de la sociedad política, no es pues solamente el conjunto de bienes o servicios de utilidad pública o de interés nacional (camino, puertos, escuelas, etc.) que supone la organización de la vida común, ni las buenas finanzas del Estado, ni su pujanza militar; no es solamente el conjunto de justas leyes, de buenas costumbres y de sabias instituciones que dan su estructura a la nación, ni la herencia de sus gloriosos recuerdos históricos, de sus símbolos y de sus glorias, de sus tradiciones y de sus tesoros de cultura. El bien común comprende sin duda, todas esas cosas, pero con más razón otras muchas: algo más profundo, más concreto y más humano; porque encierra en sí, y sobre todo, la suma (que no es simple colección de unidades yuxtapuestas, ya que hasta en el orden matemático nos advierte Aristóteles que 6 no es lo mismo que 3 + 3), la suma digo o la integración sociológica de todo lo que supone conciencia cívica, de las virtudes políticas y del sentido del derecho y de la libertad, y de todo lo que hay de actividad, de

prosperidad material y de tesoros espirituales, de sabiduría tradicional inconscientemente vivida, de rectitud moral, de justicia, de amistad, de felicidad, de virtud y de heroísmo, en la vida individual de los miembros de la comunidad, en cuanto todo esto es *comunicable*, y se distribuye y es participado, en cierta medida, por cada uno de los individuos, ayudándoles así a perfeccionar su vida y su libertad de persona. Todas estas cosas son las que constituyen la buena vida humana de la multitud. Echase por ahí de ver, dicho sea de paso, que el bien común no es solamente un conjunto de ventajas y de utilidades, sino rectitud de vida, fin bueno en sí, al que los antiguos llamaban *bonum honestum*, bien honesto; porque por un lado es una cosa moralmente buena en sí misma el asegurar la existencia de la multitud; y por otra parte, la existencia justa y moralmente buena de la comunidad debe ser de esa manera asegurada; y sólo a esta condición, a condición de estar conforme con la justicia y la bondad moral, el bien común es lo que es, bien de un pueblo, bien de una ciudad; y no el bien de una pandilla de gánsters y de asesinos. Por eso la perfidia, el menosprecio de los tratados y de la fe jurada, el asesinato político y la guerra injusta pueden ser *útiles* a un gobierno, y procurar, por el momento al menos, ciertas *ventajas* a los pueblos que de esas cosas echan mano; mas esos medios llevan por naturaleza, en cuanto a actos políticos, es decir, en cuanto orientan en cierto modo la conducta común, a la destrucción del bien común de esos pueblos. (Maritain, 1947)

Desde esta pedagogía entendemos como bien común aquello que es bueno (justo y promotor de libertad) para todos y para cada uno de los ciudadanos que comparten el sistema social. De ahí que es un producto de la ciudadanía creativa, además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar bien común.

Felicidad pública

Los seres humanos queremos ser felices. Este proyecto colosal, irremediable y vago dirige todas nuestras creaciones. Es un afán privado, pero que sólo puede colmarse mancomunada-

mente. De ahí nace nuestra «furia constructora de ciudades», que dijo Sófocles. Incompletos y débiles, edificamos las ciudades para que a su vez las ciudades nos edifiquen a nosotros, pues nuestra inteligencia e incluso nuestra libertad son creaciones sociales. La autonomía personal es el fruto más refinado de la comunidad. (Marina, 2000, p. 9)

Como alerta el sociólogo Zigmunt Bauman, es fácil caer en la trampa economicista y pensar que la felicidad va conectada a mejores condiciones económicas.

Y sin embargo, la importancia de la felicidad en la vida humana ha sido frecuentemente tratada con algún descuido en el discurso económico dominante. Hay considerable evidencia empírica de que a medida que las personas se hacen más ricas en muchos lugares del mundo, con mucho más ingreso para gastar en términos reales que nunca antes, no se sienten más felices que antes. Se han suscitado dudas muy convincentes y bien fundadas sobre la premisa implícita de los pragmáticos abogados del crecimiento económico como una panacea de todos los males económicos, incluidas la miseria y la infelicidad, mediante una pregunta que reproduce el título de un ensayo justamente famoso de Richard Easterlin: «¿Aumentar el ingreso de todos aumentará la felicidad de todos?». La naturaleza y las causas de la melancolía en la vida de las personas en las economías prósperas han recibido también atención de muchos economistas que han estado dispuestos a dar el paso más allá de la simple presunción funcional según la cual el nivel de utilidad se incrementará siempre con el ingreso y la riqueza. El análisis en parte económico y en parte sociológico de Tibot Scitovsky sobre la «economía triste» (para citar el título de su famoso libro) ha sido un hito en este descuidado campo de investigación. Hay escasas razones para dudar de la importancia de la felicidad en la vida humana, y es bueno que la tensión entre la perspectiva del ingreso y la perspectiva de la felicidad reciba por fin más atención que la corriente principal de los economistas. [...] Las preguntas vienen suelo después de que la importancia de la felicidad para la vida humana ha sido plenamente reconocida, con sus implicaciones de largo alcance para los estilos de vida y la consiguiente

aceptación del hecho de que la relación entre ingreso y felicidad es mucho más compleja que lo que los teóricos del ingreso tienden a suponer. (Sen, 2009, p. 302-303)

Así que esta pedagogía no plantea la felicidad pública sencillamente como bienestar económico. Seguramente, esta felicidad solo tiene sentido si hay justicia social para equilibrar las desigualdades como se ve a seguir. Bien como solo tiene sentido si los ciudadanos pueden realizar su *ethos* creativo. Desde la perspectiva sistémica, la búsqueda de la felicidad privada conlleva la felicidad pública y viceversa.

El hombre se ha movido siempre por dos aspiraciones irremediables e irremediamente vagas: la felicidad y la justicia. Ambas están unidas por parentescos casi olvidados. Hans Kelsen, uno de los grandes juristas del pasado siglo, los describió con claridad: «La búsqueda de la justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana. Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo, y por ello la busca en la sociedad. La justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social.» La felicidad política es una condición imprescindible para la facilidad personal. Hemos de realizar nuestros proyectos más íntimos, como el de ser feliz, integrándolos en proyectos compartidos, como el de la justicia. [...] La historia muestra el juego de influencias entre la felicidad y la justicia. El viejo Platón ya se preocupó y se ocupó de las leyes «que harían una ciudad feliz». [...] La justicia no produce inexorablemente la felicidad personal. No es una dispensadora automática de alegría, amor, paz, salud y concordia. Pero es la mejor garantía, la ayuda más eficaz para que cada uno de nosotros, de acuerdo con nuestros planes, atentos a nuestra situación, realicemos nuestra mejor posibilidad. Tenemos pues que hablar de dos tipos de felicidad. Una es la felicidad subjetiva, un sentimiento pleno de bienestar, personal, íntimo. Otra es la **felicidad objetiva, pública, política, social que no es un sentimiento sino una situación, el marco deseable para vivir**¹⁵, aquel escenario donde la 'búsqueda de la felicidad' de la que hablaban los textos citados resulta más fácil y tiene más garantías de éxito. (Marina, 2000, p. 19-20)

15. Subrayado de la autora de este texto.

En resumen, la felicidad pública, este marco deseable para vivir, es causa y consecuencia de la ciudadanía creativa. Así hacemos nuestras las palabras de José Antonio Marina y María de la Válgoma en su libro *La lucha por la Dignidad*, teoría de la felicidad política, cuando proponen como primer artículo de la Constitución Universal lo siguiente:

Nosotros los miembros de la especie humana, atentos a la experiencia de la historia, confiando críticamente en nuestra inteligencia, movidos por la compasión ante el sufrimiento y por el deseo de felicidad y de justicia, nos reconocemos como miembros de una especie dotada de dignidad, es decir, reconocemos a todos y a cada uno de los seres humanos un valor intrínseco, protegible, sin discriminación por edad, raza, sexo, nacionalidad, idioma, color, religión, opinión pública, o por cualquier otro rasgo, condición o circunstancia individual o social. Y afirmamos que la dignidad humana entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos. Sobre estos cimientos podríamos construir la ciudad feliz. (Marina, 2000, p. 167)

De ahí que es un producto de la ciudadanía creativa, además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar felicidad pública, este marco deseable para vivir.

Justicia Social

Como ya bien delineado en los dos artículos anteriores por Hessel, Morín y Bauman, la sociedad del siglo XXI todavía no logró alcanzar la justicia social. Infelizmente todavía son muchos los *residuos humanos* (para utilizar un término de Bauman) decurrentes de los defectos del sistema social. Por esto, uno de los productos creativos de la ciudadanía necesita ser la justicia social, es decir esta búsqueda de equilibrio entre las desigualdades de esta sociedad contemporánea. Para tanto hace falta asumir la desigualdad de la sociedad y buscar crear la justicia entre estos desiguales. John Rawls llama de principio de la diferencia a esta idea distributiva de la justicia.

Este principio afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación; y dado que las desigualdades de nacimiento y dotes naturales son inmerecidas, habrán de ser compensadas de algún modo [...] La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. [...] La distribución natural no es justa ni injusta, como tampoco es injusto que las personas nazcan en una determinada posición social. Estos son hechos meramente naturales. Lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto a estos hechos [...] La estructura básica de estas sociedades incorpora la arbitrariedad de la naturaleza. Sin embargo, no es necesario que los hombres se sometan a estas contingencias. El sistema social no es un orden inmodificable colocado más allá del control de los hombres, sino un patrón de la acción humana. (Rawls, 1971, p. 103)

Esta pedagogía entiende que la justicia social es una emergencia resultante de la interacción entre las varias partes del sistema social. Es decir, tanto el Estado (y sus instituciones) como la sociedad civil son las instancias que pueden hacer existir la justicia social.

Ante esta situación, es necesario recuperar un Estado de Justicia social que garantice la satisfacción de los bienes y servicios básicos (salud, alimentación, educación, agua y saneamiento, vivienda, etc.) y que se haga no como un acto caritativo ni como inversión económica, sino como reconocimiento del justo ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta idea es sostenida por UNICEF, quien afirma que la política social debe pasar de una visión de compasión por los más débiles y vulnerables, hacia la satisfacción de las necesidades básicas y desde allí se debe pasar a garantizar la institucionalización de derechos sociales para toda la población, especialmente la más pobre. (Bornstein, 2011, p. 9)

Se trata de elevar a una mejor situación a los socialmente excluidos. Implica asumir el compromiso de erradicar la pobreza y el hambre del mundo. Promocionar más igualdad de oportunidades de desarrollo sostenible, de alcanzar una vida humana que pueda ser llamada de digna.

Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad. (Bornstein, 2011, p. 11)

Y, como afirmado anteriormente, esto no es solo tarea del Estado, sino también de todo el tejido social que conforma la sociedad civil. Es tarea de cada individuo, es tarea de los colectivos más o menos formales. Por esto la Justicia Social es uno de los «productos» de la ciudadanía creativa; además de funcionar como parámetro para productos más concretos como pueden ser los artefactos, proyectos, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar justicia social.

El proyecto Noria y el desarrollo de la ciudadanía creativa

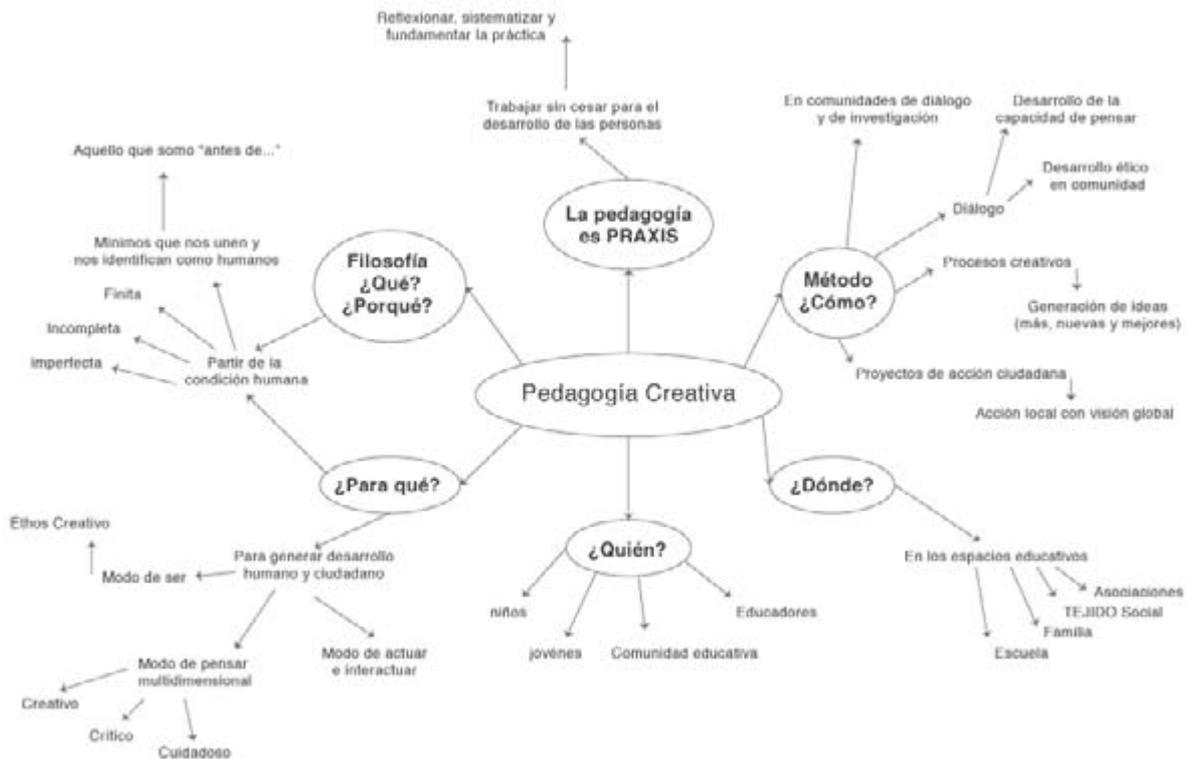
Como el proyecto NORIA está pensado para edades entre 3 y 11 años, colabora directamente con la formación de niños y niñas ciudadanas en su triple dimensión:

1. Desarrollo del modo de pensar multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso) –a través de las variadas propuestas de actividades de desarrollo de las habilidades de pensamiento.
2. Desarrollo del modo de ser (*ethos* creativo) – a través de las variadas propuestas de ética intercultural a partir de material de distintas culturas (narrativa, arte, juegos) y a partir del desarrollo de actitudes y de valores que fomentan la ciudadanía creativa.

3. Desarrollo del modo de actuar y de interactuar –a través de las variadas propuestas de acción y de interacción que ocurren en las comunidades de investigación y de diálogo.

En resumen, esta pedagogía es una filosofía de la educación pero también es una metodología clara con propuestas prácticas viables para las aulas de distintos países. Es una pedagogía que contesta a las preguntas: ¿qué? ¿por qué? ¿para qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cómo?, utilizando la *praxis*, es decir la práctica reflexionada proporcionada por la aplicación del proyecto NORIA en distintos países en la última década.

El mapa mental siguiente explica en amplias líneas lo expuesto.



Y para concluir, cabe recordar que el proyecto NORIA es una herramienta para aquellos que quieren una escalera que ayude a subir en esta dirección. Pero ya decía el filósofo alemán Wittgenstein, una vez alcanzado donde se quiere llegar ya no hace falta la escalera.

6. FILOSOFÍA PARA NIÑOS: DE LA MARGINACIÓN A LA CIUDADANÍA

Juan Carlos Lago Borsntein
Universidad de Alcalá

Abstract

Philosophy for Children: From the 'marginalization' to the 'citizenship'

Ask today for what 'citizenship' means is not something original. However, is more excepcional to find papers on the relationship between the concept of 'citizenship' and the concept of 'Social Outcast'.

From the basis of P4C and my experience in a Cultural and Educative Association call «CANDELA», I try to show some point of reflexion that the educators should take into account to deal with the education of 'citizenship' in some deprived areas, like how the crisis of Welfare State and the Globalization affects to the social outcast people in order to considerer themselves as citizen of a country.

Conferencia

Plantearse hoy en día la cuestión de la ciudadanía no nada original ni sorprendente. La razón obvia de esta «actualidad» viene a encontrarse en el cambio de la sociedad que estamos viviendo, en el proceso de globalización económica y de internacionalización cultural y su repercusión en la concepción del Estado, con la crisis del llamado Estado de Bienestar.

1 .Profesor Titular de Escuela Universitaria. Universidad de Alcalá.

Sin embargo, menos habitual nos parece que es plantearse cómo afecta tal cambio de la noción de ciudadanía en núcleos de la sociedad que se encuentran en su margen, los llamados «excluidos sociales».

De ahí que, partiendo de los presupuestos del programa de Filosofía para Niños y, fundamentalmente, desde los proyectos en «educación social y voluntariado» que venimos desarrollando desde hace algunos años en la Asociación Cultural «Candela»,² nos hayamos preguntado por las posibles aportaciones que este programa puede ofrecer a este respecto. Así, nos proponemos trabajar el tema de la Ciudadanía desde la Filosofía para Niños buscando tener en cuenta la perspectiva de los marginados, planteando las condiciones de la ciudadanía y del disfrute de la misma (educación, trabajo, vivienda, alimentación y salud) como elementos definitorios de la pertenencia y el compromiso ciudadano, lo cual plantearía ciertas dudas con respecto a la condición de «ciudadanía» que pueden llegar a ejercer los llamados «marginales».

Consideramos que es desde esta reconsideración del concepto de Ciudadanía y desde la

2. La Asociación cultural «CANDELA» es una asociación sin ánimo de lucro de un barrio de Madrid cuyos objetivos fundamentales son las de desarrollar una labor social de acompañamiento, de ayuda y apoyo tanto educativo como socio-jurídico, a niños y niñas, adolescentes y familias con problemas de integración o de exclusión.

reflexión filosófica junto con los educadores, el voluntariado y los trabajadores sociales que van a «trabajar» en el ámbito de la exclusión social, como podremos lograr tomar conciencia de los cambios y la evolución del concepto de ciudadanía que se están operando y como éste es cada vez más excluyente y discriminante.

Además, se debe promover, a partir de estas reflexiones y procesos de concienciación, una nueva concepción no excluyente de la noción de ciudadanía. Esto supone una reflexión sobre la realidad social y sobre el origen, historia y definición actual de la ciudadanía y de una serie de conceptos a ella vinculados, conceptos tales como Estado, Derechos y Deberes, Participación, etc. Todo ello en una apuesta clara y decidida por una concepción de ciudadanía más justa y participativa.

En este sentido, tras la reflexión teórica, presentamos unas sugerencias y recursos metodológicos para poder trabajar, con la Comunidad de Investigación de los educadores sociales y el voluntariado, los conceptos y nociones relacionados con la problemática de la ciudadanía a principios de un nuevo milenio facilitando así la investigación filosófica y la reflexión social.

Crisis social y globalización

Como indicábamos en la introducción el proceso de globalización que se está llevando a cabo plantea nuevos interrogantes acerca de las relaciones entre el ciudadano y el Estado-nación, así como sobre las señas de identidad de dichos ciudadanos, *fundamentalmente cuando, como señala Habermas, se está estableciendo un espacio público planetario*, resultado de la comunicación global y de la internacionalización de los *mass media*³.

Cuestionarnos sobre las nuevas relaciones entre el individuo y el Estado y acerca del lugar que ocupa en este nuevo marco de relaciones el concepto de ciudadanía como elemento definidor de la misma presupone, asimismo, preguntarse por los cambios que se están produciendo en el Estado mismo.

La nueva conceptualización del Estado pone de manifiesto las nuevas relaciones sociales y políticas. Así, al considerar la situación de la sociedad española, por ejemplo, se nos plantea la

cuestión de su propia composición y de los criterios de pertenencia a la misma, sobre todo en el marco global de las relaciones europeas e internacionales. En este sentido, hay que plantearse que futuro estamos «construyendo» en el que la idea de ciudadanía entendida como «pertenencia a una comunidad política nacional» está, cada vez más, sometida a un «derecho internacional que somete a los individuos, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos a nuevos sistemas de regulación», con la consiguiente pérdida de autonomía ciudadana y de identidad particular⁴. Por tanto, hay que considerar los nuevos problemas de definición que afectan al concepto de «pertenencia». El Estado no es sólo la administración pública y la gerencia política, sino un entramado de relaciones sociales, que conlleva una dimensión legal, territorial, cultural e ideológica determinantes del tipo de pertenencia que tienen los individuos que forman parte de dicho Estado. La desconceptualización del Estado como Estado de derecho, la pérdida de vigor de la legalidad estatal en la ordenación económica y territorial, en la seguridad pública, etc. nos obliga hacernos algunas preguntas acerca de la razón de ser de la ciudadanía y de su vigencia actual. Las restricciones impuestas al Estado reflejan lo que algunos autores denominan «ciudadanía de baja densidad» y que suponen unas limitaciones de la propia «soberanía autónoma» y, en cierto sentido, de la ciudadanía. Bástenos, como ejemplos, las reglamentaciones en cuestión de «extranjería», de «comercio» y «agricultura» que se han elaborado en los últimos años en España.

Si esta situación de pérdida de influencia y de capacidad decisoria se puede referir a la mayoría de los miembros que constituyen la sociedad española, ¿qué podemos decir de aquellos y aquellas que, por la razón que sea, se encuentran «al margen» de esta sociedad? ¿Qué posibilidades de participar y de sentirse parte o pertenecer a una sociedad una parcela de la misma que no disfruta de aquello que la caracteriza? Si no tenemos trabajo ni ingresos económicos, si no podemos disfrutar de las ventajas y las actividades económico-culturales, si no formamos parte del sistema de salud, si no recibimos ni participamos de la formación educativa-cultural, si, en definitiva, estamos al margen de todo lo que

3. Habermas, J, *La paix perpétuelle. Le bicentenaire d'une idée kantienne*, Paris, Les Editions du Cerf, 1996, pág. 42 y ss.

4. Held, D. «Ciudadanía y autonomía», en: *Agora*, N° 7, Buenos Aires, invierno de 1997, pág. 60.

se supone que caracteriza a la vida social, ¿qué posibilidades hay de ser «ciudadano» de una sociedad concreta?

En ese contexto, y frente a la carencia de una oferta de trabajo o de unas medidas que posibiliten satisfacer las necesidades de la mayoría de sus miembros, la sociedad empieza a ver cuestionada peligrosamente su cohesión social al excluir del espacio público –y con ello, de toda posible estrategia dialogada y pacífica de resolución de conflictos– a todos aquellos sectores sociales, cada vez más numerosos, que van siendo «desechados» del mercado laboral y marginados de la vida «pública». Al ser definidos básicamente por sus carencias y precariedad y al no poder satisfacer sus necesidades primarias como es debido, los «excluidos sociales» han visto quebrado el presupuesto inicial de igualdad que se presupone caracteriza a la ciudadanía (como veremos posteriormente), quedando así, si no excluidos, al menos muy limitados en cuanto a su posesión y ejercicio. Se trata de sectores a los que, a pesar de las declaraciones retóricas bien intencionadas, se les ha negado la posibilidad de satisfacer sus necesidades y de beneficiarse del ejercicio de sus derechos fundamentales, colocándolos así en una condición inhumana de vida.

En resumen, las sociedades se encuentran hoy en día con problemas de integración social y de identidad ciudadana. Fracaso que se traduce en dificultades sociales, y en los casos más extremos, en conflictos de orden «social» y «público». Desde este contexto, es urgente redefinir la ciudadanía, de manera que las nuevas formas de organización social, incluso aquéllas específicamente económicas, permitan potenciar la vida en común y den cauces de participación a todos sus miembros. Para poder llevar adelante este proyecto de «nueva ciudadanía» primero debemos, obviamente, reconocer y clarificar la «anterior» y determinar, aunque sólo sea sucintamente, las causas que le han llevado a perder su vigencia o competencia.

La marginación y la ciudadanía: hacia una nueva ciudadanía

En los apartados anteriores hemos ido manejando dos dimensiones que se pueden considerar como básicas a la hora de construir la noción de ciudadanía: 1) La pertenencia a la comunidad política es la condición primera para el reconoci-

miento o asignación⁵ de derechos y obligaciones y 2) Ser ciudadano supone la capacidad para ejercer o hacer efectivos estos derechos y obligaciones. De ahí que la pertenencia y el ejercicio de derechos y deberes remite a la *participación* en la vida pública, tanto política como económica, como forma de materializar el sentido mismo de la ciudadanía. Esta *participación*, además, pone de relieve la dimensión de responsabilidad social u obligación que se supone que conlleva la noción de ciudadanía.

Retomando un sentido ya clásico en la filosofía política, la participación implica la preocupación y el compromiso por lo público y por las cuestiones de la comunidad, así como la deliberación y actuación comprometida como mecanismo de participación y de presencia en la sociedad.

Sin embargo, la falta de participación, la apatía y el desinterés por lo público es un dato reiterado del análisis socio-político de nuestro tiempo y habrá que interpretarlo como un indicativo de la debilidad o pérdida de vigencia de la ciudadanía que analizamos anteriormente.

Por otro lado, históricamente se considera que la noción de igualdad es también constitutiva del concepto de ciudadanía. Tanto en el concepto clásico de la *polis* griega como en el moderno del *Estado* de la Revolución Francesa o la Independencia Norteamericana, el concepto de ciudadanía remitía indefectiblemente a la noción de igualdad. Ser ciudadano suponía ser un igual.

El interrogante salta a la vista: ¿de qué igualdad estamos hablando? Si bien históricamente parece que lo implícito en el término correspondía a la igualdad política, hoy en día parece evidente que no puede limitarse a ésta y que debe incluir la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades y posibilidades en todos los ámbitos que conforman la realidad social común, lo económico, lo laboral, lo cultural, lo educativo y lo sanitario. Para que esto último fuera cierto, la noción de ciudadanía tendrá que redefinirse para que no se la identifique solamente la noción de «nacionalidad» o pertenencia «legal» a un Estado.

5. Posteriormente, al comentar el origen del concepto de ciudadanía en relación al surgimiento de la noción de Estado Moderno, veremos que, dependiendo de la tradición política en que nos situemos, la heredera de la revolución americana o de la revolución francesa, estos derechos se considerarían simplemente como reconocidos, es decir preexistentes a la constitución del Estado o asignados, es decir, establecidos por el propio Estado.

Pues, como se ha insistido, los problemas de la comunidad no sólo se discuten y se deciden en el ámbito del parlamento estatal, sino que hay otras instancias de poder y de decisión, tanto a nivel interior como exterior a la esfera de la sociedad civil, incluso a escala mundial en este mundo globalizado, que nos obligan a participar y actuar en múltiples instancias y entornos.

Pero lejos de promover esta apuesta de progreso, muchas sociedades tienden a construir una noción de ciudadano que, en lugar de ser comprensiva, establece una frontera imaginaria a partir de la cual se delimita un nosotros como componente ciudadano, al que se le reconoce la plenitud de los derechos políticos y sociales y la capacidad de hacerlos efectivos, en contraste a un los otros como contingente de no-ciudadanos, sobre opera una mecánica de exclusión que, en su forma más extrema, puede llegar incluso a negarlo como sujeto de derechos.

Se ve, pues, que la cuestión nos remite a los criterios o las condiciones que definen la estancia o pertenencia al grupo de ciudadanos o al de excluidos. En este sentido dice Walzer que «el criterio de pertenencia es una decisión política» y se basa en el tipo de sociedad que se quiere construir o defender. Para explicarnos cuál es el funcionamiento o el mecanismo que permite construir la sociedad, nos propone una analogía con el origen o constitución de un club⁶. En éste, los socios fundadores se asignan la pertenencia entre ellos y luego se reservan el poder de establecer los criterios de admisión de nuevos socios. Muchos pueden tener buenas razones para ser admitidos pero el criterio lo fijan aquellos que fundaron el club. Esto hace que no basta con querer pertenecer al club, sino que también hay que ser aceptado por los miembros del club. Pero hay otro elemento a tener en cuenta en esta analogía. Para que un club funcione, es necesario que, además de los socios, haya otro «personal», que forman parte del club aunque no son miembros del mismo. Hace falta, dependiendo del tipo de club que queremos tener, trabajadores, sirvientes, camareros, animadores, etc. La cuestión obvia es que estos nuevos elementos entran en el club, conocen y participan de la vida del club, pero no como miembros del mismo, no disfrutando de ella. En este sentido, por ejemplo,

6. Ver Walzer, M. *Esferas de la Justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*, FCE, Buenos Aires, 1993.

los inmigrantes son «parte» del club, en cuanto que trabajadores, pero no en cuanto socios, no son ciudadanos. Pertenecen al club porque trabajan en él, siendo algo así como ciudadanos pasivos del mismo, pero no son socios y no pueden ni decidir ni disfrutar de sus ventajas, nunca llegan a ser ciudadano activo, ciudadanos de primera, de pleno derecho.

En resumen, tenemos que las dimensiones básicas que definen la noción de ciudadano son las que se relacionan con el disfrute de los derechos básicos y de la igualdad que en tanto miembros plenos de una comunidad le corresponden. Por tanto, deberemos preguntarnos de donde surge ese reconocimiento y consideración de derechos e igualdades.

El Estado y la ciudadanía

Sin entrar en detalle en las diversas interpretaciones y estudios acerca de las relaciones históricas entre el concepto de Estado y la noción de Ciudadano⁷ podemos establecer como dato determinante el inicio, en el siglo XVIII, de la llamada «era de la revolución democrática».

En efecto, la revolución política moderna y con ella la irrupción de las masas como portadoras de derechos considerados naturales y en virtud de ellos convertidos en ciudadanos, marca un punto decisivo entre la comunidad política premoderna y la moderna. El acto por el cual se constituyó la noción moderna de ciudadanía, tanto en Norteamérica como en Francia, fue la declaración de los derechos fundamentales, con diversa fundamentación que en cada uno de estos movimientos se dieron. En este sentido se pueden presentar dos tradiciones, la liberal y la republicana. Dualidad que, de alguna manera, recoge la existente entre la tradición griega y romana que ya, desde los orígenes de la cultura occidental, habían marcado la posible relación del ciudadano con el Estado.⁸

En la Declaración Americana se afirman derechos prepolíticos, que se traducen en una defensa de la esfera privada del individuo ante cualquier interferencia externa. Fundamenta la idea liberal y, actualmente, neoliberal de que el orden

7. Para trabajar históricamente este concepto hay una espléndida antología de textos comentados en la colección «Corpus» de Flammarion: Gaillé, M. (comp.) *Le Citoyen*, Paris 1998.

8. Ver Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid, 1999, pp.42-63.

social se logra naturalmente dejando desarrollar o germinar libremente los intereses particulares y que el orden político tiene exclusivamente el fin de conservarlos dentro del marco establecido por las leyes. Desde esta perspectiva, la participación social y la responsabilidad del ciudadano se limita a consensuar gobiernos y a supervisar su actuación exigiendo que se proceda dentro de las leyes establecidas. En este sentido, la ciudadanía y la intervención política es meramente defensiva, entendida más en términos de «resguardo de», que de «participación en».

Así, al establecer los derechos básicos como pre-existentes al surgimiento del Estado mismo, se prima al individuo, y a lo que éste es o logra por sí mismo, frente al Estado, debiendo éste, fundamentalmente, limitarse a asegurar su autonomía. Este era el sentido con el cual se instituyó originariamente, según Bobbio⁹, el estado liberal. Así se suponía que cada miembro de un Estado podía desarrollar su propia individualidad y autonomía. Por ello, al tratarse de derechos anteriores, y por ello, ajenos por su origen a la política, la protección de los derechos llamados fundamentales constituía a partir de la constitución del Estado en uno de los objetivos primarios del mismo. Así, el Estado viene a reemplazar y a realizar las funciones que otras instituciones más cercanas al individuo y más cotidianas, venía realizando¹⁰.

Por otro lado, en la tradición francesa, al contrario que en la tradición norteamericana, los derechos son fundamentalmente políticos, cimentados en la soberanía de la voluntad popular, por lo que alcanzan validez por medio de la conciencia de los ciudadanos socialmente comprometidos y políticamente actuantes. Por ello, más que confiar en un proceso natural de equilibrio y armonización de los intereses privados contrapuestos, buscan promover conductas y respuestas cívico-morales contra el egoísmo de las aspiraciones particulares, todo ello en el marco de un orden estatalmente organizado. La misión o la actuación del ciudadano no se limita a equilibrar o controlar el poder político, sino a la defensa y mantenimiento de la democracia como forma de organización política-social. Tarea ésta que se lleva a cabo en una práctica común y en

un espacio público, convirtiendo así al miembro de una sociedad, al individuo, en sujeto políticamente responsable de una comunidad, en ciudadano activo. «En cualquier caso, el concepto de 'Estado' se refiere a una forma de ordenamiento político, que se fue configurando en Europa a partir del siglo XIII y hasta fines del XVIII o inicios del XIX, y que desde allí se extendió a todo el mundo civilizado, liberándose de algún modo de sus condicionamientos concretos de nacimiento. Los miembros de pleno derecho de un Estado son sus ciudadanos, aunque existan otras formas de 'pertenencia', como el permiso de residencia, la figura del 'trabajador invitado' (*Gastarbeiter*) o el refugiado.»¹¹

Sin embargo, aunque estos planteamientos originarios suponían en teoría la defensa tanto del individuo, en un caso, como la del ciudadano, en otro, y, de cualquier forma, de los derechos de éstos, a partir del siglo XX se ha demostrado claramente que el estado moderno coloca a los hombres frente a la posibilidad siempre presente de perder sus derechos, o, dicho en otros términos, de perder sus propias libertades¹². Esto ocurre porque el individuo deja de ser considerado como sujeto de derechos anteriores al Estado sino sólo como otorgados por el Estado, quedando por tanto en éste la capacidad de decidir sobre los mismos y otorgándole así la posibilidad de avasallar el ámbito propio del individuo.

