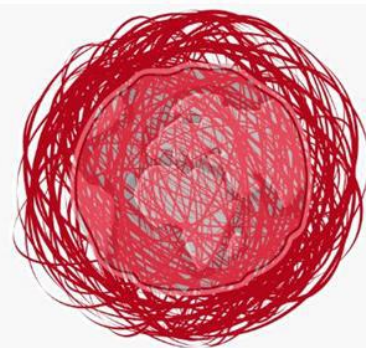
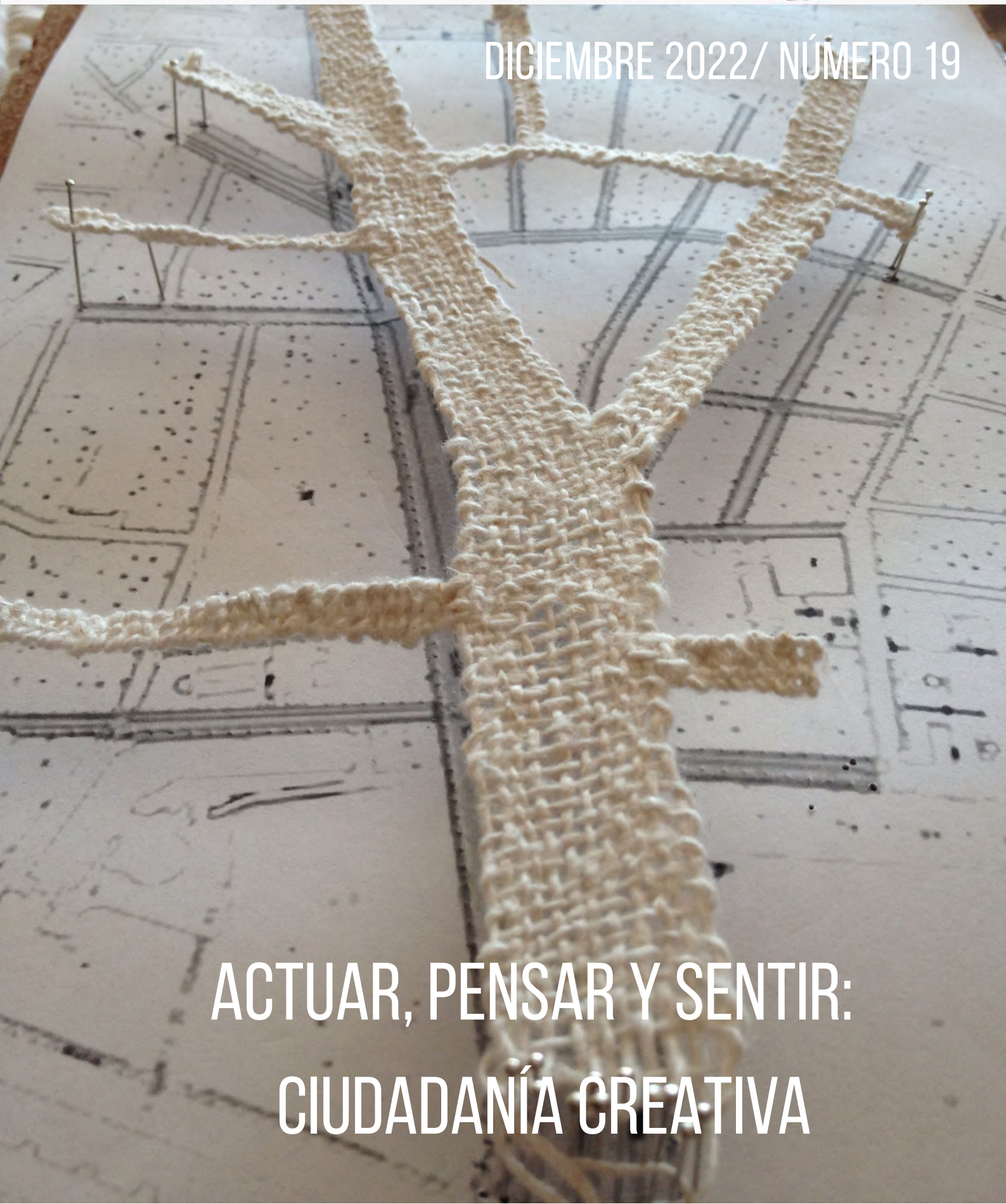


CREARMUNDOS



DICIEMBRE 2022 / NÚMERO 19



ACTUAR, PENSAR Y SENTIR:
CIUDADANÍA CREATIVA

REVISTA CREARMUNDOS 19

ISSN: 2386-6004

Tercera edición

Diciembre de 2022

Coordinación

Sacramento López Martínez y M Mar Santiago Arca

Consejo editorial de la revista Crearmundos

Angeles Abelleira Bardanca (Ames, A Coruña)

Isabel Abelleira Bardanca (Ames, A Coruña)

Felix De Castro (Barcelona, España),

Sonia Fernández Bravo (Madrid, España),

Sacramento López Martínez (Mallorca, España),

María M. Mariño Lires (A Coruña, España),

Martín Rouco Mariño (A Coruña, España),

M. Mar Santiago Arca (A Coruña, España),

Angélica Sátiro (Barcelona, España)

Cristina Signes Soles (Valencia, España)

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:

Sacramento López Martínez y M Mar Santiago Arca

Fotografía de la portada:

Rosario Belda, "Árbolgrassy"

© de la revista:

Asociación Crearmundos

© de los textos y las imágenes:

cada uno de los autores

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

Sumario

Editorial: Sacramento López Martínez y M Mar Santiago Arca	1
I. Mundos dialogados	3
Conversación sobre la educación moral, una obra de arte. Cristina Toti .	4
Un encuentro dialógico sobre los alcances del proyecto MARFIL en Colombia. Alejandra Herrero .	11
II. Mundos reflexionados	20
Filosofía Lúdica: Una cartografía Rizomática IV. Pensar y actuar. Angélica Sátiro .	21
Autoanálisis de mi intervención docente en comunidad de diálogo. Sacramento López Martínez .	34
Didáctica de proximidad y FpN. Angeles e Isabel Abelleira .	41
Creatividad y rebeldía: la educación artística frente a los currículos neoliberales. Vicente Blanco y Salvador Cidrás .	45
Laberintos. El Arte de no perderse. Sacramento López Martínez y M Mar Santiago Arca .	49
Libres y pensantes (reflexiones y narraciones desde el mundo de la diversidad funcional intelectual). Chema Sánchez Alcón .	56
Diversitat funcional intel·lectual: aproximació crítica. Vicent San Ramón .	57
Diario de una luchadora. Susana Antequera .	62
¿Cómo llegó Pensamiento Libre a mi vida? Manuel Carballo Benito .	68
III. Mundos compartidos	70
Filosofíaren Plaza, una experiencia sobre la belleza de filosofar creando. Eva Domingo .	71
Infancias democráticamente responsables ya desde la escuela. M Mar Santiago Arca .	78
Repensar la formación permanente del profesorado. Cristina Signes Soler .	83
Tardes en villa florentina. Javier F. Rouco Ferreiro .	87
¡Quiero salir de casa! Pandemia y creatividad, una oportunidad. Antónia Guillaumet, M Pau Méndez, Araceli Ochoa de Eribe y Marta Vázquez .	94
Cuando las posibilidades llegan en momentos de incertidumbre. Graciela Sanz Beguería y Mamen Liso	101
Filosofía en el bosque. Patrici Batalla Serra .	105
Radio y adolescencia, dos excusas muy buenas para “jugar a pensar”. Soledad Hernández Bermúdez .	115
Diálogo y flores en la Facultad de Filosofía. Gloría Arbonés .	122
El jardín de la mariquita juanita: Proyecto STEAM-CT. Silvia García López y Julia García Morán .	128
¿Pintan las plantas? Julia Montoya Cruz .	136
Tsunami por la Paz. Pura Delgado Hernández .	144

IV. Mundos Investigados	147
Formación de ciudadanos creativos en ambiente universitario. Víctor Andrés Rojas Chávez y Hugo Sebastián Daza Núñez.	148
Filosofía sin bigotes. Hacia una perspectiva de género en Filosofía para Niños. Myriam García Rodríguez.	155
Filosofía para Niños: entre lo nuevo y la tradición. Yolanda Pavón.	162
La educación moral de la infancia, una introducción. Pablo Flores del Rosario.	168
¿La paz se logra con el corazón? Análisis de los juicios intuitivos de la infancia en comunidad de diálogo. Sacramento López Martínez.	172
La unión natural entre literatura y filosofía. Del material original de Lipman y Sharp a la literatura de María Zaragoza y Miguel Ángel Bueno. Jorge Sánchez-Manjavacas Mellado.	177
V. Mundos inspirados	185
El azar y la sombra. Maite Sbert.	186
Polifonía en el jardín. M Mar Santiago Arca.	192
El latido de la lluvia. Mar Mariño Lires.	195
Palabras para un jardín. Javier F. Rouco Ferreiro.	197
loga al jardí. Josep Lluís Pol i Llompart.	199
Botellas de vida, hilos de colores, deseos de paz, jardín.. Sacramento López Martínez.	201
Un pendiente, una diosa y un laurel. Carmen Loureiro.	206
VI. Mundos creados	208
Tejido urbano. De planos y formas. Rosario Belda.	209
Mis prácticas filosóficas: comunicación en redes sociales, apuntes de filosofía autopublicados, merchandising, festival de filosofía, rumba filosófica... Fernando Puyó.	211
Nuevo material para el aula de Filosofía: NATACHA. EXPEDICIÓN FILOSÓFICA. Catalina Bertoldi, Fernanda Guaita y Victoria Maclean.	217
El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá, un aliado para fomentar la ciudadanía creativa de la primera infancia en Colombia. Alejandra Herrero	224
El corazón de Chopin. Paulo Volker.	230
VII. Ilustra Mundos	237
La mirada de la guerra, por las Infancias. M Mar Santiago Arca.	238
"Formabesta". Salvador Cidrás.	242
"Andar ás crebas" (2022). Vicente Blanco.	243
Quietud. Fernando Ortiz Fernández.	244
Filosofar desde las infancias: La propia vida como obra de Arte. Sacramento López Martínez.	247

Editorial

Ser, sentir y actuar desde la multiplicidad de miradas

Sacramento López Martínez
sacralopez2@gmail.com
M Mar Santiago Arca
marsantiago@edu.xunta.gal

"Filosófico es el preguntar y poético el hallazgo"
María Zambrano

Durante este curso escolar, mientras se desarrollaba el Seminario de "Filosofía Lúdica", el alumnado que lo cursaba se comprometió a editar y publicar dos revistas de "CrearMundos". Esta que nos ocupa es la tercera de la serie. Sólo que, en este caso, ni Mar Santiago Arca, ni Sacramento López, hemos formado parte del Seminario.

¿Por qué Angélica Sátiro pensó en nosotras para esta edición? La respuesta solo la puede dar ella. Nosotras tenemos claro lo que nos llevó a aceptar su propuesta. Hace muchos años que nos formamos junto a Angélica. Desde el lugar de cada una, Mallorca y A Coruña, hemos seguido sus propuestas y sin pensarlo mucho nos hemos adherido a ellas. No detallaremos aquí todo lo que hemos realizado bajo el paraguas de Angélica Sátiro. Sí nombraremos los últimos dos proyectos en los que nos hemos implicado al máximo, uno es "El Jardín de Juanita" y el otro la serie de cuentos de "Hilomundos". Todo ello sin abandonar el resto de los materiales que ofrece Noria y Filosofía Lúdica.

Cómo es habitual en nosotras, aceptamos el reto sin pensar demasiado en lo que implicaría. Esperamos que este número que presentamos sea suficientemente interesante y variado para que las personas que os acerquéis a su lectura, encontréis satisfacción en ella; por nuestra parte queremos manifestar nuestro más sincero agradecimiento a las personas que han colaborado desinteresadamente en la revista. Sin ellas no habría sido posible llegar a finalizar esta edición.

Este número está dedicado al recorrido de "sentir, ser y actuar", porque ¿es posible actuar sin ser y sentir? Creemos que no. Estas páginas son pues un final que lo engloba todo, que cierra, sí, pero ni mucho menos definitivamente, un ciclo iniciado este curso con el "Seminario". Porque todas las personas que han participado en los tres números demuestran que la filosofía para niños y niñas es parte de su día a día. Y desde todos los mundos posibles que hemos destacado lo podemos verificar. No los vamos a detallar todos, pero creemos que es evidente que desde la poesía, el estudio de la teoría, el arte, la formación docente, la imprescindible narración y/o análisis de la práctica, la entrevista, la mirada desde el aula, la Ciudadanía creativa, el Pensamiento libre y su diversidad, desde el Jardín, desde tantos lugares,... es posible, y a la vez necesario, "Ser, pensar y actuar".

Las infancias tienen un lugar destacado, como no podía ser de otra manera, después de todo son los/as ciudadanos/as del futuro... La escucha atenta es básica, atenta gracias al bagaje que nos han legado los filósofos y filósofas que nos ayudan a entender mejor las palabras, o silencios, de las criaturas. También con las personas que han investigado sobre cómo mejorar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en una comunidad de indagación.

Tiene un lugar destacado el profesorado que conduce el diálogo. Su capacidad de entender y de ir más allá. Incluso hemos introducido un autoanálisis porque no todo fluye siempre al 100% y, al analizarnos, mejoramos. Creemos que la variedad de artículos puede favorecer que encontréis vuestros intereses. Era uno de nuestros objetivos y esperamos haber valorado bien su importancia. Sólo nos queda invitaros a leer y daros las gracias por abrazar esta revista ya que sin lectores y lectoras no tendría sentido su creación.

Mundos

Dialogados

La educación moral, una obra de arte.

Félix García Moriyón, (2022). PPC editorial. Madrid.

Cristina Toti

cristina.toti@unical.it

Félix García Moriyón

felix.garciamoriyon@gmail.com

Introducción. Félix García Moriyón y la filosofía para niños.

El autor del libro objeto de nuestro interés es un profesor español que, si así puedo decirlo, ha dedicado su vida entera a la enseñanza. Siendo profesor en diferentes espacios educativos de España como colegios, institutos y en la Universidad Complutense de Madrid – donde sigue activo al día de hoy como profesor honorario.

Desde el 1985 utiliza el dialogo filosófico como método de conocimiento en las



clases, viendo esta práctica pedagógica como herramienta afín al objetivo de la enseñanza tal y como expresado en el texto sobre el cual iré dialogando con él, o sea lo de alcanzar que los alumnos y las alumnas puedan convertirse en buenas personas. La filosofía para niños viene definida y vivida por Félix como método de conocimiento y de aprendizaje de una ética de vida y así está relacionada con el reto de cualquier acto educativo que, según el autor, es en sí mismo un acto de educación moral. Además, recordar que su trayectoria profesional parece acompañada desde el enfoque sobre el pensamiento, los valores – cívicos, morales y éticos, la libertad, los derechos humanos y, por supuesto, la filosofía académica y práctica.

Vamos a ver un poco más en detalle ¿Cómo es que Félix se acercó a la Filosofía para Niños?

Después de la dictadura, parece que los profesores españoles se encontraron con un proceso de reforma del sistema educativo y, con el tiempo, la ética se añadió como asignatura específica. La reforma educativa encontró sus fundamentos en las corrientes más avanzadas en psicología y sociología de la educación. De forma especial, el

aprendizaje constructivista. Félix es parte del grupo de personas que fundaron el SEPFI, una plataforma de profesores de filosofía que, por un lado, impulsó la revista Paideia – que se ocupa de filosofía y de didáctica de la filosofía – y, por otro lado, promovieron un congreso para profesores de filosofía a nivel estatal - 1985. En este evento fue invitado Matthew Lipman el cual trajo la novedosa idea de hacer filosofía con menores de 13 años y, paralelamente, enseñó una nueva manera de enseñarla, recordando que a la hora de enseñar filosofía lo importante es sí el contenido, pero más lo es la forma. Después de este congreso un grupo de profesores y profesoras empezaron a probar el programa en sus clases y se coordinaron entre ellos.

Félix García Moriyón tuvo la fortuna de formarse en Montclair con Lipman y fue pionero en la formación de docentes en España. El territorio ibérico parece haber sido favorable a la implementación de este tipo de formación del profesorado ya que en poco tiempo se empezó a traducir las novelas y los manuales del currículo Lipman y se fue conformando el centro de Filosofía para Niños (1992), el cual se ocupó – y se ocupa – tanto de la investigación teórica como del seguimiento de las prácticas que se implementan a nivel nacional.

En este panorama, en el cual Félix fue uno de los impulsores, nació y se consolidó la práctica de la Filosofía para niños en España la cual, hoy en día, está diseminada en todas las comunidades autónomas con una vitalidad diferente a según del momento y de los lugares.

Con este pequeño prólogo podemos entender que Félix García Moriyón fue una de las personas que acompañó al profesorado en la descubierta de esta valiosa práctica para el aula y, en sus clases, la ha utilizado de forma constante para dar una herramienta al alumnado que le permitiera crecer en cuanto personas, capaces de pensar por sí mismas, capaces de colaborar con personas no afines y de debatir y dialogar sobre temas y cuestiones cotidianas, políticas y éticas gracias al entrenamiento de las habilidades de argumentar y razonar, entre otras habilidades del pensamiento complejo.

Conversación sobre la educación moral, una obra de arte. Cristina Toti entrevista a Félix García Moriyón.

Lo primero que se me ocurre, una vez terminada la bella lectura, es felicitarte por el gran trabajo de síntesis que hila las páginas del texto. Digo esto porque, me parece notable tu capacidad de hablarnos de la educación formal, contextualizando tanto a nivel histórico como a nivel de prácticas, que jurídico. Además, y con mucho respeto, has sido capaz de proponer una mirada crítica de forma casi imperceptible, la cual lleva a proponer propuestas concretas para la acción. Una acción que está dirigida, por lo que pude entender, a alcanzar un intento muy noble: llegar a ser buenas personas, en el mundo que deseamos.

Este largo prólogo, es una introducción a la pregunta con la cual me apetece empezar la entrevista:

Este largo prólogo, es una introducción a la pregunta con la cual me apetece empezar la entrevista:

Cristina: ¿Cuál es el “sentipensar” que ha movido tu intención hacia la creación de un texto sobre la cuestión que acabo de subrayar?

Félix: No es una pregunta fácil y no tengo claro que pueda responderla. Por un lado, "sentipensar" es un neologismo con significado no del todo cerrado, pero indica en general la necesidad de ir juntos el pensamiento y el sentimiento. Por otra parte, es tan antiguo como la humanidad, si bien existen períodos o contextos en los que se acentúa uno u otro.: lo abordaron Platón y Aristóteles, pero también cínicos, estoicos y epicúreos, aunque no todos ofrecían la misma respuesta.

No he tenido en cuenta ese concepto específico al escribir, pero aquello a lo que se refiere está muy presente en todos los capítulos. Mi propuesta educativa es una propuesta global, que pretende prestar atención a la dimensión afectiva y a la cognitiva, y eso es lo que intento dejar claro en el último capítulo dedicado a explorar con más detalle la idea global de ver la educación como una obra de arte, añadiendo que el hilo conductor es crecer como buenas personas, lo que obviamente incluye ese equilibrio entre las diferentes dimensiones de la persona humana.

Cristina: Intento ser más precisa en la pregunta. Entiendo que la idea de de enfocar un texto sobre la cuestión de la

educación moral, en los términos que acabamos de definir, puede significar que observas y percives que, en el contexto social actual, hay algunas faltas en este sentido, ¿correcto?

Félix: La tesis central es que la educación formal es siempre y sobre todo una tarea de educación moral y política. También se aprenden conocimientos fundamentales, pero eso es menos importante. Y esa educación puede escorarse más hacia el adoctrinamiento, algo que ocurre con frecuencia y no es bueno, o hacia la formación de personas capaces de actuar por sí mismas, con conciencia de los valores que están en juego. Deben, además, desarrollar hábitos inteligentes y buenos, que son los que les permiten ser buenas personas.



Cristina: En este sentido, la propuesta que presentas en el último capítulo, o sea la de entender y practicar la educación, relacionándola con una dimensión artística

¿puede ayudar a atenuar la tensión entre adoctrinamiento y subjetivación? ¿De qué manera?

Félix: Aclaro que, en mi planteamiento, “subjetivación” no es lo opuesto a “adoctrinamiento”. Está más próximo a “desarrollo personal”, “concientización” ... Es decir, madurar y florecer como persona libre y solidaria. Podría valer subjetivación si lo entiendes como llegar a ser un agente moral, consciente de sí mismo y del entorno personal, social y ambiental. Ciertamente, transformar las aulas y el propio centro en obras de arte es una forma coherente y potente de avanzar hacia esa educación que busca la plenitud de las personas (alumnado y profesorado) en el marco de una actuación solidaria que va acompañada por prácticas propias de esa progresiva maduración personal.

Cristina: ¿De qué forma, el arte o el vivir el arte de una forma concreta, quizás más cotidiana o accesible, puede contribuir a la formación de personas “plenas”?

Félix: Hago referencia al arte, y a la propia vida como una obra de arte, recogiendo los rasgos que, en principio y de manera siempre incompleta, caracterizan una obra de arte: maneja unos criterios (como pueden ser, armonía, fuerza y riqueza expresivas, equilibrio), tiene en cuenta el contexto específico y la persona concreta y aspira a lograr una cierta perfección o plenitud.

Cristina: Estás hablando de algunos rasgos que caracterizan el arte y el movimiento

que permite que algo sea percibido como una obra de arte.

Cristina: Estás hablando de algunos rasgos que caracterizan el arte y el movimiento que permite que algo sea percibido como una obra de arte. Y esto, entiendo, es uno de los enfoques del texto y la propuesta con el cual él mismo encuentra su fin. Todavía, unos capítulos antes, nos hablas de la transformación de las clases en comunidades de diálogo y me parece que esta propuesta está entrelazada con la idea de hacer de las escuelas un lugar democrático. En este sentido me gustaría profundizar la relación entre comunidad de diálogo, construcción de espacios democráticos y vivencia de los actos cotidianos implicados en la formación escolar como obras de arte. ¿Piensas que hay alguna relación entre estos tres ejes que aparecen en el texto?


Félix: Sí, la hay. Suelo decir que la tarea del profesorado se desarrolla en cuatro círculos. El primero es el aula, y es ahí donde debe prefigurar el estilo de educación dialógica, comunitaria y crítica; hacerlo solo depende del profesor/a, aunque a veces hay grupos de alumnos complicados. El segundo es el centro, y eso ya es más difícil, pero lo ideal es que todo el centro esté implicado en un proyecto transformador, algo que hacen, por ejemplo, las escuelas democráticas. El tercer círculo es el del entorno inmediato, sobre todo las familias, pero también el barrio o la zona donde está el centro, eso es algo que hacen las comunidades de aprendizaje. El cuarto y último centro es la sociedad en general, y eso lo realizan por

ejemplo las asociaciones de renovación pedagógica (Filosofía para Niños es una de ellas), el modelo de aprendizaje servicio, presente en muchas escuelas, o la vinculación a un sindicato preocupado por el papel de la escuela y por las condiciones laborales del profesorado. Son círculos concéntricos que deben guardar una relación para potenciar ese sentido global, y al mismo tiempo creativo y artístico, de la educación.

Cristina: Su explicación me lleva a pensar en ¿cómo sería posible concertar el quehacer de estos cuatro círculos a partir de su propuesta de “aprendizaje como una experiencia estética”? En este sentido, me refiero directamente a la relación entre artista(s) - espectador(es) - objeto sobre el cual interactúan (que en este caso sería la educación de las nuevas generaciones.

Félix: La experiencia estética forma parte de la obra de arte en su integridad, puesto que esta incluye la creación de una obra de arte que tiene su culminación en el momento en el que otra persona se apropia de esa obra, la hace suya y la disfruta... La educación debe aspirar a ser una obra de arte en cada uno de esos cuatro círculos (aula, centro, familia, comunidad) y, en los cuatro, los sujetos son al mismo tiempo creadores y espectadores: cada uno hace algo con pretensiones estéticas de belleza y plenitud y cada uno se apropia del resultado del proceso educativo en su propio ámbito. Eso es más obvio en el ámbito reducido y específico del aula de clase, puesto que es ahí donde se da ese

acontecimiento educativo en su integridad. Como es lógico, eso exige una comunicación fluida entre las personas implicadas, una tarea compleja; existen ya propuestas específicas para el aula (FpN es una muy potente), las hay también a nivel de centro (proyectos de centro, escuelas democráticas), de centro- familia (comunidades de aprendizaje) y a nivel más amplio (aprendizaje servicio).



La educación debe aspirar a ser una obra de arte en cada uno de esos cuatro círculos (aula, centro, familia, comunidad) y, en los cuatro, los sujetos son al mismo tiempo creadores y espectadores: cada uno hace algo con pretensiones estéticas de belleza y plenitud y cada uno se apropia del resultado del proceso educativo en su propio ámbito.

Cristina: Creo que en esta respuesta estás tocando otro núcleo presentado en el libro, o sea a la “pretensión de que la experiencia estética sea una experiencia de belleza y plenitud” para todas las partes implicadas en el happening, o sea en el momento en el cual el acto de educar es vivido y percibido como obra de arte.


En este caso, me gustaría enfocarme sobre el concepto de belleza que, en la parte final de tu texto, viene presentado con el significado griego de kalos kai agathos (καλὸς καὶ ἀγαθός). ¿Le apetece aclarar y compartir cuál es el significado de este tipo de belleza y su fuerza dentro del discurso que propones en el texto?

Félix: No es fácil dar un concepto de belleza que tenga aceptación universal. No obstante retomo una definición aportada por Tomás de Aquino, siguiendo ideas que procedían de la filosofía clásica griega, sobre todo de Platón: «para que haya belleza se requieren tres condiciones: primero la integridad o perfección; lo disminuido es por ello feo, segundo, la debida proporción y armonía, y, por último la claridad, y así a lo que tiene un color nítido se le llama bello». Verás que esta manera de describir o definir la belleza la pone en directa relación con la plenitud y con la bondad. En español jugamos constantemente con esa profunda relación y por eso podemos decir de alguien que es una persona bella, pero tiene más fuerza o atractivo decir que es una bella persona, que quizá alude a un sentido más profundo: la belleza que surge del interior de la persona, que se expresa en su mirada y en su rostro, pero sobre todo en su manera de comportarse. Apurando algo más la comparación, diría que las buenas personas casi siempre irradian belleza, algo que no ocurre al revés, es decir, las personas que son muy bellas, quizá no irradian esa aura de bondad, lo que en última instancia hace que la belleza se desvanezca. El retrato de Dorian Grey es una buena reflexión al respecto.

Aplicado eso al acontecimiento o performance que se produce en un aula, genera una percepción completamente diferente del tiempo. Por un lado parece que fluye sin pausas, pero no se hace pesado, pasa volando; por otro lado se tiene una experiencia de plenitud que nos lleva a desear que ese lapso temporal no acabe, que dure para siempre.

Cristina: Pues, gracias por esta bella reflexión sobre la belleza, que percibo también como muy plena, la verdad. Y, con algo de tristeza, pero tiene que llegar ese momento, haría una última pregunta, si me lo permites.

Hablaste de la relación entre belleza, plenitud y bondad y esto me llevó a las últimas páginas de tu bello escrito, en donde se enfoca en el concepto de bondad, refiriéndose al eje u objetivo central de la educación: lograr que alumnos y profesores sean buenas personas.



diría que las buenas personas casi siempre irradian belleza, algo que no ocurre al revés, es decir, las personas que son muy bellas, quizá no irradian esa aura de bondad, lo que en última instancia hace que la belleza se desvanezca.


¿Le apetece concluir este diálogo entre nosotros, alumbrando un poco ese concepto de bondad del cual hablas en el texto? Una bondad que parece relacionada con una complejidad propia de los seres humanos y con la “eudaimonia”, en cuanto a un estado deseable de felicidad.

Félix: Tampoco es sencillo definir qué es la bondad humana. Dedicué un libro (Sobre la bondad humana) a ofrecer cómo la entendía yo, integrando enseñanzas recibidas en mi propio proceso educativo y en la lectura de algunos autores, antiguos, medievales, modernos y contemporáneos.

Estos son los rasgos que propongo para definir a una buena persona. La primera característica es que se fija en el mundo que le rodea (en las personas, la naturaleza, las cosas...), está atento y además tiene información sobre lo que está ocurriendo con especial atención a la dimensión moral de lo que ocurre. La segunda es que sabe argumentar y razonar; es decir, es capaz de analizar las situaciones que afronta, los acontecimientos cotidianos y de encontrar las razones mejor fundadas para actuar bien, pues la buena intención, aunque sea necesaria, no es suficiente para garantizar que actuamos bien. En tercer lugar, tiene buenos sentimientos: empatía, simpatía y compasión, que le permite estar atenta a los problemas de los demás; también es asertiva, tiene fuerza para llevar adelante sus proyectos sin amedrentarse ante las posibles dificultades, con motivación de logro y un buen conocimiento de sí misma. Con esos hilos forja un buen cable, logra una identidad personal coherente y

plenificante, en un proceso constante de mejora personal.

Creo que ser buena persona es un objetivo ambicioso, pero nunca debemos conformarnos con menos. Parafraseando a Kant, diría que la bondad no siempre te hace feliz, pero siempre te hace digno de la felicidad.



Parafraseando a Kant, diría que la bondad no siempre te hace feliz, pero siempre te hace digno de la felicidad.

Cristina: Muchas gracias por el tiempo dedicado a esta entrevista. Creo que desde sus palabras se puede entender que hay que seguir reflexionando sobre el rol central que tiene la educación formal en el acompañamiento de las generaciones que irán habitando este planeta, sobre todo si nos enfocamos en la posibilidad de ofrecer herramientas, en diferentes niveles, para construirnos como buenas personas.

Un encuentro dialógico sobre los alcances del proyecto MARFIL en Colombia

Alejandra Herrero entrevista a Victor Rojas

Alejandra Herrero Hernández
alejandraherrerohernandez@gmail.com
Víctor Andrés Rojas Chávez ⁽¹⁾
vrojas@uniminuto.edu

Alejandra Herrero: Nos encontramos en la terraza panorámica del octavo piso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá (Colombia) en el recursivo y mítico café Oma, un espacio al que se acude a un encuentro muy esperado como es el de poder entrevistarte después de casi tres años trabajando juntos. Desde MARFIL hemos entrevistado a muchas personas a nivel nacional e internacional pero pocas veces nos entrevistamos entre nosotros, esta vez me dio el impulso Angélica Sátilo, gran compañera y colaboradora de la casa a entrevistarte para la Revista CREARMUNDOS.

Víctor Rojas: Querida Aleja, claro que sí, curioso e inspirador que sea Angélica la que nos ha propuesto este espacio y que sigamos estando tan conectados.

A.H.: Para comenzar a adentrarnos en el tema que nos concierne, ¿Qué es MARFIL?

V.R.: El proyecto MARFIL hace referencia a la relación entre las palabras marginalidad y Filosofía, hemos querido establecer esta relación dado el interés por desarrollar procesos filosóficos en contextos de marginalidad. Este proyecto busca indagar sobre Filosofía para Niños ⁽²⁾ en relación con sectores sociales marginados, esto llevó a su configuración como proyecto de investigación respondiendo al interés que tenía UNIMINUTO ⁽³⁾ hacia el año 1999-2000 aproximadamente. Era un interés en conocer y profundizar en la propuesta de FpN, de hecho, hacia mediados de 1998 conocimos FpN en UNIMINUTO a través de una Catedra de Didáctica de la Filosofía orientada por un profesor de la universidad;

(1) Víctor Andrés Rojas Chávez: Licenciado en Filosofía y especialista en Gerencia Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Magister en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá – Colombia. Director del Proyecto Marfil: Marginalidad y Filosofía para Niños de UNIMINUTO. Fundador y coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños, Coordinador de la XIX Bienal de investigación filosófica con Niños ICPIIC, principal evento de divulgación en el tema de Filosofía para Niños en el mundo. Miembro fundador de la Red Iberoamericana de Comunidades de diálogo virtuales .

2) De aquí en adelante Filosofía para Niños se referencia por sus sigas, FpN.

(3) Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, institución privada que tiene presencia en gran parte del territorio nacional colombiano.

en ese momento siendo estudiantes Simón Dumett y quien les habla, empezamos a desarrollar unos acercamientos a Matthew Lipman y a su literatura, y a conocer un poco sobre esta propuesta. Por entonces nos interesaba la dimensión social, dado que no había mucha exploración sobre ella y además en UNIMINUTO había una trayectoria sobre la proyección social y el desarrollo con comunidades, este es el espíritu de la institución universitaria que aparte de la creación la obra social, el Minuto de Dios, que se centra en el trabajo con sectores sociales en el trabajo con sectores sociales marginados; entendiendo estos intereses, la intención de la universidad y conociendo FpN aposté por la relación entre el desarrollo del pensamiento y el social. A medida que fuimos explorando se configuró un semillero de investigación conformado por estudiantes, ya cercanos al año 2003 la universidad decidió empezar a orientar las prácticas profesionales de los estudiantes en Licenciatura en Filosofía con un enfoque desde FpN y se empezó a desarrollar un trabajo de campo que inicialmente tuvo lugar en comedores comunitarios, parroquias y que provocó un gran interés en profesores y estudiantes que iban identificando y reconociendo en la propuesta una manera para fortalecer las habilidades de pensamiento filosófico, pero también para responder a las necesidades de los contextos en los que UNIMINUTO ya estaba implicada, por ejemplo en procesos de alfabetización, procesos de refuerzo escolar, procesos con familias desde los programas de Trabajo social y Psicología, así como procesos lúdicos con las infancias. Al conocer un poco estas realidades de vulnerabilidad social en el acceso a servicios

públicos, o en el desempleo, o con indicativos de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en niños y adolescentes, entonces entonces quisimos desarrollar ahí las comunidades de diálogo filosófico para invitarles a pensar filosóficamente sobre sus realidades. Empezamos a orientar unas prácticas más comprometidas con la propuesta del desarrollo del pensamiento filosófico, pero también con el componente ético subrayado, el pensamiento crítico que lo trabajamos a través de la pregunta y la indagación; el pensamiento creativo lo exploramos desde los sentidos, desde lo lúdico, lo estético y desde la imaginación; la dimensión ética era muy importante porque era lo que permitía a las personas que participaban identificar y tomar decisiones frente a temas de gran sensibilidad para ellos, como la pobreza misma, o la situación de infelicidad que se puede vivir al no tener ciertos accesos a servicios. Esto se fue afinando y consolidando cuando logramos ingresar en un centro de día de privación de la libertad para menores infractores que nos permitió validar más las comunidades, eran personas que tenían antecedentes delictivos o chicos menores de edad que por alguna situación de hurto o delincuencia estaban privados de la libertad, empezamos a trabajar con ellos y fue como la punta o la motivación para seguir trabajando la propuesta de FpN, entonces decidimos llamar MARFIL a este proyecto.

A.H.: Un proyecto con muchas posibilidades en el contexto colombiano, pero podrías explicar a las personas que nos leen y nos

escuchan ¿Cómo se relaciona MARFIL con Filosofía para Niños?

Al conocer un poco estas realidades de vulnerabilidad social en el acceso a servicios públicos, o en el desempleo, o con indicativos de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en niños y adolescentes, entonces quisimos desarrollar ahí las comunidades de diálogo filosófico para invitarles a pensar filosóficamente sobre sus realidades.

V.R.: " La relación que se genera en MARFIL con FpN nace del interés de practicar la propuesta de Lipman en un contexto social y eso hace que haya un compromiso por comprender, para ello se realizó un rastreo bibliográfico de las novelas y la literatura clásica FpN, así como conocer las fuentes bibliográficas como "El lugar del pensamiento en la educación", "Pensamiento complejo y educación" y "Filosofía en el aula" eran libros de cabecera, y adentrándonos también en John Dewey para reconocer desde donde Lipman estaba parándose teóricamente en sus postulados de la noción del pensamiento y del pensar. Esta aproximación al marco teórico nos permitió darnos cuenta que el pensar desde el cual

nos estábamos situando no era una dimensión centrada exclusivamente en un enfoque cognitivo de cómo un sujeto puede articular lógicamente su pensamiento, sino que nos daba atisbos hacia lo que significaba poner en cuestión el pensamiento en un entorno social, y eso lo identificamos en la novela de Lisa, que nos inspiró en todo el carácter ético y comprendimos como el pensamiento lógico también tiene una relación directa con las acciones. La multidimensionalidad del pensamiento fue una de las cosas de Lipman que más nos llamó la atención porque no solo buscamos a un sujeto que fuera un erudito en la forma en cómo se piensa cognitivamente, sino en la forma en cómo se actúa y cómo se genera un proceso de responsabilidad social o cómo se pueden articular procesos de convivencia a través del reconocimiento del otro o a través de lo que se denomina como caring thinking en FpN. En el año 2008 nos acercamos a algunos textos del profesor Juan Carlos Lago, quien investigaba sobre la perspectiva social y quien había tenido unos acercamientos con jóvenes migrantes y personas con problemas de orden social. Fue con Juan Carlos que realizamos el I Encuentro Internacional de Filosofía para Niños y nos permitió comprender más esta noción de línea social e ir ampliando el espectro de lo que MARFIL podría ser como centro de investigación, como proyecto para investigar, o las oportunidades de organizar congresos, realizar líneas de formación, o articulaciones con otras instituciones para el trabajo de prácticas, fuimos abriendo la perspectiva y comprendiendo FpN con un sentido social y entendiendo las comunidades de diálogo

como un ambiente deliberativo, de encuentro y de relación con los otros para pensar mejor, pero también para convivir mejor.

A.H.: Los avances que ha tenido MARFIL en los últimos años han sido a pasos agigantados, y los proyectos y propuestas con las que se vincula son muy potentes, pero puedes contarnos un poco más sobre ¿Qué investiga MARFIL y qué resultados han obtenido?

V.R.: La investigación en MARFIL siempre ha tenido una perspectiva transversal, MARFIL hoy define su línea de acción en tres campos: MARFIL Escuelas, es la línea de formación de trabajo docente y orientación de diplomados, cursos y capacitación en la línea de FpN; en una segunda línea, en MARFIL Reflexiones trabajan proyectos resultados de convocatorias nacionales o internacionales en los centros que Colombia abre para hacer investigaciones como es el caso del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la que hemos participado varias veces, y los resultados de esas investigaciones salen en publicaciones, que nos permite dar a conocer los alcances y hallazgos de nuestras investigaciones. Estas investigaciones siempre han tenido un origen y es la comprensión sobre el sentido social de FpN, sobre el año 2006 nuestra pregunta investigativa era ¿Cuáles son los límites y alcances de FpN en sectores sociales marginados? A partir de esta pregunta nació todo un interés investigativo por rastrear desde la práctica y la teoría como era el sentido social de la propuesta de Lipman y Sharp.




¿Cuáles son los límites y alcances de FpN en sectores sociales marginados?

No han sido solo investigaciones teóricas, sino que son investigaciones situadas, de corte participativo y también con toques de la hermenéutica filosófica y en algunos casos hemos querido comprender o identificar cómo los sujetos desarrollan sus procesos de pensamiento; en otros casos lo hemos articulado con otras metodologías de la investigación, como por ejemplo la sistematización de experiencias que es un enfoque muy potente en la universidad, donde se comprenden fenómenos sociales que tienen que ver con antecedentes delictivos como menores infractores, o personas con VIH, o con diagnóstico de cáncer, o habitantes de calle, o personas que se han visto involucradas en la guerra del conflicto armado en Colombia y hemos querido ver cómo se puede fortalecer el pensamiento y cómo se puede cultivar una ciudadanía creativa desde el pensamiento multidimensional. En nuestra tercera línea, MARFIL Diálogos ahonda más en el trabajo de campo con Trabajo social, y como se plantean investigaciones situadas, los resultados de estas investigaciones se pueden identificar por un lado en las publicaciones a nivel de narrativas, relatos e historias de vida que nos permiten ver desde la narrativa cómo el diálogo filosófico ha sido significativo para la resignificación de modos de ser en las poblaciones, sin embargo en otros casos han sido también de corte

cuantitativo, como es el caso de la investigación coordinada por la profesora Tatiana Carrero y que junto con la profesora Heidi se realizó un trabajo de campo con niños que tenían algún tipo de situación de conflicto armado, sobre todo desplazamiento de la guerra y en ellos quisimos identificar cómo se fortalecían las habilidades resilientes a través de las comunidades de diálogo, se implementó la aplicación de un instrumento de orden cuantitativo validado por la Universidad de Antioquia en Medellín y también una articulación con la Universidad del Llano en Villavicencio, esta investigación fue muy interesante para reconocer que había otras maneras de corte cuantitativo para poder identificar los alcances de la investigación. En la actualidad estamos participando en otros proyectos que también tienen otras maneras de medir los resultados como es el caso de la investigación que hacemos con el grupo BOECIO, liderado por el profesor José Barrientos con la Universidad de Sevilla en España, que tiene un trabajo sobre prácticas filosóficas con personas en privación de libertad que tiene unos alcances y unas mediciones de orden cuantitativo para identificar de que forma las prácticas y los talleres filosóficos que se hacen con los reclusos pueden desarrollar una serie de capacidades y mejoras en los modos de ser, sobre todo en la dimensión ética del pensamiento. Asimismo, formamos parte de otra investigación con un grupo de profesores de varias facultades de UNIMINUTO, en esta investigación queremos medir cualitativa y cuantitativamente cómo el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el pensamiento multidimensional en comunidades de diálogo puede favorecer

que los niños y niñas de cinco localidades de Bogotá se conviertan en actores sociales constructores de paz y ciudadanos creativos, siendo este uno de los muchos proyectos en los que Angélica nos ha colaborado.

A.H.: El vínculo que ha establecido MARFIL con escenarios más vulnerables o en contextos de marginalidad para aportar un cambio significativo y fortalecer el pensamiento de las personas que habitan dichos contextos para así favorecer los procesos de empoderamiento ciudadano y local da a entender que hay líneas que convergen entre varios movimientos herederos de Filosofía para Niños, entonces me gustaría preguntarte ¿Qué relación hay entre MARFIL y Filosofía lúdica y ciudadanía creativa?



el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el pensamiento multidimensional en comunidades de diálogo puede favorecer que los niños y niñas de cinco localidades de Bogotá se conviertan en actores sociales constructores de paz y ciudadanos creativos

V.R.: La relación entre MARFIL, Filosófica lúdica y ciudadanía creativa tiene que ver con la manera en la que nos acercamos a los trabajos de Angélica Sátiro hacia el año


2010 en UNIMINUTO y a raíz de eso se desarrolló el Seminario Internacional de Filosofía para Niños, evento que empezaba a reunir personas de diferentes países y que nos permitía ir intercambiando los saberes, experiencias y resultados. En el año 2010 fuimos organizadores de una de las versiones de este seminario y en ella invitamos a Angélica para conocer sobre la dimensión estética de la propuesta de Lipman y Sharp y la sorpresa fue que no solo nos permitió conocer la dimensión estética, sino que nos permitió conocer su trabajo en ciudadanía creativa y esta línea de investigación – acción y la Asociación CREARMUNDOS, en ese acercamiento hubo como un amor a primera vista porque había una gran relación de la línea social y el querer hacer de las comunidades de diálogo como ambientes y que se situaran en las respuestas a las necesidades de los contextos y que al mismo tiempo respondieran a unas necesidades de convivencia y de ciudadanía, Angélica venía investigando eso justamente, lo que nos permitió que en los siguientes años realizáramos más encuentros para junto con ella investigar más sobre lo que significa construir ciudadanía creativa y fue de esta manera como realizamos en el año 2013 el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños y la quinta versión de CICI que es el Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social, esta alianza de CREARMUNDOS y UNIMINUTO permitió abrir una puerta a la reflexión sobre la creatividad y la ciudadanía, la reflexión sobre cómo la comunidad de diálogo y el ambiente social que este genera, posibilita abrir una gran práctica de compromiso, de construcción de nuevas y mejores formas

de vida y que se dan según cómo nos relacionamos con los otros y cómo tejemos nuevas y mejores maneras de convivencia y de apropiación de las realidades que circundan a las personas, a los vecinos, a las realidades. En este sentido, las prácticas de las comunidades de diálogo iban mostrando que se podía vivir mejor si se tejían relaciones de una manera cuidadosa, desde la misma indagación filosófica y desde el ejercicio de realizar preguntas frente a estos problemas. Esta experiencia nos fue dando una visión diferente de hacer FpN, no solamente hacer la aplicación de una serie de relatos y novelas, y no porque eso no fuese importante, sino porque el texto (detonador) podría ser la misma historia de vida y las narrativas de las personas. Luego continuamos realizando más versiones del CICI y UNIMINUTO que fueron a abriendo caminos, el primer congreso tuvo como título, "Pensar una ciudadanía creativa", posteriormente en otro congreso CICI quisimos hablar de Construir una ciudadanía creativa, fue realizado en 2016 con un enfoque muy interesante porque abrimos diálogos con otros centros UNIMINUTO, con Trabajo Social, con la Unidad de Ética que en ese momento hacía un debate ciudadano, con temas relacionados con paz y con el conflicto; también nos abrió puertas a acercarnos a un trabajo sobre innovaciones educativas por parte de la Dirección de Investigaciones que trabajaba el enfoque de praxeología. Lo que quiero mostrar es que la ciudadanía creativa abrió un paraguas muy grande en UNIMINUTO para que otros centros y otras unidades diferentes a la Filosofía también pudieran conocerlo y comprendieran que desde sus disciplinas también se podía

aplicar, ya que es transversal y desde otros lugares se puede también fortalecer el pensamiento crítico, creativo y ético, lo que contribuyó a darnos una visión de la Filosofía no solo disciplinaria, sino una Filosofía práctica que tiene que ver con la vida, con todos los ciudadanos y las ciudadanas, una Filosofía que hace parte de los modos y maneras en cómo podemos reflexionar sobre lo que somos y queremos ser. En este orden de ideas fue tejiendo una relación muy directa con lo que llama hoy Angélica Sátiro una Filosofía lúdica, una Filosofía que tiene esa dimensión lúdica y como dijo en su momento Diego Pineda en uno de sus artículos, una ludosophía, una manera de entender ese sophos cercano al ser humano en la dimensión lúdica, que no tiene que ver solo con una forma recreativa, sino con una forma de desplegar lo emocional, la imaginación y de redescubrir ese carácter de juego que tenemos los seres humanos como diría Huizinga. Así pues, MARFIL se articula plenamente con lo que llamamos ciudadanía creativa y actualmente reconoce y comprende su accionar desde la noción de educación filosófica, pero también desde la noción de creatividad social desde la cual esta enmarcada toda la propuesta de ciudadanía creativa.

