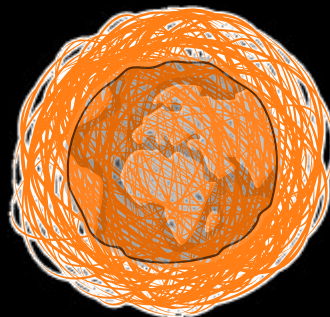


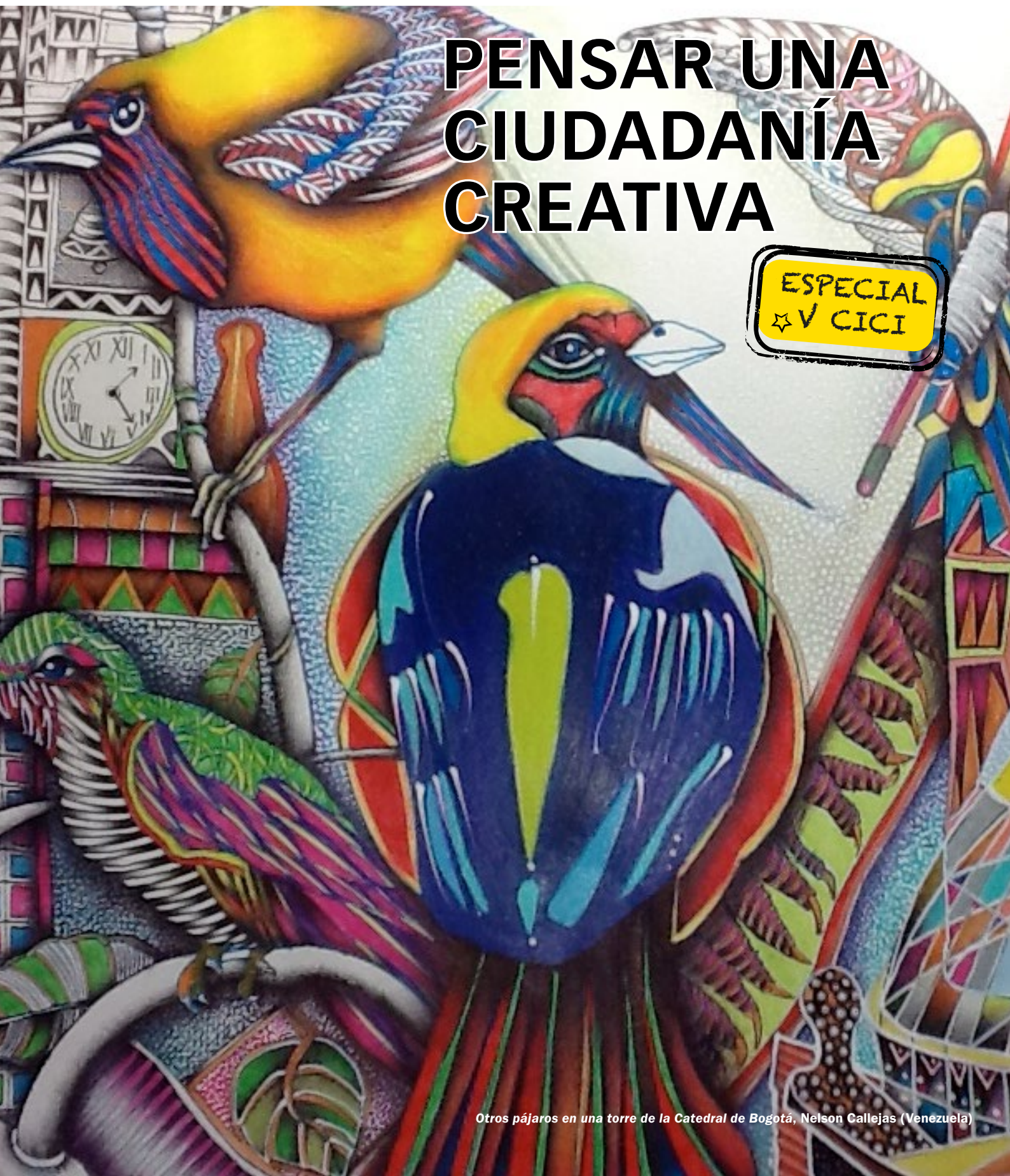
CREARMUNDOS



2013 / número 11

PENSAR UNA CIUDADANÍA CREATIVA

ESPECIAL
★ V CICI



Otros pájaros en una torre de la Catedral de Bogotá, Nelson Callejas (Venezuela)

Sumario

Editorial. 10 años creando mundos Equipo CREARMUNDOS	3
I. MUNDOS DIALOGADOS	8
Triálogo: pensar para una ciudadanía creativa Félix GARCÍA MORIYÓN, Tomás MIRANDA, Angélica SÁTIRO	9
Criatividades, Inovação e Design Thinking Katja TSCHIMMEL	16
Un polémico e irónico «niñólogo» Francesco TONUCCI	27
II. MUNDOS REFLEXIONADOS	32
La ciudadanía creativa como alternativa a la consumocracia Juan Carlos LAGO BORNSTEIN	33
La capacidad creativa como generadora del bien común Angélica SÁTIRO	40
Los derechos humanos desde las artes Irene de PUIG	52
La didáctica como una experiencia artística Víctor Andrés ROJAS	58
Imaginación, benevolencia y formación ciudadana John Larry ROJAS CASTILLO	65
Filosofía, argumentación y formación para la democracia Schuman Javier ANDRADE	71
Del asombro, la imaginación y el diálogo al olvido, la ceguera y el silencio Yolanda GARCÍA PAVÓN	79
III. MUNDOS COMPARTIDOS	84
Filosofía para niños en la educación social: reflexiones a partir de la práctica Elena MARTÍN LÓPEZ, Agnès VILLANUEVA MATEU	85
Cuento sobrehilado Mar SANTIAGO	92
IV. MUNDOS INSPIRADOS	95
Pequeñas píldoras de filopoesía Carmen LOUREIRO	96
V. MUNDOS CREADOS	101
Premio Crearmundos	102
La Universidad Popular de Guatemala, un compromiso con la creatividad social Enrique MATHEU RECIOS	104
Pensem-hi (Pensemos). Un programa para primer ciclo de educación infantil 2-3 años GrupIREF	106
Miroscopiar en cuatro trazos (Una breve presentación del Proyecto Miroscopio) Carmen LOUREIRO, Lidia GÓMEZ, Nita RIVAS, Jesús MERINO	108
El sueño de <i>Otra educación es posible</i> Rodolfo REZOLA	110
Comentario sobre la película <i>Solo es el principio</i> Irene de PUIG	112

ISSN: 2386-6004

Coordinación
Angélica Sático

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.

Edición y maquetación: Ediciones Octaedro

© de la revista:
Asociación Crearmundos
© de los textos y las fotos:
cada uno de los autores
© de las ilustraciones:
Nelson Callejas (portada)

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

10 años creando mundos

Equipo CREARMUNDOS

¡Este año 2013 *Crearmundos* cumple 10 años! Es un gran motivo de fiesta y de alegría y también de hacer un alto en el camino para contar la trayectoria que nos trae hasta este momento.

Los inicios con la Red de Redes: la «abuela» del 2.0.

Crearmundos nació como una red de redes en 2003, en conmemoración del Día Internacional de la Creatividad. Su objetivo era unir a diferentes personas y colectivos con iniciativas y acciones relacionadas con la creatividad y la innovación social. Para ello creó varios campos de interacción social: una galería de arte, una revista on line, un programa de radio, un espacio de jóvenes, otro espacio de niños, etc.

Como fue una iniciativa anterior al surgimiento de las redes sociales 2.0, se considera como precursora y vanguardista en este sentido. Para saber más de esta «abuela» del 2.0 puede visitarse www.creamundos.net/index2.html.

El Centro Crearmundos

A partir de 2009, con la creación de la Asociación Crearmundos Bcn, se inaugura este centro que tiene como finalidad potenciar la investigación, la formación, la difusión y la acción social basadas en el desarrollo de la capacidad creativa de las personas, generando distintos tipos de aplicaciones de innovación sociocultural. El conjunto de las actividades que ha ofrecido desde entonces se han centrado en la formación básica para manejar bien la creatividad y la innovación aplicadas a distintos campos. Tienen como premisa partir de los referentes prácticos y conceptuales de los participantes para ampliar y profundizar en los aspectos propuestos. A través del diálogo y de varias estrategias participativas e interactivas se proporciona un aprendizaje significativo, activo y creativo. Como Centro organiza congresos, formación, actos culturales y impulsa investigaciones.

a) CICI Crearmundos: Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social

Es un evento que pretende promover la reflexión sobre la práctica creativa e innovadora en el campo social. Se dirige especialmente a colectivos como asociaciones, escuelas, universidades, museos y demás organizaciones involucradas con la cultura, el emprendedorismo, el arte y la intervención social.

Ya son cinco los eventos realizados:

- 2009, del 11 a 13 de diciembre, realizado en Barcelona (España), con el tema: «Creatividad e innovación social».
- 2010, del 12 y 13 de noviembre, realizado en Palma de Mallorca (España), con el tema: «La creatividad como motor de desarrollo y de inclusión social». En colaboración con el Centro de profesorado de Palma y con el Centro de profesorado de Inca.
- 2011, del 9 al 11 de diciembre, realizado en Oaxaca (México), con el tema: «Educación y creatividad en la formación ciudadana». En colaboración con la Universidad pedagógica de Oaxaca y Federación de Filosofía para Niños de México.
- 2012, del 30 de noviembre al 2 de diciembre, realizado en Durango (México), con el tema: «La comunidad de investigación en la Formación de Competencias Docentes para Profesores del Sistema Educativo». En colaboración con la Universidad pedagógica de Durango y Federación de Filosofía para Niños de México.
- 2013, del 3 al 5 de octubre, realizado en Bogotá (Colombia), con el tema: «Pensar una ciudadanía creativa». En colaboración con la Universidad UNIMINUTO.

Para saber más sobre cada evento, puede visitar-se la web: www.creamundos.net/cici.

b) Investigación en ciudadanía creativa

Durante todos estos años se ha ido realizando un labor investigativa que ha desembocado en el año 2012 en la web www.creamundos.net/ciudadaniacreativa. Reúne una tesis doctoral, artículos, libros, videos, investigaciones de campo y mapas mentales, entre otros materiales sobre ciudadanía creativa y sobre creatividad y innovación social. Actualmente se está elaborando una Wikipedia específica sobre la cuestión.

c) Proyecto Noria

Desarrollado en colaboración con el GrupIREF este Proyecto educativo cuenta con materiales publicados por la editorial Octaedro. Heredero del legado de Matthew Lipman, el creador de filosofía para Niños, pretende desarrollar el pensamiento creativo y las actitudes y valores éticos de los niños desde los 3 a los 11 años y de sus respectivos educadores. El Proyecto Noria empezó a ser diseñado e investigado a finales de los años 90 y en el 2000 surgió el primero programa. Desde entonces ha habido un continuo proceso de profundización, aplicación, investigación, difusión e implementación a nivel internacional. Para saber más: www.creamundos.net/proyectoria.

d) ACCI: Acciones culturales para promover la creatividad y la innovación social

Son acciones puntuales que difunden conceptos relacionados con la creatividad y la innovación social. Muchas de ellas han sido presenciales: exposiciones, presentación de libros, diálogos filosóficos, tertulias, cinefórum, conciertos, talleres, etc. Otras virtuales como algunas exposiciones que pueden ser vistas en los siguientes links: www.creamundos.net/asociacion/as/acci.

La revista **Crearmundos**

Comenzó con el número 0 en 2003 y ya tiene publicados doce números en versión digital. Cuenta con más de 400 textos publicados y más de 200 colaboradores, entre escritores, investigadores, educadores, poetas, ilustradores, diseñadores, revisores, webmasters, etc. Muchas personas participaron en la creación y difusión en los inicios. Sin ir más lejos, los tres primeros números no hubieran sido posibles sin la colaboración de la diseñadora gráfica brasileña Cíntia Silva. Desde el número 8 la revista se publica en colaboración con la editorial Octaedro.

El estímulo inicial para crear la revista nació del reto de aportar algo novedoso a las conmemoraciones mundiales del **día de la creatividad** en abril del 2003. La revista nació como un espacio de encuentro y conexión de personas, grupos, ideas y proyectos ético-creativos en los distintos campos del saber y de la acción humana. Desde sus inicios está compuesta de cinco secciones:

- Mundos dialogados: entrevistas, diálogos, *triálogos*, etc.
- Mundos reflexionados: artículos teóricos.
- Mundos inspirados: crónicas, poesías, *articuentos*, artículos de opinión.
- Mundos creados: ejemplos prácticos de proyectos, materiales, eventos y acciones de creatividad e innovación social.
- Mundos Compartidos: relatos de experiencias prácticas.

Actualmente esta revista, que es gratuita, es utilizada en actividades de formación de profesores por diversas universidades, ministerios, secretarías y centros de profesorado, además de ser una referencia para organizaciones de acción social. Desde el primer congreso CICI se ha convertido también en su memoria, ya que se publican textos de conferencistas, talleristas y panelistas.

La colección de libros **Crearmundos**

Los libros **Crearmundos**, editados en colaboración con Octaedro editorial, aportan reflexiones teóricas sobre la creatividad desde diferentes perspectivas y técnicas básicas para potenciar el desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito de la creatividad y la innovación social. De momento los títulos publicados son:

- *El reto del ¿cómo?* de Angélica Sátiro. Reflexiona sobre cómo y por qué realizar proyectos de creatividad sociocultural. Los temas son: la creatividad como motor de desarrollo, los conceptos clave para el desarrollo del pensar creativo en acciones sociales, cómo pasar de un sueño a un proyecto, del proyecto a la acción y de la acción a la reflexión, son los temas desarrollados en el libro.
- *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica* de Katja Tschimmel. Reflexiona sobre el proceso creativo, sus principios y técnicas desde la consideración de la creatividad como capacidad sistémica. Incluye propuestas de reflexión y de acción a realizar por el lector en diálogo con la autora.
- *Pensar creativamente* de Angélica Sátiro. Es un manual que pretende ser una brújula para aquellas personas interesadas en «la arquitectura de su paisaje interior» llamado pensamiento creativo. Ayuda a nombrar las habilidades, características y movimientos del pensar creativo para ejecutarlo individual y colectivamente. Incluye conceptos y numerosas propuestas prácticas.

- *Celebremos la vida* de Diego Parra y Humberto Cadavid. Es un manual práctico que contiene claves, juegos, ejercicios, herramientas y secretos que le permitirán aumentar su creatividad de manera efectiva y divertida. No es un tratado sino una invitación a desarrollar nuevas posibilidades creativas.

El premio Crearmundos

Desde la perspectiva de la creatividad las diferencias son riquezas. Para crear e innovar es importante cruzar fronteras y producir roces de distintas visiones, valores y modos de pensar, sentir, hacer y actuar. Por eso se creó en 2009 el **Premio Crearmundos de apoyo a la creatividad social**. El objetivo del premio es reconocer a las personas, que con su labor, colaboran con la difusión del concepto y de la práctica de la creatividad y la innovación social. Como objeto es siempre una representación creativa e inusual del mundo.

Los premiados hasta hoy son:

- 2009: Marcelo Aurelio (Argentina), por su labor con los proyectos artísticos-sociales «Diversificar» y «Diálogo Visual». Artista polifacético (pintor, escultor, joyero, fotógrafo) y webmáster, con su trabajo nos aporta miradas nuevas a la realidad social para tomar consciencia artística de ella.
- 2010: Sacramento López (España), por su labor con el II CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Palma de Mallorca. Maestra y asesora de educación, becada por la asociación Crearmundos en el 1r CICI es un ejemplo de empoderamiento ciudadano. Fue capaz de crear un grupo de reflexión y acción sobre creatividad social que dura hasta hoy y que le llevó a coorganizar el 2º CICI.
- 2011: Yolanda Pavón (México), por su labor con el III y IV CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Oaxaca y en Durango. Profesora universitaria, a través del contacto con Crearmundos y con el Proyecto Noria se lanza a la creación de una asociación, a la formación de docentes y a la coorganización del III CICI y IV CICI. Todo para transmitir el espíritu de la reflexión en educación por el cambio social.
- 2012: Laura Curbelo (Uruguay), por su labor en la difusión del Proyecto Noria en Uruguay. Profesora incansable y emprendedora, a partir de su contacto con el Proyecto Noria implanta, desde su asociación, en su país una red de docentes en Filosofía para niños, forma maestros y da conferencias expandiendo la fuerza del pensamiento y la creatividad para lograr el crecimiento personal y el cambio social.
- 2013: Víctor Rojas (Colombia), por su labor con el V CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Bogotá. Coordinador de Prácticas Profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la corporación universitaria de Bogotá, UNIMINUTO, donde se llevó a cabo el V CICI Crearmundos. Sus acciones son un ejemplo de cómo desarrollar la creatividad social, como el proyecto de investigación-acción MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños).

Entre el pasado y el futuro

Cuando cumplió 5 años, la red de redes se transformó en la asociación sin ánimos de lucro Crearmundos BCN. No dejó su tarea de ser «red de redes», pero amplió sus posibilidades, estableciendo una visión con acciones previstas para los próximos 5 años. En 2013, la meta de los 5 anteriores años está cumplida ¡y con creces!

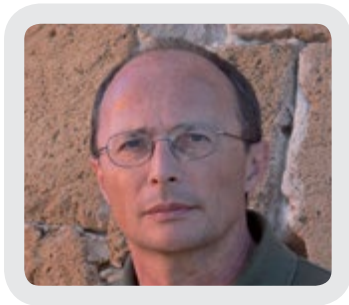
Ahora queda soñar los próximos años y ampliar los márgenes de nuestra actuación de cara al futuro. Lo que nos queda por delante es todo lo que seamos capaces de imaginar y de generar junto a nuestros colaboradores.

Para el novelista Víctor Hugo, «El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad». Seamos valientes pues... Habrá que mirar a las oportunidades y seguir creando mejores mundos posibles.

I

MUNDOS DIALOGADOS

TRIÁLOGO: PENSAR PARA UNA CIUDADANÍA CREATIVA



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

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

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

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

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

Según los planteamientos clásicos, los seres humanos nos desarrollamos como tales con los demás seres humanos; no podemos vivir aislados y es precisamente el lenguaje el instrumento

que nos permite conocer la realidad y ordenarla con arreglo a leyes que hagan posible que vivamos mejor, y, sobre todo, de un modo justo. Desde que nace, el ser humano pertenece a una familia, a una agrupación de familias, como las aldeas o pueblos, y a una comunidad políticamente organizada, la polis o la ciudad, con autonomía, autosuficiente, que tiene como finalidad permitir que todos sus habitantes puedan desarrollarse como seres humanos. Y los ciudadanos, a diferencia de los súbditos, se dan a sí mismos las leyes y pretenden organizarse de un modo tal que cuando obedezcan la ley se obedezcan a sí mismos. Según el sentido elemental de «democracia», son los ciudadanos los que se gobiernan a sí mismos. Los ciudadanos se reconocen unos derechos, se dan a sí mismos una constitución y

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

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

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

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

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

Aceptada esa definición, queda claro que la capacidad de pensar se convierte en condición necesaria, más no suficiente, algo que ya está implícito en la pregunta cuando pone el énfasis en el segundo aspecto de la ciudadanía, el ejercicio de la misma, esto es, la intervención activa de los ciudadanos en el gobierno del país. No se puede intervenir sin pensar, salvo en situaciones muy excepcionales. Podemos decir que no todos los ciudadanos ejercen la ciudadanía, incluso reduciendo el ejercicio de ésta al voto cada cuatro años. Podemos admitir, como dice

Tomás, que en estos momentos es algo confuso el concepto de ciudadanía, si bien solo lo es en sentidos colaterales; queda claro lo que es un ciudadano cuando alguien por causas diversas se ve abocado a perder la condición de tal o a vivir en lugares en los que no se le reconoce la condición de ciudadano. Pero en todo caso, para ejercer la ciudadanía, hay que pensar y cuanto más calidad tenga nuestro pensamiento más calidad podrá tener nuestro ejercicio de la ciudadanía.

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

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

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

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

Esta forma de entender la ciudadanía puede ser completada con una visión más dinámica, como apunta Angélica, incluyendo una perspectiva que incluya también el ejercicio de compromiso y de participación en espacios sociales, culturales, naturales, de convivencia..., y que suponga el ejercicio de unos derechos que no se reducen a los estrictamente políticos. Planteamos un concepto de ejercicio de ciudadanía que incluya también a los niños y adolescentes, que no tienen aún edad para participar en las elecciones, pero que tienen el derecho a expresar sus opiniones y a participar en la construcción de modos de vida compartida deseables. Un concepto de ciudadanía, finalmente, como un derecho a alcanzar por aquellas personas que no son reconocidas como ciudadanos porque no son miembros de ningún estado: el ejercicio de la ciudadanía supone tam-

bién la lucha porque sea reconocido el derecho a tener derechos, como diría Hannah Arendt. En un mundo en el que el respeto de los derechos humanos sólo está garantizado, en cierto grado, en la medida en que se es ciudadano de un estado, y no solamente por la condición de persona, es necesario cuestionar el concepto actual de ciudadanía y sus límites.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aquí y ahora el concepto estricto de ciudadanía sigue siendo importante porque es el núcleo

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

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

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

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

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

FÉLIX: Poco tengo ya que añadir tras lo que habéis expuesto. Desde mi punto de vista hay dos ámbitos en los que más urge replantearse en

profundidad la ciudadanía, sin negar la importancia de otros muchos.

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

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

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

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

Hubo una serie de manifestaciones populares, en casi todo el extenso territorio nacional, durante varias semanas seguidas, durante el período del evento deportivo, la Copa de las Federaciones. Evento que, los bien humorados brasileños, han llamado de «Copa de las manifestaciones». El detonante fue un aumento en las tarifas del transporte público que generó manifestaciones principalmente en Sao Paulo, Rio de Janeiro y Porto Alegre. La fuerte represión de las fuerzas policiales provocó el apoyo popular, que hizo que las manifestaciones se prolongaran y fueran cada vez más multitudinarias. Los descontentos ciudadanos con aspectos específicos de la política y de la economía actual fueron los estímulos para más manifestaciones. Los temas eran variados: exceso de gastos públicos con los grandes eventos deportivos internacionales, mala calidad de los servicios públicos, indignación con la corrupción política, proyecto de la «cura gay», que entiende la opción sexual homosexual como una enfermedad, etc. Las multitudes se reunían en las calles, con sus variados carteles de protesta, pero seguían juntas en su desplazamiento. Desde 1992 Brasil no tenía manifestaciones multitudinarias en sus calles. En aquella ocasión, las manifestaciones se relacionaban con el *impeachment* del presidente Fernando Color de Melo. En aquel entonces, era clara la única reivindicación ciudadana y estaban bien definidos sus líderes. Además, la duración

de las manifestaciones estaba delimitada y paró cuando se logró el objetivo. En este 2013, la convocatoria, realizada por las redes sociales, no contó con líderes de partidos políticos y/o sindicatos. De hecho nadie asumió ser líder de este movimiento. Han querido mantener la horizontalidad del evento y la fuerza dada a la sociedad civil y sus diversas voces. Incluso, en algunas manifestaciones, fueron expulsados los que llevaban banderas de partidos y/o sindicatos. Algo inusitado tanto en Brasil, como en otros países. Movimientos como los *indignados* en España y la *primavera árabe* tienen en común con este movimiento la *propagación viral* que las redes sociales posibilitan. Pero, en todo lo demás es diferente. Además, en varios países del mundo, hubo manifestaciones de apoyo a las que se realizaban en territorio brasileño. Es decir, este movimiento ciudadano no se contenía dentro de unos márgenes jurídico-políticos convencionales. Hay una información bien organizada sobre el movimiento en Wikipedia.¹ Los interesados en saber más sobre ello pueden consultar el link indicado.

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

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

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

CRIATIVIDADES, INOVAÇÃO E DESIGN THINKING



Katja **TSCHIMMEL**

Entrevista por ANJE (Associação Nacional dos Jovens Empresários de Portugal)



Quais as principais valências que os cursos focados na criatividade e inovação podem acrescentar à oferta formativa atual e ao universo empresarial?

Antes de responder concretamente a esta pergunta, gostaria de dar a minha definição e compreensão dos termos 'Criatividade' e 'Inovação', pois nas Media e na literatura da especialidade encontramos uma grande diversidade de interpretações, nem sempre coerentes entre si, e precisamos de um ponto de partida comum. Cada definição traz consigo uma determinada perspetiva que está relacionada com o background profissional do seu autor. Os meus estudos da Criatividade assentam numa perspetiva construtivista e sistémica e o meu background disciplinar é a área do Design e das Ciências Sociais. Este é o meu ponto de partida para responder às vossas perguntas nesta entrevista.

Eu defino Criatividade como a capacidade de um sistema vivo de gerar ideias novas e transformá-las em conhecimento, produtos ou serviços originais e mais adequados ao âmbito dos seus contextos materiais, sociais, institucionais, simbólicos, económicos, etc. É a capacidade do sistema de incentivar e contribuir para a emergência de novas realidades materiais e imateriais. Quando digo 'sistema', refiro-me a uma pessoa, um grupo de pessoas, uma empresa ou até uma cidade ou um país. Todos os sistemas vivos têm a capacidade de pensar criativamente, ao nível individual ou coletivo. Sem esta capacidade, nem sobreviveriam. No entanto, alguns

sistemas são mais criativos do que outros. O nível da capacidade criativa depende de muitos fatores; os mais importantes juntei no acrónimo M.O.T.I.V.A.Ç.Ã.O.¹ Trata-se de fatores cognitivos, culturais e sociais. Quando falta, por exemplo, o conhecimento da área em que se pretende inovar, tempo para se dedicar ao assunto ou a motivação para mudar algo na empresa, o pensamento criativo é muito dificultado.

Relativamente à diferença entre Criatividade e Inovação: para haver inovação é necessário um sistema que pense criativamente e um campo de conhecimento ou mercado aberto à implementação das novas ideias (por exemplo, o campo das Artes, das Ciências Naturais, do Desporto, da Moda, etc., ou o mercado dos automóveis, do mobiliário, da alimentação, etc.). Desta forma, a criatividade é a base e o motor para a inovação. Sem criatividade não há inovação. A inovação é o resultado de um ato criativo materializado e elaborado, e frequentemente enriquecido ao nível tecnológico. Além disso, implica relevância social e/ou ecológica, económica, etc.

Voltando à vossa questão, a formação em criatividade e inovação, segundo as definições que acabo de dar, traz as seguintes valências

1. Os fatores são: Motivação intrínseca, Objetivos alcançáveis, Tolerância ao erro, Inteligência específica, Vontade e paixão, Atenção e energia disponível, Conhecimento específico e geral, Ativação de todos os sentidos e da imaginação, Operações de processo. Mais em: Tschimmel, K. (2011). Processos Criativos. A emergência de ideias na perspetiva sistémica da criatividade. Matosinhos. Edições ESAD. pp. 16-23.



Laboratório de Criatividade na ANJE, Junho 2011

para o universo empresarial: em primeiro lugar, ajuda a implementar atitudes que favorecem a criatividade e a inovação na empresa, porque qualquer tipo de formação em criatividade contribui para um aumento da motivação para a produção de novidade em geral. Uma vez que grande parte dos cursos de formação em criatividade permite experimentar as várias técnicas do pensamento criativo num processo coletivo, logo que regressam à realidade empresarial, os formandos ficam com vontade de aplicar na prática o que foi experimentado antes numa situação simulada. Formação em criatividade estimula a geração de ideias em *Ideation Groups*, uma vez que os participantes agora se sentem mais familiarizados com a dinâmica e as etapas de um processo criativo sistemático, e uma vez que obtiveram o necessário conhecimento acerca de diversos modelos de processo. Estes modelos por sua vez, podem servir de guião para orientar o processo de inovação de uma empresa.

Outro benefício da formação em criatividade é a sensibilização para a necessidade de haver espaços próprios, concebidos e dedicados à realização de trabalhos criativos. Quando uma empresa possui um espaço próprio para a inovação,

este tem que ser usado e rentabilizado. Por último, uma formação aprofundada em criatividade pode incentivar e suportar o processo de criação de um 'Grupo de Ideação' ou um 'Grupo de Agentes para a Inovação'. Será este o grupo de pessoas impulsor e responsável que facilitará todos os processos de inovação na organização.

O atual contexto económico, cada vez mais competitivo, por um lado, e recessivo, por outro, acentua a importância da formação em criatividade?

Sim, sem dúvida. Pensar criativamente significa pensar de modo diferente e surpreendente, significa pensar em várias soluções, oportunidades e possibilidade futuras. Só quem sabe produzir ideias novas e úteis, gerir processos criativos de grupos de trabalho, desenvolver e implementar a novidade gerada, pode diferenciar-se com sucesso nos mercados competitivos. Sem qualquer tipo de diferenciação –seja pela originalidade e o impacto, pela qualidade material e estética ou pelo preço competitivo–, nenhuma empresa pode conquistar novos mercados e manter ativa a procura dos seus produtos. Acredito firmemente que a consciencialização dos fatores que incentivam a criatividade sistémica contribui para

mais eficiência nos processos de inovação. Com a compreensão dos mecanismos da criatividade e das etapas dos processos criativos, e um bom treino das habilidades do pensamento criativo, cada sistema (indivíduo, grupo, empresa) aumenta a sua capacidade criativa, e assim a qualidade e quantidade produtiva do seu contexto profissional.

Considera que a inovação e a criatividade são agora vistas pelo público empresarial de uma forma diferente do que eram há alguns anos atrás? Na verdade, os empresários sempre preferiram investir mais em formações na área de gestão, administração, empreendedorismo, finanças... Estamos a assistir a uma mudança de paradigma? Ou há ainda uma desvalorização deste tipo de formações?

Eu não diria que houve uma mudança de paradigma, porque os cursos nas áreas que refere continuam nos programas e da mesma forma. Ao que estamos a assistir, é a uma mudança de perspetiva e foco. A maioria das empresas percebeu que não consegue dar resposta a novos desafios e gerar novas oportunidades de negócio se continuar a apostar apenas nas áreas formativas que se baseiam num pensamento analítico, dedutivo, indutivo e convergente. Perceberam que a inovação só surge quando se pensa com mais divergência, flexibilidade e imaginação, ou seja, com mais criatividade. Roger Martin, diretor do *Martin Prosperity Institute da Rotmann School of Management*, chama a esse tipo de pensamento, que incentiva a inovação, pensamento integrativo e abduativo.²

Mas apesar de uma maior abertura para um pensamento criativo, contra estereótipos e modelos, ainda há alguma resistência no universo empresarial em relação aos cursos de formação em criatividade. O maior problema é o fator tempo. Para melhorar a capacidade criativa de um grupo ou de toda uma empresa, são precisas muitas horas de formação e treino na dinâmica

dos processos criativos e na aplicação das técnicas que apoiam a criatividade coletiva. Enquanto a procura de cursos na área da criatividade e da inovação aumentou consideravelmente (falo aqui da realidade da Na'Mente, na ESAD e na *Porto Business School*, que são as instituições que conheço bem), o tempo que as empresas disponibilizam para este tipo de formação é muito limitado, eu diria insuficiente. Muitos empresários ainda não tomaram consciência que é preciso criar espaços nas agendas diárias dos gestores de inovação não só para se movimentarem com mais fluidez, flexibilidade e eficácia nos processos criativos, como também para aplicar no trabalho do dia a dia os métodos e as técnicas do pensamento criativo, desenvolvendo assim cada vez mais as suas habilidades criativas. O que noto atualmente, é que muitas empresas já apostam em cursos de formação em criatividade, mas depois não oferecem as necessárias condições para que os formandos possam pôr em prática o que aprenderam e o que precisavam de treinar. Claro que por vezes também é por falta de orientação na aplicação dos novos métodos. O ideal seria que empresas de médio e grande porte tivessem uma pessoa específica (ou mais pessoas) responsável pela facilitação de processos de inovação na empresa. E se, além disso, disponibilizassem ainda uma sala própria para a criatividade e inovação, resultados surpreendentes e inovadores não se fariam esperar. Mas até aí, ainda há um longo caminho a percorrer.

Na defesa do papel da criatividade e da inovação no contexto organizacional, a NA'MENTE promove os Mindshakes. Quando será a próxima edição? O evento é pioneiro em Portugal? Resulta de uma alguma inspiração internacional?

O *Mindshake*, um evento dedicado ao desenvolvimento do pensamento criativo, é pioneiro em Portugal e também a nível internacional. Não tenho conhecimento de um evento com o mesmo perfil em outros países. A grande maioria dos eventos associados a criatividade caracterizam-se por exposições, apresentações de profissionais das Indústrias Criativas e os chamados *Talks*, mas não em sessões em que são explicadas e treinadas as habilidades do pensamento criativo. A ideia para o evento e o nome *Mindshake* surgiram em 2010 quando na Na'Mente procurávamos uma maneira de sensibilizar as organizações para a

2. O pensamento integrativo refere-se à habilidade de liderar de forma construtiva com contradições e dualismo de ideias, em vez de excluir uma ideia em favor de outra. Pessoas criativas precisam de uma certa tensão entre ideias e conhecimento para criar a partir desta contradição uma nova ideia, melhor que as duas opostas. Em coerência com essa perspetiva, o pensamento abduativo refere-se a um tipo de pensamento que explora novas combinações, possibilidades e cenários ainda não conhecidos, nos quais, por isso mesmo, não se pode aplicar o pensamento dedutivo e indutivo.



Mindshake, 1ª Edição, Palácio das Artes, Julho 2011, Workshop AnalógicaMente

importância da criatividade nos seus processos de inovação. Ainda havia muita desconfiança neste tipo de formação que fazemos. Numa sessão de *Brainstorming* com alguns dos meus colaboradores, disse que os executivos precisavam de um bom abano das cabeças, e um amigo inglês concordou: «Yes, a Mindshake!» Adorei essa expressão e ficou como nome para o evento. Está registado em Portugal desde 2011.

O perfil do *Mindshake* é o de um ginásio mental. É comparável com as ações que os *Health Clubs* fazem para que os clientes possam conhecer e experimentar as várias modalidades de ginástica que oferecem: *Resistance Flex*, *Body Balance*, *Body Pump*, *Wellcycle*, etc. Para decidir com que modalidade querem continuar os seus treinos físicos. Analogicamente à oferta dos ginásios, o *Mindshake* oferece introduções nas modalidades *Visual Thinking*, *Brainstorming*, *Braintwritng*, *Mind Mapping*, *Empathy* e *Stakeholder Mapping*, *Storytelling*, *Desktop Walkthrough*, etc. E enquanto os participantes aprendem essas técnicas do pensamento criativo e do *Design Thinking*, eles estão a desenvolver as suas capacidades criativas. Porque com cada sessão de *Brainstorming* em que participamos, treinamos

as nossas habilidades de pensar de forma fluida e divergente. E com cada Mapa Mental que realizamos, desenvolvemos um pouco mais a nossa habilidade para pensar de forma flexível, associativa e visual. Cada uma das técnicas que é trabalhada no *Mindshake* ajuda a desenvolver algumas das habilidades do nosso pensamento criativo. Apesar de não ser um músculo, o nosso cérebro também precisa de ser exercitado para ser mais rápido e mais flexível. Da mesma forma que desenvolvemos os músculos e as capacidades que nos permitem saltar mais alto, também podemos aperfeiçoar as capacidades do pensamento criativo através de uma ideação sem finalidade ou motivo aparente. E logo que precisamos de ser criativos no contexto profissional e no âmbito da inovação, teremos a capacidade de aplicar num projeto as nossas habilidades do pensamento criativo, que desenvolvemos anteriormente.

Foi neste sentido que o *Mindshake* nasceu em 2011, como um evento que pretende estimular a criatividade individual de cada participante, além de dar um contributo para a sensibilização e consolidação da criatividade nas organizações portuguesas.



Mindshake, 1ª Edição, Palácio das Artes, Julho 2011, Workshop Just Post it!



Mindshake, 1ª Edição, Palácio das Artes, Julho 2011, Workshop Worddraw



Mindshake Oliva, 3ª Edição, Museu da Chapelaria, Novembro de 2012, Workshop Pensar em Serviços

Neste momento estamos a considerar a 4ª edição do *Mindshake* em parceria com a revista *Event Point*. Enquanto a 1ª edição do *Mindshake* se realizou como um evento independente e apenas organizado pela Na'Mente no Palácio das Artes, todas as seguintes edições surgiram como o fruto de diversas colaborações institucionais. A 2ª edição, *Mindshake on Stage*, foi integrada na *Oporto Show 2012*, uma mostra de design e arquitectura da Península Ibérica, e a 3ª edição, o *Mindshake Oliva*, aconteceu em Novembro 2012 no Museu da Chapelaria em S. João da Madeira, no âmbito do novo projecto da *Oliva Creative Factory*.

Este ano foi a primeira vez que realizámos um *Mindshake Social*, no âmbito do Mosaico Social em Santa Maria da Feira, que foi dirigido para o setor IPSS. Nesta versão social, todos os formadores do *Mindshake* ofereceram os seus workshops aos participantes e à instituição responsável. Digamos que foi o nosso contributo solidário para com o projeto Direitos & Desafios da Segurança Social.

Uma vez que do ponto de vista económico é muito difícil realizar mais de um ou dois *Mindshakes* por ano (mesmo quando os participantes

pagam), iniciámos a versão *Mindshake-In*, um evento com o mesmo perfil mas no âmbito interno de uma empresa ou organização. Deste tipo de *Mindshake* já fizemos três edições: no âmbito do Campo de Empreendedorismo da Rede Regional de Empreendedorismo do Alto Minho, no âmbito de um projeto de Artesanato das Aldeias do Xisto e no âmbito de um dia dedicado à Criatividade na Deloitte. Acho que estes três contextos tão diferentes demonstram que um *Mindshake* é bem-vindo em qualquer área profissional!

No que toca a níveis de adesão, o Mindshake tem registado resultados significativos?

Uma vez que se trata de um evento inovador, tivemos que criar o nosso público e encontrar parceiros que nos ajudassem. O primeiro *Mindshake* – que teve lugar em 2011 no Palácio das Artes no Porto e que foi organizado e financiado pela Na'Mente (com algum apoio da Fundação de Juventude) – foi claramente a edição com mais conteúdo, mais diversidade e mais propostas novas. Claro que na 1ª edição, o evento de lançamento do *Mindshake*, queríamos oferecer algo bem diferente e projetámos em grande. Oferecemos 18 diferentes modalidades, cada work-

shop dado por um formador especialista na sua modalidade. Paralelamente aos workshops houve acontecimentos que procuraram estimular os sentidos: o *Visual Brainshaking* (com colaboração das Coisas Assim), o *Foodshaking*, o *Drinkshaking* (com apoios da Niepoort e da Unicer), o *Bra- in & Body Balance* e Diálogos entre especialistas nacionais e internacionais das áreas da criatividade e da inovação com interação do público. Contámos com 180 participantes do universo empresarial, mas só conseguimos a participação de cerca de 80 pessoas. Em 2011, as empresas ainda não apostavam muito no desenvolvimento da criatividade dos seus colaboradores. Mas mesmo assim, participaram directores, gestores e quadros superiores de empresas como a Sonae, a Unicer ou o Barclays, consultores de empresas de formação como a Quaternaire Portugal, professores do ensino superior da ESAD, da Universidade do Minho, e de outras escolas, e representantes de associações empresariais, como é o caso da ANJE.

Depois de algumas dificuldades administrativas e financeiras que sentimos na realização desse primeiro *Mindshake* (a Na'Mente é apenas uma microempresa), nas edições seguintes passámos a integrar o evento num evento de maior dimensão de outra instituição, o que nos facilitou o processo logístico. E em vez de realizar 14 workshops, reduzimos para 6 sessões, distribuídas de maneira a que cada participante pudesse participar em vários workshops. No *Mindshake Oliva*, os workshops estavam distribuídos por 3 dias, de modo a que a mesma pessoa pudesse participar em todas as sessões, o que muitos fizeram. E foi essa a edição com mais adesão, talvez exatamente devido a essa possibilidade.

Também o último *Mindshake*, o *Mindshake Social* que aconteceu em Julho 2013, teve uma grande participação, provavelmente porque os participantes tiveram livre acesso a tudo. O que demonstra que existe o interesse, mas não a facilidade económica para participar em ações formativas na área do pensamento criativo.