Este cambio en la concepción del origen de los derechos fundamentales provoca o conlleva una situación de inquietud e incertidumbre que afecta al ciudadano o al individuo en las postrimerías del siglo e inicios del nuevo milenio, ya que si es el Estado el que los otorga, también es el estado el autorizado a quitarlos cuando le resulte conveniente. Por otro lado, «con la aparición del Estado moderno se va configurando el actual concepto de ciudadanía, ligado en principio a los dos lados de la expresión estado nacional, Estado y nación».¹³ Así, al asimilar nociones como Estado, Nación y Patria, al privar o retraer el reconocimiento de los Derechos a la decisión del propio Estado, todo aquella persona que, por la razón que sea, carece de Estado, no tenga

11. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 56.

12. Ver Colom Gonzalez, F. *Las caras del Leviatán. Una lectura política de la teoría crítica*, Anthropos-UAM, Barcelona, 1992

13. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 56.

9. Bobbio, Norberto, *Liberalismo y democracia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

10. Ver Arendt, H. *The Origins of Totalitarianism*, Harcourt Brace & Company, San Diego, 1976.

Patria o no pertenezca a Nación alguna, pierde al mismo tiempo el reconocimiento de sus derechos, se ve desposeída de todo Derecho.

Vemos, por tanto, que la noción de ciudadanía ha ido construyéndose fundamentalmente sobre la cuestión de los derechos fundamentales o básicos, de su reconocimiento, asignación y ejercicio o beneficio, relegándose a un segundo plano cuestiones tales como los de la igualdad o la justicia y, más aun, las de la solidaridad o, en su versión de la Revolución Francesa, la fraternidad. Asimismo, el Estado se constituye tanto como otorgante como garante y gerente de dichos derechos. De ahí que para poder continuar con estas someras reflexiones deberemos preguntarnos ¿qué son estos derechos fundamentales y qué supone la pérdida o adquisición en tanto que reconocimiento efectivo del status de ciudadano por parte de la sociedad y del estado?

Derechos y ciudadanía

Estos derechos fundamentales hoy engloban en realidad dos grandes tipos de derechos: a) un primer grupo de derechos humanos, básicamente políticos y recogidos fundamentalmente en las Declaraciones de Derechos de las grandes revoluciones del siglo XVIII, y b) un segundo grupo de derechos, de carácter esta vez social y económico, y que han ido siendo reconocidos particularmente a partir de finales del siglo XIX y principios del XX como inherentes a la persona en cuanto necesarios para su desarrollo personal y su participación en la vida social. Su impulso definitivo ha venido de lo que se conoce por el Estado del Bienestar.

No vamos a desarrollar aquí la historia completa del surgimiento de los Derechos ni del origen de estas dos generaciones, sobre todo cuando nuestro interés, en cuanto a la noción de ciudadanía se refiere, está centrado en el segundo grupo de derechos. Esto es así porque, como mostraremos seguidamente, son éstos los que, de alguna manera, más determinan y afectan en el ejercicio de la ciudadanía y posibilitan al individuo a participar y actuar en la vida cívica y social. De ahí que estos derechos recibieran ya hace casi medio siglo, la denominación de derechos de ciudadanía¹⁴. Con respecto a éstos, es interesante resaltar como, según ALFORD y

FRIEDLAND¹⁵, fue la participación electoral de la clase obrera la que forzó la creación o el reconocimiento de nuevos derechos por parte de la comunidad política en los Estados modernos. Pero, a diferencia de la primera generación de Derechos del Hombre, estos derechos sociales y económicos tienen su origen en el reconocimiento expreso a través de la ley. «En este sentido, el concepto de «ciudadanía» que ha venido a convertirse en canónico es el de «ciudadanía social», tal como Thomas H. Marshall lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales), en los que insisten las tradiciones liberales, no sólo de derechos políticos (participación política), en los que insisten los republicanos, sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad).»¹⁶

De ahí que, cuando nos encontramos con dicho reconocimiento en países sin tradición obrera o sin una historia política de desarrollo moderno, donde no se produjo previamente el reconocimiento de los derechos políticos, que se entendían como exclusivamente individuales, se haya planteado una falsa dicotomía entre ambos tipos de derechos, con los conflictos consiguientes.

Este proceso de establecimiento y reconocimiento de derechos ciudadanos se produce fundamentalmente, como ya anunciamos, por la transformación del Estado liberal Moderno en Estado Social o del Bienestar. Mientras que en el primero se garantizaban derechos de libertad individual que afirman la autonomía privada y garantizados por el Estado, actúan por delimitación del poder político; es decir, alcanzaban a los llamados derechos de participación en las instituciones políticas y suponen un comportamiento casi pasivo del Estado, como dique de contención de las actividades individuales. Por otro lado, los derechos de carácter social y económico –derecho al trabajo, salud y educación, protección contra la miseria y la violencia– son los que requieren de un comportamiento activo del Estado para garantizar su vigencia y su reali-

14. Ver (Marshall T.H. *Class, Citizenship and social development*, Garden City, Doubleday, 1964.

15. Ver Alford, Robert R. y Friedland, Roger, *Los poderes de la teoría. Capitalismo, estado y democracia*, Manantial, Buenos Aires, 1991. pp. 140-141.

16. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 66.

zación efectiva, son los que definieron y marcaron el surgimiento del llamado Estado de Bienestar de corte keynesiano.

Por otra parte, aunque teóricamente estos dos tipos de derechos están íntimamente conectados, puede que no siempre coexistan, que haya Estados que no garantice ambos. Sin embargo, para que los primeros puedan tener verdadera vigencia y puedan hacerse efectivos es necesario que al mismo tiempo se hagan efectivos los segundos. Para Marshall¹⁷ la vigencia de los derechos ciudadanos, los sociales y económicos, es un requisito imprescindible para lograr la plena participación política, es decir, para ejercer los derechos políticos. En este sentido, podemos afirmar que la marginación y la exclusión social vuelven a los ciudadanos políticamente vulnerables para la acción colectiva.

Del estado de bienestar al estado de justicia social

El proceso de globalización de la economía, producido en el marco de la modernización neoliberal capitalista, ha supuesto una crisis del modelo de Estado del Bienestar en los diferentes Estados y de la relación existente entre política y economía que en ellos se daba. Nos encontramos en un proceso de recesión en cuanto al liderazgo del sector público en los ámbitos de la educación, de la atención primaria de salud, de la atención social, de la promoción de empleo, etc.

De la misma manera que la exclusión política fue superada por la adopción del sufragio universal en la mayoría de los Estados realizada a finales del siglo XIX y principios del XX, las políticas sociales del Estado de bienestar se han orientado a compensar las diferencias económicas, culturales y sociales de manera que se fuera reduciendo el campo de la exclusión social

Ahora bien, no cabe duda de que a la base de esta reducción de la exclusión social, lograda mediante la cobertura estatal de los derechos ciudadanos, no estaba un sentimiento de equidad ni una búsqueda de justicia social, sino, más bien de rentabilidad económica. La sociedad contemporánea, la sociedad de consumo y, sobre todo, la nueva sociedad mediática e informatizada, no puede prosperar sin un mínimo de

desarrollo y formación de sus miembros. De ahí que se otorgue máxima prioridad a la educación, especialmente la educación inicial y primaria y, por otro lado, la formación tecnológica e informática¹⁸. Como declaró Richard Jolly, director ejecutivo adjunto del UNICEF, ante un Comité del Congreso de los Estados Unidos: «El capital humano es un factor más importante para el crecimiento económico que el capital físico... La inversión en capital humano en forma de nutrición, enseñanza básica y salud no puede aplazarse: o se realiza a una edad adecuada cuando verdaderamente se necesita o no se realiza. (UNICEF, 1990).» En este sentido, comenta Adela Cortina que «en el surgimiento del Estado social concurren dos tipos de justificación: una de tipo ético, que consiste en percatarse de que la satisfacción de ciertas necesidades fundamentales y el acceso a ciertos bienes básicos exige la presencia del Estado bajo formas diversas; y otra que surge por criterios de eficiencia económica. La acumulación capitalista que necesitaba la gran sociedad anónima exige la producción en masa y, por tanto, la expansión indefinida de la demanda interna, lo cual parece imposible sin una distribución relativa de los recursos en forma de salarios, y sin la presencia del Estado en la economía como regulador de la distribución, como productor e incluso como consumidor. La justificación ética da lugar al Estado social, que venía gestándose por distintos caminos desde mediados del siglo XIX al menos, y la justificación también económica da lugar al Estado del bienestar»¹⁹.

Desde esta perspectiva se comprende fácilmente que el reconocimiento de los derechos ciudadanos o derechos de segunda generación, de corte social y económico, no ha sido realizado, generalmente, por un reconocimiento de la justa de tal actuar sino de lo ventajoso o económicamente beneficioso del mismo.

Por otra parte, los múltiples cambios políticos y las diversas crisis económicas y sociales están produciendo un sinfín de migraciones, traslados y reasentamientos de grupos étnicos y culturales diversos que desembarcan, fundamentalmente, en Europa. Esto supone un crecimiento de mano de obra extranjera, mayoritariamente proceden-

18. Ver Muñoz, B. «¿Qué pasa con las ciencias humanas? En *Rescaldos*, nº 3, Madrid, 2.000.

19. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 78.

17. Ver obra citada.

tes de Latinoamérica, África negra, las Antillas, de los países árabes, a lo cual hay que añadir los desplazamientos producidos, mayoritariamente de refugiados, tras la caída del telón de acero y las distintas guerras étnicas y religiosas que has estallado en esas latitudes. Todo ello ha acrecentado las tensiones socio-económicas, agravada ésta por la recesión económica que se vive actualmente y la falta repentina de puestos de trabajo, y creado una tensión permanente entre los recién llegados y los «ciudadanos» del país. Aunque no lo hemos tratado ampliamente, esto plantea asimismo la cuestión del reconocimiento de la nacionalidad de los mismos y de su integración de los mismos como ciudadanos de pleno derechos. Como comenta Amy Gutmann, para el caso de Estados Unidos pero que podemos trasladar a Europa, «Full public recognition as equal citizens may require two forms of respect: (1) respect for the unique identities of each individual, regardless of gender, race, or ethnicity, and (2) respect for those activities, practices, and ways of viewing the world that are particularly valued by, or associated with, members of disadvantaged groups, including women, Asian-Americans, African-Americans, Native Americans, and a multitude of other groups in the United States.»²⁰

Nos encontramos, por lo tanto, con una situación de desbarajuste y confusión con respecto a la concepción misma de la ciudadanía. Hay, fundamentalmente, cinco causas o razones que explican tal situación:

1. La crisis del Estado de bienestar y la eliminación de programas de intervención social y los recortes en la política protectora, daña la dimensión social de la ciudadanía;
2. La ruptura social y las nuevas formas de desigualdades, todo ello producto del desempleo masivo, de la indefensión laboral y el crecimiento del trabajo precario;
3. El paso de una economía nacional a una economía globalizada, trasladando la responsabilidad rectora a otras instancias transnacionales dando lugar a «nuevos derechos», denominados de tercera y cuarta generación y que, remitiendo a ámbitos en mucho caso transnacionales, desdibujan la figura de la ciudadanía. Incluso se llega a hablar de «nuevas

ciudadanía», europeas o, en otro sentido, cultural;

4. El crecimiento de la diversidad étnica y cultural con la acogida de inmigrantes de todo el mundo y;
5. El distanciamiento o alejamiento de la actividad política de muchas personas que, sin perder su actuación social y económica, están totalmente apáticas y son absolutamente escépticos con respecto a la vida y la acción política.

Esto supone que, mientras que por un lado la ciudadanía está expandiéndose en nuevas dimensiones (internacional, cultural, tecnológica, etc.), por otro, va retrocediendo en campos que aparentemente ya estaban consolidados.

De ahí que, sin negar la actual, y por lo visto inevitable, crisis del Estado de Bienestar, vencido por la, también aparentemente inevitable, Globalización, creemos que no se puede liquidar el Estado de derecho Social con todos los logros alcanzados y que, de alguna manera hay que buscar una alternativa más justa que la de, nuevamente, la libre regulación del mercado defendida por el liberalismo y el neoliberalismo. Estamos convencidos de que el crecimiento económico y las fuerzas del mercado por sí solas no pueden contribuir a superar la pobreza. Es más, como comentaremos al desarrollar la cuestión de la exclusión social, creemos que no les interesa borrarla del todo, pues, como FOUCAULT²¹ y otros han dejado bien claro, la pobreza es muy rentable, es un buen negocio, tanto a nivel nacional como internacional.

Ante esta situación, es necesario recuperar un Estado de Justicia social que garantice la satisfacción de los bienes y servicios básicos (salud, alimentación, educación, agua y saneamiento, vivienda, etc.) y que se haga no como un acto caritativo ni como inversión económica, sino como reconocimiento del justo ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta idea es sostenida por UNICEF, quien afirma que la política social debe pasar de una visión de compasión por los más débiles y vulnerables, hacia la satisfacción de las necesidades básicas y desde allí se debe pasar a garantizar la institucionalización de dere-

20. Gutmann, A. «Introduction», p. 8 in Taylor Ch. (1994) *Multiculturalism*. Princenton University Press, New Jersey.

21. Ver, por ejemplo, Foucault, M. *Microfísica del Poder*, Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1978., *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 1981 y *La verdad y las formas jurídicas*, México, Editorial Gedisa, 2ª edición, 1986

chos sociales para toda la población, especialmente la más pobre.

En este sentido, creemos que el elemento central para lograr superar la crisis del Estado Social en su formulación keynesiana o de Bienestar, superando al mismo tiempo los límites del neoliberalismo, sigue siendo la apuesta por un orden social justo, por lograr la justicia social en la práctica, consiguiendo que todos los «ciudadanos de derecho» lleguen a ser asimismo «ciudadanos de hecho».

Es cierto que el concepto de justicia social es un concepto controvertido, sobre todo en ciertos ambientes por su connotación religiosa, en especial por el uso del Papa Juan XXIII, y por el recelo que provoca al presentarse como una alternativa al concepto de igualdad²². Sin embargo, con respecto a este recelo podemos considerar que el concepto de igualdad y el de justicia no se pueden separar pues el uno no podría darse realmente sin el otro²³.

Igualdad y Justicia son, pues, dos caras de una misma moneda, si bien, una moneda insuficiente para garantizar una sociedad más justa y un reconocimiento pleno de los derechos de todos sus miembros. De ahí que, retomando uno de los tres conceptos revolucionarios surgidos en 1789, el de la fraternidad, se puede plantear si no será a partir de un sentimiento de «hermandad» como se podrá lograr recuperar el sentido de la justicia social.

El concepto de «fraternidad» (o hermandad) ha sido, sin duda alguna, el menos afortunado de la tríada revolucionaria francesa, aunque tuvo un breve período de resurrección en los años sesenta y setenta²⁴. Hoy en día parece que ha recobrado cierta actualidad, no tanto como en su formulación originaria de «hermandad» como en forma de virtud cívica, la solidaridad. Así, podemos considerar que tanto la justicia como la igualdad y la libertad son ideales, valores utópicos, por tanto inalcanzables, y que la única forma, incompleta bien es cierto, de acercarnos a ellos es mediante un enlace, un tercero, que sea al mismo tiempo, individual (la libertad) y

social (justicia e igualdad) : este valor es el valor de la solidaridad²⁵.

Frente a esta recuperación de la solidaridad vía estado de justicia solidario, Adela Cortina critica el contrasentido que supone estatalizar lo personal y descargar sobre los individuos una responsabilidad que le es propia al Estado, garantizar la justicia, privándole de algo que es particular del individuo, la libertad de ser solidario o sentirse «hermano» del otro. No se trata de ignorar la importancia de la solidaridad como un sentimiento «empático» que nos hace ser compasivos con los que sufren en el mundo actual, sino de luchar por un Estado Justo que permita a cada uno ejercer su ciudadanía en igualdad de condiciones a los demás miembros de la sociedad. «Y es que la solidaridad, como la libertad, es cosa de los hombres, no de los Estados. Pueden los Estados diseñar un marco jurídico en que ejercite su libertad quien lo desee, en que sea solidario quien así lo quiera. Pero deber intransferible de cualquier Estado de derecho que hoy quiera pretenderse legítimo —y hoy lo son casi todos los de la Unión Europea— es asegurar universalmente los mínimos de justicia, y no intentar arrebatar a los ciudadanos su opción por la solidaridad; satisfacer los derechos básicos de la segunda generación, y no empeñarse en garantizar el bienestar. Decía P. J. A. Feuerbach que la felicidad es cosa del hombre, no del ciudadano, y yo quisiera puntualizar por mi cuenta y riesgo que los mínimos de justicia son cosa de los Estados, mientras que el bienestar págueselo cada quien de su peculio. La cuestión estriba entonces en delimitar qué necesidades y bienes básicos han de considerarse como mínimos de justicia, que un Estado social de derecho no puede dejar insatisfechos sin perder su legitimidad.»²⁶

Exclusión social

La exclusión social es un amplio concepto que incluye en sí aspectos relacionados a la pobreza, el desempleo, la marginalidad, las carencias educativas, la penuria higiénica y la desintegración social. Podríamos definir la exclusión social, de una manera concisa y un poco simplista, como

22. Ver Valcárcel, A. *Del miedo a la igualdad*, Barcelona, Crítica, 1993.

23. Ver Bobbio, N *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós ICE-UAB, 1993, pp. 56 y ss.

24. Ver Heller, A. & Fehér, F. «Las tradiciones socialistas y la trinidad *liberté, égalité, fraternité*» en *El péndulo de la modernidad*, Barcelona, Península, 1994.

25. Ver Camps, V. «Por la solidaridad hacia la justicia», en Thiebaut, C. (ed.), *La herencia ética de la ilustración*, Barcelona, Crítica, 1991 y Giner, S. & Sarasa, S. «Altruismo cívico y política social», en *Leviatán*, N° 61, Madrid, otoño 1995.

26. Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, pp. 83-84.

la acción y efecto de impedir la participación de ciertos grupos sociales en aspectos considerados como valiosos para la vida colectiva. Supone, entre otras cosas, que al excluido social se le impide, que uno no se excluye voluntariamente. Es decir, puede marginarse, quedarse al margen, pero no excluirse. A uno le quitan de en medio, le dejan fuera de «juego». Este dejar fuera se realiza, primariamente, en el campo laboral.

Sin embargo, la exclusión social, aun en su dimensión económica, está además ligada a una exclusión académica y formativa, a un dejar fuera o dificultar el acceso a conocimientos y capacidades humanas necesarias para participar en los sistemas productivos. No se trata de impedir la integración del inmigrante o «extranjero» (lo cual plantea, igualmente, un sinfín de cuestionamientos éticos y de justicia social), sino que se trata de la exclusión de los que, al menos formal o legalmente, forman parte o pertenecen a una sociedad determinada. Esto supone que aunque nominalmente son ciudadanos, realmente son excluidos por circunstancias de marginalidad social, económica, cultural, educativa, etc. Y no pueden ejercer su ciudadanía.

No estamos diciendo que todo el mundo deba de ser igual y que no deben existir ningún tipo de desigualdad. Esto, además de ser utópico, sería injusto. Sin embargo, creemos que hay un grado de pobreza y de discriminación que daña profundamente la dignidad humana²⁷, haciendo moralmente insoportables las desigualdades y las diferencias sociales. Cuando las personas no pueden satisfacer sus necesidades básicas y elementales, de orden económico, social y cultural, entonces la miseria, la discriminación y las desigualdades sociales se tornan insoportables, humillando y ofendiendo la dignidad humana de la persona que las padece. Como HANNAH ARENDT advierte, «la pobreza es mucho más que indigencia; es un estado de constante indiferencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante; la pobreza es abyecta debido a que pone a los hombres bajo el imperio absoluto de sus cuerpos, es decir, bajo el dato absoluto de la necesidad.»²⁸.

Habíamos visto, al analizar las características de la ciudadanía como la condición de ciudadano

supone el instituirse en sujeto activo y responsable de la política y participe de la vida social, lo cual supone contar con condiciones mínimas que permitan a cada uno constituirse en una voluntad libre, es decir, no atada al mandato de la necesidad. Cuando una persona no tiene cubiertas sus necesidades y no ve la manera de llegar a cubrirlas, se hace francamente difícil que actúe «cívicamente» y participe activamente de la ciudadanía. Por algo se dice *Primum vivere deinde philosophari*.

Es evidente que la relación individuo-Estado y el sentido de pertenencia y de ciudadanía se tiene que quebrar cuando éste es incapaz de garantizar de una manera justa y equitativa las necesidades esenciales y de mantener los niveles básicos de justicia social. No se trata, como ya hemos comentado, de abogar por un Estado asistencialista, sino justicialista. En ese sentido, se trata de restituir las condiciones de posibilidad del ciudadano y asegurar una justa articulación de los intereses individuales y contrapuestos bajo el reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Porque, ¿qué sentido tiene exigir a un individuo que participe y se sienta parte de una sociedad, de un Estado, cuando éste se desentiende de él? ¿Cómo se puede esperar que actúe como ciudadano y se sienta como parte de una comunidad una persona que no participe de las señas de identidad social mínimas (entiéndase bienes y posesiones) ni de los elementos de seguridad básicos? Sin un trabajo que le permita ganar su sustento y el de su familia, si es que la tiene; sin una vivienda digna donde establecerse y asentarse, dónde protegerse y proteger a los suyos y sus pertenencias; sin una salud y un vigor (alimentación suficiente) que le permita trabajar y disfrutar del tiempo libre con sus familiares y allegados; sin una educación y formación que le posibilite tanto desempeñar distintos oficios como acceder a los medios de ocio y dar sentido lúdico a su vida y la de su familia; sin una proyección de futuro (pensión, mutualidad o jubilación) que le asegure una vejez digna y desahogada; sin todos estos elementos, y otros más que seguro que se nos quedan en el tintero, es difícil imaginar que se pueda lograr el compromiso de acción ciudadana ni la participación activa en los asuntos de la comunidad.

En este marco, la educación y el acceso a la información, por ejemplo, son un importantísi-

27. Ver Taylor, C. en *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, México, FCE, 1993

28. Arendt, H. *Sobre la revolución*, Alianza, Madrid, 1988, p. 61.

mo elemento de integración y desarrollo social, que otorgaría a las personas una vía para evitar la exclusión del mercado laboral, con las consecuencias que acabamos de exponer. Además, si tenemos en cuenta que es en el derecho a decidir sobre las cuestiones fundamentales donde radica la ciudadanía y que sólo desde el conocimiento y la información podemos ejercer plenamente este derecho, vemos que al originarse esta exclusión del ámbito educativo, no sólo se produce una marginación del mercado laboral, sino que conlleva asimismo una exclusión del ámbito político.

Esta es, en realidad, la forma global en que la situación de exclusión social tiende a afectar hoy en día al carácter y noción de ciudadanía, vaciándola de sentido de participación y cuestionando la posibilidad de lograr una vida pacífica para todos. Sin haber perdido formalmente su condición de ciudadanos, estos sectores marginados quedan reducidos a entes meramente pasivos, contando como votos potenciales de las elecciones, en el mejor de los casos. Los «excluidos sociales» exceden hoy a la figura de los hombres sin trabajo, a los parados, para mostrar una marginalidad más profunda, que los aleja social y culturalmente de la ciudad. A pesar de ser titulares de derechos políticos y civiles, dada sus condiciones de vida, están apartados realmente de la existencia colectiva.

Si la moderna concepción de ciudadanía fue concebida sobre la base de la autonomía y la voluntad libre de los individuos, en el caso de los «excluidos sociales» cabría preguntarse si ¿cuando votan lo hacen en las mismas condiciones de igualdad que el resto de los ciudadanos? Y si ¿su voto es libre o acaso no está cautivo por las adversas circunstancias sociales y culturales que les impiden ser individuos totalmente libres y autónomos?²⁹ Obviamente, los meros votantes no son ciudadanos. Pero si la «libre voluntad de electores» aparece secuestrada por las circunstancias y por las necesidades, ¿qué posibilidades tienen estas personas para ser elegidas y desempeñar cargo político alguno? Se cae así en un espacio vacío, espacio en el que se pierde toda comunicación con el Estado. Por eso, sin poder insertar su voz en el espacio público para plantear su demanda, los «excluidos sociales»

solamente pueden hacerse escuchar recurriendo a formas desesperadas de violencia, con el consiguiente rechazo de las clases pudientes de la sociedad, de los ciudadanos activos, que llegan incluso a privarles, en algunas circunstancias, del derecho a tener derechos³⁰. La imposibilidad de los «excluidos» de tener un espacio en el que puedan expresar sus necesidades no hace otra cosa que ponernos frente a la construcción autoritaria del orden político. Se radicaliza así la situación, de manera que, desaparece todo diálogo e intercambio de ideas, reduciéndose los márgenes de la sociedad política correcta, la formada por los individuos que pueden ser «socios del club» de la ciudadanía, llegando, incluso, a amenazar la existencia misma del Estado de derecho.

En resumen, se opera un tipo de exclusión que actúa en dos niveles: 1) la imposibilidad de ciertos sectores de la sociedad para satisfacer los derechos sociales y económicos mínimos, y 2) además, la dificultad, por no decir impedimentos, para encontrar canales adecuados para hacer llegar a la sociedad su demanda concreta, es decir, su derecho a exigir sus derechos y que éstos les sean reconocidos.

Conclusión

Como hemos visto a lo largo de nuestras reflexiones, la idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un Estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social.

En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos, que se ejerce frente al Estado, sino el ciudadano también se reconoce en la práctica de todos los días, en el ejercicio diario de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades.

Esta noción de ciudadanía alude, por tanto, a una doble pertenencia: al Estado y a la sociedad. En el primer caso, el individuo es miembro de un cuerpo político-institucional que garantiza sus derechos políticos, civiles y sociales. Y por otro lado, como parte de la sociedad, hay que recuperar una dimensión más comunitaria de la política, que permita al ciudadano redescubrir el sentido de la vida ciudadana, y que se convierta

29. Ver Heller, A. *Una revisión de la teoría de las necesidades*, Barcelona, Paidós ICE/UAB, 1996

30. Arendt, H. *The Origins of Totalitarianism*.

en un lugar de constitución de múltiples formas asociativas que generen prácticas solidarias y espacios plurales de deliberación y actuación en los que, en lugar de excluir, se vayan incorporando todos los miembros de la sociedad. Esta idea que apunta a disminuir la dejación o abandono representativo de la democracia moderna y que busca que todos los ciudadanos tomen parte en el proceso político, no implica incitar a una defensa de un Estado o de una forma de gobierno sin políticos profesionales ni organizaciones de partidos. Sencillamente se trata de recuperar la plena pertenencia de los ciudadanos que, desde un sentimiento solidario y de «hermandad» reclaman del Estado una política y una actuación acorde con la justicia social, evitando así una peligrosa despolitización de la sociedad.

Propuesta de planes de diálogo y cuestiones a debatir

A continuación presentamos algunas propuestas de actividades y ejercicios para trabajar alguno de los conceptos que nos acercan al tema de la ciudadanía y la exclusión.

Sobre la ciudadanía

1. Sabemos que la ciudadanía es un término que expresa, digámoslo así a todo un colectivo. Expresa también esta palabra la calidad y el derecho de ciudadano. Así como el conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación.
 - ¿Todos los personajes que aparecen en el relato son ciudadanos? ¿De dónde?
 - La ciudadanía, ¿se tiene, se adquiere y/o se otorga?
 - ¿Quiénes la otorgan? ¿Quiénes deberían otorgarla?
 - Diferencias entre ser ciudadano y ser residente. ¿Se es objeto de los mismos derechos? ¿Y obligaciones?

Sobre el ciudadano

2. Un ciudadano es asimismo aquella persona nacida en una ciudad determinada. El habitante de ciudades antiguas o de estados modernos como sujeto de derechos políticos que interviene, ejerciéndoles, en el gobierno del país y que, recíprocamente, está obligado al cumplimiento de ciertos deberes.

- ¿Todos las personas que viven en un país están en igualdad de derechos y deberes?
- ¿A todos ellos y ellas se les pueden/deben exigir el cumplimiento de «ciertos deberes»? ¿Podríamos indicar cuáles?

Sobre derechos y ciudadanía

3. En todas las tradiciones culturales se consideró que había ciertos derechos que correspondían a los miembros de un grupo cultural por el mero hecho de serlo. Se diferenciaban de otros derechos que seguían siendo vigentes independientemente de que fueran reconocidos por la ley, pro eso se consideró que eran derechos morales.

En la tradición occidental –en la que nos encontramos– se les llamó derechos naturales porque se pensaba que se fundamentaban en lo que se creía que era la naturaleza de los miembros de ese grupo. Según todo ello, una ley sería legítima si respetara esos derechos, e ilegítima si atentara contra ellos, aunque fuera legal, es decir, aunque se elaborara según los procedimientos establecidos.

- ¿Qué designa el calificativo «humanos» aplicado a los derechos?
 - ¿Sería legítima la actual ley de extranjería aprobada en España en el pasado mes de Enero? Razonar la respuesta.
4. La Declaración Universal de los Derechos Humanos significó una innovación respecto de anteriores proclamaciones:
 - 1689 Declaración de derechos (Inglaterra)
 - 1776 Declaración de Virginia (EE.UU)
 - 1789 Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia)
 - 1812 Constitución de Cádiz (España)
 - 1848 Manifiesto Comunista
 - 1917 Constitución (México)
 - 1919 Declaración de derechos del pueblo trabajador y explotado (URSS)

En primer lugar por la universalidad con que se proclaman los derechos que contiene. Anteriormente se consideraba, ya fuera implícita o explícitamente, que esos derechos sólo correspondían a un determinado grupo de miembros de la especie humana. Los extranjeros, los miembros de otras etnias o razas, los de posición económica inferior, los

analfabetos, e incluso las mujeres, quedaban excluidas de su disfrute.

No es casual que proclamaciones anteriores de derechos se refirieran únicamente a los habitantes de un solo país y que con la fórmula de los «Derechos del Hombre y del ciudadano» excluyeran o dejaran en segundo lugar a muchas personas. La innovación a que nos referimos se aprecia claramente en que uno de los principios más repetidos a lo largo de la Declaración de los Derechos Humanos es el de no discriminación, y que lo que se proclama con más fuerza es la igualdad de todos los miembros de la especie humana.

¿Podrías fundamentar el hecho de que todos los miembros que habitan en un país determinado son o deben ser sujetos de derechos ciudadanos?

5. Derechos, privilegios y obligaciones (ejercicio adaptado del manual de Investigaciones Éticas – LISA).

- ¿Cómo clasificarías las siguientes situaciones? ¿En algún caso particular, es posible que pudiera ser más de una cosas? Rellenar los espacios en blanco con alguno de los términos: *derecho*, *obligación*, *privilegio* u *otro*:
 - Guillermo y Mohamed tienen libertad de expresión en el aula. Es un/ una.....
 - Namira tiene el/la..... de estar en casa cuando Safir regresa del colegio.
 - Recibir una invitación del Concejal del distrito del ayuntamiento para asistir a una recepción de presentación de sus Servicios Sociales es un/una.....
 - Si Concha trabaja como asistente en una casa particular, tiene..... a que le paguen por sus servicios.

- Si Guillermo trabaja en una empresa de marketing, tiene..... a pedir la baja laboral si un día tiene fiebre.
- Si a Safir le acusan de haber sembrado la alarma en su colegio por jugar con un extintor, tiene..... de defenderse de alguna manera.
- Si Mohamed acude al médico para que le examinen de su tobillo, que ya le daba problemas antes de venir a España, ese médico le puede examinar, porque es su.....
- Es un..... de Safir ir al colegio todos días..
- Si Namira no puede estar en casa antes de las diez de la noche y ocuparse de sus hijos porque está trabajando, ¿esto se convierte en un/una de los Servicios Sociales?
- Si Concha no paga la cuenta del teléfono de su casa, la compañía telefónica tiene el/la..... de cortárselo.
- Es un/una..... de Guillermo y Mohamed intentar ser residentes permanentes en España.
- Es un/una..... de las instituciones españolas facilitarles la residencia.
- Es un/una de los de los Servicios Sociales facilitar a Concha y Namira el que lleguen a fin de mes en condiciones dignas (vivienda y comida).

Además, se pueden adaptar, tal y como hemos hecho en el último ejercicio, planes de discusión y ejercicios de los Manuales *La Investigación Ética* y *La Investigación Social*, como, por ejemplo, los que se refieren a «la pertenencia a un grupo» o los que se refieren al «trabajo», « el derecho a la Educación», « el sexismo», «la discriminación», etc..