A.H.: Y ¿Qué proyecciones y retos espera alcanzar MARFIL?

V.R.: Dentro de las proyecciones y los retos que tiene MARFIL se relaciona mucho con las personas involucradas, así como con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales donde se encuadra actualmente el proyecto desde el año 1998 o 2000.




una Filosofía práctica que tiene que ver con la vida, con todos los ciudadanos y las ciudadanas, una Filosofía que hace parte de los modos y maneras en cómo podemos reflexionar sobre lo que somos y queremos ser.

En este caminar UNIMINUTO ha identificado que FpN es transversal, tal es el caso que hace de la Licenciatura en Educación Infantil, como también en Filosofía, asimismo hay diplomados y cursos en ciudadanía creativa y Filosofía para Niños que se imparten propiamente desde MARFIL, esto repercute a que sea hoy día mucho más que un proyecto, se podría entender como una unidad que desarrolla procesos de investigación, procesos de enseñanza que trabaja con claridad las tres funciones sustantivas de la educación superior, además de tener un trabajo importante de diálogo a nivel nacional e internacional, tal es el caso de uno de los espacios, el programa de Radio El Puente, que se emite por la emisora universitaria, UNIMINUTO Radio, y tiene la frecuencia 1430 AM en Bogotá y también a través de todas las plataformas web como Youtube o Facebook, dándonos visibilidad y oportunidad de diálogo con la comunidad nacional e internacional sobre temas relacionados con la educación filosófica. A nivel de proyecciones buscamos que MARFIL se configure mucho más como

centro dentro de la Universidad, esto le permitiría hacer diálogos con otras carreras y otras facultades, ya tenemos diálogos con Comunicación Social y Educación, creemos que podrían establecerse diálogos más fuertes con el Centro de Educación para el Desarrollo que trabaja con las prácticas sociales de UNIMINUTO, asimismo como ingenierías o administración de empresas, que son campos que pueden ser muy técnicos o muy diferentes de las humanidades donde estamos acostumbrados a trabajar, pero en los cuales también hay mucho que decir sobre la ciudadanía y el pensamiento ya que es transversal y tiene que ver con todos los campos. Dentro de las proyecciones está abrir esta propuesta a toda la Universidad y por supuesto hacia fuera en un diálogo hacia todo lo que se hace en el país con las infancias, con procesos sociales y comunitarios, creemos que a nivel de retos es importante abrirnos más y hacer consciente a la sociedad colombiana e internacional del lugar que tiene el pensar en la toma de decisiones y en las elecciones presidenciales, es necesario pensar y reflexionar desde lo crítico, pero también sobre lo creativo, y por supuesto desde lo ético, hay un tesoro muy importante que hemos encontrado desde la propuesta de Lipman y Sharp así como hay un tesoro en la pedagogía de la ciudadanía creativa de Angélica Sátiro que nosotros queremos seguir cuidando, seguir puliendo ese tesoro para permitir a personas con las que trabajamos conocer estas fuentes y lograr comprender como se puede fortalecer procesos como las comunidades de diálogo, entonces a nivel de retos tenemos esa gran

iniciativa de configurarnos como un centro y desde ahí podemos trabajar y tener un alcance mucho más fuerte, seguir trabajando en los cursos y los diplomados y tener un alcance más fuerte a nivel internacional, seguir realizando publicaciones, seguramente este año vamos a publicar algunas que ya están en edición y nos permitirá darle a conocer a las personas lo que venimos haciendo.



es necesario pensar y reflexionar desde lo crítico, pero también sobre lo creativo, y por supuesto desde lo ético

Este relacionamiento no se pudiera hacer sin un equipo de personas profesionales y docentes que con gran responsabilidad trabajan en estas propuestas, actualmente somos muchas personas las que trabajamos en ello, tenemos trabajadores sociales, psicólogos, profesionales en temas de comunicación, el gran trabajo tiene que ver con estas relaciones y articulaciones y de esa manera nos gustaría que vinieran más practicantes de otras universidades y de otros lugares del mundo como ha sido el caso de Alejandra Herrero que hace parte del proyecto y que desde el conocimiento que tuvimos de ella en Madrid tuvimos un feeling, eso nos permitió tenerla hoy como parte del equipo y también a más personas en el ámbito internacional que quieran trabajar con nosotros.

A.H.: Ya sabes, Víctor, de ese encuentro en el ICPIC de Madrid en tus clases aprendí mucho y también sabes de mi corazonada de venir a trabajar con ustedes a MARFIL, que bueno fue en cierto sentido una corazonada, pero también fue gracias a la invitación de Angélica de invitarme a Bogotá a conocer más profundamente el proyecto, ella siempre está conectada con

nosotros, apoyándonos y colaborándonos.. Me quedo después de esta entrevista con muchas más preguntas que respuestas, con más preguntas que me gustaría hacerte, espero que pronto encontremos el espacio, como siempre un placer compartir y encontrarme contigo para dialogar.

V.R.: Muchas gracias Aleja, un gusto.



Mundos

Reflexionados

Filosofía Lúdica: Una cartografía Rizomática IV.

Pensar y actuar

Angélica Sátiro

casacreativa51@gmail.com

¿**P**or qué el título lleva el número IV?

Este texto da secuencia a tres artículos publicados anteriormente:

1) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear) - publicado en el Butlletí Filosofia 3/18 - n. 128-129. Octubre 2021, editado por el GrupIREF. Dicho texto daba soporte a una conferencia. La charla fue una práctica de jugar a pensar haciendo la analogía de la escucha como si fuera una experiencia musical. Por esto, el artículo se dividía en 4 partes: un preludio y tres movimientos, recordando que estos elementos son fragmentos de una sonata, de una sinfonía. El texto que citamos a continuación se configuró como cuarto movimiento.

2) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (II) - La textura emocional de fondo – jugando a persensar y a sentipensar - publicado en la revista Crearmundos n. 17 - mayo 2022, editado por la asociación Crearmundos Bcn., en formato colaborativo con el equipo INIDE y con integrantes del seminario de filosofía lúdica 2021 – 2022.

3) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (III) – diálogos para jugar a pensar - publicado en la revista Crearmundos n. 18 - septiembre 2022, editado por la asociación Crearmundos Bcn., en formato colaborativo con la Universidad de la Concepción (Chile) y con integrantes del seminario de filosofía lúdica 2021 – 2022.

En el artículo I, afirmamos algo que vale la pena destacar otra vez:

Para entender este texto como una cartografía rizomática, hace falta compartir los sentidos que Deleuze y Guatarri proponen en su libro Rizoma (1977) (...) “Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas (p.16) (...) “Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras.” (p.22) (...) “No hay nada más bello, más amoroso, más político que los tallos subterráneos y las raíces aéreas, la adventicia y el rizoma.” (p.35)

Teniendo presente el objetivo de construir una cartografía rizomática, fueron escritos los demás artículos que dan secuencia al primero. Este modelo cuenta con algunos principios que hacemos nuestros. No hay jerarquía entre los conceptos, hay pluralidad, multiplicidad, conectividad, posibilidades de direcciones nuevas, juego, cierta independencia y apertura para seguir cartografiando el camino investigativo y experimental que sigue abierto. Desde nuestra perspectiva, esta es una manera lúdica de tratar reflexivamente los temas que nos traen aquí. De esta forma, es posible leer el artículo de maneras diversas y no solamente desde el inicio hasta el final. Se podrá elegir leer solamente los conceptos-clave, o solamente un movimiento u otro, o hacerlo por fragmentos, de manera discontinua e irregular. Es decir, hay libertad para jugar con las ideas que el texto presenta, desconstruyéndolas y reconstruyéndolas... Lo más importante es la cartografía conceptual que cada lector pueda crear y hacer suya. Esto es lo que permite la multiplicidad que reside en este escrito y en las posibilidades interpretativas de quien interactúa con él. Por ello, hacemos nuestras palabras de Deleuze y Guatarri (1977): "(...) El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia. Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por

un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación. Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener siempre múltiples entradas (...)." (p. 29) Se espera que el lector pueda divertirse con el juego conceptual que sugiere este mapa.

Gilles Deleuze entre 1988 y 1989 propone su ABECEDARIO ⁽¹⁾ en formato entrevista. Se trata de un tipo de testamento filosófico rizomático, que se muestra a partir de la cuestión primordial "¿qué es la filosofía?". Y para tratar esta cuestión se plantea tres movimientos. El primero ocurre desde la historia de la filosofía y de los trabajos monográficos de Deleuze. El segundo aproxima la filosofía a otras formas de pensamiento (cultura, en general y arte, en particular). En el tercer movimiento, la filosofía abandona los universales para trabajar con las singularidades. Este conjunto de artículos que venimos publicando se inspira en esta manera de tratar los conceptos propuestos. Manera que entendemos como lúdica ya que va cartografiando conceptos a partir de tres movimientos reflexivos que no se agotan en este texto, porque ya sabemos que un rizoma crece desde cada una de sus partes y en variadas direcciones.

Jugar a pensar es estar de acuerdo con el filósofo Gilles Deleuze cuando en el vídeo de su Abecedario afirma: "hacer filosofía es

(1) Esta disponible en internet variadas versiones subtítuladas de este programa.

crear conceptos”, “la creación consiste en desglosar, recortar, organizar, conectar los flujos”, “la filosofía es un acto de creación, la creación es una forma de resistencia que surge de la alegría como potencia.” De ahí que este texto, que pretende ser una cartografía rizomática, se inspira en el abecedario de Deleuze y organiza algunos conceptos para instigar la reflexión del lector. Como síntesis de nuestro abecedario, listo los 27 conceptos que están presentes en los demás artículos.

ARTÍCULO I

Movimiento 1 - Jugar con el pensar y el pensar como juego (vida activa)

CONCEPTOS

Analogía – Imaginación – Libertad – Metáfora - Misterio

Movimiento 2 - Pensando sobre el hacer (actuar, jugar, educar y crear)

CONCEPTOS

Cuerpo – Diversión – Movimiento – Reglas - Sorpresa /asombro

Movimiento 3 - Jugando con el pensar y con el hacer creativo en educación

CONCEPTOS

Aprendizaje agradable y gratificante – Espacio – Método – Riesgo - Tiempo

ARTÍCULO II

Movimiento 4 - La textura emocional de fondo: Jugando a pensarse y a sentipensarse

CONCEPTOS

Pensarse – Sentipensarse – Florecimiento - Razón poética - Amor Mundi - Textura emocional de fondo

ARTÍCULO III

Movimiento 5- Jugando a pensar de manera dialógica

CONCEPTOS

Diálogo para problematizar - Diálogo para analizar, agrupar, categorizar las preguntas y reproblematicar (si es necesario) - Diálogo para desarrollar habilidades de pensamiento - Diálogo para conceptualizar - Diálogo para argumentar - Diálogo para desarrollar actitudes y valores

Ahora, sumamos un nuevo movimiento a nuestra cartografía rizomática, que se dedica a algunos aspectos de la relación entre el pensar y el actuar que todavía no han sido abordados en los demás textos. Seguimos mapeando ideas-guía que nos fue orientando a lo largo de los años y que queremos que siga iluminando el camino de aquellos que se suman al movimiento de filosofía lúdica.

MOVIMIENTO 6: JUGANDO A PENSAR Y A ACTUAR CREATIVAMENTE

el carácter performativo de la filosofía lúdica

Este escrito es una forma de pensar la teoría a partir de una práctica, que viene siendo realizada a lo largo del tiempo. Es decir, se trata de conceptualizar a partir de un acontecer histórico, en movimiento, visible, abiertamente expuesto y obviamente discutible. Este texto, como los demás artículos que lo anteceden, se configura como un mapa de rutas para dialogar, porque la filosofía lúdica ofrece una manera de mirar, una perspectiva desde dónde colocarse para pensar y para actuar en la educación, en la cultura, en la sociedad. Escribir y leer este artículo es un hacer performativo (2) , porque es un acto comunicativo, como afirma Austin, es un acto de habla y hablar es siempre actuar. Por lo tanto, este escrito metacognitivo (que piensa sobre el pasado), es un hacer y todo hacer es hacer historia, desde el momento presente y con compromiso con el futuro.



(2) El concepto performativo fue introducido en la filosofía del lenguaje por John L. Austin en un ciclo de conferencias "Cómo hacer cosas con palabras", en Harvard, 1955. Posteriormente fue organizada una publicación que consta de la bibliografía de este artículo.

Los conceptos propuestos a continuación responden a algunas preguntas que nos fuimos haciendo a lo largo del tiempo. Y, de alguna manera, revelan formas de hacer filosofía con las infancias y formas de estar frente a los retos sociales. Como empezamos con esta línea de trabajo a finales de los años 80, los presentes fueron cambiando, así como las preguntas, los modos de plantear el hecho social e incluso los contextos. Y, en medio a este cambio histórico, estos conceptos han permanecido, hasta ahora, como vigentes, necesarios e interesantes como perspectivas para mirar el juego lúdico del desarrollo del pensamiento con las nuevas generaciones. Sigamos pues con esta cartografía rizomática.



Foto Josep Lluís Pol i Llompart

INTUICIÓN

Hay variados conceptos de intuición, pero muchos coinciden que es una respuesta asertiva, que irrumpe con veracidad, como si fuera un relámpago de certeza. Hay algo en la intuición que no se explica, pero se experimenta, se vive. Por ello, hay quienes afirman la intuición como una subjetividad entrenada y que mejora cuanto más la

utilizamos deliberadamente. Lo que si sabemos es que todavía es una dimensión desconocida y poco utilizada, que permanece latente dentro de nuestras posibilidades creativas.


Sin llegar a grandes conclusiones, a lo largo de la historia estudiosos y pensadores de diversas áreas buscaron desvelar la incógnita alrededor de la intuición. Filósofos como Henry Bergson y Spinoza, educadores como Froebel y Pestalozzi, investigadores antroposóficos como Rudolf Steiner y Alice Bailey, psicólogos como Carl Gustav Jung formaron parte de ello. El esfuerzo de entender los sentidos y significados de esta palabra han estado presentes en diccionarios de diversos idiomas. Hoy día, la intuición se presenta como una manera de ver algo con detenimiento e intimidad, conociéndolo de forma inmediata, sin demás mediaciones supra naturales. En la historia de la filosofía podemos encontrar diversos autores que se enfrentan a este concepto. Platón es uno de ellos cuando distingue las cuatro formas de conocer y afirma que una de ellas es la intuitiva (nóesis), que está entre la conjetura, la creencia, el discurso racional. Plotino, interesado en esta capacidad inquietante, afirmaba la intuición como una conexión entre la mente y el objeto conocido, sin mediaciones. Aristóteles también parece haberse interesado por lo que llamó de razonamiento intuitivo, ya que atrapaba los principios del pensamiento. El Premio Nobel Henri Bergson, en su libro *La evolución creadora* (1907) explora el concepto de intuición y amplía su espectro, aunque coincide que es captar la realidad de forma inmediata. Para este filósofo, esta capacidad es como un instinto superior desarrollado,

que se contrapone a la reflexión y penetra a la interioridad de un objeto coincidiendo con lo que tiene de único. Por ello, la intuición nos permite captar lo singular e irrepetible en la fluencia misma de la vida. También cabe resaltar que este filósofo y su concepto de duración interviene en su idea de la intuición, porque la pone como algo que dura, continúa y no se detiene.

Variados filósofos se dedicaron a reflexionar sobre esta palabra, para afirmarla o para negarla. Kant dio un papel importante a la intuición la consideró como parte de la experiencia sensible de las personas y distinguió entre formas intuitivas. Hablar de los juicios intuitivos, a partir de Kant, es considerar como punto de partida, una información interna que tenemos sin demostración y sin procesamiento lógico. Es como valorar nuestra mochila, lo que traemos a partir del conjunto de saberes que nos habita. Es como un sabor/saber interior, que salta en la experiencia directa de algo.

La intuición irrumpe como un rayo, es decir es rápida y clarividente. Esta rapidez contrasta con los procesos lógicos y reflexivos, que necesitan pausa y un esfuerzo sostenido en el tiempo. De alguna manera, la intuición reúne todas las informaciones que tenemos sensoriales, emocionales, cognitivas, adquiridas de forma consciente, preconscious, subconsciente e inconscientemente, que luego expresa en forma de un conocimiento claro. Entonces ... ¿Qué es la intuición? La intuición es un compendio de la experiencia humana (conciencia, inconciencia, percepción, lenguaje no verbal, etc.). Ella es el resultado del “caldo de cultivo” que

tenemos de informaciones, sensaciones y mensajes subliminales. Por esta razón, está presente en el pensamiento y en la acción creativa que propone la filosofía lúdica. Y una manera de jugar a pensar intuitivamente es a través de sus lenguajes simbólicos: mitos, leyendas, cuentos de hada, obras de arte, nanas y cantos tradicionales, sueños, sensaciones sin palabras, etc. Por esto, proponemos este tipo de material como recurso para jugar a pensar. Desarrollar la intuición es aprender a generar un acceso directo a las informaciones que llegan desde los lenguajes simbólicos, elaborando sentidos y significados.



La intuición es un compendio de la experiencia humana (conciencia, inconciencia, percepción, lenguaje no verbal, etc.).

IMPROVISACIÓN

Improvisar viene del latín *improvisus* (sin previo aviso), por esto, para mucha gente, quiere decir hacer alguna cosa sin planificarla, estudiarla o prepararla. De hecho, nuestra vida es, en buena parte, improvisación, ya que no siempre disponemos de tiempo para informarnos y reflexionar antes de tomar decisiones. Es importante aprender a esperar lo inesperado y la improvisación forma parte de ese aprendizaje. Muchas personas no consiguen tener iniciativa en momentos delicados de su vida porque no aprendieron a improvisar. Desarrollar esta habilidad,

desde la más tierna infancia, puede ayudar a formar personas más flexibles, ágiles y versátiles. Es cierto que la improvisación apela más a la fluidez que a la profundidad, pero es necesario remarcar que ambos sentidos son útiles y que el desarrollo de una no es opuesto al desarrollo de la otra, porque son complementarias. En la escuela y en el mundo del trabajo, la mayor parte de las cosas exigen planificación, preparación y ciertos conocimientos o informaciones previas, lo que implica estar siempre muy pautados, o sea, lo contrario de improvisar. Es importante que las personas sean estimuladas para hacer alguna cosa de forma espontánea y directa. Aprender a improvisar no significa desaprender a planificar, estudiar y preparar. Además, no se improvisa a partir de la nada, para ello se necesitan las informaciones previas. Por esto, improvisa mejor quien mejor se prepara y planifica con anterioridad. Esta es una lección que he aprendido en el mundo del teatro, como actriz. ¡Cuánto más ensayos realizaba y más estudiaba mis personajes y escenificaciones, mejor improvisaba! En algunos campos creativos, como el arte dramático, por ejemplo, la improvisación juega un papel importante. La obra teatral no se repite, se reconstruye cada día en función de variadas circunstancias. Un día puede ocurrir algún fallo técnico o la enfermedad de algún actor, etc. Por ello, los actores necesitan ser buenos improvisadores, para saber tratar los acontecimientos inesperados de una obra en directo. Luego, mi aprendizaje como actriz se trasladó al campo educativo, improvisé mejor en mis aulas, cuanto más preparada estaba. Para fluir con consistencia, es importante prepararse bien. La improvisación implica traducir en un

determinado contexto algo que se aprendió anteriormente en otro. Es decir, implica la transferencia de un aprendizaje de forma rápida y directa. Otro ejemplo interesante son las improvisaciones musicales en el campo del jazz, del rap, de la música electrónica, pueden repentizar bien los artistas que conocen su instrumento, tengan contenido, dominen el lenguaje utilizado. El pensamiento y la acción creativa son desafiados y desarrollados cuando se improvisa. Por esto, la improvisación ocupa un lugar importante en el planteamiento de la filosofía lúdica. Y, para ser capaz de acompañar a los diálogos filosóficos/lúdicos y los procesos creativos que conlleva, es muy importante saber improvisar. De ahí la importancia de una buena preparación, estudio, investigación, planificación anterior. Como hemos dicho antes: ¡improvisa mejor, quien se prepara mejor!

FLUJO/FLUIDEZ

Flujo o estado de fluidez es lo que vive una persona que esta inmersa, muy concentrada en sus pensamientos y/o en la acción que está ejecutando. Este estado es tan poderoso, que, mientras es vivido, es común olvidarse del tiempo, del cansancio, de dolores corporales, etc. Un autor importante para apoyar el desarrollo de este concepto es el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi, y su libro "Fluir". La psicología de la felicidad. Según este autor hay unas características de este estado: hay un equilibrio entre el reto enfrentado y las habilidades para ello, hay metas claras que se desea alcanzar, hay acción espontánea, hay sensación de estar logrando algo, hay focalización de la atención, hay alteración en la percepción temporal, hay un

sentimiento de confianza, hay inmersión total en el proceso. Este estado, con estas características, lo vemos acontecer en sesiones de filosofía lúdica. De ahí la importancia de tener presente este concepto. Además, como la filosofía lúdica tiene una relación estrecha con el desarrollo de la dimensión creativa del pensamiento, también es importante considerarla desde esta perspectiva. “La fluidez es una característica cuantitativa del pensamiento. Es decir, significa producir mucho en el campo figurativo, verbal o de pensamiento. Para esta característica, la cualidad no cuenta, basta con que los contenidos del pensamiento sean abundantes.” Según Monreal, en su libro *¿Qué es la creatividad?* (pag.168), la fluidez puede ser ideacional (fluidez cuantitativa de ideas), de asociaciones (establecimiento de relaciones entre ideas), o fluidez de expresión (facilidad en la construcción de frases). El participante de un diálogo filosófico-lúdico necesita de una alta frecuencia de ideas. La fluidez se refiere al número de ideas que se pueden crear y a la velocidad con la que se las crea. Es también importante incentivar la fluidez en los demás lenguajes, teatral, musical, gestual, visual y plástico, etc. Esto porque todos estos lenguajes forman parte del jugar a pensar. Otro aspecto importante para resaltar es que el estado de fluidez es el mejor antídoto y preventivo para los bloqueos. Los bloqueos dificultan, paralizan o inhiben el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente. Diferentes autores trataron la cuestión de los bloqueos, Simberg (1975), Sikora (1979), De Guzmán (1994), son algunos de ellos. Teniendo estos autores como base, en la filosofía lúdica proponemos una categorización de los bloqueos, que pueden ser perceptivos,

emocionales, cognitivos, sociales/culturales. Lo hacemos en las propuestas prácticas, para desaprenderlos, eliminarlos y no permitir que impidan el flujo creativo en los procesos educativos de pensamiento y de acción social.

PERFORMANCE

Una performance es la teatralización del pensamiento, es ponerse en escena como un cuerpo que piensa. Es un acto de arte efímero (musical, plástico, poético, teatral), que no necesita de los circuitos de las industrias culturales, ni de todo el aparato técnico que requieren (dirección, iluminación, escenografía, etc.). Es un arte de ruptura que no necesita de espacios socialmente designados para existir. El espacio escénico abierto a la vida social, propone otro lugar para el actor y para el espectador; por esto, la actuación se convierte en un hecho compartido más allá de las fronteras de un teatro convencional. Por todo esto, el performance es un acto político, por definición, además de su carácter contestatario, anticonsumista, antielitista, etc. El arte del performance surge de manera más visible entre los años 60 y 70 para cuestionar la ausencia del cuerpo en el arte. Algunos estudiosos sitúan sus antecedentes entre los surrealistas, dadaístas y futuristas, porque eran los artistas más enfocados en el proceso creativo, que en el resultado final. En los años 90, muchos investigadores pasaron a utilizar la metáfora de la cultura como performance. La filósofa Judith Butler es un ejemplo de ello, cuando publica su ensayo *Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Ella se refiere a las acciones corporales individuales, sexuadas, étnicas y

culturalmente marcadas, porque para ella, la identidad es una realidad corporal y social. Butler explica el proceso de generación performativa de la identidad como un proceso de corporización. Algo importante a resaltar es que el arte del performance se centra en el cuerpo del artista, del espectador participativo. El concepto de performance permite hacer variados atrevimientos, porque se convierte en un territorio conceptual, que admite paradojas, ambigüedades, contradicciones. Por esto, desde la filosofía lúdica fue considerado un importante recurso para jugar a pensar. A lo largo de los años fueron planteados diferentes performances filopedagógicos, cuyo objetivo es incluir a los cuerpos de los participantes en acciones que cuestionan algún tema en concreto y que provocan reflexión filosófica. Algunos ejemplos:

- **Cabeza de cartón** – esta performance parte del cuento de mismo nombre, que problematiza las contradicciones sociales relacionadas a pensar mejor por sí mismo, de forma autónoma. Después de un dialogo filosófico sobre el tema. Las personas participantes crean una cabeza de cartón para sí mismo. Utilizando esta cabeza, se hace un acto en algún espacio público, buscando sensibilizar las personas que allí están. Esta performance ya fue realizada en distintos países. En España, ha sido realizado en eventos y congresos de educación, además de otras modalidades de formación de profesorado. En México, además de estar presente en eventos formativos de profesorado, también fue realizada con jóvenes de un instituto en la ciudad de Morelia. En este caso, el objetivo era una sensibilización de todo el alumnado

de la escuela, por esto la performance se realizó en las puertas del colegio, durante la salida. En Colombia, fueron realizadas variadas de estas performances en la Universidad Uniminuto con diferentes públicos, estudiantes universitarios y profesorado. La performance colectiva fue realizada delante del MAC (Museo de Arte Contemporánea de Bogotá).

- **Escultura de 1 minuto** – esta performance se basa en la propuesta del escultor austríaco Erwin Wur, que propone la creación de esculturas de 1 minuto a partir de materiales variados. Esta performance la hemos asociado a la evaluación figuroanalógica y fue realizada en diversas actividades formativas con adultos, jóvenes e infantes. Por esto, la temática trabajada, suele ser una autoevaluación relacionada con una sesión de diálogo filosófico.

- **Árbol de los deseos** - esta performance se basa en la propuesta de la multiartista japonesa Yoko Ono, va conectada a cuestiones ambientales, propuestas en el libro Ciudadanía creativa en el Jardín de Juanita. El resultado final es una performance-instalación realizada en un árbol situado en un jardín o parque público. Los participantes escriben sus deseos ecológicos en papeles y los cuelgan en un árbol, invitando a que las personas que pasan puedan hacer lo mismo, además de provocar pequeños diálogos sobre la cuestión ambiental. Hay ejemplos variados de la realización de esta performance en el Parque del retiro de Madrid, en otras plazas de esta ciudad. En Andalucía, además de un trabajo realizado en la ciudad de Guadix, con infantes de primaria, también se hizo en los jardines de la Almunya. En Galicia, esta

performance estuvo presente en algunas actividades de formación de profesorado junto a los centros que se dedican a ello.

- **Árbol de los zapatos rojos** – esta performance va conectada a cuestiones ambientales, en el ámbito del proyecto Ciudadanía creativa en el Jardín de Juanita. Trata el tema específico de los incendios provocados y el problema del calentamiento global. Para llegar al resultado final, que es una performance-instalación, se empieza con diálogos sobre la obra de la artista japonesa Chiharu Shiota que trabaja con hilos rojos y negros. Una de estas obras ata hilos rojos a diferentes zapatos de variados colores. A partir del dialogo sobre la obra de la artista, se empieza a dialogar sobre el color rojo y su conexión con el fuego, el calor extremado, los incendios, etc. Una de las cuestiones planteadas en el dialogo, es cuáles son las salidas posibles para llegar a resolver el problema del calentamiento global, desde la perspectiva del ciudadano común. A partir de estos diálogos, se empieza un trabajo con zapatos viejos, que son pintados de rojo para simbolizar los aspectos del calentamiento global. Una vez pintados los zapatos, se pone tierra dentro de ellos y se planta un tipo de vegetal que pueda las condiciones del ambiente en lo que va a ser puesto. Cada persona participante, ata su zapato con hilo rojo a un árbol, que debe estar en un espacio público, generando impacto social a quienes pasen por allí. La inspiración inicial para crear esta performance partió de una actividad realizada por el profesor Javier Rouco con estudiantes de educación infantil y sus familias, en el Ceip Rosalía de Castro, en La Coruña. Esta performance fue realizada en

en diferentes ciudades españolas, en Madrid y Valencia (con diferentes grupos de formación de profesorado), en Barcelona (en el evento Barcelona Pensa con 70 criaturas en los jardines de la Universidad de Barcelona), en Salt (Girona) con artistas de la fundación Conarte Internacional, en el Museo de la Vida Rural (Tarragona),. También se hizo en la ciudad de Chiari, Italia en un evento de formación de profesorado en la línea de la filosofía e infancia.



- **Mar de plástico** – esta performance también va conectada a cuestiones ambientales, en especial a la cuestión de la contaminación de los plásticos en los mares. La inspiración para crearla viene de la obra Divisor (1978), de la artista brasileña Lygia Pape, que presenta un conjunto de criaturas que comparten una tela blanca gigante, teniendo solamente sus cabezas para fuera. También inspira la creación de esta performance, la imagen de España vista desde el satélite Terra de la NASA, que se presenta como un mar de plástico... La performance empieza con la fotografía citada y un diálogo sobre ella. Posteriormente son mostradas diferentes fotografías que muestran los plásticos en

los mares. A partir del diálogo sobre las causas y las consecuencias de esta situación, se propone crear un mar de plástico, buscando teatralizar a partir de ponerse en el lugar de la vida marina que convive con estos plásticos. Esta performance fue realizada en diferentes actividades formativas de profesorado en Madrid y Vigo. Además de la realización con 50 criaturas de 4 años y 250 criaturas de tercero y sexto de primaria de la escuela Leopoldo Calvo Sotelo, en Madrid, dentro del contexto histórico de la Cumbre de la crisis climática, que fue realizada en esta ciudad. El objetivo era generar diálogos y reflexiones sobre la temática.



Evidentemente, estas performances están abiertas a que sean escenificadas en otros contextos. También está abierto el camino de desarrollar otras propuestas performáticas. Lo importante es entender su papel filosófico, educativo y también social. Las performances/instalaciones son microacciones ciudadanas, que se realizan en la vida cotidiana de la ciudad.

CIUDADANÍA CREATIVA

Considerando al filósofo Deleuze cuando

afirma que el acto de creación filosófica es una forma de resistencia, recordamos que la dimensión lúdica del hacer es política y es creativa. El concepto ciudadanía creativa nace de la necesidad de encontrar respuestas prácticas a contextos sociales complejos y problemáticos. Mi necesidad teórica/conceptual ha estado siempre conectada a problemáticas de la realidad práctica. La praxis ⁽³⁾, siempre ha sido guía en este camino, así como la pragmática de la multiplicidad, que propone Deleuze. Es decir, ciudadanía creativa es un concepto que solamente puede ser entendido desde una múltiple perspectiva praxeológica.

La inquietud que ha precedido a la creación de este concepto está presente desde los años 90, cuando empecé a investigar las relaciones posibles entre ética y creatividad. Esta labor investigativa, fue realizada inicialmente en Brasil, cuando era profesora de filosofía de jóvenes, autora de colecciones de libros educativos dedicados a la infancia y a la juventud y estudiaba temas filosóficos en un posgrado universitario. La investigación siguió como profesora/formadora de profesores en Brasil y también como estudiante del máster de creatividad aplicada de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Pero fue en Guatemala, que la necesidad de sistematizar este concepto fue ganando cuerpo. Esto ocurrió porque he estado al frente (junto a un grupo interdisciplinar) de la creación de la EFCI - Escuela de

(3) Recomiendo la obra sobre el enfoque praxeológico del filósofo colombiano Germán Juliao Vargas, que tiene variadas publicaciones en la editorial UNIMINUTO.

facilitadores de la creatividad y la innovación para reducir la pobreza, de 2003 – 2010, como consultora del MINEDUC - Ministerio de Educación de Guatemala, de 2005-2008 y como asesora del Movimiento ciudadano Guateámala, de 2007 – 2012. De hecho, en la publicación de los diversos libros para jóvenes del MINEDUC ya estaban planteadas las bases educativas de este concepto. Así como también estaban presentes en el libro que sistematizó la propuesta de la EFCI Creatividad social – la creatividad como motor de desarrollo, El Sitio (2010). Fue en el libro publicado en 2008, por el movimiento Guateámala, Una ventana para ver Guatemala, que este concepto es enunciado como tal. Posteriormente, fue ampliado y elaborado en variados artículos publicados en España, Argentina y Brasil. En este conjunto de publicaciones, proyectos y acciones sociales, el concepto de ciudadanía creativa no estaba conectado al de filosofía para niños, sino ha mantenido el carácter interdisciplinar de su surgimiento. Fue en el libro publicado en México, Personas creativas, ciudadanos creativos (4), editorial Progreso (2010), que hago, por primera vez, la conexión entre estos dos ámbitos. La sistematización del concepto ciudadanía creativa gana cuerpo en mi tesis doctoral, realizada en la Universidad de Barcelona,

publicada en 2012: Pedagogía para una ciudadanía creativa. A partir de ahí, este concepto surge en otras publicaciones (artículos y libros), como por ejemplo en Ciudadanía creativa e infancias – hilando mundos en paz (5) y Ciudadanía creativa en el jardín de juanita – el jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza (6).

También cabe destacar que junto al Grupo de investigación Marfil (universidad UNIMINUTO), fueron realizados dos congresos alrededor del tema de la ciudadanía creativa. Los artículos presentados en estos dos eventos se encuentran publicados en algunos números de la revista Crearmundos (7) y destaca el trabajo intelectual de variados profesionales en esta dirección de ampliar y profundizar el concepto, tanto teóricamente como en su práctica. Actualmente, la editorial de esta misma universidad publica el libro de varios autores, Ciudadanía Creativa - Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social (8), que refleja los resultados y las reflexiones relacionadas al proyecto de investigación Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y

(4) Actualmente este libro cuenta con una versión digital, publicada por UNIMINUTO, que es gratuita para los lectores.

(5) Capítulo 3 del libro El quehacer creativo – un desafío para nuestra cotidianidad – editorial Dickson (2018)

(6) Editorial Octaedro, 2018

(7) Revista nº14 (2016): Construir ciudadanía creativa: http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Revista%20Creamundos%2014.pdf y revista nº 11 (2013): Pensar ciudadanía creativa: http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Creamundos_11_2013.pdf

(8) García-Gutiérrez, Z, Herrero-Hernández, A, Gallo Bohórquez, L, Dumett Arrieta, S. y Tabares Salazar, A. (2022). Ciudadanía Creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

y constructores de paz (9). Dicho proyecto fue realizado por un equipo interdisciplinar de la universidad UNIMINUTO conformado por Marfil: Educación filosófica y creatividad social, Trabajo social y Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, junto con la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, la Licenciatura en Educación Infantil y la Escuela de Alta Docencia de la Facultad de Educación. Como la investigación implicaba práctica con las infancias, han participado activamente del proyecto cinco instituciones educativas de primera infancia: Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein con un centro educativo ubicado en el municipio de Soacha; Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACJ-YMCA que cuenta con tres jardines infantiles ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur y la Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural El Nido del Gufo, centro educativo ubicado en Suba. Participaron del proyecto investigativo la comunidad educativa conformada por líderes sociales, padres de familia y las infancias.



Foto Josep Lluís Pol i Llompart

CIUDADANÍA CREATIVA COMO INVESTIGACIÓN ABIERTA

La ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que coexiste en el mismo espacio y convive en el mismo tiempo. La ciudadanía es creativa cuando parte de esta identidad, colocando las personas como sujetos de la acción social, capaces de:

- Problematizar críticamente la realidad, elaborando preguntas, detectando sus defectos, sus necesidades, sus no lugares (10), etc.
- Colaborar en la búsqueda de soluciones creativas a los problemas y respuestas a las necesidades identificadas, además de la transformación de los no lugares en ambientes creativos y participativos.
- Compartir talentos, capacidades, habilidades de individuos y de colectivos.
- Cocrear procesos, espacios, dinámicas, proyectos y demás elementos que generan evolución individual y grupal.
- Aprender en situaciones de dialogo, de comunidad y de fortalecimiento de vínculos sociales.
- Imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y políticas del presente y del pasado.
- Vivir proactivamente, consciente de que uno es responsable de la instauración de la ciudadanía creativa en la vida diaria, a través de sus acciones, interacciones, discursos y posturas.

(9) investigación financiada por la alianza del Ministerio de Educación Nacional y United Way que convocaron a través de Minciencias (Ministerio de Ciencia y Tecnología) en el año 2019 mediante la invitación 1003 - 2019 Innovación Educativa desde la primera infancia

(10) No lugar es un concepto creado por el antropólogo Marc Augé y significa un lugar en lo que no se vive, no se construye referencias comunes para un grupo, ni tampoco la identidad, sino que se pasa por él de manera anónima y solitaria.

El bien común ⁽¹¹⁾, la felicidad pública ⁽¹²⁾, la justicia social ⁽¹³⁾ son consecuencias y causas de la ciudadanía creativa. Es decir, se retroalimentan entre sí. Cuanto más se genera bien común, felicidad pública y justicia social, más ciudadanía creativa se desarrolla, y viceversa.

En este punto, cabe retornar a Hannah Arendt para explorar el aspecto político del juego, del hacer, del pensar. En su libro *La condición humana*, ella expone su concepto de *vita activa* a partir de las actividades "labor", "trabajo", "acción". Para ella, la acción no necesita de la mediación de cosas para darse; sólo necesita de la presencia plural de unos humanos frente a otros, por esto su principal resultado es la política. Su obra tiene como uno de sus objetivos centrales la articulación entre el pensar y la acción. En filosofía lúdica conectada a la ciudadanía creativa, el diálogo ocupa un lugar fundamental, porque permite que la pluralidad de presencias pueda reconocerse entre sí, como un colectivo de sujetos de pensamiento y de acción, en interacción. Y esto se hace jugando (con reglas y sin ellas), moviéndose, divirtiéndose, partiendo del asombro y de la sorpresa, creando conceptos y corporificándolos.

(11) Bien común es un concepto que remonta a la antigüedad clásica. Está presente en las obras de Platón, Aristóteles y en Cicerón (en especial). En el medioevo este concepto retomó su valor y Tomás de Aquino fue uno de sus defensores. Posteriormente diversos filósofos siguieron trabajándolo.

(12) Felicidad pública es un concepto creado por el filósofo José Antonio Marina y Válgoma, se refiere a un marco deseable para se vivir y convivir. No se trata de una felicidad individual sino de una construcción colectiva.

(13) Justicia social es la búsqueda de equilibrio entre las desigualdades de nuestra sociedad. Para ello hace falta asumir la desigualdad de la sociedad y crear la justicia a partir de ahí.

Bibliografía

- AUSTIN, J.L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras y acciones*. Barcelona: Paidós
- ARENDT, H. (2011) *La condición humana*, Barcelona: Paidós
- BERGSON, H. (1994) *La evolución creadora*, Barcelona: Planeta
- BUTLER, J. (1998) *Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista in debate feminista 9.18*, octubre 1998
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997) *Fluir. La psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós
- DELEUZE, G y GUATTARI, F. (1977) *Rizoma*, Valencia: Pretextos
- DELEUZE, G. (1988) *Mil mesetas – capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pretextos
- DELEUZE, G. (1996) *El Abecedario – documental de 480 minutos que reúne un programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989 y emitido en 1996*.
- FISCHER-LICHTE, E. (2017) *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada editores
- García-Gutiérrez, Z, Herrero-Hernández, A, Gallo Bohórquez, L, Dumett Arrieta, S. y Tabares Salazar, A. (2022). *Ciudadanía Creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
- LIPMAN, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*, Barcelona: Octaedro
- MÈLICH, J. (2021) *La fragilidad del mundo – ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets
- SÁTIRO, A. (2016) *Filosofía Mínima*, Barcelona: Octaedro
- SÁTIRO, A. y TSCHIMMEL, K. (2020) *Pensar crea(c)tivamente*, Oporto: Mindshake
- SÁTIRO, A. (2021) *FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear) in Butlletí Filosofia 3/18 - n. 128-129*. Barcelona: Grup IREF
- SÁTIRO, A. (2022) *FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA II – la textura emocional de fondo – jugar a persensar y a sentipensar en revista Crearmundos - n.17* Barcelona: Crearmundos Bcn.
- SÁTIRO, A. (2022) *FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA III – jugando a pensar de manera dialógica in revista Crearmundos - n.18* Barcelona: Crearmundos Bcn.
- AYLOS, D. (2015) *Performance*. Buenos Aires: Asuntoimpreso ediciones
- VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- ZAMBRANO, M. (1939) *Filosofía y poesía*. Ciudad de México: Efe

Autoanálisis de mi intervención docente en comunidad de diálogo.

Sacramento López Martínez
sacralopez2@gmail.com

"Si me caí es porque estaba caminando. Y caminar vale la pena, aunque te caigas."

Eduardo Galeano.

¿ Por qué revisitar y analizar de nuevo desde el punto de vista del papel de quien conduce la sesión? Me he decidido a compartirlo porque no siempre nuestras intervenciones son las adecuadas. Si nos muestran un diálogo perfecto (si es que existe) creo que damos una idea falsa a las personas que quieren comenzar en FpN.

Creo que ayuda más observar que la intensidad de un diálogo, en ocasiones, nos impide estar en todo y conducir de la mejor manera al grupo. La infancia nos asombra continuamente, nos deja sin palabras, nos desorienta y perdemos el foco, nos precipitamos, no oímos aportaciones interesantes que por lo tanto obviamos. Conducir un diálogo no es conseguir la perfección. Sí es perseguir hacerlo cada vez mejor, por supuesto, pero para ello es interesante que de vez en cuando paremos y leamos o escuchemos con atención qué ha sucedido en la sesión. Espero que este análisis ayude a alguien que quiera analizar qué implica una sesión de filosofía para niños y niñas, no es invitar al desánimo, todo lo contrario. Es una demostración sobre la

imperfección humana de quien conduce un diálogo con la infancia.

Para ayudar a entender las dos fases por las que ha pasado el texto, encontraréis mis preguntas en negrita. Las respuestas de la infancia en color y la segunda revisión, realizada para este artículo, entre paréntesis.

Para conmemorar el Día de la Paz, hemos leído el cuento de "La niña del hilo" en un aula de cuarto de primaria. El cuento es el primero de la serie "Hilomundos" de Angélica Sátiro.

La sesión está registrada en formato audio. Ha sido una sesión muy intensa. La realidad se ha instalado en el aula con firmeza. Tienen información y han dialogado sobre lo que saben o intuyen. (Ahora, más de dos años después de la sesión, quizás no hablaría de "realidad" ya que sabemos que es un concepto difícil de definir, quizás sería más adecuado decir que lo que sucede a su alrededor impregna las ideas de las criaturas, y más en esta edad).

-**S.** **Este cuento que hemos leído, ¿simboliza alguna cosa para vosotros?** En esta pregunta interrumpo con la palabra "simboliza", quizás ellos solos hubieran llegado a ella sin mi pista de salida. Hemos hablado en otras ocasiones de lo que es un símbolo, que hay poemas y cuentos que simbolizan ideas y que hay que encontrar qué nos quieren decir, aunque a veces las interpretaciones son variadas y todas aceptables, no hacía falta mi uso de la palabra "símbolo".

- **N.** **Es para imaginarse un mundo nuevo.** (Y hoy, más de dos años después, "mundo nuevo" sería un punto de partida muy potente por todos los acontecimientos que estamos viviendo.)

- **A.** **Sí. Necesitamos un mundo sin guerras.**

- **S.** **¿Es fácil?**

- **Varios:** **No...**

- **S.** **¿De quién depende?**

- **D.** **Del presidente, de los reyes, que no debería haber reyes...** lo dice como de pasada pero muy convencido de ello. (No le pregunté por qué no debería haber reyes...;no me explico cómo se me pasó por alto!)

- **S.** **¿Quién decide entonces?**

- **X.** **¡Les votamos nosotros!** Es una afirmación pero lo dice en una exclamación. Constata una realidad ciertamente incómoda. (¿Por qué escribí incómoda? ¿Era incómoda para mi o el niño ya dudaba del criterio del votante?)

- **A.** **Bueno, no siempre...**Matiza, parece que quiere añadir algo más pero no encuentra los ejemplos precisos.

- **S.** **¿Quién va a las guerras?**(Parece que tengo prisa por entrar con el cuento...quizás demasiada. En las sesiones hay que saber esperar...)