Além da sensibilização para a importância da criatividade ao nível pessoal, profissional e institucional, o *Mindshake* tem contribuído para uma maior procura de cursos de formação nesta área. Ou seja, a mensagem passou e o trabalho de sensibilização mostra resultados. Agora só falta que haja mais instituições de ensino a introduzir nas suas ofertas formativas cursos rela-

cionados com a criatividade e inovação. Há uma participante de Lisboa da 2ª edição do *Mindshake* que mais tarde também se inscreveu num outro curso de formação em criatividade que monitorizei para a APGEI, também no Porto. Segundo ela, não encontrou em Lisboa cursos na área da criatividade aplicada, área em que se pretende especializar.

A NA'MENTE prepara ainda um curso de Facilitação de Criatividade. Quais os principais objetivos e elementos diferenciadores da formação?

Neste momento existe apenas a vontade de criar um curso para treinar facilitadores. É um projeto ao longo prazo, pois a Na'Mente não tem estrutura e recursos humanos suficientes para organizar um curso deste tipo. Ainda estamos à procura de um parceiro institucional ou empresarial para este projeto. Outro problema é a falta de especialistas nesta área em Portugal, ou seja, para realizar um curso na área da facilitação teríamos que convidar muitos formadores de fora do país. Mas pouco a pouco vai-se criando em Portugal uma maior massa crítica nesta área, com a abertura de novos cursos na área da criatividade e inovação.

A nível nacional, na sua opinião, quais são os cinco melhores cursos (pós-graduações, mestrados, formações para executivos) de estímulo à inovação e à criatividade?

Como já mencionei, um dos grandes problemas no âmbito da criatividade em Portugal é a falta de especialistas na área que poderiam compor o corpo docente de um curso exclusivamente dedicado à criatividade e inovação. Ainda não existem suficientes profissionais formados e experientes na área da criatividade, e muitos dos que existem exercem o seu trabalho na área da educação, longe da realidade empresarial. Mas pouco a pouco vão-se formando novos profissionais em áreas ligadas à inovação. E assim, pouco a pouco, vão surgindo novos cursos. Ou seja, não consigo para já dar uma lista de top 5. Só posso dar algumas dicas: no âmbito das pós-graduações existentes, encontramos a pós-graduação em Empreendedorismo e Inovação no INDEG-IUL, mas os conteúdos do programa centram-se mais em assuntos associados à gestão e à criação de negócios. Pouco têm a ver com formação em criatividade. Muito mais focalizada em criatividade é a pós-graduação em Gestão

da Criatividade e do Design para a Inovação Empresarial do IADE – *Creative University* de Lisboa. Embora conheça o coordenador desta pós-graduação, o Américo Mateus, um dos especialistas na área da criatividade empresarial em Portugal, não tenho uma opinião formada acerca do funcionamento e dos resultados deste curso. Olhando para o plano de estudo depara-se com várias Unidades Curriculares relacionadas com projetos de design e inovação, e com muitas temáticas relacionadas com empreendedorismo e marketing, o que sublinha a maior parte dos currículos dos docentes desta pós-graduação.

Acabamos de publicar no site da ESAD uma nova pós-graduação em *Design Thinking*, que será iniciada em Janeiro de 2014 e da qual sou coordenadora. Esta pós-graduação é dirigida a executivos, empreendedores, gestores de inovação, engenheiros, consultores, recursos humanos, marketeers e outros profissionais que gostavam aprender novos métodos para facilitar processos criativos. Claro que o meu objectivo é colocar o nosso curso no top da área de formação em criatividade e inovação em Portugal, por isso apostamos numa estreita ligação com algumas empresas-parceiras, mas creio que para lá chegar serão necessárias algumas edições para limar arestas e aperfeiçoar o programa.

Na área dos Mestrados, apenas tenho conhecimento de dois cursos, ambos no Porto: o Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico da FEUP, e o Mestrado em Gestão de Indústrias Criativas da Universidade Católica. O primeiro, o MIET, promove a formação integrada de gestores e empreendedores na área das novas tecnologias através de um ensino muito prático. O objetivo é que grupos de estudantes tenham desenvolvido no fim do curso um novo negócio que será posto no mercado. Durante os primeiros três anos de existência do MIET, lecionei a disciplina Criatividade, mas tive que abandonar o projeto por incompatibilidade com as minhas funções na ESAD. Continua a ser um curso em que acredito muito pela sua abordagem e metodologia. O Mestrado em Gestão de Indústrias Criativas da Universidade Católica tem um perfil completamente diferente, pois aqui não se trata de desenvolver a capacidade criativa e empreendedora dos estudantes, mas sim a capacidade de gestão financeira, legal e operacional do setor criativo.

Relativamente à formação para executivos, sei que a *Porto Business School* disponibiliza formações *one-to-one* na área da criatividade e inovação, ou seja programas especialmente desenhados para as necessidades e o tempo disponível do executivo. Suponho que outras escolas de gestão tenham uma oferta semelhante.

Além das escolas de gestão, a APGICO (Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação) oferece pontualmente seminários em métodos da criatividade e inovação para executivos, mas como tem a sua sede em Loulé, a maior parte destes cursos realizam-se no Algarve.

Sabendo que frequentou o Mestrado em Criatividade Aplicada na Universidade de Santiago de Compostela, pedia-lhe agora que enumerasse também as cinco melhores ofertas formativas na dimensão internacional.

Mesmo a nível internacional ainda não há muitos cursos dedicados à criatividade; cursos no âmbito da inovação há muitos, mas mais na vertente *Business Innovation*. Poucos são os cursos de mestrado ou pós-graduação que se centram na formação da criatividade e inovação numa perspetiva de ensinar como melhorar a capacidade criativa de uma organização e das pessoas que nela trabalham com o objetivo de alcançar processos de inovação eficazes e com resultados de sucesso. Mas eles existem, claro, sobretudo nos países anglo-saxónicos. E muitos associados ao design ou à área das novas tecnologias.

Listo abaixo cinco ofertas formativas, que aprecio por diversas razões:

1. *Master Course do International Center for Studies in Creativity* da State University of New York em Buffalo (por ser um dos cursos pioneiros da área e se basear em mais de 50 anos de investigação da criatividade, nas áreas da educação, business e indústria).
2. *Masters in Innovation, Creativity and Leadership* da City University London (por ter uma abordagem interdisciplinar e por ser orientado para a transformação de ideias em projetos inovadores).
3. *Innovation Masters Series: Design Thinking and the Art of Innovation*, Stanford University (por ser um dos pioneiros na formação em *Design Thinking*).

4. *Master in Creativity & Innovation* do Edward de Bono Institute da Universidade de Malta (por ter sido criado por um dos grandes mestres da criatividade, Edward de Bono).
5. *Master in Design, Creativity and Technology* do *Eram Crossmedia College* de Girona em colaboração com a Universidade de Northampton e a Universidade de Girona (pelo seu foco em projetos ligados a empresas, instituições e centros de investigação).

O Mestrado em Criatividade Aplicada na Universidade de Santiago de Compostela não se encontra nesta lista porque só existiu durante 3 anos. Fechou por problemas logísticos e pela dificuldade em adaptar-se à estrutura tradicionalista da Universidade de Santiago. O curso mais parecido do ponto de vista da abordagem interdisciplinar e dos conteúdos programáticos é o *Masters in Innovation, Creativity and Leadership* da *City University London*.

Além da formação académica, existem alguns cursos com workshops em criatividade e inovação, oferecidos por empresas e consultorias na área da inovação. Pessoalmente tenho contacto com duas empresas/projetos de que gosto especialmente pela sua abordagem extremamente prática e original:

O primeiro é o projeto do facilitador holandês Gijs van Wulfen, que concebeu um método para a inovação, o FORTH, que é um tipo de mapa de viagem (diga-se de passagem, com um design fantástico) para guiar o processo de criação de novos produtos, serviços e modelos de negócio. Uma vez por ano, normalmente no verão, o Gijs van Wulfen realiza cursos para facilitadores que queiram trabalhar com o método FORTH. Nestes cursos não só explica o método, como todo o processo criativo e de inovação, e as respectivas técnicas de apoio. No fim do curso, os participantes recebem um certificado que lhes permite trabalhar com o FORTH de forma comercial.

O outro projeto de formação é da empresa belga CREAX. Essa empresa de consultoria e formação em inovação organiza regularmente workshops em que os participantes são introduzidos numa metodologia de inovação que tem a sua base no TRIZ, um método russo que foi modernizado pelos formadores da CREAX. Já visitei as instalações da CREAX e vi duas apresentações das quais gostei muito. Embora não seja grande

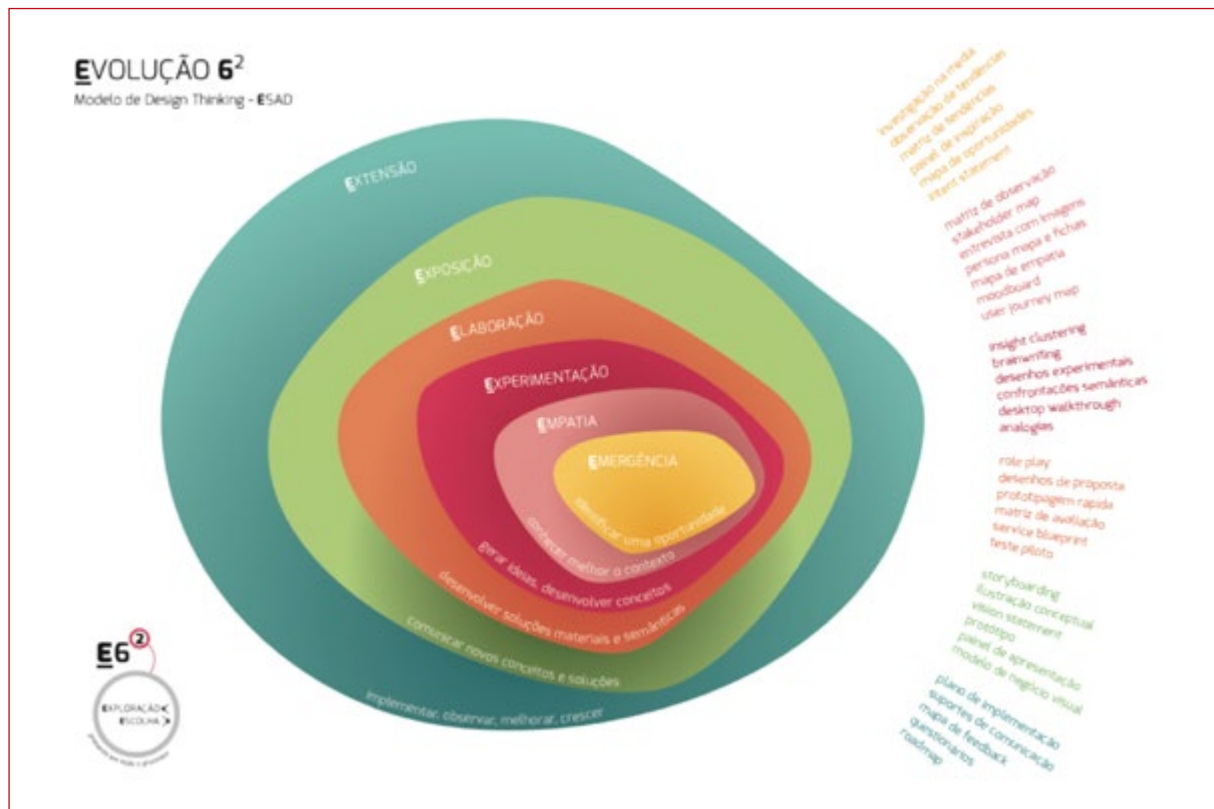
fã do TRIZ, acho que os cursos da CREAX têm muita qualidade.

Quais as tendências futuras (aumentar, diminuir, transformar-se) e as grandes novidades que podem surgir no que toca à oferta formativa de inovação?

A tendência neste momento é claramente um aumento de cursos de formação em criatividade e inovação, pois ainda há muitas lacunas nesta área, e as empresas precisam deste conhecimento para acelerar e melhorar os seus processos de inovação. O design, que desde sempre tem sido um catalisador na inovação e no desenvolvimento de novos produtos, vai ter um lugar cada vez mais preponderante neste contexto.

Nos últimos anos, o termo *Design Thinking* está a conquistar o mundo empresarial, transformando-se numa referência para a consciencialização de que muitos profissionais podem beneficiar com a forma criativa de pensar e trabalhar dos designers. O *Design Thinking* é hoje entendido como uma metodologia para a inovação em qualquer área, e está assim muito intimamente ligado à criatividade. É por esse motivo que vamos iniciar na ESAD a pós-graduação em *Design Thinking* que mencionei atrás. Neste momento, a escola com mais experiência e atividades nesta área é a *HPI School of Design Thinking* em Potsdam, Alemanha, no meu entender claramente o líder europeu na formação em *Design Thinking*. Na base do *Design Thinking*, surgiu também o conceito *Service Design Thinking*, uma metodologia que junta a abordagem do *Design Thinking* com as ferramentas do *Design Thinking*. A escola que lidera nesta área é a *Laurea University* de Helsínquia com o curso de Mestrado em *Service Innovation and Design*.

Outra tendência que posso identificar é a abordagem cross-industrial, a chamada *Cross Industry Innovation*. É um novo método de inovação onde os vários setores industriais aprendem uns com os outros ao nível de produtos, serviços e processo de fabrico. Analisando origens e estratégias de inovação, por exemplo, na área dos automóveis, é possível transferir por analogia direta ou simbólica estas formas de inovação para outro tipo de produto ou serviço. O meu colega holandês Ramon Vullings, um especialista em inovação e um extraordinário entertainer, está neste momento a escrever um livro com um colega da área exatamente sobre este tema: *Cross*



Modelo E.volução 62, desenvolvido por Katja Tschimmel para a ESAD Matosinhos e a Na'Mente, e em processo de registo pela ESAD. O modelo explica as etapas de um processo criativo e as ferramentas do Design Thinking.

Industry Innovation – What you can learn from other sectors. Em 2014 saberemos mais sobre este assunto.

A terceira tendência na área formativa da inovação tem a ver com a sustentabilidade, dos produtos, mas também dos serviços e processos. A inovação no futuro tem que ser sustentável, porque não há outra alternativa no desenvolvimento de novos produtos e na evolução material da nossa sociedade. Empresas como, por exemplo, a Corticeira Amorim, já há algum tempo perceberam esta necessidade e desenvolveram muitas propostas inovadoras neste sentido. Suponho

que em breve vão surgir novas propostas formativas para executivos em que será trabalhada a capacidade de pensar criativamente e ao mesmo tempo de forma sustentável. Porque pensar criativamente em questões ambientais pode não só reduzir custos do ponto de vista material, como também gerar receitas adicionais a partir de produtos melhores ou ideias originais para criar novos negócios sustentáveis. Como estes são os objetivos da inovação empresarial, tenho a certeza que as empresas inteligentes vão ver na sustentabilidade um novo desafio para a inovação.

Sobre a entrevistada

Katja Tschimmel trabalha em dois universos, o académico (ESAD Matosinhos e Porto Business School) e o empresarial (NA'MENTE – Consultoria e Formação em Criatividade e Design Thinking).

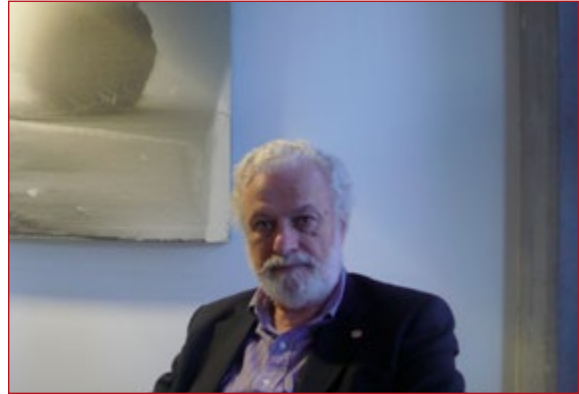
Doutorada em Design (Universidade de Aveiro), Mestre em Criatividade Aplicada (Universidade de Santiago de Compostela) e Licenciada em Design de Produto (ESAD Matosinhos), investiga há 15 anos as áreas do Pensamento Criativo, do Design Thinking, da Metodologia Projetual e dos Processos Criativos. Apresenta o seu trabalho em conferências nacionais e internacionais, tendo sido keynote speaker em numerosos eventos. Por convite leciona em várias instituições de Ensino Superior, em Portugal e no Estrangeiro. É coordenadora da 1ª Pós-Graduação em Design Thinking em Portugal. É autora do modelo de Design Thinking E.volução 6, do livro *Processos Criativos. A emergência de ideias na perspectiva sistémica da criatividade* (Ed. Esad, 2011), e de numerosos artigos. Em 2011 fundou o MIND-SHAKE – Evento de Pensamento Criativo, que ganhou uma componente cultural e social. Como formadora tem uma vasta experiência na conceção e realização de cursos e workshops relacio-



nados com a Criatividade e a Inovação, a Metodologia em Design, os Processos Criativos nas Organizações, Técnicas do Pensamento Criativo e o (Service) Design Thinking.

UN POLÉMICO E IRÓNICO «NIÑÓLOGO»

ANGÉLICA SÁTIRO entrevista a
FRANCESCO TONUCCI



Francesco Tonucci, también conocido como Frato (pseudónimo de su trabajo como dibujante de viñetas) es un inquieto y provocador educador-artista con notable influencia en la forma actual de mirar la infancia. Investiga el desarrollo cognitivo de los niños y su relación con las metodologías empleadas en el campo de la educación. Tanto en sus acciones educativas como en su trabajo artístico, produce una crítica contundente en relación a cómo los niños son vistos y tratados en la escuela y en el espacio urbano. En 1991 creó el proyecto «La ciudad de los niños», que pretende incluir la participación de los niños en el gobierno municipal, así como investigar la perspectiva de los niños y las niñas en relación a la organización de las ciudades. Desde su creación, el proyecto se ha ido extendiendo por varias partes del mundo, especialmente en Italia, España y Latinoamérica, como se puede comprobar en la lista de los municipios que participan (www.lacittadeibambini.org).

Tonucci realizó estudios de pedagogía en Milán en 1963. Es investigador en el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigación de Roma, Italia, y es doctor *honoris causa* por la Universidad Católica de Perú y por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ganó la medalla de oro al mérito educativo otorgado por el gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía en España. Es autor de varios libros, publicados en muchos países e idiomas. Como su trabajo es para y por los niños algunos lo llaman «niñólogo».

Nuestro encuentro tuvo lugar en una de las acogedoras sala del Cosmocaixa, Museo de la Ciencia de Barcelona, en España. Tonucci visitó esta ciudad para dar la conferencia «La participación de los niños en el gobierno de la ciudad: un desafío y una fuente», en el evento «Jornadas de participación infantil y construcción de la ciudadanía», organizado por la Universidad de Barcelona. Con su mirada penetrante y una ligera sonrisa, nuestro entrevistado dialoga con las preguntas no limitándose únicamente a responderlas. Una veces polémico, otras irónico, Tonucci da opiniones que provocan nuestra reflexión.

Nos gustaría saber algo de su biografía y de las motivaciones que le llevaron a dedicar su tiempo a la reflexión sobre los niños, su educación y sus posibilidades de participación ciudadana.

No es cierto que siempre ocurra algo concreto que nos motive a hacer lo que hacemos. Me resulta difícil decir de manera específica por qué dedico mi vida al tema de los niños. Pero voy a tratar de enunciar algunos elementos. Uno de ellos es, por supuesto, mi propia relación con la escuela. En mi niñez, la escuela fue algo negativo: me dio poco, era aburrida y acabó no gustándome. Creo que esa frustración motivó el nacimiento del aspecto irónico y satírico de mis viñetas relacionadas con la infancia. Trato de mostrar la educación de una manera divertida.

Interesante su reflexión. ¿Podría continuar contándonos cosas sobre esa paradójica historia personal?

Éramos cuatro hermanos, y al más joven le iba mejor que a mí en la escuela. Como mi familia no podía ofrecer educación superior a todos los hijos, él fue escogido para ir a la universidad. A mí me consideraban «regular» y por eso me ofrecieron la posibilidad de estudiar para ser profesor de niños. Según el planteamiento familiar, yo podría trabajar como profesor y pagarme la universidad con mi salario. Pero no fue así. Sobrevivir al proceso escolar hasta titularme fue difícil. Los primeros años de escuela ocurrió todo dentro de la normalidad, pero sin tener ningún interés real por aquello que me enseñaban. Lo peor vino después. En la etapa de los 12 a los 14 años pasaba casi todas las tardes llorando frente a mi cuaderno de deberes. A pesar de ello mi adolescencia no fue triste, supe ser feliz a pesar de la escuela. Tuve muchos problemas con el álgebra y los binomios se transformaron en un misterio para toda la vida. Y en la formación específica para profesor el panorama cambió. Fue fácil y agradable. Llegué a tener el mejor rendimiento académico de la provincia, lo que me permitió presentarme a una beca de estudios en Milán, donde me licencié en Pedagogía. Fue entonces cuando conocí al director del Instituto del Consejo Nacional de Investigación de Italia, y ingresé en esa institución en 1966. Dejé atrás mi ciudad y me fui a vivir a Roma, sin conocer a nadie, sin ingresos, sólo con una beca por un año. Me casé y esperé el concurso de investigador. En mi trayectoria siempre busqué explicaciones para los problemas epistemológicos y cognitivos de los niños. En ese Instituto de Investigación comencé a investigar en educación y desarrollo mental infantil. A lo largo de los años ese interés aumentó. Cuando me di cuenta de la importancia de los primeros años de vida, pasé a estudiar el desarrollo cognitivo de los bebés.

¿Qué es lo que considera importante destacar de ese descubrimiento sobre las etapas iniciales de la vida?

Es común y frecuente la idea de que los niños viven los primeros años en una especie de espera. En general, se cree que están preparándose para los momentos realmente importantes de la vida, como la llegada de la edad de la razón, que ocurre a los 7 años. Socialmente se reconoce que

todo lo que ocurre antes es solamente una preparación, por eso en algunos países ese período se llama «preescolar». Los niños pequeños acostumbran a ser vistos como «mascotas» queridas que precisan ser protegidas y preparadas para la vida. En esa manera de pensar, la educación debe ser coherente con una idea de evolución en la que cada punto es más alto que el anterior y el anterior es más bajo que el posterior. Así, unos períodos escolares preparan para otros que les suceden. Los profesores viven muy preocupados con lo que van a pensar los que trabajan en los ciclos superiores al suyo. También es común escuchar quejas de los docentes de secundaria en relación a los de primaria que, a su vez, dicen que la culpa es de los maestros de educación infantil. Nuestras investigaciones muestran que la etapa más importante es aquella en la que los niños son más pequeños. La tarea de los profesores que vienen después debería ser la de no dejar perder lo que se consiguió.

Y, ¿cómo se consigue eso?

Jugando. Jugar es la parte más importante de la vida de los niños. Deberían salir de casa a jugar, y la ciudad entera debería garantizar el juego libre. Estudios neuropsicológicos comprueban que existe mayor actividad cerebral en los niños pequeños. O sea, el mayor desarrollo neuropsicológico ocurre en los primeros años de la infancia. Es el momento más delicado e importante de la vida humana. Saber eso debería ser suficiente para replantear las prioridades educativas. Por ejemplo, los mejores profesores deberían estar en educación infantil, porque es en esta fase cuando los niños dan los pasos fundamentales para su desarrollo. Es justamente en esta época cuando la escuela puede hacer los estragos importantes. Considero fundamental replantear el sistema educativo.

¿Supondría eso mejores sueldos para los profesores de las etapas iniciales?

¡Claro! Los profesores de educación infantil, en general, trabajan más horas y ganan menos que el resto. Ocurre en varios países. Es verdaderamente un modelo antiguo y equivocado. Los profesores de educación infantil deberían cobrar mucho más de lo que cobran. Actualmente tienen que estudiar mucho para prepararse para acompañar mejor el desarrollo cognitivo de los niños pequeños. Todas las actividades de los ni-

ños y niñas de esta etapa son «misteriosas». Es ahí que comienza todo. Es como hacer la base para la construcción de una casa. El cemento colocado en los fundamentos necesita de un tiempo específico, de buenos materiales, además de competencia y conocimiento en quién realiza esta actividad. Cuando las personas ven un edificio bonito no se preguntan sobre la calidad de los fundamentos. Infelizmente ocurre lo mismo con los niños, ya que no existe una correcta atención a esa etapa de la vida. Ni los padres ni los educadores ni las autoridades luchan por eso. Y de esa forma, los niños quedan olvidados.

¿En su opinión, que debería ocurrir hoy en las escuelas?

Tengo algunas inquietudes e intereses que me gustaría compartir. La primera tiene que ver con una referencia histórica europea y autobiográfica. Antes, el estudio era para pocos. Los niños frecuentaban la escuela hasta primaria y después iban al mundo laboral. De cada treinta alumnos, cuatro o cinco continuaban estudiando. Además de eso, las familias tenían una vida cultural rica: había libros en casa, los padres leían por placer, escuchaban música, escribían cartas, viajaban, recibían amigos en sus casas, iban a conciertos, al teatro, etc. La familia daba una buena base cultural. La escuela debía completar ese trabajo educativo de forma más amplia. Con el fortalecimiento de la democracia se consiguió realizar el derecho universal a la educación escolar y ese panorama cambió. Desgraciadamente las familias de hoy ya no dan esa base cultural y con eso la escuela debe ser capaz de ofrecerla a todos los alumnos. Es necesario ofertar buenos libros, posibilitar que los niños vivan la experiencia diaria de la lectura de un adulto y que no sea solo de cuentos. Los niños y las niñas deben recibir la lectura como un regalo y no como un castigo.

Teniendo en cuenta esto último, ¿cómo cree que los programas educativos deberían estructurarse?

Lamentablemente los programas educativos vigentes están organizados desde lo más simple hasta lo más complejo. Son sistemas racionales de relleno de un vacío que en realidad no existe. La escuela recibe personas ricas en vivencias y por eso no debería tratarlas como vasos vacíos que deben ser llenados. En ese sistema, incluso las evaluaciones se empeñan en medir cuánto

fueron capaces de rellenar el vaso vacío. Deberíamos reconsiderar todo eso. Necesitamos propuestas metodológicas que lo hagan todo desde otra perspectiva, quién sabe incluso de forma contraria a lo que ocurre hoy.

¿Cómo debe ser esa nueva propuesta metodológica?

Actualmente, proponemos a los niños y niñas que escuchen los conocimientos del profesor para poder repetirlos después en las evaluaciones, que miden la acumulación de esas informaciones. Sin embargo, quien debe escuchar es el profesor. Es fundamental partir del conocimiento de los niños y para ello es importante preguntarles qué saben. La experiencia escolar debería empezar siempre con la escucha por parte de los profesores del saber de los niños y niñas. El material inicial de trabajo debe ser la vida de los alumnos, no el libro de texto o el programa escolar que los trata como vasos vacíos que hay que llenar. Para llevarlo a cabo la escuela debe disponer de un amplia oferta de lenguajes para que cada niño encuentre la mejor forma de expresar lo que sabe. Así, además de las lecturas, escritas o contadas, son fundamentales el lenguaje plástico, el musical y el corporal entre otros.

En relación a sus inquietudes e intereses, ¿hay algo más que quisiera decirnos?

Cada uno de nosotros tienen un potencial, a veces desconocido y a veces conocido, aunque no reconocido. Cuando niño yo sabía que era un artista, pero no me reconocían como tal. Sin embargo, la función de la educación es ayudar a los niños a encontrar, reconocer y desarrollar su potencial. La sociedad tiene que aprender a valorar esa riqueza representada por el potencial de cada uno. Tanto la escuela como la sociedad deberían empeñarse en formar personas felices. Todos ganan con eso. Es maravilloso aprender algo que no sabemos y que es parte del conocimiento humano, que debe ser ofrecido por la escuela. Pienso que un niño satisfecho, que reconoce aquello que le gusta y que sabe, desea conocer otras cosas, aquellas no sabe todavía. Mi obra artística y pedagógica trata estas cuestiones.

Sabemos que utiliza el pseudónimo de Frato para su trabajo de dibujante, con el que difunde la voz de los niños. ¿Cómo y por qué surgió «Frato»?

El pseudónimo es un juego con las primeras sílabas de mi nombre FRA, de Francesco, y TO, de Tonucci. Frato nació como portavoz del conflicto del niño con la escuela, con sus padres, con los coches (tránsito) y con todo aquello que limita su autonomía.

Vamos a conversar sobre lo que piensa sobre la ciudadanía infantil. Nos gustaría saber cosas sobre el proyecto «La ciudad de los niños».

A partir de las investigaciones neurocientíficas actuales sabemos que los niños tienen capacidad de formar y emitir juicios. Tienen opiniones propias, incluso antes de hablar, en los primeros días de vida. La actividad cerebral en la infancia es impresionante. Por eso comencé a proponer la participación de los niños en los gobiernos de las ciudades, a través de consejos en los que sean escuchados. El consejo de niños es un grupo que trabaja a favor y contra el alcalde. Su tarea es hablar de todo lo que no funciona en la ciudad. Los niños y las niñas pueden ofrecer al gobierno local otros puntos de vista, o sea, asumen un papel paradigmático que puede ayudar a un alcalde a entender cómo piensan los otros, es decir, aquellos que no están de acuerdo con él. Normalmente las ciudades están organizadas de manera dicotómica. De un lado está el poderoso, aquel que manda y tiene la posibilidad de transformar ideas en hechos concretos. De otro lado están las categorías marginadas: ancianos, pobres, personas con deficiencias y niños. Mi hipótesis es que los niños son capaces de representar a todas esas minorías. Por eso razón, un alcalde que pretende gobernar para todos debería escucharlos, y por eso propongo la inclusión de niños y niñas. Ellos se parecen menos a nosotros, los adultos. Su voz nos enfrenta a nosotros mismos y a la manera cómo tomamos decisiones que afectan a los demás.

¿Cómo se organizan esos consejos de niños en los ayuntamientos?

Los niños son escogidos por sorteo, para distinguir la experiencia infantil de la adulta. Es importante que sepan que no entraran en el consejo por méritos sino por suerte. En cambio, exactamente por eso tendrán que hacer méritos para continuar allí. En esos consejos no se vota porque no se busca la mayoría, sino que se buscan ideas originales e inusitadas que ayuden al gobierno de la ciudad.

¿Podríamos decir que representan labúsqueda de otra forma de democracia?

Sí. Existen experiencias humanas que no se mueven democráticamente. El pensamiento es una de ellas. La ciencia y el arte, por ejemplo, no son producidas por votación. Los niños piensana escondidas porque aprendieron a desconfiar de los propios pensamientos. Por eso, en los consejos les provocamos y anotamos lo que dicen, pero con mucho cuidado porque no queremos que digan lo que creen que esperamos que digan. O sea, la propuesta no es que ellos nos devuelvan cómo pensamos o que hablende aquello que vaa recibir nuestra aprobación.

¿Puede explicar un poco más sobre el acompañamiento que se da al pensamiento de los niños para que sea autónomo y auténtico?

Podemos hacer una analogía con un terapeuta y su paciente. El terapeuta propone al paciente que narre la situación que considera problemática. Entonces, escucha y permanece a la espera de una palabra que puede tener otro sentido y que merece más exploración. Cuando surge esa palabra, el terapeuta para la narración del paciente y le interroga, solicitando que explore los significados de aquello que dijo. De una forma similar, animo los consejos de niños: les provoco para que hablen, escucho atentamente esperando la palabra que puede tener otros sentidos. Hago eso hace casi diez años.

¿Y cómo sabe cuál es esa palabra?

Normalmente es algo que me sorprende, que me es original y desconocido. Sonaquellas ideas de los niños que me hacen imaginar, hacer suposiciones, etc. Y cuando escucho una pregunto: ¿puedes repetir?, ¿podrías decirlo de nuevo?

Cuando realizo bien mi papel, los otros niños del consejo, al oír la repetición de la frase reconocen su originalidad y se identifican como grupo. Por eso no es necesario votar. Son respuestas originales que, ciertamente no serían dadas por adultos.

¿Qué tipo de propuestas hacen los niños para el gobierno de las ciudades? ¿Podría darnos algunos ejemplos?

Las propuestas que hacen se parecen mucho a lo que proponela ciencia, y no la política. Por eso son tan incómodas. Aurelio, de 8 años, al participar en uno de esos consejos en el Norte de Italia,

dijo que el problema de la ciudad era el exceso de estacionamiento, que impedía la existencia de espacios para jugar. Esta es un tipo de idea que ningún adulto de aquel lugar pensó. Investigando lo que ocurría, descubrió que los automóviles estaban tomando la ciudad. A partir de eso, todos los niños se mostraron de acuerdo con la propuesta de Aurelio, que era reservar para ellos la mitad del espacio público utilizado en la construcción de estacionamientos. Esa sugerencia fue llevada al alcalde para que la considerara en las próximas obras en el espacio urbano. Pero él y sus secretarios se rieron. Aurelio, disgustado, les pidió que le trataran por lo menos como ellos trataban a los automóviles. Pienso que los adultos deberíamos sentir vergüenza de eso.

En Rosario, Argentina, existe un clima de violencia urbana que genera miedo. En un consejo con 20 niños, contaron casos que les ocurrieron, como robos en la calle con navajas para robarles el reloj o las deportivas. Ante la pregunta ¿cómo podemos resolver esta situación? Los niños y niñas empezaron haciendo el mismo discurso que los adultos: «necesitamos más seguridad», «policía», «que nos vigilen más», etc. Pero una niña afirmó algo contrario: pensaba que los adultos debían ayudar, sí, pero de lejos. Esta propuesta cambió totalmente la manera de ver el problema porque a nosotros, los adultos, no nos gusta «cuidar de lejos» a los niños, especialmente en situaciones de violencia urbana. Escuchar eso con atención nos obliga a tener que imaginar cómo podríamos «cuidar de lejos» la seguridad de los niños. Quien sabe la cuestión sea no reaccionar a la violencia generando más vigilancia, sino lo contrario: construir un espacio público no violento. ¿Cómo un alcalde puede transformar esa idea en una política pública? ¿Cómo puede transformar su ciudad en un ambiente acogedor y cuidadoso?

¿Cuando estas ideas de los niños tan originales pueden ganar fuerza en una política pública?

La verdadera fuerza está cuando los adultos se toman en serio sus propuestas, transformándolas en hechos, en realidades en la ciudad. También es fundamental que los niños reciban un retorno claro sobre el resultado de su colaboración. Eso genera compromiso y responsabilidad por parte de todos. Un ejemplo es lo que dijo una niña de 9 años en Roma: «Ahora tengo que pensar bien lo que propongo, porque es posible que lo transfor-

men en realidad también». Entiendo que este tipo de situación construye ciudadanía de verdad.

¿Si algún lector quisiera aprender a hacer lo que usted hace en los consejos de niños, que tendría que tener en cuenta?

Lamentablemente no existen cursos de formación universitaria para especialistas en participación política infantil. He encontrado profesores interesados, pero es bueno recordar que es difícil alinear la fuerza de la experiencia tradicional y un camino nuevo. Una cosa es pensar y discutir la escuela y otra es pensar y discutir la ciudad. Hay que recordar que el objetivo es político y no educativo. Si no fuese así, no podríamos escoger solamente veinte niños para educarlos, porque la educación es un derecho de todos. Debemos recordar que la finalidad es reconocer que los niños tienen cosas que contar a los adultos. Incluso, podemos aprender con ellos ese mirar inusitado hacia los problemas cotidianos de la ciudad. Es necesario prepararnos para todo lo que explicamos antes, incluida esta escucha, que es un ejercicio complejo.

¿Tiene alguna otra reflexión sobre el aprendizaje de este tipo de escucha?

Es un tema delicado. No sé decir hasta qué punto lo que sale de los niños es auténtico y autónomo. Lo digo porque soy yo, como mediador, quien pone atención en algunas palabras y no en otras. Esa atención privilegia unas ideas en detrimento de otras. Siempre me pregunto si estoy siendo capaz de mediar su palabra y no hacer valer las mías, haciendo que, en el fondo, salga aquello que me gustaría que saliese. No sé si es bueno o malo, sé que es metodológico y que lleva años funcionando. Y ciertamente es un gran ejercicio crítico y autocrítico.

Recomendamos algunos libros de Francesco Tonucci, publicados en español, para profundizarlas ideas presentadas en la entrevista. En la obra *Frato: 40 años con ojos de niño* se recopilan sus mejores dibujos y viñetas, en las que hace una sátira del mundo del adulto desde la perspectiva de los niños. En *Cuando los niños dicen basta* se encuentran sus ideas sobre la participación infantil en el gobierno de las ciudades. También vale la pena visitar la web: www.lacitta-deibambini.org.

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

LA CIUDADANÍA CREATIVA COMO ALTERNATIVA A LA CONSUMOCRACIA*

Juan Carlos **LAGO BORNSTEIN****



Recientemente traté en un artículo publicado en esta misma revista el tema de la ciudadanía y la marginación.¹ Ahora, en este trabajo, completaré esas reflexiones abordando la relación entre el consumismo y la construcción de la identidad ciudadana. La tesis central que voy a desarrollar es que vivimos en una sociedad no solo de consumo sino, sobre todo y fundamentalmente, consumista, una sociedad donde la categoría de «ciudadano/a» se ve profundamente condicionada por el efecto sobre ésta del fenómeno del consumismo. Es decir, se está produciendo un transformación estructural y sistémica tal que estamos pasando de una sociedad democrática a una consumocracia. Frente a esta situación lo que se propone es una educación para la ciudadanía creativa² en la que se desarrolle un pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidante) tal y

como se defiende desde el proyecto de Filosofía para Niños.

La crisis actual de la ciudadanía

A la hora de establecer la noción de ciudadanía que manejaré en este trabajo voy a partir de dos dimensiones que considero básicas: 1) La pertenencia a la comunidad política es la condición primera para el reconocimiento o asignación³ de derechos y obligaciones y 2) Ser ciudadano supone la capacidad para ejercer o hacer efectivos estos derechos y obligaciones.

De ahí que la categoría de 'ciudadanía', es decir, 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. En este sentido 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

* Las reflexiones que aquí presento se basan en trabajos anteriores donde se desarrollan con mayor profundidad algunos de los aspectos. En concreto puede consultarse: LAGO BORNSTEIN, J.C., (2009) *Ciudadanos de sociedades democráticas* México: Ed. Progreso y en SEOANE, J.; MORGAN, J.C. y LAGO BORNSTEIN, J.C.: *Democracia como un estilo de vida: una propuesta educativa*. S. XXI (2009) y LAGO BORNSTEIN, J.C., «Éducation à la consommation: de la démocratie à la consumocratie», en Agundez-Rodríguez, A. y Jutras, F. (en prensa). *Enseigner et éduquer à la consommation*. Québec:PUL (Presses de l'Université Laval).

** Profesor Titular de la Universidad de Alcalá.

1. Véase LAGO BORNSTEIN J.C. (2011) «Filosofía para niños: de la marginación a la ciudadanía», en la revista: *Crearmundos* 9, noviembre 2011, pp. 47-59.

2. Véase SÁTIRO, A. (2011) «Pedagogía para una Ciudadanía creativa», en la revista: *Crearmundos* 9, noviembre 2011.

3. Dependiendo de la tradición política en que nos situemos, la heredera de la revolución americana o de la revolución francesa, estos derechos se consideraran simplemente como reconocidos, es decir preexistentes a la constitución del Estado o asignados, es decir, establecidos por el propio Estado.

como mecanismo de participación y de actuación en la sociedad.

Sin embargo, hoy en día la falta de participación, la apatía y el desinterés por lo público es un hecho constatado en la mayoría de los análisis socio-político y habrá que interpretarlo como un indicador de la debilidad o pérdida de vigencia de la ciudadanía.

Nos encontramos, por lo tanto, con una situación de abandono y empobrecimiento del propio ejercicio de la ciudadanía. Hay, fundamentalmente, seis causas o razones que explican tal situación:

1. La crisis del Estado de bienestar y los recortes en la política social debilitando la construcción social de la ciudadanía;
2. La ruptura social y el acrecentamiento de las desigualdades, producto de la indefensión laboral, el incremento del trabajo precario y del desempleo masivo;
3. El paso de una economía nacional a una economía globalizada, trasladando la responsabilidad rectora a otras instancias transnacionales y minando la capacidad de acción de la ciudadanía;
4. El crecimiento de la diversidad multicultural;
5. La desidia o abandono de la actividad política de muchas personas que, siendo activas económicamente, son apáticas y escépticas con respecto a la vida y la acción política y;
6. El tránsito de una sociedad de consumo a una sociedad consumista y la sustitución del individuo ciudadano por el individuo consumista, es decir, el paso de una sociedad democrática a una consumocracia.