7. Bibliografía sobre Filosofía para niños

Félix García Moriyón

1. MATERIALES DEL PROPIO PROGRAMA.

1.1. Libros para el alumno (novelas filosóficas):

a) Currículum del IAPC. Infantil a Bachillerato (4-18 años)

- SHARP, ANN (2006): *Hospital de muñecas* Madrid, Ediciones De la Torre
- LIPMAN, Matthew (2000): *Elfie*. Madrid: Ed. De la Torre
- (1992): *Kio y Guss*. Madrid: Ed. De la Torre
- (1989): *Pixie*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (2004) *Nous*. Madrid, Ediciones De la Torre
- (1988): *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (1988): *Lisa*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (2000): *Suki*. Buenos aires: Manantial
- (1989): *Mark*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (2004): *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa (Para el profesorado)
- TALBOT, GILBERT (1992): *Félix y Sofía*. Madrid: Ed. De la Torre (es una reelaboración de las novelas de Lipman, pensada en este caso para estudiantes del bachillerato o primer año de universidad)

b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria (3-11 años)

Ampliación de la información en <http://www.octaedro.com/noria/>

- SATIRO, ANGELICA (2004): *La mariquita Juanita*. Barcelona, Octaedro
- PUIG, IRENE Y ANGÉLICA SATIRO (2000): *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Octaedro/Eumo
- PUIG, I. y GÓMEZ, M. (2003): *Pébili*. Barcelona: Octaedro/Eumo
- SATIRO, ANGELICA (2006) *Juanita. Los cuentos y las leyendas*. Barcelona, Octaedro
- (2006) *Juanita y los mitos. Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro
- (2007) *Los derechos de los niños de 10 a 11 años*. Barcelona: Octaedro
- (2010) *¿Qué ocurre en la oscuridad?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)
- (2010) *¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)
- (2010): *¡Quiero un nombre!*. Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)
- (2010) *¡Quiero ser de mi tamaño!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)

- (2011) *¡Quiero la raíz!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)
- (2011) *¡Quiero no pensar!* Barcelona: Octaedro (con orientaciones para el educador al final del libro)
- (2011) *¿Puedo entender con el corazón?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)
- (2011) *¿Pueden volar los peces?* Barcelona: Octaedro (el manual está en la página WEB)

c) Currículo La aventura de pensar juntos. Secundaria y Bachillerato (12-18 años)

- AJA, M. Y OTROS (2003): *IES nº 8. Bajo sospecha*. Aranjuez, Doce Calles (4º ESO)
- (2005): *I.E.S. nº 8. Las reglas del juego*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
 - (2005): *I.E.S. nº 8. Expertos y ciudadanos*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
 - (2005): *I.E.S. nº 8. Desengaño*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)

d) Piruletas de Filosofía. Primaria y Secundaria Obligatoria

LABBÉ, BRIGITTE y JACQUES AZZAM

Desde el año 2001 han publicado breves ensayos dirigidos a público infantil. Lleva publicados los siguientes títulos, en español por la editorial SM:

El trabajo y el dinero; Los chicos y las chicas; La guerra y la paz; El bien y el mal; La vida y la muerte; Aprovechar el tiempo, perder el tiempo; De verdad y de mentira; La justicia y la injusticia; La naturaleza y la contaminación; La violencia y la no violencia; Los pequeños y los mayores; La belleza y la fealdad;

En catalán están publicados todos esos títulos y algunos más, por la editorial Cruilla, de Barcelona. Los títulos que por el momento están sólo en catalán son:

Déu i els déus; Allò que sabem i allò que no sabem; La felicitat i la tristesa; L'orgull i la vergonya; Riure o plorar; Ser i aparentar; La meva llibertat i la dels altres; Bonic o lleig; El coratge i la por; Manar i creure; L'èxit i el fracàs; El respecte i el menyspreu; L'amor i l'amistat

e) Materiales de Oscar Brenifier

Oscar Brenifier ha publicado en español y catalán, con la editorial Edebé una serie de libros pensados para primaria, en los que, recurriendo a las preguntas socráticas provoca la reflexión filosófica de los niños. Los títulos publicados, con bellas ilustraciones, son:

¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es la felicidad?; ¿Qué es la vida?; ¿Qué es el bien y el mal?; ¿Qué es el saber?; ¿Qué es la convivencia?; ¿Qué es la libertad?; ¿Qué soy yo?; ¿Qué son la belleza y el arte?; La verdad según Ninon

Con la editorial SM ha iniciado la publicación de otra serie, también para primaria y bellamente ilustrada, con un título por el momento: *Ni sí ni no. Un libro para entender los grandes contrarios del pensamiento*

f) Otros materiales

ALHBERG, J. y A. (1994): *El cartero simpático*. Barcelona: Destino. (Infantil y primaria)

CORLEONE, MARÍA (2010): *Óscar. María. Lara. Antón. Salvatore*. Colección: Ler é Vivir. 36 Págs. Edad 5 años. Madrid: Everest: <http://www.miroscopio.everest.es/>

FISHER, ROBERT (2004): *Juegos para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco

— (2007) *Valores para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco

— (2007) *Cuentos para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid: Ed. de la Torre. (Bachillerato y Universidad)

HEESEN, BERRIE (2004): *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños* Barcelona: Grao

PALMERO, MARÍA (1997): *Pepa y Felisa*. Valencia: Tilde (Primaria)

SÁNCHEZ ALCÓN, JOSÉ MARÍA: *El radiofonista pirado*. Madrid: Anaya (la editorial publica un folleto con actividades para el aprovechamiento didáctico de la novela)

— y NAVARRO NAVARRO, LOLA (2007): *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?: educación ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria*. Barcelona, Octaedro

— *Siento, luego existo manual alternativo para aprender a conocer tus emociones y valores* Madrid: CCS, 2010.

—*Te doy mi palabra* Santa Cruz de Tenerife: Idea, 2009

SCHLEIFER, MICHAEL y CYNTHIA MARTINI: *Cómo hablar de las emociones con nuestros hijos*. Barcelona: Claret, 2008

g) Colección escolar Siruela

Edita una serie de novelas literarias y otra serie de novelas filosóficas. Está dirigida a secundaria y bachillerato. Hasta el momento van publicados 32 títulos. Cada novela va acompañada de actividades siguiendo el modelo básico de Filosofía para Niños. Los títulos publicados, con las recomendaciones de edad, son:

Colección de literatura: 1. Carmen Martín Gaité: *Caperucita en Manhattan* (12-16); 2. José María Merino: *No soy un libro* (12-16); 5. Miguel Fernández-Pacheco: *Los zapatos de Murano* (12-18); 7. Ráfia Shami: *Narradores de la Noche* (12-18); 10. Jostein Gaarder: *El misterio del solitario* (12-16); 11. Jesús Marchamalo: *La tienda de las palabras* (12-16); 13. Miguel de Cervantes: *Los cuentos del Quijote* (14-18); 16. Henry James: *Otra vuelta de tuerca* (14-18); 18. Anne-Sophie Brasme: *Respira* (15-18); 20. E.A. Poe y otros: *Cuentos de terror y misterio* (14-18); 22. José María Guelbenzu: *La cabeza del durmiente* (12-16); 24. Alejandro Dumas: *La bola de nieve*: 12-18; 25.; 26. Anónimo siglo XIV: *Sir Gawain y el caballero verde* (12-16); 28. Antoine Galland: *Historia de Aladino y la lámpara maravillosa* (11-16); 30. Amós Oz: *Una pantera en el sótano* (12-16); 32. Henning Mankell: *El secreto del fuego*(12-18)

Colección de filosofía: 3. Platón: *Mitos* (16-18); 4. Voltaire: *El ingenuo y otros cuentos*: 14-18; 6. Arthur Conan Doyle: *Cinco Aventuras de Sherlock Holmes* (12-18); 8. James M. Barrie: *Peter Pan* (12-18); 9. Mary W. Shelley: *Frankenstein*: 14-18; 12. Franz Kafka: *La metamorfosis y otros cuentos* (14-18); 14. Jack London: *Aseginatos S.L.* (14-18); 15. Lev Tolstoi: *La muerte de Ivan Illich* (14-18); 17. Lewis Carroll: *Alicia en el País de las Maravillas* (12-18); 19. Miguel de Unamuno: *La novela de don Sandalio, jugador de ajedrez* (14-18); 21. José María Eça de Queirós: *Excentricidades de una chica rubia* (14-18) 23. Mark Twain: *El extraño forastero* (15-18); 25. Rainer María Rilke *Lise la pelirroja y otros cuentos* (16-18); 27. Joseph Conrad: *El corazón de las tinieblas* (14-18); 29. Fiodor Dostoievsky: *El gran*

inquisidor y otros cuentos (14-18); 31. Teophile Gautier: *Avatar* (14-18)

h) Lecturas para crecer: Más que cuentos

Colección publicada por Edelvives, con Adela como directora y todos los de Valencia implicados. ¿A quién no le han leído alguna vez un cuento? Como simple entretenimiento, para calmar sus miedos, para contestar a sus preguntas, para esbozar una sonrisa... Gracias a la lectura de cuentos, los niños se convierten en los protagonistas del aula: formulan sus propias preguntas, dialogan, expresan sus emociones y, ante todo, aprenden a pensar por sí mismos. Este proyecto, dirigido a todos los cursos de Primaria, propone una educación en valores de modo dinámico y ajustado a la realidad del aula, generando un clima participativo y de cooperación.

<http://www.edelvives.com/escolar/primaria/mas-que-cuentos> La verdad es que en esa página se encuentra muy poca información.

i) Microscopio

Colección publicada por el Grupo Everest: <http://microscopio.everest.es/>

Este PROXECTO de trabajo compartido pretende «a medio plazo» abarcar las etapas de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. Lo que ahora presentan son los cuentos de cinco personajes infantiles: Antón, Óscar, María, Salvatore e Lara). Todos los cuentos están escritos por María Corleone, y tiene 36 páginas. Cada cuento va acompañado de una guía para el profesorado que se puede descargar de la página WEB del proyecto. Está editado en gallego.

1.2. Los manuales para el profesor:

a) Currículo del IAPC

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret & OSCANYAN, Frederick S. (1988): *Investigación Filosófica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *El descubrimiento de Harry*).

LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann Margaret (1989): *En busca del sentido*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Pixie*).

- (1988): *Investigación Ética*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Lisa*).
 - (1990): *Investigación Social*, Madrid, Ediciones De La Torre. (Para usar con *Mark*).
 - (1993): *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ed. De la Torre. (Para usar con *Kío y Gus*)
 - (2000): *Poner nuestros pensamientos en orden*. Madrid: De la Torre (Para usar con *Elfie*)
 - (2000): *Escribir, cómo y por qué*. Buenos Aires: Manantial (Para usar con *Suki*)
 - (2004): *Decidiendo qué hacemos*. Madrid, Ediciones De la Torre (Para usar con *Nous*)
- SHARP, Ann y SPLITTER, Laurance (2006): *Entendiendo mi mundo*. Madrid, Ediciones de la Torre (Para usar con *Hospital de muñecas*)

b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria

- PUIG, Irene Y SATIRO, Angelica (2000): *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo/Octaedro
- PUIG, I. (2003): *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo
- (2007) *Juegos para pensar (9-10 años)*. Barcelona: Octaedro
 - (2008) *Los derechos de los niños de 10 a 11 años*. Barcelona: Octaedro
- SATIRO, A. (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro
- (2006) *Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años*. Barcelona, Octaedro
 - (2006) *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona, Octaedro
- PUIG, Irene Y SATIRO, Angélica (2011): *Jugar a Pensar con niños y niñas de 4 a 5 años. (5ª edición revisada y ampliada)* Barcelona: Octaedro

c) Currículo La aventura de pensar juntos

- AJA, Marta. Y OTROS (2005): *Investigando sobre las normas y las instituciones sociales*. Aranjuez, Doce Calles
- (2005): *Investigando sobre trabajo, tecnología y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
 - (2005): *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
 - (2005): *Investigando en comunidad sobre la realidad y el conocimiento*. Aranjuez, Doce Calles

d) Para otros de los libros

- BRENIFIER, OSCAR (2005): *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife, Idea
- (2008): *¿Contrarios? : un libro para ejercitar el arte de pensar*. Barcelona: Océano.
 - (2011): *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Editorial Diálogo.
- y Lamaître, Pascal (2010): *Ahora que lo pienso*. Madrid: SM
- FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las «habilidades de pensamiento»* Ediciones Obelisco
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1995): *Investigación histórica*. Madrid: Ed. de la Torre. (Para usar con *Luces y sombras*)
- PALMERO, MARÍA: *Pepa y Felisa. Guía didáctica*. Valencia: Tilde, 1997 (2º infantil-3º primaria)
- PUIG, I. (1996): *Cuentos para pensar*. Barcelona: Destino (para acompañar a *El cartero simpático*)

1.3. Publicaciones teóricas de Matthew Lipman y Ann M. Sharp:

- LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. SHARP, A.M., OSCANYAN, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.
- SHARP ANN M. Y LAURANCE SPLITTER (1998): *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial

2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA SOBRE EL PROGRAMA.

- ACCORINTI, STELLA (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños. :* Buenos Aires: Manantial
- (1999): *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial
- ANDRÉS, IÑAKI y otros (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- BLANCO MAYOR, C.; MIRANDA ALONSO, T.; MELERO MARTÍNEZ, J.Mª. (1993): *Filosofía y Educación*. Albacete: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

- BOSCH, Eulalia (1998): *La mirada del museo: El visitante del museo*. Barcelona: Actar Editorial
- (2003): *¿Quién educa a quién?: educación y vida cotidiana*. Barcelona: Laertes
- CALVO ANDRÉS, JOSÉ MARÍA (1994): *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós
- (2000): *Hola, soy Carlos. Reflexiones de un adolescente*. Armilla (Granada): Osuna
- (2006): *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós
- CASADO, ANGEL (1990): *La escuela y la educación del pensar*. Madrid: E.U. Santa María.
- FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las «habilidades de pensamiento»* Ediciones Obelisco
- GARCIA GARCIA, EMILIO (Director) (1994): *Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños*. Madrid, Ediciones De la Torre
- (1996): *Teoría y práctica en el programa «Filosofía para niños»*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCIA MORIYÓN, Félix (Coord.) (1998): *Crecimiento moral y filosofía para Niños*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- (Edit.) (2002): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid, Ediciones De la Torre
- (Coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia*. Madrid, Ediciones De la Torre
- (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre
- (2009): *Crecimiento moral* México, D.F.: Progreso Editorial
- (2010) *Personas razonables*. México, D.F.: Progreso Editorial
- GARZA CAMINO, M^a Teresa de la (1994): *Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor
- HAYNES, JOANNA (2004): *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidós
- KOHAN, WALTER O. (2009): *Infancia y filosofía*. México, D.F.: Progreso Editorial
- LAGO BORNSTEIN, JUAN CARLOS (2006) *Redescubriendo la comunidad de investigación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- (2009): *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México, D.F.: Progreso Editorial
- LORA CERDA, Santos (1990): «Diálogo filosófico: curso de filosofía para adultos» en *Bulletin of International Council for Philosophical Inquiry with Children*, vol. 4, n° 3, May 1990, págs. 12-15.
- MARTENS, Ekkehard (1983): *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universita de Valencia
- MARTINEZ NAVARRO, EMILIO GINÉS (Coord.) (1991): *Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de Filosofía para Niños y niñas*. Murcia: CEP. 107 págs.
- MATTHEWS, Gareth B. (1983): *El niño y la filosofía*, México, F.C.E., 147 págs.
- MIRANDA ALONSO, Tomás (1995): *El juego de la argumentación*. Madrid: Ed. de la Torre.
- PETTER, JEAN CHARLES: *Filosofía. Enseñar y aprender*. Madrid: Popular, 2007
- SATIRO, ANGELICA (2010): *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México, D.F.: Progreso Editorial
- TOZZI, MICHEL (2008): *Pensar por sí mismo*. Madrid: Popular, 2008

3. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN

- ALVERMANN, DONNA E. y otros (1998): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Boadilla del Monte: Machado Libros. 94 pp.
- BOHM, DAVID (1997) *Sobre el diálogo* Barcelona: Kairos
- BUBER, M. (1995): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós
- DEARDEN, R.F.; HIRST, R.S.; PETERS, R.S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del espíritu crítico*. Madrid: Narcea
- EDWARDS, DEREK & MERCER, NEIL (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC
- ELBOJ SASO, C. (2002) *Comunidades de aprendizaje Transformar la educación* Barcelona: Grao
- FLECHA, RAMÓN (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- FREIRE, PAULO (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI
- MELICH, J.C Y BARCENA, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós
- MERCER, NEIL (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos* Barcelona: Paidós

- (1997) *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos* Barcelona: Paidós
- POMAR, M. (2001): *El diálogo y la construcción compartida del conocimiento*, Barcelona: Octaedro
- PUIG, JOSEP MARIA (1995): *Aprender a dialogar Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: Materiales para la educación ética y moral* (Educación Secundaria) Madrid: Aprendizaje
- ZELDIN, THEODORE (1999): *Conversación*. Madrid: Alianza Editorial

4. BIBLIOGRAFIA RELACIONADA.

4.1. Cuestiones de psicología

- ANDRÉS PUEYO, A. Y COLOM MARAÑÓN R. (1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva
- AUSUBEL, D.P. Y SULLIVAN, E.V. (1983): *El desarrollo infantil*. 3 vol. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, Jerome S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. de Jose Luis Linaza. Madrid, Alianza, 232 págs.
- BRUNER, J.S. Y OTROS: (1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río.
- CARRETERO, Mario y GARCIA MADRUGA, Juan A. (Eds.) (1984): *Lecturas de Psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza.
- CLAXTON, G. (1995): *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza
- COLOM MARAÑÓN, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide
- DONALDSON, Margaret (1979): *La mente de los niños*, Prólogo de M. Arroyo Simón. Madrid, Morata. (1984): 2ª ed.
- FELDMAN, ROBERT (2007): *Desarrollo cognitivo a través de la vida*. México, D.F.: Pearson Educación
- GOPNIK, ALISON (2010): *El filósofo entre pañales*, Barcelona: Temas de Hoy
- HAUSER, M.D. (2008): *La mente moral: cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós
- HOFFMAN, MARTIN (2002): *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornell de Llobregat, Idea Books.
- JUUL, JESPER (2004): *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder.
- KOHLBERG, L., POWER, F.C. y HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- INHELDER, B. Y PIAGET, J. (1996): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona. Paidós.
- MUGNY, Gabriel y PEREZ, Juan A.(Eds.) (1988): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos.
- PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro y CARRETERO, Mario (Eds.) (1985): *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.
- PÉREZ DELGADO, E. y GARCÍA ROS, R. (comp.) (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI de España
- RICHARDSON, KEN (2001): *Modelos de desarrollo Cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial
- STENBERG, ROBERT J. (1994): *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- STERN, DANIEL N. (1991): *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós
- TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (Eds.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza.
- VYGOTSKI, Lev S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- (1985): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WERTSCH, JAMES V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.

4.2. Cuestiones de pedagogía

- APPEL, M.W. y BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas* Madrid: Morata
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- BRUNER, JEROME S. (1987): *La importancia de la educación*. Paidós. Barcelona.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Madrid, Martínez Roca.

- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- FREIRE, Paulo (2009): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2004): *Familia y Escuela*. Madrid: CCS
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.
- HARRIS, J. (2000): *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo
- MATTHEWS, Gareth B. (1983): *El niño y la filosofía*, México, F.C.E., 147 págs.
- MELICH, J.C (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós
- NICKERSON, R.S., PERKINS, D., SMITH, E. (1987): *Enseñar a pensar*, Madrid, Paidós/MEC.
- NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1984): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- UNESCO (1990); *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2.000*. Madrid. Narcea. 342 págs.
- ELLIOT, J. Y OTROS (1986) *Investigación acción en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin (1988): *Cómo planificar la investigación en la acción*. Laertes. Barcelona.
- PRIETO, M.D. Y PÉREZ, L.: *Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis, 1994.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J.(1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1989 (1ª reimp.).
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- WITTRICK, MERLIN (1989-1990): *La investigación de la enseñanza*. III vol. Barcelona: Paidós, 1989-1990.
- YUSTE, C. (1994): *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE, 1994

4.3. Cuestiones de investigación educativa y formación del profesorado

- ALONSO TAPIA, J. y otros: *Leer, comprender y pensar*. Madrid: C.I.D.E.
- ANDRES, I.; CASTRO, F. DE; PUIG, I. DE; MOYA, J.L.; SÁTIRO, A. (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo Octaedro
- CALERO, M.D. (Coord.): *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 1995.
- CASADO, ANGEL (1993): *Formación de profesores: la perspectiva filosófica*. Madrid: E.U. Santa María
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (1995): «La ética del profesorado» en *Estudios Filosóficos*, nº 126. Salamanca. págs. 287-305
- (2007): «La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía». *EPISTEME*, jun. 2007, vol.27, no.1, p.41-58. ISSN 0798-4324. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242007000100003&script=sci_arttext
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó

4.4. Cuestiones de filosofía

- BUBER, M. (1995): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós
- DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- (1982): *Naturaleza humana y conducta*, México, F.C.E.
- (1989): *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 249 págs.
- (1986): *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- (1993): «La autorrealización como ideal moral». *Diálogo Filosófico*, nº 27. págs. 316-325
- (1997): *Mi credo Pedagógico*. León: Universidad de León
- (2004): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- MEAD, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona. Paidós.
- (2008): *La filosofía del presente*. Madrid: CIS. 450 págs.
- NELSON, LEONARD (2008): *El método socrático*. Rota: Hurqualya
- PEIRCE, CHARLES S. (1988): *El hombre. Un signo*. Barcelona. Crítica.

- (1988): *Escritos Lógicos*. Madrid: Alianza
- PUTMAN, H. (1997): *La herencia del pragmatismo*.
Barcelona: Paidós
- PEREZ DE TUDELA, J. (1988): *Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid. Cincel.
- RICOEUR, PAUL (1981): *El discurso de la acción*.
Madrid, Cátedra.
- (1988): *Tiempo y relato*. vol. I Madrid, Cristianidad.
- RYLE, GILBERT (1981): *Dilemas*. cap. I, V y VI. en
MUGUERZA, J. (Intr. y selec.): *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid, Alianza. págs. 455-490.
- (1967): *El concepto de lo mental*. Argentina: Paidós
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988): *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona, Crítica.
- (1992): *Gramática Filosófica*. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Universidad Autónoma de México. 970 págs.

III

MUNDOS COMPARTIDOS

8. DIÁLOGOS CON LA CREATIVIDAD

Sacramento López Martínez.

Asesora de formación en el Centro de Profesorado de Inca. Mallorca

Los viajes son los viajeros.

Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos.

FERNANDO PESSOA

Este relato responde al intento de narrar la experiencia que inicié con la Asociación cultural Crear mundos en el mes de septiembre del curso 2009/10. Todo empezó con una beca que la asociación me ofreció sobre creatividad, una beca que acepté porque conocía Angélica Sátiro y, hasta ese momento, todas sus propuestas habían sido interesantes, también influyó la oportunidad de tener una formación sobre este tema, oportunidad que no se presentaba cada día. Cuando acepté no pensé en el esfuerzo que implicaría, ni las posibles consecuencias que se derivarían de la formación realizada en la casa creativa durante dos intensos fines de semana y la participación en el I Congreso de la Creatividad y la Innovación que se celebró en Barcelona el mes de diciembre de 2009. En este congreso, presenté una comunicación sobre los inicios de esta experiencia que ahora intento narrar.

Mi interés en el tema de la creatividad nacía de la necesidad de buscar respuestas creativas a los retos del presente y también, por supuesto, a los retos que nos ofrecerá el futuro. Tener una actitud creativa ante las novedades que se nos presentan cada día, sin tregua, me parecía importante y necesario. Pensaba que ante el desconcierto general que sufrimos necesitaremos tener desarrollado un pensamiento creativo, preparado para analizar los nuevos retos con una mirada abierta, libre de estereotipos. El hecho de que creyera que este tipo de pensa-

miento se podía aprender, o mejorar, es lo que me acabó de animar a participar en las becas Crear Mundos.

También partía de un convencimiento que iba asociado a mi trabajo como asesora de formación: las personas que están involucradas en la búsqueda de innovaciones, en su centro o en su aula, lo hacen empleando soluciones de carácter alternativo que a menudo se sitúan en los márgenes de lo establecido. Esta actitud de indagación creativa no siempre es percibida y mucho menos analizada por las mismas personas que la desarrollan. Me preguntaba cómo valorar, cómo dar visibilidad a las docentes que han ido mucho más allá y que intentan hacer de su día a día un proyecto creativo. Pretendía intentar averiguar qué características tienen las personas que favorecen en su entorno la innovación, que asumen el riesgo que ello implica y el hecho de estar habitualmente en el punto de mira.

La beca implicaba hacer un proyecto y llevarlo a la práctica, Félix de Castro, miembro de Crear Mundos, formador del Proyecto Noria y del Proyecto de filosofía 3/18, fue mi tutor en el proceso de ideación y le agradezco todo su apoyo. El proyecto que diseñé estaba pensado en torno a la formación del profesorado ya que éste es el ámbito en el que trabajo. Pensé en una actividad formativa de formato abierto y la encontré en los *Encuentros pedagógicos*, una modalidad experimental del Plan cuatrienal de formación (2008-

2012) de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares.

Relación con el proyecto de filosofía 3/18

¿Qué mejor para trabajar la creatividad que dialogar? La palabra diálogo no surgió por casualidad, mi relación con el proyecto de filosofía 3/18 había sido constante en los últimos años y creía firmemente en las cualidades de la metodología dialógica. Además, trabajar con el arte es un medio que nos permite tener contacto directo con sensaciones, emociones, pensamientos, valores y principios éticos que en otros contextos es más difícil que afloren.

Modos de dialogar con la creatividad

¿Pero cómo dialogar con la creatividad? Mi intención era que los encuentros se realizaran en torno a la *educación informal*, partía de la base de que hay una relación entre lo que aprendemos sobre nosotros mismos, nuestras experiencias fuera del aula y la acción educativa. Todo lo que vivimos, todo lo percibido: un libro, una película, un cuadro, una audición musical, la huella de nuestro gesto en un papel o en un trozo de barro (entre otras muchas posibilidades...), seamos conscientes o no, tiene una incidencia directa en nuestro trabajo. Eulàlia Bosch manifiesta, en algunas de sus publicaciones, la importancia de esta relación, la importancia de relacionar la formación personal y la formación profesional. Es indiscutible para Bosch que el docente debe cultivar su *formación informal* para así poder compartir la emoción vivida y transmitir a sus alumnos la curiosidad y la admiración sobre el mundo.

Crear que los momentos creativos de nuestra vida nos proporcionan una especial disposición de ánimo para vivir la relación con los demás y para conocernos desde una perspectiva diferente fue un punto de partida necesario. También lo fue creer que la educación tiene mucho que ver con la emoción de un proyecto compartido. Decidí pues buscar estas vivencias, analizarlas y averiguar de qué manera pueden ayudarnos a mejorar nuestra realidad o, al menos, a mejorar nuestra capacidad de entender el mundo que nos rodea.

Objetivos que guían el proyecto

Los encuentros pretendían ayudar a las participantes a narrar su evolución como personas creativas desde la docencia y desde la propia

vida, es decir, seleccionar y analizar los momentos y las conexiones que las habían hecho crecer creativamente.

Nuestros objetivos eran (y son, ya que el proyecto nació con vocación de futuro):

- Promover encuentros formativos relacionados con la creatividad.
- Crear una red de docentes que trabajan en educación y que estén interesados en procesos creativos.
- Explorar todo lo que podemos vivir en la llamada educación informal para así poder ser más conscientes del rastro que deja en nuestra docencia y, por supuesto, en nuestra vida.
- Promover la reflexión sobre la creatividad a partir de la creación de una comunidad de diálogo.
- Analizar las actividades realizadas y buscar vínculos interdisciplinarios en las acciones educativas que realizamos en las aulas.

Aparte de los objetivos, tenía claro que el primer encuentro debía favorecer un espacio de conocimiento mutuo, con una acción interesante y generadora de ideas, teníamos que terminar la sesión con la idea de que valía la pena volvernos a encontrar. También era necesario prediseñar alrededor de dos o tres encuentros, al menos hasta que el grupo cuajara y pudiera desarrollar iniciativas propias.

Y el viaje comenzó. Las acciones del grupo se han planteado en espacios informales: salas de exposiciones, teatros, y en espacios formales como las aulas del CEP. Hemos buscado que el espacio sea amable, cómodo y a la vez sugerente, ya que era muy importante conseguir un ambiente de confianza, de cierta intimidad, que pueda favorecer la fluidez del pensamiento. En ocasiones, hemos tenido ayuda externa, expertas que han hecho de provocadoras del diálogo y que han dirigido las diferentes acciones. Mercedes Laguens fue de gran ayuda en las primeras sesiones, nos ayudó a encontrar nuestro *ser creativo* que muchas de nosotras teníamos bien escondido. Hemos intentado en todo momento tener mucho cuidado del clima del grupo: amabilidad, respeto por las ideas del otro, conversando a partir de lo que nos une y dulcificando el diálogo con unas galletas o unos bombones.

Primeros pasos

El primer encuentro lo dedicamos a analizar el proyecto, quería que fuera un proyecto compartido. Siempre agradeceré a los miembros del grupo inicial que creyeran en él, aunque muchas de ellas reiteraban que no eran creativas y que no se veían dialogando con lo que en aquel momento desconocían tener. Necesitábamos pues comenzar a trabajar sobre: ¿Qué significa ser creativo? Y a partir de trabajar sobre el concepto, pensar en momentos creativos a lo largo de nuestras vidas y narrar los mismos: se trataba de ligar emoción con reflexión, de huir de la cronología narrativa. Y surgieron los miedos: miedo a no ser... a no saber... a no poder... trabajamos bastante alrededor de la idea del miedo y sobre la parálisis que puede desencadenar esta emoción que a menudo no sabemos identificar.

También fue necesario presentarnos y por eso decidimos buscar un objeto u objetos que nos identifiquen. Se trataba, en palabras de Mercedes Laguens, de *darle la vuelta al espejo*, era algo como trabajar nuestro autorretrato pero yendo más allá del rostro, la idea era no confundir identidad con autorretrato. Difícil para empezar.

¡Pero la creatividad surgió! Y cada una de nosotras encontró una analogía bastante significativa como para ir trabajando a partir de la reflexión sobre su identidad. El objeto nos ayudaba a hablar sobre nosotras, era necesario comenzar desde el interior y conectar lo que sentíamos para llegar a plantearnos quiénes somos.

«He elegido una esponja porque me identifico con ella. La esponja absorbe y pienso que yo tengo esta característica, me gustan muchas cosas e intento interiorizar, hacer mío, algún aspecto. Ahora bien, sin estar en su elemento, la esponja se reseca y vuelve dura, difícil de manipular. Pero sus efectos son reversibles: si la mojas, vuelve a ser a ser «amable», dúctil. Creo que necesito un elemento en el que sumergirme para conseguir volver a ser esponja.»

La red Crear Mundos

Crear mundos tiene una red social, Angélica Sá-tiró, me invitó a participar activamente en ella. He abierto un grupo en esta red que tiene como nombre *Diálogos con la creatividad*, allí tenemos un espacio de encuentro virtual y varios foros abiertos. Soy consciente que pedí a las com-

pañeras un esfuerzo añadido, pero participar en esta red, dejar nuestra huella, ha sido una experiencia interesante. Los diálogos seguían (y siguen) virtualmente en la red. Las posibilidades son enormes: se abren nuevos temas, se aportan videos, enlaces,... Es otra manera de *dialogar* que complementa las sesiones presenciales y que enriquece la propuesta inicial.

Acciones iniciales en torno a los diálogos con la creatividad

El primer curso hicimos varias acciones a lo largo de nuestros encuentros: narrar momentos creativos, buscar un objeto que nos identifique, trasladar el significado de este objeto a otro lenguaje, ir al teatro, realización de dos obras grupales con la técnica del cadáver exquisito... en todos los casos, nutrido por el diálogo, siempre demasiado corto para trabajar todos los temas que había para conversar e indagar. La última sesión la hicimos con Angélica Sá-tiro, al final de la sesión hicimos un brindis al futuro, un brindis que nos compromete a seguir dialogando con la creatividad, que es lo mismo que comprometernos a seguir dialogando con nosotras mismas.

Nuevos retos

Y, mientras nos despedíamos, ya camino del aeropuerto, Angélica y yo continuamos hablando del futuro, el segundo Congreso de Creatividad e Innovación ya estaba entre sus proyectos, la conversación derivó hacia un nuevo reto: ¿Por qué no hacerlo en Mallorca?