- **A.** **Los adultos, pero los niños las sufren también.**

- **B.** **Las guerras empiezan por el territorio.**

- **S.** **¿Qué quieres decir?**

- **B.** **Porque cogen territorio que no es suyo.** Con mucha seguridad. (Las seguridades de la infancia a veces nos silencian. Es un hecho que el territorio es el inicio de muchas guerras pero no pregunté si había otras posibilidades).

- **M.** **Mi padre me dijo que en Irán habrá guerra. Tenemos un mapa muy grande en casa y lo he localizado. También he visto Irán en google y hay sitios muy bonitos que van a destrozarse.**

- **S.** **¿Cómo sabes que es un lugar bonito?**

- **M.** **Yo he visto una parte con el google, un castillo precioso...seguro que lo destruyen.** (Tiene mucha información, ve muchos documentales y suele mostrar intereses variados. No es un "alumno ejemplar", procura hacer el mínimo de las tareas escolares; aunque, personalmente, me interesan mucho estos alumnos que muestran lo que saben al margen de lo que se les pide en la escuela. Hay que intentar incluir sus ganas de saber, que suelen ser por vías diferentes a las del aula tradicional).

- **D.** **¿La guerra será entre Irán e Irak?** (Se interpelan entre ellos con naturalidad, son momentos importantes para la comunidad de investigación.)

- **D1.** **Nooo ¡Con EEUU!** (Un ejemplo de que saben pero no saben cómo lo saben (1)). En el aula no

(1) SÁTIRO, A. (Octubre de 2020). Módulo sobre la Creación Poética. [En Seminario de Pensamiento Creativo, 2020/2021]. Barcelona. Virtual.

se ha hablado de estos temas, quizás en familia. Es un caso parecido al de M.)

- **A.** Si el presidente americano quiere guerra, la tiene. Se ha peleado con un país... parece que no recuerda el nombre y duda.
- **D.** ¡Con Corea! Respuesta rápida. (Otra respuesta a un compañero, la moderadora no es necesaria en estos casos a no ser que se vea interesante profundizar más).
- **S.** ¿Tenemos nuevos elementos ahora que intervienen en las guerras?
- **DI.** ¡Los drones! Los drones llegan a cualquier parte.
- **S.** Entonces, ¿todo es más complejo ahora? (Demasiado masticado para ellos...y ese "todo" que generaliza...¡me lo podría haber ahorrado!)
- **AI.** Mucho. El dron mola pero también hace daño.
- **D.** Yo pregunté si en mi familia alguien había vivido una guerra y me dijeron que sí. Una bisabuela. En Madrid. Se metía en un búnker hasta que pasaba el bombardeo. (¿Y por qué preguntó? ¿En qué contexto familiar? ¿A quien? En cualquier caso le respondieron y atesoraba la respuesta. ¿Imagináis lo que daría de sí ahora el tema de los bunkers con la guerra de Ucrania?)
- **X.** ¡Mi bisabuelo volvió de la guerra con 37 piojos en los calcetines! (Es una respuesta/información al grupo que parece querer ser graciosa pero de ella se podría haber extraído algo sobre la supervivencia del día a día durante las guerras, es decir, ir más allá de lo que parece una anécdota)
- **DI.** El mío volvió con el casco todo abollado de los impactos. (Responde con otro ejemplo, en este caso es el casco abollado, un ejemplo del peligro vivido, pero lo dejé pasar...creo recordar que no tuve claro si estaba exagerando un poco y quería imitar a X).
- **S.** ¿Ahora sería una guerra parecida?
- **N.** Noo ahora todo sería diferente, muy diferente.
- **S.** La gente que huye ahora... ¿De dónde huye? (¡De dónde, de qué y por qué. Tampoco lo pregunté...)
- **M1.** De la guerra, de las minas antipersonas... (no lo pregunté pero M1 parece que lo ha sobreentendido)
- **S.** ¿Cómo deben haber quedado sus ciudades? Pregunta obvia. ¿Cómo van a quedar?
- **B.** Sin casas, sin hospitales, sin escuelas...
- **DI.** Utilizan ratas para hacerlas estallar. Ahora son de plástico y no las pueden detectar fácilmente. Utilizan ratas. Está realmente preocupado por las minas antipersonas. (Creo que ya que las minas antipersonas han salido en dos aportaciones se podría haber ido hacia cómo la humanidad había llegado a pensar en hacer estas armas que tanto daño han hecho y hacen...es un dilema ético potente porque su eficacia no es muy alta en términos de "ganar la guerra" pero sí en cuanto a dejar una ciudadanía mutilada de por vida y deprimida. ¿Es el mal por el mal una parte de la guerra? ¿Podría este grupo de criaturas dialogar filosóficamente sobre ello?)
- **D.** A Einstein le preguntaron como sería la tercera guerra mundial y dijo: no sé cómo será la tercera, pero la cuarta será con piedras. Añade una anécdota muy interesante ya que Einstein colaboró en las investigaciones sobre la bomba atómica pero era pacifista, no dice si conoce este dato o no.
- **S.** ¿Qué opináis de esta idea de Einstein?
- **J.** Pues que si seguimos así, la guerra causará muchos daños.

- **S. ¿Qué tipo de daños?**
- **M. Acabará con la tecnología.**
- **S. ¿Necesitamos la tecnología entonces?**
- **J. Sí. Hay tecnología que nos ayuda mucho y es necesaria para el día a día.**
- **Al. La tercera guerra será de Corea del Norte y EEUU muy seguro.**
- **S. ¿Qué sabes tú sobre eso?**
- **Al. Es un país que... habla seguro, pero con calma...otro compañero le interrumpe muy rápido.**
- **DI. ¡Hay dos coreas!**
- **S. No le interrumpas, déjale terminar, por favor.** (No todo el alumnado tiene la misma agilidad para dialogar. Hay que dar tiempo a que otrxs entren en el diálogo)
- **Al. Es un país pobre que tiene un dictador.**
- **S. ¿Pero tienen tecnología?** (Y aquí, yo pierdo la posibilidad de preguntar sobre qué es un dictador, mucho más interesante que la pregunta de la tecnología, aunque sabemos que tienen mucho material de guerra)
- **A. Sí. Armas.** (¡Pues lo sabe!)
- **S. ¿Cómo puede ser?**
- **J. Utilizan el dinero no para el pueblo sino para las armas.** (Sorprende que la palabra "pueblo" surja a esta edad y además contrapuesto a que el dinero se deriva a las armas y se escatima a los ciudadanos).
- **D. Mis padres fueron a ver una película de guerra basada en hechos reales. Es decir, está "recreada"** hace un gesto de comillas con los dedos. (Es tan rápida la respuesta que no me da tiempo a preguntar cómo entendía lo de "estar basada en hechos reales")
- **DI. ¿Era "La trinchera infinita" o "Mientras dure la guerra"?** (Está muy al día!)
- **S. ¿Y tú qué sabes de estas películas?**
- **DI. ¡Son pelicolones! Tienen premios Goya. Yo estoy viendo la segunda.** ¡Recuerdo que son niños de cuarto!
- **Al. Corea del Norte es de Rusia y Corea del sur es de EEUU.** (Es su manera de explicar las alianzas, otro hilo de diálogo que se diluye entre la rapidez de las aportaciones ¿qué significa que un país es de otro?)
- **A. La tercera guerra mundial sería Corea del norte ayudados por Rusia contra EEUU...** muy seguro (Le responde y ya concreta más. Añade "ayudados" aunque se podría haber dialogado sobre las alianzas y su influencia en nuestras vidas y en nuestra historia)
- **X. Pues...si es una guerra mundial, luego los demás países tendremos que decidir con quién vamos...** se queda muy pensativo ante esta disyuntiva (Me parece una conclusión muy acertada y madura para esta edad, una vez más, saben, pero no saben cómo lo saben. Pero saben mucho...)
- **S. Entonces... ¿cómo ligamos todo esto que sabéis con el cuento de "La niña del hilo"?**
- **NI. Yo creo en las hadas, entonces la niña del hilo, que nace con un hilo que incluso le atraviesa el corazón y busca la paz, pues yo le veo sentido.** (Es muy dulce y positiva esta alumna, busca el sentido. Nos anuncia que cómo cree en las hadas puede creer que sea posible que un hilo atravesase el corazón.)
- **DI. ¡Es imposible!** (Tajante. No ha lugar a tener en cuenta lo que ha dicho la compañera)

- **X. ¡Imaginación hombre, imaginación!** (Intenta mitigar la manera de responder de D1. No le argumenta...tan sólo le indica que no ha utilizado la imaginación para ponerse en su lugar. En realidad, está de acuerdo con D1 pero intenta que N1 no se sienta desautorizada.)
- **J. Pues creo que simboliza la búsqueda de un mundo mejor.** (Directo al símbolo...hemos vuelto a la primera pregunta y por ellos mismos)
- **S. ¿Hay personas luchadoras que hacen esto?**
- **X. Sí. Son las que tienen un buen hilo.** (Comienza a relacionar el símbolo con las personas que intentan un mundo mejor.)
- **J. Otros tienen un hilo que les lleva a hacer la guerra, es como el hilo con espinas.**(Vaya, pues hay otro tipo de hilos, muy interesante su aportación. Hace la analogía del hilo con espinas y las personas que provocan la guerra, no es un alambre de espino, no, es un nuevo símbolo para él).
- **D. Puede darte un empujón para que se hagan realidad los sueños de paz...** (Hemos hablado tanto de los aspectos negativos de la guerra que parece que el cuento les anima hacia una mirada positiva, los sueños de paz)
- **A. La niña imagina un mundo mejor y nos invita a pensarlo...** (¡Qué bella es esta "invitación a pensar"! ¡Y cómo intentan darle la vuelta a la sesión!)

Dejamos la sesión porque ya estamos fuera de tiempo. ¿Qué observamos de nuestra infancia? En mi opinión manejan mucha información e intentan compartirla. La obtienen de los familiares, de la tv y del cine. Alguna también de la escuela según como se trabaja en el aula. Bastantes conocen incluso los conflictos más recientes. No tiene sentido no hablar de ello porque en su mente ellos elaboran a partir de la información, sea ésta verídica o sesgada. Son pequeños pero valoran los peligros y entienden que un cuento nos puede ayudar a dialogar sobre un tema que no es habitual, pero sí importante.

Vaya por delante mi gran admiración en su interés por entender el mundo que les rodea, así como sus ganas de compartir sus ideas.

Vaya por delante mi gran admiración en su interés por entender el mundo que les rodea, así como sus ganas de compartir sus ideas.

Se interrogan a partir de lo aportado por los compañeros.

Se interpelan. A veces un poco atropelladamente porque el tema es importante, pero siempre se han autorregulado.

Quedan temas universales para continuar el diálogo en la siguiente sesión y así conseguir un diálogo filosófico: la guerra y su origen ancestral, la humanidad y su posible autodestrucción (y qué implicaría), qué entendemos por democracia (ha surgido la palabra "tirano"), y también, y muy importante, si un grupo de personas de buena voluntad pueden parar esta sinrazón mundial.

¿Quizás la clave está en el poder de tener un hermoso hilo en el corazón?



Los párrafos de arriba los escribí en su día cuando acabé la transcripción. Los suscribo.

En esta nueva visita he intentado añadir aspectos trabajados en los módulos del "Seminario de Pensamiento Creativo" realizado en el curso 2920/2021. En especial, el trabajo que hicimos sobre los Juicios Intuitivos de Kant. En cualquier caso, mi mirada se ha centrado más en mi intervención, en mi papel cómo generadora (o no) de diálogo.

El grupo hace hipótesis, razona a partir de sus saberes (aunque no siempre sepan de dónde surgen, ni conocen los Juicios intuitivos de Kant). En cambio, afirman mucho y se interpelan entre ellos.

Hay afirmaciones contundentes, cuentan anécdotas familiares y hacen contraejemplos. Aparece el cine como fuente de información. Si los tuviera de nuevo en una sesión les plantearía si podrían convertir alguna de sus intervenciones en preguntas.

No es un grupo "fácil". Son muy movidos y tienen algunos problemas de convivencia que arrastran desde el primer curso de primaria. También hay niños con necesidades educativas especiales que necesitan mucha ayuda. En esta sesión hay algunas bajas por enfermedad y el grupo es un poco más reducido.



A destacar que desde la primera sesión les gustó la filosofía. Hemos ido poco a poco y ha habido sesiones muy interesantes. Comenzaron a hacer sesiones conmigo en tercero de primaria. Hace poco más de un año.


Pocos días después de esta sesión, se declaró la pandemia y llegó el confinamiento a España. Y el covid avanzó, llegó el nuevo curso y los grupos burbuja, más el distanciamiento social, las mascarillas, las mesas alejadas, no poder mezclar grupos y las sesiones de filosofía quedaron congeladas en el tiempo ...

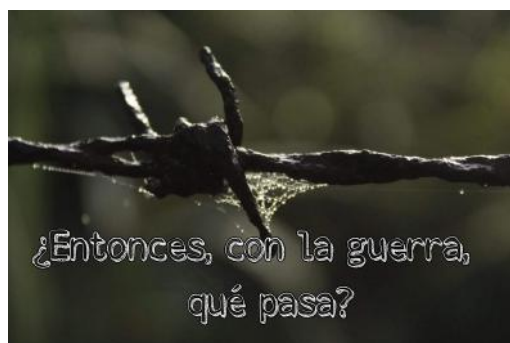
Sesión en Cuarto curso de primaria en el CEIP Bartomeu Ordines. Consell. Mallorca.

Bibliografía

- DEWEY, J. (1993): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F.S. (1991): *Filosofía a l'escola*. Vic: Editorial Eumo.
- LIPMAN, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (2016): *El lugar del pensamiento en la educación*. Edición y traducción de Manuela Gómez Pérez. Barcelona: Editorial Octaedro.
- POMAR, M. I. (2001): *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- PUIG, I. y SATIRO, A. (2000): *Tot pensant. Recursos per a la Educació Infantil*. Vic: Eumo Editorial.
- ZAMBRANO, M.: (1987). *Filosofía y poesía*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes electrónicas

- POMAR, M. I. y SBERT, M. (2005). *Tensar las cuerdas del violín: el valor de las preguntas en una enseñanza para la comprensión*. En Revista CREARMUNDOS n. 2 (Mundos Creados): <http://www.creamundos.net/primeros/revista-creamundos-2005/pomar.htm> 
(visto el 3 de septiembre de 2022)



Didáctica de proximidad y FpN

Ángeles Abelleira Bardanca

angelesabelleira@edu.xunta.es

Isabel Abelleira Bardanca

isabelabelleira@edu.xunta.es

En el mes de julio dirigimos en Pontevedra un curso de verano del catálogo del Ministerio en colaboración con la UNED. Una de esas maravillosas actividades, casi un premio, que combina una formación de alta calidad con la estancia de una semana compartiendo con docentes de todos los puntos de la geografía española. Para nosotras fue un honor que confiaran en nuestro criterio a la hora de proponer, organizar y coordinar este curso en el que volcábamos nuestra manera de entender la praxis educativa en infantil. Huelga decir que puso a prueba la perseverancia de todos los implicados ya que se había previsto para el verano de 2020 y por las razones que todos conocemos no pudo llevarse a cabo hasta este año. Desde hace tiempo abogamos por lo que denominamos didáctica de proximidad, una reacción contraria a lo que está sucediendo en los centros educativos. Didáctica de proximidad nos remite a la idea de lo cercano, a lo que está a la vuelta de la esquina, como los comercios de proximidad –los ultramarinos de toda la vida- donde tan solo se encuentra lo que realmente necesita esa comunidad, donde todos se conocen, saben de sus gustos y donde ofrecen lo generado por productores de confianza que apuestan por un medio


Complementábamos el título del curso con el conocido lema del comercio de proximidad: “la fuerza de lo cercano”, a fin de incidir en esa intención de restituir a la escuela infantil la preeminencia de los contenidos, temáticas y recursos más cercanos a los intereses y desarrollo evolutivo de las niñas y niños como reacción a todo lo que la globalización ha supuesto de distanciamiento o extravagancia. Proximidad de afectos, de trato, de saberes, en las escolarizaciones y en las transiciones. Escuelas en las que lo emocional, lo humano, lo natural, lo cultural, lo social giran alrededor de la persona construyéndola, cimentándola, ayudando a crecer al individuo y al ciudadano.

En este curso se hacía un alegato a favor de una didáctica en la que el hilo conductor no puede ser ni el arte, ni la música, ni la literatura, ni las emociones ni las áreas ni las competencias, ni las matemáticas ni la lengua. El verdadero eje debe ser el conocimiento de sí mismo y de los demás, del lugar que habitamos y de lo que en él sucede. En las escuelas de proximidad se considera prioritario que esta etapa educativa se viva haciendo al alumnado conocedor consciente de sí mismo desde distintas facetas: como individuos, como

personas, como familiares, como ciudadanos, como consumidores o como activistas culturales, medioambientales y sociales.

Para las distintas ponencias quisimos contar con compañeras y compañeros que comparten esta idea de no adelantar tiempos, acontecimientos o contenidos. Maestros que no tratan de meter presión ni prisa a los pequeños. Docentes que quieren disfrutar formando parte de las sencillas y enormes conquistas infantiles. Profesionales conocedores de que lo fundamental de esta etapa es abrir posibilidades. Así, recurrimos a voces expertas como Mari Carmen Díez Navarro, quien impartió dos conferencias sobre esa onda expansiva que surge de detonantes cercanos y cotidianos en las aulas infantiles; las argentinas Alejandra Dubovik y Alejandra Cippitelli, que nos mostraron por videoconferencia su jardín de infantes Fabulinus en el que cualquier rincón y cualquier acción es acorde con la idea de proximidad; Salvador Cidrás y Vicente Blanco de una educación artística que brota de la intencionalidad comunicativa, empleando cualquier recurso/sopORTE/espacio expresivo plástico, sea convencional o no; Concha Sánchez Blanco y Beatriz Ferreira de los cuidados respetuosos a la infancia así como de los proyectos que implementan en la EEIM A Caracola en una continua revisión teórico-práctica; Paula Carballeira, narradora oral y los responsables de la emblemática editorial Kalandraka nos hablaron de cómo llegar al corazón por los oídos y los ojos; Teresa Neira de cómo la cultura escrita debe ir impregnando la vida del aula. Y para cerrar,

Ana Torres Jack de cómo recuperar la proximidad de las familias, logrando esa anhelada corresponsabilidad educativa, cada vez más en riesgo.



A los pequeños se les ha entretenido y mantenido alejados de la cruda realidad empleando recursos que producen satisfacción inmediata pero que no dejan ningún poso en la configuración de su humanidad.

Consideramos que ahondando en esta línea, no podrían faltar las aportaciones de Javier F. Rouco Ferreiro y de Mar Santiago Arca, notables seguidores de FpN en las escuelas gallegas. A tenor de la orientación del curso, la razón de su presencia es obvia. En un momento en el que las palabras “pensamiento crítico”, “escucha”, “diálogo”, o “emociones”, aderezan todo discurso o documento programático, en el que los catálogos de material educativo o bibliográfico se llenan de artefactos que dicen entrenar el razonamiento o las emociones, creímos necesario que Javier y Mar nos ilustrasen sobre el alcance de estos términos, así como su implementación en el aula infantil.

Aunque suene reiterativo, las consecuencias del confinamiento y restricciones por la epidemia, se constatan en el desarrollo de los pequeños. Si bien antes de este hito ya

evidenciaban las derivas del estilo de vida actual –sedentarismo, individualismo, carencia de límites, desatención, falta de destrezas motrices, primitivismo en el lenguaje y simplicidad en las habilidades cognitivas-, en la actualidad se han incrementado exponencialmente, sumándosele un riesgo añadido: nadie parece asombrarse de que esto suceda. Se constata, se registra, se justifica la causa y no se toman las medidas adecuadas para contrarrestarlas. Se incurre en ese buenismo educativo que estriba entre la compasión y la desidia.

Durante esta desconcertante etapa hemos alabado el comportamiento de los más pequeños, su facilidad para acatar los protocolos, hemos ensalzado su docilidad pero pocas voces han alertado de las consecuencias de esta sumisión impropia de edades tempranas. Que hayan caminado por los caminos señalizados, que hayan esperado pacientemente por una desinfección llave para acceder a distintos espacios, que se le hayan mermado los materiales y juguetes, que no pudieran contactar más que en sus grupos burbuja, el temor a los lugares públicos, etc, han dado lugar a una usurpación de la infancia.

No queremos la Filosofía como una concepción utilitarista sino más bien como un modo de posicionarse en la vida.

Ellos quizá no lo han notado porque ha sido su única y primigenia experiencia. Tampoco

los adultos más preocupados por el cumplimiento de los reglamentos, pero quienes hemos vivido otras escuelas, otros tiempos y otras infancias, sí lo hemos percibido, en especial en lo afectivo, en la autonomía, en la socialización, en la comunicación, en lo sensorial, en lo racional en la imaginación, en lo lúdico y en lo espiritual. Por ello urgen actuaciones metodológicas y didácticas que palien esos efectos.



De los aspectos apuntados anteriormente, siendo todos básicos o fundamentales, el que quizá nos preocupa más es la falta de raciocinio. A los pequeños se les ha entretenido y mantenido alejados de la cruda realidad empleando recursos que producen satisfacción inmediata pero que no dejan ningún poso en la configuración de su humanidad. Por ello, la labor de Javier F. Rouco Ferreiro y de Mar Santiago Arca es un ejemplo a destacar. El modo en el que van configurando un pensamiento cuidadoso y una capacidad dialógica, los convierte en referentes de buen hacer en la escuela infantil, de modo que agradecemos su participación en “Didáctica de proximidad: la fuerza de lo cercano”. Nadie como ellos trasladan a la práctica los principios FpN, dando muestras de una educación democrática, respetuosa, empoderadora, afectuosa y liberadora.

En tiempos en los que el término innovación se repite hasta la saciedad en textos o relatos que exhiben justo lo contrario, creemos que hay que evidenciar que la verdadera educación es aquella que emancipa al alumno, algo que sólo puede hacerse apelando a su razón y su corazón. Así, sin esas falsas dicotomías a las que se alude habitualmente, sin falsas metodologías y sin falsas expectativas. Diciendo claramente que un maestro o maestra que no piensa no puede enseñar a pensar, un docente que no dialoga no puede inculcar la cultura del entendimiento, un educador que no se pone en el punto de vista ajeno, nunca podrá enseñar habilidades democráticas. Empezar por uno mismo; los docentes primero, las niñas y los niños a continuación.

No queremos la Filosofía como una concepción utilitarista sino más bien como

un modo de posicionarse en la vida. Una vez más, y contando con Mar y Javier, queríamos mostrar que no se trata tanto de hacer sino más bien de ser.



Bibliografía:

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). Hacia una didáctica de proximidad. "La fuerza de lo cercano", RELAdEI 9. Santiago de Compostela: USC
- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2022). Si no sopla el viento hay que remar, en "Remando contra marea", Sao Paulo: Phorte editorial.



Creatividad y rebeldía

La educación artística frente a los currículos neoliberales ⁽¹⁾



Vicente Blanco y Salvador Cidrás ⁽²⁾

vicblanco@yahoo.com y Salvador.cidras@usc.es

escolaimaxinada.com

El discurso neoliberal de la sociedad que vivimos difunde con insistencia la idea de que la educación tiene que ser “técnica”, entendida como la transmisión de un conjunto de conocimientos supuestamente objetivos. Todos aquellos saberes y aprendizajes que escapan de esta visión técnica y se aproximan a una visión creativa –aquella que nos ayuda a construir una mirada personal del mundo– son señalados como ideológicos y, por lo tanto, son eliminados de la escuela.

Se olvida así que los “currículos técnicos” también son políticos, en ese caso, reproducen la ideología neoliberal dominante, donde prima una visión individualista y materialista de la vida. Sus contenidos están diseñados para alejar a los niños y niñas de sus propias experiencias y contextos con el fin de convertirlos en pequeños emprendedores que puedan continuar la maquinaria depredadora –de seres y recursos– del sistema.


Un claro ejemplo es esta página de un libro de texto que denuncian en la actualidad diferentes organizaciones ecologistas. En esa página se ilustra el concepto de bosque con una plantación de eucaliptos, y por cuidado del bosque se refiere a prácticas de monocultivo dedicadas a obtener el mayor rendimiento económico.

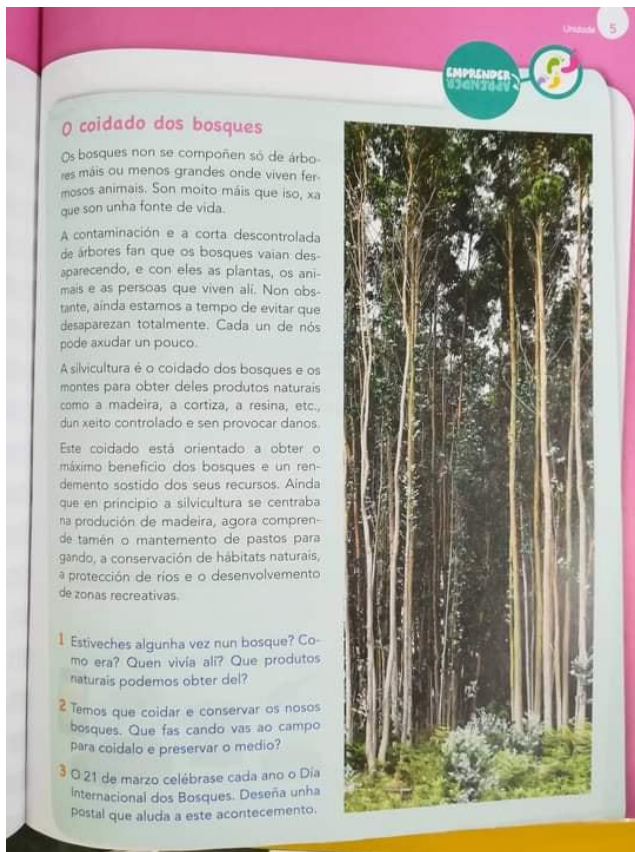
No se menciona la función de los bosques en relación con la biodiversidad (la variedad de seres vivos y de los ecosistemas que lo integran), un concepto clave para entender la grave crisis ecológica y medioambiental que vivimos, que amenaza incluso nuestra propia supervivencia como especie. Como señala Beatriz Trueba en el precioso texto *Bosque Protector: corazón de oro*, “Los eucaliptos, a modo de sucedáneos sustituyen el verdadero bosque, anulan la diversidad, absorben la riqueza del suelo, lo empobrecen y lo simplifican” (2019, p.8)⁽³⁾.

(1) En: <https://www.escolaimaxinada.com/post/creatividade-e-rebeld%C3%ADa>

(2) Artistas plásticos y profesores del área de Expresión Plástica de la Universidad de Santiago de Compostela en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. Son promotores del grupo de innovación educativa Escola Imaxinada, un colectivo compuesto por distintos profesionales del campo de las artes, la arquitectura, la filosofía y la educación infantil y primaria, cuyos objetivos son acercar las escuelas las metodologías basadas en las artes y contribuir al diseño de espacios y recursos educativos de calidad para el aula. Sus propuestas se recogen en el blog escolaimaxinada.com.


(3) Trueba, Beatriz (2019). *Bosque protector: corazón de ouro*. En Abelleira, A; Abelleira, I. *O latexo duha aula infantil, eloxio do cotián*. Vigo: Editorial Galaxia.

Tal como apuntan múltiples estudios, por causa de la acción humana, en las últimas décadas numerosas especies de plantas y animales desaparecen de la faz de la Tierra a un ritmo tal que a fines del siglo XXI habrán desaparecido dos tercios de todas las especies. Dada la gravedad del problema parece evidente que desde el ámbito educativo es necesario reflexionar acerca de esta pérdida y sus consecuencias. Sin embargo, no es casualidad que el concepto de Biodiversidad se hubiera borrado en 2015 del curriculum escolar, tal como alertó la comunidad científica (4). 



La biodiversidad implica relaciones entre seres, interdependencia, cuidados, valores, ritmos naturales... y es incompatible con el capitalismo.


Si habéis leído hasta aquí, os estaréis preguntado: ¿y que tiene esto que ver con un blog de educación artística? Pues todo. Porque la educación artística es, por definición, una forma de pensamiento creativo que nos ayuda a construir una visión personal del mundo; y la escuela es el espacio donde esa construcción se lleva a cabo con los demás, con los otros, con aquellas existencias diferentes a las nuestras, porque tienen otros saberes y otros aprendizajes.

La creatividad se enfrenta, por lo tanto, a los relatos únicos, aquellos que parecen hablar en nombre de todos, pero solo defienden los intereses y privilegios de unos pocos. Generalmente, tal como señala el feminismo, de aquellos que se construyen desde la visión masculina, occidental, capitalista, adulta, heterosexual, blanca, especista, colonialista... que se perpetúa negando, penalizando y avergonzando otras voces y cosmovisiones del mundo. (5) 

Frente a los relatos únicos simplificadores, la creatividad es emancipadora porque nos ayuda a ver críticamente, a escuchar otras voces que antes no habíamos escuchado o tenido en cuenta y a tomar conciencia de las opresiones que nos rodean. Eso conlleva comprometerse con las problemáticas de nuestro contexto, como la pérdida de la biodiversidad, ejemplificada en nuestro territorio con la eucaliptización.




(4) <https://seo.org/2014/01/21/carta-abierta-de-investigadores-del-mncn-y-profesores-universitarios-sobre-la-ensenanza-de-la-biodiversidad-en-educacion-secundaria/>

(5) <https://www.escolaimaginada.com/post/o-contrario-de-imaxinar-lo-contrario-de-imaginar>

En los currículos neoliberales la situación de la educación artística es muy frágil. El ataque que sufre se produce desde varios frentes: se niega la formación al profesorado (en España no hay especialistas en infanti y primaria), se devalúa socialmente frente a otras materias “importantes” y finalmente, se ocupa con materiales y productos comerciales –fichas (6)  y manualidades– que fomentan la pasividad y la disciplina.

Frente al pensamiento neoliberal dominante, que ofrece una mirada depredadora de la naturaleza (y las personas), el pensamiento creativo nos permite construir otras narrativas sobre pertenencia, cuidados, responsabilidad, memoria individual y colectiva, etc., más humanas y cívicas.

La creación artística, por el contrario, fomenta el activismo. Frente al pensamiento neoliberal dominante, que ofrece una mirada depredadora de la naturaleza (y las personas), el pensamiento creativo nos permite construir otras narrativas sobre pertenencia, cuidados,

responsabilidad, memoria individual y colectiva, etc., más humanas y cívicas. Ayuda a la infancia a valorar en profundidad su contexto, conocer la biodiversidad de su entorno (7) , aprender a cuidarlo y a relacionarse con él como espacio común (8) , apoyar su derecho a conocer las historias y tradiciones de su cultura (9)  (o culturas) que nutren una identidad y darle la oportunidad de imaginar y crear las suyas, son objetivos que debemos tener siempre muy presentes en una educación artística de calidad. Aunque tengamos todo el sistema en contra.

Hace unos días, murió Nawal Al Saadawi, una de las pensadoras feministas más destacadas del siglo pasado en Egipto, después de una prolífica carrera como escritora y una incansable lucha por los derechos de la mujer que la llevaron a la cárcel y al exilio. En EEUU impartió clases en distintas universidades. Una de las asignaturas que creó se llamaba: “Creatividad y rebeldía”. Un hermoso nombre que sintetiza la naturaleza de la creatividad y su fuerza transformadora y emancipadora. Desde aquí reivindicamos esa unión, cada vez más necesaria. Con rebeldía y creatividad podremos pensar y crear un mundo mejor.

Con rebeldía y creatividad podremos pensar y crear un mundo mejor.

(6) <https://www.escolaimaxinada.com/post/sobre-as-fichas-sobre-las-fichas>

(7) <https://www.escolaimaxinada.com/post/a-%C3%A1rbore-el-arbol>

(8) <https://www.escolaimaxinada.com/post/a-bandeira-do-cosmos---la-bandera-del-cosmos>

(9) <https://www.escolaimaxinada.com/post/os-biosbardos>

Propuestas de este blog que inciden en el valor de la biodiversidad:



Laberintos. El arte de no perderse ⁽¹⁾

Sacramento López Martínez

sacralopez2@gmail.com

M Mar Santiago Arca

marsantiago@edu.xunta.gal

"Estar perdido es bueno, significa que hay caminos".

Mia Couto

Este artículo se ha realizado entre dos docentes que hacen en sus aulas Filosofía para niños y niñas. Nace de una admiración mutua sobre sus sesiones filosóficas. Sacramento valora mucho los diálogos de las criaturas de Educación Infantil de Mar Santiago ya que ella tiene más experiencias en primaria, eso sí, entre las dos tienen variadas sesiones de diálogo que abarcan de 3 a 12 años.

Esta que presentamos es una colaboración en la que Sacramento intenta reflexionar sobre lo que piensa la infancia, y cómo lo vive, a partir de su vivencia, la historia, los mitos y el arte. Podíamos haber partido de otra situación dialógica porque gracias a la práctica semanal del diálogo tenemos muchas y variadas muestras, tanto en Educación Infantil como en Primaria, pero resulta que a la persona que comenta estas sesiones de Mar le gusta, desde hace tiempo, dar vueltas al tema del laberinto.

Los laberintos están unidos a una situación profundamente humana, por lo tanto literaria y filosófica. Es el motivo de la

la búsqueda, todo laberinto implica una búsqueda, es más, el alto grado de la búsqueda determina la complejidad del laberinto.

El sentimiento de pérdida nos asocia a el laberinto, la humanidad se pierde en los laberintos. Y en este sentido está muy asociado con otro símbolo atávico de perderse: el bosque. Lo encontramos recurrentemente en la literatura que llamamos infantil tradicional y que tiene una gran influencia clásica. Podemos citar, por ejemplo, el cuento de Hansel y Gretel de Hans Cristian Andersen, cuando utiliza el mito del minotauro a través de la asociación con el hilo de Ariadna. Los niños dejan guijarros para encontrar el camino a casa, y aún así se pierden en el bosque.

Los laberintos tienen un encanto especial. Ya sea por su carácter enigmático, por su significado implícito o por su intrigante belleza, mezcla de peligro y diseños elaborados. Sí, los laberintos nos siguen fascinando, cautivando, y son constante referencia en la ficción. Existen registros de


(1) <https://filosofia.nueva-acropolis.es/2021/laberintos-el-arte-de-no-perdese/>

Hemos acogido este título porque nos parecía muy clara la idea de unir el laberinto a la pérdida. Ya teníamos nuestro título, casualmente igual, cuando encontramos este enlace que, además, nos pareció muy interesante en su contenido; aunque por razones diversas no está incluido en su totalidad en el texto del artículo.

laberintos que datan de la Edad de Bronce. Tallados en piedra, estas figuras se han localizado en Pontevedra (A Coruña), sin ir más lejos (2).



Laberintos, literatura y arte

Jorge Luís Borges fue un gran amante de los laberintos, encontramos muchos y con variadas perspectivas en sus obras. Recomendamos leer "Los dos reyes y los dos laberintos"⁽³⁾ , título de un cuento incluido en 'El Aleph'. Sencillo y hermoso. Laberintos, egos y perdición... en realidad, gran parte de su obra se refiere a los laberintos (4).

Cornelius Escher, nombre completo del artista neerlandés, que, con su obra, nos traslada a mundos maravillosos, imposibles, hermosos, y a veces tan enigmáticos que nos pueden crear desasosiego ¿Qué sería del imaginario colectivo sin su obra? (5)

Michael Ende y "La Historia Interminable". Es un magnífico ejemplo porque se trata de un laberinto de decisiones, y del que solo saldrás si sabes bien lo que quieres hacer, no

lo que deseas. Este libro nos enseña que la responsabilidad de nuestros deseos es más compleja de lo que creemos.

Nuestro admirado Umberto Eco quiso que la gran biblioteca de la abadía fuese un laberinto. Por su dificultad arquitectónica, pero también por las personas que trabajaban en él y las peligrosas trampas en las que se podía morir si decidías leer algunas obras prohibidas y ocultadas. Y es curioso que Jorge de Burgos, el bibliotecario, fuera ciego como el otro gran experto en laberintos literarios, el gran Jorge Luis Borges, con quien también coinciden los nombres.

Demasiadas casualidades ¿Será que la vista no es el sentido más necesario para orientarse en un laberinto? Atendiendo a la plurisensorialidad, ¿cómo nos ayudan estos otros sentidos que Angélica Sático ha introducido en su propuesta de Filosofía Lúdica?

En cuanto al cine, los filmes de Welles, Hitchcock o Kubrick son ejemplos del uso del laberinto en la pantalla. Visionar sus películas es un placer, en ellas, con sus protagonistas y sus ambientaciones vivimos la ficción.

Alicia, cuando se encuentra en el País de las

(2) Instagram.(5 de julio de 2022) [Archaeology&Art] Moneda del Minotauro y un Laberinto. Acuñado en: Gortyn, Creta. C. 425-360 a.C. en:

https://www.instagram.com/p/CfnV4YqodT_/?igshid=YmMyMTA2M2Y=

(3) LOCACIENCIA.(10 de agosto de 2013). Los dos reyes y los dos laberintos. . Recuperado de <https://locaciencia.wordpress.com/2013/08/10/los-dos-reyes-y-los-dos-laberintos/>

(4) El "laberinto" como tema en la literatura. [En Viajar leyendo]. En este enlace, recomendamos también leer "La casa de Asterión " en este vínculo : <https://docs.google.com/file/d/0B3N8jtudSydecFpWMFIOOEFtVnc/edit?resourcekey=0-el37SegyNNXpSbPagp8CrA>

(5) <https://hipertextual.com/2015/01/laberintos-en-la-ficcion>

Maravillas recorre un laberinto que la llevará a muchas más aventuras que la ayudan en la búsqueda de su identidad.

En los libros de Harry Potter sus laberintos están llenos de trampas, una de ellas mortal, que cambiará el curso de la historia del protagonista en “El Cáliz de fuego” hacia una mirada más oscura y peligrosa.

Muchas son las obras de arte que muestran laberintos. Leonora Carrington y Remedios Varo son autoras excelentes que representan esta opción artística. Al igual que otros muchos escritores y escritoras que por cuestiones de espacio no detallamos aquí.

¿Será que la vista no es el sentido más necesario para orientarse en un laberinto? Atendiendo a la plurisensorialidad, ¿cómo nos ayudan estos otros sentidos que Angélica Sátiro ha introducido en su propuesta de Filosofía Lúdica?

La humanidad ha elaborado laberintos fundamentalmente con tres usos: “un uso ritual, un uso lúdico, y un tercero, que nace de la espiritualidad. Así tenemos el mito de Ariadna que se ha analizado cómo inspiración de la conquista del alma, el hilo para no olvidar el sentido, la meta, la unión

de la parte humana y la parte espiritual y como instrumento para encontrar el camino que conduce a solucionar un complicado problema” (6). Es curioso que el tipo de laberinto que se narra y dibuja en Creta no necesite de un hilo para llegar al centro, ni para salir. Muy curioso.

Pero antes de Ariadna y Teseo, tenemos al gran arquitecto, Dédalo, preso con su hijo Ícaro para evitar que hablen sobre los secretos del laberinto diseñado. El mito nos detalla su observación atenta y su creatividad, que propiciaron el invento de una nueva forma de salir del edificio. Es un mito bello y trágico, con un final que incluso las criaturas más pequeñas entienden y dialogan animadamente sobre él.

El laberinto puede ser entendido como metáfora de la vida, y la vida como metáfora de viaje entre el nacimiento y la muerte. Saber encontrar la salida a través del mejor camino, “porque siempre hay una salida. Un viaje de descubrimiento, pleno de sorpresas” (7).

Laberintos y Filosofía Lúdica. Una experiencia dialogada que narra el ser, el pensar y el hacer.

Nos narra Mar con su habitual delicadeza:

La incorporación al colegio después del confinamiento nos llevó a regular la convivencia entre nuestra vida cotidiana y las inseguridades surgidas durante este periodo de aislamiento. Antes

(6) <https://filosofia.nueva-acropolis.es/2021/labirintos-el-arte-de-no-perderse/>. Conclusiones

(7) <https://hipertextual.com/2015/01/labirintos-en-la-ficcion>

disfrutábamos del camino hasta el jardín bajo el sonido de los trinos de los pájaros y el bullicio de nuestras sonrisas y carcajadas, descubriendo entre las plantas agujeros ("una cuevita"), que podrían ser "un laberinto que tiene Juanita para jugar los días de lluvia. Ella sabe el sitio para entrar y salir, y por dónde tiene que ir, así cuando juega no le pillan porque no saben el camino y puede esconderse".

Pero ahora nuestra atención se había vuelto más defensiva y cruzar el laberinto vegetal del colegio "nos da un poco de miedo porque hay muchas raíces, nos podemos enredar y yo me hice daño; además un día Pablo se fue por el final y no sabía volver". Es cierto que "podemos salir por la salida, ¡pero hay muchas!", pero saber que "sirve para caminar y explorar" nos animaba a adentrarnos en él.

Como dos acompañantes de estas criaturas de Educación Infantil, reflexionamos desde nuestro asombro constante: ¡Qué bello pensar en un laberinto subterráneo para jugar los días de lluvia! Esto los podría llevar a pensar en los animales que viven bajo tierra y sus caminos... ¿Hay laberintos bajo tierra? Claro que sí. La biología nos dice que hay muchos más de los que imaginamos. La conexión subterránea entre plantas, hongos y animales es una muestra de la trama de la vida.

Qué importantes han sido las vivencias! Los niños y niñas pensaron y dijeron: "no

conocemos los caminos y si nos perdemos estamos tristes ... ¡NECESITAMOS UN MAPA! Que no sea demasiado grande, para mirarlo y seguir por el camino; y ponemos una X por donde hay muchos arbustos y ya no vamos. Es un mapa de caminitos, a veces a la derecha o a la izquierda o atrás".

En ese momento, entre las dos, recordamos las propuestas que hicimos durante el confinamiento a partir del cuento "¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir?" (8). Las que planeamos y ofrecimos durante este tiempo en casa cuando Angelica Sátiro nos invitó a formar parte del grupo de Ciudadanía creativa en tiempos de pandemia (9).



En algún momento de nuestra vida tenemos perdernos, o nos hemos perdido. Encontrar los caminos para volver a casa, no perder de vista las señales, ir acumulando pistas, crear o llevar un plano, aceptar que no hay una única salida... ¡Fue muy rica toda esta complejidad cuando la infancia de Mar interactuó y cómo avanzaron narrándonos sus experiencias! (10).

(8) Angélica Sátiro (2010) ¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir? Barcelona: Editorial Octaedro.

(9) CIUDADANÍA CREATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. Copilatorio de propuestas. [Abril de 2020] recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1QIZjNf3dmtDUVqTXDuXDIFzXyVbFaF21/view>

(10) CIUDADANIA CREATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. (25 de abril de 2020). Vídeo infantil sobre perderse. Recuperado de <https://www.facebook.com/105694411097932/videos/261094145029358/>



En la escuela, ocuparon tiempo en trazar el mapa final por toda la complejidad del proceso, después nos fuimos de exploración ... pero "¡nos equivocamos de camino! ¡Está bloqueado! ¡No era el camino! ¡El mapa está mal! ¡Lo tenemos que borrar! ¡Estamos perdidos!". Mientras, distinguían entre estar perdido, "es que no encuentras la salida y no sabes a dónde ir", y quedarse atrapado "como si estuvieras en la cárcel esposada, no puedes moverte hasta que te saquen. No puedes salir".

Para solucionar estos problemas que surgían de sus movimientos, se nos abrieron las puertas de la biblioteca y los libros de investigación: "pusimos la cinta como en el laberinto del Minotauro y pasamos por caminos diferentes, y ¡encontramos salidas y entradas nuevas! Después exploramos bien, mirando para no equivocarnos, para no ir por aquí ni por aquí ni chocar con el árbol. Fue rápido, no nos equivocamos de camino porque miramos atentamente el mapa".



Y lo consiguieron. El hilo de Ariadna los había ayudado a descubrir el trazado del laberinto. Fue necesario perderse, claro, porque sólo en el momento que constatamos que nos hemos equivocado, perdido, sin saber qué hacer, es cuando empezamos a buscar posibilidades, investigar, razonar y traducir la vivencia del cuerpo, el paso por los caminos y la plasmación al papel. Como ya hemos escrito, también intentaron definir si es lo mismo perderse que estar atrapado. Y lo hicieron muy bien, todo ello son muestras excelentes de Habilidades de Pensamiento.

Con estas sesiones, la tutora, Mar, pretendía dar paso a un tema complejo pero que nos podemos encontrar en diferentes circunstancias vitales. Esperaba que los diálogos y las sesiones que se sucedían, respondieran a sus objetivos como coordinadora de los diálogos: que recuerden cómo salir de los "variados laberintos" que les presentará la vida y que sepan elegir el buen camino para salir de ellos. Con la seguridad de conocer o saber que hay salidas, hay puertas, ¡pero siempre, siempre, hay que elegir!

Y siguieron trabajando el tema, sin descanso. Comenzaron a jugar con un hilo, como Ariadna, buscando otros caminos que los llevaran hasta el jardín a través de esta zona de arbustos: "Algún día iremos al revés, si entramos por la salida y salimos por la entrada". ¡Qué interesante era esto de "entrar al revés"! Es cómo ir desandando el tiempo hasta llegar a los orígenes. ¿Es igual entrar al revés que recordar una vida ya vivida? (en literatura, "El curioso caso de Benjamin Button" de F. Scott Fitzgerald,


también llevada al cine). Nos quedamos con esta reflexión instalada en nuestras mentes.