De todos los puntos señalados será este último el que va a centrar nuestras reflexiones pues es, sin duda alguna, uno de los elementos más determinantes para entender los cambios que se están produciendo en las sociedades democráticas y, sobre todo, en el tipo de ciudadanía que se va construyendo.

Democracia ciudadana y consumocracia

En este apartado voy a señalar los cambios que se están dando en la propia sociedad occidental y cómo están transformando éstos a la propia noción de *ciudadanía*. Sin estas reflexiones dudamos que se pueda recrear o reinventar la

propia noción de *ciudadanía* y, por lo tanto, replantearnos tanto el modelo de democracia por la que estamos optando como el tipo de educación para la ciudadanía que deberíamos fomentar para lograr ese modelo de democracia.

Partiré de una afirmación que considero que es evidente: la sociedad occidental de hoy en día ha pasado de ser una sociedad capitalista de «productores y trabajadores» a ser una sociedad capitalista de «consumidores».

La tesis que voy a defender, siguiendo a Zygmunt Baumann,⁴ es que la sociedad occidental se caracteriza por haber reemplazado al ciudadano, como sujeto político y miembro activo de la comunidad, por el consumidor, como usuario de los servicios públicos en satisfacción de sus deseos privados. Esta sustitución va a generar grandes cambios en la vida pública y política de las sociedades actuales, implicando modos de construirnos y relacionarnos con los demás, de participar en los asuntos públicos y de imaginar acciones y proyectos futuros en gran parte peligrosos y nocivos para la propia salud democrática de una comunidad.

Ahora bien, se nos podría contestar aduciendo que el fenómeno del consumo no es algo nuevo y que desde que el ser humano comenzó a cultivar la tierra y a aprovecharse de los recursos naturales, su conducta se ha caracterizado por el consumo. Aunque esto sea correcto, sin embargo creo que hay un gran cambio que se ha dado en las últimas décadas: Hemos pasado de un consumo al servicio de la producción y el desarrollo de la persona, a un consumo como elemento identitario del individuo. En concreto, este cambio implica que el ciudadano deja de ser un miembro activo y participante de la vida pública, perdiendo su «visibilidad» en el foro socio-político, para convertirse en un consumidor, es decir, un individuo activo en los procesos del mercado y el comercio, comprando así su 'visibilidad'. Como bien plantea Richard Sennett, explicando en que consiste la publicidad 'de estatus', el «reto consiste en proporcionar a los consumidores 'una sensación de reconocimiento y de valor' mediante la compra de bienes de producción masiva. 'Soy mejor que tú' es un tipo evidente de comparación odiosa.; más sutil es la comparación inversa: 'No me ves, no cuento

4. Véase BAUMANN, Z., *Vida de consumo*, FCE, 2007.

para ti porque no valgo lo suficiente'.»⁵ O, lo que es lo mismo, sólo si consumo lo suficiente seré visible, tendré una identidad reconocida.

Por tanto, la sociedad consumista es una sociedad que necesita más *ciudadanos/consumidores* que *ciudadanos/trabajadores*, lo cual explica la ascendente importancia de los espacios *del ocio* y el desarrollo del sector servicios, más que del sector productivo e industrial. Es una sociedad en la que ser ciudadano de pleno derecho significa ser consumidor de alto rendimiento o con gran capacidad de gasto.

Vemos, por tanto, cómo la sociedad actual, la sociedad mercantil y consumidora no favorece la construcción de la identidad ciudadana, sino que sirve para transformar al sujeto en «individuo» consumidor. Quiero resaltar que los cambios de que estoy hablando no son sólo cambios cuantitativos con respecto al consumo, sino cualitativos, es decir, cambios que afectan a la construcción de la identidad ciudadana y a las propias relaciones sociales e implican una transformación estructural de la propia organización social y de la construcción de la comunidad.

Por ello, esta transformación radical supone, sobre todo, importantes consecuencias en nuestro constante proceso de construcción como ciudadanos y miembros activos de la comunidad. Veamos algunos de estos cambios y sus consecuencias en la formación de la identidad ciudadana:

1. La primera consecuencia que conlleva el consumismo es **creer que con el consumo solucionaremos nuestros problemas y encontraremos una satisfacción personal** con la cual poder afrontar las dificultades que se nos presenten. El placer y la satisfacción están en el acto de consumir, más en lograr hacerse con el objeto que en su disfrute o utilización del objeto adquirido.

Aquí tenemos la primera consecuencia obvia en el modelo político: el consumismo se traduce en la comunidad, y en el activismo político actual, en una actitud de falta de constancia, de compromiso. Buscamos una satisfacción a nuestros propios deseos individuales e inmediatos y nos agrupamos o participamos en movimientos que puedan

favorecer esa satisfacción, pero que no tienen mayor vínculo que el que genera ese fin inmediato. En el fondo, nos encontramos con el mismo mecanismo que impera en el mundo del consumismo: exigimos del Estado o de las instituciones que respondan a una necesidad que tenemos y que nos faciliten lo que necesitamos.

2. La segunda característica **la actitud del consumista como buscador de novedades y de estar a lo «último»**, tiene que ver con la actitud que adopta el consumidor con respecto al objeto adquirido.

Traduciendo esto último a la acción política, creo que hay un paralelismo bastante considerable con la necesidad de los políticos de actuar como showman, parecer siempre «novedoso», aunque eso suponga desdecirse de lo dicho, incumplir con lo prometido y no tener una línea profunda y coherente de actuación política. La política se convierte, en la sociedad consumista, en un espectáculo más que se consume, donde los políticos devienen actores y, lo que es peor, los actores y estrellas del espectáculo se postulan como candidatos, son elegidos diputados o senadores y, algunos, llegan incluso a ser presidentes.

Voy a basarme en una idea de Richard Sennett,⁶ quien utiliza la imagen del artesano contrapuesta a la del consumidor, para explicar el cambio de actitud ante el objeto que se vive hoy en la sociedad.

Traducido al ámbito de la política, se puede decir que el ciudadano como artesano tiene un compromiso activo con lo que ocurre en su comunidad, quiere saber por qué y para qué se están haciendo las cosas, qué sentido tienen las acciones políticas y las decisiones de los gobiernos, participa críticamente en la vida política de su comunidad.

Sin embargo, el ciudadano como consumidor, simplemente consume las decisiones de su gobierno, sin cuestionarse el sentido de lo que está haciendo, no se involucra ni participa activamente, simplemente vota cada equis tiempo.

3. La tercera consecuencia, relacionada claramente con la anterior, tiene que ver con los modos de consumo, como **la búsqueda de**

5. SENNETT, R. (2012): *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama, Barcelona, pp. 201-202.

6. SENNETT, R. (2009): *El artesano Anagrama*, Barcelona.

soluciones a nuestros problemas de modo individual.

Un ejemplo de cómo el mismo mecanismo de satisfacción personal y de resolución individual de problemas que funciona en el consumismo está operando en el mundo de la política lo encontramos en el tema de los impuestos y de los servicios públicos.

El activismo político ha sido suplantado por las reclamaciones y el activismo consumista. Nos limitamos a luchar por nuestros propios derechos individuales, dejando de ser considerados como derechos sociales (que tienen que ser reivindicados y reconocidos por la propia comunidad y desde la esfera pública), y dejan de ser considerados como «derechos» y pasan a estimarse como «bienes de consumo».

4. Una cuarta consecuencia derivada de las anteriores es que, debido a la publicidad y la promoción de ciertas culturas hegemónicas, el consumo como seña de identidad que nos define se ha **convertido en todo un mecanismo «despersonalizador»**, donde se le da más importancia a la apariencia, al continente, que al producto en sí, es decir, al contenido, a lo que se «es».

Consumimos para poder mostrar a los demás que somos mejor que ellos, o al menos, como ellos, cuando éstos destacan o son superiores. El consumismo genera, por tanto, una actitud competitiva entre las personas, fomenta procesos de comparación y de rivalidad entre los consumidores.⁷ No es una acción que busque responder a unas necesidades de supervivencia o de desarrollo personal.

De nuevo, si quisiéramos traducir este nuevo aspecto al ámbito político no sería difícil conectarlo con el modelo neoliberal, individualista y competitivo de sociedad neocapitalista.

Entramos en una carrera por ser los mejores, por ganar a los demás y no por favorecer el desarrollo personal y del grupo.

5. Otra consecuencia, que a primera vista podría parecer paradójica a tenor de las consecuencias anteriores, es que el consumismo, a pesar de buscar la solución individual de los problemas y la satisfacción meramente per-

sonal, **anula la propia individualidad a la hora de optar o decidir.**

El consumo es un horizonte de significación y de construcción de la identidad ineludible: si queremos ser, tenemos que consumir. De ahí que pretender hablar de la libertad de la persona para consumir o no consumir oculta un condicionamiento más profundo.

Además, las agencias de publicidad siguen «creando» necesidades inexistentes y generando deseos ficticios en el público, es decir, siguen promoviendo en el consumidor anhelos o caprichos que antes no tenía.

Es decir, asistimos a un proceso de **alienación** que conlleva una pérdida de la capacidad de pensar por sí mismo, de decidir autónomamente y a ser **manipulado** por los mecanismos del mercado consumista y, en definitiva, a disolvernarnos en la clase-masa de consumidores.

Y si a esto añadimos las dificultades que tiene el ciudadano de a pie para poder controlar el flujo de información y conocimiento necesario para ejercer su supuesta libertad, para saber de dónde viene lo que consume, cómo ha sido producido, quién interviene y cómo en la cadena de producción y de distribución, la cuestión vuelve a ser la misma, ¿en qué queda la «soberanía del consumidor»?

6. Una última consecuencia derivada de esta exaltación de la individualidad, de lo diferencial, frente a la personalidad o a ese sentimiento común de humanidad, es la que se da en **el «trato» o «relación» que establecemos con los demás.**

Al enfatizar el aspecto, lo aparental, no *percibimos* al otro por lo que realmente está siendo o cómo se está construyendo, sino que lo *reconocemos* como nosotros queremos que sea, como «nos conviene». Es decir, no lo tratamos como un *fin en sí mismo*, como *persona*, sino como un *medio* o *instrumento* para lo que necesitamos, para satisfacer nuestras propias necesidades.

Así, la identidad personal se caracteriza, hoy por hoy, por ser una identidad de consumo. Consumimos para seguir siendo, consumimos ya no como *medio*, sino como *fin*. En este sentido Baumann insiste en que «a diferencia del *consumo*, que es fundamentalmente un rasgo y una ocupación del individuo humano, el *consumismo* es un atributo

7. Véase SENNETT, R. (2012): *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama, Barcelona, pp. 200-202.

de la *sociedad*. Para que una sociedad sea merecedora de ese atributo, la capacidad esencialmente individual de querer, desear y anhelar debe ser separada («alienada») de los individuos (como lo fue la capacidad de trabajo en la sociedad de productores) y debe ser reciclada/reificada como fuerza externa capaz de poner en movimiento a la «sociedad de consumidores» y mantener su rumbo en tanto forma específica de la comunidad humana, estableciendo al mismo tiempo los parámetros específicos de estrategias de vida específicas y así manipular de otra manera las probabilidades de elecciones y conductas individuales»⁸ Esto supone que al pasar del consumo, como un acto que responde a nuestras auténticas necesidades, al consumismo, como una actitud de escape en busca de satisfacer necesidades inducidas, la persona se «aliena», pierde el control de sí mismo y de su vida y se convierte en un instrumento más o una mercancía más dentro del proceso de comercialización y de consumo. El objetivo del consumo no es la construcción personal, es decir, no nos consideramos ni nos tratamos como *fin*es, sino que usamos de nuestra persona, de nuestro cuerpo, de nuestra actividad y de nuestro tiempo libre, para poder seguir consumiendo, es decir nos convertimos en *medio* para el *fin último* que es el propio consumismo. De ahí que insista en que el propósito decisivo y definitivo del consumo en una sociedad consumista no es satisfacer las necesidades, deseos y apetitos de la persona, sino regenerar y reconvertir al consumidor en producto [*medio*] modificando así el estatus de los consumidores, transformándoles en bienes de cambio vendibles. En esta línea de razonamiento Fernando Vallespin comenta que «Erich Fromm (1948), otro testigo de los tiempos en que comenzaba a afirmarse esta tendencia [hacia el individualismo narcisista], conecta esta idea con la presión hacia la *mercantilización* de la persona. El objetivo del sujeto ya no es la felicidad, nos dice, sino hacerse 'vendible', entrar en un mercado en el que los individuos compiten por ver quién destaca más por cualesquiera que sean sus atributos. Las 'personalidades se ofrecen a la venta' igual que cualquier otro bien de

consumo.»⁹ Y más adelante insiste en que la *mercantilización* de la persona, «que en tiempos de Fromm se veía como una patología de la sociedad mercantil es celebrado hoy como el no va más. La consigna es *brand yourself*, que literalmente significa 'crea una marca de ti mismo', conviértete en alguien con valor de mercado, aprende a saber venderte».¹⁰

Por todo ello podemos afirmar que *el ascenso del consumidor es la caída del ciudadano*. Cuanto más industriados consumidores seamos, más nos iremos construyendo como consumocratas alejándonos de la posibilidad de construir un auténtico sentimiento de ciudadanía.

Una respuesta creativa frente al consumismo y la consumocracia

Para poder dar respuesta a los retos que nos plantea hoy en día la sociedad consumista, para poder recuperar una dimensión plenamente ciudadana y, de esta manera, revitalizar la noción de democracia, tendremos que dar un paso adelante y proponer una alternativa «real» y «práctica» a la realidad heredada.

En este sentido creo profundamente que «la escuela desempeña un papel decisivo en la formación del carácter de los niños de una sociedad, [y por ello] puede, si se la prepara para ello, transformar fundamentalmente esa sociedad. La escuela constituye una especie de caldo de cultivo que puede influenciar eficazmente el curso de su evolución».¹¹ Pasemos, pues, a diseñar nuestra propuesta.

Por ello, si queremos recuperar la noción de ciudadanía activa y participativa, una ciudadanía creativa que revitalice a la sociedad democrática, habrá que potenciar un modelo educativo que dote de recursos a la persona para desenvolverse en el momento actual, pero que, al mismo tiempo y proyectándose al futuro, posibilite el continuo proceso de construcción social demo-

9. VALLESPIN, F (2012): *La mentira os hará libres. Realidad y Ficción en la democracia*. Galaxia Gutenberg, Barcelona, p. 108.

10. VALLESPIN, F (2012): *La mentira os hará libres. Realidad y Ficción en la democracia*. Galaxia Gutenberg, Barcelona, p. 109.

11. WESTBROOK, ROBERT B. «John Dewey» *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nº 1-2, 1993, p. 292.

8. BAUMAN, Z., *Vida de consumo*, FCE, 2007, p. 47.

crático, es decir, que promueva la deliberación, la participación y la cooperación social de todos los ciudadanos.

Recordando a Dewey, se puede afirmar que una democracia es mucho más que una forma de gobierno. Es un modo de vivir en común en el cual se comparten experiencias, vivencias e ideales. El objetivo es ir logrando cada vez más personas que compartan y participan de un interés común, que crean en una ciudadanía más activa y comprometida y que luchen por una sociedad más democrática.

Pero para ello, reconociendo el carácter cooperativo del ser humano, atrofiado por los procesos de socialización y escolarización, debemos recuperar la capacidad de construirnos con los demás y de cooperar, llevándolo al ámbito educativo de manera que podamos favorecer realmente la auténtica formación de la persona.

Este es el sentido de la propuesta de *Filosofía para Niños*, una propuesta que busca favorecer el desarrollo integral de la persona en comunidad, la comunidad de indagación o investigación filosófica, potenciando el desarrollo del *pensamiento complejo* gracias al diálogo y el trabajo en cooperación de todos los miembros de la comunidad.

El progreso de la ciudadanía creativa mediante el desarrollo del pensamiento complejo

Intentar explicar en pocas palabras en qué consiste la noción de pensamiento complejo que se maneja en el proyecto de *Filosofía para Niños* está más allá de los objetivos de este trabajo. Por ello simplemente voy a pedir al lector que acepte un presupuesto básico que subyace a nuestra propuesta: la actividad filosófica y el desarrollo del pensamiento complejo favorece la educación para la democracia y la ciudadanía.

Para mostrar en qué sentido partiré de una definición básica de lo que se entiende por *pensamiento complejo*: es un estilo de pensamiento filosófico que supone el empleo de tres dimensiones básicas, lo *crítico*, lo *creativo* y lo *cuidante* (ético-social), que coinciden con las tres dimensiones fundamentales de la persona, su capacidad crítica cognitiva, su potencialidad creativa, estética y emotiva y su actuar *cuidante* en su entorno y con sus semejantes.

Desarrollar el *pensamiento complejo* supone pensar usando dichas dimensiones según sea necesario y de una manera correcta. Es decir, respetando las distintas reglas y principios de los diferentes *estilos de pensamiento*, estando abiertos a nuevas posibilidades, buscando dar sentidos nuevos y diversos a su vida y a su entorno, actuando en él, respetándolo e intentando mejorar, *cuidándose* y *cuidando* de los demás, reclamando un mundo mejor y más justo, más democrático.

Empezando por la dimensión crítica hay que destacar cómo el dominio de ésta constituye un andamiaje importante en la propuesta de una educación para una ciudadanía creativa y democrática. Supone desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para poder optar o elegir entre varias alternativas, para poder comparar y evaluar propuestas, para juzgar y sacar las conclusiones más adecuadas, para poder fundamentar y argumentar nuestras decisiones y acciones, etc. Habilidades todas ellas importantes a la hora de enfrentarse a las presiones de una sociedad consumista y de poder adoptar una actitud crítica frente a la consumocracia. Porque es fundamental ayudar a desarrollarse a las personas su *capacidad crítica* para elegir las mejores opciones y de intervenir en los asuntos políticos y públicos, para evaluar las actuaciones y exigir que se cumplan los compromisos y promesas.

Pero teniendo en cuenta que es un pensar en comunidad, un pensar que se realiza desde la acción co-participativa y cooperativa, está claro que es fundamental para una auténtica educación para la ciudadanía y la democracia.

Dando un paso más y pasando a comentar la dimensión creativa del pensamiento complejo hay que señalar que, como modelo de educación ciudadana y democrática, es un modelo de actuación y pensamiento que posibilita la apertura a otro mundo y nos capacita para imaginar comunidades distintas, buscando nuevas vías de convivencia más digna y donde el reconocimiento y la visibilidad no esté condicionada por las posesiones y por la capacidad de consumo que uno tenga. Por eso una buena formación creativa es fundamental para poder ir más allá de la realidad dada e imaginar posibles mundos distintos de este en que vivimos y buscar alternativas que nos permitan forjar nuevos *proyectos de vida en común*.

Hay que insistir en que la educación para una ciudadanía creativa y democrática aquí defendida se caracteriza por asumir el presente de una comunidad como herencia de un pasado compartido pero también como punto de partida y abierta al futuro. De nuevo, necesitamos de la creatividad para poder imaginarnos ese futuro, pero también de la dimensión crítica para prever las consecuencias de encaminarnos hacia ese ideal y todo ello supone tener bien presente la dimensión cuidante del pensamiento complejo al actuar en pos de la procura de nuestros ideales.

Pero este *cuidado* o *pensar cuidante* debe ser entendido como una *procura* preventiva que favorezca un proceso liberador y creador. Así, frente a modelos *paternalistas* o *proteccionistas* en que se gobierna por el pueblo, para el pueblo, pero sin el pueblo, o se gobierna por el bien del ciudadano, representando a la ciudadanía, pero sustituyéndoles e imposibilitando la participación y compromiso político, el modelo que defiende supone una verdadera educación democrática donde, además de buscar el *bienestar* de los ciudadanos, se busca desarrollar su autonomía, su capacidad de elegir y decidir cómo quieren vivir y cómo quieren ir construyendo el tipo de sociedad o comunidad en qué vivir. Todo ello, insistiendo, teniendo en cuenta que éste es un proceso comunitario en el cual no podemos construirnos aisladamente, en el que necesitamos del otro, y de la fuerza de lo extraño, para poder cuestionarnos, para poder salir de nuestro sentido común y pensarnos de otras maneras, de una manera más crítica, creativa y cuidante.

Conclusión

Tal y como ya defendía en el trabajo mencionado al inicio, no creo que debamos reducir el concepto de ciudadanía al de sujeto portador de

derechos, sino que el ciudadano o la ciudadana debe tener también y, sobre todo, la capacidad de crear nuevos modos de interactuar y convivir, creando o construyendo ámbitos de encuentro donde poder ejercitar sus derechos y luchar por el desarrollo de las capacidades y competencias del ciudadano en su vivir en comunidad. Porque, como parte de la comunidad, el ciudadano y la ciudadana creativa deben crear una nueva dimensión comunitaria de la política, que les permita crear o dotar de un nuevo significado a la vida ciudadana, promoviendo múltiples formas asociativas que posibiliten una actitud solidaria que, en lugar de excluir, vaya ampliando el espacio lógico del diálogo, la actuación cooperativa y el reconocimiento mutuo.

Y para ello, he defendido la necesaria formación y capacitación de la persona promoviendo el desarrollo del pensamiento complejo para que, desde una ciudadanía creativa y democrática, se favorezca el ir descubriendo nuevas vías de crecimiento y de autorrealización en comunidad o en común.

De ahí que la noción de pensamiento complejo adquiera en la propuesta de una educación para la ciudadanía creativa una relevancia absoluta y se constituya como el eje del modelo educativo democrático válido para hacer frente a la consumocracia y a la exclusión social que se está acrecentando en el momento actual. De esta manera, y completando las reflexiones realizadas en el trabajo anterior, considero que no se puede luchar contra la exclusión y la marginación si, al mismo tiempo, no somos conscientes del tremendo efecto negativo del consumismo en la propia constitución de la sociedad, en la manera de construir nuestra noción de ciudadanía y de generar nuevos tipos de exclusión social. Y esta toma de consciencia y esta lucha pasan por una buena formación y capacitación en la ciudadanía creativa y en el pensamiento complejo.

LA CAPACIDAD CREATIVA COMO GENERADORA DEL BIEN COMÚN

Angélica SÁTIRO*



Resumen

Este artículo trata de una pedagogía que tiene como meta el desarrollo de la ciudadanía creativa. Para ello, reflexiona sobre la metodología y los resultados del proyecto «Diálogos con Acción», desarrollado con el movimiento ciudadano GuateÁmala entre los años 2007-2011. Presenta reflexiones sobre el desarrollo del ethos creativo a partir de esta experiencia. Explicita las actitudes y los valores fomentados con la utilización de la metodología. Propone el fomento del pensamiento creativo y su aplicación en el campo social, entendiendo que un ciudadano creativo debe estar implicado con distintas maneras de lograr el bien común, generando más, nuevas y mejores ideas para ello. Su contenido es la secuencia y la ampliación del artículo «Pedagogía per a una ciutadania creativa» publicado en la revista *Temps d'Educació*, nº 40, pp. 267-282.

Palabras-clave: ciudadanía creativa, pedagogía creativa, educación reflexiva y creativa, educación para pensar, ciudadanía ética y creatividad, ethos creativo, diálogos ciudadanos.

* Educadora y formadora de profesorado en España, Portugal, Italia, México, Guatemala, Perú, Argentina, Brasil, entre otros países. Autora de más de 50 publicaciones en el campo de la educación.

Realiza el doctorado en Educación y sociedad en la Universidad de Barcelona. www.angelicasatiro.net.

La pedagogía de la ciudadanía creativa

Desarrollar una pedagogía de la ciudadanía creativa es asumir una filosofía educativa (qué, por qué y para qué) y una línea metodológica (cómo) que fomenta la capacidad (de individuos y de colectivos) de generar más y mejores ideas que se transformen en proyectos y acciones de desarrollo social. Este artículo trata de clarificar esto a partir de la reflexión sobre un proyecto concreto.

«La pedagogía es *praxis*. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fanatismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar.» (Meireau, 2007, p. 140).

La *pedagogía para una ciudadanía creativa*, también es *praxis*. Nace para sistematizar, profundizar y fundamentar un conjunto de acciones, proyectos y realizaciones de una década, en distintos países iberoamericanos. Es decir, se trata de una teorización que da unidad temática a un conjunto de acciones, con el objetivo de iluminar nuevas prácticas en la misma dirección.

Este artículo es una metacognición reflexiva sobre un proyecto concreto 'Diálogos con Acción',¹ realizado por el movimiento Ciudadano GuateÁmala.² Dicho proyecto pretende fortalecer el tejido social, de manera a que los ciudadanos, a través del dialogo creativo, trabajan en la construcción colectiva de su sociedad. Utilizando una metodología específica, los ciudadanos desarrollan una visión compartida de país, proyectando e implementando una acción individual y local, que pretende impactar a nivel nacional, generando bien común.

2007.³ Durante los años de 2008 y 2009, ha llegado a todo territorio nacional de Guatemala en sus 22 departamentos, a través de 117 encuentros dialógicos con 2575 líderes que han implementado 461 proyectos de acción ciudadana local. A partir de 2010, la metodología es propuesta en otros formatos, un específico para el tema de las elecciones,⁴ otro para niños y jóvenes que une el futbol a la ciudadanía, entre otros. La metodología de los

'Diálogos con Acción' propone el desarrollo del *ethos* creativo de cada ciudadano, de manera a que él pueda actuar localmente, teniendo en cuenta la visión global del bien común para su sociedad. Es un proyecto que fortalece la sociedad civil, los ciudadanos de a pie y su poder de acción social. Cada encuentro dialógico ha seguido un planteamiento metodológico que ha trabajado con el individuo, su acción local y su conciencia global. La imagen siguiente sintetiza esta propuesta.

En esta perspectiva, es fundamental que cada ciudadano desarrolle una visión creativa de la sociedad y de su propia condición de ciudadano. Es este marco global, que da sentido a su acción puntual. El hecho de que pueda pensar futuros posibles abre una dimensión totalmente nueva, que incentiva a acciones que

caminan en la dirección de esta imaginación ética. «El cambio individual y el cambio social son indisolubles, y cada uno de ellos por separado resulta insuficiente. La reforma de la política, la reforma del pensamiento, la reforma de la sociedad y la reforma del estilo de vida se combinarán para producir una metamorfosis de la sociedad. Los futuros brillantes han muerto, pero nosotros abriremos camino a un futuro posible» (Hessel y Morin, 2012, p. 70). El ciudadano de a pie, a menudo tratado como masa, es decir ninguneado en su individualidad, cuando asume su papel activo como ciudadano, puede cambiar su entorno. Esto se hace a través de una acción pensada y consecuente, aunque atrevida. Se hace a través de un proyecto de innovación social que interviene en su contexto, desde sus necesidades detectadas y reflexionadas. Y para esto hace falta que desarrolle su *Ethos* creativo.

Ethos creativo

La palabra *ethos* tiene su origen etimológico en el idioma griego y puede ser entendida de maneras diferentes, algunas de ellas son «punto de partida», «aparecer». Hay dos sentidos más utilizados en occidente. Por un lado significa «morada o lugar donde se habita» y por otro es «hábito, carácter o modo de ser». Como entendemos que crear es pensar, al hablar de *ethos* creativo es inevitable entender este **ethos** como **cogito** (pensamiento).

Además, teniendo a Matthew Lipman como referencia y su pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso o ético), sabemos del carácter ético que esta intrínseco en la complejidad del pensar. Por esto, el *ethos* creativo es presentado desde una perspectiva triple, como se puede ver en la imagen siguiente: La imagen explicita los componentes del *Ethos creativo* en su triple perspectiva: como hábito (actitudes, valores, acciones), como morada interior (postura vital) y como **cogito** (modo de pensar: movimientos, habilidades, características e imaginación ética). Este *ethos* es una obra en abierto, un constante constituirse a uno mismo y sus relaciones con los demás. Significa que niños, jóvenes y adultos deberán aprender a desarrollar, en ellos mismos un modo de ser, que refleje ese *ethos creativo*, que es algo que:

1. En la siguiente web se puede ver el proyecto de los Diálogos con Acción, video, fotografías, etc.: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=36&phpMyAdmin=o6HxCZWNWwSClq5VCmLmVUSEbif.

2. www.guateamala.org

3. El libro *Una Ventana para ver Guatemala* sistematiza el resultado de estos diálogos y puede ser visto en el siguiente link: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=56.

4. Ver Kit Despertador –kit de herramientas para construir cultura ciudadana– material que adapta la propuesta metodológica de los Diálogos con Acción para el tema específico de las elecciones: http://www.guateamala.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=172&Itemid=75.

- es expresión de la libertad, porque es la realización del ser humano como proyecto y obra de sí mismo;
- es acto de la voluntad humana;
- es precursor de las acciones resultantes de esta voluntad;
- es responsable de la humanidad en general, ya que la acción de cada uno es ejemplar para los demás;
- depende del *cogíto* para posibilitar un autorreconocimiento (conciencia de sí) y un reconocimiento del otro;
- es expresión de la condición humana;
- es vía para la creación de una comunidad humana más ética y más capaz de equilibrar sus recursos y riquezas.

Durante los 'Diálogos con Acción', cada ciudadano participante es invitado a pensar su vida como proyecto creativo, además de ser estimulado a desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento, de actitudes y de valores. El proceso metodológico, explicado mas adelante fomenta el desarrollo de este *ethos*. Este ciudadano, a través del conjunto de interacciones y de vínculos que establece con su comunidad local, actúa de manera a provocar innovación social en su contexto. Esta acción e interacción innovadora, tiene como parámetro, el bien común.

Bien común

«Ya en el siglo VIII a.C., Hesíodo introduce *Los trabajos y los días* con la fábula del halcón y el ruiseñor. 'Necio es quien pretende oponerse a los más fuertes', es la moraleja del cuento en que el ruiseñor intenta vanamente librarse de las garras del pajarraco. Pero la lección de Hesíodo es otra: el mundo humano es distinto del de los animales, *debe* ser distinto, pues las relaciones deben regirse por la *Diké* –la Justicia– y no por la violencia. Por eso, porque hay que buscar el bien de todos y no el dominio de los fuertes, el fin de la unión social o política no puede ser otro que el bien, el bien de los que forman una comunidad. No debería haber conflicto entre el bien de la comunidad y el bien del individuo. Porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como *ciudadano*. (...) Definir en qué consiste ese bien que todos los humanos deberían perseguir para vi-

vir 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, acciones específicas, etc. Es decir, un artefacto/proyecto salido de la ciudadanía creativa necesita generar bien común. Lo que se pudo evidenciar con la experiencia de los 'Diálogos con Acción', fue que no es fácil ni sencillo para un ciudadano de a pie, crear un proyecto de acción social en su entorno, con toda la claridad posible respeto al bien común. La participación en estos encuentros de dialogo creativo, ha sido voluntaria y los participantes atendían a un perfil de líderes ya inmersos en los problemas de su comunidad. Aún así, es complejo hacer el ejercicio de proyectar una acción local teniendo en cuenta las necesidades locales, pero enmarcado en una visión global. Esta dificultad no es un problema de buenas intenciones y/o de buena voluntad, sino se trata de un problema de falta de herramientas cognitivas, para hacer el esfuerzo de pensar el bien común, mas allá del problema particular. Por esto, parte de este proyecto consiste en el desarrollo del *ethos* creativo en su dimensión cognitiva (como *cogito*). Es la manera de superar esta dificultad. «No cabe duda de que existen procesos de degeneración, de insensibilización de la democracia. La deriva oligárquica es uno de ellos, pero hay más. La pérdida de savia ciudadana se encuentra también en el origen de estas derivas, al igual que la ausencia de democracia cognitiva, es decir, la incapacidad de los

ciudadanos para adquirir conocimientos técnicos y científicos, que les permitirían comprender y abordar problemas cada vez más complejos.» (Hessel y Morin, 2012, p. 68)

El desarrollo del *ethos* creativo (modo de ser, de pensar y de interactuar) del ciudadano

Estamos de acuerdo con Philippe Mierieu cuando afirma en su libro *Frankenstein Educador*: «La educación está llena de 'calamidades' porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar.» (Meirieu, 2007, p. 64). Esta pedagogía entiende que el humano es un ser libre. Por esto es imposible programarlo de manera a reducirlo a categoría de cosa. Un ser humano libre, siempre será sorprendente, porque su voluntad decidirá qué respuesta dará a los estímulos educativos recibidos. Por esto afirmamos que no es posible enseñar la ciudadanía creativa, pero sí es posible aprenderla. Para que ocurra este aprendizaje, hace falta crear todas las condiciones en el ambiente y en el proceso (metodología) para que los individuos puedan decidir desarrollar su *ethos* creativo, es decir, un modo de ser, de pensar y de actuar que esté en sintonía con una ciudadanía que pueda ser llamada de creativa. Así que a seguir se enuncia una lista de habilidades de pensamiento, de actitudes y de valores, entendiendo que no son enseñados, pero sí estimulados por el ambiente educativo y favorecidos en su proceso. Luego, desde la libertad, los individuos que compartan un ambiente con estos parámetros, podrán decidir qué hacer con ello.

Desarrollo del modo de pensar del ciudadano creativo

Las conductas cognitivas configuran modos de pensar. Por lo tanto, para desarrollar el modo de pensar del ciudadano creativo hace falta fomentar determinado tipo de conducta cognitiva. Esto incluye el desarrollo de las habilidades de pensamiento, que configuran lo que Matthew Lipman llamó de pensamiento multidimensional (creativo, crítico y cuidadoso). Pensar es algo complejo y multifacético, que extrapola una lista de habi-

lidades de pensamiento. Si en este artículo proponemos una clasificación de habilidades es porque son partes «tangibles» del pensar que nos permiten realizar intervenciones pedagógicas claras y objetivas. En ningún momento queremos reforzar una visión reduccionista del pensamiento y esperamos que nuestro lector lo tenga en cuenta. La palabra habilidad viene del latín **habilitas** que significa *capacidad, disposición para algo*. Entonces, una habilidad capacita, dispone a la acción sea ella mental o no. Ser hábil, es estar capacitado para hacer algo que quede bien. Las habilidades de pensamiento nos permiten pensar bien, tener destreza mental, pensar con ingenio, consistencia y gracia. Las habilidades de pensamiento son actos mentales dispuestos en la mente humana que pueden ser estimulados y desarrollados. Lo que se debe hacer, es aprender a colocarlas en movimiento, ponerlas en marcha.

Hay muchas maneras de clasificar las habilidades de pensamiento, aquí se utilizará la propuesta del Proyecto Noria,⁵ que propone 5 grandes grupos de habilidades:

Percepción

La palabra percepción viene del latín *perceptio* y significa acción de recoger, cosechar. En general, utilizamos esta palabra para nombrar el acto y/o efecto de la capacidad de percibir. Percibir viene del verbo latino *percipere* y significa concebir por los sentidos, aprender, comprender, formarse una idea sobre algo. Si quisiéramos ser poéticos podríamos decir que percibir es hacer una cosecha de las ideas que están contenidas en el mundo relacionando lo que está fuera de nosotros con nuestra capacidad interna de aprehender ese exterior. Norbert Bilbeny en su libro *La Revolución en la Ética* afirma que con la tecnología perdemos la fuerza y la precisión de los sentidos, además de desconfiar de la comunicación sensitiva. Al final, en el ciberespacio, así como en el espacio televisivo, el otro no está «ahí», ni nada está «aquí». Eso, según el autor, genera la necesidad de una nueva ética cognitiva para combatir esta especie de anestesia, o clausura de la sensibilidad, para impedir que prospe-

ren individuos informados e inteligentes, aunque indiferentes y crueles. (Bilbeny, 1997, pp. 20-30) Son varias las habilidades perceptivas: observar; escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia), conectar sensaciones (sinestesia). Un ciudadano creativo necesita trabajar en profundidad su capacidad de percibir, la emisión de juicios éticos va directamente relacionada a una buena percepción de la realidad. Además, para poder actuar en su entorno, de forma coherente, hace falta percibir bien sus características, debilidades y fortalezas.

Investigación

La ciencia, en la producción de su conocimiento, utiliza las habilidades de investigación. El proceso científico es un proceso de investigación. En él se aprende a formular problemas, a hacer estimaciones, a mensurar, a colocarse curiosa y atentamente delante de las cosas y consecuentemente a investigarlas. La ciencia se renueva continuamente y es partiendo de esta constatación que se puede afirmar el carácter autocorrectivo de la práctica de la investigación. La producción del arte conlleva investigación, la tecnología conlleva investigación. Muchos ámbitos del saber humano tienen que ver con el desarrollo de las habilidades de este grupo. En el campo ético el sujeto moral autónomo, al investigar, tiene la oportunidad de autocorregirse revisando su camino durante el proceso de investigación. Y, haciendo esto, desarrolla su memoria y su capacidad de previsión, asociando sus experiencias actuales con las pasadas y con aquello que espera que ocurra. Investigar éticamente significa, entre otras cosas, buscar alternativas para resolver los conflictos morales a los que estamos constantemente sometidos; buscar emitir juicios éticos después de anticipar las consecuencias de ese acto y después de haber seleccionado diferentes posibilidades de llevarlo a cabo. La imaginación ética, es otra necesidad contemporánea importante, en tanto que representa lo opuesto a un adoctrinamiento en unos principios morales específicos. El pensamiento creativo implica investigar, buscar referentes y recombinarlos. Investigar es imprescindible en la etapa inicial de cualquier proceso creativo. Algunas habilidades de investigación son: averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, imaginar.

5. Proyecto educativo pensado para niños y niñas de 3 a 11 años que pretende fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente y de actuar éticamente. Es llevado a cabo en aulas de distintos países de Iberoamérica desde finales de los años 90. Para saber más: www.octaedro.com/noria.

Conceptualización

El conocimiento intelectual se da mediante la formación de conceptos. Los conceptos permiten determinar los objetos y los fenómenos. Pensar conceptualmente significa analizar informaciones y clarificarlas. Esta actividad de unificación es propia del entendimiento humano y genera eficiencia cognitiva, ya que ayuda a penetrar en lo desconocido, organizándolo en unidades significativas. Los conceptos, esas unidades significativas, son útiles y económicos. Las habilidades de conceptualización son las habilidades de organización de la información y son básicas para agilizar las relaciones pensamiento–lenguaje, ya que el pensamiento comprende la relación de conceptos entre sí en forma de narraciones, explicaciones, argumentos, etc.

El campo ético-social está lleno de ambigüedades, contradicciones y paradojas, por eso es importante aprender a conceptualizar con precisión y formular bien las unidades significativas que ayudan a comprender el mundo y las relaciones existentes en él. Un sujeto moral autónomo puede potenciar su capacidad de emitir juicios éticos en la medida en que desarrolla su capacidad de conceptualizar y formular su comprensión de los temas de ese campo, tan controvertidos como fundamentales. Con certeza, es difícil aprender los códigos éticos de la propia cultura, pero más difícil es percibir la integración de nuestra cultura con las demás. Esto se hace posible si se pueden dar ejemplos y contraejemplos en el campo ético de manera consistente e intercultural. Ésta es una actitud ética importante que necesita ser desarrollada, teniendo en cuenta cómo aumentan cada vez más los movimientos migratorios y cómo la globalización de la economía genera nuevos tipos de intercambio cultural.

Desde la perspectiva del pensamiento creativo, este grupo de habilidades es imprescindible para concretar los productos creativos. Además, estas habilidades son necesarias durante varios momentos del proceso creativo.

Son habilidades que permiten el roce de referentes epistemológicos y estéticos (comparar, contrastar) y el cruce de fronteras conceptuales, además de la delimitación de las mismas (definir). La lista de habilidades de conceptualización es: conceptualizar y definir, dar ejemplos y contraejemplos, comparar y contrastar, agrupar y clasificar, seriar.

Razonamiento

Razonar nos permite descubrir cosas nuevas a partir de aquello que ya conocemos; por ejemplo, cuando hacemos una inferencia. Además de profundizar en lo que ya es conocido, razonando se descubren maneras válidas de ampliar lo que ya fue descubierto/inventado anteriormente. El contacto entre conocimientos nuevos y aquellos que ya dominamos mueve el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, además de delimitar importantes momentos del proceso creativo. El campo ético es siempre complejo, porque en él se encuentran los deseos, las pasiones, las preferencias, las reglas, las normas y las leyes. Poder organizar de manera razonable las sensaciones e informaciones que vienen de ahí es fundamental. Aprender a organizar lo que fuimos capaces de investigar éticamente es algo importante. Al aprender a relacionar medios y fines, por ejemplo, se está aprendiendo algo esencial para el desarrollo ético, ya que una discusión importante en este campo es si los fines pueden justificar los medios. De igual manera, al aprender a establecer criterios estamos poniendo las bases para ayudar en el intento de establecer con claridad los criterios que orientan la elaboración de las reglas, normas y leyes que todos debemos seguir o de las que pretendemos crear. Desde la perspectiva de la dimensión creativa, establecer relaciones es algo fundamental porque permite flexibilizar la materia-prima con la cual se trabaja, sea ella una idea, el barro o cables y conectores. Sin contar que es imposible concretar un producto creativo sin razonar. Para concretar un producto creativo es necesario converger. Converger implica razonar de distintas maneras: estableciendo criterios, infiriendo o encontrando razones para hacerlo.