Y el reto salió adelante, en noviembre de 2010, el II CICI se realizó en Mallorca. He sido una de las coordinadoras del evento, creo que hemos conseguido muy satisfactoriamente los objetivos marcados y que se ha creado un *caldo de cultivo* en torno al concepto de creatividad e innovación social. Hemos conseguido hacer un congreso que ha implicado la colaboración intensa de la *Asociación Cultural Crear Mundos* y los equipos del CEP de Inca y del CEP de Palma, colaboración que hasta este momento nunca se había realizado. Todo el trabajo, toda la implicación personal, todas las horas (que son muchas), que entre todos hemos invertido, se han visto recompensadas por las excelentes evaluaciones de los participantes; también los ponentes han quedado satisfechos e ilusionados, nos reconforta mucho esta respuesta y nos alienta a pensar en nuevos retos de cara al futuro. Y así, con-



tinuando con las posibilidades, hemos intentado recoger las ideas fundamentales del II CICI en un monográfico de la revista *Cantabou* que edita el CEP de Inca, es una acción más, un paso más del camino...

Como muy bien decía el lema del congreso: ***necesitamos de tu inspiración para crear juntos***, creo, firmemente, que hay que trabajar para que mucha gente comparta esta idea.

Angélica Sático volvió a Mallorca para impartir unas conferencias en enero de 2011, camino del aeropuerto volvimos a hablar de retos, de posibilidades. Yo suelo hablar de acciones que me gustaría hacer con el grupo, pienso en voz alta, como a veces se habla en los sueños y... Angélica recoge el guante, engrandece la propuesta, la estructura y me la devuelve como un regalo: ¿podríamos hacer sesiones de diálogos con la creatividad fuera de Mallorca? ¿Podríamos hacer la ruta Gala-Dalí?

Y el reto se concretó. En mayo de 2011 12 personas de Mallorca nos trasladamos a Barcelona. Karen Sático, como apoyo de la Casa Creativa, nos esperaba en el aeropuerto y por el camino se sumó Angélica Sático. Angélica nos acompañó por el triangulo Daliniano utilizando su metodología de aprendizaje en viajes (MACREV) que seguro ella detallará en alguna de sus publicaciones.

Antes de viajar, la red social crear mundos ya estaba calentando motores: vídeos, enlaces,



intervenciones diversas, expectación...el viaje se tenía que preparar un poco para no llegar a los espacios Gala-Dalí en blanco, al menos nos teníamos que llevar en la mochila algunas preguntas o algunas hipótesis, después, ya veríamos... Y esto no es fácil, no, porque estamos hablando de docentes que tienen un trabajo muy delicado en sus manos y muchos frentes abiertos, una vez más (y se lo agradezco), creyeron en la propuesta y dedicaron un tiempo al espacio virtual.

No hay espacio suficiente en esta narración para desmenuzar la experiencia del viaje pero sí que puedo asegurar que algo cambió en las 14 personas que formamos aquella actividad de un intenso fin de semana. El grupo estaba formado por personas muy diferentes en muchos





aspectos: edad, itinerario personal, habilidades creativas...Y *todo* se combinó a la perfección ¡la diversidad se convirtió en riqueza! Hemos demostrado que se puede convivir con realidades diferentes y que aprender unos de los otros es algo más que una declaración de principios, los diálogos todavía resuenan en nuestra mente y nuestras bitácoras del viaje (magnífica la de nuestro compañero Josep Lluís Pol) están presentes para demostrarnos que lo que recordamos es una realidad, no un sueño.

El foro que abrí nada más llegar a Mallorca demuestra muchas de las cosas que he intentado expresar: poesía, música, ciencia, publicidad, ópera...; todos los lenguajes, todas las disciplinas, nos evocaban algún aspecto del viaje. En esta experiencia el proceso se dilata puesto que hay acciones (individuales y colectivas) antes, durante y después de la actividad... y todas, todas estas partes son muy importantes. Ahora bien, creo que es después de la experiencia, si le dedicamos un poco de atención, cuando nos damos cuenta de todo lo que nos queda por aprender. Y, aunque parezca una paradoja, es cuando más aprendemos.

En el camino al aeropuerto (esta vez era yo la que tenía que coger el avión) Angélica y yo seguimos compartiendo sueños en voz alta...y, como viene siendo habitual, ella me devolvió las ideas con una mirada ampliada, mejorada y perfec-

tamente estructurada, pero esto ya será tema de otra narración. Después de estos dos cursos, continuo pensando que necesitamos invertir en nuevas opciones, en nuevas propuestas, que hay que asumir algunos riesgos para conseguir que el trabajo sobre la creatividad no quede en una sola acción puntual. Hay que perseverar. Y en eso estamos. El grupo de diálogos con la creatividad se ha modificado un poco desde sus inicios, algunas compañeras han sido madres y se han incorporado personas que con toda seguridad enriquecerán las propuestas futuras.

Mientras tanto, un curso más, continuaremos investigando sobre nuestra identidad y sobre las relaciones entre la educación informal y la formal. Será el grupo el que decidirá el camino inicial, después dependerá de los mapas, las brújulas y las señales que encontremos a lo largo de nuestro viaje.

Palabras clave:

creatividad, diálogo, identidad, formación del profesorado, educación informal, filosofía 3 / 18.

Bibliografía

- BOSCH, E. (2009): *Un lugar llamado escuela*. Barcelona. Graó.
- BOSCH, E. (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona. Actar.
- LAGUENS, M. (2004): *Desde Otro lugar*. Palma de Mallorca. Calima Ediciones
- SÁTIRO, A. (2009): *El reto del ¿cómo?* Barcelona. Editorial Octaedro.
- SÁTIRO, A. (2009): *Pensar creaCtivamente*. Barcelona. Editorial Octaedro.
- TSCHIMMEL, K. (2009): *El Proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una Capacidad sistémica*. Barcelona. Editorial Octaedro.



9. A LA LUZ DE LA VELA

Memoria de la práctica del curso online JUGUEMOS A PENSAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

L.E.E. Emma Jahivé Martínez Berumen

Ciudad: Durango

País: México

Nombre de la escuela: Miguel Hidalgo Turno Vespertino

Grupo: 6 alumnos (3 de primer grado y 3 de segundo grado de primaria, detectados como aptitud sobresaliente en algún área, con edades entre 6 y 7 años).

Recurso: Cuento

Habilidades del pensamiento trabajadas:

- *Percepción:* Observar y escuchar atentamente.
- *Investigación:* Averiguar.
- *Conceptualización:* Dar ejemplos
- *Traducción:* Traducir lenguaje oral a plástico.

Diálogo

MAESTRA: ¿Le tienen miedo a la oscuridad?

Los niños comienzan a hablar de historias de miedo y un programa en particular que ven todos sobre asuntos paranormales.

MAESTRA: Entiendo ¿Pero a que habría que tener miedo en la oscuridad?



Siguen con temas del programa y queriendo contar historias

MAESTRA: ¿Pero a que exactamente le temen a la oscuridad?

PERLA: sí le conté que me comió un duende en la noche

SETH: Si te hubiera comido no estaría aquí

PERLA: Es que me escupió, y luego se incendió y se murió.

MAESTRA: ¿Por qué no debemos tener miedo a la oscuridad?

SETH: porque debemos ser valientes

MAESTRA: ¿Y si prendemos una vela sigue dando miedo?

TODOS: no

MAESTRA: ¿Cuándo usamos las velas?

DANIELA: Cuando no hay otra cosa en la casa



SETH: Cuando esta oscuro y queremos ver algo en la oscuridad

YOSHUA: Cuando no hay luz

MAESTRA: ¿Cómo se ven las velas en la oscuridad?

PERLA: Se ven sombras

MAESTRA: ¿Qué cosas no podemos hacer con una vela? ¿Qué se les ocurre?

SETH: pues cosas divertidas como jugar con títeres.

MAESTRA: Bueno eso podemos hacer ¿Pero que no podemos hacer?

TODOS: Silencio

MAESTRA: ¿Podremos jugar con una vela?

PERLA: No, porque nos quemamos

MAESTRA: ¿Qué cosas podemos hacer con una vela?

DANIELA: Estar en la casa cuando es de noche

SETH: Para prenderla y narrar cuentos en la oscuridad

YOSHUA: para cuando se va la luz

VANESSA: Pues para tener luz en la oscuridad

PERLA: pues prenderla para que no te coma el duende

CAROLINA: para tener luz en las casas cuando se va.

Análisis de la Práctica

1. Objetivos pretendidos y alcanzados

La traducción de la experiencia del lenguaje oral al plástico.

2. Dificultades

No se logró oscurecer lo suficiente el salón, por lo que la actividad con los títeres de sombras se debió hacer bajo la mesa. De igual manera, los niños se mostraron distraídos e inquietos desde el principio, todos querían hablar al mismo tiempo, y querían contar historias de miedo, que aunque eran relacionadas con el tema, no permitían profundizar en las siguientes cuestiones para la

sesión. Al preguntarles al final sobre las situaciones por las que no ponían atención, unos dijeron tener hambre y otros dijeron haberse quedado con las ganas de ir un evento en una de las plazas de la ciudad, al que varios alumnos habían ido en ese momento.

3. Facilidades

Luego que se habló con los niños sobre el comportamiento de esa tarde, ellos mismos reflexionaron sobre su conducta, por lo que luego de eso, se mostraron cooperativos tanto con el diálogo, como con la actividad.

Fue muy interesante para los niños pintar con crayola derretida, fue algo que los impresiono mucho, funcionando como otra motivación para hacer sus dibujos.

4. Sorpresas

Me sorprendió que Perla propusiera en una pregunta cuando todos quisieron hablar al mismo tiempo que tomáramos turnos iniciando por mi derecha.

Algunos de los dibujos fueron muy buenos, aunque parecía que los niños no habían estado atentos.

5. Si volviera a hacerlo, ¿qué cambiaría?



Buscaría en la escuela un salón más oscuro, y retomaría sólo un tema, el miedo o la luz de la vela. Asimismo renovarí la forma en que llevamos las reglas de juego, pues la cinestesia no funciona el día de hoy, por ello realizaré una sesión posterior con juegos para que ellos reexaminen las reglas que tenemos, agreguen nuevas y sean plasmadas por escrito. También en un futuro hay que reconsiderar las condiciones de los alumnos (apetito, inquietud, etc.) para determinar si las conductas fueron causa de las circunstancias o se repite nuevamente, para tomar las medidas correspondientes como el cambio de horario.



10. ¿CÓMO SABEMOS HACIA DONDE TENEMOS QUE IR?

Memoria de la práctica del curso online JUGUEMOS A PENSAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

L.E.E. Emma Jahivé Martínez Berumen

Ciudad: Durango

País: México

Nombre de la escuela: Miguel Hidalgo Turno Vespertino

Grupo: 6 alumnos: 3 de primer grado y 3 de segundo grado de primaria, con edades entre 6 y 7 años, detectados como aptitud sobresaliente en área intelectual, socio afectiva y/o creativa.

Recurso: Juego

Habilidades del pensamiento trabajadas:

- *Percepción:* Escuchar atentamente, cinestesia.
- *Conceptualización:* Relacionar causas y efectos.
- *Traducción:* Traducir lenguaje oral a plástico.



Diálogo

Una sesión antes se narró la historia ¿Cómo sabemos hacia donde tenemos que ir? Y retomando el tema de las mariposas monarcas se inicia el diálogo.

MAESTRA: Recuerdan a las mariposas del cuento. ¿Por qué no se perdían?

PERLA: Porque tenían un mapa en el corazón

MAESTRA: ¿Qué es estar perdidos? ¿Han estado perdidos?

YOSHUA: Es cuando estamos en un lugar desconocido con desconocidos, yo lo sé porque a mí me paso.

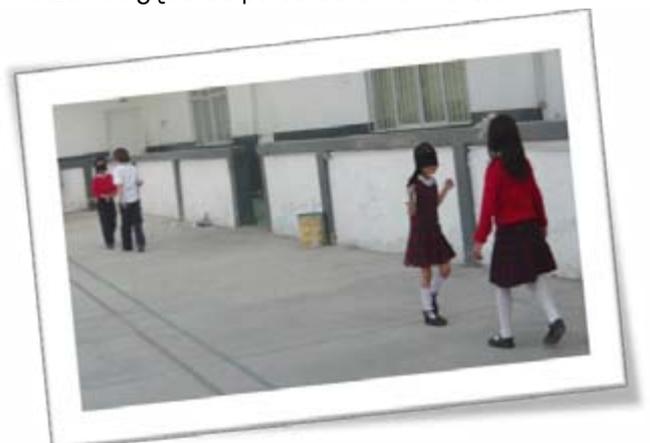
DANIELA: Una vez, perla y yo nos perdimos en un rancho cuando éramos más chicas.

SETH: Podemos estar perdidos con en lugares y con gente que no conocemos en la realidad. Pero también nos podemos perder en nuestra mente.

MAESTRA: ¿Entonces también nos podemos perder en la mente? ¿Están de acuerdo?

DANIELA: Si

MAESTRA: ¿Qué es perderse en la mente?



SETH: Es como cerrar los ojos y perdernos adentro, en nuestra imaginación.

MAESTRA: ¿Se han perdido en la imaginación?

TODOS: Si

MAESTRA: ¿Cómo?

SETH: Pensando mucho mucho.

MAESTRA: ¿Por qué nos perdemos?

PERLA: Porque no conocemos

MAESTRA: ¿Y nos podemos perder en un lugar que conocemos?

TODOS: No

MAESTRA: ¿Por qué?

YOSHUA: Porque la conocemos.

MAESTRA: ¿Se perderían en el patio de la escuela?

DANIELA: No, ya la conocemos.

MAESTRA: Bueno vamos al patio a jugar

Al terminar...

MAESTRA: ¿Se sintieron perdidos?

LAURA: Si, a veces, porque no alcanzaba a escuchar a Daniela.

PERLA: Yo si sentí que me perdí, por que caminaba y no escuchaba a Carolina, escuchaba a los otros.

CAROLINA: Si me sentí perdida porque Perla me traía chocando con otros.

DANIELA: yo si escuchaba a Laura

MAESTRA: ¿Que sintieron cuando estaban perdidos?



CAROLINA: Bien, aunque me dio miedo porque no encontraba a Perla

SETH: Normal, me gusto caminar así, no sentí miedo.

MAESTRA: ¿Por qué no te dio miedo?

SETH: Porque sabía que Yoshua estaba cerca y me ayudaba.

MAESTRA: ¿Cómo sabían a donde ir?

YOSHUA: Por que escuchamos la voz de nuestro compañero.

MAESTRA: ¿Y creen que un mapa como el de Mariposa y Juanita les pueda ayudar también para saber cómo se sintieron y a donde ir?

Análisis de la Práctica

1. Objetivos pretendidos y alcanzados

Considero que se consiguió movilizar las habilidades del pensamiento de escuchar atentamente, relacionar causas y efectos y traducción de lenguaje oral a plástico. Así mismo, hubo mucho respeto entre los niños y en la evaluación figuro analógica, todos comentaron les gusto la actividad y se la pasaron muy bien.

2. Dificultades

Perla y Carolina tuvieron dificultades para realizar el juego, debido a que Perla gusta de ser líder y no se deja guiar tan fácilmente, por ello tuve que intervenir para ayudarles a que la realizarán



de la mejor manera posible, indicándoles sobre todo la distancia a la que debían estar y el tono de voz a usar. Así mismo, es un grupo primerizo, y cuando se les hace preguntas, tardan en contestar, o cuando toman la palabra olvidan lo que querían decir.

3. Facilidades

Primeramente que logre conseguir el cuento *¿Cómo sabemos a dónde tenemos que ir?* para la narración previa, lo que me ayudo a que comprendieran mejor el tema de los mapas del corazón. Otra situación es que en la escuela hay una cancha que no se usa, dónde se pudo llevar a cabo tranquilamente el juego

4. Sorpresas

Me sorprendió que los niños se mantuvieron realmente interesados y dentro del diálogo en toda la actividad. Todo lo que decían tenía que ver con el tema. Así mismo, me parecieron muy interesantes las reflexiones de Seth sobre la similitud de perderse con una escalera sin fin y a la utilidad de los mapas del corazón para entender lo que sentimos (esta última reflexión la cual hizo al final durante la evaluación figuro analógica).

5. Si volviera a hacerlo, ¿qué cambiaría?

Cambiaría la evaluación figuroanalógica por otra en la que ellos puedan expresar lo que aprendieron. Así mismo, profundizaría sobre el perderse en la imaginación y en los sentimientos.

11. NORIA EN URUGUAY

- MEMORIA DE LAS PRÁCTICAS

Laura Curbelo
Marzo de 2011

Descripción de las condiciones de la práctica

Lugar: Jardín de Educación Inicial «El puente», Ciudad de la Costa, Uruguay

Tiempo: tres sesiones de 40 minutos cada una que se describen separadamente a continuación

Nivel educativo: Educación Infantil, 12 niños de 3 y 4 años

Programa: Proyecto Noria, Serie Juanita y sus amigos

Sesión 1

Comenzamos la sesión presentándonos, comentando que vamos a jugar juntos, y que como todo juego, el nuestro tiene reglas.

La primera, es hablar bajo.

La segunda regla es ESCUCHAR CON ATENCIÓN.

Le presento dos cartulinas con imágenes



PROFESORA: ¿Qué es esto?

LUCIANA: El oído.

BRUNO: Es una oreja.

ALEJO: Un oreja y un triángulo con una raya.

PROFESORA: Por qué piensan que traje estos dibujos?

RENATA: La oreja porque hay que escuchar

BRUNO: Aprender las reglas.

EVA: Escuchar.

PROFESORA: ¡Excelente! La oreja simboliza que tenemos que escuchar y el triángulo que tenemos que hacerlo con atención. ¿Quién puede decirnos cuáles son las reglas de nuestro juego?

LUCIANA: Hablar bajo y escuchar con atención.

PROFESORA: ¡¡Muy bien!! Y ahora les voy a presentar a una amiga que se llama «Palabra». (Saco una pelota del bolso) Esta es otra regla: Sólo vamos a poder hablar cuando alguien nos pase la pelota, o sea, cuando nos den la palabra, ahora la pelota la tengo yo, cuando alguien quiere decir algo levanta la mano y le pasamos la «Palabra». ¿Alguien quiere decir algo?



Reglas del diálogo



dIALOGANDO



Sofi tiene la palabra

EMMANUEL: Hay telas de araña en la pelota

PROFESORA: Dónde?

EMMANUEL: Acá, en las rayas negras

PROFESORA: Son telas de araña Emmanuel?

EMMANUEL: Parecen telas de araña

MATILDA: Mi mamá dice que la pelota es para jugar afuera, no adentro.

PROFESORA: Esa es una regla Matilda?

MATILDA: Si, pero sólo de mi casa, de mi mamá

PROFESORA: Por qué es una regla?

MATILDA: Si juego adentro con la pelota ella se enoja y dice «No»

PROFESORA: Bueno ahora vamos a escuchar una serie de ruidos y vamos a jugar a adivinar de qué son esos ruidos

Reproducción de un vídeo de ruidos de animales. Pausa con cada animal diferente.

PREGUNTA DISPARADORA: ¿De qué es ese ruido?

Pasando la pelota cada niño dice de qué piensa que es el ruido y discuten cuando no están de acuerdo, utilizan onomatopeyas en el momento de las argumentaciones, cuando les pregunto *Por qué* dicen que es tal o cual animal e imitan el ruido.

Algunos niños nombran al animal. «Perro», «Gato», «Gallina». Otros niños dicen «parece que es una gallina»

Al terminar de oír los sonidos, les planteo mirar el video completo. Van mirando el video y reconociendo sus errores y comenzamos a jugar a imitar los ruidos y movimientos de todos los animales que van viendo.

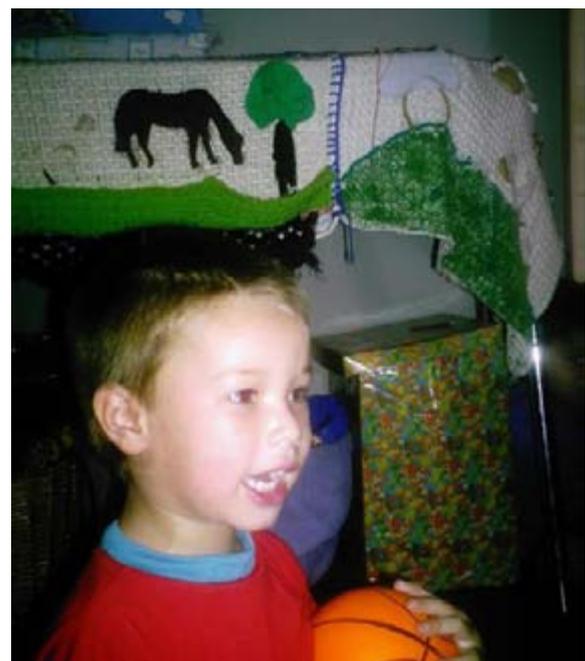
BRUNO DIJO: Este es un caballo, como este (señalando un tapiz del salón) Tiene cabeza, cola, cuatro patas (las cuenta 1, 2, 3, 4) Este es un caballo!

PROFESORA: Bien!! Conocemos otros animales que tengan cola, cuatro patas y cabeza?

EVA: No

MATEO: Si, los ciervos

LUCIANA: Y los perros



Bruno tiene la palabra y habla sobre el caballo del tapiz



Luego nos sentamos en ronda en el suelo y les digo: Parece que con algunos animales nos equivocamos, no pudimos adivinarlos. Por qué fue tan difícil?

EVA: Eran muchos animales

BRUNO P: algunos eran bebés

LUCIANA: Por qué no los vimos

BRUNO P: Si los vemos es más fácil

VALENTINA: porque no nos dejaste ver

PROFESORA: No los dejé ver?

VALENTINA: No, por eso era más difícil, sin mirar es más difícil

MATILDA: Hay que mirarlos para saber bien

PROFESORA: Pero sin mirarlos, pudimos adivinar algunos

BRUNO: Si, algunos si

ALEJO: pero todos no

AGUSTÍN: pero adivinamos muchos, a mi me gustó

Propuesta: Vamos a dibujar los animales que oímos

En una cartulina en común y con crayones ellos dibujan un animal a elección.

Luego realizamos la evaluación.

En una cartulina tienen dibujadas

- UNA CARA SONRIENTE – opción me gusta.
- UNA CARA TRISTE – opción no me gusta.
- UN CARA NEUTRA – opción más o menos.

Van pasando de a uno y van colocando un sticker en su opción, se les pregunta Por qué eligieron esa:

ANA PAULA: Me gustó como mi mamá

BRUNO: Porque dibujé para mi papá

EVA: Porque estuvo lindo

MATEO: No me gustó, porque yo tengo sueño

LUCIANA: Me gustó jugar con ruidos

SOFÍA: Me gusto jugar con animales

BRUNO P: Mas o menos porque me aburrí un poco (fue uno de los que mas participó)



Ana Paula Evalúa



Eva evalúa



Sofi evalúa

Sesión 2

- Repaso de las reglas de diálogo
- Lectura: ¿Qué ocurre en la oscuridad?
- Ambientación: Oscurecemos el salón con un tapiz, encendemos velas

Presentación de los personajes: La mariquita Juanita y la luciérnaga Luci
Preguntamos si conocen a estos animalitos:

MATEO: Un día encontré una y se subió a mi brazo y jugué con ella

BRUNO P.: La luciérnaga tiene luz acá

AGUSTÍN: Yo tengo un bichito de luz debajo de la tele

BRUNO R.: Yo tengo una mariquita en el dibujito de Discovery Kids

Qué les gustó del cuento que leímos:

BRUNO R.: La luciérnaga

SOFÍA V.: La luciérnaga y la mariquita

PROFE: Qué piensa Juanita de los ojos?

BRUNO R.: Que son monstruos

AGUSTÍN: Me gustan los monstruos porque hacen grrrrrrrrrrrrrrrrrr!!

ANA PAULA: Yo los peleo y los mato

PROFE: : No te gustan los monstruos?



ANA PAULA: No!!!

EMMANUEL: Yo les pego con una pala y una piedra

BRUNO P.: A mi gustan porque le hago la chilena y se caen

MATEO: : Yo no les tengo miedo porque les doy piñazos

LUCIANA: Yo tengo un monstruo mas grande que tú y no le tengo miedo

PROFE: : Cómo son los monstruos que ustedes tienen?

SOFÍA M.: : El mío es grande como una mesa, es negro

EVA: : Como una bebé, amarillo y tiene poco pelo, es buena

RENATA: : El mío es una bebé, grande como una mesa

PROFE: : Vuela tu monstruo Renata?

RENATA: : No, camina, No vuela.

BRUNO R.: Grande y tiene muchos ojos, es rojo y pelado y peludo, pelo arriba y abajo

LUCIANA: El mío es verde, y tiene pelo redondo. Tiene 40 ojos, No le tengo miedo porque tiene una cuchilla y yo tengo algo más grande que la cuchilla

PROFESORA: : Nosotros podemos imaginar cosas que no sean monstruos?



MATEO: : Si, yo me imagino un compañero que lo invité a mi casa y no vino

ANA PAULA: Yo me imagino un caballo

PROFESORA: De que color?

ANA PAULA: Rosado

PROFE: : Tiene pelo?

ANA PAULA: No, es pelado

PROFESORA: : Tiene cola?

ANA PAULA: Si, roja

PROFESORA: Y las patitas de que color son?

ANA PAULA: Rojas

PROFESORA: Y es bueno o es malo?

ANA PAULA: Es bueno!

PROFESORA: Por qué?

ANA PAULA: Porque juega conmigo y paseamos

ALEJO: : Tiene unos pelos, largos de color verde, es bueno el mío

AGUSTÍN: Yo me imagino un caballo blanco y uno marrón que tienen una cola marrón y una cola blanca y es grande como un sapo

LUCIANA: Yo me imagino un caballo, rosado, que tiene cola, patas y cuerpo rosado



PROFESORA: Ah! Tu caballo es como el de Ana Paula?

LUCIANA: No, el mío es distinto

PROFESORA: Por qué?

LUCIANA: El de ella es rojo, el mío es rosado y además el mío es un unicornio que tiene el cuerno rojo, y ojos no tenía. Podía ver sin ojos, veía por la boca. Habla con la nariz. No le tengo miedo yo, es bueno

PROFESORA: Me encanta tu unicornio, qué ruido hace?

LUCIANA: Me muestra el sonido y se mueve para representar cómo camina en 3 patas

Juego: Vamos a hacer un ruido de un monstruo lindo y mojado? Cómo harían estos monstruos? Qué ruido se imaginan? Qué movimientos?

Todos hacen diferentes ruidos y movimientos, gritan mucho, saltan, juegan, ríen.

Les doy la pauta de imitar unos los monstruos de otros y lo comienzan a hacer.

Una vez que han jugado y gritado bastante, cuesta volverlos a sentar para poder hacer la evaluación.

Pruebo hablándoles bien bajito y algunos responden.

Para los otros recurro al canto de EOE0000, EOEAAAA que se los explico en ese momento, porque cuando dije EOE00 todos se callaron!!

Comenzamos la evaluación:

Comienzo a sacar de a una las frutas de un bolso, y les pido que digan el nombre de cada una de ellas.



Luego evaluamos, eligen una fruta y dicen por qué la clase «se parece a esa fruta»

MATEO: A mi me gustó como una manzana. Mi mamá me da siempre manzana.

BRUNO R: Como una banana, me gusta la banana. Me gusta por que sí

LUCIANA: Bien, como la manzana porque mi mamá me da y son ricas

SOFÍA V: Me gustó como una manzana, porque mi mamá me compra, son dulces las manzanas

EMANUEL: Me gusta, como una banana, me encanta la clase

EVA: Bien, como la banana, porque mamá trae

RENATA: Si me gusta, como bananas, porque mamá me da. Es rica

ALEJO: La clase fue linda, como la cáscara de la manzana

AGUSTÍN: No me gusta, porque no me gusta, parece ciruela

PROFESORA: Te aburriste?

AGUSTÍN: Si, las ciruelas son aburridas también

BRUNO P: A mi me gusta la clase como la banana, porque mi mamá siempre me da, porque dice que hace crecer

ANA PAULA: Si me gusta, como esa (señala la ciruela)

PROFESORA: Te gusta la ciruela?

ANA PAULA: Si, porque son dulces. A mi no me gusta la manzana, me da asco

Sesión 3

- Repaso de las reglas del diálogo
- Ejercicio: Oír el sonido de «Coro haciendo lluvia» y decir qué estamos escuchando. ¿Nos equivocamos? ¿Por qué?



Mirando el video

Después de escuchar el vídeo, les pido que traten de adivinar de qué era el ruido que escucharon.

En una primera instancia todos los niños dijeron que era ruido de diferentes animales (caballos, patos, canguros, llamas...)

Como el día estaba muy lluvioso, les pido que tratemos de oír qué ruidos hay afuera, y dicen: viento, hojas, lluvia, truenos, gotas

Volvemos al video y esta vez no sólo lo escuchan sino que también les muestro las imágenes del «Coro haciendo lluvia»

Todos sostienen que es gente haciendo ruido de animales.

Hasta que uno de los niños dice:

MATEO: parece música de trueno, porque cuando viene la lluvia hace ese ruido, parece agua de lluvia

LUCIANA: Quieren hacer ruido de lluvia (las personas aplaudiendo)





BRUNO: Yo me equivoqué porque pensé que era una llama

PROFE: : Por qué te equivocaste?

BRUNO: : Porque sí

LUCIANA: Yo me equivoqué porque no veía, porque vos me hiciste trampa

PROFESORA: Por qué hice trampa?

RENATA: Porque no nos mostraste

SOFÍA: : Yo no sé porqué me equivoqué

PROFESORA: Vamos a hacer ruido de lluvia?

Todos hacen ruido primero de gotitas Plop Plop Plop y luego Shhhhhhhhh y algunos truenos. Empezaron también a saltar y a rodar.

PROFESORA: qué podemos hacer cuando llueve?

MATEO: No puedo subir al techo

LUCIANA: No podemos salir de buzo de manga corta porque te enfermas

ANA PAULA: No podemos salir a jugar sin mojar nos

EVA: Cuando llueve mamá nos entra, «entren» dice mamá

SOFÍA M: Podemos jugar en la lluvia cuando llueve, podemos hacer barquitos

PROFESORA: Qué harán los animales cuando llueve?

MATEO: Se esconden en sus casas

LUCIANA: Si, y cuando sale el sol salen de vuelta.

PROFESORA: Y qué hacen los monstruos cuando llueve?

BRUNO R: Se esconden en sus cuevas

ANAPAULA: Mi monstruo pasea y se moja y camina así:

Aprovechamos para imitar el movimiento del monstruo de Ana Paula y también el de Valentina

PROFESORA: Vamos a sacar a nuestros monstruos a pasear en un barquito de papel?

LUCIANA: Cómo??

Les doy una hoja a cada uno, plegamos un barco y luego dibujan sus monstruos en el barquito.

Terminamos la actividad pegando el barquito de papel en la misma cartulina en la que dibujaron los animalitos en la primer sesión.



Evaluación Figuro Analógica: «La sesión de hoy estuvo como XXXX animal, porque...»



BRUNO: «La sesión de hoy estuvo como un gato mojado, porque llueve»

LUCIANA: «La sesión de hoy estuvo linda como mi caballo de ayer»

EVA: «La sesión de hoy estuvo como un perro mojado, me gusta el perro a mi»

ANA PAULA: «La sesión de hoy estuvo como mi gata, mi gata es linda y chiquita»

MATEO: «La sesión de hoy estuvo como un delfín, toda mojada»

EVALUACIÓN DE LAS 3 SESIONES

Objetivos pretendidos y alcanzados

Mis objetivos planificados eran:

- Trabajo con habilidades de pensamiento:
- Perceptivas: observar, escuchar atentamente, oler, saborear
- De investigación: adivinar, averiguar, imaginar, formular hipótesis (sobre el conocimiento que surge de las sensaciones)
- De Razonamiento: Buscar y dar razones
- De Conceptualización: Dar ejemplos y contraejemplos
- De traducción: traducir a lenguaje plástico, interpretar.
- Trabajo con Actitudes Éticas
- Elaborar reglas. Respetar. Criticar
- Evaluación Figuro Analógica de las sesiones de FcN

Al ser la primera vez que este grupo de niños trabajará con FcN y al ser mi primera experiencia con niños tan pequeños me planteo realizar el trabajo en 3 sesiones para poder acompañar mejor los ritmos y entre los objetivos planteo la propia evaluación Figuro Analógica como algo a alcanzar ya que tampoco lo manejan.

Creo que cumplí sólo con algunos de los objetivos, además sobre la marcha modifiqué la sesión 3, con lo cual las habilidades perceptivas de oler y saborear fueron dejadas de lado.

En cuanto a las habilidades de investigación, si bien las trabajé todas, no profundicé en ninguna y también dejé de lado el tema del «conocimiento que surge de las sensaciones» para volcarme más al tema de la «imaginación»

A la hora de buscar y dar razones, sobre todo lo que tiene que ver con las argumentaciones a la hora de evaluar, no pude profundizar en este aspecto y muchos «¿por qué?» quedaron «en porque sí» o « porque me gusta», hubiera sido bueno trabajarlo, aunque quizá para ello debería tener un mejor conocimiento de los niños del grupo.

Tampoco trabajamos la parte de contraejemplos, aunque si pudimos en dos oportunidades hacer algunas analogías.