Otros seres de nuestro ecosistema, como los animales, utilizan otros medios para orientarse: "los voladores suben a los árboles y ven el camino, que es dónde no hay árboles; los perros saben todos los caminos de ida por su nariz, que lo huelen; con el viento escuchan a la gente con la que quieren ir, es dónde hay más ruido; miran la hierba aplastada de las huellas". También lo pueden aprender gracias a "una persona que se lo puede enseñar primero", como nosotros/as, por eso es importante saber utilizar adecuadamente los recursos que nos ofrece la sociedad en la que vivimos: "No nos perdemos porque miramos el mapa, el mapa ayuda muchísimo: a que no nos perdamos, a que no nos equivoquemos de camino, a no quedarnos allí todo el tiempo buscando caminos, a ver el camino que vamos a seguir, a explorar nuevos caminos y a no estar todo el tiempo de un lado a otro".

Con esta seguridad de la infancia es más probable que puedan moverse por el

mundo, y mucho más factible que busquen sus destinos y regresen a su punto de partida con menos dificultades. Lo que no es poco, ni mucho menos.

Nos gustaría acabar con la mirada de Julio Cortázar hacia los laberintos (5)  . El escritor ve al minotauro como una persona que es poeta, es libre, es diferente...y es por este motivo que la sociedad la quiere encerrar, privarla de libertad, no se desea convivir con la diferencia, por ello el laberinto puede representar un psiquiátrico, incluso una prisión. Un lugar del que es difícil salir si no estás en línea con el sistema. En este caso, Minotauro sería una víctima.

Qué diferente sería haber empezado con esta mirada este texto! Creemos que esta interpretación divergente de Cortázar daría para unas interesantes reflexiones y para un buen diálogo filosófico con criaturas de más edad. Y quizás lo hagamos, porque tener fe en las miradas de las infancias es la razón para hacer filosofía para niños y niñas, y hay que empezar desde muy pronto, lo antes posible.

(5) [filosofia_desde_el_sur].(27 de agosto de 2022). Video en Instagram. Minotauro visto por Cortázar.<https://www.instagram.com/p/ChvwDdpOzG0/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Bibliografía

- Santiago Arca, M. (2021). "Cartografía de pensamientos y diálogos en/sobre El jardín de Juanita". Revista de la asociación de Maestros Rosa Sensat, in-fan-cia. N° 187, p. 27-, p. 27-0.
- Sático, A. (2010) ¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir? Editorial Octaedro
- (13/05/2018).El Laberinto y su profunda simbología como metáfora de la condición humana. Recuperado de <https://ellaberinto.altervista.org/los-laberintos-y-su-profunda-simbologa-como-metfora-de-la-condicin-humana/> doing_wp_cron=1659697687.0264599323272705078125
- LUPA, S.(5 de marzo de 2013) El "laberinto" como tema en la literatura. [En Viajar leyendo] Recuperado de <http://viajarleyendo451.blogspot.com/2013/03/el-laberinto-como-tema-en-la-literatura.html?m=1>
- PÉREZ, E. (16/12/2020). El laberinto en la literatura. <https://capitulo1.escueladeformaciondeescritores.es/amp/el-laberinto-en-la-literatura>
- OLMOS, I. Laberintos. El arte de no perderse. [en Filosofía para la vida]. Recuperado de <https://filosofia.nueva-acropolis.es/2021/laberintos-el-arte-de-no-perderse/>
- VONNE, L. (21 Diciembre de 2015).Laberintos famosos de la ficción. Recuperado de <https://hipertextual.com/2015/01/laberintos-en-la-ficcion>

Fuentes electrónicas:

- Blog: BELDA, CH. (21 abril de 2019). "Camino al Jardín de Juanita. Filosofía con niñas y niños." [En BELDA BELDA]. A coruña. Blog Recuperado de <https://beldabelda.com/2019/04/21/camino-al-jardin-de-juanita-filosofia-con-ninasy-ninos/#more-3989>

Libres y pensantes

Reflexiones y narraciones desde el mundo de la diversidad funcional intelectual

Chema Sánchez Alcón

Profesor de Filosofía, Presidente de FpN-CV y co-fundador de la Escuela de Pensamiento Libre.

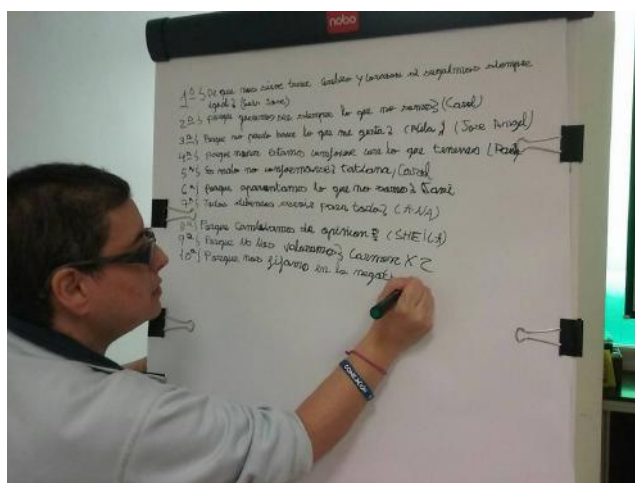
radiofonista99@gmail.com

En las páginas siguientes presentamos dos textos que se centran en el mundo de la discapacidad intelectual o diversidad funcional intelectual.

El primer texto es fruto del compromiso y de la experiencia de Vicent San Ramón, experto en el mundo de la discapacidad y el segundo texto es fruto de la experiencia en primera persona de Susana Antequera, una persona con discapacidad que nos narra su propia manera de ver el mundo.

Ambos autores son parte del proyecto de empoderamiento y desarrollo humano que se viene desarrollando en Valencia y otros territorios del estado español desde el año 2014 y que hemos denominado “Escuela de Pensamiento Libre”.

Pensamiento, libertad y compromiso ético son las señas de identidad de estos escritos que os presento para que podáis tomar conciencia de nuevas realidades en las cuales las “desventajas cognitivas” no son un handicap sino una posibilidad para el florecimiento humano.



Diversitat Funcional

Intel·lectual: aproximació crítica

Vicent San Ramón ⁽¹⁾
vicentsf@gmail.com

Aquest article és un breu resum d'un text més ample en el qual presente la situació d'exclusió del col·lectiu de la diversitat funcional intel·lectual. Espere poder sintetitzar les idees principals i fer entendre el meu discurs.

La breu efervescència

El procés orientat a la inserció que va experimentar el col·lectiu de la diversitat funcional intel·lectual en el temps de prevalència d'un model econòmic de benestar, va afavorir l'interès de diferents disciplines professionals. S'havia obert la porta als diferents especialistes que, aprofitant la seua formació de caire social, trobaven un espai on investigar i desenvolupar la seua professió. A hores d'ara, aquells estudis es concreten en un ample conjunt teòric que abasta totes les dimensions de la diversitat funcional i que va concretar-se en una definició amable amb el col·lectiu.

L'actual definició de la diversitat funcional intel·lectual (de l'any 2002)⁽²⁾ aconsegueix plantejar amb major contundència la multidimensionalitat de la persona i proposa que la diversitat funcional

intel·lectual (discapacitat en la definició) depén tant de la pròpia persona com dels obstacles que hi troba per a funcionar en la seua vida diària.

Aquesta definició va significar un canvi de paradigma en la manera d'entendre la diversitat funcional intel·lectual perquè, en perspectiva, suposava un avenç considerable respecte d'altres concepcions històriques i, a més, encetava una nova manera d'intervenir. No podem deixar de reconèixer les influències positives d'aquella definició a l'esfera professional i també en el sorgiment de moviments de caire reivindicatiu, mitjançant els quals les persones amb diversitat funcional intel·lectual van voler assumir el lideratge per a la solució dels seus propis problemes.

La materialització de l'èxit del col·lectiu va produir-se quan va aprovar-se la Declaració dels Drets de les Persones amb Discapacitat de l'ONU, l'any 2006, que tenia el propòsit de "promoure, protegir i assegurar el ple gaudi, en condicions d'igualtat, de tots els drets humans i llibertats fonamentals per a totes les persones amb discapacitat i

(1) Vicent San Ramón es Diplomado en Trabajo Social y Licenciado en Sociología por la Universitat de València. Es especialista técnico universitario en Inserción Socio-Laboral. Ha centrado el desarrollo de su profesión en el ámbito de la Diversidad Funcional Intelectual.

(2) l'American Association on Intellectual and Development Dissabilities fa seua la definició de Luckasson, 2002.

promoure el respecte a la seua dignitat inherent".(3)

Arran de la Declaració (que no va ser ratificada a l'estat espanyol fins dos anys més tard) va propiciar-se la revisió de molts elements legislatius, però el ben cert és que la resposta dels estats membres, setze anys després, no ha estat la que caldria esperar.


Al meu parer, des de la publicació de la nova definició fins la Declaració de l'ONU, en què els esmentats moviments reivindicatius van assolir el seu cim de participació, el que va produir-se va ser una efervescència del col·lectiu que va decaure definitivament quan va imposar-se la crua realitat. Una realitat que ja existia i que responia a l'erosió del sistema de valors del benestar. És a dir, que els èxits aconseguits van arribar a destemps perquè la lògica del neoliberalisme ja estava establerta arreu del món, i resta lluny de ser el millor escenari per a desenvolupar mesures de compensació social.

La crua realitat

Una anàlisi del perfil social de la diversitat funcional intel·lectual retrataria un col·lectiu amb dificultats de caire social i cultural per a tenir una parella i formar una família (i, fins i tot, per a la vivència de la seua sexualitat), un grup amb un recolzament insuficient en el seu procés formatiu, amb una regular vulneració del seu dret a decidir

seu procés formatiu, amb una regular vulneració del seu dret a decidir sobre el present i el futur, un col·lectiu que pateix de manera habitual situacions discriminatòries (en l'accés al treball o en la participació en societat) i amb una imatge socialment negativa i amplificada als mitjans de comunicació.

Després d'observar aquests trets, podríem afirmar que, per comparació, la realitat de les persones amb diversitat funcional intel·lectual presenta una sèrie d'obstacles tan importants i tan multiformes que converteixen el col·lectiu en el grup de risc d'exclusió social amb majors dificultats d'inserció.



la realitat de les persones amb diversitat funcional intel·lectual presenta una sèrie d'obstacles tan importants i tan multiformes que converteixen el col·lectiu en el grup de risc d'exclusió social amb majors dificultats d'inserció.

Aquesta situació, en gran mesura, està causada per un criteri de caire productiu en la consideració del concepte ciutadania, on una pressumpta mancança de capacitat funcional en matèria productiva invalida le persones en totes les seues dimensions vitals. Conseqüentment, la diversitat

(3) La Convenció sobre els drets de las persones amb discapacitat i el seu Protocol Facultatiu van ser aprovats el 13 de desembre de 2006 en la Seu de Nacions Unidas en Nova York.

funcional és una realitat empitjorada en les societats del capitalisme madur. La marca intel·lectual pateix els pitjors números en el global dels col·lectius en risc d'exclusió.

Fins a quin punt la discapacitat intel·lectual pot tenir un efecte tan poderós com per situar el grup en la cua dels grups i persones excloses? És cert que el factor intel·lectual determina l'exclusió efectiva? No és açò el que diuen els teòrics. Segons la definició vigent, aquesta diversitat funcional està determinada pel CI però la seua inclusió real depén de l'entorn, dels recursos i dels recolzaments. Haurem de concloure que, més enllà del fet intel·lectual, hi existeix una mancança en la resposta que ha d'oferir la comunitat.

A la fi, superant termes i definicions, és la pròpia societat la que mostra limitacions i dèficits importants per tal d'incloure la diversitat en els paràmetres de la normalitat i, consegüentment, de la plena ciutadania. I com que aquests dèficits, malgrat l'esforç del col·lectiu de la diversitat funcional intel·lectual, es perpetuen al llarg del temps, podem inferir que hi existeix una situació d'opressió.

Un model en ruïnes

Si férem una ullada a dècades anteriors podrem observar el procés de desmantellament de l'Estat del Benestar, un sistema que garantia la provisió de serveis en compliment dels drets socials de la ciutadania i que tenia com a objectiu la seua universalització (per a tots i totes). Aquesta situació, però, ha canviat de manera radical. El model econòmic altera o modifica els significats socials. Una lògica econòmica tan

potent com el neoliberalisme amplifica el valor econòmic per sobre dels elements culturals. És a dir, que l'economia i la ideologia poden influir, a favor o en contra, de la cultura d'inclusió dels diferents grups socials, i poden potenciar els processos d'exclusió. Pel que fa a la diversitat funcional intel·lectual, s'ha produït una regressió dels continguts culturals que el sistema del benestar havia teixit al voltant del col·lectiu.

Mantenir la significació del missatge que s'havia transmés, per tal d'evitar el procés de marginació progressiva que s'anuncia, sembla un propòsit utòpic.

Tot plegat, transitem cap a un nou marc social/cultural (estretament relacionat amb el marc econòmic/ideològic) que, lluny de permetre cap proposta de canvi, refermarà les condicions que ens encaminen a l'exclusió dels grups socials més febles, la qual cosa consolidarà el caràcter marginal d'un col·lectiu que ja s'hi troba orfe d'un model cultural amable.



Hi ha futur?

Entendre la lògica del neoliberalisme és important perquè condiona la vida de les persones arreu del món, també la vida de les persones amb diversitat funcional intel·lectual. Hayek (4), pare intel·lectual de la doctrina neoliberal va ser qui va assegurar que qualsevol intervenció dels governs en l'economia atemptava contra la llibertat individual, que les desigualtats econòmiques havien de ser assumides com una part de l'organització social de l'ésser humà, i que no es pot apel·lar a la justícia social ni a la redistribució de la riquesa. El mercat situa a cada persona en el lloc que li correspon en l'entramat social i, malgrat que han d'haver-hi víctimes, aquest és un fet necessari. Aquest model de pensament és el que s'ha imposat, sense deixar possibilitat a les alternatives, i són els mateixos arguments que han perdurat al llarg de les dècades i que s'han consolidat mitjançant diferents polítiques econòmiques.

Entendre la lògica del neoliberalisme és important perquè condiona la vida de les persones arreu del món, també la vida de les persones amb diversitat funcional intel·lectual.

(4) Friedrich Hayek, fou un economista austríac guardonat amb el Premi Nobel l'any 1974, se l'inclou dins del corrent liberal o neoliberal se'l considera membre de l'escola de pensament coneguda com a Escola Austríaca.

És fàcil extreure conclusions sobre el que la seua teoria econòmica, assumida pel neoliberalisme totpoderós, significa per a les persones i grups en risc d'exclusió social. El que el neoliberalisme proposa és una lògica econòmica i social basada en la distinció efectiva entre guanyadors i perdedors.



Aquests són arguments radicalment oposats a les línies teòriques de la intervenció social amb les persones amb diversitat funcional intel·lectual i en eixa contradicció hi trobem que la sensació que viu el col·lectiu, les famílies i els i les professionals s'apropa a un punt mort entre la impotència i la resignació.

Les persones implicades en l'objectiu de la plena ciutadania entenem que cal adoptar una perspectiva totalment diferent a l'actual. Es tractaria d'establir mecanismes i mobilitzar recursos humans, econòmics i materials per promoure l'empoderament

de les persones i intervindre en aquells punts en què interactuen en el seu entorn per a una inserció real. Aquest canvi de paradigma plantejaria una nova manera d'entendre les capacitats, els recolzaments, les solucions i el paper (central) de la pròpia persona amb diversitat funcional.

La pretensió d'aquest text és descobrir que hem entrat en un plànol de conflicte entre els interessos d'un col·lectiu exclòs i les impossibilitats d'inclusió que presenta el sistema econòmic i social que impera.

La pretensió d'aquest text és descobrir que hem entrat en un plànol de conflicte entre els interessos d'un col·lectiu exclòs i les impossibilitats d'inclusió que presenta el sistema econòmic i social que impera. I que, al mostrar l'origen ideològic del problema (la gènesi i motor de les actuals circumstàncies de la desigualtat social) potser des de la unió, la solidaritat i la ferma creença en el canvi podrem fer alguna cosa. Però hem de superar la miopia que ens allunya de l'objectiu real, que és cercar canvis de profunditat, no mesures pal·liatives.

Més enllà de les circumstàncies de la persona amb diversitat funcional intel·lectual, de les de cada família i de les històriques que han acompanyat el procés d'exclusió, són les actuals condicions socio-econòmiques les que cal enfrontar i combatre.

Bibliografía

- Grassi, E. (2019). "Neoliberalismo, desigualdad y cuestiones de legitimidad" en Escenarios (Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales), no 30
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo, Madrid, Akal.
- Maldonado Ramírez, J. (2020): "Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso" en revista Nómadas no 52.
- Martínez Ríos, B. (2013): "Pobreza, discapacidad y derechos humanos", en Revista Española de Discapacidad, 1. pàg 9-32.
- Valverde C. (2015). De la Necropolítica Neoliberal a la Empatía Radical, Madrid, Icaria.

Diario de una luchadora

Susana Antequera ⁽¹⁾

susabena26@hotmail.com

1

Nací un 15 de Julio de 1980 en el antiguo hospital La Fe de Valencia, con problemas de corazón. A los dos años de edad me operaron del corazón. No recuerdo mucho sobre el problema, solo recuerdo que tenía dificultades para respirar cada vez que caminaba, hasta que me operaron a los dos años de edad, me operaron de unas de las válvulas del corazón. Poco a poco, ya podía caminar con normalidad sin agotarme, aunque a día de hoy sigo con algunas dificultades, puedo hacer una vida normal, pero no puedo salir a correr ni hacer natación, en cuanto hago un poco más de esfuerzo o cuando voy con una persona que anda un poco mas rápido que yo me canso un poco, pero por lo demás bien.

No recuerdo muy bien lo que hacía cuando estaba en el hospital ingresada, solo recuerdo que unas cuantas veces, no sé como lo hacía, si no podía dormir me salía de la cama y me iba hasta la sala para encontrarme con las enfermeras. También había alguna que otra noche que me bajaba de la cama y como eran tan altas que luego yo no podía volver a subir si no me ayudaban.

(1) Susana Antequera es "Maestra Socrática" de la "Escuela de Pensamiento Libre" de Valencia.

La persona que siempre cuidaba de mí era mi abuela, siempre estaba conmigo, ah y también mi abuelo, siempre me estaban llevando a los especialistas de la Fe, revisiones para ver mi estado de salud y como evolucionaba con el tiempo. Mis padres nunca cuidaron de mí pues mi madre no se encontraba en buena situación mental para cuidar de mí, ya que tomaba medicamentos para la depresión y a veces estaba internada.

2

No recuerdo muy bien a que edad empecé el colegio, si no recuerdo mal creo que tenía cinco años. Lo que sé es que en el 1985 todavía no sabía ni leer ni escribir, las primeras letras que entendí las leí en un informe médico sobre mí, decía que tenía problemas de hiperactividad, eso sí que lo recuerdo muy bien, no podía estar quieta en clase, no paraba y hasta me castigaban en clase pero yo seguía a la mía. No sé yo si las maestras se darían cuenta de que tenía algún tipo de trastorno o discapacidad intelectual, creo que no llegaron a saberlo y en casa mis abuelos creo que tampoco porque nunca dijeron nada sobre mí. Lo único que sé es que una vez se hartó la maestra de mí y para que estuviera quieta en mi asiento se le ocurrió la idea de atarme con una cuerda sobre la silla hasta que se terminara la clase. Me castigaban

continuamente, incluso una tarde, en 3° de EGB, me castigaron un buen rato sin poder irme a casa. Casi todos los días estaba castigada, y así durante años, me ponían contra la pared de pie o sentada en una esquina de la clase. Todavía tengo unas notas que me entregaban al final de cada trimestre y siempre me ponían que mi comportamiento debería de mejorar, está claro que no sabían nada sobre mi hiperactividad, a los niños que sufren de este trastorno los tachan de malos y siempre son castigados. No sé cuando terminó mi hiperactividad, solo sé que recuerdo que conforme iba creciendo estaba más tranquila y me relajaba en las clases y más atención prestaba.

Yo en clase notaba algo diferente en mí, tenía muchos problemas a la hora de entender las materias y se me hacía difícil realizar en clase los ejercicios, éramos muchos alumnos y no podía seguir el ritmo de los demás y las maestras no tenían tiempo para mí, apenas podían explicarme algo. Muchas veces me quedaba con las dudas de entender y lo que hacía muchas veces era copiar y copiar muchos ejercicios que no entendía.

Aparte de tener problemas de entender algunas de las materias empecé a presentar problemas auditivos, notaba que en algunas ocasiones no oía bien en clase ni tampoco en casa, tenía que estar muy a menudo diciendo que me volvieran a repetir lo que me habían dicho. Al final mis abuelos me llevaron al médico y de allí al especialista, la verdad no sé porqué nunca me hicieron llevar prótesis auditivas, las he empezado a

llevar siendo ya muy adulta, porque un día vi una publicidad en la tele.



También empecé a tener problemas de visión como le suele ocurrir a la gran mayoría de la gente y a tener que empezar a utilizar gafas. No sé si es gracioso o qué pero en clase recuerdo que muchas veces cuando la profesora escribía en la pizarra no veía bien y yo, como siempre, por no estar a toda hora preguntando, a ver qué ha puesto, pues dejaba un trozo en blanco o escribía en mi libreta lo que creía que ponía en la pizarra y cuando lo leía sonaba muy gracioso.

Mi abuela, recuerdo, me apuntó a unas clases de repaso particulares en el pueblo, solía ir una o dos veces por semana a las matemáticas, lo más básico, sumas, restas y multiplicaciones. Estuve un tiempo, no mucho, solo un poco, pero no sé porqué motivo mi abuela me dejó de llevar y no pude aprender más de forma particular, ya que no es lo mismo que te enseñen a ti solo que a un grupo de 30 personas en una clase

y que los profesores no tengan tiempo para ti y sobre todo paciencia para enseñarte cosas que yo necesitaba aprender.

Un par de profesores se daban cuenta de que yo tenía dificultades pero no sabían el porqué

3

Nunca había sufrido acoso escolar pero a partir de los doce años empecé a sufrir lo que es llamado acoso escolar, primero algunos niños empezaron a llamarme cara de pato, y nunca entendí la razón, y no solamente los niños si no hasta algún que otro adulto. Yo intentaba no hacerles caso pero aun así seguían insultándome. Nunca comprendí porqué lo hacían hasta que ya se les pasó. Estuve un tiempo sin insultos y sin meterse conmigo.

Pero cuando empecé a ir a la FP empezaron otra vez las burlas, alguna que otra compañera de clase, que si me decían que yo era una fea y entre ellas delante de mí decían cosas, hasta incluso me rayaron una chaqueta y pues ahí si se puso la cosa sería porque los profesores se enteraron del tema (los nombres quedan en anónimo). Y ya me dejaron de hacer cosas.


Luego todo se calmó hasta que empezó el nuevo curso. Al principio del curso iba bien la cosa hasta que dos meses mas tarde empezaron las burlas otra vez, éramos muy pocos en la clase, solo dos eran los más peligrosos por decirlo de alguna manera, si no recuerdo mal éramos unas seis o siete personas.

Una de ellas empezó a insultarme cada vez que yo hablaba, después empezaron los golpes, como a darme algún que otro golpe en el brazo, patadas por debajo de la mesa, a hacerme la vida imposible. Así casi todos los días, rara vez algún día no me hacían nada. Hasta hubo una vez que me acusaron de algo que yo no había hecho como por ejemplo quitar uno de los borradores que había en la pizarra y meterlo dentro de mi cajón. Recuerdo que cuando no estábamos en clase venían otros alumnos a dar clase en nuestra aula, seguramente lo cogieron ellos y lo metieron ahí, y la casualidad hizo que fuese el sitio donde me sentaba yo en primera fila. Hasta alguna vez me maldecían. Repetí curso, nunca recibía ayuda de ninguna profesora o profesor, al contrario, había una profesora que cuando hacía mal los ejercicios le daba por decirme las cosas gritando, a esa profesora ya la conocía de otros cursos anteriores pero terminé por cogerle manía, así que repetir curso no me sirvió de nada. A final del curso decidí poner fin a los estudios y no volver a estudiar nunca más en un instituto y me dediqué a hacer otras cosas que yo iba poco a poco descubriendo de mí misma.

4

En algunas etapas de mi vida he tratado de comprender mi situación, el porqué a mí me sucedía esto, el porqué de lo otro, por qué yo soy así, hasta llegar a un punto en el que me rechazaba a mí misma, no me gustaba nada de mí y hasta incluso me decía a mí misma que era un bicho raro. ¿Por qué estas sensaciones? Pues porque yo me fijaba mucho en las personas que no tenían ningún tipo de discapacidad y eran muy autónomas, no necesitaban tutor ni

nada y hacían su vida ellos mismos, como por ejemplo, tener trabajo, casarse, tener hijos, no tener ningún problema de discapacidad, en fin, un montón de situaciones. Yo siempre he estado rodeada de gente y amigas sin discapacidad y me daba envidia ser totalmente autónoma, sin depender de tutores, eso me daba celos, me da ahora mismo hasta vergüenza reconocerlo mientras lo pienso y lo escribo. Me ha costado durante años aceptarme a mí misma como persona y aprender a quererme y a valorar los pequeños regalos que me ha entregado la vida.



Me ha costado durante años aceptarme a mí misma como persona y aprender a quererme y a valorar los pequeños regalos que me ha entregado la vida.

Mis reflexiones sobre el taller de pensamiento libre en el centro ocupacional y la toma de decisión de volver de nuevo a los estudios.

Otros de los talleres que se realizaban en el Centro Ocupacional “El Prat” de Liria (Valencia) era el del Pensamiento Libre, que consistía en dialogar, pensar y razonar sobre preguntas que nos hacemos, sobre saber qué eran las cosas malas y las buenas, sobre la ética y moral. Elegíamos un tema y compartíamos nuestros pensamientos e inquietudes, se hacían preguntas sobre el tema y se escribía en una pizarra y luego en

nuestra libreta de pensamientos y luego cada uno pensaba libremente lo que creía. El primer día que yo realicé ese taller se sorprendieron mucho con mis respuestas. La verdad, me gustan mucho los temas en general y debatirlos y compartir lo que pienso acerca de ellos.

A lo largo de las semanas, mientras duró este taller, fui descubriendo poco a poco que quería volver a retomar mis estudios, pensé que era una buena oportunidad después de mucho tiempo sin estudiar, la última vez que estudié fue en el año 2004.

Hablé sobre el tema al director, Antonio, y a mi monitora María José y al profesor del taller de Pensamiento Libre, Chema, el filósofo, y me apoyaron todos y me apunté al instituto. Hablaron primero con mi tía porque es mi tutora y yo no podía firmar ningún documento por estar incapacitada, se reunieron todos los papeles y todos mis diplomas de estudios, y esperé para ver si me daban la plaza en ese centro ya que solo podía haber una persona con discapacidad por eso de la reserva para minusválidos, finalmente no se apuntó nadie más y pude entrar.

Hice el curso de Grado Medio de Gestión Administrativa. Al principio del curso, tuve algunas dificultades para estudiar porque hacía mucho tiempo que yo no estudiaba, suspendía algunos exámenes pero como hacían recuperación pues tenía más oportunidades y conseguía aprobar, si alguna asignatura no conseguía aprobarla en junio la aprobaba en septiembre, tenía buenos profesores y compañeros, no sufrí nada de bulling, al principio del curso me

daba un poco de miedo o vergüenza acercarme a mis compañeros, la verdad es que tuve muy buen trato.


El primer curso de Grado Medio me cambié de casa y de lugar de residencia, nos trasladamos a un barrio de Valencia, en Benimamet, el primer curso lo llevé bien todo pero luego ya en el segundo curso de ese grado ya no lo llevé tan bien.

En el segundo curso empecé a tener dificultades con las asignaturas ya que eran un poco más complicadas y no las conseguía aprobar.

Los motivos por los cuales no conseguía aprobar eran porque yo seguía yendo al Centro Ocupacional, me daban la oportunidad de estar por las mañanas en el instituto y al medio día, un poco antes de las dos, me daban permiso en el instituto para coger el bus y poder ir al Centro Ocupacional ya que a las tres se terminaba la cocina. Algún día que tenía examen y me tocaba ir andando y comer unos minutos más tarde. Lo que me pasó en ese curso es que al cambiar de casa y marcharme a la ciudad me surgieron más problemas para estudiar y para descansar. Me levantaba a las 05:30 de la mañana para coger el tren y llegar hasta el pueblo de Liria y posteriormente coger el bus para ir hasta el instituto que estaba lejos, luego caminar un tramo porque sobre las 08:00 tenía que estar antes allí, antes de que sonara el timbre para entrar a clase.

Como dije anteriormente no descansaba, me pasaba horas fuera de casa, después de clase me iba también al Centro Ocupacional

a comer y a pasar la tarde, llegaba a casa sobre las 18:00 de la tarde, casi no tenía tiempo para descansar, tomaba mi merienda y me ponía hacer las tareas y estudiar, pero tenía muchas complicaciones para memorizar y entender algunas asignaturas, terminaba agotada y lloraba cuando suspendía algún examen.



La verdad, me gustan mucho los temas en general y debatirlos y compartir lo que pienso acerca de ellos.

En el Centro Ocupacional el director y mi monitora me dieron la posibilidad de cambiar de instituto pero yo no quería dejar el centro porque me gustaba estar allí, otras veces ya me aconsejaron pero esta vez al final tuve que decir que lo dejaría, antes tenía que terminar el curso, lo que me quedaba, porque más de una vez estuve a punto de renunciar pero me armé de valor y continué. Lo que hice fue estudiar todos los días para aprobar dos de las asignaturas. Como estaba en segundo y tenía varias asignaturas suspendidas no podía hacer las prácticas, por el límite de horas que establecían. Durante tres meses me dediqué a repasar todos los días y en el examen de recuperación las aprobé con muy buenas notas, me hacía mis propios resúmenes de cada tema y mis trucos de memoria, con eso aprobé. También aprobé una asignatura que me quedó pendiente del curso anterior, en el segundo curso renuncié a tres asignaturas, una de ellas por un motivo personal de médicos y no hice

la recuperación y las otras dos porque las profesoras no me apoyaron en nada.



En septiembre de 2018, al fin, cambie de instituto, en el barrio de Valencia donde estoy viviendo actualmente, solo me quedaron tres asignaturas y las clases eran por las tardes. Seguía teniendo dificultades en alguna asignatura. Pero al final conseguí aprobar el curso. La verdad es que este cambio de instituto y dejar atrás el el Centro Ocupacional me dio buenos resultados, a veces pienso que si no hubiese cambiado de instituto seguiría suspendiendo. En una de las asignaturas que me suspendieron la profesora no nos hacía examen pero sí nos hacía hacer trabajos y valoraba los trabajos y al final del curso llegué a aprobar con buena nota. El profesor de contabilidad no hacía los exámenes .difíciles y nos hacía hacer bastantes trabajos y todo eso lo puntuaba. En la asignatura de Tesorería seguía teniendo algunos problemas para comprender pero tenía compañeras en clase que me ayudaban a entender los ejercicios.

Volviendo al principio del curso, cuando yo me inscribí me acompañó mi tía y ella explicó en la secretaría que yo procedía de otro instituto y que iba a venir ahora a vivir aquí, tenía que cambiarme y además dijo de que yo me había escrito con la reserva sobre la gente con discapacidad. Así que me inscribí sin problema, el único papel que me faltaba por entregar era el de la discapacidad, al empezar el instituto lo entregué al director. Pasaban los días y recuerdo que en el que el otro instituto hacíamos las cosas a mano, utilizando plantillas y no utilizando el ordenador con el programa excel, poniendo fórmulas para hacer cálculos, en eso tenía problemas porque en el segundo curso no había asignatura de informática. La nueva profesora sí que utilizaba el ordenador durante todo el curso. Un par de profesores se daban cuenta de que yo tenía dificultades pero no sabían el porqué y el profesor de Tesorería me decía que yo tenía que buscar un profesor particular de repaso si quería aprobar. Cuando le dije a mi tía eso a ella no le parecía bien que yo me buscara un profesor particular y que ese profesor debería de explicarme las veces que hiciera falta las lecciones, así me lo dijo hasta casi final de curso, mi tía me insistía una y otra vez que ella quería ir hablar con mi tutora y explicarle mi situación. Cuando mi tía les habló sobre mi vida y toda mi situación se sorprendieron muchísimo porque no sabían nada y nadie les había dicho nada sobre mí, hasta que el director sacó mi informe, al parecer anteriormente lo había guardado sin ni siquiera leerlo. Pero al fin, todo se solucionó, poco a poco iba llevando mejor las asignaturas y pude aprobar todas.

¿Como Llegó Pensamiento Libre a mi vida?


Manuel Carballo Benito
Maestro Socrático gallego
mcarballobenito78@gmail.com

Ante todo me presento me llamo Manuel, tengo 43 años y soy una persona con discapacidad Intelectual. Trabajo como recepcionista en un edificio público y mis principales funciones son la atención de la gente cuando viene a las dependencias, entrega documentación y portafirmas a donde me mandan, reparto material oficina y folios a las dependencias que lo solicitan y cosas que vayan surgiendo.

Pensamiento Libre llego a mi vida en un Encuentro de Autogestores que nos vinieron a presentar el proyecto. La verdad que me gusto y después de dicho Encuentro nos convocaron al cabo de un tiempo a las personas que mostramos interés en el proyecto y se decidió formar una Escuela de Pensamiento Libre en Galicia.

Pensamiento Libre lo conocí siendo adulto y aparte de conocer gente nueva que siempre es enriquecedor aprendí a ser más crítico con las cosas, analizar las situaciones y hacerme la temida pregunta ¿porque...? que antes no te la hacías y ahora sí. En las sesiones que solemos tener una vez al mes es un momento en el que te juntas con un grupo de gente que dialogando vamos aprendiendo cosas, razonando y sacando cosas que nos preocupan y que siempre


está bien ir sacando a la luz para intentar afrontarlas de la mejor forma que podamos.



Pensamiento Libre lo conocí siendo adulto y aparte de conocer gente nueva que siempre es enriquecedor aprendí a ser más crítico con las cosas, analizar las situaciones y hacerme la temida pregunta ¿porque...? que antes no te la hacías y ahora sí.

Nuestra escuela al principio nos juntábamos todos en Santiago al cabo de un tiempo se decidió hacer 2 grupos (en A Coruña y Pontevedra) porque era más fácil el desplazamiento para las entidades y pasamos a ser 2 grupos y ahora en la actualidad tenemos 3 grupos en Lugo, Santiago y Pontevedra.

En la época en que éramos 2 grupos tuvimos que pasar por desgracia por la pandemia y por tanto por un tiempo largo las sesiones de la escuela se

suspendieron presencialmente pero se decidió hacerlas de forma virtual (1)  y también teníamos un grupo de whatsApp para comunicarnos. La escuela siguió activa pero ya no era lo mismo las sesiones presenciales eran más especiales al poderse ver que de forma virtual detrás de una pantalla. Reconozco que durante la

pandemia tener la escuela activa entra las cosas que se nos iba mandando hacer por el grupo de whatsApp y la posterior sesión virtual que teníamos para poner en común lo que estuvimos haciendo ayudaba a llevar el confinamiento de una forma más llevadera ya que tenías un entretenimiento lo cual era muy útil.



(1) <https://www.facebook.com/105694411097932/videos/3153675997986431/>

Mundos

Compartidos

Filosofiaren Plaza,

una experiencia sobre la belleza de filosofar creando

Eva Domingo

filosofiahaurrentzat@gmail.com

Todo comienza con una curiosa metamorfosis: una antigua fábrica panificadora es reconvertida en biblioteca de creación y espacio de artes escénicas. Sus puertas se abren de par en par a la Filosofía. Así es como, cada viernes, filósofos de entre 9 y 12 años empiezan a darse cita en Lekuona Fabrika del municipio de Errenteria (Gipuzkoa), para investigar el concepto de creatividad desde distintos ángulos y también para experimentar su propio latido creativo.

Lo hacen con ayuda de creadores y artistas. La plaza se nos llena de música, teatro, pintura, literatura, diseño... Este es un contexto muy estimulante para nosotros, Xabi y Eva, facilitadores de Filosofía Lúdica. Somos miembros de la asociación Jakinmin, del País Vasco, cuyo empeño está en abrir espacios y tiempos a la práctica filosófica. Esta experiencia nos ha reafirmado en la convicción de que el arte nutre y enriquece la vivencia.

Las emociones se han sosegado cuando escribimos estas líneas. Se ha disipado aquel estado cercano a la euforia que nos envolvía al final de la primera experiencia de Filosofiaren Plaza/Plaza de la Filosofía de Lekuona Fabrika. La belleza de lo vivido permanece intacta en la memoria, pero ahora la contemplamos desde la serenidad a la que han dado paso los días. Y nos preparamos para hacer balance y mejorar.

Cuando diseñamos esta aventura, buscábamos hacer frente a una paradoja: en un tiempo en que la creatividad es un valor en alza y corren ríos de tinta sobre la necesidad de desarrollarla, a la población más joven se le hurtan continuamente los escenarios, el tiempo y los ritmos necesarios para cultivarla. Pensamos que, frente a ese sinsentido, la Filosofía para Niños/as podía

aportar su grano de arena. Así fue como invitamos a estudiantes de 4º a 6º de Educación Primaria a conformar una comunidad de investigación que tuviera ocasión de asomarse a los procesos y productos creativos de personas adultas que viven, trabajan y tienen sus talleres en su mismo pueblo. Personas con las que pueden cruzarse cualquier día por la calle.

Nos pareció interesante poner frente a los ojos de la infancia una muestra de la innumerable belleza que surge del interior de las personas. Y abrir después el imprescindible tiempo para el diálogo con el foco puesto en la exploración del concepto de creatividad. Aunque, como bien es sabido, es la propia infancia quien debe tomar las riendas de la reflexión y las sesiones permitieron filosofar sobre muchas


otras temáticas.

**Gizakioi barnetik sortzen
zaigun edertasun
kontaezinaren zati txiki bat
haurrei eskaintzea
interesgarria iruditu
zitzaigun. Eta, jarraian,
ezinbestekoa duen denbora
eskaintzea elkarrizketari,
begirada sormenari berari
zuzenduz. Dena dela,
hausnarketaren gidoia
hurrek idatzi ohi dutenez,
saioetan zehar beste hamaika
gairen inguruan filosofatzeko
aukera ere izan genuen.**

Los actores Ainara Gurrutxaga y Urko Redondo, los pintores Xabier Obeso e Ibai Maritxalar, la pianista Idoia Hernández, el cuentacuentos Joxemari Carrere y la diseñadora de juguetes Eva Díaz de Isla aportaron los recursos que prendieron la mecha del pensamiento.

Disfrutamos de ocho talleres de 90 minutos, en cada uno de los cuales los participantes dispusieron también de un tiempo para la creación libre. Una buena dosis de entusiasmo nos acompañó desde la primera sesión, a la que llegamos cargados con una maleta y una mochila repletas de materiales diversos, desde conchas a


piezas de construcción de madera, pinturas, papelería variada, plastilinas, etc.

También portábamos nuestro “maletín de herramientas del pensamiento”, de cuyo interior rescatamos en cada sesión distintas habilidades de percepción, investigación, conceptualización, razonamiento, traducción y formulación, para mostrárselas poco a poco a los niños, y poder dar también así un espacio a la metacognición. Dice Irene de Puig que las habilidades de pensamiento son un instrumento que nos ayuda a sacar partido de la vida. “A vivir la vida con más sensibilidad, mayor soltura, más flexibilidad. También con más autonomía y más curiosidad. Son una caja de herramientas”, señala (Revista Crearmundos, núm. 18 (1) 

Inspirados en sus palabras, presentamos a los niños un maletín del que iban apareciendo, semana tras semana, habilidades como describir, definir, improvisar, interpretar, observar, escuchar atentamente...



En el encuentro inicial no hubo creadores invitados. Xabi y Eva presentamos la

(1). <http://www.creamundos.net> 

iniciativa a los participantes y comenzamos a explorar el concepto de creatividad. Nuestro precioso equipo de pequeños filósofos parecía ávido de participar, de intercambiar puntos de vista, de crear. Cada viernes, fuimos testigos de su emoción frente a las distintas manifestaciones artísticas. E, invariablemente, vimos la ilusión en los ojos de los creadores invitados, al escuchar a niñas y niños explicar lo que habían sentido ante sus obras y los pensamientos a los que estas los llevaron. Estuvimos todos tan a gusto, que cada sesión se nos alargó, y padres y madres se acostumbraron a esperar más allá del horario establecido.

Meses antes, estos creadores habían participado en una formación introductoria a la Filosofía para Niños/as, con la que se buscó que pudieran conocer las líneas generales de la propuesta educativa. Como tantas veces ocurre a quienes se acercan por primera vez a esta disciplina, vimos nacer en cada uno de ellos el flechazo hacia este mundo que les presentamos. Se abrieron sin reservas a descubrirlo.

Ainara Gurrutxaga y Urko Redondo, actores de la compañía de teatro Dejabu, comenzaron su sesión recitando e interpretando un breve relato del escritor Joseba Sarrionandia, Oreinaren ihesa (la huída del ciervo). Este relato, que juega con las palabras orein (ciervo) y orain (ahora), dio paso a una interesante conversación filosófica sobre el ahora, sobre el paso del tiempo, la efimeridad del arte... Para pasar después a la visualización de diferentes fotografías antiguas, con las que, repartidos en grupos, crearon e interpretaron pequeñas historias.

Esta segunda sesión, pues, les brindó la posibilidad de observar una pequeña interpretación teatral, de crear e interpretar ellos mismos libremente y de reflexionar sobre lo sentido y lo pensado tanto en una parte como en la otra.



Con el pintor Ibai Maritxalar, jugamos a presentar uno de sus cuadros en piezas de puzle. Cada niño observó atentamente la pieza que le había tocado, para explicar después al grupo lo que veía en ella. Terminada la ronda, se divertieron montando el puzle con todas las piezas, e interpretando después el conjunto de la obra. A continuación, les anunciamos una sorpresa y descubrimos el cuadro original, que aguardaba escondido tras un trozo de tela. Lo acogieron con gran alegría.

La palanca del asombro había sido accionada y se abrió un tiempo para filosofar. Cerramos la sesión evaluando la experiencia vivida a través de una evaluación figuroanalógica con otra serie de cuadros de Ibai. Tal y como uno de los niños dijo momentos antes de finalizar el taller, también el grupo de filósofos aportó algo a la obra de este artista. “Le hemos dado el significado”, señaló.



Gracias a la visita de Hatxe, nombre artístico de la pianista Idoia Hernandez, tuvimos la oportunidad, partiendo de una canción creada por ella misma, de filosofar sobre los diferentes sentimientos que puede provocar la música, sobre la histeria, los mitos, la mirada subjetiva... Y pudieron, además, con una única palabra como punto de partida, crear pequeñas melodías con diferentes materiales e instrumentos. Fue una sesión tan divertida como profunda, con la que pusieron a bailar juntos al cuerpo y a la mente.



En un momento de la experiencia de Filosofiaren Plaza, cuando llevábamos ya unas sesiones realizadas, en uno de tantos intercambios de puntos de vista, surgió esta frase en boca de Xabi, suscrita inmediatamente por Eva: “Esto está siendo hermoso, ¿verdad?”. Atrás quedaban nuestro vértigo e incertidumbre iniciales ante un proyecto que requirió largos meses

Filosofiaren Plaza esperientziaren une jakin batean, ordurako saio batzuk burututa genituela, horrela mintzatu zen Xabi, iritzi eta ikuspuntu partekatze horietako batean: “Hau ederra izaten ari da, ezta?”. Evak berehala egin zuen bat esaldiarekin; atzean gelditu ziren hainbeste lan eman zigun proiektu horren aurrean sentitutako bertigo eta ziurgabetasun guztiak. Haurren, sortzaileen eta Lekuona Fabrikako arduradunen (Arantxa Coca eta Junkal Mintegiarena bereziki) jakin-minak eta inplikazioak proiektuarekin gozatu ahal izatea erraztu zuen.

Con el contador de historias Joxemari Carrere, penetramos en la atmósfera mágica que nos regala la literatura oral. Las andanzas del personaje popular (y un poco sombrío) Jaungoikotxiki captaron de inmediato la atención de la comunidad de investigación. Con Joxemari sentimos temor y, precisamente sobre el miedo dialogamos largamente. De nuevo, el tiempo se nos escapó rápidamente, como el agua entre los dedos, y dejó al grupo con ganas de más cuentos, de más relatos sobre los que filosofar.

En la sesión en la que participó la diseñadora de juguetes de madera Eva Díaz de Isla, los niños y las niñas tuvieron que utilizar la imaginación, observar, manipular, analizar, reflexionar... para intentar adivinar cómo se jugaba o se utilizaban los diferentes materiales que pusimos en el centro del círculo formado por la comunidad de investigación. Tuvimos un diálogo interesante sobre el juego en general y sobre la conexión entre el juego y la creatividad en particular.

También tuvieron, como en cada sesión, la oportunidad de crear, en este caso nuevos juegos o juguetes de madera, proceso sobre el que pudimos seguir reflexionando después. Fueron varios los niños y niñas que llegaron a la conclusión de que crear es una forma de jugar y jugar es una forma de crear, aunque también comentaron que no todos los juguetes ofrecen las mismas posibilidades de utilizar la creatividad, la imaginación o la reflexión.