Algunas habilidades de razonamiento son: buscar y dar razones, inferir, razonar analógicamente, relacionar causas y efectos, relacionar partes y todo, relacionar medios y fines, establecer criterios.

Traducción

Como afirman Vigotski y Bruner no existe pensamiento sin lenguaje ni viceversa. Cuánto más ejercitamos las habilidades que potencian esta relación entre pensamiento y lenguaje, mejor será para el desarrollo cognitivo en general. Las habilidades de traducción ayudan en eso ya que permiten el tránsito entre la oralidad, la escri-

tura y los demás lenguajes. De esa forma se puede aprender a mantener el significado cuando cambian las formas de expresarlo. Y, haciéndolo se amplía tanto la capacidad mental como la lingüística. La traducción tiene que ver con lo que los psicólogos y lingüistas llaman fluidez y también flexibilidad. Aprender a traducir algo de un lenguaje a otro es ejercitar la fluidez y la flexibilidad mental, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento creativo. No hay que olvidar que hablamos de lenguaje en el sentido amplio: palabra, formas, colores, sonidos, olores, gestos, etc. Como traducir significa aprender a ser más flexible tanto psicológica como lingüísticamente, las consecuencias creativas y éticas de ese aprendizaje son importantes. Principalmente en este mundo globalizado repleto de redes universales de comunicación, los sujetos moralmente autónomos necesitan desarrollar desde muy temprano la capacidad de articular y especificar el contenido de aquello que está siendo traducido.

Necesitan tener claridad respecto a aquello que está siendo convertido. Ética y políticamente hablando eso es fundamental. ¿Cómo será posible, en este mundo de convivencia entre diversidades, que las personas sepan a ciencia cierta cuáles son los valores y significados presentes en los diversos tipos de transacciones e intercambios que ocurren? ¿Y, especialmente, cuáles de esos significados y valores deben ser mantenidos y cuáles pueden ser flexibilizados? Traducir es intercambiar y, por tanto, es un acto mental cuyo desarrollo es prioritario para vivir creativamente en los tiempos actuales. La lista de habilidades de traducción es: narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir varios lenguajes entre sí, resumir.

Desarrollo del modo de ser (hábito) del ciudadano creativo

Anteriormente se habla del *ethos* creativo en su triple sentido: como morada, como hábito y como *cogito*. En este apartado se profundizará en la dimensión del *ethos* como *hábito*, es decir, el foco es en las actitudes, que lo configuran como tal.

La cuestión del *ethos* creativo no fue planteada por expertos y teóricos de la creatividad. A partir de explicitar a qué llamamos actitudes y valores pondremos una lista, que consideramos

como unos mínimos para el desarrollo de un *ethos* creativo. Esta lista contiene lo que teóricos que investigan la creatividad llamaron de rasgos de la personalidad creativa, estilos cognitivos de creativos o características de personas creativas. Para tanto, este artículo utilizará elementos (reorganizados y redimensionados) presentados por Teresa Amabile, que os llamó de estilos cognitivos, y, por Stenberg y Lubart que os llamó de características y rasgos existentes en las personalidades de los creativos. Estos autores no estaban planteando el desarrollo de un *ethos* creativo de personas comunes, sino que estudiaban perfiles de personas reconocidas socialmente como creativas. Entendemos que estos rasgos, estilos y características configuran el campo actitudinal, son aprendidos y pueden ser desarrollados, no sólo por personas ya comprobadamente creativas en sus campos. Por esto, pensando en los ciudadanos de a pie y en su educación creativa, proponemos como actitudes (a aprender y a fomentar) algunas de estas características, estilos y rasgos que fueron identificados en perfiles de los creativos estudiados, sumados a otros aspectos de desarrollo ético. Claro está que todo esto no podrá ser enseñado, en el sentido de *explicado*,⁶ pero sí podrá ser aprendido y desarrollado en contextos (comunidades de dialogo) que los proponga y los estimule. Una vez convertidos en una disposición de actuar y consecuentemente en un hábito, podremos hablar del desarrollo del modo de ser (*ethos*) de un ciudadano creativo. La lista de actitudes a fomentar es la siguiente:

Ganas de crecer y autodisciplina para lograrlo

Un ciudadano creativo necesita desear aprender constantemente las maneras de mejorar la vida cívica y las maneras de lograr el bien común. Esto implica tener ganas de crecer como persona y entender que el desarrollo colectivo es una relación gana-gana donde cada individuo también se desarrolla. Para ello no basta tener buenas intenciones, hace falta una autodisciplina que permita mantenerse a flote tanto en momentos mas propicios, como en los que no favorezcan.

6. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Rancièr (2003, p. 15).

Perseverancia ante situaciones de frustración y obstáculos

Esta actitud va conectada a la anterior y refuerza el aspecto de la autodisciplina. El camino creativo e innovador esta lleno de obstáculos y de frustraciones y el campo social es complejo. Por lo tanto, hará falta ser un ciudadano perseverante con la meta de mejorar la vida social y el bien común.

Apertura a la experiencia

«Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable». (Dewey, 2004, p. 128). Para desarrollarse como ciudadano creativo es importante lanzarse y actuar, experimentar acciones y reflexionar sobre lo vivido. La ciudadanía creativa es una *praxis*, es decir una acción (reflexionada) cuya finalidad es ella misma. Si no hay apertura a la experiencia, esta *praxis* es inviable.

Tolerancia a la ambigüedad

Cuando un ciudadano piensa creativamente necesita aprender a lidiar con las ambigüedades propias del camino de alguien que siembra futuros posibles. No todo estará ordenado, es decir claro, agrupado, clasificado, definido y discriminado. Hace falta enfrentarse a la incertidumbre y sus ambigüedades. Hace falta entender el papel del caos y su dinámica con relación al orden, cuando si es un pensador creativo. Y, en el campo social, hace falta asumir que la realidad se mueve independientemente de la manera como la percibimos, la organizamos y/o la deseamos. Por lo tanto, para innovar y crear socialmente, hará falta asumir las ambigüedades de la realidad y actuar a partir de ellas.

Voluntad de asumir riesgos

Un ciudadano creativo necesita fortalecer su voluntad y consecuentemente ponerla en funcionamiento a la hora de asumir riesgos. Optar por solamente repetir lo seguro es dejarse bloquear por el miedo al fracaso, al error, al ridículo. Asumir riesgos es enfrentarse a los fracasos (cuando ocurran) con dignidad y actitud de aprendizaje. Cuando uno trilla sendas creativas e innovadores nunca sabrá, de inicio, se va a funcionar o no. Por esto hace falta tener la voluntad de sacar partido positivo de las consecuencias, sean más o menos positivas respecto a la finalidad que se tenía en mente. La creatividad social es de por

si un «deporte de alto riesgo», una vez por este sendero hay que asumir los riesgos de hacer la apuesta por la capacidad humana de inventar futuros mejores individuales y colectivos.

Independencia y cierto nivel de desinterés por la aprobación social

Esta actitud, de alguna manera, es paradójica porque para colaborar con el bien común hace falta relativizar lo que es llamado de «común». Una persona pendiente de la aprobación de los demás no se arriesga, no se atreve y en general no se permite ser inconforme con algo que necesita ser socialmente cambiado. Para desarrollar la capacidad creativa y aplicarla en el campo ciudadano hará falta independizar el propio pensamiento y el desarrollo de la capacidad crítica. Un ciudadano creativo es un ciudadano con criterios propios. Se trata de, como comenta Juan Carlos Lago Bornstein: «(...) ser no-convencional, romper con lo convencional, con lo admitido, no rendirse o asumir que este mundo o modo de vida democrática son los únicos viables, que la democracia en la que vivimos es la única plausible, sino pensar que es posible otro mundo, otra manera de construir la democracia. Pensar creativamente, y no dejarse llevar por lo convencional, supone pensar la realidad por uno mismo y ser capaz de ver a través de los ojos propios, y no sólo a través de los ojos de la sociedad.» (Bornstein, 2009, p. 234)

Actitud de diálogo constante

Paulo Freire es quien, desde su pedagogía, afirma que el ser humano se humaniza en el diálogo, mientras se transforma a si mismo y al mundo. Según él, cuando los seres humanos pronuncian el mundo, lo transforman. El diálogo es el encuentro que solidariza reflexión y acción de los humanos que significan el mundo con su palabra, y, por esto lo transforman. Para ser un ciudadano creativo hace falta cultivar una actitud dialogante. Es imposible hacer esta tarea desde la soledad, sino desde el encuentro con el otro, estando en desacuerdo y/o en acuerdo con él.

Percibirse a sí mismo y proyectar un Yo ideal

Ver la propia vida como un proyecto creativo, por lo tanto tratar de percibirse, conocerse y estimarse son hábitos necesarios. Ver la propia vida

como una obra de arte que permanece abierta nos ayuda a ir mejorando quienes somos. Entender la propia vida como una obra de arte es verla desde nuestra capacidad creativa, es verse a sí mismo como creador y criatura. Evidentemente, como punto de partida es fundamental percibir a sí mismo como uno es (la condición humana imperfecta, incompleta y finita),⁷ con sus defectos, debilidades y circunstancias, pero, a la vez entender que esto sólo es un punto de partida. Proyectar un yo ideal es fundamental para seguir creándose a sí mismo, incluso como ciudadano.

Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar)

Ver el otro como un estímulo al desarrollo de la propia capacidad creativa, tratar de entenderlo y aceptarlo como un reto creativo, es una actitud imprescindible para tener una relación fértil con los demás. La relación con el otro nos hace ser quienes somos, porque los humanos somos seres sociales, es decir «hechos» en las interrelaciones. Las diferencias que hay entre los humanos son un estímulo para la capacidad creativa de cada cual. Por esto, intentar ver las cosas desde la perspectiva de los demás nos hace más «creativos», porque rompe con nuestra manera de ver, nos «flexibiliza» la mirada y la existencia.

Respetar, criticar y crear reglas

Cuando hablamos de reglas, parece contradictorio poner estas tres palabras juntas: respetar, criticar y crear. Las reglas son el resultado del pacto entre los humanos que pretenden convivir y compartir un mismo espacio y un mismo tiempo, por esto son imprescindibles y deben ser respetadas. Pero, esto no significa que debemos tener una relación de obediencia ciega, porque las reglas son buenas cuando están adaptadas al contexto. Muchas veces, algunas reglas permanecen iguales, incluso después de que el contexto haya cambiado. Por inercia, todos seguimos obedeciendo como si todavía fueran adecuadas. De ahí la importancia de criticar las reglas constantemente, averiguando si siguen adecuadas o no. Es importante saber que las reglas no adecuadas, deben ser cambiadas. Por esto es necesario aprender a crear reglas. Crear es romper.

7. Este tema es tratado en el artículo «Pedagogía creativa desde la condición humana», pp. 9-15, revista *Aula de innovación educativa*, nº 193-194, año 2010.

La transgresión a las reglas es algo importante para el desarrollo del pensamiento creativo. Un pensamiento que se mueve solo dentro de los límites de las reglas no crea nada nuevo. Evidentemente desde la perspectiva ética y social esta afirmación merece matices. Pero estamos hablando epistemológicamente, es decir, un conocimiento nuevo no se instaaura mientras no hay una ruptura de viejos paradigmas.

Proyectar un mundo ideal

Esta actitud nos ayudará seguramente a querer formar parte de las soluciones y no solamente de los problemas. Querer ayudar a construir un mundo mejor es un reto para la capacidad creativa de los humanos, además de ser una importante actitud de imaginación ética. Para desarrollar esta actitud es importante hacer preguntas como: ¿En qué mundo queremos vivir? ¿El mundo real está muy distante del mundo ideal que imagino? ¿Por qué? ¿Cómo podemos reducir esa distancia? ¿Es posible un mundo mejor que éste en el que vivimos? ¿Cuál es mi contribución a la construcción de ese mundo mejor?

Preguntarse estas cosas, nos ayuda a no aceptar la realidad de forma trágica: «*es lo que nos ha tocado y solo nos queda aceptarlo*». Evidentemente esta lista de actitudes puede llegar a ser más extensa, pero entendemos que para el objetivo de este artículo ya es lo suficientemente sugerente.

En los 'Diálogos con Acción', se contaba con la motivación inicial porque los que acudían a los encuentros venían por decisión propia, desde su libertad. Con esto, algunas actitudes estaban garantizadas de entrada: *las ganas para crecer y la autodisciplina para lograrlo, apertura a la experiencia y dialogo constante*. Durante los encuentros de dialogo se pudo averiguar dificultad con respeto a algunas actitudes específicas: *tolerancia a la ambigüedad, percibir a sí mismo y proyectar un yo ideal, aceptar al otro y empatizar con él, proyectar un mundo ideal, independencia y cierto nivel de desinterés por la aprobación social*. Durante la fase de desarrollo e implementación de las acciones locales se pudo averiguar dificultad en otro tipo de actitudes: *perseverancia ante situaciones de frustración y obstáculos, voluntad de asumir riesgos, respetar, criticar y crear reglas*.

Evidentemente en un proceso mas largo de trabajo con estos mismos ciudadanos, se podría desarrollar de manera mas profunda estas acti-

tudes. El hecho de ser un trabajo desde una ONG y con ciudadanos voluntarios delimita y acota el tiempo de cada encuentro. Estas actitudes no son un fugaz slogan publicitario, revelan un cambio profundo en el modo de ser ciudadano, por esto necesitan tiempo y espacio para su desarrollo. De ahí la importancia de un planteamiento pedagógico mas extendido en el tiempo y en el espacio, que ocurra en el sistema formal de enseñanza y fuera de él.

Desarrollo del modo de actuar del ciudadano creativo

Las acciones y actividades son la parte mas «visible» del ciudadano creativo. Es decir, el modo de pensar y el modo de ser (actitudes y hábitos) pueden ser vistos e identificados en la acción. Por esto el desarrollo del modo de actuar del ciudadano creativo implica poner en práctica la lista de habilidades y actitudes de los apartados anteriores. Es decir, no se trata solamente de entender y discursar sobre la necesidad de aquel desarrollo mental y actitudinal, sino de actuar en consecuencia con aquello. Por esto, el ciudadano creativo actúa socialmente de forma coherente con su desarrollo cognitivo y ético. Para tanto es importante tener en cuenta, como mínimo dos pautas:

Proyectar y actuar localmente desde una conciencia global

Stenberg y Lubart (1991), presentan tres estilos cognitivos propios de las personas creativas y uno de ellos es el estilo global/local que implica conjuntamente la capacidad de pensar en cuestiones generales y la capacidad de pensar en los aspectos más próximos, los inmediatos. El *ethos* creativo como *cogito* trata de recordar a necesidad de la coherencia entre pensamiento y acción. En el caso del ciudadano creativo, su modo de actuar debe preservar esta coherencia, además, es fundamental que la aplique en esta capacidad de pensar globalmente, a la vez que entiende que las acciones creativas como ciudadanos, deben ser locales, en su ciudad, en su entorno inmediato.

Actuar en red

Entender sistémicamente la cuestión de la ciudadanía es asumir la necesaria actuación

en una red que se retroalimenta y se mueve como si fuera una bola de nieve creativa. Por lo tanto, aunque el desarrollo del *ethos* creativo sea de cada individuo, éste se construye en su red de vínculos; es en el tejido social que este *ethos* se desarrolla y se retroalimenta. Así actuar en red es por un lado, fortalecer el propio individuo, y, por otro, es realizar la acción ciudadana.

Fortalecer la acción en red, es fortalecer el tejido social, que de por sí, es una red. Además, un ciudadano del siglo XXI seguramente tendrá presente las redes sociales (virtuales y reales) desde donde será más fácil generar acciones más creativas. Esto porque se tiene en cuenta, de forma rigurosa, el proceso de intercambio necesario para una labor en esta dirección. Y, esto puede ser vivido de una manera agradecida y estéticamente elevada. «El buen vivir supone el florecimiento individual en el seno de las relaciones comunitarias. Nuestras vidas están polarizadas entre una parte prosaica, por un lado, que sufrimos sin alegría, por coacción o por obligación, y una parte poética, por otro, que nos dispensa plenitud, fervor, exaltación, y que encontramos en el amor, la amistad, los encuentros colectivos, las fiestas, los bailes, los juegos. La prosa de la vida nos permite sobrevivir. Pero vivir supone vivir poéticamente. El éxito de nuestra política de civilización permitiría a nuestros compatriotas expresar de la mejor manera posible sus potencialidades poéticas.» (Hessel y Morin, 2012, p. 38)

En los 'Diálogos con acción' fue posible evidenciar la alta motivación de los participantes. Se entiende que, el hecho de poder pensar su propia vida (individual y ciudadana) como proyecto creativo, es una acción estética que motiva. Además, la conciencia de la fuerza que tiene actuar en red, cambia las perspectivas, aunque no necesariamente sea algo fácil. Se pudo ver la dificultad en realizar el cambio de mentalidad compartimentada para una mentalidad en red. Además, las acciones en red son mas eficientes a mediano plazo, pero a corto plazo son más difíciles. Esta dificultad esta principalmente en el reto de encontrar las zonas de acuerdo, y, lo que les une a todos los diferentes alrededor de una causa común. De todas maneras, la estética política, seduce al ciudadano y facilita a que se rompan barreras que impiden el dialogo entre los diferentes.

La capacidad creativa

Para este artículo, asumiremos una postura conceptual desarrollada junto a las labores realizadas con Juan Rodrigo y Katja Tschimmel. Esta concepción afirma que la creatividad es la *capacidad sistémica de pensar creativamente*. Un sistema es un objeto compuesto cuyos componentes se relacionan entre sí y/o con otros objetos/sistemas. La teoría de sistemas es un campo interdisciplinar que trata de encontrar propiedades comunes en y entre los sistemas. El enfoque sistémico es una manera de 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.

Así que, para este artículo, *crear es generar más y mejores ideas con valor⁸ desde su interacción sistémica*. Entender la capacidad creativa como generadora del bien común, es posible a partir de su carácter sistémico. El sistema-individuo-ciudadano, que interactúa con el sistema-social, teniendo como pauta el bien común.

Las capacidades y el desarrollo humano

Cuando los ciudadanos utilizan su capacidad creativa para generar bien común, seguramente movilizan sus capacidades en favor del desarrollo humano.

«¿Qué son las capacidades? Son las respuestas a la pregunta: '¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?' Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama 'libertades substanciales', un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, 'la capacidad' de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad substantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades perso-

nales y el entorno político, social y económico.» (Nussbaum, 2012, p. 40)

El enfoque de las capacidades para el desarrollo humano que predica Amartya Sen y Martha Nussbaum, como puede ser visto por la cita anterior, va de encuentro a esta pedagogía de la ciudadanía creativa. Es desde la libertad que se desarrolla el ciudadano creativo. Tanto la libertad el individuo, o sea su propia capacidad de decidir, hasta las libertades del entorno político, social y económico. Es decir, es en el complejo entramado entre individuo y colectividad que se da el desarrollo de las capacidades del ciudadano creativo. «Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos (es decir, a nivel interno), pero luego les niegan esa libertad en la práctica reprimiéndola.» (Nussbaum, 2012, p. 41). Por esto, los 'Diálogos con Acción' proponen la acción ciudadana como uno de sus ejes. No se trata solo de pensar y de hablar, sino se trata de actuar en la sociedad de manera proactiva, resolutive, creativa.

«Mejorar la calidad de vida de las personas exige decisiones políticas inteligentes y la participación dedicada a muchos individuos.» (Nussbaum, 2012, p. 15). Amartya Sen y Martha Nussbaum planean su enfoque y proponen macro orientaciones para políticas públicas, derecho internacional, acciones de los organismos que piensan en escala mas amplia sus acciones políticas, sociales y económicas. 'Diálogos ciudadanos', es un proyecto de fortalecimiento del tejido social, es decir esta pensado para los ciudadanos de a pie. Así tanto el enfoque mas global, como la propuesta mas concreta, se unen en una manera de entender la acción ciudadana que genera desarrollo.

La pedagogía para una ciudadanía creativa, es un enfoque pensado para los ciudadanos de a pie.

«Como el ya desaparecido Mahbub ul Haq, el economista paquistaní que inauguró los Informes sobre Desarrollo Humano del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, escribiera en el primero de dichos informes en 1990, 'la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera.' En la opinión de Haq,

8. Valor original, social, estético, ético, etc.

la economía del desarrollo necesita un nuevo enfoque teórico si pretende responder a los problemas más urgentes de la gente.» (Nussbaum, 2012, p. 19).

La pedagogía de la ciudadanía creativa, es una propuesta teórica y práctica que pretende ser una de estas respuestas a los problemas más urgentes de la gente. Desarrollar el *ethos* creativo de los ciudadanos de a pie es fortalecer esta riqueza humana de las sociedades. «Por todo el mundo hay personas que se esfuerzan en llevar unas vidas humanamente dignas. Los dirigentes de los países suelen centrarse exclusivamente en el crecimiento económico nacional, pero sus ciudadanos y sus ciudadanas se afanan, mientras tanto, por conseguir algo distinto: unas vidas significativas para sí mismos». (Nussbaum, 2012, p. 19). Considerando todas los aspectos planteados, podemos pensar que es necesario proporcionar la formación de personas/ciudadanos creativos, capaces de crear productos creativos, pasando por procesos creativos y generando sociedades más innovadoras, es decir, capaces de afrontar los retos del siglo XXI de manera ética y original. Para ello, los espacios educativos precisan ser ambientes creativos que dan prioridad al desarrollo del pensamiento creativo en el marco de pensamiento multidimensional (crítico, crítico y cuidadosamente ético). Para ello, hace falta plantear los procesos de enseñar y de aprender como procesos creativos. Es decir, hace falta entender la propia educación como un proceso creativo capaz de generar ciudadanos creativos comprometidos en construir el bien común. Y cada uno de estos ciudadanos, precisa crear una vida significativa para sí mismo, mientras aporta a su colectividad.

Referencias Bibliográficas

- Bilbeny, N. (1997). *La Revolución en la Ética*. Barcelona: Anagrama.
- Bornstein, J.C.L. (2009). «La educación democrática: hacía el desarrollo del pensamiento cuidante» a Seoane, L. et al. «La democracia como estilo de vida». Madrid: Siglo XXI, pp. 131-268.
- Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. 6ª edición. Madrid: Morata.
- Hessel, S. y Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza: una llamada a la movilización cívica*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Lipman, M. (1997). *Natascha – Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: ediciones de la torre.
- Lipman, M. (1992). *Pensamiento complejo*. Madrid: ediciones de la torre.
- Maritain, J. (1947). «La persona y el bien común» en (http://www.humanismointegral.com/DOCS_5_Obras_Breves/2_HUMANISMO)
- Meirieu, P. (2007). *Frankestien educador*. Barcelona: Laertes.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Satiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Ciudad de México: Progreso.
- Stenberg, R.J. y Lubart, T.I. (1991). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de masas*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. Madrid: ediciones SM.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. Sao Paulo: Martins Fontes.

LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LAS ARTES

Irene de PUIG
(Directora del GrupIREF)



1. ¿Qué son los derechos humanos?

Para muchos seres vivos, vivir es sinónimo de convivir, de vivir junto a otros. Para los humanos también. Pero, para vivir juntos armónicamente, necesitamos estar de acuerdo en algunas cuestiones a fin de poder disfrutar de una vida sin conflictos. Muchas veces este acuerdo tiene la forma de normas o reglas.

Todos los animales sociales respetan unas reglas de convivencia en su grupo, sea en forma de colmena, rebaño, jauría o manada. Sin embargo, en los animales se llega al cumplimiento de esas reglas por instinto y en algún caso por la ley del más fuerte. El ser humano, en cambio, puede y debe llegar al acuerdo en las reglas por otras vías. El camino más humano para ponerse de acuerdo es el pacto por mutuo acuerdo y respeto que se concreta en las constituciones y leyes de convivencia nacional o internacional.

Una de las regulaciones de más consenso hoy en día son los *Derechos humanos*.

Llamamos *Derechos humanos* al conjunto de 30 artículos que figuran en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 10 de Diciembre de 1948. Están basados en la certidumbre que los seres humanos podemos ponernos de acuerdo sobre ciertas normas de convivencia universal a pesar de la diversidad de civilizaciones, culturas y tradiciones.

En términos generales los Derechos humanos reconocidos en la *Declaración Universal* son derechos civiles, jurídicos y políticos, económicos, sociales y culturales. Y parten de tres grandes valores: igualdad, libertad y seguridad. Son grandes líneas directrices que pretenden guiar la actuación de los humanos, puesto que son la manifestación del respeto que contempla la dignidad humana.

El espíritu de la Declaración se basa en el deseo que los humanos nos rijamos por unas reglas de convivencia universales a pesar de la diversidad. Por ello se definen como principios fundamentales para todos los seres humanos, independientemente del color de la piel, la diversidad de lenguas y de hábitos culturales.

Los derechos humanos no son sólo una reglamentación o un conjunto de consejos. Se justifica su imposición como derechos porque se trata de **derechos naturales** y por ello inalienables (Preámbulo) e imprescriptibles (artículo 2). Se fundamentan en las relaciones que se establecen en base a la igualdad con natural. Proviene de una concepción política y también de un ideal moral que tiene como principio el respeto incondicional a las personas.

Fue mucho el camino recorrido para llegar a la formulación de 1948, había antecedentes más o menos exitosos o fallidos pero después de la segunda guerra mundial se llegó a la convención que ordena 30 artículos.

Una comisión creada especialmente en el seno de las Naciones Unidas elaboró un proyecto de *Declaración Universal*, que fue aprobado por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948, aunque no por unanimidad, ya que de los 58 Estados votaron a favor 48, ninguno en contra, y se produjeron 8 abstenciones (Arabia Saudí, Bielorrusia, Checoslovaquia, Yugoslavia, Polonia, Ucrania, la Unión Sudafricana y la URSS) y dos ausencias.

Aun así, y por primera vez en la historia de la humanidad, una organización mundial de naciones fue capaz de elaborar una declaración conjunta.

Podemos discutir –y de hecho se discute– hasta el infinito si son los adecuados o no, si están todos los que deberían, si responden a una visión más o menos occidental, y sesgada, etc. pero con todas las imprecisiones o carencias o ambigüedades que puedan contener, son un referente y un punto de encuentro.

Y a pesar que puedan parecer incompletos, inmaduros, frágiles, resultan pero sugestivos, y un punto de partida.

Pueden ser discutibles, mejorables e interpretables. Aunque no es una ley de orden jurídico que obligue a los gobiernos, representa un imperativo moral porque sus artículos están impregnados de un espíritu de respeto, de solidaridad y de justicia.

El problema más grave que plantea esta declaración es que no se ha encontrado el sistema o procedimiento que exija su estricto cumplimiento.

Los derechos humanos son puntos de partida fundamentales para conseguir una convivencia justa entre hombres y mujeres del planeta en un momento tan crucial de interdependencia.

2. La educación en derechos humanos

Sabemos de Estados, instituciones y zonas del planeta donde se vulneran constantemente los derechos humanos y en cambio no hay ningún instrumento legal para que puedan ser sancionados o castigados. Esta falta de fuerza legal solo puede ser sustituida por la presión social de la sociedad civil. Y es por ello que la educación en derechos humanos debe ser prioritaria en los estados democráticos.

Las Naciones Unidas recomiendan que los Estados incluyan la Educación en derechos hu-

manos en sus programas educativos. Ya en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos leemos: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y debe fomentar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El objetivo de la educación en Derechos Humanos es conseguir que las personas conozcan, entiendan qué son los derechos humanos, perciban su importancia y asuman que se deben respetar y defender.

Pero evidentemente no se trata de inculcar o de memorizar los artículos, la educación en Derechos Humanos contempla el aprendizaje de nuevas capacidades y la promoción del intercambio de conocimientos y de información para conseguir un cambio de actitudes y de comportamiento.

Es una tarea a largo plazo y tiene como objetivo sensibilizar y generar una cultura de respeto para todos los humanos. Como dice el obispo Calsaldaliga: se trata de humanizar la humanidad.

A nuestro parecer la educación en derechos humanos:

- Reconoce la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos.
- Incrementa el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos.
- Capacita a las personas para que reclamen sus derechos.
- Ayuda a las personas a utilizar los instrumentos legales concebidos para proteger los derechos humanos.
- Propone una metodología interactiva y participativa para generar actitudes de respeto hacia los derechos humanos.
- Desarrolla las aptitudes necesarias para defender los derechos humanos.
- Integra los principios de los derechos humanos en la vida cotidiana.
- Crea un espacio para el diálogo y el cambio.
- Fomenta el respeto y la tolerancia.

Nos adherimos totalmente a la demanda que hace Amnistía Internacional al Manifiesto por una educación en derechos humanos donde señala textualmente: «que la educación en derechos hu-

manos esté contemplada como materia obligatoria. La educación en derechos humanos puede ayudar a los jóvenes a comprender los aspectos teóricos de los derechos humanos ya integrarlos en su vida diaria, así como también a cumplir una función en la protección de sus propios derechos ya emprender acciones para defender los derechos de otras personas».

Para que contenido y forma vayan a la una debemos implementar una metodología que permita, en el aula, un trabajo dialógico incorporando los elementos críticos (conocimiento de la realidad personal y social), análisis de los sistemas de comunicación (prensa, radio, televisión, etc.) pero también usando la capacidad creativa de los alumnos, poniéndolos a imaginar mundos posibles, preguntándoles sobre qué pueden hacer ante determinadas situaciones. Finalmente, procurar un pensamiento cuidadoso, que significa generar determinados valores como la empatía, ponerse en el lugar del otro, etc. En definitiva pondremos en marcha lo que Lipman llamaba pensamiento multidimensional.

3. Educación a través del arte

Para llevar a cabo estos objetivos desde hace unos años desde el GrupIREF hemos ensayado

la incorporación del arte como medio para desarrollar la capacidad perceptiva de los jóvenes, agudizar su sensibilidad y a su vez les pueda sorprender, cautivar i provocar.

¿Y por qué el arte? Pueden preguntarse, pues porque honestamente creemos que el buen arte (dejaremos este tema para otra ocasión) trata de asuntos profundamente humanos, que más allá de la forma expresiva que nos muestren siempre hay un trasfondo que trata aspectos intrínsecos de la naturaleza humana. Al ver un retrato de Rembrandt no vemos solo a un caballero o a una dama, vemos una época, un estatus, una situación económica y su contemplación nos dice mucho más que si es bonita o fea, elegante o tosco. Su aspecto, gesto, vestido, postura nos habla de actitudes, de valores, de proximidad o distancia. Y es que la realidad, –la persona retratada–, cuando pasa por el tamiz de un buen pintor deviene un modelo, un prototipo, un símbolo, va más allá de las pinceladas y la composición: nos habla de aquello que es intrínsecamente humano.

Pero también un paisaje pintado va más allá del panorama concreto que muestra, nos indica aspectos sobre los que pensar y reflexionar, nos invita a gozar no solo de una imagen sino de lo que ella significa, de la interpretación que yo como espectador pueda darle. Por ejemplo si se



Autorretrato, 1640



Joven Saskia riendo, 1633



Nenúfares de Monet (1920-1926)

trata del cuadro de un jardín nos puede llevar a pensar en la naturaleza, en la belleza de lo natural, de la sensación de bienestar que produce la combinación de la vegetación y el agua, etc. Nos sugerirá reflexiones distintas si soy jardinero, ecologista, florista, ama de casa o pescador, y nos comunicará de forma distinta si tengo 15 años o 40.

Esta capacidad de sugerir es de una riqueza extraordinaria en educación. Ante un cuadro nos podemos preguntar, que veo (no qué es o que hay), a qué me recuerda, qué connotaciones tiene para mí, qué puede significar, como me interpela, etc.

Pero lo mismo sucede con una pieza musical, una fotografía, un poema o un grafiti. Si el artista es verdaderamente sólido, tiene una buena técnica y mucho qué decir, la obra que salga de sus manos nos proporcionará una dimensión universal, amplia, generalizable de la cuestión que plantee: una sinfonía o una canción, una poesía visual, un mural que explicita o denuncia una situación, nos habla de una cuestión que afecta a todos los humanos por más local que sea la denuncia. Veamos un ejemplo sobre la violencia de género a partir de dos poesías visuales:



Alfonso López Gradolí



Carlos Daniel Arbkam

Y ahora a veamos este mural que se explica solo:



Y lo mismo ocurre en otros ámbitos artísticos no visuales: el musical, el literario, etc. Creemos que a través del arte podemos proporcionar a los estudiantes unas herramientas que les serán útiles en muchos campos:

- Una cierta alfabetización artística en los campos visuales (pintura, fotografía, poesía visual y cine), en el campo literario (poesía, relatos, historias, etc.) y en el campo auditivo con la música.
- La oportunidad de un trabajo interdisciplinario.
- Formas comunicativas interculturales que se encuentran más allá del tiempo y del espacio, sin prejuicios históricos o geográficos.

Vamos, pues, a tratar los Derechos a través de tres niveles de modo que permitan al alumnado de adquirir plena conciencia del papel de los Derechos Humanos y, por tanto, lleven a tener actitudes coherentes con la Declaración. Estos niveles son:

- cognitivo,
- emocional,
- activo.

Primer nivel: cognitivo

En este nivel pondremos en acción una serie de habilidades que permitan entender el alcance de los derechos en su conjunto y de uno en uno. Ofreceremos la información básica i procuraremos comprender cuales son, como se agrupan, qué significan en general y como me afectan a mí. Ello significa un análisis de los enunciados

–en forma simple o simplificada–, que parte desde los conceptos usados hasta los argumentos esgrimidos para poder comprenderlos. Para ello se va a apelar a los conocimientos y experiencias previas de los jóvenes buscando ejemplos y contraejemplos, comparar, discernir, distinguir, buscando excepciones, aplicar a la vida de cada día, etc.

La asimilación de cada derecho pasa por reconocer las repercusiones de su cumplimiento tanto a nivel individual como colectivo. Como dice Ben Jelloum, escritor marroquí afincado en Francia «deben empezar a deshacer los prejuicios, los tópicos, las ideas preconcebidas, las generalizaciones y precisar las palabras y las cosas».

Segundo nivel: emocional

La fase emocional va dirigida a la empatía ya la responsabilidad. El arte tiene una capacidad de comunicación, de empatía con el contemplador que favorece la apertura de la mente y la flexibilidad, es una proyección del mundo que conecta la realidad y la creatividad, lo que es y lo que quisiéramos que fuera. Las artes, además tienen una vía directa al sentimiento. Para la percepción inmediata nos adentramos en el mundo que nos ofrece el artista ya sea por comulgar en ella o para rechazarlo, pero difícilmente una obra de arte nos resulta indiferente. El arte seduce o provoca, embelesa o fastidia, pero siempre proporciona una respuesta afectiva.

Una educación basada en el sentimiento favorece que, el ahora alumnado, y dentro de poco tiempo futuros ciudadanos, practique y asimile destrezas básicas para convivir y construir sociedades más cohesionadas, libres y equitativas, con un sentimiento de identidad compartida.

Una vez asimilados estos dos niveles, en el caso de los derechos hay que posicionarse y actuar.

Tercer nivel: la acción

Amnistía Internacional presenta la educación en derechos humanos en los siguientes términos: «La educación en derechos humanos se ocupa, entre otras cosas, de informar sobre los instrumentos internacionales de derechos humanos; su objetivo es dar a conocer a las personas las normas legales que existen, su contenido y categoría jurídica. Pero la educación en derechos humanos no se limita a impartir conocimientos sobre derechos humanos. Fundamentalmente

trata de cambiar actitudes y comportamientos y desarrollar en las personas nuevas actitudes que les permitan pasar a la acción.»

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

En otras palabras, se trata de preguntarse: ¿CÓMO PODEMOS CAMBIAR LAS COSAS?, Con ello pretendemos transformar el conocimiento, las emociones y el sentido de responsabilidad en actividad.

Como activistas debemos posicionarnos contra todos los actos despiadados, discriminatorios, crueles y criminales que conozcamos. Debemos oponer resistencia contra los ataques a los Derechos Humanos, aunque vayan disfrazados de seguridad y tenemos que luchar para corregir las inercias y exigir que se cumpla la justicia. Como educadores (–de educere– acompañadores), tenemos la responsabilidad de guiar, «conducir» o lo que sería lo mismo «facilitar». Ayudar a los jóvenes, chicos y chicas a ser competentes en tanto que personas. No siempre será fácil y

los ejemplos de los adultos no siempre son educativos, pero habrá que nadar contra corriente, esforzarse como los salmones que remontan el río para conseguir la perpetuación de la especie.

Bibliografía

- TUVILLA R., José (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. España: Desclée de Brouwer.
- NACIONES UNIDAS (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra.
- DE PUIG, Irene (2008). *Los derechos de las niñas y los niños*. Barcelona: Octaedro. (Programa del Proyecto NORIA para los 10-11 años.)
- DE PUIG, Irene (Coord.) (2010). *Pensar els drets humans. Apunts de Pau i Drets humans*. Barcelona.
- DE PUIG, Irene (Coord.) (2010). *Els joves tenim drets... I deures. Apunts de Pau i Drets humans*. Barcelona.
- DE PUIG, Irene. «Derechos de los niños, filosofía y arte», *Revista Crearmundos*, núm. 10, noviembre de 2012.
- GARCÍA PÉREZ CALABUIG, María y ALBERT GÓMEZ, M.^a José (2011). *La educación en Derechos humanos a través del Ciberespacio*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

LA DIDÁCTICA COMO UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Víctor Andrés **ROJAS***



Una vez, hará ya casi sesenta años, aserramos con Heidegger un tronco en la selva negra, valiéndonos de una sierra de leñador, una de esas sierras que manejaban entre dos, halando el uno de un lado y el otro de otro lado. Cuando cumplí ochenta años reprodujo la prensa la fotografía en la que Heidegger y yo aparecemos aserrando juntos; un periodista me preguntó: ¿cuál de los dos aserraba mejor? Este hombre no entendía nada del asunto. Cuando se asierra con una de esas sierras no puede haber uno que lo haga mejor que el otro. Lo mismo precisamente ocurre en el hablar con alguien, no puede haber uno que hable mejor que el otro, porque sólo el comprenderse a sí mismo es el sentido del hablar. Sólo al moverse libremente por entre la madera, corta la sierra. Esta es pues la peculiar manera de ser del lenguaje que se forma así en la pregunta y respuesta; es un diálogo sin fin en el que nos movemos como hablantes.**

En una sociedad de la comunicación en la cual proliferan multiplicidad de mensajes e informaciones, en una época en la que abundan diversidad de lenguajes y símbolos, en un contexto en el que la escuela no es el único lugar para el desarrollo de prácticas educativas, cobra sentido la búsqueda por la comprensión de la acción educativa y en particular por la didáctica frente a nuevos textos y lenguajes. Precisamente desde este lugar quiero proponer a continuación la identificación de la acción educativa a partir de lo que llamaré un *itinerario de la experiencia esté-*

tica en el cual, a la manera del encuentro entre obra de arte y espectador, se produce también una relación entre sujetos (estudiantes, docentes) con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los saberes, y en sí con las diversas prácticas educativas. Relación que en esta ponencia se entenderá como un encuentro en el cual el diálogo será categoría central mostrándose así, una posible ruta en la cual la experiencia educativa pueda ser comprendida como una experiencia artística y en ella, la clase como una obra de arte.

* Licenciado en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Estudios de Maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños. Docente de didáctica de la filosofía y líder del proyecto MARFIL – Marginalidad y Filosofía para Niños de UNIMINUTO desde donde ha orientado proyectos y trabajos relacionados con la práctica filosófica.

** Hans-Gerg Gadamer, «Fenomenología, hermenéutica y la posibilidad de la metafísica», en *Universitas Philosophica*, n.º 10. Bogotá, junio 1988. pp. 46-47.

¿Didáctica de la filosofía o filosofía de la educación?