La parte de la elaboración de las reglas, no fue una elaboración, fueron impuestas de mi parte, como «reglas del juego», pero a pesar de ello (o quizá por ello?) funcionaron bastante bien.

Y el objetivo de realizar las evaluaciones figuro-analógicas, creo que fue parcialmente cumplido, porque la parte argumentativa falló en la mayoría de los casos. Debería profundizar en cuánto pueden profundizar en sus argumentos los niños de 3-4 años

Dificultades:

- Cómo lograr que no se imiten en las respuestas?
- Cómo lograr compaginar los tiempos planeados con los ritmos de los niños?
- Comprender el lenguaje a media lengua de algunos de los niños de 3 años fue extremadamente difícil

Facilidades:

- Aceptaron la propuesta desde el primer momento, se sintieron motivados.
- Ningún niño quedó por fuera de la propuesta

- Les resulta muy fácil motivarse con todos los juegos que tengan que ver con imaginar sucesos y situaciones
- Les gusta mucho adivinar
- La mayoría de los niños aceptó y cumplió las reglas, en un momento que tuve que recurrir a las cartulinas para recordárselas a un niño, fue otra niña la que se encargó de recordárselas.

Sorpresas:

Me sentí muy cómoda trabajando con niños pequeños y percibí que me puedo comunicar emocionalmente muy bien con ellos, tenía muchas dudas al respecto

Si volviera a hacerlo:

1. cambiaría el número de sonidos que tienen que escuchar, reduciéndolo a 5 o 6 máximo, porque noté que se empezaban a aburrir y a dispersarse, aunque lo modifiqué sobre la marcha y salió bien
2. Intentaría conocer al grupo unos días antes para lograr familiarizarme mejor con la forma de expresarse de los niños más pequeños
3. No utilizaría el vídeo «Coro haciendo lluvia» con niños tan pequeños
4. Llevaría pensada alguna actividad «comodín» porque siento que en la tercera sesión hubiera sido necesaria y en el momento que estaba en el aula no se me ocurría cómo modificarla o introducir otra actividad.
5. Tengo que tener mejores preguntas e incorporarlas, ya que por momentos tenía miedo

que no me entendieran lo que pregunto y me limitaba a preguntar «Por qué» con lo cual perdimos oportunidades de profundización en algunas analogías, ejemplos, etc que fueron surgiendo

6. Quizá debería tener un poco más de confianza en mi trabajo y en los propios niños, pero sentía que estaba siendo examinada y por momentos me censuraba a mi misma las ideas que se me iban ocurriendo, y por momentos cuando intenté preguntas un poco más complejas no me entendieron entonces preferí acotarme.
7. Haría un plan menos ambicioso en cuanto a las habilidades de pensamiento a trabajar, y por ejemplo me concentraría en un par de ellas, que luego en la práctica fue lo que sucedió

El curso Online

Me encantó la propuesta, los materiales del curso están fantásticos y me han orientado muchísimo. Gracias!

Es una pena lo poco participativo que han resultado los foros, hubiera sido mucho más enriquecedor si la gente se hubiera animado a participar más, en ese sentido me quedé un poquito con las ganas de conocer más a mis compañeros y las actividades que realizan.

De todos modos, mi balance general es muy positivo, y me siento muy agradecida, ha sido una muy buena experiencia.

12. LOS MARICOLES, UNOS ANIMALITOS MUY PARTICULARES

Laura Curbelo

Un lugar: Ciudad de la Costa, Lagomar. Uruguay

Un momento: Mayo del año 2011

Unas personitas: Los alumnos del 3er año escolar de la Escuela Pública 229

Una historia para contar: «Juanita los cuentos y las leyendas» (Proyecto Noria, Autor: Angélica Sátiro)



Una historia que nos une:

Desde el año pasado trabajamos con los niños de este grupo, durante 2010 nuestro objetivo era conformar la comunidad de indagación; incorporar la importancia de escucharnos, de esperar turno, de respetar al compañero, de cuidar del compañero y de pensar antes de hablar.

Se trata de un grupo de 25 niños de entre 8 y 9 años de edad, con un nivel alto de participación en clase al que resulta sencillo motivar. La maestra nos espera siempre con el aula lista para trabajar en ronda, mirándonos las caras y con el grupo preparado para dialogar y aprove-

char al máximo de nuestros 45 minutos semanales de clase.

Este año comenzamos a trabajar durante un mes conformando la comunidad de indagación, durante este período instrumentamos actividades de toma de confianza y de inter-conocimiento grupal.

Pasado este primer mes de actividades, decidimos comenzar la lectura del libro **Juanita los cuentos y las leyendas** (Angélica Sátiro, Proyecto Noria). En el primer capítulo del libro **Juanita la Mariquita y Pol el Caracol deciden viajar**, emprenden un paseo por el jardín.

Planificación prevista

ETAPAS	TIEMPO	HABILIDAD DE PENSAMIENTO	RECURSOS
LECTURA	5"	Escuchar con atención	Libro
JUEGO	15"	Imaginar, formular hipótesis, escuchar con atención. Traducción (narrar y describir) Improvisar	Diálogo, completar el relato PREGUNTAS: ¿Cómo imaginan que continúa este viaje de Juanita y Pol?
DIBUJO	20"	Traducir lenguajes entre si	Papel, crayones
EVALUACIÓN	5"	Hacer analogías, utilizar /interpretar lenguaje corporal	Gestos

PRIMERA ETAPA

Leímos el texto hasta llegar a la parte que dice:

«...Después de muchos preparativos comenzó el viaje de los dos amigos. Les costó mucho tiempo conseguir llegar hasta las escaleras de la entrada central. Pero cuando lo consiguieron, se quedaron maravillados con lo que vieron: ...»

Llegado este punto del relato, nuestra propuesta fue pedirle a los niños que uno a uno fueran diciendo **¿Cómo sigue este capítulo de la historia de Juanita y Paul?**. Cada uno de ellos debía escuchar lo que decían sus compañeros y continuar el relato, con la consigna: **la historia debe ser consistente y tener un hilo conductor**

Nuestros objetivos puntuales para esta sesión eran trabajar con las siguientes habilidades de pensamiento:

Habilidades Perceptivas: Escuchar atentamente

El desarrollo de las habilidades perceptivas se dio en dos momentos de la sesión, el primero es al escucharme atentamente cuando les leía la historia de Juanita y Paul y en un segundo momento cuando les era necesario escuchar lo que cada uno de sus compañeros iba diciendo a medida que le iban completando la narración creativamente

Habilidades de Investigación: Formular hipótesis, Imaginar, Buscar alternativas

A medida que el grupo va construyendo la historia, cada niño va a adaptando lo que desea agregar para que «cuadre» con lo dicho por sus compañeros. Imagina y evalúa si lo que «desea agregar» es factible como hipótesis y como alternativa. Va auto-corrigiéndose y corrigiendo a sus compañeros teniendo en cuenta la narración oral «ya creada» e intentando buscar alternativas para «lo que aún queda por construir de la narración»

Habilidades de Traducción: Narrar y describir, traducir lenguajes entre sí.

Fueron capaces de interpretar la narración original, agregarles la narración contruida colectiva-

mente, interpretar lo que fue diciendo cada uno de sus compañeros, pedir explicaciones cuando no lo entendían o preguntarle «Te estoy entendiendo bien?» «Tu quisiste decir que...?»

Y como –inesperadamente– al construir un final para la narración, surgió un nuevo personaje; luego fueron capaces de dibujar este personaje y describirlo con palabras.

SEGUNDA ETAPA – Diálogo

Algunas frases del relato construido colectivamente fueron:

–Juanita y Pol subieron con mucho trabajo la escalera

–Porque había muchas cosas peligrosas

–Sí! Había perros y gatos grandes, y había piedras y fuego

–Y ellos tenían miedo

–Pero como eran amigos, Paul le dio la mano a Juanita y la ayudó a no tener miedo

–Y pasearon mucho, y vieron flores y otros animales

–Pero al llegar la noche no pudieron volver

–Entonces se quedaron a dormir en la parte alta de la escalera

–Y se durmieron, y se casaron, y tuvieron hijos
Luego de silencio grupal, Aisha dijo:

–Y los hijos eran unos animales muy extraños que se llamaban «MARICOLES»

Intervengo para preguntarle a Aisha: ¿Qué es un Maricol?

A lo que sigue este diálogo:

–Un maricol es un animalito que nace de una madre Mariquita y de un padre Caracol.

–Ah!! –dije aún asombrada– Y cómo es un Maricol?

En este mágico momento, casi todos los niños estaban pidiendo turno para hablar, querían agregar sus aportes descriptivos del «Maricol»

Resumiendo: los Maricoles son rojos con manchas negras, con alas como Juanita, y cuerpo como Pol carnosos y babosos. También tienen caparazón Tienen antenas y comen lechugas y hierbas del jardín.

Y entonces, Joaquín dijo:

–Pero no pueden volar!

–¿Por qué? –pregunté

Comenzaron a discutir si unas alas pequeñas como las de la mariquita, podrían soportar



un cuerpo como el de un caracol y lograr que remonte vuelo.

Se generaron entonces muchas hipótesis:

No van a poder, los caracoles son muy pesados

No van a poder, porque Juanita no podría enseñarles, ella no sabe volar con ese cuerpo.

El problema es que aunque tenga alas fuertes la baba del cuerpo de caracol los va a mantener adheridos al suelo

No creo que tengan fuerza para desprenderse del suelo

Finalmente resolvieron la problemática concediendo a los Maricoles la posibilidad de volar, «pero bien bajito» y pensaron que para la primera vez que volara tendrían que estar muy cerca de un borde de una mesa y animarse a seguir; mientras la Mariquita Juanita y Pol El Caracol los cuidan atentamente.

Estas son algunas de las imágenes con las que algunos niños representaron a los Maricoles:

CUARTA ETAPA:

Finalizamos la actividad pidiendo a los niños que evaluaran la clase con un gesto. Todos debían pensar en un gesto, y al contar hasta tres debían hacer el gesto y mostrarlo al resto del grupo. La totalidad del grupo hizo gestos de alegría y placer. Algunos saltaron, pusieron caritas felices, representaron sonrisas y corazones.

Terminamos la sesión con un aplauso espontáneo.

TERCERA ETAPA:

Teníamos previsto pedir la realización de un dibujo de Juanita y Pol en su primer viaje, pero pedimos a los niños que dibujaran los «Maricoles» y que el que quisiera agregara una descripción.



13. LOS PECES ROJOS DEL LAGO

Memoria del curso on line: Jugar a pensar en educación infantil

Maria T. Torres Rodrigo

1. Recurso:

Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años y La mariquita Juanita.-Cuento 2: Los peces rojos del lago

Esta práctica se ha realizado en el C. P. Joanot Martorell de Xeraco (Valencia, España) en una clase de Educación Infantil con 10 niñas y 9 niños de 3 años. Es un grupo muy movido, discuten mucho y les cuesta escuchar y cumplir las normas de la clase. Pero también son rápidos aprendiendo y me sorprenden muchas veces cuando parece que no se han enterado y luego hacen el trabajo correctamente.

Dentro del grupo hay un niño con problemas de regulación digestiva, que no habla absolutamente nada y cuando llegó al cole no sabía hacer casi nada, ya que sus padres se lo hacen todo, todo.

La mayoría de sus compañeros y compañeras le ayudan cuando ven que no puede hacer cualquier actividad propuesta, de manera totalmente altruista, desde ponerse y quitarse la chaqueta o el babi, pintarle la ficha o darle de comer como si fuera un bebé.

Y él se deja encantado.

Y a ellos y ellas les encanta todavía más, ya que lo quieren con locura. Trabajamos por «proyectos de trabajo», y ya desde el principio se trabajó con ellos la escucha y la espera.

2. Habilidades de pensamiento trabajadas

1. Habilidades de percepción: observar-escuchar atentamente-percibir movimientos (cinestesia)

2. Habilidades de investigación: imaginar
3. Habilidades de conceptualización: comparar y contrastar
4. Habilidades de razonamiento: razonar analógicamente
5. Habilidades de traducción: narrar y describir-interpretar-traducir varios lenguajes entre sí

3. Sesiones.

El cuento se ha trabajado en tres sesiones :

1. Presentamos y contamos el cuento

Diálogo:

–A quien ve Juanita en el lago?

ALEXANDRA: a los peces

LIDIA: Julen tiene una pecera

–Te gustan los peces Lidia?

LIDIA: si, porque nadan

DANI: yo también nado, así y tengo manguitos de Bop Esponja

La intervención de Dani desvía la conversación y casi todos se levantan para mostrarme como nadan.

Volvemos al cuento.

–Los peces del lago son como Juanita?

PAU: no, porque son de color naranja

–Y Juanita de qué color es?

PAU: de color rojo

Insisten en que Juanita y los peces no son del mismo color, ya que distinguen el naranja del rojo. Yo les digo que todos son rojos, pero todos están de acuerdo con Pau en que son de diferente color, y cuando les vuelvo a leer que Juanita dice: –¡ Son rojos como yo!, reafirman la opinión de Pau.

–Como es Juanita?

CARLES: redonda y de color rojo

PAU: y tiene patas

CARLES : Y también manchas negras

–Y los peces , como son?

JOAN: largos y tienen cola

ALEXANDRA: y tienen manchas también

–Porqué creéis que se asustaría Juanita cuando la besó el pez?

ERIC: porque no quería.

Justamente Eric es muy cariñoso conmigo, pero no tanto con sus compañeros y compañeras.

–Porqué piensas que no quería, Eric?

ERIC: porque no! (con cara de enfado)

Como estamos sentados en los bancos, en el rincón de la asamblea, les propongo que sean unos mariquitas y otros peces y representen cuando la mariquita mete las patitas en el agua (subidos en el banco) y un pececito la besa (los que se quedan en el suelo).

Eric se niega a darle un beso a Ainhoa y ella se queda muy parada.

Cambiamos los papeles y volvemos a representar.

Al principio Eric se vuelve a poner tenso, pero después acepta que Ainhoa le dé un beso.

Evaluación:

–Qué te ha gustado más, ser pececito o mariquita y porqué?

ALEXANDRA: pez, porque me gusta dar besos.

–A quien te gusta besar?

ALEXANDRA: a todos

ERIKA: mariquita, porque me gusta que me besen

–Quien te gusta que te bese?

ERIKA: mi mamá

–Eric te ha gustado que Ainhoa te besara?

ERIC: si

–Recuerdas los besos que me das a mi, y a mi me gustan mucho? Ahora quieres darle un beso a Ainhoa?

ERIC : si

2. Observamos la pecera con 3 peces que tienen los compañeros de la clase de 4 años

Actividades:

- observar atentamente los peces y ver como son y como se mueven
- escuchar cómo se mueven
- describir cómo es un pez
- conceptualizar el pez, explicando cómo es, como se mueve, como come, como duerme?
- comparar los diferentes peces de la pecera y contrastar con la mariquita

Evaluación:

Dibujos con un pez, dos peces, tres peces

–Te ha gustado la sesión un poco, mucho, muchísimo y porqué

Cuando les propuse esta actividad de evaluación se quedaron un poco sorprendidos, como si no entendieran que tenían que contestar, hasta que Carles eligió los 3 peces porque dijo que le

NORMAS



LEVANTAR LA MANO



ESCUCHAR



PENSAR



ESPERAR

gustaba mucho la pecera y eso facilitó que los demás pensarán y decidieran qué iban a elegir y porqué.

Reglas del diálogo

Aunque desde principio de curso ya venimos trabajando las reglas de escuchar , levantar la mano y esperar, no ha sido hasta la **tercera sesión** del trabajo con el cuento que no me he dado cuenta de la necesidad de formalizar las reglas consensuadas entre todos, partiendo desde la necesidad de su cumplimiento para el mejor desarrollo de las sesiones, y extrapolarlas hasta llegar a formar un hábito de aprendizaje.

Cuando íbamos a realizar la tercera sesión , empezamos recordando qué había pasado en las otras anteriores e íbamos a contárselo a Safaa, ya que hacía varios días que no asistía a clase, pero se pusieron todos a hablar alborotadamente.

Así que planteé recordar las normas y conforme razonábamos el porqué era necesaria y qué podía pasar si alguien la incumplía la iba anotando en un folio en blanco y la colgábamos en la pared. Así surgieron las 4 reglas: escuchar-pensar-levantar la mano – esperar.

Mi sorpresa fue observar la importancia que daban a las reglas escritas. Aunque no saben leer, yo les recordaba cada una cuando se incumplía y ellos me decían : ahí que pone y se la recordaban al compañero o compañera que la incumplía.

Por grupos, conforme estaban sentados en los bancos de la asamblea, interpretaban la norma y hacíamos la foto .

Ahora tenemos la foto de cada grupo con la regla pertinente colgada en la pared y nos sirve de referente para recordar como hemos de participar.

A partir de ahora, será mucho más fácil recordar las normas y facilitará el ser consciente de cuando se está incumpliendo alguna.

Con las reglas del diálogo aprendemos a respetar, criticar y crear reglas, aceptando al otro y empatizando con él

3. Parejas: Nos comparamos y contrastamos

Por parejas observamos qué tienen en común y en qué se diferencian dos niñas, dos niños, un niño y una niña.

Resultaba más fácil ver las diferencias(se fijaban en el pelo, la ropa, la altura..., reflexionamos sobre los gustos), que las semejanzas (partes del cuerpo, posibilidades de acción..)

Evaluación:

Dibujos con una cara alegre, triste o enfadada
 –¿Como te has sentido con tu pareja? ¿Por qué?

La evaluación figuroanalógica permite y favorece que puedan entender mejor cómo se han portado y cómo se han sentido durante la sesión.

4. Análisis de la práctica: autoevaluación.

En un principio no tenía demasiado claro qué objetivos quería trabajar ya que me costó bastante enterarme y entender qué tenía que hacer realmente. Creo que he ido aprendiendo sobre la marcha, es decir , cuando he tenido que realizar la actividad ha sido cuando realmente me he planteado cómo lo haría y después cómo lo he hecho.

Un ejemplo claro ha sido el proponer las normas del diálogo en la tercera sesión, cuando eso se debía haber trabajado ya desde el principio.

Parecía que el objetivo era trabajar habilidades de pensamiento y actitudes éticas, pero no sabía ni cuáles ni cómo me saldría.

Después de la práctica he visto, o al menos he podido entender mejor, como trabajar las habilidades de pensamiento y con qué actividades.

Otra de las dificultades ha sido la edad de los nanos, y que sea un grupo tan inquieto

Me ha servido muchísimo conocer el plan de aula de Laura, ya que me ha orientado en la propuesta.

Otra facilidad ha sido disponer del material «Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años» en casa y poder consultarlo. Y también poder revisar y analizar el material del módulo 2

Pienso que con este cuento se puede trabajar bien el valor de descubrir a los demás , y con



**LAS MARIQUITAS ENCIMA DEL BANCO D
ENTRO DEL LAGO, LOS PECECILLOS**



**EL PECECILLO BESA
LA PATITA
A LA MARIQUITA**



**SOMOS IGUALES
SOMOS DIFERENTES**



OBSERVAMOS LOS PECES

el trabajo de la elaboración de las reglas se trabajan actitudes éticas como el respeto mutuo.

Me sorprendió mucho la reacción de Eric cuando no quiso besar a Ainhoa y lo bloqueado que estaba, pero creo que la sesión le ayudó a superar su vergüenza.

Si volviera desde el principio a trabajar con este material, procuraría preparar un ambiente más acogedor y agradable, por ejemplo empezar con música para que relacionen las actividades con la sesión y buscar un lugar donde se pudiera controlar la luz para tener un clima más motivador. Además, si volviera a trabajar este cuento la sesión de observar la pecera la acompañaría con música. Creo que la música es un buen recurso y tiene un poder especial para captar el momento.

De todas maneras, después de consultar la guía para educadores de Jugar a pensar he visto que hay muchas más propuestas de actividades

muy interesantes, y creo que la realización de las mismas paulatinamente puede servir de recurso para posteriores sesiones.

Acaba el curso con la sensación de que ha sido muy corto, ha faltado información y más prácticas personales.

Supongo que conforme vayamos poniendo en práctica el programa, tendremos la oportunidad de ir aprendiendo para poder enseñar mejor, e iremos aprendiendo con los niños y niñas y de ellos y ellas, para ser capaces, (como bien se dice en la revista) de «escribir cartas al futuro».

Ha sido un verdadero placer compartir con vosotros, las compañeras del grupo i Pere estos días del curso, aunque breve, muy interesante para nuestra práctica como personas y docentes.

Muchas gracias por todo. Saludos y abrazos.
María

14. JUGAR A PENSAR CON LA OBRA DE FERNANDO BOTERO *NATURALEZA MUERTA CON FRUTAS (1978)*

Rosa Maria Ramos Sobrido

Puesta en práctica: 21-03-2011

Escuela: EEI A CAPELA, (A CORUÑA-ESPAÑA)

Aula: 11 niños/as de 3 años

Tiempo: 17 min.

Recursos: grabadora, copia en color de la obra y cartulina negra para taparla e ir mostrándosela poco a poco.

Habilidades de pensamiento trabajadas y preguntas programadas.

- Adivinar:
 - ¿Qué puede ser?
 - ¿Qué no puede ser?
- Observar:
 - ¿Qué ves?
 - ¿Qué hueles?
 - ¿Qué escuchas?
 - ¿Quién es?
 - ¿Cómo será?
 - ¿Qué hace?
- Imaginar:
 - ¿Qué harías si fuese tu mano?
 - ¿Qué guardarías en el cajón?
 - ¿Para qué usarías el cuchillo?
 - ¿Quién habrá puesto el mantel?
 - ¿Cuanto pesarán las frutas?
- Anticipar consecuencias:
 - ¿Qué pasará si se cae el cuchillo?
 - Si la mano coge la pera ¿que hará con ella?
- Describir:
 - ¿Qué colores ves?



- ¿Dónde están los objetos?... (Intentando que los situen en el cuadro: centro, arriba, a un lado...)
- ¿Cómo le podremos llamar a este cuadro?

1. DESARROLLO DE LA SESIÓN:

La sesión comienza después del recreo y después de una corta sesión de relajación que siempre llevamos a cabo para volver a retomar las actividades habituales del aula.

Este día, me coloco delante de ellos un bonito broche en forma de mariquita, les explico que su nombre es Juanita y que nos propone un juego, el juego de pensar.



Observo que les gusta, que la mariquita les motiva y les explico en que consiste el juego.

Mi propuesta es ir destapando el cuadro poco a poco. Lo iremos mirando a través de ventanitas, cuando hayamos mirado a través de todas ellas lo destaparemos para ver todo el conjunto.

Cada vez que abrimos una ventana, propongo a los niños/as que vayan diciendo en voz alta que les sugiere lo que están viendo. Para poder hablar necesitamos echar mano de algunas de las normas que ya tenemos en el aula: silencio, escuchar, sentarse en la rueda de forma que nos podamos ver todos/as.



Además para este juego incorporamos una nueva norma: levantar la mano para poder hablar. Después de explicarles todo esto comenzamos la sesión.

A continuación muestro algunos fragmentos de la conversación.

MAESTRA: ¿destapamos la última ventanita?

TODOS: siiiii

MAESTRA: ¿ en que lugar está situada?

LUIS: arriba de todo.

TODOS: una mano! (gritan en el momento de destaparla)

MANUEL: a mi me parece una casa.

MARCO: a mi un cuchillo

YERÓM: ropa.

MAESTRA: ¿de qué color es la ropa que ves?

YERÓM: negra.

MAESTRA: ¿y los que veis una mano, cuantos dedos veis?

PABLO: todos!

IRENE: (cuenta los de sus mano) ...5!!

LAURA: no se le ven, sólo la ropa,¿ no lo ves?

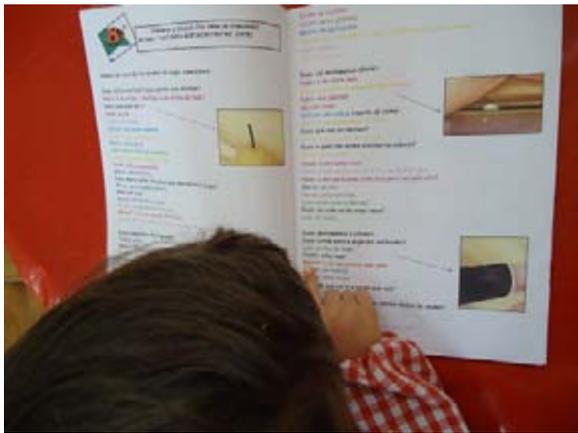
MAESTRA: como no nos quedan más ventanitas por destapar, vamos a ver que se escondía detrás.



TODOS:ohhhh!! (aplauden)

LAURA: una mano con peras, manzanas, limones, cuchillos...

YERÓM: muchas frutas!



<http://www.otictadacapela.blogspot.com/>

MAESTRA: ¿y donde te parece que están esas frutas?

YERÓM: encima de la mesa.

PABLO: una mesa voladora !

MAESTRA: ¿y quién te parece que ha puesto esas frutas encima de la mesa?

PABLO: la niña que está ahí dentro, que se le ve una mano.

MAESTRA: ¿y que quiere hacer con esa mano?

MARCO: quiere la manzana.

PABLO: no! Quiere la pera!

LAURA: la puso ella encima de la mesa y ahora la quiere comer , porque tiene hambre.

IRENE: la niña no tiene hambre, quiere el cuchillo.

MAESTRA: ¿a todos/as os parece que es la mano de una niña?

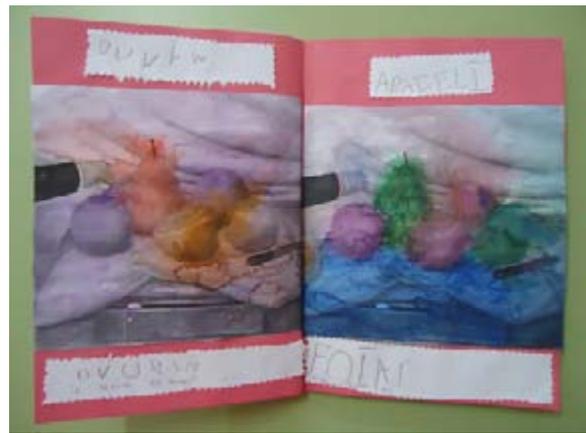
LUIS: no, es de una mamá

MAESTRA: ¿por qué piensas que puede ser una mamá?

LUIS: porque si.

SABELA: es la de la profe!

IRENE: no!, no puede ser! la profe la tiene verde (mi chaqueta es de color verde



Al final de la conversación realizamos una actividad plástica: coloreamos libremente con acuarela sobre la copia de la obra. Cada alumno/a pone su nombre y libremente escribe un título a su obra. Con la transcripción del diálogo y sus dibujos hacemos un libro colectivo para poder llevarlo a sus casas y compartir la experiencia con las familias.

2. BREVE ANALISIS

OBJETIVOS PRETENDIDOS Y ALCANZADOS

El objetivo fundamental que me planteo desde el principio es que todos/as poco a poco participen en esta actividad de reflexión en voz alta, que lo hagan con agrado y que aprendan a hacerlo con orden a la vez que sus intervenciones sean cada vez más ricas.

Además pretendo desenvolver habilidades de pensamiento tales como:

- Percepción.
- Investigación.
- Conceptualización.
- Razonamiento.
- Traducción.

Considero que he conseguido introducir con agrado una actividad nueva en el aula de 3 años, pues la elección de la lámina les ha motivado mucho.

Las preguntas que habia programado he conseguido ponerla todas en práctica, lo que no he conseguido es que me respondan el por qué... de sus comentarios. A la pregunta de por qué te parece ...? Su respuesta ha sido siempre «porque si».

DIFICULTADES

La más grande sin duda es mi falta de recursos a la hora de seguir con el diálogo filosófico.

También puedo destacar que el cumplimiento de las normas ha sido bastante bueno, puesto que es un grupo de niños/as muy preparados para escuchar, son buenos oyentes, la única norma que no controlan es la que hemos introducido para este juego: pedir el turno de palabra .

FACILIDADES

Tener la práctica redactada me ha sido de mucha utilidad puesto que así tenía todo organizado: recursos, esquema de preguntas...

También destaco que ha sido fácil conseguir la motivación del grupo, el broche de «Juanita» colocado en mi mandilón ha sido de gran utilidad para llamar su atención.

SORPRESAS

Me han sorprendido sus comentarios, me ha gustado que todos hayan querido participar aunque solo sea para repetir lo que habían dicho alguno de sus compañeros/as...pero, por algo se empieza.

SI VOLVIERA A HACERLO, ¿QUÉ CAMBIARÍA?

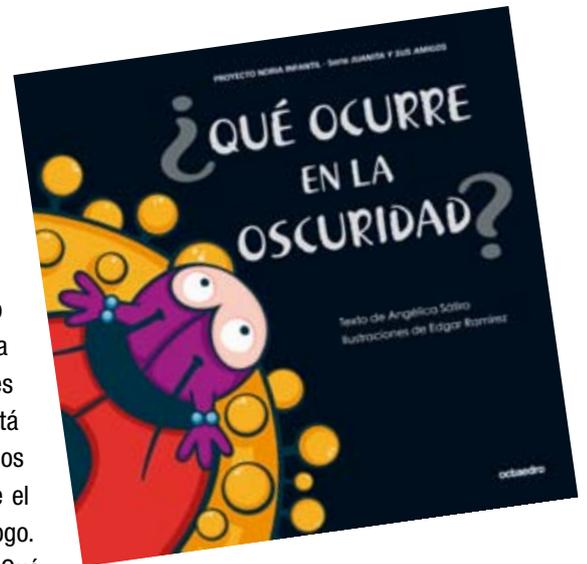
Creo que ha salido bastante bien para ser la primera práctica, no cambiaría nada, en las siguientes iré introduciendo nuevas formas de presentarle la lámina: en forma de puzzle, proyectándola en la pared...

15. ¿QUÉ OCURRE EN LA OSCURIDAD?

Pere Bernal Torres

ESTA PRÁCTICA HA SIDO REALIZADA POR PERE BERNAL TORRES en Marzo de 2011, en el Colegio Público Joanot Martorell de Xeraco (València – España) con los niños de 3 años de la clase de María Torres. Esta clase está formada por un total de 19 niños y niñas de 3 años de los cuales 10 son niñas y 9 niños, en esta clase se trabaja por proyectos en los que está muy presente el diálogo todos los días. Estos niños y niñas ya tienen unos hábitos mínimos para el diálogo y unas normas ya trabajadas casi desde el principio de curso por lo que responden bastante bien a la situación de diálogo. Para realizar esta práctica he utilizado como recurso narrativo el cuento ¿Qué ocurre en la oscuridad?, de la serie Juanita y sus amigos.

Durante esta se han trabajado habilidades de percepción como escuchar atentamente el cuento y a sus compañeros, observar las ilustraciones del cuento y las reacciones de sus compañeros, habilidades de investigación como adivinar situaciones del cuento y anticipar consecuencias de estas, imaginar situaciones en que nos ha ocurrido algo similar o que haríamos si nos ocurriese, habilidades de razonamiento como buscar y dar razones, relacionar causas y efectos, relacionar medios y fines... y de traducción como narrar y describir situaciones similares que les han sucedido a ellos tal y como se verá a continuación en la transcripción de la práctica.



Para empezar me presento, aunque ya saben que soy el hijo de su maestra, y les pregunto si saben por qué he ido a verles ese día, después de romper un poco el hielo e introducir un poco la actividad empiezo con el cuento, en primer lugar les enseño la portada y hablamos un poco sobre



Introduciendo el cuento

esta y les pregunto si saben de qué será este cuento:

PERE: Mirad que os he traído, a ver si sabéis de qué será este cuento?

JOAN: De la oscuridad, porque en la oscuridad cierran la luz y está todo oscuro, chocamos con algo y nos abrimos la cabeza.

CARLES : y nos hacemos un chichón.

PERE: ¿Y cómo lo sabéis?

CARLES: porque hay negro por fuera (*refiriéndose a la portada del cuento*)

PERE: ¿Y qué más hay en la portada?

PAU: una mariquita



Haciendo de luciérnagas

PERE: ¿Alguien sabe cómo se llama? (esta pregunta se la hice ya que sabía que estaban trabajando con el material de «Jugar a pensar»)

TODOS: Juanita!

Abrimos la primera página del cuento y la observamos:

PERE: ¿Eso qué son?

TODOS: los ojos!!

CARLES: ojos malos

JOAN: sí son malos y son arañas.

PERE: ¿Cómo sabes que son arañas?

JOAN: Porque tienen patas de arañas

PERE: ¿Tú las ves?

ALEXANDRA: No, las lunas no son así

PAU: Las lunas son redondas

SARA: Esas brillantes parecían del sol

LIDIA: Ahora parece una mosca, porque tiene una luz

Carles se ríe

JOAN: No, pero están detrás

ALEXANDRA: Son los ojos del monstruo

PERE: ¿Porqué piensas que son de un monstruo?

ALEXANDRA: Porque los monstruos tienen los ojos así, como un capuchino (los de semana santa)

PERE: ¿Qué les pasa a los capuchinos, porqué tienen los ojos así?

ERIC: Porque hablan en inglés.

SARA: Y porque tienen los ojos enfadados y dan miedo

PERE: ¿Los capuchinos son ingleses?