El pintor Xabier Obeso, que ha dedicado buena parte de su obra al arte filosófico, nos sugirió partir de la alegoría de la caverna de

Platón para estimular la curiosidad. A partir de ese planteamiento, Arantxa y Junkal se pusieron manos a la obra para crear, en un rincón de la biblioteca, una oscura cueva armada con estanterías y grandes telas negras. Una linterna fue nuestra fogata para proyectar en la pared de la cueva distintos objetos. Sombras y realidad. Nuestros filósofos se fueron turnando en los papeles de prisioneros y personas que portan los objetos.



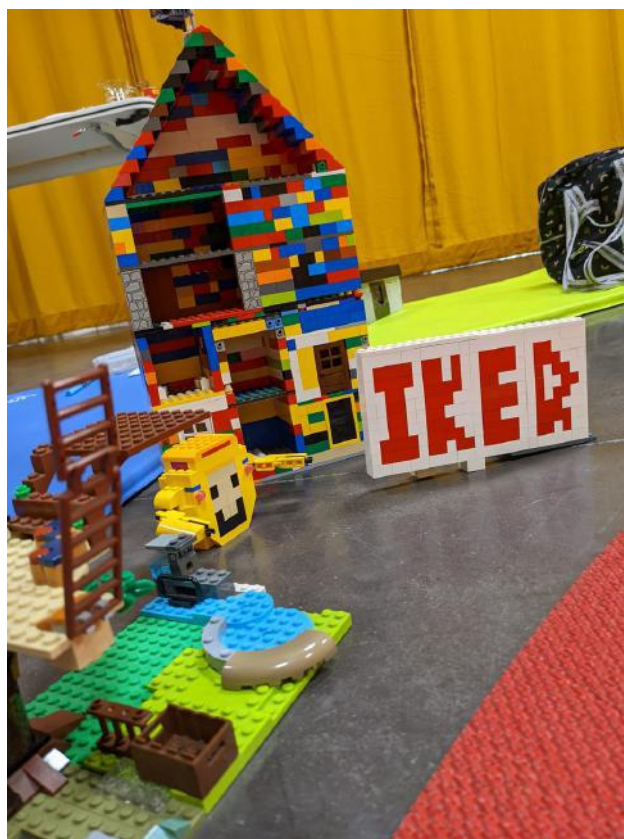
Tras este ejercicio inicial, cada participante tuvo un tiempo para explorar la disciplina del dibujo, plasmando sobre el papel lo que la experiencia le había sugerido. También Xabier dibujó. En su caso, se dedicó a esbozar la cabeza de una mujer, con la que quiso representar el pensamiento colectivo, surgido de la cooperación entre todos. Todas las ilustraciones pasaron a conformar después una obra común, que fue mostrada durante unos días en la entrada del centro cultural.

La caverna de Platón llevó al grupo a filosofar sobre grutas llamadas miedo, estrés, enfado... en las que tantas veces nos adentramos las personas y que pueden

secuestrarnos y arrebatarnos la libertad. Y, al término de la sesión, nuestro pintor invitado descubrió al grupo uno de sus cuadros, inspirado en el mito platónico. De nuevo, alegría. Una de las niñas preguntó si podía llevarse el cuadro a casa.



Sin darnos cuenta, el primer ciclo de Filosofiaren Plaza llegaba a su fin. La última sesión fue especial, porque cada participante tuvo ocasión de mostrar al grupo una creación propia, que en algunos casos fue elaborada en casa a fuego lento y en otras resultó improvisada. Con cierto hormigueo nervioso en el estómago, pero alentados por los lazos de confianza surgidos a lo largo de las semanas, todos se animaron a presentar sus trabajos: una colorida casa con piezas de construcción, una melodía de guitarra, un cuadro, una maqueta de un quiosco de libros...



Dialogamos sobre lo que se siente al crear, sobre si es necesario o no compartir con otras personas el fruto de la creatividad propia y sobre los ingredientes necesarios para ser personas creativas.

Para cerrar la intensa vivencia de dos meses sintiendo, pensando y haciendo juntos, les presentamos una última sorpresa: una amplia evaluación figuroanalógica a través del gusto y el olfato. Fue una merienda "encubierta" de fin de curso, en la que aceitunas, albaricoques, uvas, cacahuets, chocolate, limón y otros tantos alimentos nos ayudaron a evaluar distintos aspectos de esta primera edición: el latido creativo propio, el trabajo de las personas creadoras que nos brindaron sus recursos artísticos, el trabajo de los facilitadores, la relación del grupo...

**Lurrinak eta zaporeak
mantso-mantso pentsatuz
agurtuko gara. Lasai.
Presari eta ezinegonari
izkin eginez. Agurraren
zapore gazi-gozoa
dastatuz. Jakin-minez eta
galderaz betetako filosofo
sortzaile hauekin berriz
elkartzeko irrikaz.**

Así nos despedimos, pensando los aromas y los sabores con mucha lentitud. Con calma. Desafiando a las prisas y a la impaciencia. Saboreando el regusto agridulce de la despedida. Deseando volver a encontrarnos en otro punto del camino con estos filósofos creadores cargados de curiosidad y preguntas.

Ahora es tiempo del balance reposado, necesario para hacerlo mejor la próxima vez, antes de retomar previsiblemente la experiencia en algún momento del curso 2022-23.



Infancias democráticamente responsables ya desde la escuela

M Mar Santiago Arca
marsantiago@edu.xunta.gal

Hace ya muchos años, escuché de otra maestra que ella no querría estar en el ciclo de Educación Infantil porque (y cito textualmente) “solo se pueden tener diálogos de besugo”. Mi experiencia difiere totalmente y además aporta una mirada optimista cara al futuro.


Recuerdo con preocupación la cumbre para combatir los efectos del cambio climático (COP 25) del año 2019, quizás porque se celebró en la capital de nuestro país y la seguíamos de cerca ¿Por qué era tan difícil para las naciones participantes llegar a acuerdos y compromisos cuándo mi alumnado de E. Infantil lo hacía diariamente?

Me gusta pensar que es porque nuestra aula se va modificando y adaptando constantemente al momento actual a través del camino del diálogo. Buscando respuesta a las provocaciones que les hago, niños y niñas ejercitan su capacidad de reflexión sobre nuestra forma de vida actual cada vez con más independencia de las personas adultas y, partiendo de su entorno más próximo, aportan soluciones a las preocupaciones que van percibiendo.

Podo estar feliz.

Cae a casa,
pero os meus fillos fuxiron ao bosque
coa cabeza chea de paxaros.

Manuel Rivas


No se trata, por ejemplo, de que promoción tras promoción memorice cuándo pierden los árboles las hojas y cuando las recuperan, que algunos árboles son de hoja perenne y otras caduca, que las hojas cambian de color... sin cuestionarse que la climatología está cambiando y puede que lo que hoy es cierto, mañana no lo sea ⁽¹⁾ . Las infancias piden ocasiones para interactuar con los hechos que suceden en su proximidad, porque son los que condicionan su vida cotidiana: la ropa que visten, el menú que van a comer, el medio de transporte que van a utilizar, si pueden salir al exterior... y como profesionales de la educación, sabemos de sus grandes capacidades para aportar soluciones a problemas cuando les damos la oportunidad de hacerlo.

Sus pensamientos siempre tienen origen en sus experiencias, por eso, ahora que vivimos el horror de un enfrentamiento bélico entre Rusia y Ucrania, es inevitable dialogar sobre este tema ya que las noticias nos informan

(1)
<https://bibliotecaepb.blogspot.com/2022/06/episodio-3-de-onda-ti.html#more>

diariamente: “La guerra no es buena, porque nos pueden hacer daño y tenemos que ir a urgencias rápidamente o al hospital; es atacar. Los de la guerra son malos, porque después nunca hacen las cosas sin querer; las hacen porqué ellos quieren, eso se llama adrede, también a propósito o a posta”.

Y junto a los periódicos, disponemos de otros recursos en nuestra proximidad con los que interactuar y que nos ayudan a enfocar la mirada hacia los problemas de la actualidad; uno al que acudimos siempre es el jardín que creamos para la mariquita Juanita , porque observan que todo lo que sucede a nuestro alrededor llega hasta las plantas y los bichos que viven en él.

Mientras compartían sus pensamientos, recordé las palabras de Angélica Sátiro en el programa de radio “El puente” (2)  : “Los jardines son creados como ambientes de paz ... Nadie hace un jardín para vivir allí la guerra ... por eso decimos que quien crea un jardín, crea vida”.

¿Qué significa?, les pregunté: “Que la guerra no es buena, podrían pisar las plantas y mueren, entonces se quedan con poca comida porque se destruyen las manzanas, as frutas y los árboles. El jardín es de amor, no es de guerra, porque se destruiría. También es de amor porque es para la Naturaleza, para las plantas; si no los animales mueren. Plantar es con amor, porque el amor es de la Naturaleza y nos ayuda a vivir”.

¿Qué tiene nuestro jardín para que sea tan importante para nosotros/as?: “Las flores, las necesitamos para que el mundo no huela fatal, para que huela muy bien; porque el polen, como lo comen las abejas, después el mundo huele bien. Las abejas nos lo agradecen; si nosotros las agradecemos dándoles plantas, ellas nos agradecen dándonos miel”.

¿También es así en los países en guerra?: “No, la guerra y las armas tienen el olor al mal, a basura; están matando personas y huele a humano muerto. También huele



(2) <https://www.youtube.com/watch?v=QaMQE5tBF3Q&t=2s>


mal la gasolina que sale por debajo de los coches cuando les disparan. El mundo está destrozado, roto es destrozado; Rusia está destrozando ciudades y está destrozando la ciudad de Ucrania”.

“Los jardines son creados como ambientes de paz ... Nadie hace un jardín para vivir allí la guerra ... por eso decimos que quien crea un jardín, crea vida”

Poco a poco su percepción avanza hasta detalles antes invisibles, y profundizan en sus procesos reflexivos para gestionar mejor sus emociones y su acción: “Al jardín lo cuidamos nosotros para que quede bonito y los bichitos también puedan vivir. ¡Pero algunos animales están en peligro de extinción!, eso significa que van a desaparecer para siempre si les quitas la comida; están en peligro de extinción porque ellos también necesitan comer, no sólo nosotros. Los animales son para vivir, y nosotros también y al mundo no se le puede echar basura, porque contamina y luego morimos nosotros también”.

¿Podemos hacer algo para ayudar a que el mundo en el que vivimos sea mejor?: “Jardines pequeños porque son fáciles, los grandes no. Para tener un jardín grande, grande, necesitamos 100.000 años y algunas personas ya se mueren, aunque nacen otras. Plantar con amor, porque el amor nos ayuda a vivir: olemos las plantas, también son para que respiremos y hacen que no nos muramos directamente ya

cuando nacemos; si no respiramos, nos morimos directamente. Nos da vitaminas, como la verdura, ¡la verdura es sana! ... la fruta, porque hay árboles que están hechos para dar fruta ... ¡y las setas! Y de los árboles hacen papel”.

 ANIMALES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN	
<p> A O TIGRE OSO POLAR OSO PANDA CIGUEÑA NEGRA GUEPARDO LAGARTIJA VALVER LINCE IBERICO GORILA QUEBRANTAHUESOS TIBURON ANGEL LOMO LOBO RINOCEROTE B LANCO TORTUSA LEONISA OSO ORIFIO MARIPOSA HORMIGUERO ARCA OAPA MOM </p>	<p> MUSJEO MUSGO BAMBU </p>

Mientras dialogan mejoran su convivencia, se conocen a sí mismos/as, a los/as otros/as y al mundo en el que habitan, lo que les permite tener un contacto más directo con su jardín y generar pequeñas acciones responsables de forma cooperativa interesantes tanto para el grupo clase como para la comunidad educativa, ya que están contribuyendo a embellecer el colegio. Pero ... ¿Qué será del jardín cuándo paséis a E. Primaria?: “¡Los pequeños tienen que aprender de nosotros como cuidar el jardín! Lo que implica un traspaso de la

herencia cultural del que se hacen responsables.

Mientras acompaño a estas criaturas durante su escolarización en este ciclo, crece el sueño de poder habitar un mundo en manos de personas democráticamente responsables, capaces de generar fluidas y rápidas acciones ciudadanas que aporten soluciones a los problemas de la vida con los que nos vamos encontrando.

Sus acciones, sus movimientos y sus decisiones tienen sentido mientras actúan, lo tienen muy claro. Puede que sus actos parezcan pequeños, pero si comparan su jardín con las parcelas que lo rodean ... “son más feas que el nuestro aunque las margaritas estén pochadas, porque están empezando a crecer amapolas”. Estaban vivenciando que crear un jardín, era crear vida.

Reflexionar sobre lo ocurría en esta parcela del huerto escolar, les ayudó a comprender los efectos de la contaminación (“... no lo tiraron en la basura, ahora no crecerá nada en ese sitio. Quedan mucho tiempo las

cosas que han tirado, las mueve el viento a los árboles y no pueden colgarse los pájaros ¡Hay que tirarlos a la papelera!”) o a enfrentarse a los cambios a los que nos llevó el confinamiento: necesidad de normas (“Si las flores no tienen mascarilla, el coronavirus es tan pequeñito que luego entra en las flores y así están pochadas. El virus viene aquí, a todo el jardín, y hace que Juanita esté resfriada.”), de cuidados (“El jardín si está sucio, muy sucio, huele mal, y la mariquita y sus amiguitos se irán a buscar otro jardín ¡Los echaremos de menos! Si quitamos lo sucio, queda limpio y así vuelven los amigos, miran hacia atrás y vuelven.”) y a convivir con la vida y la muerte como movimientos que forman parte de nuestra existencia (“Algunas margaritas están quemadas, no muertas; no es lo mismo. Se mueren cuando ya son, muy, muy viejas, son muy altas, tienen muchos años o cuando tienen enfermedades muy graves; mi abuelo no iba a morir porque aún no tenía tantos años, pero luego por una enfermedad se murió. La vida es morir, luego nacen otros.”). Cuidando la Naturaleza, recibieron, interpretaron y produjeron mensajes.





Para quienes os preguntéis si así las infancias están mejor preparadas para participar democráticamente en nuestra sociedad comparto las palabras que una madre me hizo llegar al finalizar el ciclo: “Apreciada Mar. Agradecerte el trabajo que realizas con los niños, lo hemos mirado con --, que aunque no participa mucho, se acordaba de las conversaciones y de algunas respuestas de ella y sus compañeros. Seguro que el poso de la conversación y la participación queda ahí. Un abrazo”. Yo no lo podría haber dicho mejor, solo añadir que cuando toda la comunidad aprende, es posible transformar el entorno y entender que él también nos puede transformar a nosotros/as.

Bibliografía

- Santiago Arca, M. (2019). “O xardín de Juanita”. Revista Galega de Educación, nº 74, p. 22-24.
- Sático, Angélica. (2018). CIUDADANÍA CREATIVA EN EL JARDÍN DE JUANITA. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza. Barcelona: Editorial Octaedro.

Fuentes electrónicas

- Sático, Angélica. (versión 2017-18). El jardín de Juanita. Un espacio ambiental ético-estético para ser creado con lxs niños, https://octaedro.com/wp-content/uploads/2018/09/BOLETIN_MonograficoJardin-3ED-v2.pdf
Data de consulta: 19/agosto/2022.
- Facebook del jardín de Juanita: <https://www.facebook.com/eljardindejuanita/>

Repensar la formación permanente del profesorado.

Cristina Signes Soler

c.signessoler@edu.gva.es

Desde hace unos años trabajo como asesora de formación del profesorado en el ámbito de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.


Quiero dejar constancia de que en el desempeño de mi labor como asesora además de las funciones atribuidas por la normativa vigente, entran en juego muchos aprendizajes y vivencias de formaciones que dieron un nuevo rumbo a mi labor educativa, y concretamente la formación en FpN que inundó todo mi quehacer en el aula.

Soy formadora del proyecto Noria desde hace más de quince años, soy integrante de una red de profesorado a nivel nacional, y he realizado diversas formaciones en centros de profesorado tanto en la comunidad valenciana como en otros puntos de España.

En mi trabajo como asesora siempre he intentado desarrollar una cultura del pensamiento, para construir aprendizajes y conocimientos a través del diálogo, las preguntas y la investigación.

En los planes anuales de formación de la comunidad valenciana se ofrece al profesorado una modalidad formativa de

de Proyecto de formación en centros, donde el profesorado tiene la oportunidad de realizar formaciones conjuntas que inciden en la comunidad educativa, favoreciendo el análisis y la reflexión compartida, y que por lo tanto generando aprendizajes colectivos en un contexto real y que revierten en la mejora del centro educativo.



En mi trabajo como asesora siempre he intentado desarrollar una cultura del pensamiento, para construir aprendizajes y conocimientos a través del diálogo, las preguntas y la investigación.

Por lo tanto considero relevante defender la formación de equipos educativos, siempre que sea posible, frente a las formaciones individuales, creando espacios y tiempos para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje.

Considerando las aportaciones de Vigotsky sobre la concepción Socioconstructivista del aprendizaje, donde expone que las niñas y los niños construyen sus conocimientos a través de propuestas significativas, de las

interacciones con los demás, el contexto que les rodea y los adultos que le acompañan, dejando de ser receptores y reproductores pasivos y pasivas de los conocimientos, sería de gran utilidad trasladar esta teoría a la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- Entender el aprendizaje como una actividad cooperativa y comunicativa.
- Crear conocimientos desde el diálogo y las experiencias compartidas, con respeto y curiosidad.
- Ofrecer contextos adecuados para la interacción.
- Ejercer de guía y acompañante durante todo el proceso.
- Construir conjuntamente un modelo pedagógico propio.

Por tanto el equipo educativo que participa en esta formación será co-constructor de conocimientos, de cultura educativa y de su propia identidad.



Defender la formación permanente del profesorado como una herramienta de reflexión y no de absorción, como dice Francisco Imbernón: “No es lo mismo transmitir que compartir, ni actualizar que analizar, ni aceptar que reflexionar...No es lo

mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador/a que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes, para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso" (1).

Existen dificultades para definir y concretar las necesidades formativas del profesorado, ya que supone tener que interpretar y analizar las demandas y las ideas que aportan sobre lo que creen necesitar, a veces vienen de la mano de una determinada moda educativa, del cambiar por cambiar, o algo que han visto, leído o escuchado y piensan que podrían hacer lo mismo, todo esto sin pararse a reflexionar qué es lo que verdaderamente necesita su alumnado, su centro o el equipo educativo.

“No es lo mismo transmitir que compartir, ni actualizar que analizar, ni aceptar que reflexionar...No es lo mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador/a que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes, para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso.”

(1) Imbernón, Francisco. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. Universidad de Barcelona.

A continuación expondré algunas claves, a mi modo de ver, esenciales, para el asesoramiento y acompañamiento en los procesos de la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta que el perfil docente necesita nuevas estrategias, experiencias y conocimientos para acompañar a los interrogantes que se les presentan día a día.

Debo apuntar que el orden establecido no significa que deban tener esa sucesión, sino que deben estar presentes durante todo el proceso.

ESCUCHAR:

La escucha como elemento que nos conecta con los y las demás, como búsqueda de significado.

La escucha como tiempo de diálogo y reflexión, que produce preguntas y no da respuestas.

La escucha como base de cualquier relación de aprendizaje.

DETECTAR:

A partir de esta escucha poder detectar las expectativas, las necesidades, las seguridades, incluso los miedos e incertidumbres del profesorado.

INTERPRETAR:

Saber interpretar adecuadamente las demandas, huyendo de las recetas para aplicar en el aula, realizando propuestas coherentes que se centren en lo singular, lo distinto y que promuevan procesos reflexivos que les ayuden a encontrar vías para elaborar sus propios aprendizajes.

ASESORAR:

Valorando las demandas específicas, las aportaciones que realizan, las trayectorias formativas.

Planteando preguntas, descubriendo posibilidades, aportando materiales y dinámicas, en resumen, siendo una agente activa en la formación.

PREGUNTAR:

Preguntar es pensar, estimula y refuerza la curiosidad, nos sitúa en el intercambio de ideas, de conocimientos, de opiniones, nos ayuda a reconocer a los demás, a ponernos en su lugar, a compartir o disentir de sus ideas. Preguntar en ocasiones es un riesgo y otras muchas una aventura.

CONSTRUIR:

Construir junto al profesorado la formación, para dar respuesta a su situación concreta y única, participando en todo el proceso, siendo guía y colaboradora en la construcción de conocimientos y significados propios, para poder impregnar la vida del centro.



REFLEXIONAR:

La reflexión conjunta, como clave imprescindible a lo largo de todos los procesos formativos, basada en el diálogo y en el intercambio, que promueva la generación de conocimientos compartidos.

ACOMPañAR:


El acompañamiento que significa estar con las personas, caminar junto a ellas, trazando nuevas rutas de comunicación y relación, siendo conscientes de sus subjetividades, de sus vivencias, de sus historias.

TRANSFORMAR:

Considero que todo aprendizaje significa transformación, de las maneras de hacer, de las maneras de observar, de las maneras de pensar. Teniendo en cuenta que esta transformación se produce a lo largo de todo el proceso, diseñando acciones concretas, implementándolas, reflexionando sobre ellas para llegar a la construcción de un modelo educativo propio.

EVALUAR:

Como proceso de diálogo, comprensión y mejora, a lo largo de todo el proceso y no sólo a la finalización.



Hay otras formas de aprender, otras formas de enseñar y construir y todo esto tiene que verse reflejado en todos los ámbitos de la educación, por supuesto también en la formación permanente del profesorado.

Analizando activamente los aprendizajes en un entorno de ayuda e intercambio, con el apoyo de la documentación que se realiza a lo largo de la formación.

Hay otras formas de aprender, otras formas de enseñar y construir y todo esto tiene que verse reflejado en todos los ámbitos de la educación, por supuesto también en la formación permanente del profesorado.

“No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”, Paulo Freire

Bibliografía

- Imbernón, Francisco. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. Universidad de Barcelona.

Tardes en Villa Florentina

Javier F. Rouco Ferreiro

javier.rouco@udc.es

"Para vernos la cara necesitamos espejos; para vernos el alma necesitamos obras de arte"

George Bernard Shaw

Wenceslao Fernández Flórez fue un escritor coruñés nacido en 1885 que alternó el periodismo parlamentario con la creación literaria de más alto nivel llegando a escribir más de cuarenta novelas y relatos de ficción. Solía pasar los veranos en la parroquia de Cecebre (Cambre-A Coruña) en una Villa de estilo racionalista a la que bautizó con el nombre de su madre, Florentina. Aunque en vida fue un escritor de éxito, su mayor popularidad le llegó años después de su muerte a través de las adaptaciones cinematográficas de su obra "El bosque animado".

Actualmente la casa de veraneo de Wenceslao (que mantiene el mobiliario original y alberga una amplia colección de pinturas, fotografías y fondos bibliográficos) es la sede de la Fundación que lleva su nombre y organiza visitas guiadas y diversas actividades culturales.

Fue allí, rodeado de tanta belleza, donde tuve el honor de dirigir una tertulia filosófica que implicó a un grupo diverso, dialogante e inmensamente inteligente y divertido durante más de dos años.

Reunidos una vez al mes, al caer la tarde, en el salón dónde con toda seguridad

Wenceslao y sus personas queridas se habían entregado al arte de la conversación, nos atrevimos a celebrar de nuevo el poder del diálogo.



Y la palabra "atrevimiento" toma aquí un valor especial: concedernos no sólo la posibilidad sino también el mérito; ser capaces pero también dignos. Ante la magnitud de tal propósito es siempre necesario indagar en la raíz, profundizar en las causas que alimentaron aquella confianza. Y es ahora que me doy cuenta de que aquel ramillete de personas tenía en común un mismo afán: detenerse donde otros no habían llegado, depositar su atención en algo que sólo allí reunidos podíamos presentir.

Es desde la individualidad que nos permitimos ahondar en la conjetura y

y asumir el tumulto que provocan las preguntas. Y es desde nuestro punto de vista que desencadenamos un flujo de conocimiento propio. Pero sólo un diálogo pausado en el que sentirse acogido y tenido en consideración consigue:

- Reconocer la palabra como un tesoro que revela lo dicho y evoca lo que no se expresa.
- Delimitar el mensaje que los silencios nos envían.
- Transitar entre los hechos y sus interpretaciones permitiendo la avidez de la duda y la interrogación.
- Escuchar no sólo para responder, sino sobre todo para ayudar a comprender, para permitir la autocorrección y crear significado.
- Mantener atentos los sentidos admitiendo que el conocimiento no es una donación, sino un descubrimiento, una construcción colectiva.

Y es ahora que me doy cuenta de que aquel ramillete de personas tenía en común un mismo afán: detenerse donde otros no habían llegado, depositar su atención en algo que sólo allí reunidos podíamos presentir.

La dinámica establecida en aquellas tardes fue tan sencilla como esencial: sentarnos en círculo y contemplar una obra de arte para, a partir de lo que ella nos sugería, preguntar y preguntarnos sobre cuestiones clásicas de

la Filosofía. La mayoría de las veces la obra en cuestión era presentada en forma de juego, ocultando alguna parte y abriendo entre todas y todos nuestra mirada, divirtiéndonos al ver que las primeras hipótesis raramente coincidían con las últimas. Este enfoque lúdico ayudaba a centrar la atención y crear un ambiente de confianza tan necesario para el diálogo.



Quizá no sea necesario aclarar que ninguno de los que allí nos reuníamos éramos filósofos y que nos acercamos a esta disciplina con humildad pero sin reverencia. Éramos conscientes de que la historia del pensamiento nos aportaba un mapa, no una orden del día. Como decía la pedagoga gallega Antía Cal (1923-2022) hacerse entender es una obra de arte y para este empeño sobran los límites.

Para finalizar nuestro recorrido hacíamos siempre una evaluación que no pretendía

más que repasar los temas tratados y algunas de las conclusiones a las que habíamos legado tendiendo un puente hacia la siguiente sesión. De nuevo el arte, con sus propuestas siempre atentas a la belleza y al asombro, sirvió de canalizador de nuestras reflexiones.

Como decía la pedagoga gallega Antía Cal (1923-2022) hacerse entender es una obra de arte y para este empeño sobran los límites.

Pero la velada no terminaba ahí: todavía nos aguardaba un rato más de conversación acompañada de té y bizcocho que amablemente preparaban algunas de las participantes. No se puede pedir mejor colofón y muchas veces era el momento en que surgían las aportaciones más interesantes; recuerdo perfectamente cuando una de las personas que habíamos compartido la tarde se acercó y me dijo que en las tertulias siempre se sorprendía "hablando de cosas que pensaba que no sabía"; esta reflexión supone, para mí, una auténtica joya que nos remite a la diferencia entre conocer y conocimiento reafirmandonos en la convicción de que lo desconocido está siempre dentro de lo conocido.

La selección de los referentes culturales presentes en la tertulia supuso un reto importante ya que la intención era que las obras hablasen por sí mismas y que diesen paso a voces tanto actuales como clásicas,

femeninas y masculinas, de todas las disciplinas, desde el rock a la performance, de la pintura al graffiti. Del mismo modo, las preguntas que iban a ocupar nuestro tiempo fueron pensadas intentando que hiciesen referencia todas las habilidades de pensamiento: percepción, razonamiento, conceptualización, investigación y traducción. Así, el transitar de nuestras tertulias fue el siguiente:

Título de la sesión: **"Cosas inexplicables"**.

-Obra de Arte: "¿Cómo explicar una exposición de pintura a una liebre muerta?" Performance de Joseph Beuys (1965).

-Diálogo: ¿Qué dimensiones de nuestra vida son fácilmente explicables y cuáles no?; ¿los conceptos (y las palabras que los intentan contener) son los mismos para cada uno de nosotros?; ¿los diferentes idiomas aportan matices para la designación de la realidad?; ¿hay conceptos que todavía no tienen una palabra adjudicada?

-Evaluación: Poema de Luz Pozo Garza (1986):

Para chegar
convén ensimismar a realidade
desvencellar as sombras.

(Para llegar/ conviene ensimismar la realidad/ desvincular las sombras)

Título de la sesión: **"Batallas femeninas"**.

-Obra de Arte: "Mi cuerpo es un campo de batalla" de Barbara Kruguer.

-Diálogo: ¿Cómo afectan los estereotipos femeninos predominantes a la vida de las mujeres?; ¿qué batallas libran en su cuerpo y en su vida cotidiana?; ¿son las

mismas que las de los hombres?; ¿es la política y su (no)defensa de los derechos de las mujeres una solución?; ¿cuál puede ser el papel de la educación en la lucha contra la violencia de género?

-Evaluación: Artículo de Rosalía de Castro (1858):

Yo soy libre.

Nada puede contener la marcha de mis pensamientos y ellos son la ley que rige mi destino.

Título de la sesión: **"El racismo"**.

-Obra de Arte: Serie "Mestizaje" de Miguel Cabrera (1763); "De castas y mala raza" de Claudia Coca (2009).

-Diálogo: ¿Te has sentido marginado, desplazado, alguna vez?; ¿cuáles son los prejuicios racistas más comunes en tu entorno?; ¿se deben aceptar los prejuicios o pueden combatirse?; ¿en qué consiste ser normal?; ¿en qué consiste ser diferente?

-Evaluación: Fragmento de "Los hermanos Karamazov" de F. Dostoievski (1880):

"Somos así, soñamos el vuelo pero tememos a la altura. Para volar es necesario tener el coraje de enfrentarnos al terror del vacío. Porque sólo en el vacío el vuelo acontece. El vacío es el espacio de la libertad, la ausencia de certezas. Por eso cambiamos el vuelo por jaulas. Las jaulas son el lugar donde las certezas habitan".

Título de la sesión: **"La obediencia"**.

-Obra de Arte: "El pueblo se equivoca" de Los Carpinteros (2015); "La cocina. Homenaje a Santa Teresa" de Marina Abramovic (2009).

-Diálogo: ¿Cómo es una persona obediente?; ¿podemos ser siempre

obedientes?; ¿es necesario ser obedientes?; ¿cuándo hay que desobedecer?; ¿se puede ser obediente y libre a la vez?

-Evaluación: "Serie Moonassi" de Daehyun Kin (2008).

Título de la sesión: **"Los sentidos"**.

-Obra de Arte: "Los cinco sentidos" de Brueghel el Viejo y Rubens (1617).

-Diálogo: ¿Es real todo lo que percibimos por los sentidos?; ¿cómo podemos saber o conocer las cosas?; ¿todos los sentidos son igual de fiables?; ¿cuatro ojos ven más que dos?; ¿el conocimiento es más social o individual?

-Evaluación: Poema de Eva Veiga (2016):

"E quen podería negarlle a razón á espiga?"

(¿Quién podría negarle la razón a la espiga?)

Título de la sesión: **"La tolerancia"**.

-Obra de Arte: Frases sobre el tema extraídas de diferentes religiones: cristianismo, budismo, confucionismo, hinduismo, islamismo, jainismo, judaísmo, sijismo, taoísmo y zoroastrismo.

-Diálogo: ¿Qué es la tolerancia?; ¿cómo está integrado este valor en tu vida?; ¿qué persona representa mejor ese valor?; ¿cómo se comporta una persona tolerante?; ¿y una persona intolerante?; ¿la moral es objetiva o subjetiva?

-Evaluación: Realización del poema conceptual de Yoko Ono consistente en juntar las sombras de todas las personas asistentes hasta que se conviertan en una sola.

Título de la sesión: **"La educación"**.

-Obra de Arte: "La fábrica de la escuela" de Francesco Tonucci (1970).

-Diálogo: ¿Cuáles son las funciones sociales de la educación?; ¿qué cambios ha habido en la educación en los últimos años?; ¿cómo se educa hoy en día en las familias?; ¿y en las escuelas?; ¿qué consecuencias ha tenido esta evolución?

-Evaluación: Videoclip "Another brick in the wall" de Pink Floyd (1979). Cortometraje "The Potter" de Josh Burton (2005).

Título de la sesión: **"La guerra"**.

-Obra de Arte: Graffiti "Soldier pat down" de Banksy (2007); "El olvidado" de E. Betsellere (1872).

-Diálogo: ¿Cómo definiríamos la guerra?; ¿ha variado a lo largo de la historia?; ¿hay alguna guerra justa?; ¿es posible un mundo sin guerra?

-Evaluación: "Oda a los niños de Madrid muertos por la metralla" de Vicente Aleixandre (1937):

Todos la oímos.

Los niños han gritado.

Su voz está sonando.

¿No oís? Suena en lo oscuro.

Suena en la luz. Suena en las calles.

Título de la sesión: **"Postmodernidad e individualismo"**.

-Obra de Arte: Cartel de la película "Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón" de Ceesepe (1980).

-Diálogo: ¿Qué papel juega el individualismo en nuestra sociedad?; ¿sucede lo mismo en otras culturas o en otras épocas?; ¿qué actitudes te convierten

en individualista?; ¿posemos ser individualistas y generosos a la vez?

-Evaluación: "El caminante sobre el mar de nubes" de Caspar David Friedrich (1818).

Frase de Zygmunt Bauman (2011):

El progreso ha dejado de ser un discurso que habla de mejorar la vida de todos para convertirse en un discurso de supervivencia personal.

Título de la sesión: **"Identidades"**.

-Obra de Arte: Viñetas de la serie "Parcialmente Soleado" de Marcos Severi.

-Diálogo: ¿Cómo sabemos que nosotros somos nosotros?; ¿es posible ser siempre la misma persona?; ¿somos realmente cómo nos vemos?; ¿qué es lo que más nos define a cada uno de nosotros?; ¿somos lo que queremos ser o lo que podemos ser?

-Evaluación: Cuento "Este niño es un terremoto" de Quentin Blake (2003). Como colofón, nos hicimos un selfie.

Título de la sesión: **"Datos y aparatos"**.

-Obra de Arte: "Despertar" de Tetsuya Ishida (1998).

-Diálogo: ¿Cómo ha influido la tecnología en nuestras vidas?; ¿siempre ha sido tan importante?; ¿de qué avances tecnológicos podríamos prescindir?; ¿qué otros avances tecnológicos nos esperan?; ¿qué efecto producirán en la vida personal y social?

-Evaluación: "La caída de Ícaro" de J. P. Gowy (1636).



Título de la sesión: **"El lujo"**.

-Obra de Arte: "Cuidado con el lujo" de Jan Steen (1663); "Lujo y luto" de Estefanía Martín Sáenz (2018).

-Diálogo: ¿Qué es el lujo?; ¿es lo mismo para todas las personas?; ¿ha cambiado a lo largo de la Historia?; ¿el lujo es necesario?; ¿todos los lujos que nos podemos dar están vinculados al dinero?

-Evaluación:

"Se me tocose a min a lotería compraba pan" de Castelao (1923).

Título de la sesión: **"¿Saber o no saber?"**.

-Obra de Arte: "Diógenes sentado en su tinaja" de J. L. Gérôme (1860).

-Diálogo: ¿Es siempre preferible saber la verdad?; ¿en qué casos es mejor no saber?; ¿hay que decir siempre la verdad?; ¿las mentiras piadosas te hacen ser menos honesto?; ¿es la ignorancia un camino a la felicidad?

-Evaluación: Frase de Francisco de Quevedo (1580-1645):

No se debe mostrar la verdad desnuda, sino en camisa.

Título de la sesión: **"Criterios artísticos"**.

-Obra de Arte: "Mierda de artista" de Piero Manzoni.

-Diálogo: ¿Qué criterios existen para determinar que una obra es arte? ¿podemos ponernos de acuerdo sobre el concepto de belleza?; ¿es arte todo lo que se expone?; ¿sólo es buena una obra si es bella?

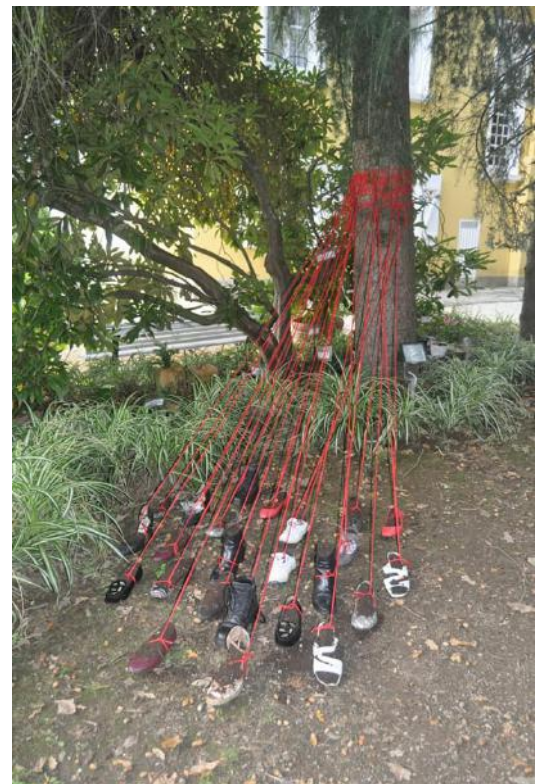
-Evaluación: Fragmento de la película "La Casa es negra" de Forugh Farokhzad (1962)

Título de la sesión: **"Demos una oportunidad a la paz"**.

-Obra de Arte: "War is over" de Yoko Ono y John Lennon (1969).


-Diálogo: ¿Es posible estar siempre en paz?; ¿cómo sabemos que estamos (o no) en paz?; ¿qué cosas o actitudes nos hacen estar en paz?; ¿qué podemos hacer por la paz?

-Evaluación: Elaboración de una instalación en los jardines de Villa Florentina inspirada en la obra "Perspectives" de Chiharu Shiota (2014).



Entre las muchas osadías que he cometido en mi tarea como facilitador de diálogos en diferentes contextos (y debo reconocer que la que nos ocupa no ha sido de las menores) mi pretensión se ha centrado siempre en ayudar en dos tareas esenciales:

- "Leernos" en un mundo que no hemos inventado nosotros, pero en el que sentirnos partícipes; ejercitarnos en la simultaneidad entre la apertura y el vacío; transformar la realidad en el escenario del conocimiento, de la memoria, de la urgencia por el aprendizaje.



**recuerdo perfectamente
cuando una de las
personas que habíamos
compartido la tarde se
acercó y me dijo que en las
tertulias siempre se
sorprendía "hablando de
cosas que pensaba que no
sabía"**

- "Educarnos": qué es la educación si no transitar el camino de los que nos han precedido para poder encontrar el nuestro propio; qué supone ser educado si no dar y recibir a la vez, describiendo una espiral de preguntas que se amplía constantemente.

Nunca el final ha de sustituir al fin: no era mi intención salir indemne; no quería tanto transformar como salir transformado. Misión cumplida.

Salga desde aquí un agradecimiento inmenso a las personas que, con su confianza y generosidad, hicieron posible disfrutar de este regalo.

Bibliografía

- ROUCO FERREIRO, JAVIER FCO. (2004): "A pensar también se aprende en la formación del profesorado". Aula 128, Graó.
- ROUCO FERREIRO, JAVIER FCO. (2009): Arte y diálogo: vivir en primera persona. En SÁTIRO, ANGÉLICA (Coord.) (2009): Pasión por crear, placer de admirar, necesidad de transformar. MACUF/ Unión Fenosa, pp-126-129. A Coruña. ISBN: 978-84-613-0412-7

¡Quiero salir de casa! Pandemia y creatividad, una oportunidad.

Antònia Guillaumet, M Pau Méndez, Araceli Ochoa de Eribe y Marta Vázquez
aguilla4@xtec.cat

Nuestro equipo “Comunitat de Recerca de Ponent” pertenece a un grupo ICE Instituto de Ciencias de la Educación. Este es un organismo que depende de la Universidad de Lleida. Se encarga, entre otras actividades, de organizar y coordinar diferentes grupos. Cada equipo realiza diferentes actividades relacionadas con su área de trabajo. Es un puente de enlace entre la Universidad y la docencia. Nos dedicamos también a difundir el proyecto de filosofía para niños organizando diferentes jornadas, sesiones de trabajo... para los maestros y maestras de nuestro territorio.



El grupo funciona de la siguiente manera: Nos reunimos cada tres semanas, compartimos experiencias de nuestro trabajo de filosofía con los niños y las niñas, pensamos y organizamos proyectos comunes. Hay un proceso de diálogo y reflexión. Las propuestas se preparan, se llevan a las aulas y retornan

al equipo. En ese retorno valoramos la potencialidad filosófica de las mismas y los temas filosóficos que incluyen. El hecho de compartir con profesionales de otros centros enriquece nuestra práctica docente, las miradas son diversas.

En el curso 2020/2021 organizamos unas jornadas on line, que se realizaron en dos sesiones: la primera en octubre y la segunda en mayo. La temática estaba centrada en la pandemia y en los procesos creativos que se produjeron a partir de la misma. “Pandemia y creatividad, una oportunidad” fue el título de éstas y Angélica Sátiro, en ambas, expuso la importancia de la creatividad en situaciones de incertidumbre. Nosotras en la primera presentamos el trabajo realizado durante el confinamiento y el retorno de los niños y niñas de las actividades propuestas. Recordamos ese periodo de una manera muy intensa, en la que nosotras como docentes y como equipo teníamos que dar respuestas filosóficas y creativas a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. Este trabajo lo realizamos juntamente con la dirección de Angélica y un equipo de personas (maestras y maestros, artistas...) de diferentes partes del país y del mundo convencidas de la importancia del momento y de que la situación vivida era única.

En este artículo nos centraremos en la jornada de mayo y el trabajo que creamos en torno al cuento de la autora Angélica Sátiro, escrito durante la pandemia y perteneciente a la serie el niño sin nombre “Quiero salir de casa!”.

Después de una primera lectura del cuento nos pareció importante contextualizar la circunstancia del pequeño protagonista empezando con el primer libro de la colección “El niño sin nombre”. En este cuento destaca la idea de la identidad y pensamos que es importante que nuestros niños y niñas sientan la necesidad o no de tener un nombre que nos defina y hacerse preguntas sobre el yo y la existencia.



En ambos relatos y, de manera sistemática, siempre que trabajamos un cuento, hacemos un diálogo reflexivo sobre las portadas. Con estas actividades trabajamos habilidades de pensamiento como la observación, averiguar, formular hipótesis, imaginar... Estas actividades crean expectativa en los niños y niñas, les ayuda a imaginar y a predecir qué pasará en la historia narrada.

En ambos cuentos la familia es muy

importante y pensamos que era interesante reflexionar sobre los personajes y las relaciones que hay entre ellos. Las tres escuelas que participamos en este trabajo, Escola Sol Ixent de Corbins, Escola Puig d'Agulles de Corbera de Llobregat y la escuela la Rosella de Rosselló, preparamos imágenes de los diferentes personajes que conforman la familia y los presentamos uno por uno a nuestro alumnado, en algunas ya se había hecho el trabajo previo de la portada y en otras lo hicieron a posteriori. Las que lo presentaron sin la actividad previa de la portada lo hicieron sin ningún contexto. Hicimos hipótesis sobre quién era y cómo debía vivir, dónde, ¿viviría solo/a? ¿en un pueblo? ¿En una ciudad? les habría afectado el COVID? ¿Cómo? ¿De qué manera? En relación con la familia preguntamos, ¿quién era?, ¿qué relación tenían entre ellos? ¿son una misma familia? ¿viven juntos?... y, siempre los niños y niñas nos dan el porqué de sus reflexiones. Fue interesante ver las relaciones que establecieron, ya que fueron múltiples y diversas. Plantear las actividades de forma diferente en cada escuela hace que el material que trabajamos se enriquezca y apreciamos más posibilidades del mismo.

Plantear las actividades de forma diferente en cada escuela hace que el material que trabajamos se enriquezca y apreciamos más posibilidades del mismo.

En los tres centros se hizo una lectura seguida de la historia. Este es un punto de reflexión del equipo, ya que según el texto y la edad valoramos que es mejor explicarlo poco a poco y plantear los planes de diálogo de forma progresiva. Como en este cuento las temáticas eran muy claras decidimos contarlo todo en una misma sesión y hacer con los niños y las niñas una valoración de toda la historia en conjunto.



Con el asesoramiento previo de la autora, el equipo se planteó como trabajar las diferentes temáticas en nuestras aulas y creamos diferentes planes de diálogo y actividades en torno a las mismas. Las temáticas surgidas son: el deseo, abuelos y abuelas, familia diversa, tipos de familias, el peligro: la calle y el parque como lugares peligrosos, la importancia de los animales de compañía, la imaginación: jugar a imaginar, los gritos, las emociones: miedo, soledad, perplejidad y la higiene... También pensamos diferentes actividades: inventar formas de abrazarse, transformar la mascarilla, customizar dibujando, pintando, añadiendo cosas, los padres marcianos: ¿y si todos fuéramos marcianos? ¿Cómo viviríamos?, las frutas pierden el color y el gusto:

inventar un cuento a partir de esta premisa, dramatizaciones de diferentes situaciones de higiene... Cada persona del equipo concretó una de ellas que se implementaron en Educación Infantil y Primaria.

En relación con el deseo, partimos de la afirmación del protagonista del cuento "Siempre he deseado que pasara" para plantearnos cuáles eran nuestros deseos: quedarnos en casa, pero no tantos días, ver a nuestros abuelos o a los compañeros del colegio, que se vaya el coronavirus, ser un hada, jugar más con mamá o viajar al Antártico para ver pingüinos, fueron algunos de ellos.