Desde un acercamiento a la didáctica, y en particular relacionada con la enseñanza de la filosofía, y desde mi experiencia como docente de la asignatura didáctica de la filosofía durante más de cinco años, he podido identificar una tensión en lo que podría llamarse didáctica de la filosofía y filosofía de la educación. Tensión por la relación entre la teoría y la práctica y por los procedimientos que tanto la una (didáctica de la filosofía) como la otra (filosofía de la educación) pueden tener al querer realizar un ejercicio reflexivo situado en la experiencia sobre el enseñar filosofía. Ciertamente tal discusión ha ocupado un lugar importante en autores como Kant en sus planteamientos sobre el enseñar a filosofar o como Jasper o Heidegger en su orientación sobre el carácter existencial que ha de tener la práctica filosófica.

Sin querer entrar en una discusión profunda sobre lo que podría definirse como didáctica de la filosofía y filosofía de la educación se tomará en esta ocasión a la didáctica de la filosofía como una disciplina ocupada del estudio teórico-práctico acerca de los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Estudio que no es para nada distinto o lejano a un procedimiento praxeológico en el cual tiene lugar el contexto y las distintas dinámicas desde las cuales se orienta un proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. praxeológico en tanto que en ella, la didáctica tienen lugar, de forma armónica la teoría y la práctica dando paso a la configuración del docente de filosofía y al diseño de espacios formativos tales como clases o prácticas educativas. Cabe aclarar que esta reflexión se ha elaborado teniendo como base la experiencia del curso de didáctica de la filosofía orientado a estudiantes del programa de licenciatura en filosofía de UNIMINUTO y el desarrollo de las comunidades de diálogo desde el proyecto de Filosofía para Niños.

Desde estos presupuestos cobra sentido considerar que la didáctica de la filosofía no es solo un asunto metodológico en el cual la preocupación está centrada en el cómo se enseña la filosofía, orientación que daría lugar a la revisión de diversas técnicas casi instrumentales con las cuales un profesor de filosofía aplicaría, según el

caso, bajo un interés particular. Sin querer soslayar el lugar de la metodología y su importancia en la práctica educativa lo que se busca mostrar es que la didáctica integra la reflexión sobre la teoría y la práctica considerando de esta manera aspectos tales como el qué se enseña, para qué se enseña o quién enseña. De esta manera se entendería la didáctica como una práctica que también es filosófica en tanto que aborda en su acción una reflexión sobre los conceptos que hacen parte de la enseñanza de la filosofía y sobre los diversos interrogantes anteriormente planteados. Esta valoración de la didáctica hace que haya un reconocimiento especial sobre los agentes que intervienen en el proceso educativo, en particular sobre docentes y alumnos y en ellos las dinámicas de relación.

Así pues la relación entre didáctica de la filosofía y filosofía de la educación se dará en la medida en que en la primera la preocupación estará centrada más en las características que toma la práctica educativa y la segunda en la reflexión filosófica sobre la educación. Para precisar esta condición de la didáctica como una disciplina que busca identificar la actividad del profesor en su correspondencia con los estudiantes y las mediaciones que posibilitan el trabajo escolar se expondrá a continuación el camino que toma la acción educativa como un itinerario de experiencia estética.

El itinerario como un proceso didáctico

Teniendo en cuenta que en la práctica didáctica intervienen de forma activa saberes, metodologías, agentes tales como docentes y estudiantes, y que entre ellos se desarrollan una serie de relaciones, se buscará equiparar esta relación con la de la obra de arte y el espectador pretendiendo comprender las características de este tipo de encuentro y en particular, el proceso que aquí tiene lugar. De esta manera se desarrollará la idea de itinerario de experiencia estética desde una dimensión hermenéutica.

La comprensión acerca del encuentro entre la obra de arte y el espectador en relación con la acción educativa en la cual la clase o en particular la actividad educativa es vista como una obra de arte en la que participan docentes y estudiantes supone una mirada detallada hacia las actuales prácticas educativas desarrolladas y un

esfuerzo mayor por identificar los rasgos y maneras que soportan estos lenguajes y que hacen de la acción educativa una forma de experiencia estética.

Así mismo hablar de itinerario, implica una mirada profunda hacia el proceso particular de encuentro entre la obra de arte y el artista, detallando los acentos y modos particulares de un posible diálogo en tres direcciones: comprensión de la obra, interpretación de la obra, aplicación de la obra. Estas categorías de diálogo conducen hacia una reflexión que puede ser abordada desde una categoría hermenéutica. A continuación se tratará de describir la característica básica de estos posibles diálogos:

A. Diálogo con el texto. Cuando una persona del común se *encuentra* con una obra de arte se pueden suscitar inicialmente algún tipo de afecciones emocionales (percepción sensible) en las cuales el espectador se sumerge en una experiencia casi mística en la que siente, percibe, descubre y ama. En este posible primer estadio la intencionalidad está centrada primordialmente en la comprensión de la obra desde un carácter fuertemente emocional: Qué dice la obra, qué me hace sentir. Este primer momento del itinerario lo llamaré diálogo con el texto y comprenderá el momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra que en este caso puede ser la clase. Dialogar con ella supondrá una práctica relacional en la se percibe, se lee, se observa. En este diálogo toman un lugar muy importante el qué se enseña puesto que este puede ser el punto de partida para la activación de un primer acercamiento. Pensando de forma especial en el desarrollo de una clase este momento se puede equiparar con la provocación que generan los diversos textos que propone un docente intentando propiciar el acercamiento de los estudiantes. Tales textos serán pues centrales a la hora de pretender motivar el acercamiento de los estudiantes a un tema particular y a un hecho particular: la clase.

B. Diálogo con el otro. Así mismo el espectador emprende un camino de interpretación en el cual se interpela desde el encuentro con la obra, la obra le habla, le revela algo, le susurra sus más profundos misterios. Es el tiempo en el que la pregunta surge al interior del espectador, es el momento en el que el sujeto se busca, es movido hacia su propia interioridad

en una dinámica de descubrimiento, de indagación, de juicio. En este posible estadio la intencionalidad tendrá un carácter más racional que emocional preguntándose qué me dice la obra. En este episodio del itinerario se produce un segundo diálogo que llamaremos *diálogo con el otro* en tanto que las preguntas y las interpretaciones se comunican a otro generándose la discusión filosófica. Uno de los aspectos que vale la pena resaltar en este tipo de diálogo es el del reconocimiento del otro como condición de posibilidad para la configuración de un juicio crítico y para el desarrollo de la razonabilidad. No quiere decir esto que el desarrollo del pensamiento sea una cuestión ajena al propio sujeto sino que se da de forma cooperativa. Esta categoría de diálogo es próxima a autores como Gádamer para quien la posibilidad de interpretación de sí mismo se da a partir del encuentro con el otro en una dinámica de relación a la manera tu-yo.

C. Diálogo consigo mismo. En un tercer momento el encuentro con la obra podría generar una búsqueda de expresión de parte del hombre, una especie de aplicación o actualización de la obra desde las propias realidades del espectador. En esta dirección este sujeto desarrolla un movimiento de salida en el cual quiere expresar todo aquello que ha tomado forma en su interior, quiere comunicar sus profundas afecciones, quiere trascender hacia el encuentro consigo mismo. Este último momento podría incluso generar el surgimiento de una nueva expresión artística dando paso a una especie de dialéctica de la experiencia. Momento que entenderemos aquí como diálogo consigo mismo y que hace referencia a una condición más ética que epistemológica en tanto que en ella el sujeto busca alcanzar un nivel mayor de autonomía reflexionando sobre el principio de sus actos, sobre los alcances existenciales de sus planteamientos y preguntas, sobre el sentido de las afirmaciones en relación con su propia historia. Como característica de este momento, estaría entendiéndose el acto creativo mismo y en él la práctica didáctica como un movimiento hacia el sujeto en el cual hay un descubrimiento y reconocimiento de las propias facultades y conocimientos. «La experiencia de una obra de arte nos abre nuevos mundos, porque el arte no es sólo percepción de lo fáctico, sino también creación y conocimiento». (Gadamer, 1999)

Esta dinámica de camino, contemplación, búsqueda, indagación y expresión se ha querido llamar «itinerario» precisamente para hacer referencia a la experiencia artística como un camino, es decir, como algo que se va creando, que no es estático, que toma formas diversas y que supone movimiento. En este mismo sentido la acción educativa y en particular la didáctica se entenderá como experiencia artística en tanto que juegan de forma clara la comprensión, la interpretación y la aplicación en un movimiento o camino praxeológico de ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Para este ejercicio de itinerario, si bien no se centrará el trabajo en una manifestación artística en particular, en el cual se comprende la dimensión estética como en camino de trascendencia y encuentro en el que una canción, un poema, una danza o una pintura pueden activarlo, se destacará la clase misma como una obra de arte.

La experiencia y la categoría de encuentro

La aproximación conceptual a la noción experiencia estética nos ha acercado a autores como Gadamer, Heidegger, López Quintas, entre otros, quienes valoran el sentido de la experiencia y las posibilidades trascendentes que supone la dimensión creativa del ser humano en relación con la expresión artística. Para considerar algunos de los planteamientos de tales autores se señalarán a continuación ciertos componentes teóricos dando paso a la consideración de los mismos como categorías de análisis de la reflexión que nos ocupa.

En primer quisiera tomar la categoría encuentro, como posibilidad de identificación de los ambientes y realidades humanas que participan en el acto creativo. En el caso particular de la experiencia artística López Quintas entiende la condición humana, como una realidad de encuentro. *El hombre es un «ser de encuentro»* (Rof Carballo); *se constituye, desarrolla y perfecciona realizando encuentros con las realidades circundantes*. Desde esta perspectiva su propia realización se ve situada en categoría de encuentro con las realidades circundantes, entendiéndolas estas no como meros objetos que están fuera sino como «ámbitos» que conforman su propia realización. Así, la presencia de lo otro, en nuestro caso, una obra de arte, será también un acontecer en la medida

en que ella (la obra) participe de mi realidad vital, me afecte, se conecte conmigo. Para López Quintas la dimensión del encuentro toma los matices planteados por Von Balthasar cuando entiende que el hombre da sentido a la realidad en el encuentro, siendo el encuentro participación, relación. De esta manera lo otro (la obra de arte) toma un matiz particular como un modo de ser y se cruza con un sujeto que ya no sólo admira, sino que se descubre y aparece. En este sentido, en el encuentro hay dos realidades que se buscan, que aparecen, que aplican y desarrollan movimientos.

La categoría de encuentro también puede tomar rasgos de la perspectiva fenomenológica de Heidegger en particular con el acento hermenéutico desde el cual las categorías comprensión e interpretación serán fundamentales. Con tal acento el acercamiento a la realidad tiene como foco de interés las propias dinámicas de acontecer en las que el sujeto, mediante un encuentro (diálogo) desarrollará maneras claras para su realización. Gádamer acuñará de una manera más clara el concepto diálogo sustentando esta relación en una dialéctica de participación en la cual dos realidades se entrecruzan posibilitando un camino de comprensión. Para él el texto centrará su atención dado que éste se puede entender como una manera del acontecer de la historia humana.

Las categorías planteadas nos acercan a Gádamer en Verdad y Método así como a textos fundamentales como *La actualidad de lo bello* y *Estética y Hermenéutica* dado que en ellos se puede hallar el sentido de las categorías encuentro, diálogo y experiencia estética. Por otro lado, la identificación de la categoría experiencia supondrá revisar los acercamientos y diferencias desde los cuales es posible encontrar un camino hermenéutico en el encuentro entre un espectador y una obra de arte. López Quintas comprende e indaga por las realidades que dan lugar a este tipo de experiencias señalando que la realidad común aparece cuando el hombre siente su apelación y la escucha y la acoge activamente, ganando una libertad eminente y perfeccionando su personalidad.¹

Para continuar en la aventura por la comprensión del concepto experiencia puede ayudar la

1. Cfr. Quintas, López. *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Ed. Verbo Divino. Navarra, 1991, p. 14.

revisión de los planteamientos de John Dewey. Si bien, éste se encuentra inscrito en la tradición pragmatista norteamericana deja ver visos relacionales con la hermenéutica gadameriana en su comprensión sobre el arte y la experiencia estética. Ya, un autor como Rorty buscará la proximidad de estas dos tradiciones: el pragmatismo y la hermenéutica señalando cómo en estas hay un camino común en el carácter interpretativo de la realidad y en la distancia con la epistemología de corte moderno en el cual se ha entendido, de forma limitada, la noción de experiencia.

De esta manera, se encuentra en John Dewey un interesante planteamiento sobre experiencia; en particular el texto *El arte como experiencia* mostrará ésta como un continuo fluir, una superación de estados, que no tienen como fin un conjunto de creencias o conocimientos sólidamente fundados, sino la mera apertura hacia nuevas experiencias.² En el caso de Dewey la experiencia estará asociada a todo el conjunto de vivencias en las cuales está inmerso el individuo, aun en su cotidianidad, y desde las cuales el pensamiento y la expresión artística se desarrollan. Para él la experiencia ordinaria y la experiencia estética han de estar relacionadas dado que es desde lo concreto, en una conjugación entre razón y emoción, como se produce el estado de contemplación. En el texto citado se mostrará, muy en relación con Gádamer, el distanciamiento con los planteamientos estéticos tradicionales en los cuales la consideración de lo estético se aleja de las condiciones de la razón humana.

Finalmente, tenemos como registro de esta separación, aceptada como si fuera normal, las filosofías del arte que lo sitúan en una región no habitada por ninguna otra criatura, y que enfatizan fuera de toda razón el carácter meramente contemplativo de lo estético.³

Para Dewey, la experiencia estética será un modo de relación en la cual ambos, obra de arte y espectador cobrarán una dinámica propia en la medida en que cada uno desarrolla unos propios modos de ser y de estar relacionándose en la co-

tidianidad a maneras de percepción y expresión. Sin duda la dinámica del presente trabajo no tomará un acento tan particular en este enfoque al pretender comprender la experiencia estética como un acontecimiento en el cual el proceso de encuentro va generando una manera de comprensión de la propia realidad, de la obra de arte y por ende, en nuestro caso, de la acción educativa como realidad que trasciende en la propia dinámica del itinerario.

De esta manera, para la ruta que se sugiere en la práctica didáctica se pretende identificar la clase como una experiencia en la cual se producen los citados diálogos generándose un fluir continuo de ideas, percepciones, sentires y saberes que juegan en un ambiente educativo en un movimiento dinámico de contemplación, interpretación y aplicación. Tal itinerario llevará a modificar las maneras tradicionales de entender la clase para dar paso a la comprensión de ésta como un espacio común que es activado por el diálogo entre los sujetos, el diálogo con el texto y el diálogo consigo mismo. Relación que supone un alto esfuerzo por la provocación hacia la participación en tanto que el texto ha de centrar la atención de los sujetos movilizandolos afectos, sensaciones, saberes, reflexiones y acciones en las que los individuos se comprometen hacia la búsqueda de la comprensión; supone un esfuerzo por el reconocimiento del otro en tanto que la escucha y el respeto fortalecen la acción dialógica dando lugar a preguntas y respuestas, a interpretaciones y a conocimientos diversos; un esfuerzo por la relación consigo mismo como práctica cuidadosa en la que las personas construyen creativamente ideas, pensamientos, acciones y planteamientos de forma autónoma una vez que el texto y el encuentro con los otros ha contribuido en el fortalecimiento de juicios, experiencias y conocimientos.

Metodología de la experiencia estética

Tratando de darle a esta reflexión una vía práctica propiamente dicha propongo a continuación las bases metodológicas que harían del itinerario una acción didáctica para ambientes educativos como el de la enseñanza de la filosofía o el de la práctica filosófica.

La mirada crítica de los procesos de indagación, búsqueda y descubrimiento de sentidos en

2. Rodríguez Espinosa, Gabriel. Consecuencias del neopragmatismo. El espectro crítico de Richard Rorty. Tesis doctoral – Universidad de la Laguna.

3. Dewey, John. *El Arte como experiencia*. Paidós, Barcelona, 2008, p. 9.

relación con la experiencia estética suponen un procedimiento metodológico basado en un paradigma de corte interpretativo desde el cual la mirada esté centrada en la comprensión de un fenómeno y en la identificación de las acciones humanas que acontecen en esta experiencia. Para el caso particular de esta reflexión la realidad estética aparece precisamente como acontecimiento, lo que lleva a comprender el hecho experiencia como un acto dinámico en el cual los saberes emergen y las realidades requieren ser estudiadas desde lo cualitativo.

Esta mirada metodológica soporta así un descubrimiento del sujeto como categoría central de la experiencia así como de la obra de arte como entidad cargada de sentidos en su propia naturaleza y no como objeto en la forma clásica de este término. De esta manera la obra de arte, al ser independiente de su pertenencia o distanciamiento del ser humano y de su historia, requiere una aproximación metodológica particular en la cual se pretenda abordar el lenguaje de la obra de arte y sus dimensiones: acontecimiento y realidad.

Así pues, se ha tomado como base la hermenéutica gadameriana relacionándola armónicamente con tres etapas que facilitan el estudio sistemático del itinerario de la experiencia estética y que matizarán a su vez una posible ruta de acción didáctica. Tal dinámica será entendida como un procedimiento (camino ordenado con determinada lógica, conjunto de pasos conducentes hacia un objetivo⁴) de ver, juzgar, actuar y devolución creativa en el que se guarda una estrecha relación con el carácter hermenéutico de la experiencia desde las categorías comprensión, interpretación y aplicación.

La identificación y estudio de un proceso a tres tiempos no sustenta un carácter normativo de la experiencia estética en el cual se justifique éste como vector definitivo para una práctica educativa o como orden regulado en el cual ha de haber un estricto desarrollo de una etapa para pasar a la siguiente. En la realidad – acontecimiento de la experiencia estética se identifican una mezcla de representaciones y motivaciones que pueden generar una complejidad a la hora de querer comprender sus dimensiones y características, esto justifica el propósito por aventu-

rarnos en un itinerario tratando de interpretar un fenómeno como es el de la experiencia estética en su relación con la práctica didáctica.

El camino en tres tiempos (ver – juzgar y actuar – evolución creativa) está iluminado por la perspectiva de praxeología que plantea una intensión particular en el acercamiento a la realidad, dado que en ella, ésta es punto de partida de la comprensión y marca un proceso de búsqueda, descubrimiento, análisis y acción. Este camino sitúa el ver como punto de partida, identificando así un lugar común en el que el espectador y la obra de arte se encuentran en una dinámica de contemplación en la cual los dos estadios fusionan miradas, formas, vivencias y representaciones, muy situadas de manera especial en las condiciones emocionales, propias del impacto del encuentro. Fase que se ha llamado diálogo con el texto, en la cual las ideas y conceptualizaciones de una mirada teórica son reducidas tratando de dar lugar a una dimensión más práctica en la que se valoran las emociones. La pregunta que el espectador se hace en este momento es qué dice la obra tratando de dejarse afectar y desarrollando potencialmente el acontecer de ella desde el encuentro que se produce.

La mirada en este momento de la reflexión estará orientada hacia la identificación de las características, condiciones, acentos y componentes de esta dimensión práctica del encuentro (contemplación). Para ello cobrará un importante lugar la reflexión hermenéutica de Gadamer en particular desde el concepto juego planteado en el texto la actualidad de lo bello. En esta noción (juego) Gadamer señala aspectos como el de la participación para mostrar el movimiento que tiene lugar en la relación obra de arte y espectador superando la consideración pasiva de la contemplación y valorando ésta como una acción activa en la reconstrucción de la obra. En esta dinámica tiene importancia el lugar del diálogo entre docente-alumno y texto en tanto que los sujetos participan identificando la clase como una acción conjunta en la que el docente no es el que «da la clase» sino que es quien co-participa con el alumno a partir de una experiencia de encuentro.

Un momento central del itinerario lo constituye el juzgar, etapa en la cual la comprensión toma un tono más interpretativo tratando de considerar analíticamente las formas, palabras y conceptos que presenta la obra de arte identi-

4. Juliao, Carlos. *La praxeología: una teoría de la práctica*. Ed. Uniminuto. Bogotá, p. 99.

ficándolas o relacionándolas con la propia experiencia individual. Tiempo que nos permite considerar el lugar de la pregunta y en ella todo el sentido filosófico que ésta contiene.

En el caso particular de esta reflexión, se buscará en esta segunda fase identificar los componentes cognitivos y críticos (indagación) que supone la acción didáctica a la manera de encuentro entre la obra de arte y el espectador reflejados en los movimientos del juzgar que aparecen con preguntas y análisis específicos.

Finalmente la comprensión toma un acento más dinámico adentrándose en la valoración de la acción humana y de las características que toma el sujeto cuando la obra lo lleva hacia la acción, lo «saca», lo actualiza y lo mueve hacia sí mismo desde unas dinámicas creativas y éticas. Esta dimensión del itinerario puede ser desarrollada a partir del presupuesto de la expresión artística y su relación con la práctica didáctica. Es decir tratando de identificar cuáles son los rasgos estéticos y éticos que propicia el encuentro de los sujetos en un aula de clase a la manera

obra de arte y espectador desde la dinámica del itinerario que hemos propuesto.

El itinerario que se ha señalado, con su metodología y la justificación de éste como una acción didáctica podría llevar a la identificación de la práctica filosófica como una experiencia en la cual el diálogo sea elemento central para la activación de relaciones entre los sujetos y entre éstos con los diversos saberes que emergen y se proponen. Se espera de esta manera haber propuesto una posible línea para aquellos que buscan hacer de su práctica docente una obra de arte.

Para dar un cierre a esta reflexión he escogido un poema de mi autoría titulado *Reinventémonos* en el cual se lanza una propuesta para dar formas nuevas a la historia humana jugando con la metáfora del escultor que imprime representaciones diversas a la materia. En este mismo sentido, y continuando con la lógica de la experiencia estética, dejo el poema en sus manos para que él vaya haciendo camino en su propio horizonte de comprensión.

Reinventémonos

Es hora de dar justa sepultura a los transeúntes furtivos
mudando las historias viejas,
entonando canciones con los sublimes sonidos que llegan
y danzando al compás de las mieles frescas.

Es preciso dar paso a las manos externas de un buen escultor
para dar formas nuevas a la historia.
Dar un pincelazo en el lienzo de un cuerpo ajeno
dejando que se impriman respiraciones diversas.

Es urgente decir adiós placidamente a los visitantes tardíos
venciendo el miedo de perder su aroma.
Es bello reinventar el cause de las aguas del deseo,
las montañas de los sueños y el camino de la muerte.

IMAGINACIÓN, BENEVOLENCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA

UNA REFLEXIÓN EN TORNO a la comunidad de indagación y la formación ciudadana en FpN

John Larry ROJAS CASTILLO*



*La vida es pintar un cuadro, no hacer una suma***

En esta intervención quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones en torno al problema de la Filosofía y su compromiso con las problemáticas sociales y políticas, tarea en la cual la práctica de la comunidad de indagación aporta muy significativamente. Mi interés general busca examinar cómo una educación filosófica cultiva la individualidad y la vida política en un contexto de problemáticas sociales vinculadas a experiencias de dolor, exclusión o violencia.

Para abordar este asunto trataremos cuatro ideas centrales, ellas son la imagen de hombre como misterio al cual debemos abrirnos a través del arte, la imaginación literaria, la benevolencia y la educación democrática en la comunidad de indagación.

El hombre como misterio

Dado que las prácticas y las teorías políticas y educativas suponen una concepción sobre el hombre, en esta exposición suponemos lo humano como un enigma, un misterio, un devenir impredecible de pasiones; en consecuencia, la educación no sólo puede basarse en una visión racional de la realidad. Así, solamente podemos acercarnos con justicia al hombre si somos capaces de verlo como algo más que un ser racio-

nal, o como un ente determinado, a cuyo conocimiento pleno se accede a través de datos y estadísticas medibles y cuantificables.

Para la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en su texto *Justicia Poética*, en nuestro mundo imperan visiones utilitaristas burdas que basan su comprensión de lo humano en una determinación cuantificada, fría y simple. Para estas visiones el hombre es una máquina que guía sus acciones a partir de un cálculo matemático de intereses guiado por una lógica causal necesaria. De esta manera, el hombre sería un sujeto limitado a una práctica social egoísta que solamente buscaría maximizar sus beneficios y evitar el dolor.

Para la autora, esta noción burda no es únicamente una manera de medir la realidad, una metodología, sino que más bien es una noción y un criterio de acción que define nuestro juicio sobre los hombres. Considerar el cálculo egoísta de intereses no se limita a la explicación de las relaciones económicas y sociales sino que involucra una creencia sobre lo humano. En consecuencia, esta creencia determina una serie de prácticas sociales y educativas de acuerdo con las cuales se vive. Un mundo centrado en una visión de este tipo supone un sistema educativo que asume creencias y prácticas del mismo tipo.

Podemos evidenciar los rasgos educativos de esta visión de lo humano a través de la cita textual de unos fragmentos de la novela *Tiempos*

* Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Pontificia Universidad Javeriana.

** James, Henry, *Art of Novel*, 1907.

Difíciles de Charles Dickens. Así, por ejemplo, un alumno educado en la escuela criticada definiría así a un caballo:

Cuadrúpedo. Hervívoro. Cuarenta dientes, a saber: veinticinco molares, cuatro colmillos, doce incisivos; cambia de piel en primavera; en los terrenos pantanosos también cambia cascos. Los cascos son duros, y es preciso ponerle herraduras. Se conoce la edad por las marcas de la boca. Esto dijo Bitzer –y mucho más. –Ahora, alumna número veinte –dijo el señor Gradgring–, ya sabes qué es un caballo.¹

Fijémonos en la respuesta del estudiante, en ella sólo aparece una descripción material simple, una cuantificación precisa de una serie de datos empíricamente observables. Este modelo de explicación de la realidad basa su cientificidad en la correspondencia minuciosa entre palabra y materia definida matemáticamente.

Así, los sujetos cultivados en este «catecismo» no pueden entender que detrás de los datos materiales existe un más allá infinito que escapa a la racionalidad económica. De esta forma, se proyecta sobre los individuos una lógica estricta basada en el puro cálculo de intereses, lo cual aniquila la posibilidad de ver en el otro algo más que una máquina burda, egoísta, condicionada por fines lucrativos.²

Las prácticas educativas nacidas de esta ficción reducida de humanidad eliminan nuestra capacidad para vislumbrar la gratuidad en las relaciones, la riqueza subjetiva única de cada individuo, las posibilidades para encontrar sentido en la experiencia estética y en el ocio, no sospechan siquiera que podamos acercarnos a los demás como fines en sí mismos y no como medios para satisfacer intereses individuales.

1. Nussbaum, Martha, *Justicia Poética*, Editorial Andrés Bello, p. 39.

2. Un ejemplo emblemático de esta racionalidad administrativa puede documentarse en la descripción que hace Frederick W. Taylor de los obreros en su obra *Teoría de la Administración científica*, la cual establece que el fin productivo determina la condición del trabajador, la cual es reducida a sus capacidades físicas. En los procesos industriales este criterio excluye, por definición, la creatividad y la inteligencia del individuo, a tal punto que es conveniente, para Taylor, que los obreros sean parecidos a «bueyes», pues a mayor capacidad creativa, reflexiva o crítica, mayor retraso procesos de capacitación y menor productividad. Cfr. Taylor, F. W., *Principios de la Administración científica*, Edigrama, Bogotá, 2003, pp. 35-109.

Esta racionalidad económica no es capaz de ver las condiciones vitales y socioculturales específicas en las cuales se cultivan los hombres y, por ello, terminan afirmando una visión recortada de lo humano. En palabras de Nussbaum:

(...) la mente económica es ciega: ciega a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a las honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores; ciega a lo que es vivir una vida humana y tratar de infundirle sentido humano. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente complejo, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad.³

Ante esta posición extrema nuestra autora afirma que si bien el juicio racional es valioso, pues capta con precisión una perspectiva de la realidad, no es suficiente en la comprensión del mundo humano. Ello en la medida en que Nussbaum, junto con la tradición liberal, considera al hombre como un ser racional que posee la capacidad de elegir por sí mismo un curso de vida digno.

Esto supone, como es obvio, que los seres humanos poseemos algo de maravilloso, de grandioso tras la materia. Ese algo más allá, inexplicable, que está por encima de los condicionamientos materiales hace imposible predefinir, predefinir las acciones; precisamente en esto consiste la libertad.

Es en este punto que Nussbaum hace notar la importancia de la imaginación en la formación del razonamiento moral, pues la imaginación complementa las reglas formales puras y nos ofrece una comprensión más justa de lo humano. Por ello, en este momento, debemos preguntarnos por la naturaleza de la fantasía y sus características.

La imaginación literaria y la benevolencia

Para la autora la imaginación consiste en la capacidad de ver en una percepción inmediata cosas que no están presentes. Esto quiere decir que la fantasía nos permite ir más allá de las

3. *Ibidem*, p. 54.

impresiones sensibles no quedándonos sólo en los datos materiales.⁴

Así, la fantasía nos permite reconocer en una fogata el rostro de un amigo, contemplar animales danzando suavemente en el cielo, en forma de nubes, o también nos hace posible escuchar las melodías del agua que vibra entre las rocas de un río. Por ello, la fantasía no implica dejar de lado lo material, sino más bien enriquecerlo; se trata de poder ampliar nuestra simple experiencia sensible viendo en ella la maravilla, el misterio, lo infinito escondido tras lo que podemos ver.

Por ello, ante la contemplación de un individuo concreto no tenemos solamente la experiencia de una serie de datos materiales, sino que más bien proyectamos sobre él nuestros sentimientos, anhelos, esperanzas y miedos de manera que lo tratamos como otro yo.

En consecuencia, formamos una creencia en la que el individuo aparece no sólo como otro, sino como una persona con una vida, esto es, con unas costumbres definidas por un proceso vital, por relaciones familiares y de amistad, con una serie de pasiones y proyectos particulares.

Es precisamente por ello, a partir de esta proyección generosa que hacemos ante la experiencia de otros yoes, que nos podemos constituir como nosotros mismos. Al encontrar otras vidas llenas de los sueños y de la fragilidad que experimentamos en nosotros mismos, entonces nos hacemos humanos, pues podemos concebir formas de existir igualmente válidas y distintas.

Así mismo, esta visión de lo humano hace posible vislumbrar las contradicciones, las zonas oscuras o grises, los miedos y pasiones, frustraciones y dolores que definen, de manera muy decisiva, lo que somos, en lo que creemos y lo que proyectamos en nuestro espacio de relaciones con otros.

Nos hacemos humanos en la interacción de las imágenes que construimos en nuestra relación con los demás, pues a partir de esto enriquecemos nuestra propia vida individual concibiendo la necesidad de respetar y defender la libertad de elección a todos los individuos.

Solamente así comprendemos que es necesario el cultivo espontáneo y excéntrico de la individualidad, pues ello asegura nuestra propia posibilidad de recrear, de ampliar cada vez más nuestra individualidad y nuestra propia humanidad.

4. Cfr. *Ibidem*, p. 65.

Es precisamente por esto que la fantasía nos permite acercarnos a la vida de los otros, pues aunque no podemos saber exactamente qué es lo que aquellos individuos viven, si somos capaces, en tanto lectores de novelas, de imaginarnos abrigados por los condicionamientos específicos que los envuelven.

A este tenor, vale la pena preguntarnos por el sentido de la vida que está implicado en la experiencia de leer una novela, es decir, pensar cómo la novela y otros géneros literarios presentan y narran las vidas de los personajes. Igualmente se busca comprender cómo la literatura implica un tipo específico de imaginación y del cultivo y expresión de sentimientos morales.⁵

Leer una novela es un ejercicio reflexivo en el cual la estructura, las palabras y las imágenes nos introducen en una experiencia estética que es en sí misma educadora, pues en la experiencia de lectura participamos en la vida de personajes que, con algunas modificaciones, podríamos ser nosotros mismos.

En la lectura *padecemos* la situación de otros, podemos vivir sus miedos, angustias y deseos, así como también sentir inclinación por cierto tipo de posiciones que nos permiten entrenar nuestro razonamiento práctico. Al vivir con los personajes accedemos a una problemática moral compleja, lo cual enriquece nuestro razonamiento público.

Esta experiencia simpática con los otros yoes de la obra nos permite sufrir con ellos, y por ello hacemos ejercicios que nos hacen enfrentarnos mejor al abismo complejo de pasiones en el cual nosotros mismos, en tanto humanos, estamos inmersos.

Padecer la lectura de novelas cultiva la *simpatía* mediante la cual los individuos pueden percibir en los demás el misterio infinito de pasiones que gobiernan la vida. De esta manera, pueden los seres humanos ser benevolentes, pues se pueden interesar por buscar la felicidad o negar el dolor padecido por el otro y querer imaginar situaciones existenciales distintas a la propia.

El hombre que percibe el dolor de los personajes, ya sea al recorrer una serie de experiencias y pasiones que conducen a un juicio práctico errado, o ya sea por la incapacidad de cambiar las condiciones sociales en las cuales el perso-

5. Cfr. *Ibidem*, pp. 28-29.

naje está inmerso, es un sujeto que es capaz de razonar mejor el contexto en el que está puesto.

Por ello, la lectura de novelas es una experiencia estética en sí misma educativa, que hace posible al sujeto adentrarse en una serie de vivencias que amplían de manera radical sus competencias de deliberación moral, que forman en él una comprensión más justa de la vida humana.

Si bien no es posible saber exactamente lo que el otro siente, la novela nos educa para percibirlo con asombro, pues cultiva en nosotros una refinada imaginación que permite recrear la situación concreta en la que ese otro yo existe, respetando el misterio de su vida.

Por otra parte, la fantasía asociada a la narración literaria hace posible que los niños y jóvenes expresen su propia experiencia, revelen el sentido íntimo de sus sueños y proyecten cursos de acción que construyan su vida en un ámbito de relaciones con otros.

En este sentido, la literatura nos permite también proyectar lo propio, no sólo en el interior de sí, sino en las relaciones con los otros y respecto a problemas sociales y políticos fundamentales.

De esta manera, la imaginación permite cultivar experiencias estéticas en las que padecemos con otros lejanos sus miedos, sus sueños y las decisiones concretas que han modelado sus vidas.

La educación democrática en la comunidad de indagación

Por este camino hemos expuesto cómo la imaginación metafórica nos ofrece una visión sensata del misterio de lo humano y, por ello, nos permite comprender de manera novedosa la educación. En este momento quisiera que abordáramos la profunda relación que posee lo dicho con práctica de la comunidad de indagación en tanto espacio de formación democrática.

La fantasía es fundamental en la formación de individuos en un contexto público, ya que a través de ella el educando se abre a las múltiples posibilidades de vida humana existentes no solamente a su lado, en su contexto social y propia cultura propia, sino en otros espacios sociales y culturales; si queremos comprender la vida de otros, es necesario acercarnos a las condiciones concretas en las cuales ellos se

desenvuelven imaginando, como ya se ha dicho, las condiciones específicas en las que aparece concretamente la humanidad.

Nussbaum considera, en tanto lectora de Aristóteles, que es válido suponer una base racional y moral en todos los hombres en la medida en que igualmente se reconozca que dicha condición es moldeada empíricamente por los diversos contextos socioculturales.

Igualmente, se ha mostrado que la simpatía es una condición básica que nos permite acercarnos a la situación del otro. Es precisamente por ello que un sujeto, en el desarrollo de su vida, no está limitado exclusivamente a las condiciones específicas de su comunidad, sino que su propia realidad se amplía progresivamente en la medida en que recorre el mundo. De esta manera, en la medida en que el individuo es sujeto moral y racional, que se abre progresivamente a nuevos niveles de experiencia y entonces se afirma en tanto ciudadano.

Así, la posibilidad individual de elegir racionalmente un curso de vida propio no es un principio puro, abstracto, sino que depende, para su desarrollo concreto, de las condiciones históricas y socioculturales concretas, a partir de las cuales es posible su crecimiento.

Por otra parte, la comunidad de indagación se convierte en el escenario en el que las obras literarias pueden ser puestas en común para su lectura, para el padecimiento *pathos* común de las experiencias narradas y la reflexión de las opciones de vida y razones que las justifican. Podríamos decir, al hilo de esta reflexión, que la comunidad es el lugar para el padecimiento de la novela, el cuento, la poesía, la tragedia como formas de expresión de lo humano y de reflexión argumentativa del sentido de dicha experiencia. La comunidad, como lo dice Esquilo, se convierte en un espacio para la evaluación y el estudio cuidadoso de razones de partes enfrentadas, en la cual el juicio sobre lo verdadero y justo posee un carácter público, común.⁶

De esta forma, el derecho igualitario a la palabra sobre un problema, el cual implica el deber de la escucha y evaluación racional de las creencias propias y ajenas, principio básico de la de-

6. En las *Coéforos*, tragedia final de la *Orestíada*, precisamente en el momento en el que el tribunal conformado por los ciudadanos atenienses y presidido por Atenea examina las razones expresadas en el proceso de juzgamiento de Orestes, el autor literalmente utiliza la expresión *Koinonia Dianoia*.

mocracia desde su nacimiento en Atenas, es un elemento práctico básico que orienta el trabajo de la comunidad de indagación.

Este derecho democrático, llamado por los atenienses *isegoría*, es el reconocimiento del valor de la palabra de cada ciudadano, en tanto individuo capaz de ofrecer razones que revelan el sentido de lo verdadero, en tanto descubrimiento *-alethia-*⁷, que no es impuesto de forma radical bien sea por la autoridad divina, o de la tiranía de un hombre o de las masas.

Así, una verdadera democracia no implica la uniformidad, el acuerdo pleno, o el silencio ante la decisión mayoritaria, pues la libertad propia de la institucionalidad democrática es nutrida por el conflicto de fruto de las diversas opciones de vida desarrolladas y justificadas en los espacios sociales. De esta manera, una genuina comunidad de indagación no implica la pérdida de la propia opinión por ceder ante la mayoría, sino la defensa comunitaria de la posición individual, de la opinión divergente y el desenvolvimiento libre de la vida particular que es su fuente.⁸

Por otra parte, el reconocimiento del valor y fragilidad de la perspectiva individual justifica la necesidad del establecimiento del derecho político a la igualdad, lo cual es asegurado en los criterios normativos, de tipo institucional, comunitario, que dan valor al razonamiento en su sentido político.

El valor de la propia experiencia y de la perspectiva de los demás miembros de la comunidad para ampliar dicha visión individual, define las bases del principio político de igualdad ante la ley *-isonomia-*, el cual también es un fundamento democrático originario.

Finalmente, es fundamental la posibilidad que nos ofrece la comunidad para poder expresar e interpretar la propia experiencia. Como hemos señalado, el misterio de lo humano no encuentra su dilucidación a través de medios exclusivamente racionales. En esta tarea la fantasía y la inteligencia se alían para poder plasmar formas, imágenes, narraciones que hacen posible construir el rostro de lo propio, de lo auténtico y que, muchas veces, no podemos esclarecer solos, más aún ante experiencias dolorosas de exclusión, contradicción y dolor.

7. En su sentido griego quiere decir «sacar a la luz, revelar».

8. En este aspecto es fundamental la reflexión de John Stuart Mill en su ensayo sobre la libertad.

Como profesor de Filosofía considero que es un verdadero reto en nuestro medio, marcado por experiencias de violencia, construir espacios en los que los estudiantes puedan expresar su experiencia de dolor. En un país en el que gran parte de los ciudadanos o sus familias han sido víctimas de la violencia, es fundamental generar ambientes formativos que hagan posible el padecimiento, la expresión y el reconocimiento del dolor, pues, como en la tragedia Esquilea, dicho padecimiento de lo que genera terror y miedo son bases para enfrentar la vida posconflicto en espacios de reparación, superación de la cadena de venganzas y construcción de la paz. Como en la Obra de Esquilo, considero que educación, arte y democracia son obras fruto del esfuerzo comunitario por conocer la naturaleza humana en su profundidad y misterio, para así soñar y construir espacios políticos de paz.

La comunidad de indagación aparece como un espacio poético, para usar la terminología de Martha Nussbaum, en el que se padece la situación de los personajes de las novelas, los cuentos o narraciones, se cultivan normas y prácticas reflexivas y democráticas que nos permiten evaluar acciones, formar sentimientos morales y distinguir a través del lenguaje lo justo de lo injusto, lo cual implica aceptación tolerante de las opciones ajenas. Así, los dilemas y contradicciones humanos expresados en la literatura se hacen ocasión para pensar y esclarecer el sentido de la propia contradicción y paradoja como ingredientes trágicos de la vida moral y política.