TODOS: si!

PERE: ¿Qué más tienen los capuchinos?

JOAN: Un gorro

Seguimos contando el cuento y según las imágenes van comentando:

DANI: Esos ojos son de muchos monstruos

PERE: ¿Cuando hay más ojos , dan más miedo?

TODOS: Si!

GUILLEM: Parecen naves

CARLES: No, parece una linterna

JOAN: Sí, y bombillas

INÉS: No, son ojos en las piedras

JOAN: Esas son brillantes

DANI: También parece una luna, porque son grandes

PERE: ¿Cuando tenemos miedo nos reímos o lloramos?

CARLES: Lloramos, porque si es un monstruo, nos pisa

PERE: ¿Qué pensáis que haría su amiga cuando vio que estaba asustada?



Eric explicando sus miedos

ALEXANDRA: Hacerle luz para que no tenga miedo

ERIC: Silbar

CARLES: Abrazarla

PERE: ¿Y vosotros a qué tenéis miedo?

AINHOA: A la oscuridad

ALEXANDRA: Yo a nada

JOAN, NAYARA: No tienen miedo

ERIC: A la luz apagada

CARLES: A nada, solo a un monstruo

Erika tiene vergüenza

ANGELA, SALVA, LIDIA: A los monstruos

DANI: yo no tengo miedo a nada ni a la oscuridad

NEUS: A la luna

DAVID: A los dragones

DANI: Sí, porque sacan las alas y vuelan

ERIC: Sí, y hacen fuego

GUILLEM: A la oscuridad

PAU: A los dragones

INÉS: Y a los monstruos también.

Casi todos dijeron que tenían miedo a algo, pero los que decían que ellos no tenían miedo a nada, cuando David nombró a los dragones, se solidarizaron con él y acabaron aceptando que a los dragones sí.

Al finalizar el cuento, presentamos una cartulina negra que identifican y relacionan con la oscuridad y les propongo pintar la oscuridad con tizas blancas. Pensamos que vamos a pintar anticipando e imaginando que pintaremos.

Joan dice que él va a pintar una raya para que no pase la oscuridad, Nayara anticipa que pintará un sol, y Joan le dice que le parece bien porque el sol hace lucecita y Alexandra dice que calienta. Eric pintará una araña porque hace miedo. Angela pintará un mariquita, David, pintará un dragón, Salva, un monstruo y Dani dice que pintará a la mariquita y a la de la pila (refiriéndose a Luci la luciérnaga) y los demás coinciden con las mariquitas, las rayas, los monstruos y los dragones.

En la segunda sesión se llevó a cabo la misma actividad pero cambiamos las tizas blancas



Resultado final.

por tizas de colores y hablamos de ello y que les había gustado más, se colgaron todas las láminas en la pared y las observamos.

Para finalizar y como tercera sesión había previsto hacer un diálogo sobre aquello que recordamos del cuento y de lo que hicimos y una evaluación figuroanalógica con algunos objetos de la clase pero por diferentes motivos me tuve que volver a Cambrils antes de lo que pensaba y no la pude llevar a cabo. Este es uno de los problemas que le vi a mi práctica, el hecho de no estar en una clase o trabajando en una clase hace que las cosas sean un poco raras o forzadas ya que algo tan básico como saber los nombres de los nombres de los niños, su personalidad... facilita el modo en que se plantean y se pueden aprovechar las diferentes situaciones de diálogo y aprendizaje. De hecho uno de los motivos por los que elegí esta clase fue que al ser la clase donde está mi madre

jugaba con ventaja ya que había oído hablar mucho de ellos y de sus reacciones, miedos, preguntas... y además es una ventaja trabajar con esta clase de niños ya que están puestos al diálogo diariamente. Me sorprendió la rapidez y lo atento que debes estar en cuanto a la realización de trabajos ya que cuando dibujan, pueden haber dibujado algo genial i hermoso pero en cosa de segundos pintan por encima y lo hacen desaparecer, debes ser muy rápido para fotografiar cada uno de los dibujos para no perder detalle de la progresión de estos! Si lo volviera a hacer me gustaría que fuese en la clase donde yo esté trabajando y con los niños que conozco. Respecto a los objetivos planteados pienso que se han alcanzado todos como trabajar las diferentes habilidades de pensamiento planteadas, desarrollar y trabajar el diálogo, la escucha, la comprensión... hacer la actividad lo más divertida posible e intentar que participaran todos.

16. «FILOSOFÍA PARA NIÑOS»

Implementación del Proyecto Noria en el Estado de Durango en el contexto del Enriquecimiento Escolar para la atención de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes

Equipo coordinador del Proyecto Noria en Durango

La atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes en México, brinda a cada escuela la oportunidad de enriquecer el contexto, optimizar recursos y dar respuesta para niños, niñas y jóvenes que requieren apoyos específicos para su desarrollo integral.

Es entonces que en el Estado de Durango, surge la necesidad de diseñar proyectos adecuados para la atención pertinente de los alumnos con aptitudes sobresalientes que se encuentran cursando educación primaria.

Los niños con aptitudes sobresalientes requieren experiencias nuevas que pongan en juego sus habilidades para pensar, crear, ser e interactuar con otras personas, es decir, situaciones problemáticas que los construyan como individuos capaces de comprender y resolver los conflictos de su vida cotidiana de una forma racional y creativa, pero principalmente de una manera ética, aspecto primordial para la vida en sociedad.

Por tanto, el Proyecto Noria, más que una propuesta, da respuesta al cómo lograr el desarrollo integral de los estudiantes y acompañarles durante el descubrimiento del mundo y de sí mismos desde el contexto escolar.

El proyecto Noria ha sido creado en España para el desarrollo de habilidades del pensamiento y actitudes éticas, por medio del juego, arte, cuentos, leyenda, mitos, y otras narraciones escritas, a partir de una temática central, la cual pueden ser: valores, derechos, reglas, normas, percepción, mundo e identidad. Sus autoras son las Doctoras Irene de Puig y Angélica Sátiro.

La metodología del proyecto contempla como estrategia prioritaria el diálogo y el uso de recur-



sos multiculturales, lo que le hace una propuesta adecuada y adaptable a distintos contextos áulicos y escolares. Los programas que constituyen el Proyecto Noria constan de un manual o guía para el docente y un texto o novela filosófica para el alumno.

Asimismo, el rango de edades contemplado en los diferentes programas que conforman el proyecto permite el trabajo con niños de 3 a 11 años, lo cual lo hace idóneo para ser usado en gran parte de los grados de educación básica.

Los principales objetivos de la implementación del Proyecto Noria en el Estado son los siguientes:

- Desarrollar en los alumnos con aptitudes sobresalientes habilidades para pensar críticamente, creativamente y para actuar de forma ética.



- Formar comunidades de indagación infantil en las que el uso del dialogo sea una herramienta para la reflexión, búsqueda de alternativas y retroalimentación grupal, permitiendo a los niños reconocerse a sí mismo, sus acciones y del mundo que le rodea.
- Que el alumno formule, argumente y defienda ideas y preguntas, tuyas o propuestas por otros, lo que gradualmente le ayudará a formar un criterio propio y autonomía en su forma de pensar.
- Favorecer al alumno con diferentes recursos y experiencias de cooperación, convivencia y autoconocimiento que le permitan ser consciente de los valores éticos universales y su relación con su actuar y pensar.

Con la finalidad de lograr la meta de operar de manera completa los programas del proyecto Noria, es de primordial importancia contar con docentes capacitados que conozcan la finalidad, contenido y metodología de las sesiones de filosofía para niños. Por tal motivo, cada programa se aplicará gradualmente hasta que se logre generalizar en todos los grados escolares durante tres etapas, contemplando la última para el ciclo escolar 2012-2013.

En la primer etapa, durante febrero de 2011 se seleccionaron trece escuelas para participar en el pilotaje, una por zona escolar de educación especial. En marzo del mismo año se iniciaron actividades con la conferencia y talleres sobre el Proyecto Noria en Duran-

go, a cargo de Angélica Sátilo, Irene de Puig y Yolanda García.

A partir de ese momento se conformo una comunidad de indagación docente conformada por trece maestros y trece apoyos técnicos pedagógicos, cuya finalidad continua siendo la apropiación de la pedagogía Noria y el conocimiento de los programas. Inicialmente, se opto por emplear el programa Jugar a Pensar con los Sentidos, compuesto del manual Persensar y la historia de Pébili.

Cada docente estuvo a cargo de una comunidad de indagación infantil, en la que se seleccionaron de 6 a 8 alumnos de primer y segundo grado de primaria con alguna aptitud sobresaliente, principalmente en las siguientes áreas: Intelectual, socioafectiva y creativa. En total 84 alumnos atendidos. La conclusión de la primer etapa dio como resultado experiencias significativas que motivaron a los docentes a continuar el trabajo con el Proyecto Noria, notando grandes cambios en los niños, principalmente en aspectos Éticos.

Actualmente durante el ciclo escolar 2011-2012 se continúa con la segunda etapa de implementación, por lo que se convoco la participación de 20 escuelas más y se pretende aplicar los programas «Pensar a través de juegos» y «Jugar a pensar con cuentos y leyendas». De igual manera, se han rescatado las áreas de oportunidad de la primer etapa para mejorar las debilidades y mantener las fortalezas del grupo inicial, con el propósito esencial de aportar a la sociedad niños felices, que «piensen mejor por si mismos desde la democracia».



III

MUNDOS COMPARTIDOS (3r CICI)

17. CIUDADANÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

Concepción Barrón/IISUE-UNAM

La educación para la ciudadanía es tarea de todos a diferencia de la educación en valores que se responsabilizaba a los actores individualmente «Hay que responsabilizar también a la sociedad por la educación. Constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta como ciudadanos de nuestros jóvenes, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos» (Bolívar,2008:3).

Desde la década de los noventa existió una preocupación relativa al acercamiento entre la educación y la vida, es que la primera debiera incluir entre sus enseñanzas unos aspectos éticos que garanticen el desarrollo integral de la persona. Lo que constituyó un reto para las instituciones educativas, las cuales generalmente han potenciado más la dimensión intelectual en detrimento de la función ética. En este sentido la incorporación de los temas transversales en el currículo, desempeñaron un papel fundamental como «contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido» (Mar-

tínez, 1995, p. 12). Son contenidos culturales que deben abordarse desde todas las áreas en torno a ejes vertebradores para que contribuyan a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Su rasgo más significativo es su «transversalidad», pues recorren e impregnan todo el currículo, desde los objetivos más generales hasta las decisiones más concretas sobre las actividades, y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas que se creen en el medio educativo. No presentan una ubicación precisa, ni en el espacio (en asignaturas o áreas específicas) ni en el tiempo (cursos o niveles educativos determinados), pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares o bien imbuir a las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social. Son temas abiertos y flexibles, que permiten la incorporación posterior de contenidos relacionados con nuevos problemas que puedan surgir en el futuro; se identifican con el para qué de la educación, puesto que se refieren fundamentalmente al sentido y la intencionalidad que se pretende conseguir a través del aprendizaje de ciertos contenidos. Un rasgo destacado de estos temas es el componente valorativo y actitudinal que subyace en ellos y, por tanto, la educación en valores que conlleva su tratamiento, que contribuye de manera especial al desarrollo ético de la persona y a la configuración de la personalidad moral de

los estudiantes para que puedan participar responsablemente en la construcción de un mundo mejor¹.

Desde la perspectiva de una educación para el *ejercicio activo de la ciudadanía informada, responsable y democrática* se reconoce que «no bastan las estructuras formales de una democracia para darle fuerza y sostenibilidad, siendo necesarias las virtudes cívicas y la participación activa de su ciudadanía» (Bolívar: 2008,6). De ahí las orientaciones promovidas por la Unión Europea que han culminado en el 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». En el que se señala que se requiere desarrollar competencias básicas para todos; así como comprometida cívicamente, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. «Desde esta perspectiva, en último extremo, una Educación para la Ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectiva de los otros. Su base es la *ética básica o compartida* (como los Derechos Humanos) que cualquier ciudadano debiera suscribir y compartir. Ante la creciente diversidad cultural y múltiples presencias (racial, étnico, cultural) que habitan la escuela, la ciudadanía puede convertirse en factor de integración, renovando en la coyuntura actual los objetivos de la educación pública» (Bolívar, 2007:4).

En las instituciones educativas los docentes en el marco de la Declaración de los Derechos Humanos tendrían que considerar:

- Todos los derechos de los alumnos y alumnas por igual en el trato, como persona y en las expectativas puestas en ellas
- Organizar grupos de trabajo
- Favorecer actitudes de tolerancia entre los alumnos y la comunidad en general.
- Crear ambientes de aprendizaje libre de amenazas y agresiones

1. La preocupación por la inclusión de un conjunto de contenidos culturales básicos relacionados con el momento actual y con la educación del ciudadano de las próximas décadas, tiene un fuerte antecedente en la reforma curricular en España, en donde se ha trabajado fundamentalmente con los siguientes temas transversales: educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la salud y educación sexual, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la paz, educación del consumidor y educación vial.

- Favorecer actitudes de equidad de género, raza, nacionalidad y religión
- Fomentar la tolerancia ante las diferencias
- Explicar la valoración de la hibridación de las culturas frente a la creencia de la pureza de las culturas.
- Favorecer un clima de diálogo
- Propiciar la búsqueda de solución de problemas
- Favorecer relaciones simétricas
- Evitar la prepotencia el autoritarismo, la coacción y la agresión
- Fomentar la Deliberación y llegar a acuerdos a partir de las diferencias

Por lo anterior la práctica docente implica un compromiso moral, en dos sentidos:

En el primero los maestros desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro, en el segundo, la docencia es profundamente moral e irreductible a técnicas eficaces y conductas aprendidas. Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes. En la docencia, como en muchas otras ocupaciones, el núcleo del profesionalismo se define y describe mejor no refiriéndolo al ingreso, a la posición o a las calificaciones, sino a la especificidad de las acciones y los juicios característicos de los profesionales. Como señala Schön:1987)), la acción profesional incluye emitir juicios autorizado en situaciones de incertidumbre inevitable. Llo que en buena medida define el profesionalismo del docente es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.

En la actualidad se asocia al desarrollo de competencias académicas básicas así como a una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento de sociedades tecnológica y productivamente exigentes. Sin dejar de lado la promoción de valores éticos y cívicos de la universidad, con miras a la construcción de la ciudadanía y de la enseñanza de los valores y de la ética civil (García, Jóver y Escámez ,2010), Desde una perspectiva educativa, la ciudadanía consiste en capacitar a todos los alumnos con lo indispensable para moverse y ejercer como ciudadano. Esto comprende, al menos, dos dimensiones: (a) Hábitos, *virtudes cívicas*

o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana: aquellos «mínimos éticos» que una persona debe tener para saber convivir; y (b) Conjunto de *conocimientos y competencias necesarias* para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional (Bolívar, 2007:4). El mundo actual exige al docente propiciar una formación para la empleabilidad concebida como la capacidad que tiene una persona para encontrar empleo, o mejorarlo si ya lo tiene, de la forma más rápida y en las mejores condiciones posibles.

Con base en el desarrollo de competencias intelectuales y axiológicas el docente, contribuirá a la creación de una nueva cultura de formación de profesionales presentes y futuros, en todas las áreas del conocimiento y desempeño profesional.

Al respecto García, Jover y Escàmez (2010) reconocen una serie de principios que orientan la ética profesional del docente:

- a. Respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa
- b. La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil dignidad de la persona, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia, participación en los asuntos públicos la paz y la responsabilidad.
- c. Proceder siempre conforme a justicia, en dos sentidos, el primero orientado hacia la equidad entre los servicios prestados por el docente y el bien obtenido; el segundo referido a la justicia social.
- d. Proceder con autonomía profesional . A partir de las convicciones personales, de la resolución de dilemas éticos y responsabilizarse de sus decisiones.
- e. Poner las competencias profesionales al servicio del aprendizaje de los alumnos y la comunidad.
- f. Proceder con responsabilidad social.
- g. Actuar con imparcialidad o no discriminación, tratar como iguales a todos los alumnos sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión o filiación política.
- h. Guardar en secreto profesional o confidencialidad con relación al proceso de tutoría
- i. Establecer comunicación a través del manejo de información fidedigna, con toda la comuni-

dad académica con miras dialogar en un marco de diálogo y apertura.

Por lo anterior el compromiso del docente será el de promover un encuentro reflexivo, abierto y crítico con los acontecimientos emanados del contexto social circundante, para ello deberá:

- 1.- Articular conceptos y problemas que emanan de la realidad.
- 2.- Considerar los modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que se utilizan en la vida cotidiana y en la práctica profesional.
- 3.-Conjugar demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito y tácito); y las peculiaridades de los contextos y escenarios cercanos y lejanos de actuación
- 4.- Comprender que las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto.
- 5.-Preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, con la finalidad de conformar un espacio rico de conocimientos compartidos y de la riqueza del ambiente
- 6.-Resaltar la importancia de que los estudiantes desean aprender, encuentran sentido y gusto por el conocimiento y su aplicación, Toda competencia implica un querer hacer
- 7.- Recordar que toda acción implica un contenido ético-Toda acción humana supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto.
- 7.-Considerar el carácter reflexivo de la competencia, la transferibilidad creativa, no mecánica de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. La capacidad de transferirlas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades.
- 8.- Considerar el carácter evolutivo de la competencia. Se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

En síntesis, la práctica docente tiene como fundamento la adquisición y desarrollo de las competencias intelectuales y axiológicas, que

contribuyan a la toma de decisiones con sentido analítico y crítico en la resolución de problemas. Esta formación docente se funda en los principios de transformación de las formas de pensar y actuar, con valores éticos y ciudadanos a lo largo de toda la vida. Es posible abordar problemas comunes desde diferentes puntos de vista, desde la perspectiva de diferentes culturas, aunque no se parta de un marco común, excepto desde luego, el acordar normas políticas de convivencia pacífica entre pueblos diferentes» (Olivè, 2004:150), lo que implica una disposición favorable que evite el rechazo y la exclusión de los otros y que, por el contrario, los tome en cuenta.

Bibliografía:

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. «La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, octubre 2008 No.9:2-29.
- GARCÍA, Rafaela, Jóver GONZALO y Juan ESCÁMEZ. *Ética Profesional docente*. Madrid.
- OLIVÉ, León (2004) *Interculturalismo y justicia social*. México. UNAM

18. DOCENCIA Y CREATIVIDAD

Alba Cerna López¹

«Si la humanidad tiene que sobrevivir, se necesita una nueva especie de pensamiento»

EINSTEIN

Docencia y creatividad, dos conceptos claves en el ámbito educativo, enmarcados en las exigencias del vértigo de la contemporaneidad y que nos lleva a la búsqueda del tesoro que afortunadamente no se ha extraviado: «La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (J. Delors, 1996)

Efectivamente, la educación encierra un tesoro, con sus cuatro pilares básicos, que a propuesta de Tedesco, se resumen en dos: Aprender a Aprender (que lleva implícito el aprender a hacer) y Aprender a vivir juntos (que implica el aprender a ser). Ambos conforman el compromiso social de la educación, desde la Ética, en cuanto a lo que implica la justicia social y el aprender a vivir juntos, que devine en un desafío ético, la apuesta está en la creación de niveles de cohesión social, con el reconocimiento de la diversidad. Desde el conocimiento, desde lo cognitivo, ubicamos el desafío cognitivo, el aprender a apren-

der, que implica el estudiar permanentemente, aprender permanentemente lo nuevo, aprender a lo largo de toda la vida, (Tedesco, 2011). Estos son los compromisos de la educación en nuestros tiempos, estos son los compromisos de la Escuela, convoquemos entonces a los personajes indispensables en el oficio e aprender: El maestro y el aprendiz.

Para enfrentar los desafíos de la época actual, es indispensable el compromiso con la calidad y el conocimiento apasionado con la disciplina que enseñamos, recordemos que fundamentalmente transmitimos el vínculo que tenemos con el conocimiento. Educar es: compartir la interpretación que hacemos del mundo (Cela, 2011); por lo tanto, se requiere de una práctica reflexiva, que no se quede solamente del lado del maestro, que implique al estudiante en procesos de reflexión del pensamiento, del aprendizaje, en lo que implica la metacognición, para pensar sobre el pensamiento, para tomar conciencia de que se aprendió, como y para que, aumentar la capacidad de innovación para transformar la propia práctica y proyectar hacia donde sea necesario para la creación de sentido, el sentido del trabajo y de la escuela (Develay, 1996), «pero también el sentido de la vida, ya que difícilmente pueden separarse en

1. Profesora de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca.

un oficio de lo humano y, en general, en una sociedad en la que el trabajo es una fuente principal de identidad y de satisfacción, pero también de sufrimiento (Dejours, 1993). Se puede hallar sentido en la inmovilidad, la ausencia de decisión o la rutina absoluta. O más exactamente, una vida tranquila y ordenada puede *anestesiarse la búsqueda de sentido*, llevar a no preguntarse nunca por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho, o en virtud de que sueños» (Perrenoud, 2011)

La búsqueda y creación de sentido, tiene que ver con la subjetividad; por lo tanto, convoca también a la presencia de ánimo del profesor, para asumir su implicación en el proceso y atender las necesidades no solo cognitivas, también afectivas, La presencia de ánimo en el aula es una manera de ser. A menudo parece ser una actitud deliberada y, sin embargo, natural, en el aula de un profesor con presencia de ánimo, hay voluntarios, no cautivos (Haynes, 2004)

¿Desde qué mirada podemos apostar por esta práctica? La respuesta podemos encontrarla en el constructivismo social, ¿el método? aprender desde los demás, con los demás y para nosotros

Hasta ahora pareciera un breve recorrido por las características de la práctica docente que necesitamos, sin mencionarla, ya se muestra a que ingrediente fundamental nos referimos cuando Delors afirma que la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos, la invitada especial en la práctica reflexiva para que sea transformadora en un mundo que cambia sin avisar, es la creatividad.

La creatividad combina la imaginación con la realidad; por lo tanto es condición innegable para la supervivencia, es requisito indispensable para transitar por las veredas de lo inhóspito y no perder ni la esperanza ni el entusiasmo.

«Se trata de utilizar la creatividad como valor de referencia para la transformación de la realidad. Lo creativo como el instrumento de cambio, pero a la vez como meta de éste. La creatividad como uno de los valores emergentes que surgen de las entrañas de la humanidad en un parto de transformación y de recreación de nuevos modos de vida, todos ellos alternativos a las insatisfactorias realidades actuales de la condición humana. La creatividad como procreación, como creación hacia delante, hacia el futuro. La crea-

tividad con ello se «instituye» como una raíz más de nuestro acervo existencial que «constituye» el equipaje utópico de la humanidad» (Rodríguez, 2008)

Para los fines que nos ocupan, la creatividad es el ingrediente indispensable para la «sazón pedagógica».

Diversos han sido los abordajes del asunto que nos ocupa, la tan llevada y traída creatividad, desde lo biológico, lo psicológico, lo axiológico, el arte y lo social, para en algún momento ubicarla como: «un bien cultural de la humanidad»

Como no llamar la atención cuando algo se hace de una manera no solo diferente sino además llamativa, bella porque la creatividad puede hacer pareja con la estética, también puede ser lúdica, divertida.

En el estudio científico de la creatividad los antecedentes nos ubican en una visión romántica, mítica, del llamado «genio creador» que podía estar ya sea del lado de la inteligencia sobrenatural o del lado del temperamento «saturnino» o alienado, la diversidad en la especie humana, dejó atrás estas versiones, sobre todo cuando sabemos que de genios, poetas y locos todos tenemos un poco.

También se pretendió concebir al mito de la inspiración como un soplo divino momentáneo e insospechado. Ahora sabemos que la verdadera naturaleza de la creatividad es cognitiva: *Crear es sentir y pensar*, pero no de manera simple, para Romo, 1997, la creatividad es una forma de pensar cuyos resultados son cosas que tienen a la vez novedad y valor. Esa forma de pensar no es sino un proceso de solución de problemas; pero una clase especial de problemas, una forma especial de tratar con ellos y, por último, unas soluciones muy especiales para los mismos.

Lo propio de la solución creativa de problemas es saber encontrarlos, definirlos, es decir, formularlos de manera que tengan sentido y sean resolubles y plantear una estrategia para su resolución (Romo, 2008)

Para no sentir y pensar de manera simple, habría que recuperar lo que nos hace diferentes en especie con la evolución implícita: la curiosidad, antecedente inmediato e indispensable de la creatividad, ya lo decía Einstein: «Yo no tengo dotes especiales, solo soy apasionadamente curioso». Y seguramente también sensible y... es decir el fenómeno de la creatividad es

complejo, no es válido reducirlo a unos cuantos aspectos, pero si es vital reconocer su piedra angular; por lo tanto, es momento de detenernos en el camino y preguntarnos, ¿que limita nuestra curiosidad? ¿En dónde la limitamos? ¿Qué la puede favorecer? ¿Cómo? Seguramente, como sujetos creativos que somos nuestras respuestas giran en torno a: la Escuela y la Filosofía

Bibliografía:

- FERREIRO, R. comp. *La creatividad, un bien cultural de la humanidad*, Trillas, México, 2008
- HAYNES, J. *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Paidós, Barcelona, 2004
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Grao/Colofón, Barcelona, 2001
- ZABALA, A. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao, Barcelona, 2003

19. DEMOCRACIA Y APRENDIZAJE DE TERCER ORDEN EN LA FILOSOFÍA DE M. LIPMAN¹

Pablo Flores del Rosario
ISCEEM-Chalco

Cuijingo, Estado de México, 25 de septiembre de 2011

Si hay alguna finalidad en la educación, al menos en la que ha sido elaborada desde algunos momentos de la historia de USA, ésta se articula en la configuración de una democracia de calidad. Ello no significa que las premisas subyacentes a esta finalidad, no puedan ser reconstruidas y vueltas a pensar en otro contexto. Pese a la variación de lo que entendamos como democracia, la configuración de sus variables puede verse como algo común. Desde Dewey hasta Lipman, la preocupación central de los fines de la educación es el logro de tal democracia. En ambos casos, discutido el fin, el medio tiene que mantener cierta especificidad para responder a tal fin. Y el medio es el desarrollo del pensamiento.

El supuesto es que quien piensa bien, con claridad, de modo crítico y creativo, estará en la posibilidad de tener mejores formas de interacción con los otros. Porque pensar bien es tener la capacidad de discernir entre alternativas, y ese discernimiento implica el despliegue de la creatividad. No se trata sólo de discernir, sino de hacerlo creativamente. Y está es una exigencia ética en tanto siempre está implicado el otro. Pensar bien, es sólo una forma de decir que siempre que lo hacemos es porque desplegamos el pensamiento crítico, creativo y de cuidado. Lo cual es vital para una democracia de calidad.

En efecto aprendemos no sólo los modos más creativo de convivencialidad, aprendemos modos de convivencia respetuosa y tolerante. Y lo hacemos porque podemos pensar bien, siguiendo el proyecto de Lipman. Pero estos aprendizajes son de primer orden. En los aprendizajes de primer orden todos aprendemos, incluso aprendemos contra la obligación de aprender. Aprendemos siempre y de todo, tan sólo por ser sujetos de experiencia. Más aún aprendemos cuando aún nuestro universo está carente de significados, por eso los niños aprenden y mucho cuando son niños. Luego viene una especie de cierre del sistema. El sistema se siente lleno y cierre toda posible nueva experiencia. Nos volvemos dogmáticos y nada esperamos de nuevos aprendizajes. Lo cual es así porque nos mantenemos en el aprendizaje de primer orden. Aprendizajes que funcionan en contextos poco cambiantes. En contextos en continuo cambio dejan de funcionar. Aunque también deja de funcionar el contextos donde las tradiciones deben renovarse a riesgo de que el contexto social sufra un colapso.

Pero también podemos aprender pensando en el modo en que aprendimos. No sólo aprender a vivir convivencialmente, sino aprender el modo en que llegamos a aprender a vivir así.

1. X Congreso Internacional de FpN. III Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social-CICI.

Desde luego, hay una diferencia entre usar los modelos que usan las máquinas para el logro de estos aprendizajes, como los que sugiere la ingeniería del conocimiento, y el modelo del aprendizaje logrado en una comunidad de investigación. En cualquier caso, el uso de los modelos de la ingeniería del conocimiento implica ausencia de compromiso ético. Por el contrario desplegar la heurística construida en la comunidad de investigación, implica ubicar el lugar de cada participante. Implica la participación en un proceso. Ver desplegada esa heurística implica ver el movimiento del pensamiento. Lo que implica pensar sobre lo que pensamos, razonar sobre lo que razonamos. Este es un aprendizaje de segundo orden.

La verdad, los sentidos y los aprendizajes son resultados de determinadas prácticas colectivas de verdad, etcétera. Pensarlas así es ya ubicarnos en el aprendizaje de segundo orden. Pero en Lipman hay un nivel superior. Hay lo que llamo un aprendizaje de tercer orden. Porque podemos aprender a aprender con sólo tener claridad en el proceso seguido en el aprendizaje. Otra dimensión aparece cuando tomamos conciencia de que todo aprendizaje es un resultado colectivo, pero imbricado tanto en la dimensión creativa como en la de cuidado por los participantes. Aquí nos hacemos conscientes de que la heurística es construida colectivamente, implicando el posicionamiento ético en cada parte de ella, por cada uno de los participantes. Heurística que sólo es el despliegue de nuestro potencial colectivo de razones, desplegado en una dimen-

sión de cuidado por el otro. Aprender a aprender creativamente y colectivamente es lo que llamo aprendizaje de tercer orden. Pensar sobre lo que pensamos, pensar nuestras inferencias, ejemplos y contraejemplos, supuestos e hipótesis, pensarlos de modo creativo, eso es aprendizaje de tercer orden. Es claro que este proceso ocurre en toda comunidad de investigación, pues cada lectura, pregunta, imagen o sonido, que sirve como apertura al trabajo de esta comunidad, aún siendo la misma, es una aventura nueva, se construyen diferentes preguntas, se transitan caminos diferentes, se hacen otras inferencias, se llega a conclusiones diferentes o a dejar abiertas diferentes perspectivas en cada caso. El problema es atrevernos a pensarlo así. Y luego atrevernos a evaluarlo de ese modo. Nuevas preguntas harán falta, pero esto ya es parte de la creatividad que puede desplegar la comunidad de investigación.

Pocos textos dan cuenta de la filosofía de Lipman, pero él no es sólo sus reflexiones conceptuales, es también sus miles de páginas escritas para construir sus novelas y manuales para el maestro. Ahí en esas miles de páginas y esas reflexiones se halla la filosofía de Lipman. Y está, al final se despliega en cada trabajo de comunidad de investigación. La idea es pensarla desde este lugar. Porque ello mismo hará ver la novedad con respecto a Dewey. Para no caer en el error de la improvisación de quienes afirman que las novelas de Lipman limitan el potencial creador del maestro. Esa es la intensidad de este trabajo.

20. FROM OUTER SPACE AND ACROSS THE STREET: MATTHEW LIPMAN'S DOUBLE VISION

David Kennedy

Matthew Lipman's autobiography, *A Life Teaching Thinking*, is a reflection on the themes and patterns of his extraordinarily productive career. His book begins with memories of earliest childhood and his preoccupation with the possibility of being able to fly, moves through the years in which his family struggled with the effects of the Great Depression, through his service in the military during World War II, his discovery of the joy and beauty of philosophy, his academic rise at Columbia University, his Fulbright sojourn in Paris, and his early and later career. Lipman's educational project led in four related directions: the practice of *philosophy for children*, which he invented, and which presents an epistemological challenge to a second field, *philosophy of education*, which is as startling as was Rousseau's two hundred years before. Third, it led to a realm of theory called *philosophy of childhood*, upon which the practice of philosophy for children is a kind of action-meditation, prompting adults as it does to

reflect on children's differences from and similarities to adults at the same time, and in the same discursive space. Finally, his praxis also implicitly challenged those accounts of *children's philosophies*, paradigmatically represented by Piaget's work, which represent childhood epistemology as evidence for various genetic and epigenetic stage-based theories of cognitive development. The consequence for education of this confluence was a methodology–community of inquiry–that serves as a bridge between the two most influential philosophers of education of the 20th century–John Dewey and Paulo Freire. The educational praxis that emerged from his venture, for all its apparent simplicity, operationalizes a post-colonial standpoint epistemology vis a vis childhood and children, pulls the linchpin that holds in place the school as ideological state apparatus, and empowers the elementary classroom as a primary site for democratic theory and practice.

IV

MUNDOS INSPIRADOS

HABLAR CON PALABRAS, CON MIRADAS Y CON PLÁTANOS...