Cómo conseguir que se hicieran realidad, dependía en gran parte de la naturaleza de cada deseo, por lo que procedimos a clasificar los deseos que podíamos cumplir y los más mágicos, y argumentamos el por qué. Estudiar mucho para inventar vacunas, ser científicos para estudiar a los pingüinos, esperar a que mamá no esté ocupada para jugar con ella... eran deseos que podíamos lograr con voluntad y esfuerzo. Esperar a que el sol brille e ilumine el polvo mágico, sería ejemplo de los deseos que no podemos hacer realidad por nosotros mismos. Hacemos hipótesis sobre si las cosas malas que nos pasan suceden porque alguien las ha deseado así, analizamos obras de arte que nos sugieren deseo y ponemos ejemplos sobre cómo se piden los deseos: soplando, cerrando los ojos, pensándolo fuerte o queriendo mucho con la cabeza y el corazón a la vez, sin enfadarse nunca.



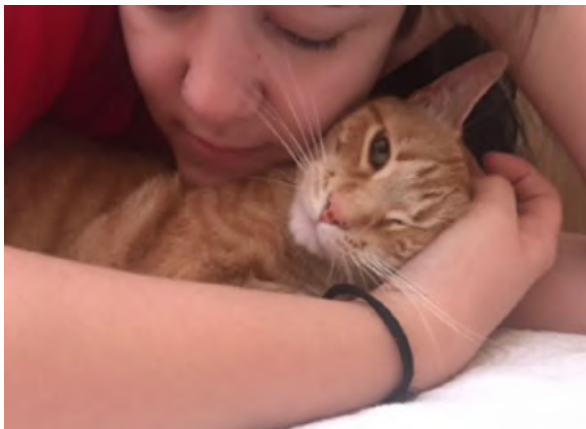
El tema de los abuelos y abuelas era un tema muy sensible para los niños y niñas de cinco años, éste fue el curso en el cual se plantearon las actividades. Acabábamos de pasar un confinamiento muy largo, en el cual los niños y las niñas no pudieron ver a sus abuelos y abuelas, ni los que estaban cerca de su casa y aún menos los que vivían lejos de ellos. Les entristecía pensar en la situación vivida y decidimos tratar el tema desde la resiliencia y la empatía hacia ellos. Después de pensar en la situación, decidimos hacer una entrevista a nuestras personas mayores para saber cómo vivieron esos momentos tan angustiantes: ¿cómo pasasteis el confinamiento?, ¿echabais de menos a la familia y a los amigos?, ¿os dolía alguna cosa? ¿os divertís solos? En realidad, las preguntas que plantearon podían ser reflexiones propias, ya que todas eran preguntas que nos hicimos en algún momento de la pandemia. Sus angustias y miedos no son muy diferentes de las de los adultos. Seguidamente hicimos diferentes planes de diálogo sobre el cuidado propio y de los otros. Inventamos

también diferentes formas de abrazarnos en la lejanía, ya que teníamos mucha necesidad de contacto y de comunicar este sentimiento.



El protagonista tiene una mascota. Fue uno de los temas que pensamos que podría ser interesante dada la cercanía de los niños con los animales de compañía. En muchos hogares las mascotas fueron clave para sobrellevar este largo periodo. Hablar sobre las mascotas puede parecer un tema liviano, pero realmente no es así. En este tiempo de pandemia vivimos reclusos y el círculo de relación se limitaba a la familia más estricta y a nuestros animales de compañía. Trabajando este tema en las sesiones de filosofía, los niños se hicieron muy conscientes de la importancia de los animales y reflexionaron sobre nuestra relación con ellos. Fue muy natural compartir nuestros valores sobre los animales, dándoles la importancia, que hasta la propia ley les otorga, al pasar de ser “cosas” a ser seres vivos dotados de sensibilidad, prácticamente pasan a ser miembros de la familia. Hablar de su cuidado, de la adopción o compra, de lo que significan para nosotros nos llevó a reflexionar sobre la muerte de nuestro

animal y sobre nuestra propia muerte. Así como hay animales que se alejan del resto para morir solos, un niño comentó: “yo querría morir solo para no hacer sufrir a mi familia”. El valor del amor y de la importancia de amar y ser amados por los animales fue otro de los aspectos que más nos hizo pensar: ¿significa lo mismo amar a una persona o a un animal? ¿Es importante sentirse amado?




En diversos momentos del cuento la imaginación se apodera del niño sin nombre. En el periodo de confinamiento nuestra vida se transformó en muchos sentidos, y disponer de mucho tiempo y espacio limitado nos ayudó a buscar estrategias para desarrollar la imaginación. Este hecho se refleja en el cuento. Les propusimos a los niños y a las niñas que transformaran su habitación e imaginaran en ella otros mundos posibles. Lo hicieron a partir de diversas fotografías de una habitación infantil y dibujaron y explicaron cómo había sido ese proceso. En otro momento del cuento el protagonista se sorprende al ver a su padre teletrabajando y se pregunta si los adultos de su casa se han convertido en marcianos. En ese momento todo se transformó y nuestros alumnos imaginaron diferentes situaciones posibles. Nos surgieron una

serie de actividades divertidas: ¿en qué os gustaría que se transformará vuestra familia? Ante esta pregunta dibujaron a su familia transformados en: serpientes, dinosaurios, caballos, con antenas...establecieron diálogos entre familias y se inventaron historias divertidas. En otro grupo decidieron dibujar a los padres y a las madres transformadas en marcianos y describieron a los “padres y madres marcianos” de alguno de sus compañeros. Hicimos actividades de descripción, clasificación...A partir de cada progenitor marciano creamos uno entre todos y todas. Después de estas actividades pensamos qué es imaginar, qué nos ayuda a imaginar y si es difícil hacerlo.



El trabajo de las emociones, en un cuento que conecta tan directamente con ellas, lo iniciamos con un plan de diálogo en el que al grupo se le hacía la siguiente pregunta: Este cuento ¿con qué emociones te conecta? Como casi siempre sus respuestas fueron numerosas, y sorprendentes: miedo a salir; sentirse solos; estar tristes, pero disimular para que los padres no sufran;

echar de menos a amigos y familia; estar enfadados. Unas emociones que en muchos casos eran coincidentes con las que sentíamos los adultos. Y que se vieron enriquecidas con los diálogos entre el alumnado.



En el periodo de confinamiento nuestra vida se transformó en muchos sentidos, y disponer de mucho tiempo y espacio limitado nos ayudó a buscar estrategias para desarrollar la imaginación.


Finalmente, en el equipo reflexionamos sobre el trabajo realizado. Esta tarea es muy importante para nosotras ya que compartir cómo ha sido la implementación en nuestras diferentes aulas de las propuestas preparadas entre todas, nos da una visión amplia y compartida. Las conclusiones nos ayudarán a preparar los siguientes proyectos.

En primer lugar, corroboramos que este cuento no tiene un límite de edad para poder reflexionar. Nosotras lo hemos podido aplicar a lo largo de toda la Educación Infantil y Primaria. Ha dado pie a importantes reflexiones en todos los grupos en que se ha trabajado, permitiendo poder conectar con nuestro alumnado y sus sentimientos y emociones. Era importante poder verbalizar con los compañeros y

compañeras la situación vivida con la pandemia, una situación que nos incluye a todos pero que se vive de diferente manera según las circunstancias personales y sociales.

Tampoco trata un único asunto. Pensamos que este cuento tiene un gran potencial filosófico con temáticas que preocupan a toda la humanidad. Hemos podido ir más allá de la experiencia del confinamiento y la pandemia pues trata un gran asunto: la incertidumbre, que está presente en muchos momentos de nuestras vidas. Consideramos que es importante reflexionar sobre esta cuestión para la que hemos de estar todos preparados. Pero no solo este tema está en el libro, otros también importantes son tratados: el deseo, el cuidado, el entorno, el trabajo o la enfermedad procuraron reflexiones en todos nosotros y diálogos muy interesantes.

El hecho de ser una experiencia universal y poderla reflexionar filosóficamente entre todos, nos ha permitido ir más allá de la expresión de sentimientos y emociones. En este sentido constatamos la importancia fundamental de las preguntas y repreguntas en el proceso de hacer crecer el pensamiento: el diálogo es, sin duda, el facilitador fundamental de todo el proceso del pensar mejor. Una de las actividades que se realizaron inicialmente con el alumnado fue el pensar y realizar preguntas sobre el cuento a la propia autora. Resultó muy estimulante y sin duda nos acercó al análisis del contenido del cuento.



Pensamos que este cuento tiene un gran potencial filosófico con temáticas que preocupan a toda la humanidad. Hemos podido ir más allá de la experiencia del confinamiento y la pandemia pues trata un gran asunto: la incertidumbre, que está presente en muchos momentos de nuestras vidas.

El relato está escrito en primera persona y esto hace que los niños y las niñas se sientan cerca del personaje facilitando también una cierta identificación de la experiencia. Leer el cuento, pensarlo, sentirlo, interrogarlo y dialogar nos ha servido a todas y todos para clarificar dudas y darnos herramientas para enfrentarnos a esta nueva realidad.

“Filosofar es abrir el pensamiento a un ejercicio continuo de interacción con uno mismo, con el otro y con el mundo” Sátiro Angélica, Filosofía mínima. Editorial Octaedro. Barcelona 2016.

Gracias Angélica.

Actividades presentadas por el equipo ICE de filosofía de la Universidad de Lleida en la jornada de 20 de mayo de 2021.

Cuando las posibilidades llegan en momentos de incertidumbre.

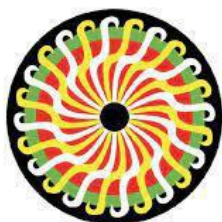
Graciela Sanz Beguería
gracielasanz@colegiomames.com
Mamen Liso Lasilla
mamenliso@colegiomames.com

Llegó la pandemia y todo no podía ser negativo, ¡la FpN llegó a los hogares!

Cuando entramos en la búsqueda de algo y el campo se abre a las posibilidades, éstas llegan y nos facilitan la vida, así apareció el Grupo de Ciudadanía Creativa en Tiempos de Pandemia que nos permitió llevar a cabo este gran trabajo, abriendo un espacio de diálogo para poder expresar pensamientos, sentimientos y emociones que surgían ante la nueva realidad.

Un grupo de personas y colectivos de las diferentes Comunidades Autónomas nos juntamos por videollamada (algo bastante nuevo para todos nosotros) para generar de forma voluntaria diferentes propuestas destinadas a la infancia confinada y sus familias. Contábamos con la dirección de Angélica Sátiro y el apoyo del ilustrador y diseñador Edgar Ramírez. A su vez la Asociación Crearmundos se sumó a esta iniciativa con su línea principal de fomentar la creatividad social.

CREARMUNDOS
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ



Ciudadanía creativa
en tiempos
de pandemia

Acción publicada por primera vez en la revista publicada en 2020

En ese grupo de unas treinta personas coincidimos cinco maestras del mismo centro educativo, el CEIP Rector Mamés Esperabé, en Aragón, cubriendo así los diferentes ciclos y etapas educativas del mismo. Nuestro objetivo era programar actividades a partir de las propuestas de Angélica con la intención de seguir haciendo sesiones de FpN aunque fuera de forma on line con nuestro alumnado y sus familias. Llevamos varios años haciendo una sesión de FpN semanal, en la hora de tutoría. Esto era algo que no queríamos perder aunque estuviéramos confinados, al contrario, nos parecía muy importante atender y dar espacio para el diálogo ante la nueva situación. Nuestras familias al igual que nuestro alumnado y todas nosotras sentíamos incertidumbre y miedo a lo desconocido que nos iba asaltando: noticias de los contagios, los toques de queda, conocidos con la enfermedad...

La comunicación del grupo la realizábamos online o vía wasap, lanzábamos propuestas La comunicación del grupo la realizábamos online o vía wasap, lanzábamos propuestas que desarrollábamos y que previamente

La comunicación del grupo la realizábamos online o vía wasap, lanzábamos propuestas que desarrollábamos y que previamente habían sido consensuadas en nuestro grupo de trabajo del colegio. Elegíamos las actividades en función del tipo de alumnado, teniendo en cuenta su edad fundamentalmente. Eran propuestas sencillas que realizaban en sus hogares con sus familias y una semana más tarde poníamos en común con toda la clase por videollamada, dialogábamos y reflexionábamos sobre lo vivido.

Las propuestas partían de algunas colecciones de cuentos de Angélica Sátiro; por ejemplo del “Niño sin nombre” algunos temas fueron: ética del cuidado, las personas mayores en pandemia, la vulnerabilidad, relaciones de género (rol masculino y femenino), transformar la realidad a través del pensamiento... y de “Juanita y sus amigos”: sentirnos perdidos, nueva percepción del tiempo, el miedo, la belleza, el asombro, la amistad, la cooperación, la colaboración...

La primera propuesta fue de la colección del Niño sin Nombre, el cuento de “Quiero la raíz”, donde un abuelo le propone a su nieto jugar con semillas para hacerlas germinar.

¿Vamos a jugar con las semillas
y hacerlas germinar?
Observamos diariamente y dialogamos
sobre ello. ©angelicasatiro



ED
RA

Nuestros niños y niñas plantaron las suyas y observaron qué iba pasando, viendo cómo las semillas se iban transformando. Dialogamos sobre qué había pasado, qué había cambiado, qué lo había hecho cambiar... se dieron cuenta de la importancia de la luz y el agua para la vida, no solo para las plantas.

Después de esta conversación propusimos preguntas que tenían que ver con nuestra propia existencia: ¿Las personas tenemos raíces? ¿Cuáles son? ¿Qué nos hace crecer? ¿Qué nos sostiene?... Todo esto les llevó a ideas como que nuestros padres, abuelos, bisabuelos...son nuestras raíces y a través de la alimentación, los cuidados y el amor vamos creciendo.

Veamos algunas de las intervenciones que realizaron algunos de los niños y niñas de sexto de primaria:

Roberto: “Nuestros padres son nuestras raíces porque nacemos y crecemos con ellos”.

Laura: “Ellos también han necesitado a sus padres y así hacia atrás, necesitamos a los bisabuelos, tatarabuelos...”.

Alicia: “Y siempre ha sido así, si fuéramos hacia atrás llegaríamos hasta los primeros hombres y mujeres”.

...

Jesús: “Yo creo que para crecer bien necesitamos además de comer, necesitamos el cariño de los nuestros”.

Profesora: “¿A qué te refieres cuando dices crecer bien?”

Jesús: “Pues quiere decir estar contentos, alegres, ser buenos, portarnos bien...”.

JAndrea: "Sí, necesitamos cariño pero necesitamos también su apoyo para hacer muchas cosas y sentirnos más seguros".

Profesora: "¿Puedes poner algún ejemplo donde ves que necesitas el apoyo de tu familia?" "¿Crees que en estos momentos la necesitas más?"

Andrea: "Sí, ayudándome con las conexiones online, con los deberes, jugamos más en casa ahora que no estoy con los amigos...".

De esta manera fue transcurriendo el diálogo filosófico y les propusimos una segunda actividad que consistía en elaborar su propio árbol genealógico para que pudieran conocer y dar lugar a sus raíces.

Otro de los Post que nos lanzó Angélica fue del libro "¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir?"

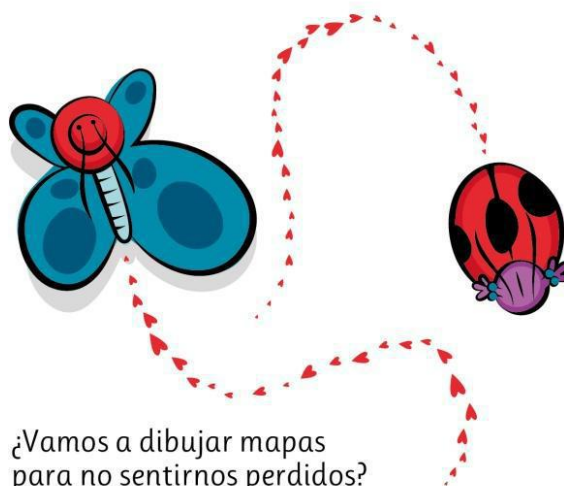
A partir de este post propusimos la siguiente actividad: tenían que ir recorriendo su casa de manera lenta primero con los ojos abiertos, atendiendo a todo tipo de detalles y luego con los ojos cerrados para percibir otras sensaciones.

Las preguntas para el diálogo fueron: ¿Qué cosas te han llamado la atención? ¿Por qué? ¿Ha sido igual o diferente con los ojos cerrados y abiertos? ¿Has encontrado las mismas cosas? ¿Qué te ha guiado? ¿Te ha recordado alguna situación de la vida cotidiana?...

A través del diálogo llegaron a conclusiones como: "Cuando hacemos las cosas de forma más lenta apreciamos detalles que

normalmente no vemos, cuando un sentido nos falta el resto se agudiza" (Por ejemplo una niña dijo que había encontrado la cocina por el olor).

En la pregunta de la relación con la vida cotidiana expresaron y empatizaron con las personas invidentes y sus limitaciones para algunas situaciones.

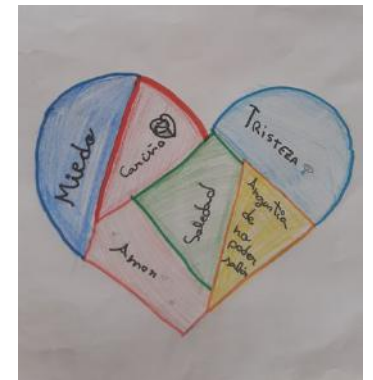
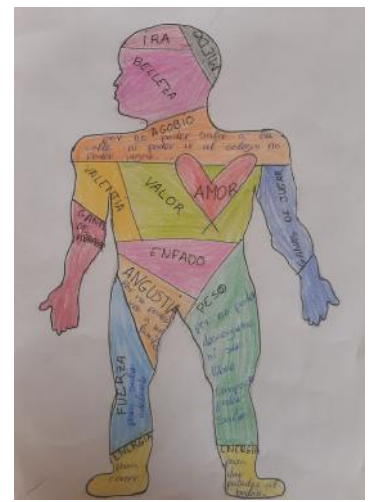
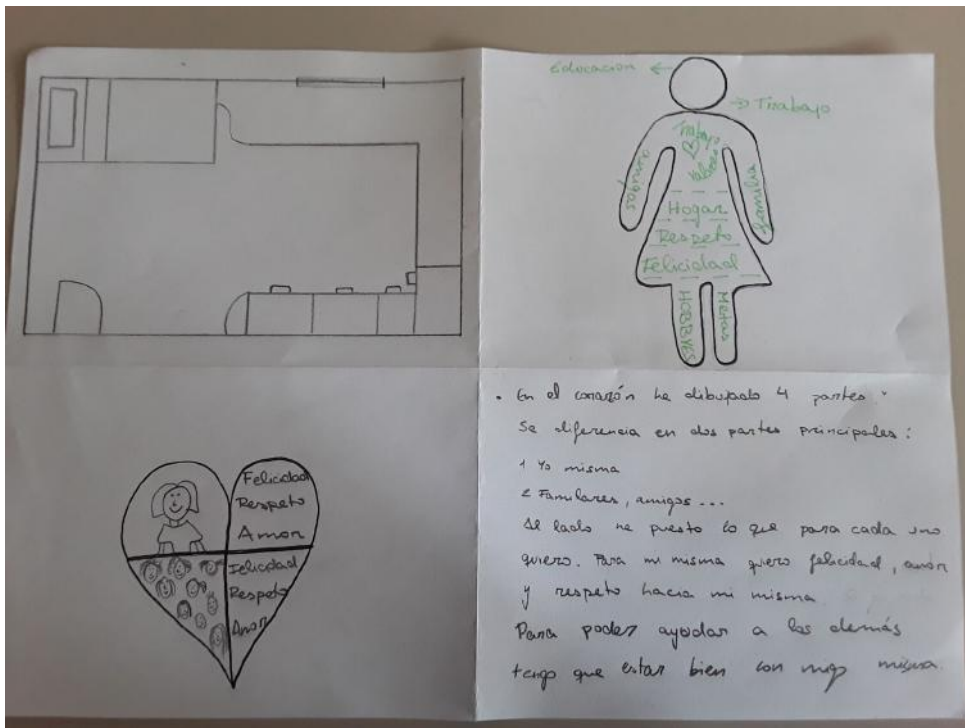


¿Vamos a dibujar mapas para no sentirnos perdidos? Serán mapas para nuestros corazones en tiempos de coronavirus y de confinamiento. ©angelicasatiro



La siguiente propuesta de trabajo partió de las siguientes preguntas, tenían que pensarlas y reflexionar en familia para el día que se realizara el diálogo online: "¿Y las personas tenemos un mapa? ¿Cómo sería nuestro mapa? ¿Y en nuestro corazón qué hay? ¿El corazón nos guía? ¿Nos puede ayudar para saber hacia dónde tenemos que ir?¿Podrías poner ejemplos?"

La propuesta posterior fue realizar un dibujo con el plano de su casa, el de su cuerpo y el de su corazón. Aquí podemos observar algunas de sus producciones:



Algunas de las conclusiones que coincidían en la mayoría de nuestro alumnado fueron que tenemos un corazón que nos guía cuando no estamos seguros de algo, algunos hablaban de “**corazonadas**” o “**intuición**” y ejemplificaron con situaciones vividas. Expresaron que en nuestro corazón y cuerpo tenemos diferentes emociones, a veces ante un enfado los nervios de las manos y piernas hacen que pueda dar patatas, que el corazón parece que está encogido cuando sienten tristeza o miedo. Incorporaron en sus mapas cosas que trajo la pandemia como la pérdida de libertad, el miedo a lo desconocido, las ganas de ver a los amigos y salir a la calle, a los nuevos vecinos que no conocían, a sus familiares en otras ciudades, países...

Recapitulando el trabajo realizado en este tiempo de confinamiento, resaltamos la importancia de haber dado un espacio para

el diálogo a través de la FpN. Destacamos de este proceso la gran implicación del alumnado y el agradecimiento de las familias, así como una excelente motivación para llevar a cabo las propuestas de trabajo. Fue todo un reto para el profesorado guiar y facilitar las sesiones online, mereció la pena pues dialogar de esas emociones y ver que eran compartidas hizo que se sintieran comprendidos y apoyados en esta situación de pandemia.

Bibliografía:

- Sàtiro, Angélica (2010). ¡Quiero un nombre! Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sàtiro, Angélica (2010). ¿Cómo sabemos hacia dónde tenemos que ir? Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sàtiro, Angélica (2012). ¡Quiero la raíz! Barcelona: Editorial Octaedro.

Fuentes electrónicas:

- Ciudadanía Creativa en tiempos de pandemia:



Filosofía en el bosque

Más allá de lo que vemos

Patrici Batalla Serra ⁽¹⁾
pbatalla@escolaelpuig.cat

¿Filosofía en el bosque?



¿Se puede hacer Filosofía paseando por el bosque? ¿Admirar el mundo caminando contribuye a desarrollar una actitud reflexiva, crítica, cuidadosa y creativa? ¿Andar y observar la naturaleza o el entorno próximo es una forma de interrumpir la actividad del mundo para pensarlo?

Según la tradición, en la antigua Grecia, Aristóteles paseaba con sus alumnos por un jardín dedicado a Apolo. Esta información nos ha llegado hasta nuestros días con el nombre de movimiento Peripatético. ¿Es posible seguir los pasos de Aristóteles después de tanto de tiempo? ¿El entorno natural más allá de las paredes de la Escuela continúa interrogando chicos y chicas tal y como se hacía en la antigua Grecia?

Hace varios cursos que los niños y niñas de 10 años de la Escuela Cooperativa el Puig de Esparreguera, (Barcelona, Cataluña), son llamados a pensar mientras andan por el bosque o estableciendo diálogos al aire libre siguiendo el programa Kio i Gus y el manual Admirando el mundo de Matthew Lipman. Este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración de todos sus participantes maestros y alumnos y también gracias a la convicción de la Escuela, de acuerdo con el GrupIREF, que Filosofía 3/18 también contribuye a pensar poniendo en acción las habilidades del pensamiento estando en contacto con la naturaleza. Creemos firmemente que el entorno natural interroga constantemente a los chicos y chicas más allá de las preguntas o intervenciones que pueda hacer el maestro

(1) Patrici Batalla Serra es maestro de Primaria por la Universitat Autònoma de Barcelona licenciado en Psicopedagogía por la Universitat Oberta de Catalunya i Máster Filosofía 3/18 por la Universitat de Girona. Hace más de 30 años que trabaja con los programas de FpN de Matthew Lipman siguiendo los pasos del GrupIREF. Colegiado COPEC 542.

e invita a hacer crecer preguntas que realimentan el objetivo de ayudar a pensar y pensar bien.

Que hacemos y como lo hacemos

Las caminatas para ir al bosque que hemos expuesto anteriormente, empiezan siempre por las calles de Esparreguera donde contemplamos la vida que pasa en vivo y en directo. Salir de la Escuela hace posible que nos encontremos las personas que van y vienen, los oficios diversos que trabajan en el comercio o en las alfarerías... Contemplamos las fachadas de las casas donde descubrimos un montón de detalles como las balconadas, las pinceladas del modernismo o los muros muy sólidos de la iglesia de Santa Eulàlia.

¿Andar y observar la naturaleza o el entorno próximo es una forma de interrumpir la actividad del mundo para pensarlo?

Contemplamos siempre la veleta del campanario que desde hace tantos años muestra el tiempo que hará según la dirección de donde provenga el viento.

Más allá de la masía de Can Comelles, tenemos una muestra de los cultivos tradicionales de Esparreguera. Vemos todo el proceso de trabajo durante un año entero, excepto el verano, que con los olivos, varios propietarios hacen con mucho esmero. Esto también lo vemos contemplando los almendros desde su

florecimiento hasta la obtención del fruto maduro en el árbol.

A lo largo del camino encontramos un montón de personas que nos interpelan de forma más o menos cariñosa saludándonos y deseándonos un buen día. Personas que a veces se paran y hablan con nosotros sobre su vida y nos preguntan por la nuestra.

El camino que recorremos nos muestra tercamente el desprecio que muchas personas tienen por su entorno próximo en forma de suciedad y desechos esparcidos a diestro y siniestro. Comprobamos también las nuevas iniciativas en favor de un buen reciclaje y un cuidado por el entorno con un montón de señales que invitan a hacerlo bien.

Ir al bosque quiere decir saber a dónde vamos, saber de dónde venimos y saber volver con seguridad a un punto de referencia. Supone reconocer los caminos y saber hacia dónde andaríamos si hubiéramos que volver a la Escuela o a casa.

Ir al bosque es aprender a tener cuidado de un mismo o misma. Desde saber la ropa que hay que llevar hasta la autonomía de reservar el agua para pasar un día entero teniendo que desayunar y almorzar.

El bosque es siempre igual y diferente pero muy rico en estímulos y oportunidades. Cada día que vamos, descubrimos pequeños detalles que no habíamos visto por veces que hubiéramos pasado por su lado. Hay árboles amigos de tanto verlos. Encontramos plantas como los olmos que da gusto verlos recuperados de una grave

plaga que los amenazaba. Hay incluso zarzas que ahora sabemos que aparte de pincharnos son alimento para los insectos palo que varias veces hemos observado.

El bosque sirve también para escucharnos en grupos pequeños y grandes e incluso hacer sesiones de diálogo filosófico a partir de la lectura de Kio y Gus que nos hace pensar y mucho.

Ir al bosque supone la alegría de poder volver para continuar descubriendo el entorno y hacer posible descubrirnos a nosotros mismos y mismas a pleno sol y respirando aire puro. ¿Tal vez Aristóteles hacía lo mismo con sus seguidores?

Esta simple descripción de la actividad de bosque contiene en ella misma el trabajo en múltiples dimensiones como:

Habilidades de inferencia. Que se manifiestan en preguntas como: entonces... y sí... y si miráramos... cómo sería sí... y si quizás... ¿y si él lo ve así tú cómo lo ves...?

Lectura profunda. La lectura profunda del paisaje ayuda a fijarse en los detalles... las realidades superpuestas... el paso del tiempo... la vida siempre cambiante...

Formación de conceptos. Todo aquello que se contempla necesita un nombre para cada cosa... los nombres de los lugares... los nombres de las cosas animadas e inanimadas.

Intensificar la experiencia a través de la poesía. El bosque nos da muchas posibilidades para realizar acciones creativas con elementos de la naturaleza como han hecho muchos artistas. El arte nos sirve para explicarnos las cosas e ir más allá como expondremos más adelante.

Atención a las diversidades funcionales. El entorno natural pone en funcionamiento



nuestra percepción multi-sensorial haciendo posible otra dimensión de la comprensión que entra por varias vías poniendo en evidencia la complejidad del medio.

Todos estos aspectos se materializan en múltiples trabajos que se comparten con las familias, el resto de la comunidad educativa de la Escuela o bien con las personas que las quieren consultar a través de Internet. Se puede consultar la materialización del trabajo llevado a cabo durante un curso siguiendo el enlace web (2) citado a pie de página (2).

Reflexionemos

Creemos que hacer filosofía en el bosque de la manera como lo hemos descrito en el anterior apartado, hace posible la implicación directa de los chicos y chicas facilitando la reflexión y el pensamiento.

En el mundo de la educación, son múltiples las acciones e iniciativas que con más o menos acierto se han ido desplegando con el honorable propósito de hacer posible los aprendizajes de los niños y jóvenes atendiendo a sus talentos

e intereses de forma activa,, dialógica, holística, innovadora, dinámica y participativa. Ahora bien, viendo en perspectiva la historia de la pedagogía, se pueden reconocer por contraste, las propuestas que consiguen involucrar de forma significativa al aprendiz con el conocimiento o el pensamiento. Precisamente la etimología de la palabra involucrar nos remite a la palabra latino involucre que podemos traducir como “envoltorio” haciendo referencia a la imagen global de implicación voluntaria de alguien en torno a una propuesta o una idea. Creemos que hacer filosofía en el bosque de la manera como lo hemos descrito en el anterior apartado, hace posible la implicación directa de los chicos y chicas facilitando la reflexión y el pensamiento.

El subtítulo del artículo reza “Más allá de lo que vemos”. Esta frase quiere ser un guiño hacia las personas que estamos admirados del programa Kio y Gus mencionado en la bibliografía de este artículo. El libro Kio y Gus es un tesoro en sí mismo. Un gran tesoro. En un momento de la narración los personajes tienen un incidente con un viejo coche que hace que quede parado a pie de carretera. La escena es muy evocadora desde el punto de vista filosófico para todos los niños y niñas que tienen la suerte de leer y pensar sobre la oportunidad que puede ser un incidente. El grupo de cuatro jóvenes, dos adolescentes y dos niños, aprovechan la

(12) Web “Més enllà del que veiem” ejemplo del ecosistema pedagógico construido: <https://view.genial.ly/62834e14003e6b0011a52ef/interactive-image-proyecte-mes-enlla-del-que-veiem>

avería para salir del coche y subir montaña arriba para ver el paisaje. ¡Qué gran oportunidad! Oriol, uno de los personajes, sale con su libreta de notas para tomar apuntes dibujando. Mirando los paisajes surgen diálogos de una gran profundidad que nos demuestran que se puede hacer Filosofía fuera de los entornos de clase. El bosque se transforma en un ágora donde los diálogos y la interrogación significativos crecen de forma constante. El mismo Matthew Lipman ya intuía en sus textos que la Filosofía estaba gritada a salir del entorno formal de una clase cuando nos expone la posibilidad de adquirir múltiples habilidades de pensamiento científico de la mano de su proyecto.

La Educación científica

Tal como decíamos, Matthew Lipman prevé la bondad de su manual Admirando el mundo para hacer posible la educación científica. El libro de Kio y Gus que trabajamos sentados en círculo en el bosque, nos habla de ecología y zoología y de observación y experimentación.

En nuestro caso, la educación científica se ha visto potenciada yendo al medio natural y se ha visto reforzada por el trabajo con Filosofía 3/18. Esto se puede comprobar leyendo las crónicas escritas de nuestras salidas al bosque desde el enlace expuesto anteriormente.

Ir al bosque observando aquello que nos llama la atención y/o aquello que nos puede pasar desapercibido creemos que:

- Ayuda a chicos y chicas a contrastar aquello que ven con las propias hipótesis sobre cómo funciona el mundo vivido en directo.

-- Fomenta la formulación de preguntas. Ayudar a pensar por ellos mismos dirigiéndose a ellos mismos auto-preguntas.

-- Ayuda a formular problemas. Ver posibles soluciones. Desde el camino a escoger hasta las dudas para volver al lugar de inicio.



Habilidades de pensamiento y filosofía

El trabajo en el bosque hace posible el trabajo con habilidades y competencias de pensamiento como las de investigación, conceptualización, razonamiento, comunicación y las corporales.

El trabajo filosófico fuera del aula también posibilita varias habilidades de competencia cognitiva. Ayuda a hacer posible contextualizar las habilidades del pensamiento en directo y en la naturaleza. Facilita el proceso de aprender a no aceptar tópicos y luchar contra los prejuicios. Ayuda a poner en evidencia el

paso de las preguntas a la acción por el bien común desde las opiniones individuales a las compartidas en un proceso de busca de consenso. Parte siempre del saber de aquel instante para progresar buscando sanas críticas para trabajar con el conocimiento global en varios formatos: oral, literario, científico... Creemos firmemente que todos estos aspectos se ven reforzados con la posibilidad de acceder al bosque y entrar en contacto con la naturaleza.

Siempre de la mano del arte

El trabajo expuesto alza el vuelo cuando entramos en contacto con los artistas que nos dan la oportunidad de ir más allá y de pensar la realidad con la ayuda de su mirada.

Desde la Escuela Cooperativa el Puig siempre se tiene muy presente la visión desde la realidad al mundo del arte. Es por eso que, relacionado con el trabajo en el

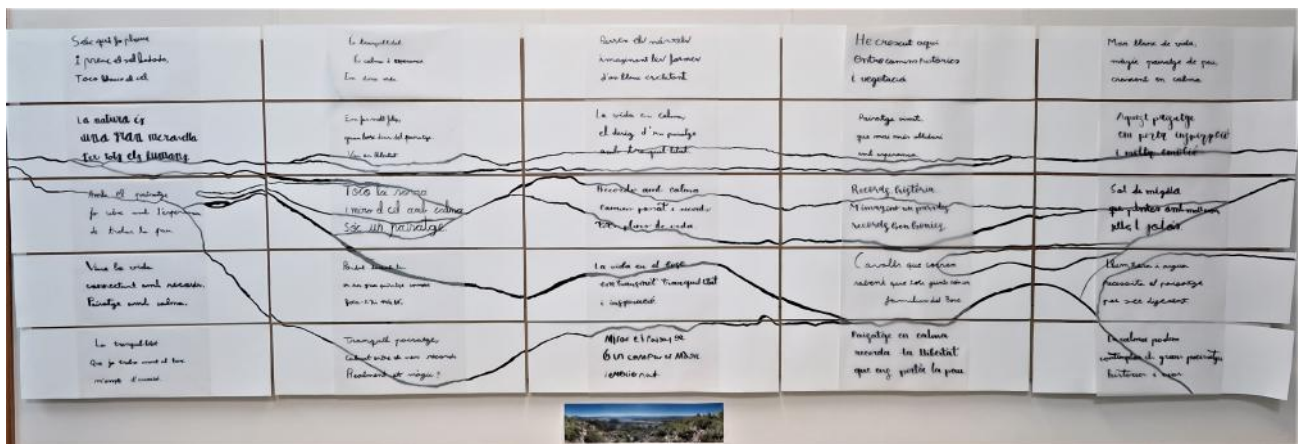
bosque y en el marco del proyecto General de Escuela del curso 21-22 (3) , unos dibujos de corales y los escollos hechos de aguja de ganchillo de la artista Petra Maitz, que nos daban la bienvenida a la exposición Ciencia Fricción contemplada en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, nos planteaban la contemplación de un paisaje dinámico construido a partir de las miradas y las manos de un montón de personas. Como no podía ser de otro modo, de la mano del arte, las preguntas estaban servidas: ¿Qué vemos cuando miramos? ¿Qué vemos cuando miramos un paisaje? ¿Cuando miramos un paisaje miramos lo que hemos aprendido? ¿Un paisaje nuevo para los ojos quiere más atención? ¿Mirar un paisaje con atención para conocer sus detalles es un primer paso para comprometerse con la naturaleza? ¿Admirar un paisaje, sintiéndose parte de él, es un buen ejemplo de una conciencia biocéntrica frente a una de antropocéntrica?



(3) Enlace al libro Projecte General d'Escola Cooperativa El Puig 22-23 <https://escolaelpuig.cat/llampec51/>

La propuesta de Petra Maitz era motor para conocer otras miradas sobre el paisaje y el bosque. Este es el caso de la propuesta de Mari Carmen Mahedero, Inula, que desde el Museo de la Vida Rural de l'Espluga de Francolí nos proponía mediante una exposición ver y pensar sobre paisajes vividos, transitados, resilientes y emergentes. Esta propuesta acabó concretándose en una expresión

poética en forma de haiku. La mirada del artista sobre la comarca de la Conca de Barberà se entrelazó con la de los chicos y chicas tomando de referencia su entorno próximo. Estas realizaciones fueron dialogadas con la artista mediante una video-llamada muy emocionante. Este es uno de los haikus que formaban parte del diálogo con el artista materializado también en un sitio web interactivo (4).



Con mucha calma
la naturaleza dibuja
cantos de esperanza.

Maria F. 10 años (DEL COLOR DEL MUNDO)

Otro ejemplo lo encontramos de la mano del artista Perejaume. Con la ayuda de su obra hemos contemplado otros paisajes que por pequeños que sean nos hablan de nosotros mismos como un expositor de múltiples postales formadas por pequeños espejos que contienen y reflejan a la vez la realidad visible y otras realidades más intangibles que pasan por

el filtro de las emociones, la imaginación y la creatividad. Esto ha hecho posible que os chicos y chicas recogieran pequeños tesoros del bosque para elaborar un diálogo que hablara del objeto encontrado y también de ellos y ellas. El trabajo se materializaba con el diálogo entre imagen y narración. Este es un ejemplo:

(4) Web Diálogo con Inula: <https://view.genial.ly/618005e19ada4f0de2663c9b/presentation-dialelog-amb-inula-paisatges-viscuts>

"Un lugar pequeño en el paisaje puede representar una experiencia de libertad".

Perejaume

Libertad

El paisaje nos muestra como es de importante la libertad. Cada elemento que lo compone ha ido a parar aquí libremente. El espacio que ocupan todos los elementos no es ni demasiado grande ni demasiado pequeño. Todos los objetos mantienen la distancia entre unos y otros y hay un gran respeto por muy diferentes que sean entre ellos. Se sienten libres de estar en esta posición. En la naturaleza nadie los critica ni piensa que podrían estar situados de otro modo. Todos tienen formas diferentes adecuados a la función que desempeñan. Son tan libres que incluso las puede hacer cambiar de lugar el viento. La piña tiene las escamas separadas. Libremente, ha esparcido las semillas que, volando, volando, han ido a cualquier lugar dónde con la luz solar y la humedad adecuada harán posible el nacimiento de otro árbol. La parte colorida del paisaje nos hace pensar en la calma cuando alguien se siente libre. La parte menos coloreada podría representar la vida real porque no siempre todo es bonito ni alegre. La libertad es muy fácil de perder. Hay que pensar en ella para conseguirla.

Maria y *Aiala 10 años

La conclusión del grupo de chicos y chicas ha sido formulada en forma de título consensuado sintetizando el trabajo realizado: "Conoce un paisaje y lo amarás".



Otras consideraciones pedagógicas

Podemos concluir que hacer filosofía en el bosque posibilita momentos de introspección y espacios para encontrarse y reflexionar. Gracias al planteamiento del trabajo expuesto y mediante el diálogo se hace posible la conciencia sobre la apropiación del medio que se quiere conocer. El bosque es un entorno excelente para potenciar el trabajo en grupos y hacer posible una pequeña comunidad de investigación de la cual Filosofía 3/18 es una fiel impulsora.

En el bosque el tiempo y el espacio, son percibidos en consonancia con la necesidad biológica de las personas que lo disfrutamos. Conocer y observar el entorno en compañía hace posible sentirse formando parte de un todo. La contemplación y la observación del medio remueve las emociones que hacen posible también el logro de los aprendizajes desde ese gran motor.

Desde la emoción, en el bosque, siempre hemos encontrado espacio y tiempo para que haya y se valore un proceso de investigación, de descubrimiento, de comprensión.

Las salidas al bosque son un terreno abonado para todo tipo de lenguajes:

hablar, escuchar, explicar, argumentar, razonar, preguntar, responder, aclarar ideas, ponerse de acuerdo o discrepar. El medio y su observación activa ayuda a centrar la atención y a facilitar las múltiples entradas y procesamiento de la información en este movimiento de fuera hacia adentro.

Cada salida deja abierta la posibilidad de crear y recrear aquello que se ha descubierto y no sólo con los hechos y conceptos sino con las actitudes, valores y posibilidades de aprender a aprender del entorno que se ha visitado.

Dentro del bosque se acogen preguntas que fomentan el deseo de indagar, no solo para encontrar respuestas, sino también para poder generar nuevas preguntas, más ricas y profundas todavía. El trabajo en el bosque tal como hemos expuesto no es de ninguna manera reproductivo, sino que es eminentemente generador y deja la secuencia preparada para la creatividad.

Aristóteles nos decía que el hombre es por naturaleza un ser que mira, es decir que tiene ansia de saber. En el bosque encontramos intencionadamente o de forma natural esta invitación a observar sin límites.

“Creemos que hacer Filosofía en el bosque ayuda a chicos y chicas a no pasear ni andar con la mirada baja sino con la cabeza en alto y la vista clara.”

Es por eso que creemos que podemos responder afirmativamente a las preguntas que nos formulábamos al inicio de este artículo. El trabajo expuesto muestra que se puede hacer Filosofía en el bosque de la mano de las propuestas de Matthew Lipman. Chicos y chicas ven



incrementada su actitud reflexiva, crítica, cuidadosa y creativa mediante el trabajo desarrollado parando un poco el mundo para observarlo en estos momentos de aceleración que vivimos.

Creemos que hacer Filosofía en el bosque ayuda a chicos y chicas a no pasear ni andar con la mirada baja sino con la cabeza en alto y la vista clara.

En catalán en (5)



Bibliografía

- LIPMAN,M;SHARP,A.M.;OSCANYAN,F.(1998). La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre: Madrid
- LIPMAN,M.(1996). Admirant el món. Eumo Editorial. Universitat de Girona, Universitat de Vic: Girona
- LIPMAN,M.(1997). Kio i Gus. Eumo Editorial. Universitat de Girona, Universitat de Vic: Girona
- SÁTIRO,A.(2018). Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. Octaedro: Barcelona



Radio y adolescencia, dos excusas muy buenas para “jugar a pensar”

Soledad Hernández Bermúdez

mahern32@ucm.es

consultafilosofica@gmail.com

Expondremos en este artículo nuestro trabajo con adolescentes aprovechando la radio para “jugar a pensar” (1) . Explicaremos cómo lo hacemos y qué metodología empleamos, qué objetivos perseguimos, qué resultados obtenemos y qué cosas deben tenerse en cuenta y mejorar a la hora de filosofar mediante la radio.

La radio proporciona siempre un espacio abierto, de silencio, pero de un silencio que escucha, que está destinado a ser llenado con algo que se espera, no con cualquier cosa. Las palabras que en ella se profieren no pueden carecer de sentido o ser triviales, se ha de decir algo que merezca la pena ser escuchado. Y esto es algo que se intuye, que se percibe, desde el primer momento en que a uno le acercan un micro a los labios. Por ello la radio es un instrumento de primera categoría si se quiere filosofar, es una herramienta útil que allana el costoso camino del pensar. Además es un instrumento interesante para la pre-


adolescencia y adolescencia, momento en el que aparece como una necesidad imperiosa la expresión personal.

Para poder hacer radio con adolescentes en el recreo, cierta receta se nos impone: son necesarios unos materiales mínimos, como son una mesa de mezclas, varios micrófonos, a poder ser inalámbricos, y un ordenador pequeño donde se grabe lo que se produce. Con estos materiales y no muchos más se puede empezar a hacer radio tanto en el recreo (momento del que vamos a hablar en este artículo) como dentro de las aulas. Para poder hacer radio en el recreo se debe contar además con un conocimiento diario de las posibles inclemencias del tiempo, no debemos dejar que nuestros estudiantes se queden sin hacer radio, sólo porque llueva... Pero debemos proporcionar además un espacio abierto, donde todas las personas del centro puedan participar.

Si ya hemos dispuesto una mesa y los materiales encima de ella deberíamos poder empezar a grabar nuestra voz, a probar formas de saludar, a buscar una música para el pequeño programa... A soñar en cómo va a ser nuestra radio.

(1) Aludimos directamente a las propuestas realizadas por Angélica Sátiro e Irene de Puig.

Para ello será muy conveniente preguntarles a ellos (alumnos pre-adolescentes y adolescentes) qué música pondrían si hubiera radio, de qué temas querrían hablar, qué tipo de programas harían...

Es conveniente (y así nos lo indican los años de experiencia) ⁽²⁾  enseñarles a hacer una escaleta mínima, incipiente, una hoja que contenga un escueto guión de los pasos a seguir para hacer un programa: saludar, presentar a los entrevistados, presentar el tema, preguntas para realizar, despedirse... Un recreo no da para mucho, se disponen, bien empleados, de unos 20 minutos máximo para filosofar... Y explicado esto así, parece una tarea imposible, pero damos fe de que se puede.