Por otra parte, la comunidad se hace espacio en el que se construyen sueños en común, pues los participantes modelan opciones de vida, proyectos futuros para la construcción social de lo propio, lo cual se evalúa y afina a partir de la experiencia comunitaria, del juicio común de lo mejor que se esclarece en una dinámica originariamente democrática. De esta manera, la expresión y purificación de lo propio, en el debate argumentativo, genera también la construcción de lo común de un contexto comunitario, pues la formación de comunidades dialogantes es base para la construcción de una sociedad civil sólida.

Para Aristóteles en su Política la comunidad es lugar para la palabra y para la acción, en tanto que la palabra expresa la distinción entre lo justo y lo injusto y la acción no se limita a la producción de bienes para la satisfacción de necesidades, sino que es ámbito público para la

búsqueda libre de la felicidad, es decir, de la excelencia –*aretè*. Por ello, la comunidad de indagación puede señalar formas de praxis liberadora que plasman en el terreno de lo objetivo, de lo común, aquello que es propio al individuo en su riqueza y valor subjetivo.

En la línea educativa que exploramos, la literatura y el juego infantil son vivencias en las cuales aprendemos a imaginar. Así mismo, en la reflexión comunitaria propia y cooperativa que se da en la comunidad de indagación, es posible aprender a perseguir un sentido posible que parte de la fantasía. De esta manera, la comunidad de indagación aparece como un escenario educativo en el que se plasman y decantan los proyectos particulares, haciendo posible la construcción creativa de un espacio común en el cual soñar y construir la libertad.

Bibliografía

- Esquilo. *Las Euménides*, en *Obras Completas*. Madrid: Ed. Cátedra, 2004.
- Jaeger, Werner (2008). *La Paideia: Los ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, Matthew (2004). *Pineda, Diego, Marcos*. Bogotá: Editora Beta.
- Nussbaum, Martha (1998). *Justicia Poética*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Rodríguez Adrados, Francisco (1985). *La Democracia Ateniense*. Madrid: Alianza Universidad.
- Taylor, F.W. (2003). *Principios de la Administración científica*. Bogotá: Edigrama.

FILOSOFÍA, ARGUMENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Schuman Javier **ANDRADE***



Pero la mejor manera de enseñar a niñas y niños a razonar es examinando de cerca y cuidadosamente los múltiples usos del lenguaje y la posterior discusión de sus propias observaciones e inferencias.

MATHEW LIPMAN

La sociedad no tiene el héroe que quiere sino el héroe que necesita
Película *El caballero de la noche* (*The Dark Knight*)

Una paráfrasis de la anterior expresión tomada de la película *El Caballero de la noche* se puede expresar como sigue: la sociedad no tiene el lenguaje que quiere sino el lenguaje que necesita. Para comprender lo que ello quiere decir hay que preguntar qué lenguaje quiere y qué lenguaje necesita la sociedad. En la película, Batman, nuestro personaje bueno, deja de ser héroe para convertirse en un villano al atribuirse el asesinato de cinco personas, algo extraño pero justificado si se desea defender a Ciudad Gótica del Guasón, el malo. Pues bien, en nuestro lenguaje ocurre algo similar, parece que algunas expresiones deberían expresar un significado cuando realmente poseen otro o los significados de algunas expresiones se muestran desgastados y como bien se dice popularmente terminan siendo ‘frases de cajón’. Este es el caso de expresiones como ‘la democracia es el valor más importante de la sociedad’, ‘somos parte de un país democrático’ o por ejemplo ‘los avances de la seguridad democrática’, esta última mencionada por el ex ministro de gobierno Fabio Valencia Cossio al referirse al cambio que debe sufrir la policía al transformarse en un ente civil, en un ministe-

rio; no obstante, no son las únicas expresiones que adolecen de significado, existen otras tantas que forman parte de nuestro diario vivir. Así pues este trabajo es un conjunto de reflexiones que pretenden mostrar, a través de la relación entre lenguaje y realidad, que la argumentación en tanto que uso distintivo del lenguaje es una condición en la formación para el significado y con ello para la construcción de aquello que recibe el nombre de democracia.

1. Lenguaje y realidad

La imagen que una persona cualquiera tiene de la realidad es inmediata y designa lo que hay, y en ese sentido es dada. Así para cualquiera, las montañas, los autos, el dinero, la religión, etc., son elementos del mundo ya existentes, pues desde niños crecemos en medio de las montañas, los autos, el dinero o la religión; sin embargo, la realidad tiene una estructura y unas propiedades. Por su parte, con el lenguaje ocurre algo similar, aprendemos a usar las expresiones y parece que el significado es algo dado, por ello parece absurdo cuestionar el significado de expresiones como ‘la mesa es de madera’, ‘los hombres somos mortales’ o ‘dios es amor’;

* Magíster en filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, schumann.andrade@javeriana.edu.co.

sin embargo, el lenguaje, algo que usamos constantemente, es con frecuencia un fenómeno muy difícil de explicar. En consecuencia, ante la realidad y el lenguaje nos encontramos en una situación un poco extraña, nuestra convivencia con la realidad y con el lenguaje es permanente, son conceptos muy familiares pero provocan muchas dificultades cuando intentamos explicar cómo es cada uno y aun más cuál es la relación que al parecer existe entre ellos. Si lo anterior puede causar un poco de incertidumbre y de incomodidad, sobre todo a los filósofos, la relación entre el lenguaje y la realidad genera muchas más incomodidades a nuestro intelecto cuando aparece otro protagonista: el pensamiento.

Así las cosas cuando hablamos de lenguaje aparece la realidad, sobre lo que habla el lenguaje, cuando hablamos de realidad aparece el lenguaje como el medio a través del cual decimos lo que hay, lo que pertenece a esa realidad y cuando hablamos de la conexión entre lenguaje y realidad aparece el pensamiento como aquel elemento que une lo que el mundo es con lo que se dice de ese mundo.

2. La estructura de la ontología humana

John Searle, famoso filósofo norteamericano en su texto *La construcción de la realidad social*, plantea una división tripartita de la ontología humana, sencilla y útil para comprender la estructura de la realidad. La realidad está compuesta por los hechos brutos, los hechos sociales y los hechos institucionales. Los hechos brutos son aquellos que para su existencia no requiere de los humanos, de los animales, de las plantas y general de ningún tipo de conciencia con intencionalidad, a este grupo pertenecen las montañas, los ríos o las nubes. Los hechos sociales son aquellos que poseen algún grado de intencionalidad pero que no están acompañados de lenguaje articulado complejo, como una manada de leones cazando, los chimpancés recolectando frutas, las grandes migraciones de aves; y por último, los hechos institucionales son aquellos en que los hechos dependen del lenguaje y, por tanto, de humanos que hacemos uso de ese lenguaje articulado, en este grupo se encuentran hechos como el dinero, el matrimonio o las actividades académicas como las clases o los seminarios. Todo lo anterior quiere decir que existe al menos una dimensión ontológica en la que se presenta una dependencia entre el lenguaje

humano y la realidad en la medida que hay hechos que deben su existencia al lenguaje, así por ejemplo que la montaña sea de un modo u otro o que los leones cacen con una estrategia u otra, no depende del lenguaje humano, pero que un billete sea una representación de una mercancía o de un servicio es algo que solo obedece a nuestro lenguaje o que una clase sea un espacio para aprender y enseñar solo existe al interior de instituciones que en algunos casos llamamos colegios o universidades.

2.1. La democracia, un hecho institucional

De acuerdo con la anterior división de la realidad, la democracia es un hecho institucional pues sin hombres, sin lenguaje, no habría algo como la democracia. Alguien podrá objetar que algunos animales poseen prácticas democráticas, no obstante, es bastante cuestionable el hecho de creer que valores como la igualdad o la fraternidad, que son propios de la democracia, existen en animales o plantas de algún; es decir, es un poco difícil de aceptar que animales, incluso con inteligencias muy desarrolladas, busquen intencionalmente la participación en tanto que se reconocen como iguales y que por tanto buscan por ejemplo la representación por medio del voto.

Que la democracia sea un hecho institucional se debe a que ostenta poderes simbólicos, poderes deónticos, honor y unos pasos para su constitución. Primero, la democracia crea signos que representan lo que ella es, lo que la caracteriza y en ese sentido construye significados. Por ejemplo, alrededor de la democracia términos como participación, voto, pueblo, obtienen su significado. Además, entidades que no son intrínsecamente intencionales, adquieren una finalidad como lo son los tarjetones de las votaciones. Los tarjetones son un conjunto de papeles, con unas fotos, unos nombres y unos logos, que por fuera del contexto electoral se parecen más a una pancarta o anuncio pero que ubicados en una mesa de votación significan un mecanismo de participación en última instancia, representan una de las máximas de la democracia. Segundo, la democracia crea unos derechos y unas obligaciones que regulan lo que ella es, derechos y obligaciones que se expresan en lenguaje, son consignados y generan unas responsabilidades, sanciones o privilegios. Siguiendo el ejemplo del voto, el tarjetón implica que se debe marcar de un determinado modo o de lo contrario será anu-

lado, si se vota se ejerce el derecho a elegir y se entrega un certificado que otorga beneficios en determinadas circunstancias. Tercero, la democracia genera un estatus que es expresado en el lenguaje, así por ejemplo, se dice de alguien que fue elegido por elección pública y lo declaramos alcalde, senador o presidente y que por su condición puede realizar acciones que los votantes que delegan en ellos. Y por último, la democracia exige unos pasos procedimentales que la definen, por ejemplo, los mecanismos de participación democrática implican una intervención según unas reglas de juego, que todo aquel que quiera participar debe respetar por ello cualquier individuo no puede ser elegido, ni puede elegir.

En conclusión, la democracia forma parte de nuestra realidad, depende del lenguaje y regula algunas relaciones entre hablantes. En este punto alguien podrá preguntarse ¿por qué hay hechos que dependen vitalmente del lenguaje? En la realidad existen hechos que por su complejidad es prácticamente imposible pensar su existencia sin un conjunto de símbolos, por ello vemos que los humanos que disponemos del lenguaje articulado hemos construido grandes urbes, organizaciones tan complejas como la ONU o sistemas de regulación como el Estado o la Constitución. Si lo anterior no parece suficiente, el lenguaje está fuertemente incrustado en la forma de vida de los hombres o imaginen qué sería de los seres humanos sin ningún tipo de lenguaje, es decir, para los hombres no existe vida, mundo, sin lenguaje.

3. Lenguaje y forma de vida

Ahora bien, el lenguaje es una acción muy particular que es realizada por los hombres, con el lenguaje se logra que otros humanos realicen ciertas acciones: indagar, investigar, preguntar, ordenar, nombrar, etc. Así pues entre las muchas acciones construimos mundo. ¿Cómo hacemos tan importante acción? Para responder a esta pregunta es necesario conocer qué acciones se hacen con el lenguaje, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos; no obstante, no podemos responder de un modo simple y afirmar simplemente que el lenguaje sirve para comunicarnos, esta respuesta inmediata y facilista encierra muchos engaños y además nos conduce a terrenos poco fértiles.

El lenguaje forma parte de una actividad humana, como comer, caminar o correr; es una práctica que se elabora constantemente, es por ello que Wittgenstein llamó a esta comprensión del lenguaje con el neologismo *juego de lenguaje*, para con ello designar la estrecha relación entre el lenguaje y las diferentes actividades humanas. Que sea un juego no debe interpretarse como algo superfluo, sin importancia, por el contrario, los humanos nos tomamos muy en serio los juegos, además resulta ilustrativo comparar los juegos con el lenguaje debido a que algunas características de los juegos las comparte el lenguaje. Los juegos no pueden clasificarse según criterios fijos. Todos los juegos son actividades, pero no podemos identificar una característica común a ellos; no obstante entre ellos hay una serie de semejanzas y diferencias que se entrecruzan y se mezclan.

En consecuencia aunque no se puede determinar un conjunto de condiciones necesarias y suficientes a partir de las cuales se catalogue una actividad como juego, sí se puede determinar que el término 'juego' entraña la noción de *parecido de familia*. Además, para una adecuada comprensión del funcionamiento de los juegos se necesita de la noción de regla, ya que los juegos son actividades guiadas por reglas mediante las cuales sabemos si los movimientos en un juego son correctos o incorrectos. Por último, los juegos pueden cambiar, modificarse sin dejar de ser juegos, así como cambia el lenguaje; aparecen algunas expresiones y desaparecen otras. Lo anterior muestra que el lenguaje es dinámico aunque tenga reglas fijas que lo determinan, en él hay cambios sin que deje de ser lenguaje y tiene diferentes propósitos aunque siempre posea los mismos elementos, las palabras y oraciones.

3.1. La argumentación, un uso del lenguaje

Como lo mencioné al inicio, con el lenguaje preguntamos, saludamos, ordenamos y además de lo anterior, damos razones. Esta última consiste en defender una creencia o una oración mediante otras oraciones, así por ejemplo alguien puede sostener lo siguiente, 'estoy de rojo porque hoy me siento alegre'. Esta actividad la realizamos todo el tiempo, en muchas circunstancias pero siempre con la intención de persuadir a alguien de algo. Ahora bien, dar razones no es una actividad azarosa, por el contrario es una actividad reglamentada, es un juego de lenguaje. No

ofrecemos razones de cualquier modo, en otras palabras no todo es una razón, si tenemos dos expresiones, plausibles en principio y que son comprensibles como: 'hoy llueve' y 'los carros son rojos', en conjunto, sin embargo 'los carros son rojos porque hoy llueve' siendo una razón de la otra, parece que se pierde su sentido, ¿qué ocurrió para que se pasara tan rápido del sentido al sinsentido?, ¿del significado al absurdo?; al parecer algo ocurrió, ¿acaso se vulneró alguna regla?, y por tanto se realizó un movimiento no válido. Veamos otro ejemplo, 'buenos días' es una expresión con sentido y 'quiero a mi mamá' es otra expresión con sentido, pero una no puede ser razón de la otra, no expresamos algo así como 'quiero a mi mamá porque buenos días', es más un saludo nunca puede ser justificación de algo. De acuerdo con lo anterior, parece que solo algunas expresiones pueden ser razones de otras, si digo 'quiero a mi mamá' y 'mi mamá me hace el desayuno todos los días' son también expresiones con sentido que cuando las juntamos, una sí parece ser razón de la otra 'quiero a mi mamá porque mi mamá me hace el desayuno todos los días'; ¿qué diferencias o qué condiciones hacen de la primera un sinsentido y la segunda una razón? No se puede sostener que se debe a una mala construcción de las oraciones puesto que vimos que todas y cada una son oraciones con sentido que respetan las normas de la gramática española, son comprensibles y por tanto el sinsentido no se debe a errores gramaticales. Es más adecuado afirmar que el paso de la una a la otra, el ir de aquí para allá no lo aceptamos como válido en la primera, pero en la segunda, en cambio el paso sí lo es, es lícito. En este punto es importante entender que los criterios o las reglas no son fruto de la generación espontánea sino que aceptamos que es así porque así lo hemos querido, a ello estamos acostumbrados, es decir, estamos habituados a que algunas expresiones se relacionan con otras expresiones según el contexto en el cual aparecen.

La argumentación en tanto que uso del lenguaje emerge en el diálogo, en el momento en que el lenguaje nos sitúa en relación con el otro ya que exige el intercambio de expresiones. No llamamos diálogo al simple saludo cuando se llega a un sitio, tampoco la respuesta a preguntas concretas o a un conjunto de órdenes. Un diálogo consta de más de una expresión, de una oración en la que ocurren un conjunto de accio-

nes y dinámicas en la que las expresiones tienen que estar conectadas unas con otras, para que el intercambio fluya y exista cuando menos una coherencia entre todas las expresiones mentadas. Ahora bien, cuando se trata de un diálogo argumentativo debe presentarse una etapa de confrontación, es decir, cuando se formula una expresión que genera una diferencia de opinión. Para una confrontación cualquier expresión es suficiente 'los hombres son unos ingratos' o 'prefiero los perros a los gatos'. Dado lo anterior, es necesario alguien que esté dispuesto a escuchar las razones por las cuales está de acuerdo con esta o aquella posición y que por tanto asuma la posición de antagonista. El protagonista por su parte debe ofrecer las razones que defienden su posición con el fin de persuadir al antagonista, y si este proceso es exitoso el diálogo termina, si no se acepta el punto de vista defendido la disputa y la confrontación sigue abierta hasta que sea resuelta; no obstante, lo anterior no quiere decir que una diferencia de opinión siempre debe resolverse, por el contrario algunas de ellas permanecen en el tiempo y se perpetúan. Así pues, un diálogo no es el simple intercambio de expresiones, sino un conjunto de compromisos que asumimos al expresar las oraciones en razón a que esas oraciones cumplen un rol y una función. En este sentido no se puede catalogar como diálogo el solo hecho de defender una posición o hacer creer que se escuchan razones sin la intención de dejarse persuadir, un ejemplo ilustrará lo que quiero decir, todos alguna vez hemos olvidado el carnet de la universidad y por ello el vigilante se niega a dejarnos entrar y nosotros con un poco de desespero ofrecemos razones de por qué lo olvidamos en casa o por qué tenemos la urgencia de entrar a la universidad; sin embargo, la respuesta del vigilante es taxativa 'son ordenes que debo cumplir' en el mejor de los casos nos hace unas cuantas preguntas que conducen a la inevitable respuesta 'no lo puedo dejar entrar' en esta situación lo que más molesta es que el vigilante parece que le interesan las razones que ofrecemos y como realiza algunas preguntas creemos que se encuentra en la posición de dejarse persuadir, pero ante las razones el silencio sepulcral nos deja del otro lado de la reja con un profundo malestar. Son muchos los casos y las situaciones que podemos citar y muchos los contextos en los que ocurre algo similar, sin embargo en el ejemplo las reglas de juego del diálogo

go de persuasión no se respetan y por tanto los compromisos entre los hablantes, quien olvidó el carnet y el vigilante no se asumen los mismos compromisos y dicha asimetría es la que genera dificultades dialógicas.

Cuando se asumen los compromisos del diálogo y estamos en una situación que propicia cada una de las etapas antes mencionadas, el lenguaje cambia de nivel y la preocupación deja de ser que el otro, el oyente nos tome en serio para centrarnos en las razones, en las conexiones entre oraciones, en el ir de aquí para allá. Además nos preocupa lo que el otro pueda comprender y las consecuencias que se siguen de lo que se está diciendo, nos importan el sentido y el significado de lo que expresamos.

4. Del sentido al significado en la argumentación

Aquellas expresiones que tienen sentido y significado han recibido el nombre de juicio, proposición, oración, enunciado, etc. Sin embargo el valor de este tipo de expresiones es indudable, pues nos conducen a la verdad o mejor predicamos de ellos verdad o falsedad en virtud de su estructura. Lo anterior debe interpretarse con mucho cuidado pues no debe suponerse que existe una conexión necesaria entre las palabras y el mundo sino que en las palabras ocurre, aparece la verdad; las palabras si bien no son verdaderas o falsas en sí mismas, solo con ellas y en ellas aparece la verdad. Así pues, lo dicho al inicio de este trabajo tiene una correspondencia, así como la democracia no es una propiedad del mundo, no es un hecho bruto, la verdad tampoco lo es, estos hechos solo ocurren en el lenguaje para regular las prácticas humanas.

Como el sentido de una expresión depende de la estructura de una oración aunque ello no deba interpretarse como la estructura gramatical, por el contrario deba comprenderse por lo que la palabra 'sentido' es en sí misma, una dirección, una guía, una orientación y un horizonte. Entonces el sentido muestra pero no determina el modo en que las oraciones se pueden relacionar para que ellas tengan un significado, una referencia. Así pues que una oración sea verdadera o falsa significa que sus componentes lo conducen a uno hacia un significado, que en el caso de la verdad es el referente, los objetos del mundo.

El diálogo argumentativo es el espacio perfecto para la construcción de sentido con la clara intención de elaborar significado, de este modo, esta práctica, esta actividad, se diferencia de otras actividades lingüísticas como la poesía, el arte o la narración puesto que en la primera no hay tan solo una preocupación por construcción de sentido con base en gusto; en el diálogo el paso del sentido al significado se convierte en una exigencia y por ello se crea mundo, realidad y hechos institucionales como la democracia.

Debido a lo anterior la argumentación no se limita a la construcción de demostraciones impecables sino a la posibilidad de construir la realidad. Los participantes del diálogo se ven obligados a comprender el sentido para mostrar que lo dicho es plausible en la realidad porque la ha constituido intrínsecamente. Por lo tanto, lo que está en juego, en el juego de lenguaje es la formación de una realidad pero en una condición particular: las palabras son las mismas para todos y el juego implica hacer las mejores jugadas, esto es, a través del sentido, formar significado.

5. De la argumentación a la democracia

El diálogo argumentativo es la primera práctica democrática que ejerce el ser humano pues en esta se generan los primeros procesos de investigación, de creación de mundo y del otro. En este sentido, las palabras, son el primer mecanismo de participación ya que comparto mi mundo con los otros. Como se dijo las palabras no son tan solo símbolos o signos que tienen un único uso, la transmisión de información; y así como la preocupación inicial por conocer el referente de un símbolo deja de existir cuando somos conscientes que hay palabras que no tienen un referente sensible, no se puede interpretar el lenguaje como el simple uso de transmisión de la información, por el contrario las palabras son capaces de generar emociones, modificar conductas y transformar creencias.

Por ello una de las preocupaciones de la educación hoy en día y la mayor dificultad a la que nos enfrentamos en el mundo de la información consiste en que los estudiantes no están preocupados por las relaciones de las oraciones sino por la información en sí misma, y ello solo conduce a que el pensamiento se reduce a saber buscar información sin indagar las implicaciones de

una expresión en relación con otras expresiones. En razón de lo anterior, hacer comprender en un estudiante que la construcción de razones no es un trabajo terminado, acabado y perfecto, como en ocasiones el mundo de la información lo hace ver al sostener que todo está disponible, por el contrario es necesario llevar a cabo este trabajo siempre sometido a revisión y que solo es posible en el diálogo y no en la simple percepción de los signos en una pantalla. Considero que es muy problemática aquella cuestión según la cual nuestro lenguaje se limita a la transmisión de la información y que por tanto lo dicho y lo expresado ya se ha entendido por el simple hecho de ser expresado y que por tanto no se requiere ningún tipo de ampliación, justificación o revisión. En consecuencia, la creación de espacios de participación no es nada si en ellos solo hay transmisión de información y las tecnologías de la información nos han colocado en una situación compleja en que se destaca la velocidad en la transmisión de la información y lo demás no importa. De ahí que solo basta agregar una expresión como 'es científicamente comprobado' para creer y asumir sin más las consecuencias y las interpretaciones de lo dicho o por ejemplo hacerlo a través de Blackberry o Facebook para suponer que eso es.

Para contrarrestar lo anterior es un imperativo colocar el diálogo, aun dentro de las nuevas tecnologías, como la forma más simple de participación y mostrar que todos somos participantes del lenguaje pero no como vehículos de la información. Que el diálogo sea rescatado de las fauces de las tecnologías de la información implica saber adecuadamente que con él creamos realidad, de acuerdo con lo mencionado en los apartados anteriores de este trabajo y con ello desmentir el mito de lo dado, por ello la realidad puede modificarse o alimentos una fracción de ella, los hechos institucionales. Acorde con nuestra propuesta, asumir lo anterior solo es posible en el diálogo. Al asumir los compromisos dialógicos de inmediato el diálogo tiene implícito el concepto de democracia en la medida en que todos somos usuarios del lenguaje y ello nos hace iguales. Por lo tanto, el diálogo argumentativo se caracteriza por la cooperación puesto que el diálogo solo se hace con otro.

El fomento del diálogo crítico, creativo y cuidadoso es un elemento fundamental en la formación para la democracia pues nos coloca en

una situación muy interesante en el ámbito de lo público o mejor de la expresión pública del pensamiento. En este sentido, los argumentos como unidades lingüísticas obtienen su significado del uso que los hablantes hacen de esas unidades y no otra cosa y ello implica que los argumentos o que el significado de una expresión no es válido en sí mismo, sino que una comunidad les otorga un valor si ha deliberado y que por ello se somete a constante evaluación. Sin embargo, lo anterior parece que lleva en su seno la idea según la cual se llega a un acuerdo, algún tipo de acuerdo universal, ¿cuándo ocurrió eso?, ¿en qué momento nos pusimos de acuerdo?, estas preguntas son de difícil respuesta y ello no interesa en este momento, pero sí tiene interés en la medida que muestra la relación que existe entre las prácticas humanas y el lenguaje y que por tanto es un espacio para revisar o construir el lenguaje y la realidad, cosa que hace de los hombres más aptos para participar en una comunidad y comprender lo que en ella ocurre.

Apéndice

Como dije al inicio hay un elemento que forma parte de la relación entre lenguaje y realidad, el pensamiento. El pensamiento no es una sustancia sino una actividad por ello no produce objetos sino relaciones, las que pueden ser revisadas, evaluadas y corregidas por ello pensar es una actividad que busca la relaciones entre signos, todos ellos con un vínculo estrecho con las formas de vida y por ello poseen un significado bien definido, así pues lo que entendemos por pensamiento es una habilidad que es necesario entrenar bien sea mediante las matemáticas, los trabalenguas, los dilemas o sencillamente en el diálogo permanente. En este sentido el pensamiento se entrena y por tanto se perfecciona para la construcción de relaciones que llegaran a ser constitutivas del mundo.

Es por ello que el pensamiento crítico, creativo y 'que cuida' o solidario propuesto por FpN se caracteriza por la investigación filosófica, por la narratividad presente en el diálogo. Y de este modo la investigación en filosofía es una investigación lógica, tal como lo comprenden Frege, Wittgenstein o Husserl; y me refiero a ellos no tan solo por su clara referencia a la lógica sino por una defensa de la filosofía como aclaración del

lenguaje. Para Frege la comprensión del lenguaje lo condujo a la elaboración de un lenguaje simbólico que le permitiera comprender las relaciones que se dan entre los diferentes signos. En Husserl fue necesario construir un camino de indagación, una forma de análisis y la comprensión sobre el modo en que se genera el conocimiento por medio de los signos, a este método se le denominó fenomenología. El caso de Wittgenstein no es menos interesante, al igual que Frege desarrolló un mecanismo simbólicos, idea que tuvo un desarrollo posterior al comprender que el lenguaje está vinculado a las prácticas humanas pues solo allí tienen significado las expresiones y por tanto la comprensión de una expresión solo es posible mediante el uso de ejemplos, el lugar de uso de las expresiones.

Así pues las propiedades del pensamiento superior, conformado por el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento que cuida o solidario, son ante todo el modo en que se construye mundo con sentido y con los otros. Y pensar con niños supone reformar, re-comprender y reconstruir un nuevo mundo pues si algo caracteriza a los niños es la conformación de sentido que se transforma en su realidad a la que nosotros los adultos llamamos fantasía o en el peor de los casos ingenuidad. Para los niños todo lo dicho tiene un valor en la medida que justifica su conveniencia, su utilidad en relación con el valor que esta posee para él o para los otros. El pensamiento superior no es pues una actividad exclusivamente cognitiva en el sentido de realizar dichos procesos cognitivos con mucho cuidado sino el reconocimiento de los beneficios de un juicio por las cualidades que contiene y ante todo las condiciones para el establecimiento de un valor en razón a su sentido y significado.

Es por ello que FpN consiste en el fomento y la formación del diálogo, porque allí está ese pensamiento en formación, en la exploración de los modos en que relacionamos diferentes expresiones, encontrando todo el tiempo mecanismos de autocorrección, en otras palabras cuál es la mejor razón en un contexto determinado. Los niños se asombran del funcionamiento del lenguaje. Cito dos situaciones interesantes, primero cuando un niño quiere entender el lenguaje se vale de otros para adquirir la destreza en su uso, y no falta el tío, el primo o alguien que le enseña una que otra palabra soez, el efecto pri-

mario que se produce al pronunciar la palabra por parte del niño en el contexto del tío, el primo e incluso los papás es siempre de risa, euforia y de reconocimiento. Para el niño la nueva palabra es sumamente interesante pues genera emociones interesantes. El niño emocionado repite en cualquier situación la palabra en mención y no falta el contexto en que el niño haciendo gala de su descubrimiento, esperando la euforia de sus oyentes expresa la palabra y de repente, su auditorio no reacciona como espera, es más percibe un ambiente enrarecido e incluso se confunde pues aquel que lo aplaudió en un inicio ahora lo censura y castiga. Para el niño es una situación confusa pero en ese momento comprende que las palabras no tienen un significado unívoco y estático y que dependen de un contexto. Segundo cuando el niño está frente al lenguaje juega, se divierte; por eso pregunta con insistencia, por eso quiere hablar y participar de los diálogos y ante todo quiere ocupar un rol. Así me ocurrió en una de las prácticas en que el término 'filosofía para niños' causa un poco de susto y por eso se cambió el término a 'juguemos con la palabra', un niño me pregunta '¿cómo podemos jugar con palabras? no es ni un balón, ni carrito, ni nada de eso' a lo que le respondí que con palabras se pueden hacer muchas cosas, vi en el rostro del niño un poco de duda y de escepticismo, luego de haber realizado una actividad, el niño se me acerca y me dice: 'ya sé cómo podemos jugar, las palabras dejan que yo sea parte de la fantasía que puedo construir en mi imaginación'.

Bibliografía

- Acero, J.J. (Ed.) (1998). *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Madrid: Trotta.
- Acero, J.J.; Bustos Guadaño, E. y Quesada, D. (1996). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Eemeren, F.H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas*. Barcelona: Ariel.
- Kohan, Walter (2002). «Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto», en García Morrion, Félix (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: La Torre.

- Kohan, Walter y Vera Waksman (Comp.) (1997). *¿Qué es filosofía para niños?* Buenos Aires: CBC.
- Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1993). «Philosophy for Children and Critical Thinking», en: *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Pineda, Diego (2004). *Filosofía para Niños el ABC*. Bogotá: Beta.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la Argumentación: la Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Perez, Miguel Ángel (2006). «La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en 'Filosofía para niños'», *Revista Internacional Magisterio*, n° 21, Junio-Julio 2006, Bogotá.
- Searle, J.R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Madrid: Paidós.
- Searle, J.R. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad la filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza.
- Toulmin, S. (1999), *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University.
- Walton, D. (1989), *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*. Cambridge University Press, New York, NY, USA.

DEL ASOMBRO, LA IMAGINACIÓN Y EL DIÁLOGO AL OLVIDO, LA CEGUERA Y EL SILENCIO

PREPARAR AL PROFESORADO PARA ENSEÑAR A PENSAR A TRAVÉS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Yolanda **GARCÍA PAVÓN**
México. ISCEEM
lasmeninas1@hotmail.com



El asombro, la imaginación y el diálogo

Cómo nos llegamos a asombrar de algo en nuestro mundo y cómo el asombro nos hace pensar, pues si bien el asombro es aquella actitud genuina del hombre, ¿cómo es que permanece en nosotros y no siempre nos damos cuenta?

Aristóteles dice que el hombre aprendió a filosofar gracias al asombro, y si filosofar es pensar, reflexionar y conocer, entonces podemos decir que el asombro es la fuente del saber que provoca el pensar y que nos posibilita que avancemos más profundamente en el acto del conocer, logrando con ello no sólo modificar nuestros pensamientos sino nuestras vidas y nuestro mundo.

Cuando nos asombramos abrimos horizontes diferentes desde el marco del querer saber hasta el marco de saber que algo es, pero reconocer que no sólo es lo que creemos ser, sino que existe la posibilidad de descubrir que es más que eso que creemos saber, de tal modo que al abrir los horizontes del pensar se cultiva el acto de saber en donde se empiezan a desplegar habilidades que no siempre somos capaces de reconocer y que gracias a éstas nos posibilita construir saberes y conocimientos hasta descubrimientos que hacen posible mostrarnos ante

el mundo. Esta capacidad de asombro es una capacidad digna de la niñez, pues solo ella es capaz de vivirla con la intensidad de permanecer siempre descubriendo el mundo, pues para los niños el mundo es un descubrimiento constante es una manifestación de asombro como una forma de vida, que les permite estar en el mundo aprendiendo cosas nuevas constantemente, de manera distinta a la de los adultos, pues los adultos nos creemos sabedores del mundo, por lo tanto pocas veces nos cuestionamos y más pocas veces nos asombramos de cosas en el mundo por creer saberlo todo, al punto de dejar en ruinas o desaparecer el asombro en nuestra vida.

Recuperar el asombro infantil es recuperar la vida misma del saber, del investigar del reflexionar y del pensar echando a volar la imaginación que permite establecer conexiones con el mundo, las formas de pensarlo y las diversas maneras de vivirlo, imaginar es la forma continua de asombrarse, pues si bien la imaginación es una manifestación del ser humano, por tal es necesario mantenerla viva en cada instante a cada momento pues en ella misma está la capacidad de asombro y descubrimiento constante, pues sólo de esta manera se logrará mantener el es-

píritu del descubrimiento y del conocer, y que éstos sean expuestos a partir de un acto dialógico en donde los espacios áulicos se conviertan en comunidades de investigación dialógica, pues sólo el que dialoga despliega las capacidades del pensamiento creativo y crítico en donde los niños van encontrando un lugar para ellos su voz y la construcción de sus propios significados del mundo, desde su propio lugar en compañía de los otros iguales y los adultos como una manifestación de compartir el mundo.

Sin embargo esta capacidad de asombro y de imaginación se van perdiendo en la dimensión de la edad de la adultez, pues la creencia del saber aniquila el querer conocer más asombrándonos del mundo para seguir imaginando y creciendo de tal modo que nos convierte en enanos del mundo y pocos muy pocos adultos se salvan de esta arrogancia del creer que no hay nada por aprender por imaginar ni por descubrir y menos por asombrarse.

Si nuestra actitud es la antes mencionada entonces ya conocemos el futuro de nuestros alumnos.

El olvido, la ceguera y el silencio

Porque el olvido, porque el asombro ha muerto, y si el asombro muere entonces muere todo con él, el interés por querer conocer, las posibilidades de seguir explorando el mundo y sus significados sus posibilidades de conocimiento y por lo tanto de imaginación y de producción de sentidos del mundo, a la vez que se presenta la ceguera, es decir ya nada vemos porque todo es igual a todo nada es interesante de ser pensado y mucho menos de ser dialogado e imaginado, de tal manera que se impone solo una voz la del docente con ceguera dogmática auxiliándose del silencio impuesto y de sus posibilidades de no querer abrir horizontes del pensar, poniendo vendas y cerrando mentes, porque es más fácil y cómodo imponer, que pensar sobre lo pensado. Es así como se ha vivido la escolaridad de los niños que están en las aulas por más de cuatro horas diarias, tiempo suficiente para cerrar mentes y dejar morir el asombro, o bien lo contrario abrir mentes ampliar horizontes y dialogar para ello es necesario formarse:

Preparar al profesorado para enseñar a pensar a través de Filosofía para Niños

«Para Dewey el niño es un ser con tantas promesas de creatividad, que nos exige que comprendamos la totalidad de la civilización, para poder entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta infantil» (Lipman, 1992: 23), con ello nos invita a reconocer que la educación debe cambiar de una educación de la imposición a una educación del fomento de la capacidad del pensar., en vez de ser solo una transmisión de conocimientos, ya que el razonamiento se agudiza a través de la discusión ordenada y posibilita un mejor desarrollo de las habilidades de razonamiento. Si recupero el perfil de egreso establecido en la nueva reforma en donde enfatiza «como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará el siguiente rasgo [...] Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros, y puede modificar, y en consecuencia los propios puntos de vista» (Plan de estudios 2011:43). Son muy fuertes y consistentes los rasgos del perfil de egreso pero la pregunta que surge es cómo lograrlo a través de una práctica tradicional? Y desde luego que de inmediato surge otra pregunta que tengo que cambiar de mi práctica para poder lograr dicho perfil de egreso en los alumnos?. Desde luego que lo primero que hay que cambiar o ir modificando es nuestra práctica, pues es la fuente de posibilidades no solo del docente sino de quienes forma para poder lograr dichos cambios, por principio de cuentas Charles Pierce recuperado por Lipman, nos proporciona un cambio en las aulas y este es cambiar de ser autómatas a ser integrantes de una comunidad de investigación, es decir ya no más la dirección del docente brotadas en el silencio absoluto de los alumnos ahora lo más importante es formar comunidades de investigación con los alumnos, en donde a partir de una formación de la comunidad de investigación sobresalgan las preguntas o los temas por investigar, lo que llevará por principio de cuentas una apertura al preguntar como una ventana al querer saber acerca de las diferentes formas de lo discutido y dialogado en la comunidad y que nos deja un tema o un plan por investigar.

Es decir un primer principio para cambiar la práctica es ya no ser el centro del saber sino más bien ser el facilitador que procura establecer espacios dialógicos con los alumnos y a ello Lipman recuperado por Peirce le llama Comunidades de Investigación, siendo el primer principio de Filosofía para niños, diríamos que es una comunidad y para que me sirva.

Convertir las aulas en comunidades de investigación en donde prevalezca el «pensamiento reflexivo que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y el pensamiento sobre el mundo pronto llegaremos a darnos cuenta que puede haber comunidades más grandes que otras, en donde se formen individuos comprometidos con la exploración del mundo con juicios autocorrectivos en bien del crecimiento del pensamiento creativo» (Lipman: 1992: 40). Esto se logra implementando el diálogo filosófico en donde surgen preguntas desde el alumno mismo y no desde el docente, es el espacio donde la comunión de las voces infantiles de los alumnos se enfatiza sólo con un fin, el querer saber y el mostrar lo que se sabe acerca de lo que se discute y dialoga para esto se recupera a Lipman, quien afirma que «las conversaciones de los niños, cuando éstas están bien organizadas y estructuradas, son una magnífica oportunidad para el desarrollo de las destrezas de pensamiento, porque la comunicación oral requiere la utilización simultánea y secuencializada de un número considerable de actos mentales. De ahí que insista en la idea de que para pensar bien hay que expresarse claramente. En donde la propuesta de la vinculación entre lenguaje y diálogo con el pensamiento conduce a presentar otro de los elementos definitorios de la propuesta de filosofía para niños: la comunidad de investigación» (Lago 2006: 56). La cual nos muestra un espacio donde se hacen presentes, el asombro, el maravillarse, el saberse no conocedor de todo, la pregunta, el diálogo filosófico, la clarificación de conceptos, las habilidades de pensamiento, la escucha ética, el respeto por sí mismo y por los otros, se hace presente la metacognición y los procesos metacognitivos de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad, la voz de todos, el orden la obligación de mantener un pensamiento ordenado, la duda, la certidumbre pero también la incertidumbre y las posibilidades de seguir investigando y construyendo puentes dialógicos cada vez más comprometidos con el conocimiento y los saberes.

Según Sharp, formar una comunidad de indagación no es algo que se logre por el simple hecho de que los profesores se reúnan a trabajar en algunas sesiones. Esta insatisfacción, la plasma en un escrito, donde expresa, «tú misma dijiste en el libro *Philosophy in the classroom*, que uno de los más importantes propósitos al hacer filosofía para niños en la educación primaria era transformar las clases en comunidades de investigación... tal vez, pensé, se deba a que ni siquiera tú estás realmente segura de lo que es una comunidad de investigación y por ello, te sientes incómoda cuando un profesor te devuelve con un tono de autosatisfacción tus propias palabras» (Sharp: 1994: 7). La insatisfacción de Sharp tiene que ver con el concepto de experiencia vivida, esto es ¿cómo saber que tan intensamente alguien ha vivido una experiencia de comunidad de investigación?, Sharp responde a esta pregunta con dos argumentos importantes. El primero es que se tiene que vivir la experiencia, el segundo y más importante es que esta experiencia tiene que ser pensada y analizada en su estructura. La estructura interna de la comunidad de indagación se compone de dos actores básicos, el facilitador y los miembros de la comunidad. Lo que se exige de un facilitador, es que haya vivido la experiencia en una comunidad de investigación, además de que ha pensado y analizado la estructura de ésta, esto es que ha internalizado tanto la estructura como el proceso y las normas implícitas de toda comunidad. Esto obedece a que, quienes integran la comunidad son alumnos que han vivido una escolarización, que les ha marcado como: los que guardan silencio¹, esperando que el maestro les de indicaciones las cuales deberán ser cumplidas inequívocamente, con ello la posibilidad de expresar lo que piensan queda al margen de lo que se les indique, esto lleva a que los alumnos sean entrenados sólo en dar respuestas, ya que las preguntas generalmente el profesor es quien las ejecuta cotidianamente, restringiendo a los alumnos a una caracterización del preguntar y responder inmediatamente sin pensar sobre lo que se pregunta, además de que las preguntas son de carácter pedagógico, nunca son preguntas para indagación.