Un adiós agradecido al maestro Matthew Lipman

Angélica Sátiro

*«El tañido de las campanas se desvanece,
el aroma de las flores se esparce en el crepúsculo»
BASHÔ.*

Matthew Lipman ha muerto en diciembre del año de 2010. Fue inevitable sentir la pérdida del maestro que me ha dado tanto... Desde finales de los años 80 que su presencia en mi vida profesional siempre ha significado luz, inspiración, ilusión, compromiso, reflexión y responsabilidad con un proyecto colectivo. Conocí a Lipman a través de una brillante «paloma mensajera» llamada Catherine Young Silva. Ella fue la responsable por la introducción de filosofía para niños y niñas en Brasil y con ella hice los primeros cursos de P4C. Inicialmente, conocí a Lipman a través de su obra. Leí sus palabras, permití que entraran dentro de mi y que se mezclaran con mi trayectoria educativa que cumplía su primera década. Una trayectoria que contenía tanto la filosofía, como la educación de niños, como el arte. Lo que me iluminó fue conocer a la propuesta metodológica de la comunidad de diálogo y de la unión de aspectos que yo vivía por separado: filosofía y niños. Además, su presencia hizo surgir en mi vida un conjunto de personas muy interesantes que compartían el proyecto, entre ellas las componentes del GRUPIref. Este conjunto de ideas, de propuestas y de personas interesantes profundizó y amplió, de manera definitiva, lo que yo venía desarrollando. Aprendí. Después, a lo largo de los años, la vida me fue regalando oportunidades de encontrar al maestro en diferentes



geografías: en Brasil, en España en USA. En las primeras oportunidades de estar con él, descubrí como hablaba con sus miradas y pasé a mirar su mirada. Entendí que su mirada me enseñó a mirar su mundo desde un lugar distinto, me ayudó a reinterpretar mis propios prejuicios. Confieso que nunca me ha caído bien el imperialismo estadounidense. Pero, su obra y la mirada que ha ofrecido con ella transcendía a todo esto. Entendí que algunas de mis miradas eran más bien discapacidades de ver a su mundo. Aprendí. Descubrí que él miraba muy intrigado al movimiento mundial que se creó en su entorno. Él miraba desde un «ego suspendido», es decir, lo más importante para él no era ser admirado... Volví a aprender. Además, me ofreció un espejo cuando me miró; me hizo ver en mí lo que él ha visto. Incentivó a que yo creara y escribiera filosofía para niños y niñas y me decía cómo. Esto fue una de las veces que fui al IAPC en New Jersey State University y he tenido el placer de verlo, en exclusiva, cada día. Manuela Gómez, del GRUPIref, nos ayudaba con la traducción de las palabras. Un día ella llegó después, yo y él llevábamos ya un tiempo de «dialogar» con las palabras, con las miradas y con los plátanos que habían encima de la mesa. A mi siempre me ha encantado el

razonamiento analógico y aquellos plátanos nos ayudaban a entender que queríamos decir sobre algún complejo concepto filosófico con implicaciones educativas. Curiosa relación hecha de silencios, pausas, palabras, miradas, plátanos filosóficos y risas... Aprendí otra vez. Y lo que nunca dudé se hizo más evidente: estaba delante de un maestro! Ahora que escribo este texto me pregunto: ¿Cuándo alguien puede ser considerado un MAESTRO? Y para responder me vienen dos citas:

«Cómo empieza el arte: una canción para plantar el arroz en lo más profundo.» Bashô

Un maestro es aquel que empieza su obra en lo más profundo y, desde allí, la comunica a los demás; pero lo hace con alguna gracia especial.

«Ven a la orilla, dijo. Dijeron: Tenemos miedo. Ven a la orilla, insistió. Ellos fueron. Él los empujó ... Y volaron.» Guillaume Apollinaire

Un maestro ayuda a sus aprendices a atreverse, a lanzarse, a vencer sus miedos y a volar.

¡Gracias maestro Lipman!

ADIÓS A MATTHEW LIPMAN¹

Walter Kohan

El último domingo de 2010, 26 de diciembre, se ha muerto Matthew Lipman, el creador de filosofía para niños. Tenía 87 años, vivía en un asilo y estaba con su salud ya bastante debilitada. En los últimos años podía trabajar mucho menos de lo que deseaba, pero lo suficiente para publicar su autobiografía (*A life teaching thinking*, IAPC, 2008) y para dar una entrevista a David Kennedy a propósito de la muerte de Ann Sharp (*Ann Sharp's contribution: a conversation with Matthew Lipman*), publicada en *Childhood & Philosophy* (Vol. 6, N. 11, 2010)[1]. Detalles de su vida pueden encontrarse en su autobiografía, escrita con honestidad y pasión. Hijo de inmigrantes del este europeo, Matthew Lipman nació en Vineland, New Jersey, pasó sus dos primeros años en Philadelphia y luego vivió su infancia en Woodbirne, una pequeña ciudad de dos mil habitantes integrada mayoritariamente por agricultores rusos inmigrantes a los Estados Unidos en el pasaje del siglo XIX al XX. La abuela paterna, rusa, de Lipman, Baba, llevó la familia para Estados Unidos, después de andar por Alemania y Siberia. En Alemania nació el padre de Lipman, Wolf, quien era maquinista, a diferencia de la mayoría de sus hermanos que eran agricultores. En sus frecuentes visitas a su taller, Lipman alimentó un gusto por los asuntos prácticos que afirma haber conservado para el resto de su vida. Su madre, Sophie Kenin, de familia lituana, nació en

Philadelphia y dejó de trabajar como costurera en una fábrica de ropa cuando nacieron sus hijos, con quienes hablaba inglés (con sus padres lo hacía en idish). Lipman recuerda sus frecuentes sueños por volar cuando todavía no había cumplido los dos años, su aburrimiento en la escuela, con excepción de las clases de literatura y el poco sentido de las lecciones de hebreo en la escuela judía, que de todos modos le permitió pasar el rito del bar mitzvah. Vio por primera vez la palabra 'filosofía' a los 19 años. Un test sugirió que debía estudiar ingeniería pero no pudo pagar los costos de la carrera. Eran tiempos de la segunda guerra: a los 20 años, después de haberse voluntariado sin éxito para la fuerza aérea por sus problemas de vista, entró en el ejército. Como militar pudo lo que su condición económica no le había permitido: estudió primero dos semestres en la Universidad de Standford en California y, una vez terminada la guerra, otros dos semestres en una de las dos universidades estadounidenses creadas en Europa, la de Shrivensham, cerca de Londres. Para ese entonces ya había leído una antología con textos de Dewey y la *Ética de Spinoza*. El primer curso de filosofía, ya con 22 años, lo llevó a visitar la casa de Hume en Escocia y a sentir más nítidamente que ese también era su lugar. El fin de la guerra le dio algunas medallas y la posibilidad de estudiar durante cuatro años en los que Lipman se doctora-

1. Texto publicado anteriormente en *Childhood & Philosophy* (Vol. 6, N. 11, 2010), con la autorización del autor y del editor de la revista.

ría en el lugar que tanto había deseado estar: la Universidad de Columbia en New York. Conoció personalmente a su principal inspirador, John Dewey, cuando este ya se había retirado de la vida académica. Su director de tesis fue Meyer Schapiro y una beca Fullbright le permitió estar dos años en París y así re-escribir su tesis, tras una frustrante defensa que le hizo sentir en la piel por primera vez las miserias de la vida académica. En ese viaje conoció a Wynona Moore, negra, con quien compartía inquietudes filosóficas y políticas y con la que se casaría en 1952 en París. El matrimonio duró 22 años. Wynona se tornaría militante del partido Demócrata por el que senadora en el Estado de New Jersey durante 30 años a partir de 1970. De vuelta a Estados Unidos, Lipman fue profesor de la Facultad de Farmacia en la Universidad de Columbia. En esos años cincuenta conoció a Justus Buchler, su mayor influencia filosófica junto a Dewey. También en esa década nacieron sus dos hijos: Karen en 1959 y Will en 1960. En esa misma época, Lipman se muda a la pequeña ciudad de Montclair, en el Estado de New Jersey, muy próxima a New York donde todavía trabaja. Ve entonces el surgimiento de su interés más profundo por la educación y por la infancia, que no asocia al nacimiento de sus hijos sino a la lectura de un artículo de Hannah Arendt («Reflections on Little Rock», en *Dissent*, 1959) que Lipman considera tremendamente conservador en tanto defiende el control familiar y no social de la educación y desconsidera los derechos sociales de los negros en favor de intereses nacionales. Comienza a pensar en su propia educación y en la necesidad de un cambio profundo de vida. Organiza una exitosa exposición de Arte en New York. Gana confianza en sí mismo. La lectura de la experiencia escolar de Summerhill no lo impresiona profundamente, pero sí lo hace una visita a una exposición de producciones artísticas de niños y niñas de esa escuela. Comienza a especular sobre la capacidad de los niños no sólo para sentir sino también para pensar. Las revueltas en las universidades en el 68, que Lipman ve negativamente, lo hacen pensar en una necesaria y urgente reforma, teórica y práctica, del sistema educacional en todos sus niveles. Lipman se ve a sí mismo como Platón en los primeros libros de *La República*. Toma forma la necesidad de crear una historia, que tanto niños como adultos pudieran leer. Lo hace en 1967: El descubri-

miento de Ari Stóteles. Lipman se siente un creador, un innovador, incluso respecto de Dewey. Para Lipman, Dewey podría haber creado un currículo que llevase a la práctica su idea de la educación como investigación tomando como modelo la investigación científica. Pero no fue tan osado. El descubrimiento de Ari Stóteles era para Lipman una verdadera introducción a la filosofía, tanto para niñas y niños como para sus maestras y maestros. Cada capítulo era dedicado a una materia: la educación, la religión, el arte, cada uno de ellos conteniendo así una diferente «filosofía de...». No era un libro sobre filosofía sino que era filosofía tal y como Lipman la quería ver recreada en la vida educacional de sus lectores. En 1969 imprime una primera versión de Ari y en 1970 coordina, con dos asistentes, una primera experiencia en una escuela pública de Montclair. La experiencia, de 2 sesiones por semana de 40 minutos, durante 9 semanas, o sea, 18 sesiones en total, resulta alentadora en términos del crecimiento lógico de los alumnos, que Lipman mide mediante un test y asesoría de un especialista. Lipman se transfiere de Columbia a Montclair State, donde encuentra mejores condiciones institucionales para lanzar su proyecto. Conoce a Ann Sharp, con quien pasa a trabajar en equipo buscando el reconocimiento de la academia filosófica y dinero para desarrollar su idea y llevarla a las escuelas. En 1975 realiza el primer trabajo de formación de maestras y los resultados exigen una reformulación y muestran la necesidad de poner mucha energía en esa dirección. Al mismo tiempo, Lipman y su equipo diseñan un manual para Ari y comienza a escribir las otras novelas que irán complementando el programa. Comienzan los seminarios intensivos de formación, primero en Rutgers, y después en Mendham. Algunas intervenciones en los medios y un filme producido por la BBC dan gran repercusión al programa, primero en los Estados Unidos y luego en el exterior. Personas del mundo entero se interesan por la philosophy for children y comienza su «diseminación» en otros países. Lipman destaca aventuras impensadas, como en Nigeria y México; su encuentro con personalidades contrastantes, como Paulo Freire y Taraq Aziz; logros impensados, como la nominación de Profesor Honorario en su Universidad, el pedido para guardar sus archivos en la Biblioteca de la Universidad de Southern Illinois, junto a los de Dewey y otros pragmatistas; sus desencuentros

y encuentros con organizaciones como la APA y la UNESCO. Narra también algunos golpes personales duros: la muerte de su hijo Will por un linfoma a los 24 años, la propia enfermedad con el avance del Parkinson, la sorpresiva muerte de su segunda esposa Teri, treinta años más joven, mística cristiana, por un inexplicado mal suministro de medicamentos. Recientemente, la muerte de Ann Margaret Sharp debe haber significado también un gran dolor. Sin dejar que termine el mismo año de la muerte de su compañera filosófica, se ha muerto Matthew Lipman, tal vez un poco más solo de lo que su entrega por los otros parecía merecer. Se ha muerto Matthew Lipman. Se ha ido un filósofo y educador comprometido y coherente en llevar hasta las últimas consecuencias sus ideas, obstinado por «hacer algo», frente a un mundo injusto. Y ese algo fue nada menos que un currículo completo para hacer de la práctica de la filosofía una realidad educacional para niñas y niños tan pequeños como los que ingresan a las escuelas. Dejó también una significativa obra teórica que fundamentó su programa y sus perspectivas sobre la educación. En las últimas páginas de su autobiografía se pregunta si su intento ha tenido éxito. No duda en responder afirmativamente. Sostiene, que una vez instalada en los currículos de la enseñanza fundamental, la filosofía permanecerá allí por mucho tiempo, porque aunque puedan aparecer otros programas de filosofía diferentes al suyo, u otras perspectivas filosóficas además de la suya, ninguna disciplina puede hacer lo que la filosofía hace. Ese es el legado de Matthew Lipman y el de su fundación, sólida y abierta al mismo tiempo, y que excede ampliamente la forma específica que diseñó y luchó para ver la filosofía practicada en las escuelas. Por sobre todas las cosas, se ha muerto un gran tipo, una persona íntegra. Personalmente tuve la suerte y el privilegio de experimentar la inmensa generosidad, personal

e intelectual, de que Lipman era capaz. Lo conocí en 1993 en uno de los cursos intensivos de Mendham. Después, fui su asistente en Montclair, mientras escribía mi tesis de doctorado por él dirigida. Era, de hecho, su primera experiencia como director de una tesis. No pudo ser más abierto y colaborador en ese proceso. Mi entusiasmo y compromiso con su idea fueron siempre crecientes, al mismo tiempo en que creció, en los últimos años, una necesidad de recrear esa idea sobre nuevas bases prácticas, metodológicas y teóricas. En eso trabajó. Se ha muerto Matthew Lipman, el creador de filosofía para niños. Seguramente, diversos homenajes serán realizados en muchas partes del mundo. Su obra continuará siendo practicada, estudiada y discutida en el mundo entero. Y lo que, tal vez a él le resultaría más gratificante, sus novelas continuarán siendo leídas por niñas y niños en los más diversos idiomas y sus manuales seguirán siendo consultados por docentes en busca de un sentido filosófico para su práctica. Unas y otros continuarán dando lugar a las más diversas indagaciones filosóficas. Se ha muerto Matthew Lipman y con él, un pedazo importante de la historia de la relación entre la infancia y la filosofía. Una y otra están tristes, como todos los que tuvimos el gusto de conocerlo. Pero una y otra también están alegres, como también estamos todos los que a partir de Lipman las pasamos a ver de otra manera. Es que, después que él se metió en nuestras vidas, ya nada ha sido de la misma manera. Todo se ha vuelto, en cierta manera, más infantil y, de otro modo, más filosófico. Todo se ha vuelto más infantilmente filosófico, o filosóficamente infantil. Todo gracias a Matthew Lipman. Muchas gracias, Mat.

Walter Omar Kohan,
Río de Janeiro, 04 de enero de 2011.

MATTHEW LIPMAN Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Irene de Puig, Directora del GrupIREF
www.grupiref.org

Matthew Lipman creador del movimiento educativo *Philosophy for Children*, nos ha dejado el día de San Esteban. Este movimiento vivo y en expansión en nuestro país y adoptado en muchos países de todos los continentes tiene como objetivo ayudar a los estudiantes de infantil, primaria y secundaria a pensar mejor por si mismos. Es decir a ser más reflexivos y autónomos y a estar más preparados para la vida ciudadana y democrática.

Nacido el año 1923 Lipman abrió las puertas de las escuelas a la filosofía que hasta entonces parecía un feudo exclusivo de los adultos y se reservaba para los últimos años de secundaria. Se adelantó a su tiempo entendiendo la filosofía como, mucho más tarde, la define la Unesco en la Declaración de París (2005) : «La UNESCO interpreta la filosofía en un sentido amplio con una forma de abordar los problemas universales de la vida i la existència humanas y de inculcar a les persones una manera de pensar independent».

Lipman fue profesor de lógica de la universidad de Columbia en N Y. y a raíz del contacto con sus alumnos, se percató que algunos jóvenes carecían de algunas habilidades básicas que les impedían seguir o culminar los estudios universitarios con éxito. Algunas habilidades de pensamiento debían haber sido desarrolladas con anterioridad en primaria o secundaria. En la universidad eran unos escollos insuperables.

Ya en los años 70 Lipman se dió a conocer como referente de un movimiento de renovación pedagógica en el cual, según el había que rediseñar los planes de estudio y incluir la filosofía como eje de los distintos conocimientos.

Entendiendo, claro está, la filosofía no como una materia especulativa al alcance de unos pocos sino como una disciplina que podía colaborar a educar a los estudiantes en un espíritu de diálogo.

Este fue el punto de partida del Proyecto *Philosophy for Children*, (Filosofía para niños y niñas en español y Filosofía 3/18 en catalán) que tenía como objetivo, tal como menciona en su libro *La filosofía en aula*:

- Mejorar de la capacidad de razonar de los niños y adolescentes
- Desarrollar de la creatividad y el cuidado a la hora de emitir juicios
- Favorecer el crecimiento personal e interpersonal
- Desarrollar de la sensibilidad ética

En definitiva se trata de desarrollar la capacidad para encontrar sentido a la experiencia. Al entrar en contacto con las escuelas de secundaria Lipman se dió cuenta que en las clases los profesores exponían los temas y no se daba relevancia a los aspectos significativos de la realidad. Los contenidos que se estudiaban no tenían ninguna influencia en la vida de los estudiantes.

Deudores de su trabajo, los educadores que trabajamos al amparo del proyecto Filosofía 3/18 arropado por el GrupIREF (www.grupiref.org), queremos rendirle un homenaje y dar, públicamente, las gracias al maestro.

MATTHEW LIPMAN

IN MEMORIAM

Virginia Ferrer

Nos ha dejado nuestro maestro y filósofo Matthew Lipman, un día después de navidad, el 26 de diciembre 2010 en New Jersey, EE.UU. Descansa en paz, maestro.

Matthew Lipman (nacido el 24 de agosto 1922, fallecido el 26 de diciembre 2010) es un filósofo, educador, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense. Él es el iniciador, el teórico y el líder en el desarrollo de la Filosofía para niños. Su trabajo tiene como objetivo promover la enseñanza generalizada de la Filosofía y una adaptación del concepto de la capacidad de pensar por sí mismo. Lipman desarrolló una teoría y práctica, inspirada en John Dewey que se convierte en totalmente innovadora: creación de un pensamiento racional y talleres creativos a través de una discusión filosófica (para niños o adultos). El conjunto se apoya en las novelas filosóficas («narrativa manual») y libros («guías didácticas»). Su primera novela filosófica, *El descubrimiento de Harry Stottlemeyer*, para niños de 10 años, muestra las etapas de los niños para llegar a la lógica formal. Mucho más que permitir a los niños y a los jóvenes científicos un aumento de las habilidades académicas, la atención y el ideal de Lipman, a través de su método, es el desarrollar el pensamiento crítico, o la razón, a cada individuo («razón» se entiende aquí en el sentido humanista de la Ilustración, como la facultad del sentido común que se opone a las pasiones y el oscurantismo). Esta razón o el pensamiento reflexivo, garantiza la libertad de pensamiento (considerado en sí mismo) y por tanto las libertades civiles que se expresan a través de la democracia (donde el bien común

se realiza mediante el intercambio de ideas, el respeto y la escucha).

IAPC-Montclair State University-New Jersey-EE.UU.

El Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) de Montclair State University ha publicado esta nota:

A funeral service will take place on Tuesday, Jan. 4, at 10 a.m., in the Hugh M. Moriarty Funeral Home, 76 Park St., Montclair. Viewing will be on Monday, Jan. 3, from 5 to 7 p.m., also in the funeral home. Mr. Lipman was born in Vineland. He served in the U.S. Infantry from 1943 to 1946 in France and Germany, and was awarded two bronze stars during World War II. His experiences in helping to liberate concentration camps in Germany are recounted in his autobiography, "A Life Teaching Thinking" (2008). Mr. Lipman was a professor emeritus at Montclair State University, and creator of the Philosophy for Children movement, which developed into a nationwide movement with workshops in every state. He became a world leader in the fields of critical thinking, pre-college philosophy, and educational reform. Mr. Lipman studied at Stanford, Columbia, the Sorbonne in Paris and the University of Austria, earning his Ph.D. in philos-

ophy from the University of Columbia in 1954. His dissertation was later published as «What Happens in Art» (1967). He became a professor of philosophy at Columbia and chaired the Department of General Education at Columbia in the 1950s and 1960s, during which time he also taught at Sarah Lawrence College and the City College of New York. In 1969, he began writing his first philosophical novel for children, «Harry Stottlemeier’s Discovery,” which was piloted in public schools in Montclair. In 1972, Mr. Lipman left Columbia for Montclair State College to further develop his ideas of what came to be known as «Philosophy for Children.” Mr. Lipman’s academic career included teaching courses in philosophy and education, writing the world’s first systematic pre-college philosophy curriculum, and creating masters and doctoral programs in Philosophy for Children. His curriculum has been translated into dozens of languages, and in 1985, the International Council for Philosophical Inquiry with Children was founded in Copenhagen. He retired from Montclair State in 2001 but remained an active scholar, publishing numerous articles and interviews, and writing his autobiography. In 1952, Mr. Lipman married Wynona Moore, the first African-American woman to be elected to the N.J. Senate (1971) and the Senate’s longest-serving member at the time of her death in 1999. In 1974, Mr. Lipman married Theresa Smith. Mr. Lipman was predeceased in 2006 by his wife, Theresa Smith; and in 1984 by his son, Will. He is survived by his daughter, Karen. In lieu of flowers, donations may be made to the Institute for the Advancement of Philosophy for Children through the Montclair State University Foundation; contact Joe Oyler at oylerj@mail.montclair.edu.

La traducción de Pensamiento complejo y educación

El reto más importante de traducción de mi vida fue abordar la traducción completa del corpus teórico de Matthew Lipman, *Thinking in Education* publicado por Editorial de La Torre como *Pensamiento complejo y educación*, con dos ediciones actualmente, la primera en 1997. ISBN:84-7960-174-4, fecha de la edición:1998, edición número: 2.ª edición, formato: 16 x 24 cm, número de

páginas: 366 págs., autor: Matthew Lipman, colaboradores: Virginia Ferrer (traducción, introducción y notas).

La obra describe los procedimientos que han de aplicarse para que los estudiantes de cualquier nivel educativo sean más reflexivos, más racionales y con más capacidad de juicio. Nos recomienda que la clase se convierta en una comunidad de investigación y que la disciplina de la Filosofía se rediseñe de forma que provea los conceptos y valores hoy perdidos en el currículum. Estas recomendaciones se están llevando a cabo actualmente; la comunidad de investigación es ya una estrategia pedagógica reconocida, y la Filosofía académica tradicional se ha transformado en una disciplina que ofrece un modelo de pensamiento de orden superior y un reflejo de lo que toda educación puede llegar a ser.

Artículo en Cuadernos de Pedagogía, junio 1997

Unos meses más tarde, en Cuadernos de Pedagogía, 259, junio 1997, escribía el artículo: «Lipman: educación para la complejidad. No pongamos puertas al campo».

Resumen del artículo:

El proyecto Lipman, también conocido entre nosotros por el programa “Filosofía para niños y niñas”, nada tiene que ver con la enseñanza al uso de esta disciplina. En primer lugar, porque detrás de éstas aflora un pensamiento global, transdisciplinar, abierto y complejo que implica a toda la comunidad educativa. Así, profesorado y alumnado se sumergen en un proceso de investigación abierto, crítico y creativo, lejos de prescripciones curriculares encorsetadas y de reducciones y simplificaciones. En este viaje aprenden a interrogarse, a argumentar, a desarrollar el juicio y a comprender las múltiples relaciones que existen en el conocimiento. Esta rigurosa y sugerente aproximación al proyecto Lipman desvela sus principales negociaciones y retos.

Mucho antes, en 1993...

Presento la primera tesis doctoral sobre el proyecto de Matthew Lipman y Margaret Sharp como investigación cualitativa de estudio de casos con

el profesorado de secundaria: «Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofía 6/18 en enseñantes de Secundaria. Estudio de caso compartido»

Ahí va un fragmento escrito hace ¡¡17 años!! sobre el currículum Lipman:

«In Memoriam Matthew Lipman, la filosofía y la infancia» (1993) (Fragmento de mi tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona, dirigida por el Dr. Vicenç Benedito, en 1993, Premio Extraordinario Tesis Doctorales Universidad de Barcelona.)

El Programa «Philosophy for Children» («Filosofía para Niños») que en Catalunya recibe la denominación de Proyecto «Filosofía 6/18» debido a que el currículum escolar abarca entre los 6 y los 18 años de edad, fue desarrollado por Matthew Lipman, profesor universitario de filosofía (Univ. Montclair New Jersey) alrededor de la década de 1970 y surgió de la convicción de que los planes de estudios tradicionales carecían de algo fundamentalmente importante:

Las posibilidades intelectuales de los niños norteamericanos en edad escolar siguen en gran parte sin reconocerse y explorarse. Les enseñamos a pensar sobre varios temas: inglés, historia, estudios sociales, etc. Pero no les enseñamos a pensar sobre el pensamiento, pese a que son capaces de hacerlo y están interesados en hacerlo. No estimulamos suficientemente a los Niños a pensar por sí solos, a formar juicios independientes, a estar orgullosos de su propia comprensión, a estar orgullosos de tener un punto de vista propio, a estar satisfechos de sus habilidades de razonamiento. (M. Lipman 1976, en R. S. Nickerson 1987: 20).

Sobre la cuestión de si es o no conveniente enseñar a los niños y jóvenes sobre el propio pensamiento, Lipman responde:

Ciertamente el entorno físico constituye un tema apropiado para ser estudiado por el niño. El cuerpo humano es un tema adecuado. La estructura de la sociedad es un tema adecuado. Entonces ¿por qué la mente humana no podría ser un tema apropiado? Los Niños son tan conscientes y están tan interesados en sus pensamientos como en sus funciones corpora-

les, pero en ningún plan de estudio se incluye la mente» (M. Lipman 1976, en R. S. Nickerson 1987: 320).

Lipman se pregunta por qué se omite la enseñanza sobre el propio pensamiento, que es tan útil al ser humano y nos contesta de la siguiente manera:

La estupidez no parece amenazar al orden establecido; la reflexión sí podría hacerlo. Un orden social irracional se ve mucho más amenazado por la racionalidad que por la irracionalidad. (M. Lipman, 1976 en R. S. Nickerson, 1987: 320).

¿Por qué filosofía?

Un supuesto básico del programa es que los niños son pensadores por naturaleza. Así los demuestran varios estudios, entre ellos el más importante es el de Gareth B. Matthews, profesor de filosofía en la Universidad de Massachusetts que a lo largo de sus diferentes investigaciones se propuso demostrar como los mismos niños abordan de manera natural, con claridad y orden, los principales problemas filosóficos, sea mediante los diálogos con los mayores, o entre ellos, o mediante preguntas, o mediante respuestas a las causas de las cosas, etc.

Me interesé por primera vez en el pensamiento filosófico de los Niños cuando meditaba sobre cómo impartir los cursos de introducción a la filosofía a estudiantes universitarios. Muchos alumnos parecían resistirse a la idea de que filosofar podía ser algo natural. Al enfrentarme a su resistencia, descubrí la estrategia de mostrarles que cuando eran Niños muchos de ellos ya habían filosofado. Se me ocurrió que mi tarea como profesor universitario de filosofía era reintroducir a mis estudiantes a una actividad que antes habían disfrutado y encontrado natural, pero que más tarde, al ser socializados habían abandonado. (G. Matthews, 1980: 9).

Así la preocupación inminente de Matthews era didáctica, ¿Cómo enseñar filosofía a los universitarios? De la misma forma en que no se puede enseñar ni aprender gramática sin antes haber hablado, tampoco se puede enseñar filosofía sin antes haber pensado. La actividad lingüís-

tica es mucho más perceptible que la mental, la construcción de palabras y frases es mucho más evidente para un joven que la construcción de pensamientos y argumentaciones. Por lo tanto, la tarea era mostrar cómo efectivamente los adultos pueden hacer y aprender filosofía porque piensan y desde pequeños han pensado. Un ejemplo de los diálogos con niños que ha recopilado Matthews, en donde muestra la capacidad infantil de realizar reflexiones filosóficas espontáneas es el siguiente en donde Tim un niño de 6 años se cuestiona el problema del sueño:

Tim, mientras se encontraba activamente dedicado a lamer una olla, preguntó: –Papá, cómo podemos estar seguros de que no todo es un sueño?– Algo confundido, el padre de Tim le dijo que no lo sabía, y le preguntó a Tim cómo pensaba que podíamos saberlo. Después de lamer un poco más la olla, Tim contestó: –Bien, no creo que todo sea un sueño, porque en un sueño la gente no andaría preguntando si era un sueño–. (G. Matthews, 1980: 38).

El problema del sueño es una cuestión tradicionalmente filosófica, planteada por varios autores de la historia de la filosofía. Descartes en las «Meditaciones metafísicas» se pregunta cómo sabremos si estamos despiertos o si soñamos. En un pasaje hartamente conocido, Descartes duda de si está sentado junto al fuego llevando su bata, sosteniendo un papel entre sus manos, o si bien lo está soñando. Y dice luego:

Cuando reflexiono cuidadosamente en estas cuestiones, comprendo tan claramente que no hay indicios concluyentes con los que se pueda distinguir la vigilia del sueño que me siento muy asombrado, y mi asombro es tal que casi puede convencerme de que estoy dormido. (Descartes, 1641 en G. Matthews, 1980: 39).

Esta cuestión también viene abordada por Bertrand Russell filósofo y lógico-matemático del siglo XX:

No hay ninguna imposibilidad lógica en la suposición de que toda la vida es un sueño, en el que creamos todos los objetos que están ante nosotros. (B. Russell, en G. Matthews, 1980: 38).

Volviendo otra vez al problema de Tim la solución que le da es razonable y formalmente correcta si le aplicamos la Regla del Cálculo deductivo del Tollendo Tollens que dice así: Si tenemos un condicional y la negación de su consecuente, obtendremos como conclusión la negación del antecedente. Veamos cuáles son las dos premisas del razonamiento de Tim y su conclusión: 1) Si todo fuera un sueño, la gente no andaría preguntando si era un sueño. 2) La gente anda preguntando si todo es un sueño. 3) No todo es un sueño.

El razonamiento, independientemente de que sea o no verdad, es un razonamiento lógicamente válido, y de ahí su mérito. La conclusión a la que llega Matthews es que lo que hacen los filósofos de forma consciente y ordenado se acerca mucho –más de lo que normalmente se cree– a lo que algunos niños hacen de forma espontánea. Así, el Programa es filosófico debido a que se considera que las cuestiones filosóficas que se plantean los niños son cuestiones importantes a las cuales merece enfrentarse. Se espera reforzar un interés en las preguntas filosóficas que persista mucho después de haber finalizado el curso. Evans (1976) identifica tres aspectos del Proyecto Filosofía 6/18 que justifica el apelativo de filosófico: 1) Los criterios de comprensión, coherencia, imparcialidad, objetividad, relevancia, que se dan con respecto a la fuente de información y la búsqueda de razones defendibles para la toma de decisiones y la conducta. 2) Las habilidades típicamente filosóficas: pensamiento racional y análisis crítico. 3) La discusión de los problemas tradicionales dentro de la historia de la filosofía

Finalidades y presupuestos

El Programa consiste en un currículum completo desde los 6 a los 18 años, donde a lo largo de siete programas diferentes se plantean a los estudiantes una serie de temas de discusión en forma de novelas cortas. Los objetivos del Programa son favorecer y mejorar las habilidades del razonamiento mediante la reflexión individual y el diálogo. Este Programa parte del supuesto de que todo aquel que es capaz de hablar, es capaz de pensar y de que mejorar el habla, es mejorar el pensamiento. Cada unidad, libro del alumno/manual del profesor, forma un conjunto

temático que gradualmente se introduce en el grupo clase mediante la discusión, y que ayudará a despertar y profundizar en las habilidades del razonamiento. Bynum, 1976 (citado por R. S. Nickerson 1987:321), describe la finalidad del Programa Filosofía 6/18 como un Programa que busca:

El fomento y el desarrollo de las habilidades de razonamiento filosófico y la implicación de estas habilidades en cuestiones de trascendencia personal para el alumno «y caracteriza uno de sus principales objetivos el ayudar a que los niños piensen por sí mismos, para que exploren su propio mundo, busquen los problemas, las causas y las creencias sobre su entorno».

El Programa Filosofía 6/18 pretende ayudar a los alumnos a : – Adquirir una capacidad de investigación lógica desde su propio lenguaje cotidiano, que lleve a la mejora de la capacidad de diálogo, lectura, escritura y cálculo. – Clarificar el uso de conceptos de larga tradición filosófica y sobre los cuales los estudiantes están interesados: realidad, verdad, felicidad, compañerismo, etc... Esto es acercar los problemas de la filosofía a los problemas de la vida. – Descubrir que la discusión, el intercambio y el diálogo son medios válidos para aprender a razonar. – Reflexionar sobre sí mismo y sobre la relación con su entorno físico y social desde un punto de vista filosófico, es decir conceptualizador y globalizador al mismo tiempo. – Responsabilizar y dar protagonismo a cada alumno y grupo en la marcha de la clase, dejando que poco a poco vayan descubriendo su ritmo de aprendizaje.