Las alumnas y alumnos participantes en la radio deben aprender a preguntar, y para ello deberemos emplear los primeros programas de radio en insistir en esta tarea o postura. No queremos que lean las preguntas que han decidido hacer, sino que aprendan a improvisar preguntas, a insistir al entrevistado para que responda de forma completa... Y esto requiere dejar la vergüenza a un lado y no temer ser pesada/o.

Los temas que suelen resultar de su interés todos los cursos y para todas las edades desde los 13 a los 18 años, y sobre los que solicitan filosofar siempre son: el

(2) <https://consultafilosofica.es/programa-de-radio-filosofia-en-la-onda/>

sexo (siempre, todos los años, varias veces, y todas ellas con curiosidad y sinceridad), la familia, el amor, los celos, las drogas... y temas sociales como el nivel económico, los estudios, las oportunidades, su futuro...

Me gusta pensar, quizás con el ánimo de sentirnos menos perdidos en nuestra tarea de radiar y filosofar a la vez, que existe una especie de decálogo para filosofar en secundaria, un decálogo que les resulta útil tanto a nuestros estudiantes como a nosotros mismos tenerlo siempre presente:



existe una especie de decálogo para filosofar en secundaria

1. Preguntar sinceramente,
2. Escuchar activamente,
3. Informar fehacientemente,
4. Tolerar las diferencias,
5. Empatizar adecuadamente,
6. Analizar concienzudamente,
7. Criticar sistemática y constructivamente,
8. Acordar mínimamente,
9. Proponer soluciones universales y
10. Construir diferentemente.

Para filosofar en la radio las preguntas que realicemos sobre el tema que nos ocupe deben ser sinceras, simples, nada rebuscadas, fáciles de responder desde el cerebro y el corazón. Además debemos ser capaces, con un micro en la mano, de escuchar todo tipo de respuestas sin

juzgarlas como buenas o malas, adecuadas o vergonzosas, esperando a que la boca que está detrás del micro calle y haga silencio para poder decir algo mejor. Para filosofar debemos aprender a escuchar las palabras del otro, a ponernos a nosotros mismos entre paréntesis para dejar de escucharnos (cosa que hacemos constantemente) y escuchar verdaderamente al otro, que intenta, en este caso, respondernos. Es importante además que los alumnos/as palpen la idea de la responsabilidad del micrófono, entiendan que no se puede decir cualquier cosa que luego vaya a ser escuchada de cualquier manera, sino que tienen siempre, y no sólo cuando el micro está en la mano, la responsabilidad de decir aquello que piensan verdaderamente y que sienten, de forma respetuosa. Esto nos lleva al cuarto mandamiento para filosofar en la radio y es que debemos tolerar, aprender a convivir con aquello que escuchamos y con los que no estamos de acuerdo, o incluso nos repele o interpela negativamente. Aprender a escuchar lo que no nos gusta y en lugar de enfadarnos, preguntar, requiere de cierto entrenamiento individual y colectivo.



Es importante también que aprendamos a empatizar con el que está al otro lado del micro, es importante hacer un esfuerzo por comprender lo que se nos contesta, por entender las repercusiones de lo que se dice, por interpretar emociones escondidas en ideas.

Para ello es conveniente aprender a analizar muy bien lo que se nos responde, aprender a descifrar qué significa dicho de esa manera y no de otra, aprender a diferenciar ideas y formas de expresión de las mismas.



Es importante por supuesto criticar aquello que se escucha, positiva y negativamente, aprender a discernir lo importante de lo superfluo, aprender a ver la esencia de lo proferido, y a expresar ideas que lo apoyen o que lo nieguen, que lo modifiquen o que lo anulen. Sin embargo no podemos quedarnos aquí,

nuestro programa de radio del recreo debe cumplir también con el mandato de buscar acuerdos aunque sean mínimos, aprender a resumir a poco tiempo de finalizar nuestro programa las ideas más importantes de nuestro diálogo radiado puede ayudar, buscar aquellas ideas que todos apoyamos, o con las que todos y todas podríamos estar de acuerdo, para poder finalmente, proponer soluciones o ideas útiles para la mayoría, y aprender a construir desde nuestras características y también desde nuestras diferencias.

Este decálogo, podría pensarse, es muy idílico, pero veremos que se puede hacer realidad... Pues bien, las herramientas que nos van a permitir cumplir con nuestro decálogo son nada más y nada menos que las herramientas y actitudes filosóficas básicas para pensar entre todos, para filosofar. Aprender a preguntar qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, exhaustivamente, aprender a analizar, a sintetizar, a argumentar, a problematizar... Y hacer todo esto siempre con una actitud filosófica, aprendiendo a sorprenderse con lo que se escucha, aprendiendo a buscar ser riguroso en las preguntas tanto como en las respuestas... etc.

Es por todo ello que es esencial enseñar desde los primeros programas a hacer todo esto con paciencia, debe haber siempre un profesor, filósofo, que sin el micro, y participando como espectador o evaluador, intervenga mostrando cómo debe uno manejarse con el micro, cómo

cómo preguntar hasta el final, hasta conseguir que el otro responda de forma completa, cómo problematizar las respuestas... Mientras tanto, otras muchas cosas deben también enseñarse, cosas más prácticas y materiales como el manejo atento del micro que debe ir de la boca propia a la del interpelado/a en un vaivén acorde a la danza del turno de palabra. Se ha de explicitar también la importancia del respeto del turno de palabra, ordenando la aparición en el diálogo de todos aquellos que deseen participar con su expresión por orden, para poder escuchar a todos y que todos consigan expresarse sin atropello y asegurándose ser escuchados. Es importante además enseñar y aprender a buscar un espacio adecuado, sin mucho ruido de fondo, que nos permita estar tranquilos y escucharnos mutuamente sin tropelía. Aprender a saludar al principio para situar al oyente y a despedirse del mismo, a tenerlo en cuenta, a pensar en el oyente, para el que al final se hace el programa de radio es muy importante, y por esto también es esencial recordar constantemente, sobre todo en las primeras grabaciones, a los alumnos que no pierdan de vista esto. Sucede algo mágico en la radio con el silencio, algo que debe tener su espacio y tiempo de aprendizaje y enseñanza también. El silencio en la radio resulta quizás más raro e incómodo que en la vida normal, aprender a manejarlo y servirse de él es fundamental y es algo de lo que las alumnas y alumnos se dan cuenta enseguida, en los primeros programas. Un silencio puede ser incluso

más expresivo en la radio que en la vida cotidiana, un silencio detrás de una aseveración comprometida nos hará pensar, tanto como un silencio detrás de la expresión de una idea triste, nos hace empatizar... Otros silencios deben ser evitados, como el silencio porque no sabemos qué más preguntar, o a quién... Pero estos se comienzan a manejar más rápido y en cuanto deja de asomar tanto la vergüenza.



Para poder cumplir con nuestro decálogo es además esencial aprender a realizar una última encomienda: manejar adecuadamente las emociones. En la radio, tanto o más que fuera de ella, debemos aprender a reconocerlas pues no es lo mismo decir algo en serio, de broma, triste, aturdido y tampoco es lo mismo la forma en la que nos lo dicen a nosotros... Pero no basta con reconocerlas en nosotros mismos y en los demás y aprender a diferenciar unas de otras, también se hará necesario aprender a trabajar con ellas, expresar algo con tono alegre, otra idea con un tono más informativo y aséptico, preguntar expresando paciencia, empatía y comprensión...Será siempre importante también saber reconocer la veracidad de

las emociones propias y ajenas y aprender a informarle de ello al oyente, que no estará presente para ver las expresiones faciales o corporales de las ideas y las emociones escondidas en ellas...

Aunque todo esto de las emociones escapa de nuestro cometido principal que es que los adolescentes radien sus momentos filosóficos, no dejan de ser primordiales para ese mismo trabajo. Si bien nuestro objetivo principal es la transferencia de herramientas y actitudes filosóficas a través de la práctica dialógica radiada, no resulta menos importante el modo en que se desarrolle esa práctica, pues no todo vale. La radio y el diálogo filosófico no son una simple charla grabada como en los programas de tertulias de la televisión, requieren de una expertise, que es la que hemos intentado describir en este artículo y de un "saber hacer" filosófico entrenado a lo largo del tiempo. No se hace un programa de radio filosófico el primer día, no podemos llamar programa de radio filosófico a un simple diálogo... Es necesario practicar una y otra vez nuestro decálogo y no cejar en el intento.


Aunque nuestras prioridades y objetivos sean claramente filosóficos, no podemos obviar que adquirimos con la práctica también ciertas prioridades transversales de interés. Claro está que otros objetivos transversales pueden ser las propias temáticas propuestas para radiar, como temáticas de prevención de drogas, o de conocimiento de buenas prácticas sexuales, o trabajo de la responsabilidad

frente a las nuevas tecnologías, adquisición actitudes ecológicas y cuidado del medio ambiente... Pero por encima de todo esto, la radio filosófica con adolescentes y pre-adolescentes resulta interesante pues permite asimismo ocuparnos de las diferentes relaciones sociales que se dan dentro de un instituto, fomentar amistades, trabajar con enemistades o incompatibilidades, mejorar el diálogo entre adversarios, ocuparnos de la soledad y el aislamiento, o trabajar diferencias de opiniones... En fin, impulsar la mejora de las relaciones sociales, de la convivencia y el fomento de la paz.

Algunas posibles conclusiones de nuestra gran excusa para "jugar a pensar" con la radio en los institutos de secundaria después de más de ocho años de práctica en diferentes centros, son las que intentaremos esbozar a continuación. Hacer radio "jugando a pensar" no es un juego, es algo muy serio, al menos si se quiere hacer bien, de verdad, filosofando con todas las letras. Al principio los alumnos no lo toman en serio, la radio y las preguntas les parecen interesantes y les llaman la atención sólo porque destacan su atrevimiento, porque ayudan en su popularidad, porque todo el mundo mira el micro... Pero pronto son conscientes de que este juego es un lindo y entretenido juego de pensar, un juego que pone en juego la buena y correcta pregunta, la audaz y sana respuesta.

Así que en breve, a los pocos minutos de comenzar a radiar, el micrófono y la radio al completo dejan de ser un juego de

popularidad para convertirse en un juego de madurez, donde se demuestra lo que uno es por su capacidad a la hora de expresar lo que piensa, por haber pensado... Parece haber recompensas según los tiempos, primero la recompensa es la popularidad, después la recompensa es la credibilidad, más tarde la recompensa será compartir ideas, y es en ese preciso momento del juego en que el juego dejará de ser un juego para convertirse en algo serio que hacemos juntos, algo que nos une y nos hace compartir, algo que nos iguala y nos diferencia, que muestra quiénes somos y sobre todo, que nos deja ser lo que queremos llegar a ser. Así, nuestro juego sobre pensar y expresar se convierte en una gran investigación social, como de alguna manera parece que le ocurría a Sócrates en sus paseos por el ágora, viendo lo más humano y siendo testigo también de aquello que el juego destapa: lo divino presente en lo humano.



**es además esencial
aprender a realizar una
última encomienda:
manejar adecuadamente
las emociones**

Para concluir, haremos algunas propuestas de optimización y mejora, así como consejos a la hora de hacer radio con adolescentes en el recreo, que son de obligada citación. Es necesario, debido al momento educativo en que vivimos, asegurarnos de cumplir con la normativa

de protección de datos ⁽³⁾ , y hacer firmar a todos los alumnos que vayan a participar en la radio un papel de permiso de las madres y padres, o tutores. Además debemos tener especial cuidado con las fotos que se hagan en el momento y que vayamos a publicar en diferentes redes.

Es conveniente también que haya un espacio donde poder mostrar los resultados del proyecto de radio escolar a familiares y a amigos del centro, y ofrecer cada año un resumen de los resultados obtenidos, para que se pueda ser consciente fácilmente de la importancia de la radio como medio para filosofar. Y si hay una actitud que resulta óptima para la mejora de nuestra práctica es la del profesor filósofo. Éste tiene que aprender algo sustancial: en la práctica filosófica es necesario siempre aprender a devenir cada vez más prescindible en tareas y funciones. Para ello es necesario enseñar a manejar el micro y soltarlo, enseñar a manejar el programa de grabación y que lo haga otra persona, enseñar la responsabilidad de entrevistar y preguntar, enseñar la forma de buscar música acorde a la temática, enseñar a planear escaletas, enseñar, enseñar, enseñar... a jugar a pensar.

Referencias y webgrafía

- Puig, Irene de y Sático, Angélica. (2011). Jugar a pensar con niños de 4 a 5 años. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Boe normativa protección de datos: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Cómo hacer un programa de radio escolar. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/como-hacer-un-programa-de-radio-escolar#:~:text=Se%20trata%20de%20un%20espacio,mismos%20alumnos%20de%20la%20instituci%C3%B3n.>
- De la escuela en la radio a la radio en la escuela. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030103.pdf>
- Experiencias en la Asociación Consulta Filosófica. <https://consultafilosofica.es/programa-de-radio-filosofia-en-la-onda/>
- La radio como recurso didáctico en secundaria. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/179566/TFM_2018_TrillesTarin_El%C3%ADsabet.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- La radio digital y su aporte al aprendizaje. <file:///C:/Users/consu/Downloads/Dialnet-LaRadioEscolarDigitalYSuAporteAlAprendizajeEnLaAsi-5294847.pdf>
- Las tic radio escolar. Evaluación de una propuesta radiofónica. <https://core.ac.uk/download/pdf/143423065.pdf>
- La utilización de la radio como herramienta didáctica. https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/369/h6_m3pp35_50.pdf



(3) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>

Diálogo y flores en la Facultad de Filosofía

Gloria Arbonés

Directora del GrupIREF ⁽¹⁾

grupiref@grupiref.org


La propuesta de "El Jardín de Juanita" de Angélica Sátiro me sedujo desde el primer momento y siempre que tuve la oportunidad me dediqué a compartirlo con las docentes y escuelas que tuve cerca, animándolas a ponerla en marcha. La experiencia que les voy a compartir fue fantástica, y tener la oportunidad de contarles cómo fue y, para ello, recordarla, es un placer.

"El Jardín de Juanita" cuenta con múltiples manifestaciones en muchos lugares del mundo, pero yo les voy a contar cuando el Jardín de Juanita llenó de niñas, niños y flores la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona.

Fue dentro del contexto del Festival Barcelona Pensa ⁽²⁾, el primero realizado en el estado español y del que se concretó la primera edición del 17 al 22 de

noviembre de 2014. Es un festival de Filosofía que se celebra cada año desde entonces y coincidiendo con el Día Mundial de la Filosofía decretado por la UNESCO para el tercer jueves de noviembre. Las actividades son gratuitas, y se llevan a cabo en espacios poco convencionales, desde la calle a centros culturales como el CCCB ⁽³⁾, librerías, centros cívicos.

El GrupIREF participó desde aquella primera edición en todas las que le siguieron, ideando diferentes tipos de actividades, de acuerdo a los días que se nos habían asignado.

En este vídeo ⁽⁴⁾  y activando los subtítulos ya que el original está en catalán), podrán conocer todo el recorrido.

Para el 2019 ya hacía un par de años que la actividad que organizábamos desde el

(1) Grup d'Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia es el centro de Filosofía para Niños de Catalunya, donde se conoce el proyecto como Filosofía 3/18 y se desarrolla en catalán.

(2) En la web del BARCELONA PENSA podemos leer: "El festival apuesta por el derecho a la filosofía como rasgo fundamental de una cultura crítica y participativa en la que todo el mundo debe poder sentirse implicado. Por eso, el proyecto está destinado a convertir el discurso filosófico en un bien común y compartido, borrando la frontera tradicional entre alta y baja cultura, haciendo del pensamiento teórico y reflexivo un elemento fundamental de nuestra experiencia."

(3) Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

(4) https://www.youtube.com/watch?v=JjJ2EdJP65l&t=3s&ab_channel=GrupIREFFilosofia

GrupIREF era un encuentro interescolar de Filosofía entre niñas y niños de las "Filoscoles" (5).


Un día de primavera de 2019, en una conversación informal entre buganvillas y aguas cítricas refrescantes, Angélica Sático me comenta que le habían pedido propuestas para participar del Festival Barcelona Pensa. Sin entrar a contar todos los detalles, decidimos reunir esfuerzos y organizar actividades entre ella y el GrupIREF, y acordamos que algunas de ellas iban a girar en torno al "Jardín de Juanita".

A partir de esa conversación y de la tendencia, tanto de Angélica como mía, de no temer concretar ideas que pueden parecer complicadas... decidimos que una de las actividades iba a ser llevar a cabo el Tercer Encuentro Interescolar de Filoscoles, al cual íbamos a invitar a participar a aquellas que hubieran trabajado con el proyecto del Jardín de Juanita (el Jardí de la Joanina, en catalán), y por tanto el tema convocante de ese año sería la ética y la estética ambiental desde una mirada filosófica.

En aquel momento, eran siete las Filoscoles que habían trabajado con el Jardín de Juanita al menos durante un año: Escola Els Alocs (Vilassar de Mar), Escola Pau Casals (Rubí), Escola Delta y

Cingle (Terrassa), Escola Les Roques Blaves (Esparreguera), Escola Gimbebé (Gavà), Princess Margaret School (Barcelona), así fue que las convocamos a participar y todas aceptaron encantadas.

Hasta llegar al día del encuentro en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, hay mucho trabajo que hacer.



Llevar a cabo el Tercer Encuentro Interescolar de Filoscoles, al cual íbamos a invitar a participar a aquellas que hubieran trabajado con el proyecto del Jardín de Juanita (el Jardí de la Joanina, en catalán), y por tanto el tema convocante de ese año sería la ética y la estética ambiental desde una mirada filosófica

Preparando el terreno

La actividad no se limitaba solo a la participación del diálogo ese jueves concreto de noviembre por la mañana, sino que hubo un proceso previo y

(5) Filoscoles y Filoinstis son el conjunto de centros escolares de primaria y de secundaria, respectivamente, que, asociados al GrupIREF, aplican el Proyecto Filosofía 3/18 (nombre que tiene en Catalunya el proyecto Filosofía para Niños) con acompañamiento, formación, materiales exclusivos y la posibilidad de participar de todo tipo de intercambios entre escuelas tanto de alumnado como de profesorado.

y posterior que incluyó a todos los integrantes de los grupos clase, ya que quienes asistirían al encuentro iban a ser solamente algunas alumnas o alumnos representantes de cada grupo.

Con Angélica pensamos en realizar una actividad de diálogo y una instalación artística. Para ambas cosas, tenían que dedicar tiempo de preparación en sus aulas.

Para la actividad dialógica debían elaborar una narrativa visual o "storyboard" que resumiera el proceso del trabajo con el Jardín en cada Filoscuela y que, al mismo tiempo, sirviera de guión para compartirlo ese día con las otras escuelas.

Este "storyboard" también debía mostrar un resumen de la reflexión conjunta y para ello les facilitamos a las docentes un plan de diálogo orientativo que podría ser de ayuda para dinamizar los diálogos en las aulas y, también, para concretar la narrativa visual.

Para la instalación les propusimos que realizaran diálogos filosóficos en las aulas para pensar sobre la crisis climática y los intentos de solución que tenemos en nuestras manos. Podían valerse de cualquier recurso (un cortometraje, la mera observación del entorno, utilizar planes de diálogo de los materiales propios de Filosofía 3/18, lo que quisieran).

Bajo la idea metafórica de que debemos ponernos en los zapatos de la Naturaleza, de la Tierra... la propuesta fue que hicieran

una colecta de zapatos o bambas o botas viejas y que prepararan zapatos-macetas pintados de color rojo. Para el día del Encuentro, debían llevarlos con una plantita y un pequeño cartel con un mensaje escrito o con un dibujo que haya salido de la reflexión después del diálogo. También debían llevar 4 metros de lana roja por cada zapato, para montar la instalación.

PLAN DE DIÁLOGO PARA CONducIR LA REFLEXIÓN PREVIA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA VISUAL.

Observación: Estas preguntas son orientativas, deberán ser adecuadas a la edad de las criaturas y a los contextos específicos de cada escuela.

- Mientras trabajamos con el Jardín de Juanita, ¿qué es lo que más nos gustó? ¿Qué nos pareció difícil?
- ¿Qué he sentido al hacer el jardín? (alegría, tristeza, rabia, dolor, calma, paz, etc...)
- ¿Por qué me emocioné de esta manera?
- ¿Qué tipo de ideas surgieron mientras hacíamos el jardín? ¿vale la pena seguir pensando sobre estas ideas? ¿por qué?
- ¿Cómo fue la experiencia de tocar la tierra? ¿Qué sensaciones me han surgido? ¿Quiero seguir tocando la tierra? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue mi relación con las plantas? ¿He aprendido algo de ellas? ¿Qué?
- ¿Vi animales en el jardín? ¿Cuáles? ¿Aprendí algo con estos animales?
- ¿He podido conectar el jardín con las matemáticas? ¿En qué aspectos? Y si no, ¿Y por qué no hacer mates en el Jardín?
- ¿He podido conectar el jardín con las lenguas? ¿En qué aspectos? Y si no, ¿Y por qué no hacer actividades de lenguaje en el Jardín?
- ¿He podido conectar el jardín con las ciencias? ¿En qué aspectos? Y si no, ¿Y por qué no hacer ciencias en el Jardín?
- ¿He podido conectar el jardín con las artes? ¿En qué aspectos? Y si no, ¿Y por qué no hacer artes en el Jardín?
- ¿Crear un jardín en nuestro entorno es una acción ciudadana? ¿Por qué? Me siento más ciudadano/a al hacer el jardín de Juanita? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Aprendí algo de mí mismo con el Jardín de Juanita? ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo los demás infantes miraron nuestro trabajo con el Jardín de Juanita?
- ¿Cómo los demás adultos miraron nuestro Jardín de Juanita? (familia, funcionarios, otros profesores, visitantes...)
- ¿Qué hemos aprendido, como grupo, con el Jardín de Juanita?
- ¿Cuál historia queremos narrar a los demás? ¿Cuál es nuestro cuento con el Jardín de Juanita? ¿Cómo empezó? ¿Por qué lo hicimos? ¿Cuáles fueron nuestros conflictos y obstáculos? ¿Hemos tenido aliados? ¿Cuáles? ¿Cuáles fueron nuestros logros? ¿Cuáles son nuestra expectativas de futuro? ¿Cómo nos gustaría ver la naturaleza en el planeta, en nuestro país, nuestra ciudad, barrio, escuela, casa? ¿Qué podríamos hacer para lograr este sueño? ¿Cómo cerramos nuestra narrativa?

Todo este trabajo previo se realizó en las aulas, con todo el grupo: los diálogos, la preparación del storyboard, los zapatos-macetas, incluso con la colaboración de las familias, pero entonces apareció uno de los grandes desafíos en este tipo de encuentros: la selección de alumnas y alumnos que participarían efectivamente de la actividad, ya que es imposible movilizar y organizar un encuentro con todo el alumnado de todas las escuelas.

Como la propuesta era organizar tres comunidades de diálogo de alrededor de 20 integrantes, contamos con unos 70 alumnas y alumnos entre las siete escuelas participantes. Para ser coherentes con el espíritu de Filosofía 3/18-Filosofía para Niños (FpN), generamos unos criterios para que niñas, niños y jóvenes tuvieran en cuenta a la hora de hacer la selección, la cual harían con ayuda de las maestras y para lo cual también dedicarían un tiempo reflexivo:

- evitar la votación;
- tener claro que quienes vayan serán representantes en una actividad de Filosofía;
- deben ser niños y niñas a quienes les guste hablar, que les guste hacer filosofía, que tengan ganas de compartir con otros alumnos y alumnas de otras escuelas, etc.;
- que no hayan participado el año anterior, para así dar opciones a todo el alumnado que quisiera participar;
- los y las que vayan deben comprometerse a hacer un retorno a los/las compañeros/as;
- deben tener permisos de derechos de imagen.

Las docentes que acompañaron este proceso comentaron la enorme riqueza de ese momento. Cuando hablamos de trabajar valores en las aulas, debemos pensar en que este tipo de situaciones son totalmente propicias para pensarlos y no podemos dejarlos escapar.



En el Jardín...

Llegó el Día de la Filosofía, tercer jueves de noviembre y el día del encuentro.

Después de una bienvenida con desayuno incluido para favorecer el intercambio (ya que deberían compartir una actividad con compañeras y compañeros que no conocían de nada), se distribuyeron en las aulas según los colores que previamente les habían sido asignados. Los organizamos en grupos heterogéneos, es decir, no por edades, sino que en el mismo grupo había niñas o niños de la Escola Gimbebé (que solo tiene alumnado hasta los 5 años) junto con adolescentes de 1ero de la ESO de la Escola Cingle.

Allí, en esas aulas enormes y un poco desangeladas, compartieron sus storyboards, resumiendo sus experiencias bien diferentes del desarrollo del Jardín en cada centro educativo. Se hicieron preguntas entre ellas y ellos, con la dinamización de una o un docente. Para esto también contamos con profesionales de diferentes Filoscoles que intentaron ayudar al grupo a pensar, a que se escuchen y a que puedan adaptar los distintos registros, ya que, como dijimos antes, los grupos eran muy heterogéneos. Pensaron en las dificultades y facilidades de construir un jardín en las escuelas. En grupo pensaron acerca de cuestiones del

tipo ¿para qué sirve tener y cuidar un jardín? ¿En qué nos ayuda? ¿En qué nos hace pensar?



Una vez terminado el diálogo, cada grupo organizó un mapa mental a modo de resumen del diálogo compartido. Se organizó todo para que cada escuela se llevara consigo un mapa mental y así transmitir la experiencia en la Facultad con el grupo de la clase, cerrando el círculo iniciado semanas antes en las aulas.

Finalizada la tarea en los grupos, volvimos al espacio común para valorar brevemente la experiencia, compartir los mapas mentales y organizar la siguiente actividad: la instalación...

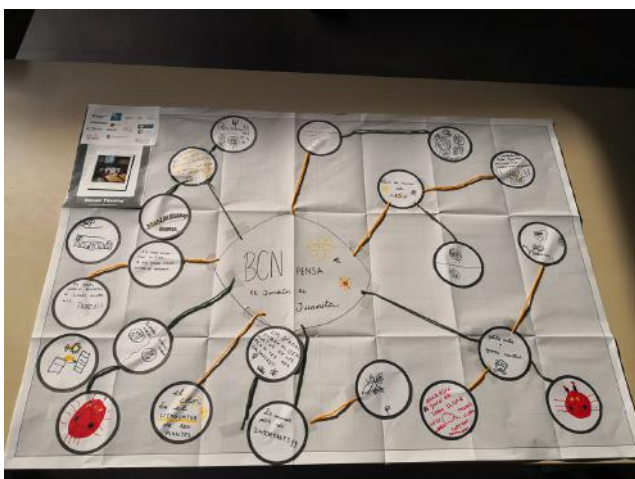
Finalizada la tarea en los grupos, volvimos al espacio común para valorar brevemente la experiencia, compartir los mapas mentales y organizar la siguiente actividad: la instalación...

Ponernos en los zapatos de la Tierra


Cuando los grupos de cada escuela fueron llegando a la Facultad a primera hora de la mañana, dejaron sus zapatos-



macetas en un espacio reservado. Por lo tanto, cada grupo de cada Filoscuela fue a buscar sus zapatos y bajamos a la entrada de la Facultad, que cuenta con una especie de puente por el cual circula mucha gente, como si fuera una calle. En un momento estuvo montada la instalación y niñas y niños iban animando a las personas que pasaban por allí a llevarse un zapato-maceta con un mensaje claro: cuidar el planeta. Fue muy interesante ver la sorpresa de la gente que pasaba por allí, sobre todo cuando se veía interpelada por niñas y niños que invitaban a leer los mensajes escritos en esas tarjetas decoradas con tanta dedicación y además a llevarse un zapato-maceta con una planta para decorar su casa y comprometerse a cuidarla. Una verdadera acción política.



* * *

Las imágenes que pueden encontrar a lo largo de esta narración y este vídeo (6)  ilustran mucho mejor lo que vivimos ese día que todo lo que se pueda contar.



* * *

Creemos profundamente en propiciar el encuentro entre las niñas y los niños para reflexionar sobre temas y cuestiones que les interpelan, y estamos convencidas, también, de que generar espacios de visibilización de esas reflexiones es la mejor tarea que Filosofía 3/18-Filosofía para Niños puede hacer. Ir dejando improntas de este tipo en la vida de cada una de las personas que participaron de esta experiencia, o de otras similares, es el aporte para que estas criaturas sean conscientes y puedan pensar en qué clase de mundo quieren vivir y así, pasar del pensamiento a la acción para construirlo.

(6) https://www.youtube.com/watch?v=7P_1Fmw6vRs&ab_channel=GrupIREFFilosofia

El jardín de la mariposa Juanita: Proyecto STEAM-CT

Silvia García López.

Diseñadora y profesora Proyecto STEAM-CT "Jardín de Mariposa Juanita"

s.garcialopez@fontenebroschool.com

Julia García Morán.

Coordinadora infantil y profesora de Filosofía Lúdica.

j.garcia@fontenebroschool.com

Colegio Fontenebro International School.

El origen, un poco de historia

El proyecto STEAM-CT "El Jardín de la Mariposa Juanita", tiene su origen por diferentes vías dentro de nuestra escuela, la primera y fundamental fue que el colegio tiene implementado dentro de su proyecto Educativo clases de Filosofía Lúdica semanales desde el curso 2016/17, dirigidas a todos nuestros alumnos del segundo ciclo de educación infantil hasta 3º de primaria.

Fue en esas clases de diálogo crítico y reflexivo donde surgió la necesidad real de crear un espacio de Jardín en una zona en desuso del centro. ¿Por qué no traer a la realidad esas historias fantásticas y utilizar un espacio abandonado de nuestro patio de juegos para crear un Jardín? ¿Por qué no crear un Jardín donde pudiera vivir la Mariposa Juanita y sus amigos? ¿Por qué no construir un espacio de aprendizaje por y para los niños?

Por otro lado, desde hace tres cursos académicos 2017/18 nuestro colegio ha

ha pilotado algunos proyectos STEAM - CT dentro del programa Erasmus+ junto al grupo de investigación UVaSTEAM de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y escuelas de diversos países europeos de Finlandia, Suecia, Lituania, Bélgica, Italia y España.

El curso pasado 2020/21 pasamos de pilotar a diseñar un propio proyecto STEAM-CT para que se pudiera poner en práctica en otras escuelas de otros países, dejamos de ser centro piloto a ser centro creador de proyectos para que otros piloten.

¿Por qué el Proyecto STEAM - CT del Jardín de Mariposa Juanita?

La metodología STEAM-CT tiene como eje central el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos, donde los alumnos se vean inmersos en un problema motivador cuya resolución les requiera adquirir, relacionar y aplicar conocimientos propios del curso en el que se encuentran, adquiriendo los aprendizajes propios que el currículum

oficial exige pero de una manera integrada y global, nada fragmentada por asignaturas.

El Jardín de la Mariquita Juanita es el recurso clave para generar aprendizaje y nos permite tener un problema motivador cada septiembre porque después del verano siempre nos encontramos con la necesidad de volver a crear un Jardín con VIDA. El jardín es el recurso perfecto para generar aprendizaje real.

Además nuestro colegio sentía la necesidad de que el proyecto del Jardín de La Mariquita Juanita fuera un proyecto más amplio y más global, que no formará parte solamente de las clases de Filosofía Lúdica. El Proyecto del Jardín tenía que estar inmerso en todas las edades, en todas las áreas de todas las clases y asignaturas, provocando que fuera éste el proyecto STEAM-CT elegido para diseñar dentro del programa Erasmus +.

“El Jardín de mariquita Juanita proyecto STEAM-CT, es un proyecto interdisciplinar que construye conocimiento utilizando habilidades de pensamiento crítico para resolver problemas de la vida real. Considera a los alumnos como los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje en comunidad con otros”

Paralelismos entre Filosofía Lúdica y metodología STEAM-CT.

Es indiscutible la gravedad de la situación ecológica del planeta. Igualmente evidente es la necesidad de desarrollar personas éticamente responsables con su entorno. Es indudable que, para afrontar los retos del siglo XXI, hace falta desarrollar la capacidad de pensar mejor de forma crítica, creativa y ética.

La propuesta educativa de «El jardín de Juanita», tiene su origen dentro del movimiento de Filosofía lúdica, heredero del proyecto de Filosofía para niños (FpN) creado en 1970 por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Sharp (Sátiro, 2018) en Estados Unidos.

En la actualidad, esta propuesta educativa innovadora que se está difundiendo por todo el mundo y cuyo objetivo prioritario es el desarrollo en los niños de destrezas cognitivas y afectivas que les permitan pensar por sí mismos de forma crítica, creativa y cuidadosa, creando una comunidad de investigación basada en el diálogo que avanza en la búsqueda y construcción de un conocimiento coherente, argumentado y reflexivo partiendo de los propios sujetos (Carmona, 2005).

La filosofía lúdica es una forma de filosofar desde la infancia, jugando a pensar. Desde esta dinámica se estimula el desarrollo autónomo de las habilidades de pensamiento de los niños, a través del diálogo, el movimiento, su cuerpo, su percepción, sus sensaciones y sus actuaciones, interactuando con los

demás, consigo mismo y con su entorno cultural (Sátiro, 2018). Del clima educativo seguro, acogedor y amable que se genera, nace una comunidad de investigación formada por alumnos pequeños, en la que se expresan ideas que pretenden ser una exploración de una realidad que se cuestiona y problematiza.

Dichas ideas argumentadas no son monólogos, ni tampoco buscan ser enjuiciadas; son una práctica del diálogo filosófico, en las que el error es considerado como una oportunidad para el aprendizaje. La propia infancia, acompañada por su profesor, es la creadora de una comunidad de diálogo con capacidad correctiva y de autorregulación, permitiendo desarrollar ciudadanos creativos y autocríticos.

El jardín de Juanita nace, por tanto, en una atmósfera de participación y buena convivencia. Se fundamenta en cinco ejes fundamentales expuestos por Sátiro (2018) en la primera parte de su libro "Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita".

Decir que por otro lado, a mediados de la década de los noventa, la estadounidense National Science Foundation (NSF) acuñó por primera vez el acrónimo STEM para englobar las cuatro disciplinas de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Esta primera aproximación, más o menos oficial a esta visión holística del aprendizaje), se vio finalmente completada a principios de este siglo XXI con la incorporación del Arte y la creatividad como las formas de

conocimiento más importantes de la actualidad interconectada en la que vivimos. Una actualización que implicó, a su vez, la reinterpretación del acrónimo original hasta su forma definitiva, STEAM.

El método STEAM nació como una respuesta educativa a la vertiginosa rapidez con la que empezaron a cambiar algunas de las disciplinas educativas que hasta entonces habían hecho gala de una evolución mucho más lenta. En gran parte motivado por la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el panorama cotidiano de crecientes sectores de la sociedad, este cambio perfiló a su vez un futuro en el que el mercado laboral podría constar de no pocos trabajos inexistentes y hasta impensables en la actualidad. Incertidumbre que llevó a algunos sectores de la comunidad educativa a demandar una formación básica e interdisciplinar que tuviese en cuenta los cambios sociales y laborales que traerán consigo estas tecnologías, tales como la disolución de las fronteras entre aprendizaje formal e informal o la creatividad entendida como un nuevo e importantísimo valor en el mercado laboral del futuro.

Estrategias metodológicas de Filosofía Lúdica y Proyectos Steam -CT.

- Problematizar e investigar.
- Formar conceptos.
- Imaginar y dialogar
- Comparar, contrastar y clasificar
- Relacionamos las partes con el todo.
- Imaginar crear.
- Experimentar, observar y reflexionar.
- Disfrutar cuidar.

Otras consideraciones metodológicas.

- El niño es el verdadero protagonista de su aprendizaje, ellos solucionan problemas de forma creativa y no esperan indicaciones o respuestas ni tampoco soluciones o conocimientos dados.

- El adulto es un mediador y facilitador que permite que los alumnos piensen, reflexionen, escuchen, comparen, comprendan y aprendan por sí mismos, junto a otros.

- El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que busca que los participantes se involucren en las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Actividades concretas del proyecto STEAM-CT en el jardín.

El proyecto STEAM-CT de nuestro jardín es un proyecto anual, por lo que se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar. La primera propuesta es para el mes de septiembre, con la vuelta al cole, y consiste en realizar un paseo consciente por el jardín. Recibimos una carta de la Mariquita Juanita diciéndonos que sigue de vacaciones y preguntándonos si podemos echar un vistazo al jardín. En grupo, discutimos los diferentes aspectos en los que debemos centrar nuestra atención. Reflexionamos y dialogamos sobre cuestiones como: "¿Qué crees que es una "planta mala"? ¿Y una "planta buena"? ¿Cómo podemos diferenciarlas? ¿"Plantas malas" y "plantas buenas" son siempre lo mismo o podemos considerarlas diferentes según el contexto? ¿Qué ocurre cuando no cuidamos nuestro jardín en verano?"

Luego, en grupos más pequeños, salimos al jardín con nuestras hojas de registro.



La siguiente propuesta tiene como objetivo acercarnos un poco más al conocimiento de las plantas. Comenzamos con una rutina de "Veo, pienso, me pregunto" con algunas fotos de diferentes seres vivos. En esta rutina, debemos guiar a los niños para que hablen de los seres vivos y de las diferencias entre una planta y un animal. A continuación, recibimos otra carta de la Mariquita Juanita pidiéndonos ayuda para localizar los árboles frutales del jardín, porque después de sus vacaciones de verano se había olvidado de ellos. Debemos resolver algunos retos para conseguir el código secreto que nos dará las pistas para identificar los árboles y completar el mapa. Mediante la rutina "Comparar y contrastar" provocamos un diálogo con los niños para que encuentren las similitudes entre los árboles del jardín. Una vez realizada la rutina, los niños deben extraer las principales características que podemos encontrar en dichos árboles como la

forma, las partes, los colores, las hojas... con el fin de realizar un cuadro para clasificarlos. Con este cuadro, los niños tienen que encontrar los patrones de los árboles de nuestro jardín para poder localizarlos y completar el mapa. Durante esta actividad realizaremos preguntas como "¿Qué es un ser vivo? ¿Cuáles son las diferencias entre un ser humano, un animal y una planta? ¿Todas las plantas tienen las mismas partes? ¿Cómo podemos clasificar las diferentes plantas? ¿Y los árboles son todos iguales? ¿En qué se diferencian? ¿Cómo son los árboles de nuestro jardín?"

En la siguiente propuesta trabajamos el crecimiento de las plantas, centrándonos en el crecimiento de las flores. Comenzamos con una introducción artística con la animación "Historia de las flores". A partir de las imágenes que hemos visto inventamos y creamos una historia. Seguidamente leemos el cuento "El pequeño tulipán" para introducirnos en el mundo vegetal en crecimiento. Comentamos cuestiones como "¿Todas las plantas crecen de la misma manera? ¿Puedes encontrar algunos ejemplos de plantas que crezcan de forma diferente al tulipán?". Con este cuento aprendemos a ordenar la secuencia temporal del crecimiento de la flor. Ordenamos imágenes y jugamos con nuestro Beebot (disfrazado de mariquita). La siguiente propuesta nos permitirá reflexionar sobre las necesidades de las plantas. Recordamos el cuento del pequeño tulipán y nos cuestionamos si además del sol y el agua las plantas necesitan algo más y por qué. Dividimos la clase en 3

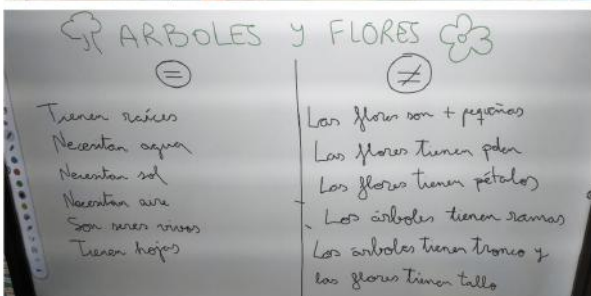
grupos. Cada grupo tiene un lector de códigos Qr y tarjetas de códigos Qr. La lectura de cada código daba lugar a una imagen. Deben de escribir la letra con la que empieza la imagen. Cuando tienen todas las letras, deben ponerlas en orden para construir una palabra (un grupo formará la palabra agua, otro grupo tierra y el último grupo luz). Realizamos una asamblea general entre todos los grupos. Los portavoces comparten la palabra que su equipo ha descubierto y reflexionamos sobre los 3 requisitos.

Esto nos lleva a la siguiente propuesta, donde se lleva a cabo un proceso de indagación. A través de la experimentación, la observación y la reflexión descubriremos qué ocurre con una semilla y las variables agua, luz, suelo y biodiversidad. Para ello, dividimos la clase en cuatro equipos, cada uno experimentará con una variable durante algunas semanas. Tienen que centrarse en:

- Equipo de suelo: El agua y la luz serán constantes. Cambian el suelo, intentando cultivar plantas en tierra, en algodón, en mantillo y en arena.
- Equipo de la luz: El suelo y el agua son constantes. Cambian el tiempo de exposición a la luz, moviendo las plantas a algunos lugares con diferentes horas de luz / lugares sin luz.
- Equipo de agua: La tierra y la luz son constantes. Los alumnos tienen que decidir cuánta agua y en cuánto tiempo (una taza cada día, una taza cada semana, media taza cada 2 días...)
- Equipo de biodiversidad: La tierra, la luz y el agua son constantes. Este equipo

ftiene que plantar diferentes semillas (frutas, verduras, flores...).

Para que este proceso sea visible para todos los niños, preparamos una gran cartulina para escribir las observaciones detalladas y las acciones que están realizando con las plantas en el día correspondiente. Durante algunas semanas, los niños deben visitar sus plantas y escribir lo principal de su crecimiento. Una vez que tengan suficiente información se les pide que extraigan toda la información para presentarla y compartirla con sus compañeros de la clase. Dialogaremos sobre lo que ha ocurrido con cada semilla y su crecimiento.



A partir del descubrimiento real y vivenciado de las necesidades de las plantas propondremos realizar semilleros y cuidar las plantas para poder trasplantar más adelante en nuestro jardín.

Dialogamos sobre cuestiones como "¿Sabes qué es un semillero? ¿Qué crees que es un semillero? ¿Cuál es la mejor

manera de hacer un semillero? ¿Has usado el mismo método que tu compañero? ¿Se pueden hacer semilleros con otro material? ¿Puedes poner un ejemplo? ¿Es el cartón un buen material para fabricar los semilleros? ¿Cómo podemos escribir/dibujar algunos pasos para que sean comprensibles para todos? Si otra persona sigue tus pasos, ¿puede hacer un semillero similar al tuyo?"

Cada niño hará su semillero con un rollo de papel higiénico. Presentamos a los niños diferentes materiales de desecho habituales (una botella de plástico, un rollo de papel higiénico, una lata de atún, un brick de tomate frito...). A partir de ahí, discutimos en gran grupo las características de cada uno, pensando en qué materiales creen que pueden ser biodegradables. Sumergimos los diferentes materiales en un cubo de agua y observamos qué ocurre. Los alumnos se dan cuenta enseguida de que el rollo de papel empieza a deformarse, a absorber agua...

Les guiaremos en la decisión de elegir el rollo de papel higiénico para hacer sus semilleros (el cartón es biodegradable y se puede trasplantar el semillero directamente a la tierra, sin que las raíces sufran). A continuación, les damos instrucciones para que hagan el semillero. Al principio, los niños tienen que escribir/dibujar y secuenciar (dependiendo del nivel de cada uno) los pasos para hacer el producto final, tratando de hacer un "algoritmo" escrito (secuencia de pasos) para hacer un semillero.

Además, reutilizamos los envases que tenemos de plástico para hacer jardineras para el jardín. Los decoramos y los reservamos para trasplantar todo aquello que vayamos cuidando en los semilleros.

Otra actividad íntimamente relacionada con ésta es la creación de comederos de pájaros. Los alumnos crean un comedero/casita para pájaros para el jardín a partir de materiales reciclados, estudiando algunos conceptos físicos como el equilibrio, las propiedades de la materia (pegajosa, pesada...). Nos cuestionamos aspectos como "¿Cuál es la función del comedero para pájaros? ¿Cómo podemos hacer que el comedero para pájaros sea atractivo? ¿Qué tiene que tener un comedero para pájaros para ser bueno? ¿Qué materiales podemos utilizar? ¿Qué pasos debemos seguir para construirlo?". Secuenciamos los pasos con palabras/imágenes. Al igual que en la actividad El pequeño tulipán, jugamos con el Beebot siguiendo la secuencia de pasos, reforzando el concepto de algoritmo. Decidimos realizar comederos con rollos de papel higiénico, cápsulas de café y bricks de leche.

Otra actividad preciosa que realizamos es escuchar los diferentes sonidos de la naturaleza con los ojos cerrados, intentar adivinar qué son y dialogar sobre lo que nos hace sentir. De igual modo, salir a buscar diferentes olores al jardín, reflexionando sobre las diferencias entre las plantas aromáticas y las no aromáticas.

En un primer momento, y antes de llevar a cabo las actividades citadas

anteriormente, hicimos un estudio exhaustivo sobre el terreno que teníamos para crear nuestro jardín y sobre los diferentes tipos de jardines.