1. Mientras que «los niños que están comprometidos en una indagación colaboradora llegan a saber que ellos y sus compañeros de indagación desarrollan un interés compartido en la indagación misma. Este saber les genera una sensación de emoción que estimula a su vez una ulterior indagación» (Splitter, 1996: 62).

A continuación se mencionan algunos elementos que articulan el proceso que se sigue en la comunidad de indagación:

1. Normas de la comunidad: pedir la palabra, tomar turnos, aprender a escucharnos, aprender a tolerar lo que escuchemos.
2. Lectura del texto.
3. Elaboración de preguntas.
4. Elaboración de la agenda de discusión.
5. Discusión de las preguntas.
6. Cierre de la sesión.
7. Evaluación de la sesión.

El diálogo filosófico como el arte de escuchar

Resulta claro que la comunidad de investigación está articulada en el diálogo. Pero todo diálogo lleva a una racionalidad que no es instrumental. El diálogo es abierto y se guía por el principio de Lipman de dejarnos guiar por el argumento, la apertura misma es el fondo donde se proyecta la intención dialógica. Mientras que la razón instrumental se guía por la lógica medios-fines, pero ésta no la encontramos en la comunidad de indagación. Podríamos afirmar que la razón de esta comunidad, es la razón dialógica, que Habermas llama la razón comunicativa. En consecuencia, lo que articula a la comunidad de indagación es una peculiar forma de racionalidad. Esta racionalidad no es instrumental, en tanto no tiene como objetivo un resultado medio-fin. No persigue, que dada una actividad, en la comunidad su resultado deba ser una respuesta acotada. Al contrario, se trata de una racionalidad dialógica², en tanto se persigue que los participantes desplieguen su particular potencial de razones, ante los problemas que se pretenden resolver en la comunidad de indagación.³

2. De la Garza comenta lo siguiente: «Mediante la investigación dialógica se fortalece la solidaridad del grupo, los miembros de la comunidad se unen a través del razonamiento, aprendiendo juntos a emplear las herramientas cognitivas como las razones» (De la Garza, 1995: 91).

3. Como lo enfatizan Splitter y Sharp, «en una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesible a otros. Ellos comprenden que así como sus propias ideas son importantes (aunque no necesariamente verdaderas), también lo son las ideas y pensamientos de los otros. Además, a medida que la comunidad crece y se desarrolla, sus miembros se dan cuenta de que todos estos pensamientos

A partir de lo anterior, podemos inferir que cuando se encuentran dos niños y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo, y dos forjadores de mundo que se confrontan. No es la misma visión del mismo mundo, como pretende el pensamiento de algunos grandes pensadores con su esfuerzo conceptual y su teoría bien elaborada. Pero al ser dos mundos también hay dos lenguajes con los que se objetiva. En este sentido la verdad de la palabra solo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas por el otro pierden vigor aumentativo. Para Lipman en el diálogo es donde se genera la reflexión, por esta razón las personas que «dialogan están obligadas a reflexionar, a concentrarse a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado y en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación» (Lipman, 1992: 77). De modo que cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía recogemos del diálogo que se puede oír las formas en que los niños extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial⁴; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen los demás. Pero esas actitudes críticas se vuelven a continuación contra nuestras propias reflexiones (Lipman, 199: 78). Invitándonos a seguir pensando sobre lo pensado y dialogado.

Así mismo recuperando a Walter cuando dice que «la infancia tiene la posibilidad de un llegar a ser, es la potencialidad de lo que será en el

(y, en consecuencia, sus dueños) están, en muchos sentidos, conectados» (Splitter, 1996: 56).

4. Lipman afirma «en una comunidad de indagación auténtica, el diálogo penetra la materia que se indaga a través de movimientos lógicos» (Lipman, 1998: 315). Ello nos lleva a pensar como a través del diálogo en la comunidad existe un fino compromiso de llegar al fondo de los problemas a resolverse en la comunidad.

futuro; los niños son potencialmente razonables, democráticos, juiciosos, tolerantes. Pero también son potencialmente sus contrarios. La pura potencialidad de la infancia puede expandirse en dimensiones antagónicas. La infancia carece de una marca específica, afirmativa. Esta primera marca va a justificar una segunda. En función de esa pura potencialidad casi ilimitada, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir, por eso es tan importante para Lipman llevar la filosofía a las escuelas. Para construir por medio de la formación de los niños, sus propios sueños más bonitos de un mundo mejor: la formación de los buenos pensadores será camino para la instauración de una sólida sociedad democrática»(Walter 2003:»200). Nuestra tarea no es sólo formar a los niños sino más bien empezar por nosotros mismos y formarnos ó reformarnos para poder formar mejores hombres del futuro mejores personas, y esto no se logra sólo con el dictum de una reforma educativa, sino con la reformulación de cambios de prácticas educativas en donde esté impregnado la huella del cambio digno para una vida digna.

Bibliografía

- De la Garza, T. (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1970). *La reconstrucción de la filosofía*. Argentina: Aguilar.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Koosgaard, C. (2002). *Las fuentes de la normatividad*. México: UNAM.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lago, J. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pierce, S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial.
- O'Neill, O. (2000). «Introducción», en: Korsgaard, C. (2000), *Las fuentes de la normatividad*, México: UNAM.

III

MUNDOS COMPARTIDOS

FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: REFLEXIONES A PARTIR DE LA PRÁCTICA



Elena **MARTÍN LÓPEZ**
Agnès **VILLANUEVA MATEU**
Estudiantes de 4º Curso de Educación Social
Universitat de Barcelona



Introducción

El presente artículo surge de la formación y experiencia en *Filosofía para niños* realizada en Colombia. A través de un convenio de prácticas de educación social entre la universidad Uniminuto (Bogotá) y la Universitat de Barcelona, tuvimos la oportunidad de formarnos en *Filosofía para Niños* en nuestro país de acogida, y con un aprendizaje completo desde la teoría a la práctica se nos introdujo en la propuesta, qué se quiere conseguir con ésta, su viabilidad en un centro de Justicia Juvenil, y la pertinente reflexión de la efectividad práctica con un grupo interdisciplinario de investigación.

El creador de la *Filosofía para Niños*, Matthew Lipman creó un proyecto educativo para la educación formal y no llegó a definir una herramienta específicamente dirigida a la Educación Social. En este artículo proponemos su aplicación y reflexionamos sobre las aportaciones que ésta aporta a nuestra profesión. En lo que sigue, pues, intentaremos tender puentes teóricos dirigidos a plantear la aplicabilidad del programa *Filosofía para Niños* a la educación social.

Para empezar, definiremos los conceptos de *Educación Social* y *Filosofía para Niños* e iremos

determinando cuáles son aquellas competencias del educador social que se ponen en juego cuando estas dos realidades se conjugan. La UNESCO sugiere una definición amplia y adecuada que nos ayuda a encaminar nuestra propuesta pedagógica:

La Educación Social es una forma de educación que tiene como objetivo el de desarrollar elementos esenciales de evolución a una mejor calidad del entorno. Es un proceso permanente donde el individuo y la colectividad activa toman conciencia de su entorno y adquieren conocimientos, valores, competencias, experiencia y voluntad que les permitirá actuar individual o colectivamente para resolver problemas actuales o futuros con relación al entorno. (UNESCO, 1987).

La escritora Stella M. Accorinti propone la siguiente definición de *Filosofía para Niños*:

Filosofía para niños (FpN) es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adoles-

centes desde los 3 hasta los 18 años. (Stella M. Accorinti, en http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Filosof%C3%ADa_para_ni%C3%B1os)

Se pueden ya percibir determinados puntos de conjunción entre la *FpN* y la Educación Social que podrían ser objeto de discusión y de aprendizaje de cara al diseño de una metodología. Si la Educación Social busca que el individuo o colectivo tomen conciencia del entorno, actuar, y resolver problemas en relación a este, la *Filosofía para Niños* ofrece una metodología pedagógica para llevarlo a cabo.

Si bien la definición delimita la *Filosofía para Niños* en un marco de edad específico, en este artículo queremos ampliar el espectro de aplicación a otros tipos de contexto social y a personas de cualquier edad.

Los aspectos convergentes entre ambas disciplinas, sin embargo, no deben ocultar las divergencias: la población con la que trabaja un educador social en el mayor de los casos, son personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, de exclusión social (personas con discapacidad, adolescentes que han infringido la ley, mujeres que han sufrido maltrato, infancias desprotegidas, personas con alguna adicción, etc.). Debido a dicha vulnerabilidad, aparecen

inseguridades, baja autoestima, y proyectos de vida en construcción. La primera competencia que debe tener un educador social en este caso sería: **ser capaz de identificar los factores contextuales y personales que condicionan la práctica**, y por lo tanto, **ser capaz de adaptar la metodología pedagógica a las necesidades y características del grupo o colectivo**. De este modo, vemos que la circunscripción de la *FpN* a la Educación Social implica un diálogo constante entre ambas, teniendo en cuenta que los modos de aplicación hacen indispensable una reformulación metodológica y práctica.

Seguimos creando nexos entre ambas tareas pedagógicas, y mencionando aquellas competencias del educador social que convendría incluir en el espacio de intervención educativa para que resulten efectivas.

El arte de acompañar

Los educadores acompañamos a los sujetos en sus procesos de cambio. Ellos mismos son los protagonistas de sus vidas y de sus decisiones. El educador respeta el tiempo de cada uno de ellos y se mantiene como mero acompañante en todo el proceso. Es decir, desde una relación de igual a igual, a través de la confianza y estable-



ciendo vínculos educativos, se dará una relación fructífera de aprendizaje mutuo. Precisamente por ello, el educador se convierte a menudo en un referente para el sujeto. En cambio, en *Filosofía para Niños* la idea de referente no existe. Su base metodológica consiste en la construcción colectiva de conocimiento.

En ambas disciplinas, no se trabaja a partir de verdades absolutas, por lo que no hay una figura autoritaria que enseñe un saber a los demás: en *Filosofía para Niños* cada uno construye su saber. Al igual que en Educación Social, se pretende que no haya jerarquías en la relación educativa.

Por lo que representa asumir la educación como un proceso mutuo y multidireccional, no sólo del profesor al alumno o del que se supone que sabe al ignorante, sino como un camino hacia la autonomía personal y hacia la humanización de la sociedad. (Juan Carlos Lago, 2002)

El educador social deberá facilitar un espacio donde no haya roles autoritarios, ni jerarquías con y entre los participantes, creando ciudadanos responsables que sean autónomos para desenvolverse en su entorno. De esta forma, el educador social será capaz de gestionar y mediar desde el respeto, facilitando el espacio democrático, y evitando argumentos autoritarios que impongan verdades o las susciten.

La construcción del saber

FpN cuenta con una determinada metodología rigurosamente planteada que promueve un diálogo alrededor de temas tradicionales de la historia de la filosofía con la finalidad de formar sujetos críticos, creativos y cuidadosos con el medio que les rodea.

La reflexión une la práctica con la indagación, de modo que permite reflexionar sobre nuestras actuaciones para llevarlas a estudio. Que la *Filosofía para Niños* fomente la reflexión sitúa al educador en una doble esfera. Un primer nivel, referente a la implicación del propio educador en la práctica reflexiva; un segundo nivel, que atañe al educador en tanto que se presenta ante sujetos con «problemas». El primer nivel hace referencia a la importancia de reflexionar sobre nuestro ejercicio profesional, trabajamos con personas y el hecho de ejercer una mala práctica puede lle-

var a repercutir negativamente a los sujetos, por lo que es de vital importancia reflexionar sobre nuestras acciones profesionales. Por otro lado, fomentar la reflexión es fomentar cambios en los sujetos, el alejarse de la cotidianidad para reflexionar sobre ella permite detectar los puntos que no funcionan y poder mejorarlos. Por lo que, el educador social, **debe ser capaz de crear espacios de reflexión, donde aportar oportunidades y alternativas para que el sujeto realice los cambios que considere oportunos.**

El diálogo como base de la metodología permitirá que a través de la pregunta se lleven a cabo comunidades de indagación donde los sujetos crearán su propio pensamiento a partir de las aportaciones de los demás, relacionarán conceptos y aprenderán a pedir y dar buenas razones. Entendemos que el educador **debe ser capaz de despertar dudas, replanteamientos de los argumentos e ideas, y de esta forma fomentar el saber.**

La metacognición es un ejercicio clave en *Filosofía para Niños*. En nuestra práctica hemos podido sorprendernos de lo poco acostumbrados que estamos a pensar sobre cómo pensamos, nos solemos quedar estancados en ideas. Este ejercicio conduce a algo fundamental para la educación social: romper estereotipos. El educador **debe poder educar en empatía y sensibilización, rompiendo estereotipos sociales y promoviendo el cuidado del otro a través de la escucha y la atención. No desde la compasión, sino desde el reconocimiento y el respeto.**

Las tres «c» de Lipman

Lipman propone tres tipos de pensamientos a desarrollar y fortalecer desde su metodología pedagógica: el pensamiento cuidadoso, el pensamiento crítico, y el pensamiento creativo. Los tres forman el PENSAMIENTO COMPLEJO.

En el espacio de *Filosofía para Niños*, el educador social trabajará cada uno de ellos mediante las comunidades de indagación. El PENSAMIENTO CRÍTICO aporta: lógica, estructuración, matemática, norma, razón, etc. Según Lipman, «el pensamiento crítico es el pensamiento autocorrectivo que es sensible al contexto, y que se basa en criterios para la emisión de juicios». Por ende, el educador **deberá educar y actuar en base a una conciencia crítica del entorno.**

Por su parte, de fine el PENSAMIENTO CREATIVO como «aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios». En Educación se suele recurrir a la creatividad y al arte como herramientas de *Educación Social*. Ryan (1956) resume la educación creativa como:

Acto de acompañar a alguien en la búsqueda de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor que pueda. Es una educación que quiere desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente.

Para ello, cabe recordar que el educador social **debe desarrollar la creatividad en su práctica profesional e ingeniar herramientas educativas pertinentes.**

Por último y no por ello menos importante, el PENSAMIENTO CUIDADOSO. Según Lipman, algunos sentimientos tienen funciones cognitivas, entre ellos el cuidado. Pensar consiste en: descubrir, inventar, conectar y tener experiencia de relaciones. Nos relacionamos en sociedad a partir de las emociones, así que sería absurdo separar lo afectivo del pensamiento lógico o creativo.

La formación es esencial

Una de las cuestiones más importantes a la hora de entender qué es filosofía para niños, y más aún si se quiere aplicar a un campo para el que no fue pensada, es la necesidad de una formación seria en la que se pueda hacer una verdadera inmersión en el proyecto. Como dice Juan Carlos Lago:

No se debe intentar implementar un programa que antes no hemos conocido bien y hemos comprendido como trabajar con él de la mejor manera, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos. Así, lo ideal sería que, antes de llevarlo a la práctica, los educadores lo experimentasen en sí mismo, en una comunidad educativa de profesorado, y adquiriesen las destrezas y habilidades del modelaje que fundamentan este programa. Por ello, consideramos que, una de las condiciones fundamentales para trabajar en Filosofía para Niños en cualquier ámbito

educativo, es la buena formación y capacitación de los educadores. Pero ésta se hace aún más esencial en el caso de los educadores sociales porque sólo desde una preparación superadora de un enfoque paternalista y proteccionista del proceso educativo, se podrá lograr un verdadero efecto formativo y un auténtico proceso liberador de las poblaciones y grupos sociales desfavorecidos. De ahí que nos parezca esencial establecer cuáles son las ventajas o beneficios que presenta el programa de Filosofía para Niños tanto en la capacitación de los educadores como en su posterior actuación socio-laboral». (Juan Carlos Lago-Bornstein, 2002)

El profesional de la Educación Social **debe contar con unas competencias que son transversales e independientes del colectivo o grupo con el que trabaje.** Damos por hecho que todo educador social lleva a cabo una intervención socio-educativa con el individuo o colectivo a partir de unos objetivos. Estos objetivos se traducirán en actividades adecuadas al contexto, y en una gestión de los recursos de los que dispone. Sin embargo, **la formación del profesional es condición indispensable para la sensibilización ante contextos diversos.**

Proponemos crear puentes que conjuguen la *Educación Social* y la población en riesgo con la que trabaja, y la propuesta de *Filosofía para Niños*, en un espacio común. Para ello, el educador social debe trabajar en equipo con el fin de evaluar y mejorar su intervención desde la nueva propuesta. Deberá contar con la **capacidad de escucha, de empatía y asertividad en las reuniones de trabajo en equipo**, y poder construir la mejora entre todos. Además de **ser capaz de tomar decisiones a partir de objetivos, con implementación de actividades, gestión de recursos y una evaluación constante para la mejora.**

Ejemplos de la puesta en práctica en educación social

Lo anteriormente mencionado, es una extracción de una teoría a partir de una práctica. Creemos que nuestra experiencia fue lo suficientemente rica como para desplegar el presente artículo. A continuación, presentamos dos espacios desde los que iniciamos nuestros análisis y elaboramos la posterior teoría.

¿En qué consistía nuestra práctica? Nuestra práctica en la Uniminuto de Bogotá la podríamos dividir en dos espacios diferenciados: **la práctica académica en la universidad donde nos formamos desde la teoría en FpN y la práctica propia dicha en un centro de menores privados de libertad por orden de un juez.**

Nuestra práctica en la Universidad de Minuto de Dios en Bogotá consistía en cursar un «Diplomado de Filosofía para Niños» y participar en un «Semillero de Literatura» (FpN). En el Diplomado **recibimos la formación específica para dinamizar espacios de FpN**, junto con otros docentes de escuelas ordinarias. En este espacio tuvimos la oportunidad de hacer un curso impartido por Félix García Moriyón, toda una suerte.

El espacio del Semillero nos sirvió para complementar nuestra formación teórica, desde unas sesiones dinámicas y entorno a la Literatura. Aquello que posteriormente haríamos como dinamizadoras, lo experimentábamos como participantes, método que nos pareció útil y necesario para que ésta experiencia de aprendizaje con FpN fuese completa.

Al final del semestre, preparamos una sesión para nuestros compañeros, donde aprendimos a calcular bien los tiempos de las sesiones, a no imponer opiniones y a mediar los debates propios de las comunidades de indagación. De este modo la práctica dentro de la teoría nos sirvió para coger confianza en la metodología propia de la Filosofía para Niños.

La práctica directa, en cambio, como hemos dicho fue en un centro de menores. Nuestro destino profesional en Colombia fueron los Centros de Justicia Juvenil. Allí iniciamos un proceso de aprendizaje desde la observación y la acción directa con los adolescentes. Nuestra práctica se convirtió en pequeños encuentros donde creamos vínculos con ellos. Y, posteriormente, realizamos unas entrevistas como material de investigación en un grupo multidisciplinar de docentes, del que formábamos parte.

La experiencia en CIPA (Centro de Internamiento Preventivo Amigoniano) y en HOFLA (Hogar Femenino Luis Amigó), las compartíamos con compañeros que cursaban las prácticas en Responsabilidad Civil. Una asignatura que todos los estudiantes de la UNIMINUTO deben cursar, independientemente de sus estudios, por lo que estábamos acompañadas de estudiantes de Ingeniería Informática, Educación Física, Arquitectura, Teolo-

gía o Economía, entre otras. Nosotras, juntamente con los que provenían de Trabajo Social, teníamos una formación con una base teórica y práctica bastante consolidada. Este elemento nos sirvió para detectar con facilidad aquellos factores que dificultaban un buen desarrollo del proyecto: la actitud de desinterés por parte de algunos participantes en las sesiones, el objetivo de hacer clases de filosofía clásica por parte de algunos guías en las comunidades de indagación, el acompañamiento intermitente de los docentes a los practicantes, o la institución como acogedora del proyecto y al margen de la tarea socioeducativa que se llevase a cabo en el espacio de FpN...

En definitiva, fuimos sensibles a análisis propios de nuestra tarea profesional que nos permitieron hacer **propuestas para una mejora en el desarrollo del proyecto**, y que esperamos se hayan tenido en cuenta para futuros encuentros entre las dos instituciones, la Uniminuto y los Centros de Justicia Juvenil.

Finalmente y tal y como acabamos de mencionar, la implicación de la institución acogedora es esencial, y el análisis de esta por parte de la Universidad también lo es. Así, nosotras llevamos a cabo un análisis del contexto, para analizar la viabilidad de la propuesta e identificar aquellos elementos que dificultarían la tarea o la favorecerían.

Nos encontramos con una institución que obliga a los muchachos a ir en fila y con las manos a atrás de la espalda. Se deduce una pedagogía autoritaria, inspirada en los servicios de las fuerzas armadas, donde el orden pasa por la obediencia y la rectitud. Por otro lado, tenemos constancia de que la institución funciona bajo la metodología conductista, y se llevan a cabo castigos de aislamiento quedándose privados de la libertad dentro del mismo territorio privado de libertad, días e incluso semanas sin poder hablar con nadie y en unas peores condiciones.

Además, en los Centros de Justicia Juvenil, prohibían y castigaban severamente la homosexualidad. Estos hechos y formas de entender la pedagogía son contrarias a las que ambas creemos y por las que luchamos. Si la re-educación pasa por el adoctrinamiento y la sumisión, no es de extrañar que haya altos índices de reincidencia. De este modo, nos cuestionamos sin duda la eficiencia de la pedagogía que se lleva a cabo en el centro.

Este análisis de necesidades y del contexto en el que vivía el colectivo nos permitió poder entender, por ejemplo, la actitud que mostraban

delante de la propuesta de FpN, a la que estaban obligados a asistir. Del mismo modo ocurrió en el espacio de las entrevistas, donde pudimos conocer las historias de vida de muchos de ellos, y su vez empatizar con la situación emocional, familiar, social y psicológica en la que se encontraban.

Conclusión

Tanto antes como ahora, los hombres se inician en la filosofía porque se asombran; se asombraban al principio de rarezas obvias, y después, poco a poco, fueron avanzando y cuestionándose realidades menos evidentes, como los fenómenos de la Luna, del Sol y de las estrellas, y la génesis del universo. Aquel que no tiene explicación para algo y se asombra se reconoce ignorante al hacerlo. (Aristóteles, *Metafísica*, A, 2, 982^a)

Creemos que en la idea de «querer recuperar el asombro» es para lo que trabajó Matthew Lipman y en lo que trabaja Filosofía para niños. El autor propone un proyecto que cultiva las artes del razonamiento, de la lectura y del lenguaje, agudizando así las habilidades de pensamiento. Con el principal objetivo de desconcertar y asombrar para despertar preguntas.

La admiración y el desconcierto son característicos de la primera infancia, que perdemos a medida que nos hacemos adultos, dicho asombro permite que los niños quieran saber, se pregunten y busquen respuestas. Ellos no solo se admiran por las causas de las cosas, sino también del mismo hecho de que las cosas sean tal como son.

El proyecto, que se implementa a base de novelas que inciten al diálogo democrático y filosófico, pretende ser una programa que abarca tanto lo COGNITIVO, lo CREATIVO, como lo POLÍTICO. «Político» porque lo que está en juego no es solo el tipo de personas que queremos ser, sino también el tipo de sociedad que queremos ser. La democracia requiere de deberes ciudadanos basados en responsabilidad y libertad, por lo que sólo las personas formadas en lo político pueden vivir en sociedades democráticas.

Mediante el diálogo creamos conjuntamente el saber una metodología pedagógica alejada de la tradicional. Esta metodología fomenta la reflexión y evita el adoctrinamiento al que hemos sido sometidos durante años. Crea un discurso filosófico popular (para todas las edades y grupos sociales)

con la finalidad de educar, desde pequeños, en competencias de razonamiento, ética, creatividad y lógica, para hacer seres humanos críticos ante la sociedad. Es aquí, con esta idea de crear una filosofía social (para seres reflexivos y críticos frente de la sociedad), donde entramos nosotras como futuras Educadoras Sociales. Descubriendo la Filosofía como una herramienta muy potente en el mundo de lo social. Nos gusta entenderlo como una «ciencia liberadora» que permite tomar conciencia del mundo que nos rodea y ser críticos frente a él, fomentando el cambio.

Como educadoras de lo «no formal», creemos que el proyecto de Filosofía para niños tiene mucho que aportar en nuestra futura práctica como educadoras. Nos convence su propuesta educativa que influye en la manera de enfocar la vida y la realidad, transformándola, situándonos en la realidad de un modo diferente, más crítico y coherente, menos dogmático y más abierto a los demás, a su forma de pensar y de vivir. Aunque Lipman no viera un enfoque social (en contextos de marginalidad) «No cabe duda de que, tras más de 30 años de vida, Filosofía para Niños ha dejado de ser simplemente un método para la enseñanza de la filosofía en la escuela, para transformarse en un proyecto vital y social que da sentido a nuestro estar en el mundo, a nuestro comprender la vida y la realidad. Esta transformación supone que, sin dejar de ser un programa de gran utilidad en el ámbito escolar, Filosofía para Niños tiene la posibilidad de abrirse, como lo está haciendo, a nuevas experiencias y campos de actuación, como es el de la educación social en entornos de marginación y de exclusión social». Juan Carlos Lago (2012).

La finalidad de la educación en los dos casos es la de la transformación social. La *Filosofía para Niños* desde el desarrollo del pensamiento complejo y la Educación Social desde el trabajo comunitario y/o individual promoviendo mejoras en sus condiciones de vida.

[...] hallamos numerosos nexos que nos pueden ofrecer la oportunidad de establecer los puentes necesarios para comunicarnos y apoyarnos. Si estos puentes están ya funcionando, deberíamos seguir reforzándolos, y si no fuera así no tenemos excusa para demorar la construcción porque tenemos fines comunes.

(Carmen Bengoechea Bernal, en <http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/construyendo-puentes.html>)

Bibliografía

Aristóteles, *Metafísica*, A, 2, 982^a.

Lago, J.C. (2002). «The Award for Excellence in Interpreting Philosophy for Children», *Filosofía para Niños y la Educación Social*.

Lago, J.C. (2009). *Filosofía para Niños, marginalidad y exclusión social*.

Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula*.

Freire, P. (2009). *Educación como práctica de la libertad*.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*.

Citas UNESCO y RYAN obtenidas en:

Laferrière, G. *La Pedagogía Teatral, una herramienta para educar*.

Revista Educación Social, núm. 13, pp. 54-65.

CUENTO SOBREHILADO

Mar **SANTIAGO**

La Coruña

«Saber pintar es saber
decir las cosas».

CARLOS PELLICER LÓPEZ,
Julieta y su caja de colores.
Fondo de cultura económica

Desde el curso 2002-2003, año en el que se puso en práctica en mi centro de trabajo (CEIP Emilia Pardo Bazán-A Coruña) el proyecto lector, manejamos volúmenes de la biblioteca del centro, de las bibliotecas municipales y de los que aportan cada curso las niñas y niños; pero... ¿Por qué no ampliar el número de ejemplares de nuestra biblioteca de aula con un libro creado por ellos y ellas? Con el deseo de que disfrutaran a fondo de la experiencia, les propuse inventar un cuento entre todos y todas durante una sesión de *Xogar a pensar* (Puig, Irene de y Sátiro, Angélica. *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Editorial Octaedro).

MAESTRA: ¿Qué personajes puede haber en nuestro cuento?

ADRIANA: Pajaritos.

MAESTRA: ¿Qué necesitan? ¿Qué buscan?

CARLOS: Comida...

CARLA: ... unos gusanos.

MIGUEL: Pueden coger gusanitos...

CARLA: ... los comen con el pico.

RAISSA: También pueden buscar bebida, agua...

VALENTINA: ... pueden coger una botella del suelo o una de la papelería para que cuando llueva cojan agua en la botella.

LEILA: Pero como tienen alas, cuando llueva las alas le cogen agua y ya no pueden volar.

VALENTINA: ¡Si que pueden volar! Se pueden bajar al suelo y aunque llueva aún pueden volar porque tienen alas, las alas son los brazos.

MARTÍN: Yo un día que llovía, vi un pájaro que volaba.

LEILA: Pero pueden bajar al suelo.

MAESTRA: ¿Qué ocurre cuando están en el suelo?

MAR: Pueden construir su casita, su nido.

MAESTRA: ¿Lo hace él solo?

ANA: Le ayuda un cerdito, porque le buscaría ramas y hojas y se las daría al pajarito y las iría colocando en el nido.

MIGUEL: Y si el cerdito no se lo puede dar porque no tiene alas, también se lo puede dar otro pajarito...

VALENTINA: ... otros amiguitos.

IAGO: ¿Cómo va a hacer para construir el nido?

CARLOS: Le pone las hojas, los palos y las plumas con algo que se pegue; con pegamento...

ANA: ¡No, se queda así aguantado!

MARTÍN: Pero primero hay que poner los palos, pero no se pueden poner las plumas porque no se hacen con plumas.

LEILA: Se queda pegajoso.

MAESTRA: *Mientras el pájaro con ayuda de sus amigos está construyendo su nido, ¿Qué sucede?*

MARTÍN: ¡Viene el zorro! Y se quiere comer a los pájaros...

MIGUEL: ... el pájaro se cansa de hacer el nido.

VALENTINA: Los pájaros volarían y ya no les comerían porque el zorro no tiene alas para volar.

ANA: ¿Y el cerdito? Correría y se escondería y ese zorro ya no le comería.

ADRIANA: Se esconde en un arbusto.

CARLA: ¡Se le ve un poco el rosa! ¡La piel!

ANA: Pude buscar un arbusto grande...

CAROLINA: Una vez me dijo mi vecina que en Lugo si hay zorros.

MAESTRA: *¿Y si no hay arbustos grandes?*

MARTÍN: Se pueden poner hojas encimas...

LEILA: ... pero se puede esconder igual...

HUGO: ... pero ve la piel igual.

LEILA: Si es de noche, no.

VALENTINA: El zorro andaría por el mismo camino que andó el cerdito...

MARTÍN: ... y a lo mejor se ven sus huellas.

MAESTRA: *Entonces necesitamos buscarle un escondite mejor.*

LEILA: Si fuera un camaleón, ya no. Porque si se ponen en un color que sea de un color, entonces se convierten en ese color.

MAESTRA: *¿El cerdito no lo puede hacer?*

ANA: ¡Si fuera un cuento de fantasía se podía cambiar de color!

MAESTRA: *¡Pero nuestro cuento es de fantasía!*

IAGO: Podía subir a un árbol...

CARLA: No, porque sinó lo ven...

MARTÍN: ... y se romperían las ramas...

LEILA: ... si mete dentro de las hojas ya no.

VALENTINA: Pero los zorros pueden subir a los árboles y comérselos.

MIGUEL: Ir a su casa...

MARTÍN y LEILA: piensan que el cerdito se podría cambiar de color si se pintara.

MAESTRA: *¿Cómo lo haría?*

ADRIANA: Pero venía un niño con un pincel...

MIGUEL: ... de su casa...

VALENTINA: ... porque iba a pintar los árboles...

ADRIANA: ... y vió al cerdito y lo pintó.

MIGUEL: Si le pinta un niño, puede llover y se le quita el color.

ADRIANA: ¡Le ponemos fixo!

MAESTRA: *¿En nuestro cuento que tiempo va a hacer ese día?*

LEILA: No le podemos dibujar lluvia...

HUGO: ... ¡hay sol!

VALENTINA: Es que si no llueve los pajaritos no tendrían agua.

MAESTRA: *¿Nunca?*

VALENTINA: Si, porque algunos días llovería...

ADRIANA: ... se llenaría.

MIGUEL: Pero el zorro lo ve igual y correría.

MAESTRA: *¿Quién va a correr más?*

MIGUEL: El zorro...

HUGO: ... no, el cerdo.

CARLA: El zorro, para comérselo.

MAESTRA: *¿Y el niño?*

HUGO: El niño le pega al zorro...

MIGUEL: ... le tira del rabo...

CARLA: ... le da vueltas y lo suelta.

MIGUEL: Y se enfada mucho, y luego corre mucho...

ADRIANA: ... y se va corriendo a su madriguera.

CARLA: El cerdito se fue corriendo con el niño.

MAESTRA: *¿A dónde?*

ADRIANA: Con el niño no, porque el niño se quedaba con el zorro.

VALENTINA: Y el niño se iria corriendo con el zorro para darle más vueltas.

HUGO: Pero el zorro es más fuerte porque tiene una espada.

CARLA: No, no tiene espada.

LEILA: Los malos siempre pierden y los buenos siempre ganan.

Mi objetivo era ir más allá de la narración, de la organización y expresión de su lenguaje oral, y completar la sesión trabajando las habilidades de traducción e interpretación. Les planteé formatear su texto de manera que pudieran ser además de autores, escritores e ilustradores y así traducir su lenguaje oral, al escrito y pictórico (también emplearon un lenguaje matemático para elaborar un código de barras en la contraportada y enumerar las páginas).



La evaluación figuro-analógica de la sesión fué consecuencia de la necesidad de dejar reflejado el nombre del autor/a del cuento:

MARTÍN: ¡Somos todos!

CARLA: Todos no, porque ...

ADRIANA: ... porque algunos no hablaron.

Me pareció que en esta ocasión era necesario evaluar su grado de participación en la sesión:

<p>SI, PARTICIPÉ </p>	<p>NO, NO PARTICIPÉ </p>
<p>L@s que hablaron. Cuando MIGUELANGEL selecciona esta imagen, ADRIANA mueve la cabeza negando y explica que no la puede elegir porque no habló.</p>	<p>L@s que no hablaron.</p>

Para terminar, sólo les faltaba ponerle un título que le quedara bien:

- ANA:** El cerdito y los pajaritos.
- MIGUEL:** El cerdito y los pájaros y el zorro, porque también había un zorro.
- VALENTINA:** Los pájaros y el niño.
- CARLOS:** Cerdo o zorro.
- ADRIANA:** El cerdito y el niño.
- RAISSA:** El niño y el zorro.
- MIGUELANGEL:** El zorro se los comió...
- VALENTINA:** ... no, porque no fue así.
- MAESTRA:** ¿Entonces buscamos otro?
- ALBA C.:** El pájaro y el niño.
- MAESTRA:** *¿Cuándo leemos el título de un cuento, decimos siempre el nombre de los personajes? Les leo algunos títulos de cuentos que leímos a lo largo del curso.*
- MARCO:** Los pajaritos y el zorro.
- ANA:** El bosque...
- MAESTRA:** ¿Por qué el bosque?

- HUGO:** ... y el arbusto.
- MAESTRA:** *¡También son nombres!*
- LEILA:** Los pajaritos vuelan.
- ANA:** Un nombre que no sea del cuento...
- HUGO:** ... no, porque quedaría feo.
- MAESTRA:** *¿Qué ocurre si tiene el nombre de lo que no pasa en el cuento?*
- VALENTINA:** Quedaría mal, porque si no es lo del cuento ese no es su título.
- LEILA:** Dice lo que pasa en el cuento, cuenta un poco.
- ANA:** O como el niño que va a pintar el cerdito.
- VALENTINA:** El niño cerdito...
- HUGO:** ... no, el niño no es un cerdo...
- ANA:** ... es una persona.
- MARTÍN:** ¡Vamos a hacer un nido!
- MAESTRA:** *¿Le quedaría bien?*
- ANA:** ¡Le quedaria genial!

Una vez terminada la planificación, dedicaron las semanas siguientes a «imprimir» el texto.



IV

MUNDOS INSPIRADOS

PEQUEÑAS PÍLDORAS DE FILOPOESÍA

Carmen **LOUREIRO**

Illa de Arousa, 28 de Mayo de 2013

La filosofía tiene un modo de proyectar luz sobre lo que la mayoría de nosotros nos contentamos con dar por sentado.

Hay buenos motivos para sospechar que el pensamiento poético y filosófico congenian naturalmente. Cuando nació la filosofía en Grecia, lo hizo en forma poética. Los primeros filósofos, los presocráticos, fueron poetas-filósofos, que escribieron en un chispeante estilo aforístico. Uno recuerda muy claramente la concisión de estos primeros pensadores cuando escucha a los niños discutiendo de problemas filosóficos. Se da la misma condensación de pensamiento, riqueza de imágenes, brillo de lenguaje y ampliación de los elementos sugestivos.

M. LIPMAN en *Escribir cómo y por qué*.

Me pide Angélica que cuente un poco sobre esta costumbre adquirida de colgar en el muro del facebook poemas, generalmente acompañados de imágenes.

Hay muchas y variadas razones que espero saber desgranar para explicar y explicarme. Procuraré, además, ayudarme de poemas que serán, probablemente, más clarificadores que mis propias palabras.

Empezaré por las razones más inmediatas, diría incluso, prácticas: Surgió como un proyecto comunitario, en red, de antología poética «casera», en lengua castellana, que pudiera, de alguna manera, sustituir a los poemas traducidos del inglés que aparecen en el manual de Suki «Escribir, cómo y por qué».

Con la colaboración de Gloria Arbonés y Laura Curbelo, comenzamos a elaborar un documento donde íbamos clasificando poemas que se ajustaban a los temas que nos proponía el manual. Con el fin de animar a otras personas de la red de FpN (especialmente de Latinoamérica) a enriquecer con sus propias aportaciones esta antología, se me ocurrió colgar poemas en mi muro, acompañados de imágenes que, o bien

subrayaban la idea matriz del poema, o bien la problematizaban...

Como profesora de Lengua en ejercicio, se me ocurrió que trabajar poesía era una manera de introducir FpN en mis clases, sin forzar para ello el currículo específico del área y, en ese sentido, vengo tomando ideas y planes de discusión del manual de Lipman desde hace años.

La poesía me permite trabajar conceptualización, definición, ambigüedad semántica, sentido...

Cada poema es como un secreto. Contiene sugerencias, pero tenemos que adivinar de qué se trata. Encontrarse con un poema es como encontrarse con un viejo baúl, del que podemos sospechar que contiene un tesoro. Para desempacar un poema hay que desempacar sus sentidos... (Lipman)

Me permite explorar las relaciones filosóficas entre: verdad, bondad y belleza; lo correcto y lo perfecto; tiempo y espacio; lo bueno y lo justo; libertad, igualdad e identidad; sentimiento y razón; ética y estética; artesanía y arte...

Me permite, así mismo, introducir el uso de «criterios» para juzgar la calidad del poema, que Lipman centra en: «la cualidad, el shock y la lógica de la existencia»; aunque alternativamente también podríamos utilizar: unidad, complejidad, expresividad... O bien: concreción, cohesión y estructuración progresiva; o como nos dice un alumno en «Suki»: pureza, cuerpo y sabor. En todo caso, se trataría de dialogar sobre esos criterios y hacerlos explícitos a la hora de juzgar.

Por otro lado, la poesía ha sido considerada casi siempre como un arte de minorías, tal y como refleja este poema de Pedro Shimose (Bolivia).

Introducción a la cosa

Este poema
forma parte de un libro
del cual se tirarán
500 ejemplares.
De esos 500 ejemplares
se regalarán 50,
de los cuales
se leerán 5,
de los cuales
sólo 1
será comprendido.

En este sentido, las redes sociales son un excelente medio de divulgación para hacer posible que poemas a los cuales hace unos años sólo tenía acceso un grupo escogido de personas –especialmente predispuestas–, ahora se difunden y son devorados por un número incalculable de lectores, que no siendo grandes aficionados a la poesía, acaban por detenerse cada día a saborear alguna de estas golosinas poéticas. Contribuir a acrecentar el gusto por la poesía ha sido, pues, otro de mis motivos esenciales.

Por último, debo decir que amo la poesía desde la infancia... porque fue siempre para mí un arte mágico de funambulismo entre la música y la palabra, que se colaba sin esfuerzo en los pliegues de la memoria y retornaba como un mantra al conjuro de la sabiduría antigua y sigilosa del inconsciente.

Poesía: Pensamiento musical (T. Carlyle)

Nos dice Gabriel Trujillo Muñoz (México, 1958) que poesía es «friccionar palabras para arrancarles una chispa que encienda el fuego, que dé luz, que ofrezca conocimiento y calor a un tiempo».

Porque la buena poesía es como un foco de atención que transfigura todo lo que toca, da brillo a los objetos polvorientos de la cotidianidad, provoca el asombro por el misterio escondido hasta en las experiencias que consideramos más comunes y acabamos por no percibir bajo la pátina gris de la rutina.

Un carpintero toma un árbol viviente y lo transforma en un mueble, mientras que un poeta toma un mueble y lo transforma en árbol viviente. (Anne Sexton)

Como nos dice Eduardo Mitre:

TAREA
Contemplar las cosas
con los siete sentidos
–el lenguaje incluido
y la memoria.
Absorberlas,
lentamente,
como una esponja.
Y exprimirlas –escribirlas–
hasta dar el poema:
otra cosa y la misma.