El Programa tiene sus bases teórico-filosóficas principalmente específicamente en el movimiento curricular americano del «Pensamiento crítico», tratado en apartados anteriores. Desde el punto de vista psicopedagógico, se encuentran los fundamentos de este planteamiento en la psicología cognitiva, en Piaget con el que se ha establecido una polémica interesante, y en Vigotsky con su aportación de la importancia de lo social en la construcción de la mente.

Razonar en el aula

Desde los ámbitos estrictamente piagetianos se ha tomado con cierto escepticismo crítico la metodología de este Programa en el sentido de que no respeta el estadio de desarrollo mental

del niño. ¿Cómo puede aplicarse un Programa de razonamiento formal a los niños, cuando, según Piaget éstos no llegan al estadio de operaciones formales hasta los 11 ó 12 años? Quizá habría que analizar qué se entiende por «razonar» o por «razonamiento» tanto en Piaget como por Lipman y contrastar ambas concepciones. Analizando el concepto de razonamiento de Piaget, para él es la capacidad de reconocer las relaciones necesarias entre premisas y conclusión en un argumento deductivo, o sea como razonamiento hipotético-deductivo desde una lógica proposicional. En cambio desde el Programa Filosofía 6/18, el razonar es algo más amplio, siguiendo a Lipman:

Lo lógico tiene tres significados en Filosofía para Niños. Significa lógica formal (en el sentido piagetiano) con reglas que ordenan la estructuración de los enunciados y las relaciones entre éstos; también significa dar razones, lo que incluye investigar y evaluar las razones que se alegan cuando se dice a hacer algo. Finalmente, lógico significa actuar racionalmente, y comporta unos estándares de conducta racional. (M. Lipman, 1980, en J. Thomas, 1989, p. 95).

Como puede observarse, lo lógico abarca otras operaciones que Piaget no contempla. Si «dar razones» y «actuar racionalmente» significa algún tipo de razonamiento, entonces podemos aceptar que los niños pueden razonar formalmente antes del estadio descrito por Piaget. Obviamente los niños se equivocan más dando razones que los adultos, pero de ello no podemos deducir que no sean capaces de razonar, sino que se equivocan más. Además, equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje. Según esto, las diferencias no serían tan grandes, pues todo dependería de lo que se entienda por «razonar». Hay además un gran punto de confluencia entre la concepción piagetiana y Filosofía 6/18, y es el constructivismo. El Programa defiende que éstos construyen sus significados. Los significados se adquieren en el proceso de aprender a pensar por sí mismos, a sea que los niños adquieren los significados por sí mismos. Lipman afirma:

Hay que hacer algo para capacitar a los niños para que adquieran los significados por sí mismos. Ellos no adquirirán toda la significación sólo a través del aprendizaje de los contenidos

de los conocimientos de los adultos. Han de ser enseñados a pensar, y sobre todo a pensar por sí mismos. El pensamiento es la habilidad por excelencia que nos capacita para adquirir los significados» (M. Lipman, 1980, en J. Thomas, 1989: 96).

Ahora bien, por otro lado se establece una polémica importante en relación a la idea de la construcción social de la mente. Piaget nos dice en «El juicio y el razonamiento en el niño»:

...el factor decisivo que origina que un niño sea consciente de sí mismo (y por tanto capaz de razonar) es el contacto y sobre todo el contraste con el pensamiento de los otros...la vida social entonces nos ayuda a hacer reversibles nuestros procesos mentales, y de este modo nos prepara para el razonamiento lógico. (J. Piaget, 1976, en J. Thomas, 1989: 96).

Piaget parte del egocentrismo en el niño, pero éste entra en relaciones sociales de forma que éstas son relevantes para la formación de su pensamiento lógico, por ejemplo cuando el niño asume el punto de vista del otro. En cambio, el entrar en una situación de diálogo, en lo que llamamos «Comunidad de investigación» es una «anomalía» que se produce antes de que el niño llegue a su estadio de desarrollo mental del razonamiento formal. Donaldson (1979) ha socavado también la viabilidad del concepto de egocentrismo en «La mente de los niños». Donaldson descubre precisamente la capacidad de niños muy pequeños de escapar a su egocentrismo, de «descentrarse». Crear una comunidad de investigación en el aula desarrollando un pensamiento crítico

El concepto «Comunidad de investigación» surge principalmente en la obra «La fijación de nuestra creencia» (1878) de Peirce, filósofo norteamericano de la corriente denominada pragmatismo. La «Comunidad de Investigación» es un intento de reconstruir la experiencia social, política, moral, intelectual y personal de la democracia en el aula. Formaría parte, por tanto, de una concepción didáctica crítica. El conocimiento no es individual, sino que es un proceso colectivo, inter-subjetivo que necesita de una serie de condiciones especiales para poder desarrollarse. Estas condiciones no son innatas en el hombre. El Programa Filosofía 6/18 intenta por

lo tanto fomentar, además de las habilidades propias del pensamiento, una serie de aptitudes y de conductas sociales y psicosociales, que llevan implícitas aspectos morales y políticos, que permitan el desarrollo de una Comunidad de Investigación. Así, el concepto de «Comunidad de Investigación es la piedra angular metodológica de nuestro Programa, la metodología. Por tanto, desde esta visión social de la construcción del pensamiento que recoge la visión vygotskiana de la construcción social del pensamiento, reflejada en la metodología mediante la formación de una Comunidad de Investigación en el aula, nos encontramos entonces, polémicamente, con tres elementos que no están presentes en la concepción de Piaget: 1) La situación socialmente constituida en la que el problema considerado emerge. 2) La dialéctica que fuerza el movimiento del pensamiento. 3) La necesidad que se presenta de resolver el problema. (Piaget quizá lo llama la necesidad de establecer el equilibrio).

Posibilitar la construcción social de la mente, llevar a la práctica un diálogo filosófico compartido, reconstruir un conocimiento significativo, puede ser factible en la gestación de una «Comunidad de Investigación» en el aula, tal como se propone este programa. Ello supondría generar las siguientes condiciones: 1) Compromiso de los niños en el proceso de arrancar de sus propios intereses. 2) Discusión, hablar y escuchar (este es el elemento dialéctico y social en el proceso de razonamiento). 3) Dar y esperar razones sobre lo que uno dice (este es el proceso mediante el cual uno se vuelve razonable, a través de dar razones). 4) Respeto para uno mismo y los demás (esta es la dimensión ética y el fundamento de la acción racional). 5) Pensar por uno mismo: esta es la esencia de lo que significa ser una persona razonable (en este sentido, ser razonable, razonar, es un concepto mucho más rico que las habilidades de razonamiento de la lógica formal).

Construir una comunidad de investigación en el aula, no es cuestión de días o de meses. Es un proceso lento y madurativo en el que intervienen múltiples variables, el clima de clase, la formación y personalidad del docente, el tipo de alumnos, la cultura del centro, etc. Algunas de las habilidades del pensamiento crítico-filosófico que se aprenden directamente con el Programa son: – Análisis de las proposiciones de valor– Clasificación y categorización– Formulación de

hipótesis– Definición de términos– Desarrollo de conceptos– Extraer inferencias de los silogismos hipotéticos– Extraer inferencias de premisas simples– Extraer inferencias de premisas dobles– Encontrar supuestos ocultos– Formulación de explicaciones causales– Formulación de comparaciones y relaciones– Formulación de problemas– Generalización– Dar razones– Comprensión de las relaciones parte-todo, todo-parte– Identificación y uso de criterios– Distinción de ambigüedades– Descubrimiento de falacias informales– Hacer relaciones– Hacer distinciones– Predecir consecuencias– Dar ejemplos– Reconocer los aspectos de verdad y falsedad según el contexto– Reconocer la independencia entre medios y fines– Seriaciones– Estandarización de las frases del lenguaje natural– Tener en cuenta todas las consideraciones– Uso habitual de las reglas lógicas– Trabajar con analogías– Trabajar con consistencias y contradicciones

El Programa Filosofía para Niños le da mucha importancia a las discusiones en clase, partiendo del supuesto de que las habilidades para dialogar constituyen la base para las habilidades de pensar. Compartir ideas, construir colectivamente el pensamiento, unir fuerzas intelectuales, respetar ideas ajenas etc. son pasos para constituir una «Comunidad de Investigación» en la clase. Algunos de los aspectos sociales que componen una Comunidad de Investigación y que se observan en una clase cualquiera del Programa en los alumnos: 1) Los alumnos construyen sus ideas sobre las ideas de los demás. 2) Hay alumnos que hacen monólogos que paulatinamente se convierten en diálogos. 3) Ayudarse mutuamente a aclararse conceptualmente. 4) Ayudarse a formular mejor las preguntas. 5) Ayudarse a clarificarse aunque no se esté de acuerdo con la postura. 6) Desarrollo de posturas tolerantes frente a la ambigüedad. 7) Desarrollo de posturas tolerantes frente al pluralismo. Se alienta a participar entre ellos. 9) Desarrollo del respeto mutuo. 10) Cada uno y todos los alumnos son una fuente de conocimiento y verdad. 11) Ayuda a los alumnos más lentos a formular preguntas. 12) Se cuidan los sentimientos del grupo. 13) Aparición de nuevas sensibilidades sociales. 14) Autogestión del grupo-clase para dirigir la discusión. 15) La autoestima del alumno es proporcional a su grado de participación. 16) La valoración del alumno se mide por su capacidad colectiva de diálogo

Algunos de los aspectos morales y políticos subyacentes son: 1) Promover una forma de vida basada en la democracia. 2) Fomentar la tolerancia. 3) Fomentar el respeto mutuo 4) Fomentar la perseverancia. 5) Fomentar la búsqueda de intenciones. 6) Promover el deseo de pensar en las consecuencias de todo. 7) Convertir al alumno en un participante activo de la sociedad. Promover la capacidad de realizar juicios y valoraciones políticas y sociales. 9) Luchar contra el dogmatismo. 10) Luchar contra el relativismo absoluto, cuyo corolario es el nihilismo.

Ámbito de la innovación

El Programa se desarrolla tanto en las escuelas primarias, desde los primeros grados de escolaridad (6 años), hasta el último curso de la secundaria. También se está implantando en la Universidad, en los primeros cursos, o cursos introductorios de Lógica y de Filosofía. El Programa se aplica principalmente en los siguientes niveles:

Título	Nivel	Objetivo	Campo
Elfie	Inicio Básica	Conocimiento uno mismo	Teoría del conocimiento
Kío y Gus	Ciclo inicial medio	Conocimiento del entorno	Filosofía de la naturaleza
Pimi	Ciclo medio	Reflexión sobre el lenguaje	Filosofía del lenguaje
Aris	Ciclo superior	Investigación sobre la lógica	Lógica-teoría del conocimiento y el conocimiento
Lisa	Primero y segundo	Investigación ética	Ética
Suki	Secundaria	Estética: literatura y arte	Estética
Mark	Final secundaria	Investigación en Filosofía de las ciencias	Ciencias sociales y políticas sociales

Poner en marcha un programa como el descrito con su enorme complejidad temática y amplitud de edades, requiere un proceso bien diseñado y reflexionado si no queremos caer en una mera «innovación de disfraces». Queremos decir que es preciso sistematizar rigurosamente el Plan, fijar y secuenciar los contenidos, introducir la retroalimentación de modo continuo, etc,

sin perder de vista los valores sociales que alimentan el Programa. Ellos dan sentido a fin de cuentas a un modo de actuar tecnológicamente encadenado, esto es, no dejando al azar o al libre albedrío de cada profesor. De ahí que hablemos de dimensión sociotecnológica. Los materiales del plan de estudios se encuentran en una serie de novelas que los alumnos deben leer y que están acompañadas de manuales para los profesores. Desde los primeros años hasta la secundaria:– Elfie (La propia experiencia)– Kio y Gus (Conocer el entorno)– Pimi (El lenguaje)– Aris (El razonamiento)– Lisa (Educ. moral)– Suki (Arte y Literatura)– Mark (Estudios sociales). Sin embargo, el contenido de este currículum puede agruparse entorno a tres grandes bloques: I. Elfie, Kio y Gus y Pimi : Sobre el lenguaje y la escritura. II. Aris : Lógica y habilidades del razonamiento. III. Lisa, Suki y Mark : Aplicación de la lógica a la reflexión ética, estética y a la política.

Aspectos metodológicos

La lógica es la parte central del currículum (novela de Aris) en la medida en que refuerza la reflexión hecha sobre el lenguaje y prepara hacia la reflexión práctica (ética, estética y política). Cada novela presenta una historia de amigos con sus compañeros de clase, basada en diálogos que se centran en alguno de los aspectos mencionados. Cada capítulo de la novela introduce en el contexto de la historia varias «ideas principales» que, a través del diálogo y la discusión y con la moderación del profesor, han de ser descubiertas por los propios alumnos. El enfoque de las novelas es siempre el mismo: los personajes de la novelas se enfrentan a una cuestión o problema intelectual o filosófico de cualquier tipo, por ejemplo ¿qué es la sociedad? ¿qué es la mente? ¿qué significa actuar éticamente?, etc. Estas cuestiones se discuten en clase. Además el profesor tiene un manual para cada novela que le sirve para introducir cuando lo crea conveniente una serie de ejercicios o de actividades más dirigidas para reforzar aquellas habilidades del pensamiento que están surgiendo a lo largo del debate, o bien ejercicios que profundizan en los conceptos que aparecen. En «Aris», por ejemplo, aparecen las siguientes ideas principales: 1. El proceso de investigación. 2. El descubrimiento y la invención. 3. Explicar e inferir. 4. Pensar y

comprender. 5. El razonamiento inductivo. 6. Los estilos de pensamiento. 7. Considerar las consecuencias antes de actuar. 8. La generalización. 9. La contradicción. 10. La posibilidad. 11. Causas y efectos. 12. Explicaciones y descripciones. Una forma de proceder prácticamente en la clase, sería así: 1. Cada alumno lee un párrafo en voz alta del capítulo que toca ese día. 2. El profesor pide a todos que expliquen cuál es el tema que más les ha gustado, interesado o sorprendido. 3. El profesor apunta en la pizarra todos los temas que los alumnos van diciendo y apunta al lado el nombre del que lo propone. 4. Se para el listado de temas cuando se empieza a tener la sensación de que hay muchos temas a discutir. 5. Por diversos procedimientos, al azar, o por voluntad de algún alumno, o mediante votación, etc. se elige un tema para empezar a discutirlo y argumentarlo a favor o en contra. 6. El debate se inicia. 7. El profesor ha de estar atento a la dinámica de la discusión, moderándola, pero sin dirigirla, pues se trata que los diálogos sean alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor, etc. y que construyan los diálogos básicamente entre ellos. 8. El profesor debe de ir introduciendo nuevos aspectos que favorezcan la discusión, problematizando los temas. 9. Los temas nunca quedarán cerrados, ni se llegarán a conclusiones concretas, pues el objetivo no es llegar a ninguna verdad absoluta. 10. A medida que avanza la discusión, el profesor introduce ejercicios, actividades y reflexiones del manual que ayuden a centrar y desarrollar las habilidades propias del Programa. Las clases duran aprox. 50 minutos y el Programa se imparte dos veces a la semana. Cada novela dura aproximadamente dos años.

Y... como si fuera ayer... hace más de 20 años...

Recuerdo como si fuera ayer, las ricas y generosas experiencias compartidas con Eulalia Bosch, Ángel Casado, Esteban Cortijo, M. Teresa de la Garza, Irene de Puig, José M. De la Torre, Emilio Ginés Martínez, Félix García Moriyón, José Manuel Gutiérrez, Walter Kohan, Aurora Miñambres, Amparo Muñoz, Tomás Miranda, Alicia Poza, Ronald Reed, Gonzalo Romero, Ángel Salazar, Angelica Satiro, Ann Margareth Sharp, Vicente Traver y con Matthew Lipman... y muchas decenas y cen-

tenares de colegas, profesores/as, filósof@s,
niñas y niños, adolescentes, personas adultas
que hemos aprendido y enseñado con este gran
maestro de la humanidad QUE SEGUIRÁ VIVIEN-
DO EN NUESTROS CORAZONES, MENTES Y AU-
LAS...

por todo el mundo....

PENSAR Y CREAR COMUNIDAD: EL LEGADO DE LIPMAN

Gabriela Berti

El 2010 se fue dejando un hueco, porque el último fin de semana del año estuvo marcado por la muerte de Matthew Lipman (en New Jersey). Lipman fundó la filosofía con niños y niñas. Hasta antes de morir, a sus 87 años y mermado por la enfermedad, seguía pensando y replanteando lo que había escrito en su juventud. Esa fuerza incansable para seguir recapacitando y creando, se ve reflejada en su último libro, su propia autobiografía: *A life teaching thinking* (IAPC, 2008).

El texto describe muy bien su trayectoria, no porque cuente la historia de su vida, sino porque el título mismo ya nos habla de toda su carrera, dedicada a enseñar y a prender a deliberar filosóficamente a través del pensamiento crítico, retomando las preguntas filosóficas primeras, relevantes para la humanidad y reconociendo la importancia de crear juicios argumentados.

Su interés por hacer de la filosofía una herramienta práctica está ligado a sus primeros pasos en la filosofía académica. Por un lado a la tradición griega de Aristóteles, pero fundamentalmente al pensamiento de John Dewey, sobre el que Lipman hizo su tesis de doctorado. Las ideas de Dewey fueron abriendo las puertas de Matthew Lipman hacia una nueva visión de la filosofía y de la pedagogía.

Más allá de la importancia de poner de relieve la figura de Lipman como un hombre significativo para la cultura contemporánea, su legado no sólo se resume en una larga lista de libros, intervenciones en los medios masivos de comunicación, un film producido por la BBC, clases magistrales, cursos de formación y conferencias

sino, y muy especialmente, en su propuesta metodológica que enseñó a hacer filosofía, antes que a pensar sobre o escribir sobre la filosofía.

Entonces la pertinencia de escribir sobre Lipman en este espacio, ya no se valida sólo por su personalidad sino por el valor que supo introducir en sus alumnos, lectores y seguidores, para que cada uno fuera capaz de atreverse a pensar por sí mismo, a argumentar y a compartir las inquietudes con los demás. La idea de crear y trabajar siempre organizando una comunidad de investigación, realza los aspectos comunitarios del conocimiento y del trabajo común. El legado de Matthew Lipman va más allá de las fronteras de la filosofía con niños y niñas, de la formación de los y las educadoras, porque desde diferentes ámbitos podemos beber de su fuente para asimilar la importancia de la relación entre pensar y convivir, para hacer de nuestros pequeños espacios (el aula, el trabajo, etc.) un lugar mejor del que cada uno pueda salir enriquecido a través de la escucha atenta y del compartir las ideas.

Se fue Lipman, un hombre comprometido con el tiempo que le tocó vivir, con la construcción de un futuro mejor. Ahora nos queda a nosotros tomar su antorcha.

V

MUNDOS CREADOS

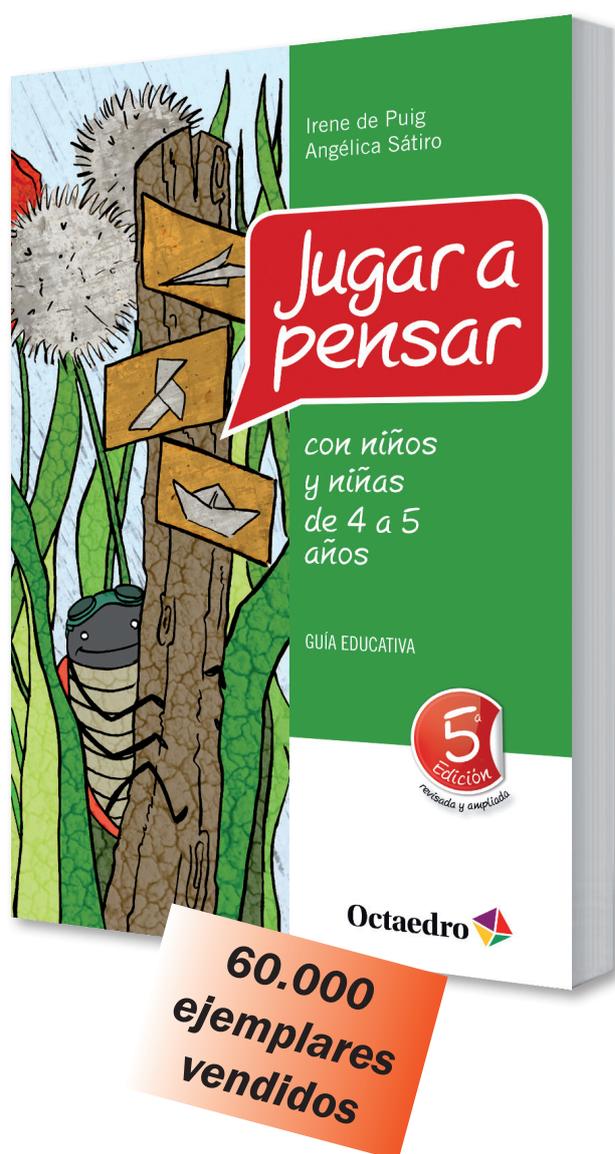
5ª EDICIÓN REVISADA Y AMPLIADA DE JUGAR A PENSAR

Una de las tareas más importantes de la educación es ayudar al alumnado a encontrar sentido a su experiencia. La escuela ha de estar preparada para llevar a cabo esta difícil tarea: aprender a hablar, a pensar y a razonar desde la Educación Infantil es esencial para asimilar las claves de interpretación necesarias para una vida equilibrada.

Este libro, que se enmarca dentro del proyecto Noria, tiene como finalidad proporcionar herramientas para reforzar la capacidad de pensar en educación infantil. El método de aprendizaje hace especial hincapié en el desarrollo de las habilidades cognitivas (percepción, investigación, conceptualización y análisis, razonamiento, traducción y formulación y autoevaluación) mediante un programa de actividades diseñado expresamente para los niños y niñas de 4 a 5 años.

Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años (Guía educativa) forma parte de un completo proyecto educativo que consta de dos volúmenes: el presente libro y el libro para el estudiante, **Jugar a pensar con cuentos**. A través del relato de seis cuentos tradicionales, y poniendo en práctica las actividades propuestas en este manual para el profesorado, el niño desarrollará su propio imaginario y se irá descubriendo a sí mismo como individuo pensante.

Esta edición ha sido revisada y ampliada al cumplir diez años de la primera publicación en castellano de la obra. Las propuestas que aparecen en el libro han sido aplicadas en las aulas de diversas partes del mundo. Esta nueva edición ha intentado recoger esta experiencia y modificar el material en función de la práctica.



NUEVOS CUENTOS DEL PROYECTO NORIA INFANTIL

EL PROYECTO NORIA INICIA DOS SERIES DE LIBROS DEDICADAS A NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS. CADA libro incluye un apartado dedicado a los educadores con propuestas de actividades para reflexionar y dialogar con los niños y niñas.

Serie Juanita y sus amigos

Juanita es como los niños y las niñas pequeños, busca el sentido del mundo mientras trata de entenderse a sí misma. Esta serie recoge historias donde Juanita se encuentra con sus amigos y dialoga y juega con ellos divirtiéndose con la maravilla de descubrir el mundo y descubrirse.

- **¿Qué ocurre en la oscuridad?** Con Luci, la luciérnaga, Juanita vive esta “aventura emocional” en la noche oscura, donde su amiga le ayudará a superar su miedo a la oscuridad.
- **¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir?** Con Maripepa, la mariposa, Juanita vive esta “aventura existencial”, donde se pregunta cómo aben hacia dónde tienen que ir las mariposas que vuelan en el cielo.
- **¿Pueden volar los peces?** Con los peces rojos del lago Juanita vive esta «aventura reflexiva». Los peces son un colectivo que habla en coro y reacciona conjuntamente, no tienen nombres individuales sino el de su grupo: *los peces rojos del lago*. Son silenciosos, tranquilos y les gusta moverse lentamente.
- **¿Puedo entender con el corazón?** Con Conchi, la cochinilla, Juanita vive esta «aventura emocional, cognitiva y perceptiva». Conchi es cinestésica, es decir, aprehende el mundo y piensa moviéndose. El movimiento es fundamental para ella, por eso Juanita se mueve junto con ella durante el cuento.



Serie Sin nombre

Esta serie recoge historias de un niño que empieza a darse cuenta de varias cosas relacionadas consigo mismo y con su entorno. Mientras se da cuenta, dialoga consigo mismo. Las historias son estos diálogos interiores que reflejan el movimiento del pensar de este niño sin nombre.

- **¡Quiero un nombre!** El personaje descubre que las cosas y las personas del mundo tienen nombre, ¿y él?, ¿por qué no tiene un nombre?
- **¡Quiero ser de mi tamaño!** El personaje se da cuenta de su cuerpo en proceso de cambio, su relación con los objetos y su ubicación en

el espacio. ¿Es fácil saber cuál es nuestro tamaño en el mundo?

- **¡Quiero la raíz!** El cuento empieza comentando un clásico experimento: averiguar cómo un frijolito pasa por un proceso de germinación. De ahí, el personaje empieza a preguntarse por la raíz de las cosas. Se plantea en realidad un importante tema filosófico.
- **¡Quiero no pensar!** El personaje no puede dejar de pensar. Surgen en su mente infinidad de ideas dispares y a cuál más extravagante. Se da cuenta de que tiene diversos tipos de pensamientos, unos se visten de preguntas, otros de comparaciones, ¿será que todas las ideas se visten de alguna manera?



FORMACIÓN DE FORMADORES NORIA

De manera general los cursos a distancia del Proyecto Noria ofrecen, a los/las educadores/as, la profundización en las herramientas metodológicas para potenciar la capacidad de pensar de los/las niños/as a través de actividades lúdicas y reflexivas propuestas por los distintos programas. De manera específica este curso ofrece conocimientos básicos y herramientas para la formación de formadores del Proyecto Noria.

Objetivos

- Conocer en profundidad a todos los programas propuestos por el proyecto Noria
- Entender los ejes conceptuales y metodológicos del proyecto Noria y su pedagogía
- Profundizar en herramientas metodológicas para potenciar la capacidad de pensar de los niños y las niñas de 3-11 años.
- Desarrollar características, habilidades y competencias propias de un/a formador/a de formadores del proyecto Noria
- Conocer, aplicar, evaluar y desarrollar actividades formativas

Estructura del curso

El curso está organizado en 5 módulos que dura 40 horas cada uno. El total del curso es de 200 horas. Cada módulo corresponde a una temática:

- MÓDULO 1: Programas, materiales, recursos y espacios de comunicación
- MÓDULO 2: Actividades de formación: cursos, talleres, charlas, grupos de trabajo, tutoría, etc.
- MÓDULO 3: PRACTICUM - Práctica de formación
- MÓDULO 4: Habilidades, características y competencias de un formador de formadores Noria
- MÓDULO 5: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (práctico-teórico) - Plan de Formación del formador NORIA

Contenidos

Los contenidos del curso son:

- Aprender a pensar en educación de 3-11 años
- Habilidades de pensamiento
- Aprender a actuar: actitudes y valores éticos
- Diálogo como valor y como método
- Pedagogía noria
- El arte como recurso para pensar
- Los juegos como recurso para pensar
- La narrativa como recurso para pensar
- Perspectiva intercultural
- Evaluación figuroanalógica
- Características, habilidades y competencias de un formador noria
- Diseño de actividades formativas

CONGRESO INTERNACIONAL DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN SOCIAL

Félix de Castro Ortín, Asociación Crearmundos BCN

La experiencia que se presenta es una muestra de cómo un grupo de personas asociadas, con pocos medios económicos, con un buen proyecto y buenas alianzas estratégicas puede crear una plataforma para el desarrollo de la capacidad creativa de personas y asociaciones especialmente en el campo de la creatividad social.

El Congreso internacional de Creatividad e innovación Social (CICI) Crearmundos es una experiencia surgida de la voluntad de la «Asociación Crearmundos BCN» de difundir la creatividad como valor para el desarrollo personal y social.

CREARMUNDOS es una entidad sin ánimo de lucro, con sede en Barcelona (España). Su misión es el desarrollo de la capacidad creativa e innovadora de personas y colectivos en variados ámbitos. La asociación se dirige a todas las personas interesadas en la temática, pero especialmente a la ciudadanía comprometida con proyectos de creatividad e innovación social.

Desde el año 2003 se dedicaba exclusivamente a propiciar intercambios y difundir diversas propuestas y colectivos a nivel internacional, especialmente en el mundo iberoamericano, a través de la red de redes crearmundos.net y de su revista. Para potenciar la investigación en creatividad en educación, cultura, arte y empresa, la asociación decide hacer un paso adelante aprovechando el motor del año europeo de la creatividad. Se realizan diversas actividades culturales (encuentros, conferencias, exposiciones,

presentación de libros, etc...) y en el año 2009 se crea un formato de formación para asociaciones que tiene como objetivo final mostrar los resultados en un Congreso.

Así se crean las «becas Crearmundos», que permiten que veinticinco personas de diversas asociaciones de diversos ámbitos (artístico, educativo y empresarial) reciban formación para poder realizar un proyecto creativo a partir de un curso de formación y de grupos de trabajo *on line* en la red social Crearmundos. El proceso de formación acaba en la presentación de sus proyectos en un evento creado especialmente para ese objetivo: el I Congreso Iberoamericano CICI Crearmundos, celebrado en el Caixaforum de Barcelona en diciembre de 2009.

El Congreso acaba siendo un lugar de sinergias en donde las alianzas estratégicas son fundamentales. Por eso fue posible realizar un evento de tal magnitud, con dos exposiciones fotográficas (una realizada expresamente para el Congreso y inaugurada en el Palau Robert de Barcelona) conferencias de expertos en creatividad, experiencias de asociaciones y empresas con proyectos creativos, talleres de creatividad, y diversos momentos de comunidades de diálogo, espacio creado para la reflexión y elaboración de los participantes de las cuestiones reflejadas en el Congreso. Y, por descontado, en el centro de atención estuvo la presentación de los proyectos de los becados de la asociación: proyectos de creatividad, educación y filosofía,

de emprendedorismo y industrias culturales, y de arte y arte urbano.

El año 2010 se repite la experiencia y se llevan a cabo diferentes formaciones, esta vez no ya con asociaciones sino con colectivos y particulares, especialmente del campo de la educación. El objetivo es el mismo: poder presentar los resultados en el Congreso de final de año. Uno de los proyectos de la anterior convocatoria continua muy activo durante este año. Es un proyecto de un grupo de personas de Mallorca lideradas por una de las participantes en las becas Crearmundos, que continúan establecidas en formato grupo de trabajo presencial y *on line* y que reciben más formación específica en creatividad.

La fortaleza de ese grupo y la posibilidad de contar con dos centros de profesores de la isla como coorganizadores nos lleva a realizar el II Congreso CICI Crearmundos en Palma de Mallorca. De nuevo las alianzas estratégicas son fundamentales para que se lleve a cabo un evento de dicha envergadura (2 centros de Profesores, una fundación, diversas asociaciones, etc.). En él vuelve a repetirse la estructura de conferencias, comunicaciones, talleres y presentación de proyectos realizados a partir de la formación en creatividad recibida, todo ello en diversos campos de la creatividad (ver programa). Pero lo más importante es que el propio Congreso fue uno de esos proyectos, ya que la mayoría de miembros del grupo de creatividad de Mallorca creado como proyecto en el CICI I son los que se encargan de la organización, conjuntamente con la asociación Crearmundos.

Durante el año 2011 uno de los proyectos educativos ligados a la asociación, el proyecto Noria, está teniendo un despliegue importante en México en donde se han realizado multitud de formaciones de maestros. Eso lleva a que, en colaboración con distintas universidades y el Centro de filosofía para niños de México se celebre en Diciembre el III CICI Crearmundos, junto al X Coloquio de filosofía para niños, bajo el lema: «Educación y creatividad en la formación ciudadana». Se repetirá por tanto el modelo de Congreso que reúne experiencias salidas a partidas de la formación en creatividad adquirida.

El CICI Crearmundos se está consolidando como una plataforma de divulgación y motivación para proyectos de creatividad social elaborados por colectivos diversos. El IV Congreso está ya planificándose desde la misma perspectiva. Los agentes sociales de una ciudad brasileña entera en este caso, será los que recibirá la formación en proyectos creativos ciudadanos, formación que concluirá en el Congreso.



web: www.crearmundos.net/asociacion

redes sociales: [twitter](#) [facebook](#)

Esta revista es un «mundo creado», es decir, portavoz y fruto de Crearmundos como iniciativa, red de redes y asociación. Nace para ser un espacio de encuentro y conexión de personas, grupos, ideas y proyectos eticocreativos en los distintos campos del saber y de la acción humana. Está hecha con la colaboración de muchas personas que comparten con nosotr@s la creencia de crear mundos cada vez mejores. El estímulo inicial para crear la revista nació de la iniciativa de aportar algo novedoso a las conmemoraciones del **día de la creatividad** en abril del 2003, y es un placer presentar este número en ocasión del 3r Congreso Internacional de Creatividad e Innovación.

Este es el número 9 de la revista **Crearmundos** que está dedicado a un sincero homenaje *in memoriam* a Matthew Lipman, creador del Proyecto Filosofía para Niños y su colaboradora Ann Margaret Sharp.