Porque hay buena poesía que enciende las palabras hasta producir quemaduras en la lengua y otra, sin embargo, que es fresca y fluye como el agua que aplaca esa sed inextinguible...

Como dice Gabriel Trujillo Muñoz (México), «**la poesía puede curar o golpear...**».

CÁNTICO Y CLAMOR
Recomenzar: el poema
es siempre un punto de partida,
escalón primero
hacia otras constelaciones,
cántico y clamor:
Palabras que curan o golpean,
vendaval de imágenes
o luminosa arquitectura
que avanza sin cesar por este mundo.

O como más duramente lo expresa Ramón Iri-goyen (España)

Arte Poética
 Un poema si no es una pedrada
 –y en la sien–
 es un fiambre de palabras muertas
 si no es una pedrada que partiendo
 de una honda certera
 se incrusta en una sien
 y ya hay un muerto.

Porque «Lo poético es lo inefable, esa alte-ración del orden lógico que ubica al ser humano al filo de lo trascendente, pero también al borde de la desnudez que provoca el encuentro con aquello que reconocemos como propio y extra-ño al mismo tiempo». (Osvaldo Quiroga, en La Nación)

ODISEA A LA ORILLA DE UN POEMA
 de Angélica Santa Olaya

Me aventuro silenciosa
 y acaricio el filo de la página
 con indecisos apéndices de humo,
 mis nervios resucitan al abismo
 atisbando la desnuda delgadez
 del espacio entre renglones,
 olisqueo,
 casi a ciegas, casi profeta,
 el acomodo de las comas insinuantes,
 muerdo el papel con presta mandíbula
 para saborear la sutil concisión
 del sitio exacto donde pernoctan los puntos,
 quiero posar mis tarsos,
 apenas insecto, apenas hombre,
 sobre las alas batientes de la belleza
 y multiplicar en hexágonos multicolores
 la hoja donde reposa el disfraz de los instantes,
 quiero quedarme ahí
 sobre el desierto tatuado de ideas
 para descubrir con antena de mil bocas
 las dudas que asoman bajo la lupa
 con sus diente-cillos de tiburón
 tendiéndole una trampa a la certeza...
 y me quedo esperando
 tenazas abiertas
 la detención de las pupilas,
 el fluir de los escollos entre nieblas.

Porque es el lenguaje preferido de las sensa-ciones y las emociones que en ella no se sienten menospreciadas, sino como peces libres, trata-dos con el cuidado que pide todo lo que es ver-dadero, bueno y hermoso.

En una época estuvo de moda definir la «poesía metafísica» como «pensamiento del sentimien-to», pero no solo la poesía metafísica sino toda la poesía es pensamiento del sentimiento. La poesía es la conjunción ideal de lo cognitivo y lo afectivo... (M. Lipman)

SI TUVIERA QUE APOSTAR

Si tuviera que apostar
 lo haría
 por la poesía
 que modifica en algo
 las ópticas, perturba
 el leve sentido de lo real,
 desplaza
 las leyes físicas del miedo,
 acelera
 o enlentece los pulsos,
 acepta pero no
 que las palabras cargan
 usos domésticos
 y oráculos, relaciones
 cambiantes que habilitan
 emociones cambiantes,
 protesta al mundo,
 tergiversa
 lo que copia, altera
 los sentidos comunes,
 invade
 rincones, territorios dormidos,
 repele y atrae al silencio,
 se posa
 en el pico de los pájaros,
 cae a pique
 y se alza
 en polvo enamorado
 contra la muerte victoriosa.
 Salvador Puig (Uruguay)

Porque para algunos poetas como la escritora paraguaya Renée Ferrer, «la condición primaria del poeta es mantener tenso el arco de su auten-ticidad, y sólo puede hacerlo cuando se siente atravesado íntimamente por los hechos propios o ajenos». Así nos dice.

POEMAS

Los poemas caen sobre mí
como lluvias torrenciales,
como partes de un astro visionario
que vuelven a nacer entre mis manos,
como ríos anhelantes de su cauce
a través de mi carne.

Caen en mí
cuando las horas parten
y no estoy en mi cuerpo sino llena
de sed y de distancia
en el tránsito alado de los pájaros.

EL POETA COMO LOS PÁJAROS...

El poeta como los pájaros
recoge las desperdigadas migas
que la gente deja al pasar.
¡Es tan cotidiana el hambre de su alma!
Etelvina Estrada

Porque para algunos es evidente la visión del poeta como «oráculo» a través del cual la palabra se manifiesta. Preñado de palabras que presionan para nacer e independizarse de su autor. Así nos dice Horacio Castillo (Argentina):

ARTE POÉTICA

Soltar la lengua, de manera que no trabe el
[producto
que viene desde adentro, impulsado
por una fuerza superior
y el hábil juego de riñón y diafragma;
insistir presionando los músculos
como para expulsar
un caballo o un cíclope;
repetir el procedimiento
provocándolo inclusive con los dedos
o una materia acre,
hasta quedar vacío, sólo reseca piel,
odre para colgar del primer árbol,
extenuada matriz de lo volátil, acaso de la luz.

O como nos dice Sergio Mondragón:

...abrir la aventura del poema como quien cierra un libro, como quien parte una manzana y deja que las semillas echen a volar:
échate a volar al conjuro de mis dedos, poema, porque así lo quiero, porque así me obliga escribirlo, porque aunque yo no quisiera escribo y me abandono a las olas del jazz, del idioma de San Juan, al recuerdo de México, al crujir de los

dientes, al olor a huizache quemado: no sé por qué, pero hace un momento tú no estabas en esta habitación, poema, y ahora reposas sobre la mesa vestido a cuadros blancos y negros, en esa hoja que esperaba ser resucitada por mis dedos.

Porque otros, sin embargo, no se sienten aures o profetas semidivinos a través de quienes la palabra se manifiesta, sino obreros esforzados de la palabra que se trabaja como el pan de cada día. Así nos dice Carlos Patiño:

PARA GANAR EL PAN

el poeta no
encuentra
el poema en el aire y lo caza
el poema no es un pájaro / el poeta no
recibe visitas clandestinas de números graciosos
que se instalan en su egregia cabeza
iluminándola / el poeta es
como un viejo minero solitario y muy terco
que arrastrando su mula
penetra cada día al socavón pico pala esperanza
golpe a golpe a la piedra tras la eterna quimera
e igual que los mineros
son muy pocos los que dan con la dorada veta
/ pero
una vez y otra vez pico pala esperanza
tras la eterna quimera
golpe y golpe a la piedra jornada tras jornada
pisoteando palabras el aire enrarecido
polvo sobre la frente
sudor lucha trabajo / el poeta es
como el viejo minero
que acostumbra morir
abrazado a su mula a su pico a su pala.

Porque incluso nos podemos encontrar poetas que relacionan su hacer con un proceso creativo que los emparenta con los dioses, en tanto son capaces de traer al mundo y dar vida a tiempos, espacios, seres, pensamientos y sentimientos que inauguran una mirada más atenta y profunda sobre la misteriosa realidad que nos rodea.

Así nos dice Huidobro:

ARTE POÉTICA

Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;

Cuanto miren los ojos creado sea,
Y el alma del oyente quede temblando.
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
El adjetivo, cuando no da vida, mata.
Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
Como recuerdo, en los museos;
Mas no por eso tenemos menos fuerza:
El vigor verdadero
Reside en la cabeza.
Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas!
Hacedla florecer en el poema.
Sólo para nosotros
Viven todas las cosas bajo el Sol.
El poeta es un pequeño Dios.

Y porque la poesía es:

Abrir y cerrar una puerta, y dejar que los que miran adivinen qué fue lo que vieron durante ese instante. (Carl Sandburg)

Un faisán desapareciendo en el matorral. (Wallace Stevens)

El arte de unir el placer con la verdad haciendo que la imaginación auxilie a la razón. (Samuel Johnson)

Y ...porque es preciso cerrar, dejando entreabierta la puerta de la poesía:

ARTE POÉTICA

Poesía

Perdóname por haberte ayudado a comprender que no estás hecha sólo de palabras.

Roque Dalton

V

MUNDOS CREADOS

PREMIO CREAMUNDOS

CREARMUNDOS BCN 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. Se dirige a todas las personas interesadas en la temática, pero especialmente a la ciudadanía comprometida con proyectos de creatividad e innovación social.

Desde la perspectiva de la creatividad las diferencias son riquezas. Para crear e innovar es importante cruzar fronteras y producir roces de

distintas visiones, valores y modos de pensar, sentir, hacer y actuar. Por esto CREAMUNDOS BCN creó, en 2009 el **PREMIO CREAMUNDOS DE APOYO A LA CREATIVIDAD SOCIAL**. El premio es un objeto que representa el mundo de diferentes maneras. El objetivo del premio es reconocer a las personas, que con su labor, colaboran con la difusión del concepto y de la práctica de la creatividad y la innovación social.

Los premiados son:



- 2009: Marcelo Aurelio (Argentina) – por su labor con los proyectos artísticos-sociales «Diversificar» y «Dialogo Visual».



- 2010: Sacramento López (España) – por su labor con el 2º CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Palma de Mallorca.



- 2011: Yolanda Pavón (México) – por su labor con el 3º y 4º CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Oaxaca y en Durango.



- 2012: Laura Curbelo (Uruguay) – por su labor en la difusión del Proyecto Noria en Uruguay.



- 2013: Víctor Rojas (Colombia) – por su labor con el 5º CICI (Congreso Internacional de Creatividad e innovación social) en Bogotá.

CREARMUNDOS BCN espera que el premio no solamente reconozca un esfuerzo pasado, sino también que genere un compromiso con la actitud de seguir creando nuevos mundos posibles. Para los premiados y las personas que reciban el efecto de sus acciones, dejamos una frase de Mark Twain:

Así que suelta las amarras. Navega lejos del puerto seguro.
Atrapa los vientos favorables en tus velas. Explora. Sueña. Descubre.



LA UNIVERSIDAD POPULAR DE GUATEMALA, UN COMPROMISO CON LA CREATIVIDAD SOCIAL

Enrique **MATHEU RECINOS**
Exministro de Cultura y gestor cultural



1. A manera de preámbulo: un poco de historia y un abrazo al tránsito

En los albores del siglo xx... 1922, varios jóvenes, estudiantes humanistas, de la hoy tricentaria Universidad San Carlos de Guatemala, entre quienes figuraban personalidades de la talla de Miguel Ángel Asturias, más tarde premio nobel de literatura, así como Porfirio Barba-Jacob de origen colombiano y otros guatemaltecos, que sensibles ante la realidad, se comprometieron con las ideas, que inquietaban a las juventudes, tanto en Europa como en América Latina, a cerca del acceso democrático al conocimiento y a las herramientas necesarias para participar, con dignidad en el propio desarrollo; en especial para las mayorías menos favorecidas.

Fue así como surgió la Universidad Popular de la República de Guatemala. La UP nació a la vida jurídica en 1922, pero los diferentes gobiernos dictatoriales trataron de frenar sus avances y logros sucesivamente, hasta que durante la «Primavera democrática» en la década de 1944 a 54, La Universidad Popular se vio fortalecida y apoyada oficialmente.

A partir de ésta época se crearon la Academia de Artes plásticas, la Academia de Arte dramático y estudios en otras artes y oficios que con el tiempo han desarrollado los talentos y habilidades a varios miles de guatemaltecos, dejando importantes legados a nuestra sociedad.

En los últimos años, los directivos y docentes de la Universidad Popular de Guatemala se han comprometido en un proceso de actualización de frente a los retos y con los recursos de las realidades del siglo XXI.

2. El camino que se «hace al andar», curvas, cuestas y descampados

¿Qué es la Universidad Popular?

La Universidad Popular es un proyecto de desarrollo cultural, que procura un nuevo estilo de vida incluyente, busca mejorar la calidad de vida y su elemento motor es el dialogo creativo e intercultural, basado en la pluralidad y el respeto mutuo.

Fortalecida a nivel institucional, técnico, administrativo y económico-financiero, de carácter privado y no lucrativo, la UP es una idea, un compromiso, un plan y una realidad, que compartidos por un grupo de personas o comunidades, se enfrentan a las necesidades, carencias y posibilidades de su realidad local.

La Universidad Popular busca crear una nueva comunidad basada en la cultura de la proximidad y las relaciones de vecindad y solidaridad, en especial con quienes han sido excluidos y marginados.

El desarrollo cultural es responsabilidad de todos e implica la participación crítica y creativa de las personas, de las instituciones y de las

diferentes comunidades en su propia gestión, garantizando el libre acceso y la participación de la población en la creación, el conocimiento, el uso y disfrute de los bienes, hechos y servicios culturales.

3. Con la vista a una nueva centuria: un sueño largamente acariciado

Un sueño largamente acariciado, luego de más de 90 años de trabajo con y en, la sociedad guatemalteca y, de cara al nuevo siglo, la UP se propone contribuir a *transformar habitantes en ciudadanos críticos, creativos e innovadores que, a través de procesos incluyentes de formación y capacitación, participen en su desarrollo y en él de sus comunidades y contribuyan a sensibilizarlas en la valoración del entorno cultural y natural como recurso para el desarrollo.*

Desde su nueva visión de la Universidad Popular, propone la Construcción conocimientos y capacidades, para que el ciudadano participe digna y pertinentemente en la construcción de su desarrollo, a través de un programa de estudios integral e intensivo replicable y aplicable a las necesidades de cada comunidad, que con respaldo académico, institucional y financiero, permita la cobertura nacional, implementando plataformas tecnológicas de formación y capacitación a distancia.

4. Transformando habitantes en ciudadanos críticos, creativos y participativos

- Sensibilizando a la población local en la tarea de valorar, conservar y promover la diversidad cultural y natural como recurso para el

desarrollo, involucrando a los ciudadanos en la valoración e importancia de conservar el patrimonio cultural y natural para próximas generaciones.

- Estimulando en los ciudadanos el aprecio y promoción de la expresión creativa y artística local.
- Promoviendo y facilitando el desarrollo del deporte, la recreación y el uso creativo y solidario del tiempo libre.
- Cooperando con las iniciativas locales que favorezcan los temas de cuidado al patrimonio y de estímulo a la creación, la promoción del deporte y de la recreación.
- Logrando que la UP sea proactiva, apropiada por la comunidad y respaldada por las autoridades y organizaciones de base, como garantía de su eficacia, pertinencia y sostenibilidad, actualizando sus compromisos institucionales con el Desarrollo Cultural local y nacional.
- Garantizar el servicio efectivo, eficiente e incluyente demandado por la comunidad.

5. ¿Que podemos esperar...?

Lo que esperamos con este programa:

- Que la comunidad, autoridades, empresarios y organizaciones ciudadanas se apropien del proyecto de la UP y contribuyan eficazmente a su desarrollo sostenible.
- Que el sistema de Universidades Populares sea sostenible financieramente a nivel gubernamental, municipal y comunitario.
- Contar con Ciudadanos líderes, emprendedores del cambio y gestores eficaces, que incidan creativa y significativamente en un desarrollo propio y pertinente.

PENSEM-HI (PENSEMOS) UN PROGRAMA PARA PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL 2-3 AÑOS

GrupIREF

La UNICEF, a través de la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989, afirma que la educación infantil es un derecho humano fundamental y una herramienta decisiva para el desarrollo de las personas y las sociedades. Los profesionales de la educación y los psicólogos coinciden en considerar la etapa educativa de 0 a 3 años como aquella en la que se construyen los cimientos de la personalidad, del lenguaje y la comunicación, del proceso de socialización, de los hábitos individuales y colectivos, de los comportamientos emotivos y de las pautas de convivencia. Es en el primer ciclo de la educación infantil donde los niños empiezan a adquirir actitudes y valores, y donde se desarrolla una función de prevención y detección de dificultades para evitar no sólo el fracaso educativo sino también el personal y el social.

En la web: <http://www.grupiref.org/pensem-hi/> (de momento disponible solo en catalán) se encuentran algunos apartados que explican el sentido del programa:

Quiénes somos?

El GrupIREF es una asociación sin ánimo de lucro, que promueve el proyecto Filosofía 3/18 que tiene como referente el currículo conocido internacionalmente como Philosophy for Children.

El Grup IREF ha ocupado de la traducción y adaptación del currículo y de la creación de nuevos programas, así como de la divulgación del

proyecto y de la formación de los enseñantes. Organiza seminarios, encuentros, talleres, conferencias y asiste a Congresos o Jornadas cuando es requerido.

Fundamentalmente organiza e imparte cursos a partir de las peticiones que provienen de los Planes de Zona del Departamento de Educación, de los movimientos de renovación pedagógica en las escuelas de verano o de las mismas escuelas que lo consideren oportuno. Ha colaborado en proyectos concretos en el Museo de Arte de Cataluña, en la Fundación la Caixa, en el Museo de Historia de Sabadell, con el grupo Ikertezede Donosti, entre otros.

A través de la Universidad de Girona imparte el máster Filosofía 3/18 on line, que ya se encuentra en su quinta edición.

El Grup IREF nació en 1987 y en 2012, justo cuando hizo 25, el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo, con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y del mismo Grup IREF, emitió un informe muy positivo de su aplicación que encontrará aquí.

¿Qué queremos?

Las Guarderías han dejado de ser guarderías o centros de educación pre escolar. Hoy son escuelas de pleno derecho, como muestran las investigaciones y las experiencias desde hace más

de 20 años. La concepción asistencial tradicional de la etapa ha dado paso a un ciclo de pleno derecho, especialmente activo e importante en cuanto al desarrollo futuro de los niños.

Cuanto más pequeño es el alumnado, además se caracteriza por estar abierto al mundo, para ser más ávido en conocimiento y para tener más deseo para captar las señales de su entorno sea social o natural.

No debe extrañar a nadie que, desde un proyecto de Filosofía (FILOSOFÍA 3/18), ofrecemos un material para 2-3 años. Los niños necesitan pensar y mucho para situarse en el mundo. Llegan desubicados, con los sentidos nublados y poco a poco deben ir construyendo su bagaje de conocimientos y emociones.

Matthew Lipman el fundador del movimiento Philosophy for Children, del que somos deudores, considera que los niños son filósofos naturales porque ellos miran el mundo con curiosidad y sorpresa. Muchas de las preguntas de los niños son un buen punto de partida para una investigación que se puede llamar «filosófica».

Después de la experiencia bien exitosa del programa para la educación infantil 3-5 años, JUGAMOS APENSAR (*Pensando... cuentos*, libro del alumno, y *Pensando*, guía del maestro), hemos explorado el mundo los más pequeños y con un esquema similar hemos elaborado este programa para los 2-3 años.

Después una experimentación en distintas aulas, presentamos unas actividades a partir de Juegos, Cuentos y Pintura, que tienen como denominador común el trabajo con las habilidades de pensamiento.

¿Qué ofrecemos?

Ofrecemos un material para la guardería que pretende ayudar a las educadoras a aprovechar algunas de las prácticas que ya hacen en el aula para mejorar las habilidades de pensamiento de los niños. Las actividades propuestas son sólo una muestra de lo que se puede hacer con niños muy pequeños, ya que hemos tenido ocasión de hacer una experimentación previa con muy buenos resultados.



Estas actividades tienen en cuenta no sólo los aspectos intelectuales, sino también los emocionales y las habilidades sociales. Se fundamentan sobre todo en el aprendizaje del lenguaje, ya se trata de hablar de las actividades realizadas, mejorando el vocabulario, y fortaleciendo la comunicación lingüística.

El material

Consta de un libro para educadores, con apartados específicos para familias y está dividido en cuatro partes: primero una introducción amplia que fundamenta el proyecto y la parte práctica que a su vez se divide en tres bloques de actividades a través de Juegos, Cuentos y pintura.

Se trata de un libro manejable con sugerencias para estimular las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de los más pequeños.

Completan la web unos ejemplos de alguna de las actividades que se proponen (Un tast – una cata) y las primeras opiniones que se desprenden de la experimentación.

Finalmente se completa con la oferta de formación que incluye por supuesto el Curso de especialización online que ofrece la Universidad de Girona que explicitamos en la revista.

MIROSCOPIAR EN CUATRO TRAZOS (UNA BREVE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO MIROSCOPIO)

Carmen **LOUREIRO**

Lidia **GÓMEZ**

Nita **RIVAS**

Jesús **MERINO**

(Desde el Centro de Filosofía para Nen@s de Galicia)

El relato nos construye. Vivir consiste en narrarnos nuestra propia historia y la de nuestro entorno. Narrarnos de forma auténtica es construir la propia singularidad. La palabra habla del mundo y, más singularmente, habla de cada uno de nosotros. Con el lenguaje decimos lo que hay y nos decimos. Vivir no es otra cosa que ir creando nuestro propio cuento. Vivir no es otra cosa que ir alimentando nuestra colosal hambre narrativa. Contarnos lo que nos pasa nos da entidad como personas. Las palabras con las que nos vivimos surgen de muchos lugares, y las recibimos de muchas maneras, aunque seguramente el oído y la vista son los ámbitos privilegiados. La propuesta que os presentamos nos invita a escuchar y mirar de otro modo, nos invita a *miroscopiar*.

El microscopio es un artefacto que surge de la potente creatividad de un niño narrador. Esa imagen que nos regaló nos puso en el camino de este proyecto: tenemos que microscopiar, que es mirar escuchando, que es mirar observando, que es mirar hacia dentro y darle vueltas a la mirada, que es mirar preguntando, que es mirar pidiendo explicaciones, que es un mirar cuidadoso y cariñoso, que es, en definitiva, lo que hacen todos los niños del mundo aunque nolo

sepan. Pero nosotros, que atisbamos el secreto de la mirada del niño, queremos brindarle la oportunidad de ejercitar esta sabiduría con nuestros cuentos. Cuentos contados y encantados, cuentos escuchados y mirados, cuentos con imágenes y música, cuentos que invitan a seguir contando. Una invitación que parte de los interrogantes que propone, que suscita la búsqueda de respuestas, la formación de nuevos interrogantes y porqués. Que provoca quien se acerca la construcción de nuevos relatos.

Jesús Merino

Este microscopio, para nosotros, simboliza la mirada «zoom» de la que nos habla José Antonio Marina, opuesta a la más común mirada «flash», esa mirada impaciente que ilumina un segundo al tiempo que ciega, que invisibiliza las cosas y descuida a las personas. Frente a ella, la mirada «zoom» se detiene incluso en las cosas más pequeñas y hace que parezcan grandes, misteriosas, sugestivas. Microscopiar es, en definitiva, un modo atento de mirar, sentir y pensar, respetuoso con las personas y con el mundo donde recibieron el milagro de la vida.

Carmen Loureiro



Miroscopiar es mirar hacia el mundo con curiosidad e ilusión, encontrando preguntas y buscando sus respuestas. Es dejar que esa mirada que tienen todos los niños siga volando alegre y libre. Es no permitir que el mundo de los adultos privilegie lo cognitivo, lo académico y lo conveniente hipotecando, en nombre de un futuro lejano y un modelo social caduco e injusto, el

modo natural que tiene cualquier niño de acercarse al conocimiento.

Miroscopiar es ayudarnos a identificar percepciones y sentimientos, alfabetizar emociones, ordenar pensamientos y hacer florecer los talentos.

María Corleone

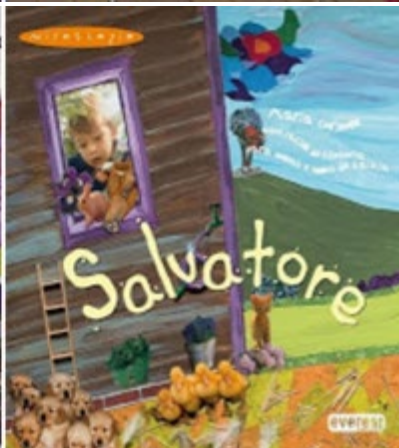
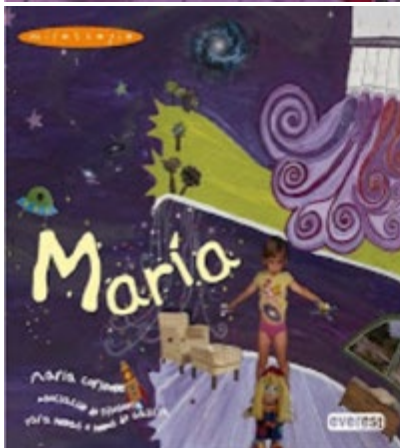
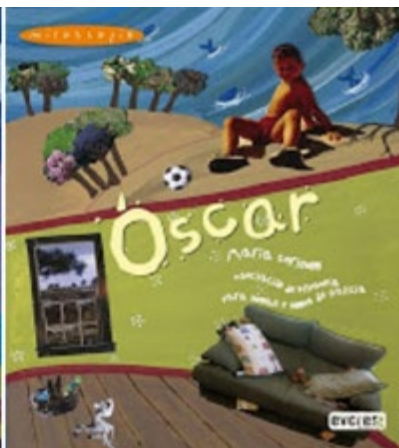
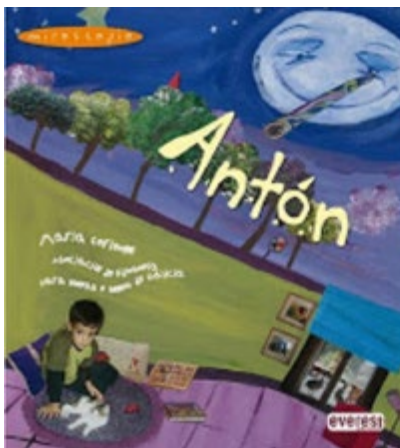
Escritora, ilustradora y tri-madre.

El miroscoPIO no es un telescopio, ni un microscopio, ni un caleidoscopio, pero sirve para mirar y encontrar. Puedes mirar por él y encontrar asteroides y todos los «trozoides» del mundo, y también personas y cosas que andes buscando. Yo encontré a mis padres mirando por él desde mi luna de agua caliente. Y en este se ven tesoros; cada uno puede ver sus tesoros...

Antón de Faxilde

Niño, narrador e investigador de 4 años.

En <http://miroscoPIO.everest.es/> podéis encontrar toda nuestra propuesta, en gallego y castellano, con la música compuesta expresamente para cada personaje y otras sorpresas.



EL SUEÑO DE OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Rodolfo **REZOLA**

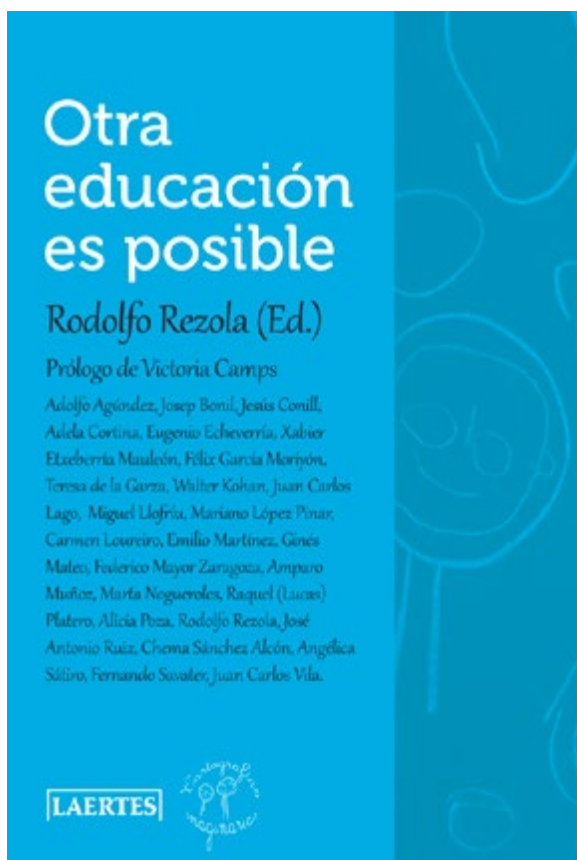
(Director-editor de *Cartografías Imaginarias*
y de la revista *Filosofía para niños*)

Otra educación es posible es el primer ensayo de la colección *Cartografías Imaginarias* de la editorial Laertes. Trata de un juego de complicidades, de un *juego de lo posible* que se abre en muchas direcciones, itinerarios o ámbitos de sentido. ¿Qué significa para nosotras, las personas, que

otra educación es posible? Esa promesa de incertidumbre nos invita a creer que podemos vivir de otra manera y nos sirve para concebir otros mundos en los que saber hacer cómo transformar la convivencia con nuevos sueños por soñar.

Cuando dialogamos, ejercitamos nuestros usos lingüísticos para el juego incluso del reconocimiento mutuo entre anteriores y posteriores, padres e hijos, maestros y alumnos, o, simplemente, los unos y los otros, como personas con y entre personas, es decir, como constructores de sentido. Y es que es *dialogando* como creamos la unidad de medida para los asuntos humanos en la relación, en el vínculo, en el mismo acontecimiento de la comunicación recíproca, que es el sueño compartido de animales simbólicos narrando redes de relaciones en el entorno que habitamos para saber cómo hacer mejor que jueguen a nuestro favor.

Esta es la utilidad, el valor de uso que quiero creer que tienen las doce conversaciones de las que este libro da testimonio, porque todas ellas juegan al amor al lenguaje humano, y mediante la filosófica metáfora de la conversación abierta entre personas, de alguna manera, cada una de ellas nos está invitando a dejar de lado la inhumana metáfora de la *educación de Los Mercados* para sumarnos a la metáfora de la *educación dialógica*: un territorio para la convivencia que está por que lo hagamos venir, en el que nadie es poseedor de la verdad y en el que todo el mundo tiene derecho a ser escuchado.



Cuando en enero de 2011, la Asociación de filosofía para niños y niñas de la Comunidad Valenciana me nombra director de la revista iberoamericana *Filosofía para niños*, se desencadena una red de relaciones humanas que ha ido precipitando su caudal de diálogo compartido al momento actual del proyecto de investigación-acción docente filosófica *Mi balza roja*.

Al interpretarnos como narradores de sueños de convivencia en el entorno, desde *Mi balza roja* nos interesamos en cuidar las técnicas de comunicación con las que navegamos por los usos lingüísticos educativos con los que creamos nuestras maneras de vivir y de hacer posibles otros estilos de juego para la convivencia; otros que sean más amables con el sueño sostenido en el diálogo abierto por la humanidad acerca de cómo cuidar mejor de la igualdad de oportunidades vitales de todas las personas.

En esta colección de narraciones que ahora abrimos con la publicación de este libro en forma de doce diálogos acerca de *Otra educación es posible*, nuestro proyecto de investigación-acción educativa procura espacios compartidos para los educadores investigadores que, en cualquier contexto educativo, desean cuestionar su propio estilo como comunicadores con la imaginación docente que quiere entrenar otras relaciones entre anteriores y aprendices. Por ejemplo: nos preguntamos qué pasaría si transformásemos la comunicación en las sociedades humanas –y en los que solemos llamar procesos de enseñanza-aprendizaje– en comunidades de investigadores-narradores (CIN) que cuestionan quiénes, cómo y para qué ponemos la humana medida del saber hacer.

La Colección *Cartografías Imaginarias* está concebida para dar la palabra a narraciones de investigación-acción docente en CIN, de reforma educativa para mejorar las oportunidades vitales de todas las personas y de reflexión filosófica para cultivarnos como constructores de sentido, narradores e intérpretes del mundo, especialmente de las redes de relaciones humanas en las que podamos cuidar mejor de nuestra fragilidad y de nuestros sueños de vida.

Hablamos de *cartografías imaginarias* porque queremos trazar rutas alternativas para explorar

los nuevos territorios por habitar en nuestras expediciones por espacios inciertos, en el viaje, contingente y provisional que es nuestra propia existencia, en esas metáforas que simbolizan la apropiación de experiencias de vida. Y también porque *creemos* que nos *creamos*, como personas entre personas, con los juegos de lenguaje que inventamos mutuamente cuando cuidamos las palabras con las que tocamos el piano de la imaginación creadora de formas de vida.

Se trata de una aventura, de una manera de abrazar el misterio del tiempo y la incógnita abierta que la vida es, reescribiendo la humana medida del mundo para que juegue a favor del cuidado mutuo y de la igualdad de oportunidades en nuestras relaciones.

Con su *juego de lo posible*, es una complicidad que quiere reconocernos como constructores del sentido compartido en la asociación entre personas y que, por eso mismo, entiende la educación-comunicación como una experiencia propicia para cultivar el deseo continuo de crecimiento personal mediante la transformación del *espíritu*, de ese saber cómo hacer usos vigentes para comprendernos como agentes protagonistas de nuestros relatos de vida, como inventores de las posibilidades de realidad que están por concebir y por saber cómo hacer venir, como si de un arte amatorio se tratara, que es de donde, al fin y al cabo, surgen las otras formas de vida.

Ese mundo imaginario que está por pensar, por contar, escuchar y escribir con la experiencia filosófica, es el ámbito contingente, abierto y provisional, del equipo de investigación-acción docente *Mi balza roja*, cuyo recorrido iniciamos ahora en *Otra educación es posible* –una creación colectiva entre amigos de los mundos de filosofía para niños– y en los ensayos *Filosofía y fragilidad* de Rodolfo Rezola, *Viajar para vivir, ensayar. La vida como infancia, escuela y filosofía* de Walter Kohan y *Panfleto subnormal. Informe para una academia* de Chema Sánchez Alcón.

Amigas lectoras, estáis invitadas a estos variopintos itinerarios posibles para el cuidado mutuo de personas entre personas, un juego que, como la vida misma, creemos que merece la pena experimentar e inventar en la misma medida en que no sabemos cómo va a terminar.

COMENTARIO SOBRE LA PELÍCULA *SOLO ES EL PRINCIPIO*

Irene de Puig



En abril de 2007 la productora publicitaria francesa Cilvy Aupin iba en coche escuchando una entrevista al filósofo Michel Onfray que daba la emisora Radio inter Francia* y se quedó con una frase: «Todos los niños son filósofos, pero sólo unos pocos continúan siéndolo». Esta afirmación la inquietó y se pregunta: «Efectivamente, los niños reflexionan (basta con pensar en algunos de sus comentarios), pero ¿cómo se puede profundizar en estas reflexiones? Y, sobre todo, ¿qué puede haber una Filosofía para Niños?»

La productora decide investigar y cuando llega a casa, busca en internet y se da cuenta que hay distintos grupos de enseñantes que se ocupan de algo que se llama *filosofía para niños*. «Me pareció apasionante. Sentía la necesidad de ir más allá y conocer a personas atraídas por esa misma idea».

Se entera de que el grupo editorial Bayard ofrece materiales para la puesta en marcha de talleres de filosofía en la educación infantil en una sección llamada «Los pequeños filósofos» y que la prestigiosa editorial Autrement publica «Les Petits albums de Philosophie» (Los pequeños álbumes de filosofía).

En este entorno encuentra a Pascaline Dogliani, una maestra que imparte de filosofía a niños de 3 y 4 años en un centro experimental.

Cilvy Aupin siente el imperioso deseo de instalar dos cámaras en el aula de Pascaline Dogliani para grabar pequeños de 3 a 5 años y captando lo que ocurría en el aula de «Filosofía» y se pone en contacto con Isabelle Duflocq, la directora de la escuela Jacques Prévert-Mee-sur-Seine (Val-de-Marne) al sur este de París.

A partir de aquí en 2007 un equipo de filmación dirigido por Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier pasó dos años –dos o tres veces al mes– en el aula de Pascaline Dogliani. El proyecto duró tres años con el montaje incluido.

Salen 180 horas de grabación para un destilado de 97 minutos. El documento recoge solo algunos de los momentos interesantes pero capta la atmósfera y la potencia pedagógica de esta práctica.

No sabemos por qué, pero el cine francés tiene una mirada curiosa, inquieta, crítica hacia el mundo de la enseñanza. Además de algunos clásicos como los *400 golpes*, *L'enfant sauvage* de Trouffaut en los últimos 15 años han surgido películas como la de Tavernier, *Ça commen-*



ce aujourd'hui (Hoy empieza todo) del 1999, y le han seguido otros muchos como *Ser y tener (Etre e avoir)* de NicolasPhilibert, 2002, *La clase* de Lauren Cantet, 2008, *Profesor Lazhar* de Philippe Falardeau, 2011.

Y ahora *Solo es el principio*. Francia los últimos años ha descubierto la filosofía para niños, ha sido uno de los últimos países en incorporarse pero se ha puesto a fondo. La propuesta de Lipman que tantas reticencias suscitó, ha sido

reinterpretada y reformulada por educadores y filósofos franceses. Y al final sin ser un hallazgo autóctono lo han sabido convertir en un fenómeno. ¡Lo saben hacer bien los franceses!

Solo es el principio, más allá de una hermosa –y emocionante– reflexión sobre la filosofía, es todo un alegado en favor de la escuela pública y, especialmente la educación infantil. No es casual que la película se abra con las declaraciones de cierto ministro de Sarkozy, en las que



–desde la más profunda ignorancia– afirmaba que no era necesario ningún título universitario para «cambiar pañales y vigilar la siesta».

La banda musical está compuesta por Anouar Brahem, músico y compositor tunecino conocido por haber modernizado el papel del instrumento árabe tradicional llamado oud y lo combina con música occidental sobre todo en el jazz.

Parte de un tema con dos variantes. Esta es una mezcla dulce de clarinete e instrumentos como el oud, el bendir o darbuka, dando a la película un aire que recrea de la diversidad cultural de los niños del aula.

Bondades de la película

- La película hace hincapié en la importancia de las competencias en la educación infantil: la apropiación de la lengua, la escucha, el significado de las palabras, etc.
- Estimular el pensamiento invitando los niños al diálogo. Es decir a un pensamiento sometido al juicio de los demás que se coteja y compara con las experiencias de los demás.

Aspectos mejorables

- A nuestro juicio este filme muestra sólo un aspecto de los muchos que puede adquirir una práctica de filosofía en la escuela.

- Es un ejercicio demasiado abierto, creemos que es más motivador i más estimulante abrir la reflexión a través de juegos, cuentos, pintura, música y cine en infantil o a través de la lectura en primaria y secundaria.
- Presenta una facilitadora poco experta, no se muestra ninguna planificación ni ningún material de ayuda. Algunas preguntas son poco claras. Conducción dudosa y no aprovecha las intervenciones de los alumnos.
- Más allá de esta valoración de contenido y quizás por ello, la película resulta un poco reiterativa al ceñirse solo en el lenguaje oral sin explorar otras formas de comunicación.

¿Es recomendable? ¿En qué términos?

Al margen de estos comentarios que me puedo permitir por tener un auditorio experto debo decir que es una película que se disfruta, está muy bien realizada. Y es un gusto poder disfrutar de una película acerca a la infancia sin forzar la situación y que en lugar de usar los niños como ignorantes cómicos nos permite entrever del proceso de crecimiento intelectual y emocional de estos niños.

Es posible que viendo la película algún consejero o consejera de educación entienda que para aprender no siempre es necesario usar programa oficial.



Pero por encima de todo, es un homenaje a dos derechos inalienables: la educación pública y el cultivo del pensamiento.

No queremos persuadir, dicen los directores de la película, sino mostrar, y ciertamente puede ser un inicio de debate...

Y si se me permite haría una sugerencia para el título: creo que el título en español habría sido más contundente si la traducción francesa de *Ça n'est que le debut* hubiera sido: «Esto acaba de empezar».

¡CREARMUNDOS agradece al artista Nelson Callejas su participación en la portada!



Otros pájaros en una torre de la Catedral de Bogotá, Nelson Callejas (Venezuela)

«Aunque de técnica ancestral, los motivos de los guadameciles de Callejas se alejan de lo que durante siglos se ha representado sobre cuero, actualizando así este oficio milenario. Pájaros y vegetación de intensa coloración, se integran con edificios y objetos, en una especie de comunión nada forzada, de arte y naturaleza.

La importancia de la flora y la fauna en el trabajo de Callejas, así como de su denso cromatismo, es el resultado de su propio entorno, un producto, por tanto del *genius loci* latinoamericano.» Carlos FERRER

«La naturaleza latinoamericana, el entorno nuestro, es demasiado exuberante. Tienes en cualquier sitio lechosas, naranjas, café, lo que tú quieras. Como está ahora así de pronto llueve, como no llueve y llueve más tarde a la hora. Tú ves que si ese árbol está ahí el otro viene después. Allá en cualquier momento pasa cualquier cosa. Y a eso ya estamos acostumbrados. Y eso sucede en el arte, en la cultura, en la política... en todas las partes de la realidad cotidiana. Cuando uno viene aquí, y yo observo la belleza que ustedes tienen en la naturaleza, es toda ordenadita.» Nelson CALLEJAS