Una de las actividades llevadas a cabo fue medir el jardín. Decidimos medir el terreno con los pies. Pero...Nuestras medidas no coinciden... ¡Nuestros pies son de diferente tamaño! Decidimos medir con otros objetos. ¿Por qué no obtenemos los mismos resultados si medimos con lápices, tijeras, pegamento, polícubos ...? Los niños empiezan a comentar que sus padres tienen reglas y metros para medir diferentes cosas. De esta manera solucionamos nuestro problema, pudiendo utilizar las unidades y herramientas de medida convencionales. Durante este proceso nos cuestionamos cosas como "¿Podemos medir algo con nuestro cuerpo? ¿Cómo podemos hacerlo? ¿Has oído alguna vez "3 brazos" o "7 dedos"? ¿Y has oído alguna vez "pulgadas" o "pies"? ¿Podemos medir con cualquier parte de nuestro cuerpo? ¿Son tus pies similares a los míos? ¿Cuál es más grande? ¿Cómo puede afectar esta diferencia a la medida final? ¿Crees que medir con nuestro cuerpo es correcto? ¿Qué podemos utilizar para medir? ¿Cómo tiene que ser un instrumento de medida? ¿Podemos utilizar un lápiz (o algo similar) para medir el jardín? ¿Son todos los lápices/bolígrafos

/palos similares en todos los países?
¿Cómo podemos resolver ese problema?
¿Cómo podemos medir de la misma
manera que el resto del mundo?

Otra actividad está relacionada con
conocer diferentes jardines a través de
imágenes de jardines o cuadros de
artistas, para reflexionar sobre los
diferentes aspectos del jardín y extraer
ideas para diseñar el nuestro. Dialogamos
sobre aspectos tales como “¿Qué es lo
principal que tiene un jardín? ¿Qué hace
que un jardín sea un jardín? ¿Es
importante el agua? ¿Son importantes las
flores/los animales/los sonidos/las
sombras/los árboles... en un jardín?
¿Dónde tenemos que poner los
comederos? ¿Por qué? ¿Los pájaros

pueden comer en el suelo o es mejor que
se lo hagan en la copa de los árboles?
¿Por qué? ¿Dónde tenemos que plantar
nuestras plantas? ¿Por qué? ¿Es correcto
el suelo/sol/agua/biodiversidad en esta
parte de nuestro colegio? ¿Cómo
podemos mejorarla?”

Tras estas reflexiones es el momento de
diseñar nuestro jardín. Con música
ambiental, se les pide que hagan un
primer dibujo de su jardín, colocando las
plantas y los comederos para los
animales. Finalmente, con cualquier
técnica (collage, pintura, realización de
una maqueta real...) los niños completan
su jardín, razonando por qué colocan
cada objeto en cada lugar.



¿Pintan las plantas?

Julia Montoya Cruz

yulialmeria@gmail.com

Wislaba Szymborska (2002) afirmaba que **“las cosas que no se saben son las que convierten la vida en algo fascinante”**.

¿Sabemos de dónde surgen los colores? ¿Hemos mirado alguna vez la amplia gama de colores que habita en la naturaleza? ¿Cómo llegan esos colores a todo lo que conocemos? ¿De dónde provienen? ¿Pintan todas las plantas? ¿Podemos obtener los colores sin dañar la naturaleza?

Nuestro Jardín de Juanita nos ofrece muchos conocimientos, crecemos y aprendemos con él y de él. Este curso, con ayuda del Hada Magie y otros personajes místicos, nos adentramos en los colores que habitan en la naturaleza. Hechizados por ellos, comenzamos a observarlos, a dialogar con y de ellos, a experimentar y probar con lo que había en nuestro entorno, así como crear a partir de ellos, haciéndonos conscientes de que todo este proceso ayudaba a cuidar nuestro planeta.

Los juegos forman parte del proceso de aprendizaje, donde superamos retos, descubrimos misterios y pruebas que nos ayudan a seguir un camino. Fueron

propuestas que derivaron en la reflexión e investigación sobre aspectos como el método de transferencia botánica directa para lograr diferentes impresiones de aquellas plantas de nuestro entorno que tienen propiedades tintóreas, llamado Eco- print, y la investigación sobre la Historia de los Tintes Naturales, la extracción de pigmentos y la co-creación, finalizando con una exposición del proceso investigativo-creativo en el Castillo de Santa Ana de Roquetas de Mar, Almería (1).

Magie y Juanita habían urdido todo un plan para invitarnos a reflexionar sobre la naturaleza de los colores. Este proceso comenzó “jugando a mirones”, siguiendo las pistas y analizando detenidamente nuestro jardín y los colores que habitaban en él. Los vimos, los observamos, hicimos un registro y los clasificamos.

¿Cuántos colores había? ¿Teníamos constancia de ello? ¿Eran claros u oscuros? ¿Podíamos saber si nuestras plantas pintaban? ¿De qué manera podíamos averiguarlo?

Para ello, tomamos una muestra de cada color valorando dañar lo menos posible nuestro jardín y probamos con ellas sobre

(1) El Castillo de Santa Ana acoge una exposición escolar del CEIP Las Lomas de Roquetas de Mar (Almería) (europapress.es)

papel. Nos preguntamos:

¿Pintarán? ¿Cómo pintarán? Si son verdes ¿pintarán verde? Si son amarillas, ¿lo harán amarillo?,... Algunas sí pintaban y otras no ¿Podíamos explicar lo que ha sucedido? ¿Cómo podíamos imaginar que había pasado?

Tras dialogar sobre lo sucedido, observamos de nuevo nuestros dibujos, expuestos en el rincón del arte, intentando identificar lo que veíamos en ellos sin identificar el autor/a. Posteriormente su autor/a exponía lo que había querido dibujar y dialogábamos sobre las diferentes miradas, jugando a componer historias. El paso del tiempo provocó la oxidación de la materia natural y transformó los colores surgidos en un mismo tono amarillento y/o amarronado.

¿Qué ha sucedido? ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Qué explicación podemos encontrar a lo sucedido? ¿A quién podemos preguntar para saber?

Hapa Zome

India Flint y Rosario Belda

Juanita, el Hada Magie y su amigo el duende Pícaro, nos iban proporcionando pequeñas pistas, pruebas y retos que nos ayudaban a avanzar en la investigación. Así fue como derivamos en el descubrimiento de la Técnica Hapa Zome

y el Eco-print o impresión Botánica. En este proceso de investigación contactamos con Rosario Belda (2) e investigamos a India Flint (3), pionera en impresión botánica. Se inició un nuevo proceso en nuestro juego, un proceso más científico, donde los resultados obtenidos siempre eran diferentes y sorprendentes. “Aprendimos a hacer fotografías de las plantas sobre tela” y “a adorar la imperfección perfecta que nos ofrece la naturaleza”. Hapa Zome es el arte japonés de golpear hojas y flores con un martillo para extraer los pigmentos naturales sobre un tejido. Esta técnica de golpeo con el mazo sobre tela irradiaba musicalidad sin ritmo definido pero liberadora. Además, nos ayudaba a organizar el trabajo previo, que era muy divertido: salir de excursión en familia, elegir elementos para nuestro tintado, preparar materiales necesarios... Aunque también, por una parte, nos generaba rechazo al sentir que dañábamos las plantas al golpearlas y, por otro, emoción al utilizar el golpeo como un juego que implicaba un proceso delicado y cuyos resultados nos fascinaban y con los que podíamos jugar a formular hipótesis sobre ellos.



(2) Rosario Belda Otero (Albacete, 1961; maestra jubilada y artista textil) no para de investigar y de crear arte en el mundo de las telas y de los hilos. Parte de su obra puede contemplarse en la página web www.beldabelda.com

(3) India Flint nació en Melbourne, Australia. Combinó la enseñanza de procesos de tinte ecológicamente sostenibles en la Escuela de Arte de Australia del Sur con la investigación y la práctica textil. La distintiva Eco-impresión, se ha convertido en una característica definitoria de la práctica textil de India.

El Mordentado

Tras diversas secuencias el proceso de oxidación se seguía produciendo, y los colores desaparecían “¿Será el duende travieso quien los borra? ¿Se ponen malos como las manzanas cuando no te las comes? ¿Será que los colores son en realidad amarillos y marrones?” El diálogo sobre la oxidación natural puso encima de la mesa el problema principal “¡Los colores desaparecen!, entonces, ¿Cómo pintaremos la ropa si desaparecen los colores?”

En uno de los juegos-reto que nos mandaban nuestras amigas, nos orientaron sobre un proceso complejo y con un nombre más complejo aún, pero que aprendimos con soltura “Mordentado”. El Mordentado es la preparación de los tejidos para que adquieran los colores originales y no los pierdan. En este nuevo juego nos invitaban a realizar pociones mágicas como las del libro del Hada Magie. Ésta, custodiaba un tesoro de gran valor, el libro Mágico de las Recetas de la Naturaleza. Este libro solo podía ser visto por seres que amasen la naturaleza. Juanita y Magie, nos invitaban a probar pócimas y según avanzábamos nos proporcionaban nuevas recetas. Comenzamos con el Mordentado de tela de algodón con leche de soja diluida en agua, dialogando sobre los posibles resultados, imaginando que pasaría “se pondrán marrones; no pintarán; el duende hará magia, ...” y entonces, los

resultados de nuestro Hapa Zome fueron espectaculares. ¡Ahora sí! La receta nos había ayudado y ahora los colores no desaparecían. Nos emocionamos y jugamos a preparar Mandalas Botánicas (4) con esta técnica.

Eco- print

En palabras de Alina Macías de Taller Silvestre (5), “es una técnica de estampación botánica que conjuga el trabajo minucioso con una parte impredecible y llena de magia, y esto es lo bonito, no tener todo el control, aceptar la diferencia, el error, la mancha o las siluetas discontinuas, ..., el resultado es una prenda única, como todas las hojas y flores que la hicieron posible”.

¡La infancia no veía error ni manchas en los resultados! ¡No entendían! ¡Para ellos era magia, la magia de las plantas!

**¡La infancia no veía error ni manchas en los resultados!
¡No entendían! ¡Para ellos era magia, la magia de las plantas!**

Para conocer esta técnica jugamos con la definición de dos palabras: “Impresión Botánica”, investigando en más profundidad “vamos a hacer fotocopias de las flores, son fotos mágicas, podemos hacer formas con ellas, sí una estrella, ...”. India Flint es referencia en este campo, pero en el conocimiento de este proceso

(4) Explicación de los mandalas: Su significado y uso — Study Buddhism

(5) Eco-print, la técnica que protagoniza la colaboración entre Taller Silvestre y Cossac

descubrimos más artistas que se decantan por el trabajo artesanal y sostenible. Emplear materiales vegetales como hojas, cortezas, semillas, cáscaras, que se colocan sobre la tela y luego de un proceso de cocción dejan su estampa, su huella directa. En palabras de Eugenia Zoia (6) “Son prendas únicas, delicadas, que reflejan todo el amor y cuidado con el que fueron realizadas. Pero, sobre todo, son en sí mismas un manifiesto de que una moda sustentable es posible, y quien las use estará vistiendo un jardín”. Investigar estas artistas nos ayudó a valorar aún más nuestro proceso, ver sus trabajos nos inspiró en nuestros procesos creativos y nos sentíamos artistas.

Una nueva pócima llegó a nuestro poder, pero también un terrible suceso, “el libro Mágico de las Recetas de la Naturaleza” había sido robado por un duende malvado, “El duende Boggart”, y para recuperarlo teníamos que hacer trueques con él. Y así fue como empezamos a crear con esta nueva técnica, que era peligrosa y para la que necesitábamos ayuda de adultos y ser muy cuidadosos con los procesos. La nueva pócima consistía en mordentar la tela con Alumbre y Cremor Tártaro, utilizando una olla e hirviéndolos durante dos horas a fuego medio. Una vez que la tela estaba preparada y los materiales para la impresión botánica habían sido recolectados los disponíamos cuidadosamente sobre ella, a veces al libre albedrío y otras creando formas. Los enrollábamos sobre sí mismos y los enrollábamos sobre sí mismos y los

cubríamos con otra tela protectora y un cordón. Para finalizar los poníamos al vapor dos horas más y los dejábamos secar un par de días.

¿Qué podemos concluir de este proceso? ¿Es solo un proceso de aplicación práctica? ¿Qué subyace en él que lo hace distinto?



El trabajo desarrollado, tanto con esta técnica como en las que posteriormente se expondrán, centra su fortaleza en la cuestión procedimental. Pensar filosóficamente implica trabajar las habilidades de pensamiento, por ello, el desarrollo de todos y cada uno de los pasos de la propuesta es riguroso en los procesos dialógicos y reflexivos. No debemos olvidar la fantasía, que hace analogía al pensamiento infantil. A partir de su visión del mundo se genera un diálogo donde crece la reflexión, donde se observan los elementos, se imaginan y formulan hipótesis sobre lo que puede o no suceder, se decide la agrupación de los elementos (por colores, tamaño, texturas, ...), argumenta el porqué de una clasificación u otra, se observa qué tienen en común, estableciendo semejanzas y diferencias sobre los resultados

(6) Utilizando tintes naturales y la técnica del ecoprint, la diseñadora de indumentaria Eugenia Zoia crea prendas únicas, que transmiten su amor por la naturaleza y el respeto al medio ambiente. Jardín de Estampas y Elogio a los árboles.

obtenidos, intentando interpretar lo sucedido y describiendo el proceso desarrollado.

¿Qué conseguimos con todo este proceso?

Ayudarles a pensar mejor. Para Mathew Lipman es un pensamiento multidimensional: Crítico, creativo y ético. Piensan siguiendo un criterio, analizando el proceso, imaginando y creando, interpretando resultados, argumentándolos, buscando analogías o relacionando sucesos, ..., sin olvidar, la parte ética de la propuesta, el porqué de su relevancia y las consecuencias de nuestros actos.

Historia de los Tintes Naturales

Hemos descubierto que hay plantas que pintan y otras que no, que podemos hacer fotografías de ellas sobre tela y que los resultados nunca son los mismos, que siempre nos sorprenden y son fascinante. Pero ¿y los colores? ¿Cómo podemos pintar de colores las cosas? Para ayudarnos en esta nueva parte del proceso nos llegó un nuevo mensaje del Hada Magie y Juanita, que nos generó de nuevo el hormigueo por saber, descubrir, investigar y crear.

El mundo de los Tintes Naturales tiene una historia milenaria. Nuestros ancestros vienen experimentando con ellos desde hace millones de años, podemos trasladarnos incluso a la prehistoria si

queremos conocer cómo surgieron. La investigación sobre los colores, su historia, influencia y procesos de elaboración supuso un reto, un proceso reflexivo y creativo personal de gran intensidad que ayudó a generar las propuestas que se trasladaron al alumnado. Nos hemos apoyado principalmente en dos libros: "Colores, Historia de su significado y fabricación", de Anne Varichón (2018) y de "Las plantas tintóreas" de Maribel G. Polo y Romano Giudicissi (1997). Este proceso generó el "libro mágico de los Tesoros de la Naturaleza", el libro que despertaba la fantasía en el proceso y que generaba la sorpresa y expectativa en el alumnado. Además, en este proceso también nos apoyamos de la Filu- Clown Vorvoleta (7)



Viviana Figueroa, que era amiga de Magie y nos enviaba cápsulas de vídeo con las pócimas mágicas para descubrir los colores.

¿Sabéis que podemos reutilizar desechos naturales y extraer pigmentos de color de ellos?

Los huesos de aguacate, las hojas de zanahoria, los granos de café, las hojas de espinaca, la piel de remolacha, ..., fueron algunos de los elementos que nos ayudaron a extraer tintes de color y pintar con ellos. Pero, a pesar de todos nuestros intentos había colores que no se lograban con la suficiente fuerza por lo que nos pusimos a investigar y solicitamos ayuda a las familias de nuestro entorno.

En un colegio intercultural como el nuestro, las familias son de gran relevancia y en este proceso de dificultad el compartir, apoyarnos y el trabajar

(7) <https://youtu.be/XnqRMfc-b9c>

conjuntamente dio paso a la investigación y co-creación. Unos polvos mágicos del color verde amatista y el azul índigo nos sorprendieron en el aula con un mensaje motivador del que destacamos las siguientes palabras: ¡Os veo y os escucho cada día! ¡Me fascina vuestra delicadeza y paciencia! ¡Seguid haciendo cosas que yo pueda seguir disfrutando mientras lo hacéis!

¿Quién nos mandó ese mensaje?; ¿Juanita?; ¡No!, ¡El hada Magie!; ¡No!, ha sido el duende Boggart que ahora ya no es malo; ¡Si es malo!; ¡No!, solo es travieso, ...

En un inusual invierno lluvioso en Almería, las vinagreras (8), unas flores amarillas que además se podían comer, asaltaron nuestro entorno, campos, calles, parques y jardines, “¡Están por todos lados seño!” y, como era de esperar, en las recogidas de elementos naturales para nuestros diseños textiles, éstas monopolizaron las variedades de plantas que traíamos al aula. En una de las sesiones creativas surgió la propuesta de integrarlas en la olla para hacer caldito amarillo. Imaginamos resultados: “El caldito será amarillo porque las flores son amarillas; ¡no! Porque el tallito es verde, ¡será verde!; pues yo estoy de acuerdo en que serán amarillas porque pintan amarillo en mis manos y el tallito no pinta; ...”. Finalmente, el caldito resultó amarillo y al ver los resultados decidimos probar a ver si tintaba con una de las camisetas que habíamos traído.

(8) Beneficios de la Vinagrera (Oxalis pes-caprae) en la Citricultura (naranjasamparo.net)

Técnica Shibori

Ya extraídos los colores tocaba decidir qué hacer con ellos, ¿Qué pintar?, ¿Para qué hacerlo?, investigar cómo hacerlo y si había otras personas que lo hacían. Y lo más importante, reflexionar sobre la diferencia entre los tintes naturales y los tintes sintéticos, los beneficios y los inconvenientes de unos y otros.

Nos pusimos a investigar en la red y descubrimos la Técnica Shibori. Buscamos elementos en el aula y nos pusimos a experimentar, jugando a imaginar resultados, jugando a mezclar colores, ..., y enseñando a los mayores que venían al aula a conocer nuestro proceso investigativo. Comenzaba aquí el proceso de co-creación, los pequeños de 4 años mostraban al alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria el proceso de extracción de pigmentos. Les explicaban cómo sucedía, las características que deben cumplirse, la importancia de ser pacientes y cuidados en el proceso. La preparación de la tela y ahora de forma conjunta trabajábamos en la investigación de artistas que trabajaban con tintes eco-sostenibles.



Exposición “Hilando sueños, pintando mundos, investigando juntos”

La exposición creada a partir del proceso anteriormente contado se estructuraba en tres partes, en orden inverso al título que le da nombre. Al acceder a ella se iba conociendo, tanto en imágenes como en obra artística elaborada, el proceso seguido por el alumnado. Desde el proceso reflexivo e investigativo, continuando con el proceso de creación y acción y finalizando con la parte de generar conciencia y ética medio ambiental a través de la co-creación conjunta de toda la Comunidad Educativa, influenciada por la acción reivindicativa de otros artistas.

Ver el arte de otras personas nos invitó a crear interpretando sus obras, introduciendo nuestro propio toque creativo. “Sinfonía Arcoíris” es una analogía a “Lanas” de Juan Hidalgo (9). Su obra da lugar a un espacio de color que al ser traspasado modifica su forma y sonoridad. Nosotros utilizamos las tiras de color tintadas unidas al final de su caída con cascabeles creando una cortina que daba acceso a la exposición que generaba en el espectador diferentes sensaciones y, además, lo situaba en el momento presente ayudando a abrir sus sentidos ante lo que continuaba. Copiamos el “Elogio a los árboles” de Eugenia Zoia introduciendo en él barquitos característicos de nuestro entorno creados con las telas tintadas y palitos

recogidos por el alumnado en sus paseos. Creamos mapas de los espacios de nuestro jardín pintando sobre tela con los tintes extraídos de las plantas como Rosario Belda hace de las ciudades. London Kaye (10), con su arte reivindicativo en las calles realizado con lanas nos inspiró para elaborar Mandalas sobre aros, cintas de viento Waldorf, telares mapuche y manta de crochet, enriquecidos por las tradiciones culturales de nuestras familias y elaborados con su apoyo y el trabajo cooperativo de alumnado de todos los niveles educativos. Vivian Suter (11) nos enseñó que la mejor forma de respetar a la naturaleza es dejarla intervenir en nuestras obras. El viento, la lluvia, los animales todos forman parte de la obra artística y Cecilia Vicuña hacía arte y poesía. En palabras de Cecilia “Un poema sólo se vuelve poesía cuando su estructura está hecha no de palabras, sino de fuerzas”.



(9) Juan Hidalgo - Lanas (museoreinasofia.es)

(10) matemo: Inspiración: London Kaye / Inspiration: London Kaye

(11) Vivian Suter: El Bosque Interior – contratiempo

La fuerza de la infancia queriendo cambiar el curso de las cosas, tras un diálogo reflexionado y creando una obra artística que invite al que la visita a cuestionarse su papel en el mundo ¿no es la poesía más bonita?

Uno de los rincones creados en la parte final de la exposición es un rincón sensorial, cuyo acceso era atravesando cortinas elaboradas con pompones y borlas co-creadas con la lana tintada y donde al entrar nos encontrábamos con varios elementos. Un gusano de cojines creados tintados con las diversas técnicas aprendidas y rellenos con diferentes elementos y un mural con un mensaje. Laura, de 4 años, dibujó un planeta herido. Su dibujo invitó a un diálogo conjunto del cual surgió una obra esperanzadora con un lema “Queremos un Planeta Feliz”. Su dibujo se trasladó a la tela, con los elementos creados en el proceso y se expuso en ese espacio invitando a sentarse, observarla y cuestionarse si es el momento de unirse, de escuchar la voz de la infancia y darle la vuelta al rumbo de las cosas.

Para conocer un poquito más de la exposición accedan a este enlace.

(12) 

(12) <https://www.emaze.com/@ALRTTFZIT/museo-virtual-jardn-de-juanita>

La fuerza de la infancia queriendo cambiar el curso de las cosas, tras un diálogo reflexionado y creando una obra artística que invite al que la visita a cuestionarse su papel en el mundo ¿no es la poesía más bonita?

Bibliografía


- Beruete, S. (2016). Jardinosofía: Una historia filosófica de los jardines. Madrid: Turner
- Flint, I. (2021). Eco colour, botanical dyes for beautiful textiles. Murdoch books UK: Australia
- García, M. y Giudicissi, R. (1997): Las plantas Tintóreas. Madrid: Ediciones Penthalon.
- Lipman, M. (1993). La filosofía en el aula. Madrid: De la Torre
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Madrid: De la Torre
- Malaguzzi, L. (2017). La Educación Infantil en Regio Emilia. (5ªEd.). Barcelona: Octaedro.
- Puig, I. y Sático, A. (2011): Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años. Barcelona: Grao.
- Sático, A. (2012a): Pedagogía para una ciudadanía creativa (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona
- Sático, A. (2017a). La mariquita Juanita (2ª Ed.). Barcelona: Octaedro
- Sático, A. (2017b). El jardín de Juanita. Barcelona: Octaedro
- Sático, A. (2012b). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa. Revista Crearmundos, 10
- Tonucci, F. (2015a). La ciudad de los niños. Barcelona: Grao
- Varichon, A. (2018). Colores, Historia de sus significado y fabricación. Barcelona: Editorial Gustavo Gili



Tsunami por la Paz

Pura Delgado Hernández
Escuela de Arte “Pérez Siquier”
Almería curso 2018-2019
puralinea2@gmail.com

Tsunami por la Paz a través del Arte y la Infancia, es una propuesta de Angélica Sático que nos invitó a la reflexión creativa a través de la Niña del Hilo y sus tres grandes preguntas: ¿La Paz se consigue con la palabra, con el corazón, con la unión?

Para dar respuesta debíamos fusionar el pensamiento infantil y adulto, utilizando como herramientas cualquier forma de expresión artística. Durante el primer trimestre de forma coordinada la Escuela de Arte “Pérez Siquier” y el Conservatorio de Danza “Kina Jiménez” de Almería, junto a 12 centros de Educación Infantil y Primaria de Almería y Guadix, trabajamos individualmente en el aula los cuentos, propiciamos encuentros de reflexión entre el alumnado adulto e infantil y organizamos una acción conjunta para el 30 de enero Día de la Paz.

El mismo día y a la misma hora, en la plaza del ayuntamiento de Guadix y en la plaza del museo de Almería hicimos el árbol de los deseos de Paz con trabajos y participación de todos los centros educativos. En la plaza del museo de Almería se presentó “Danzando por la Paz” (1) .

Dentro del museo montamos una exposición con paneles explicativos de los trabajos realizados en cada uno de los centros (2) , el vestuario utilizado en la danza, títeres para pasacalles que representan personajes de los cuentos de “La Niña del Hilo”. Durante la exposición se podía ver un vídeo colectivo del alumnado trabajando en el aula (3) .



La interacción de alumnado y profesorado de la Escuela de Arte, con el del Conservatorio y los Centros de Infantil y Primaria participantes, ha favorecido v

(1) <https://youtu.be/l2hzblyy2mE>

(2) <https://youtu.be/ll7wWkTimcw>

(3) https://youtu.be/reFCUE_pjfQ

propiciado el trabajo creativo que se muestra en la exposición.

**Filosofar con la infancia
sobre la yuxtaposición
entre mundos
en guerra y mundos en
Paz, trabajando valores a
través del diálogo y el
consenso
conjunto de la búsqueda
del bien común para
conseguir La Paz.**

Filosofar y crear con la infancia

Angélica plantea que la obra plástica que se genere esté inspirada en el concepto que la infancia tiene sobre La Paz. "Filosofar con la infancia sobre la yuxtaposición entre mundos en guerra y mundos en Paz, trabajando valores a través del diálogo y el consenso conjunto de la búsqueda del bien común para conseguir La Paz". A través de sus cuentos descubrimos el universo de "La Niña del Hilo", que nos han ayudado a trabajar en el aula el tema, tan necesario: CREAR MUNDOS DE PAZ.



Comenzamos la andadura convocando una reunión informativa con docentes que ya sabíamos de su compromiso por el tema y la propuesta de Angélica caló rápido y hondo, creciendo en ideas y acciones individuales y colectivas.

Los Centros que se comprometieron llegaron hasta el final, con ilusión y actividades vinculadas a los cuentos de A. Sástiro: "La Niña del Hilo", "La Paz ¿se consigue con la palabra?", "La Paz ¿se consigue con el corazón?", "La Paz ¿se consigue con la unión?".

Cada centro, individualmente en el aula, ha dialogado, reflexionado y trabajado los cuentos, los valores generadores de Paz y ha pensado y creado una acción para el 30 de enero, generando obra plástica, emocional, musical, danza... CREATIVA.

Y el Árbol de los Deseos de Paz, construido en cada uno de los Centros como eje común dinamizador del proyecto.



Centros de Almería participantes:


1. Escuela de Arte "Pérez Siquier"
Coordinadora del proyecto.
 - a. Ciclo Superior de Modelismo de Indumentaria. Dialogando, diseñando, creando y construyendo el vestuario para danza y para títeres.
 - b. Ciclo Superior de Escultura aplicada al Espectáculo. Dialogando, diseñando, creando y construyendo parte de los personajes de los cuentos: Títeres en madera para pasacalles.
2. Escuela de Danza "Kina Jiménez" cursos 5º y 6º de Danza Clásica, piensan, analizan y crean la coreografía para el Día de la Paz inspirada en la temática de los cuentos.
3. E.I. "Maestro Padilla" encuentro con el alumnado de Escultura en la Escuela de Arte, han pensado y creado un mural con dibujos inspiradores para el taller y la creación de los títeres. Y la coreografía de la canción "La Niña del Hilo".
4. CEIP "Clara Campoamor" Lectura del Manifiesto con la implicación de la familia.
5. CEIP "Las Lomas" Manifiestos, dibujos y regalos por la Paz para los centros participantes.
6. CEIP "Ginés Morata" Creación de un "Mapamundi" con valores por la Paz.
7. CEIP "Rafael Alberti" Encuentro con el alumnado de Modelismo de Indumentaria en su centro, diálogo filosófico entre alumnado infantil y adulto, creación de microrrelatos sobre el mundo de paz que imaginan. Lectura de un poema de Gianni Rodari.
8. CEIP "S. Luís", Música y letra de la canción "La Niña del Hilo".

Centros en Guadix (Granada)

9. CEIP "Padre Poveda" coordinador en esta ciudad. Diálogo, pensamiento reflexivo y performance "Hilando Abrazos de Paz", "Hilado Palabras de Paz" y "Círculo del Silencio". Encuentro de todos los Centros Educativos de primaria para crear un Árbol colectivo por la Paz el 30 de enero en la Plaza de las Palomas.
10. CEIP "Divina Infantita"
11. CEIP "Ruiz del Peral"
12. CEIP "La Presentación"
13. CEIP "Pedro de Mendoza"
14. CEIP "Medina Olmos"

Efectos del "Tsunami"

El Tsunami por la Paz ha aportado una reflexión conjunta y constante desde la búsqueda de soluciones creativas que sensibilizan a la sociedad, a las familias y a la comunidad educativa, teniendo presente la visión de la infancia que, durante todo el proceso, ha aportado frescura, creatividad y esperanza.

El Tsunami llegó a los medios de comunicación, a más de 500 familias y a dos ciudades diferentes, haciéndose presente en las calles y en los hogares, impregnando de palabras, deseos, actos y arte. Poniendo de manifiesto que la Paz se construye de forma unida y con deseo sincero (4) .

(4) <https://youtu.be/6HtYRoLdXZI>

Mundos

Investigados

Formación de ciudadanos creativos en ambiente universitario

Víctor Andrés Rojas Chávez ⁽¹⁾

vianro@gmail.com

Hugo Sebastián Daza Núñez ⁽²⁾

Sebast211@gmail.com

La creatividad está presente en cada espacio de la vida humana, es un recurso valioso con el cual se afrontan muchos de los retos diarios que se presentan. Con la creatividad se encuentran maneras y formas ingeniosas de hacer lo que no se creía que fuera posible, la creatividad se aplica a todos los campos del conocimiento humano y no se puede entender como exclusiva de la pintura, la música, la escultura, entre muchas otras expresiones que conforman las artes, así mismo, tampoco se puede creer que la creatividad sea una habilidad exclusiva de los artistas.

Dado que la creatividad es una habilidad, una forma de pensamiento que es inherente al ser humano, la diferencia radica en qué porcentaje se desarrolla y en qué espacios se aplica. Por tal motivo, para potencializar la creatividad es necesario que se cambie la forma de ver y entender el mundo, comprender cómo la podemos usar para transformar la realidad y beneficiar a toda la sociedad. Siendo así, se hace necesario pensar acerca de la función de la creatividad

frente a las problemáticas sociales que surgen en este tiempo contemporáneo, las cuales impactan a la humanidad y al medio ambiente. Pero ¿qué se necesita para ello?

Para poder incluir la creatividad en la solución de problemas sociales, los sujetos han de identificar su rol activo en la sociedad, es decir, reconocer su identidad como actores integrales de un sistema complejo, susceptible de ser transformado desde el desempeño como ciudadano. Al respecto, Angélica Sátiro, autora del concepto de Ciudadanía Creativa, afirma:

La palabra ciudadanía se refiere a la calidad y al derecho de los ciudadanos. Ciudadanos son los habitantes de una ciudad, pueblo, aldea, país, los vecinos que comparten espacios y servicios públicos, bienes comunes, derechos, deberes, valores y principios de la vida común. Por lo que ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo comprometido en mejorar las condiciones de vida de todos los que comparten 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. (Sátiro, 2019. p.157).

(1) Licenciado en Filosofía, Especialista en Gerencia Social y Magister en Teología. Coordinador del proyecto Marfil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO de Bogotá.

(2) Estudiante en Estudios en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO de Bogotá.

Sin embargo, si bien la comprensión de los conceptos Ciudadanía y Creatividad implican un movimiento dinámico de transformación social, no son muchos los espacios en los cuales la ciudadanía logra aprender a coexistir de esta manera. En ese sentido, se hace necesaria la configuración de ambientes de formación en los cuales los y las ciudadanas logren fortalecer sus capacidades de pensamiento al tiempo que reflexionen sobre las necesidades que los circundan y emprendan acciones creativas en procura de una solución.

Así pues, el curso Personas Creativas, Ciudadanos Creativos se enmarca en la propuesta de Filosofía para Niños de Matthew Lipman y el enfoque de la Ciudadanía Creativa de Angélica Sátiro, trabajada por el proyecto Marfil (Marginalidad y Filosofía para Niños) de Uniminuto desde hace más de una década. El curso se orienta desde el abordaje de tres grandes ejes temáticos: pensamiento, creatividad y ciudadanía. Cada uno de estos ejes se explora desde un proceso dialógico-creativo, el cual pretende fomentar la construcción de ideas y conceptos que posibiliten la consolidación de una ciudadanía crítica, ética y creativa. Es así como mediante el diálogo, se pretenden abrir espacios de reflexión en los que las intervenciones y la creación participativa de productos innovadores de ciudadanía, se articulen con los diferentes movimientos del pensamiento creativo y conduzcan a la formulación de un proyecto de ciudadanía creativa. Así, el proceso dialógico promovido en el curso fomenta

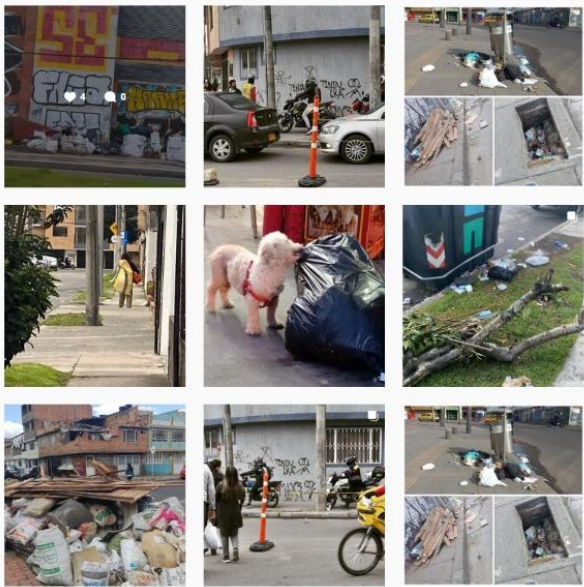
valores como pro-actividad, reciprocidad, respeto mutuo, flexibilidad, fluidez, re-significación de la fuerza de la palabra y del compromiso con ella.



De acuerdo con esto, dicho espacio de formación se organizó en cinco grandes momentos siguiendo la lógica del Design Thinking en las fases: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar. Téngase en cuenta al respecto Ellen Lupton, (2012). el concepto design thinking (pensamiento de diseño) está relacionado con las dinámicas de construcción de ideas, además de procesos de investigación, documentación, generación de prototipos e interacción con el usuario. (Pg. 5). Por su parte, desde estos momentos, y a partir de la coordinación del docente Víctor Andrés Rojas Chávez y del monitor Hugo Sebastián Daza Núñez, los treinta y cuatro estudiantes participantes lograron identificar necesidades sociales y proponer acciones transformadoras para sus contextos. Es importante señalar que se contó con estudiantes de distintas disciplinas tales como: Trabajo Social, Comunicación Social y Periodismo, Psicología, Mercadeo, Filosofía, Lenguas Extranjeras y Administración de Empresas.

Fase empatizar: identificar necesidades

En una primera fase, una vez el grupo realiza algunas actividades de conocimiento e integración, se procede a un ejercicio de exploración del territorio en el cual habitan los participantes, realizado a partir de una observación cuidadosa de las situaciones que denoten una problemática social. De esta manera, los treinta y cuatro estudiantes que conformaban el curso recorrieron diferentes sectores de la ciudad de Bogotá, con el propósito de identificar las problemáticas ciudadanas del día a día relacionadas con medios de transporte, contaminación ambiental, relación con mascotas, entre otras. Dicha exploración se realiza desde una mirada crítica y sensible y es registrada a partir de fotografías.



Fase definir: describir el problema

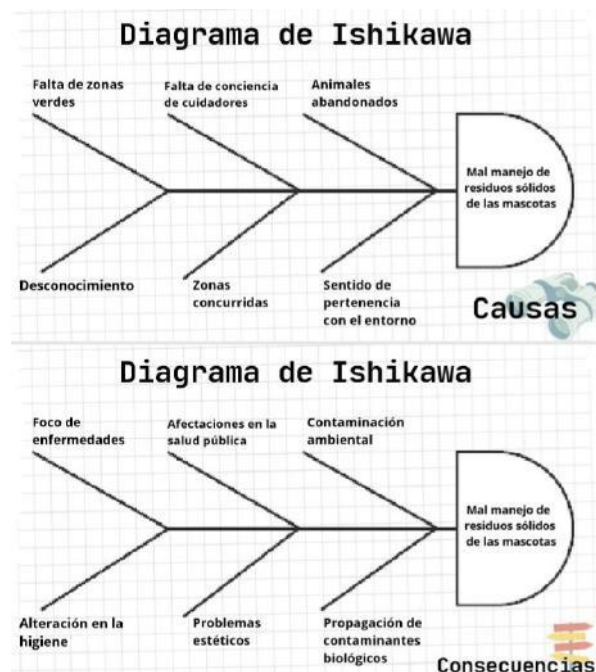
El acercamiento a una realidad de orden social, realizado por los estudiantes y documentado a partir de fotografías, permite identificar situaciones concretas

en las cuales la ciudadanía acontece y padece, llama la atención que se identificaron situaciones similares en los diferentes barrios en los que habitan los participantes, posibilitando la organización de seis grupos temáticos alrededor de problemáticas tales como cuidado de mascotas, movilidad, autoestima y medio ambiente. Así mismo, dicho acercamiento permitió generar una sensibilización sobre la ciudad y definir críticamente una problemática siguiendo la técnica espina de pescado o diagrama de Ishikawa. Algunos autores lo definen como:

Una herramienta gráfica utilizada en empresas que ofrece una visión global de las causas que han generado un problema y de los efectos que este ha provocado. Como las causas están jerarquizadas, es posible identificar de manera concreta las fuentes del problema. (De Saeger, 2018, pg. 6).

De esta manera, el primer grupo abordó la problemática de la movilidad vehicular en la localidad de Bosa, al sur de la ciudad de Bogotá. El segundo grupo los problemas que tienen las comunidades para el manejo de sus desechos orgánicos y los procesos de reciclaje dentro del hogar. El tercer grupo las situaciones relacionadas con los desechos producidos por las mascotas y los cuales contaminan parques y andenes. El cuarto grupo los conflictos sociales que supone el abandono de perros en las calles de la localidad de Suba, al noroccidente de Bogotá. El quinto grupo los problemas que tienen las comunidades para reciclar y separar los materiales aprovechables, el sexto grupo señalando los conflictos de un grupo de adolescentes relacionados con la construcción de sus identidades y

expresada en sus representaciones externas y en el manejo de sus emociones (ver fotos de espina de pescado).



Fase ideación: soñar la solución

Una vez los seis grupos de trabajo han definido problemáticas y han analizado dichas situaciones definiendo sus causas y consecuencias, se procede a una fase creativa en la cual los participantes sueñan propuestas de solución para las comunidades identificadas. Es así como los estudiantes, haciendo uso del texto *Personas creativas, ciudadanos creativos*, identifican los movimientos y características del pensamiento creativo y logran incubar e idear soluciones para las comunidades. Al respecto Sático afirma:

Los demás ven sus inventos, sus construcciones, sus ideas transformadas en hechos y cosas. Esto ayuda a entender algo importante en relación con la creatividad: es importante este “hacer ver”, este “producir”, “concretar las ideas en el mundo”. (Sático, 2019, p. 130,131).

La fase de ideación propone activar los movimientos creativos de las personas

generando nuevas ideas con relación a una problemática. Para llevar a cabo esta formulación de ideas se utiliza la técnica "brainstorming", desde la cual, cada grupo de estudiantes se reúne y crean un mapa en donde exploran, plantean y enuncian distintas ideas con relación a la problemática identificada, la única condición para llevar a cabo este ejercicio es no poner freno o limitación a la creatividad, dejando que surjan la mayor cantidad de ideas posibles. Posteriormente, se filtran las ideas identificando cuáles son más sustentables, rentables, sostenibles y cuáles tienen mayor fuerza para la solución.

Por su parte, cada grupo logró explorar alternativas de solución planteando ideas creativas como respuesta a las necesidades de orden social. El grupo de movilidad ideó intervenir una calle transitada en la localidad de Bosa, mediante una obra de teatro que concientice a los ciudadanos. El grupo enfocado en el aprovechamiento de los residuos para reciclaje ideó un programa comunal en donde todos los vecinos separaren el reciclaje y con las ganancias producidas beneficien a la comunidad. Otro de los grupos, enfocado en la contaminación producida por las mascotas, ideó una campaña de responsabilidad en un parque de la ciudad educando acerca de los riesgos y proponiendo dispensadores de bolsas para recoger los desechos de las mascotas. El grupo que abordó la autoestima y el cuidado personal desarrolló una cartilla taller para educar



Para los estudiantes la participación en un espacio de formación como este logró resignificar los sentidos de su profesión y su compromiso con la comunidad en el aporte de soluciones transformadores. A continuación, se señala una de las valoraciones de la experiencia formulada por una estudiante de Trabajo Social.

La verdad siento que este curso me ha dejado muchas cosas, al inicio no me llamaba mucho la atención porque creía que sólo nos iban a hablar sobre cómo aportar en la "ciudadanía" y en realidad sí fue así, pero de una forma totalmente distinta a lo que alguna vez me llegué a imaginar. Lo que más recuerdo fue la visita al Museo de Arte contemporáneo, todo lo que nos mostraron y la propuesta que se mostró allá a parte de la conformación de los grupos, nunca había entrado a un lugar tan extraño y extravagante como ese y con un diseño tan distinto al de los demás museos que hay en la ciudad. La experiencia en ese lugar siento que es algo que nunca olvidaré. Además de que en ese momento había una exposición sobre un trabajo con los niños de un jardín y siempre me ha llamado mucho la atención todo lo que pueden llegar a hacer los niños y la creatividad tan grande que tienen y también nos damos cuenta de lo mucho que baja esa habilidad en nosotros a medida que vamos creciendo y madurando. Algo que sé que me quedará es que este material me enseñó a ver los problemas de la socialización desde otra perspectiva, una más a fondo y con propósito de ayudar a los demás, (...) como una materia que por un momento me hacía olvidar todo lo que estaba pasando en mi entorno personal. Vallejo. (2022).

Fase prototipado: plasmar la solución

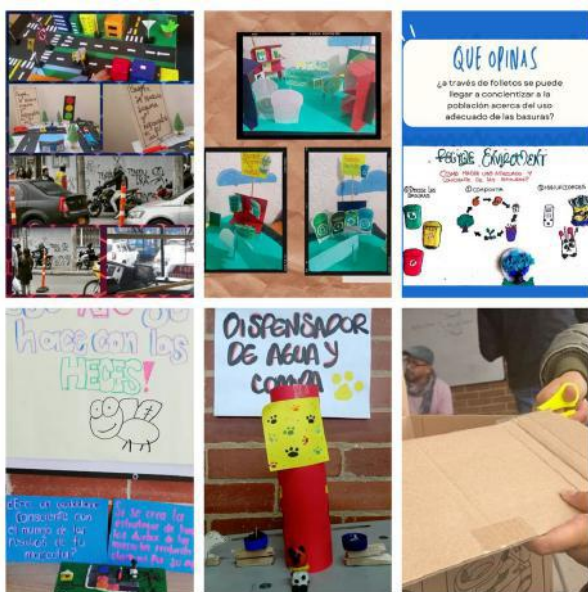
Una vez escogidas las ideas por cada uno de los grupos, se procede a la construcción de un prototipo u artefacto que constituya de manera física la solución a la problemática que se está abordando, para ello se hace uso de recursos tales como papel, plastilina, entre otros elementos que permitan modelar y crear en físico la idea planteada.

A través de los diferentes materiales que utilizaron los estudiantes para la creación de sus prototipos, encontramos la recreación de un aula de clase en la que se impartían los talleres para mejorar la autoestima de los estudiantes. Otro grupo construyó dispensadores de comida para alimentar a los perros en condición de calle, otro grupo diseñó un modelo para capacitar a los ciudadanos en la clasificación de desechos y material reciclable.

Plasmar una idea en un artefacto material configura un movimiento creativo dinámico en el cual se logra visibilizar la solución esperada y emprender estrategias para la consecución real de la misma. En el caso particular del curso Personas creativas, ciudadanos creativos, los y las estudiantes lograron materializar sus iniciativas y realizar algunos pilotos para testear la solución. De igual forma, tales ideas fueron comunicadas a manera de "storytelling" o pequeñas historias narradas de forma audiovisual. Como puede notarse, los participantes logran activar sus capacidades creativas y

comprenderse como ciudadanos activos al participar en un ambiente, tipo laboratorio pedagógico, desde prácticas interactiva y en contacto directo con un entorno real. Al respecto Sático afirma:

Esta ciudadanía es creativa porque es un esfuerzo para buscar nuevas maneras de ver y de vivir las relaciones colectivas, sociales y culturales. Es creativa porque se tiene que inventar, lo que implica superar nuestras dificultades y tomar ventaja positiva de las diferencias. (Sático, 2019, p. 159).



Algunas de las afirmaciones de los estudiantes, referidas a la experiencia y significado de su participación en el curso, denotan la manera como se activó su conciencia ciudadana. En particular, el grupo referido a problemáticas de contaminación ambiental señala que:

Durante el semestre 2022-1, en la clase de Ciudadanía Creativa guiada por el profesor: Víctor Andrés Rojas Chávez, (...) aprendimos a desnudar nuestra alma. Lo que nos quedó es la forma en que debemos reutilizar “las basuras” que producimos. (...) el curso nos sirvió para aprender a identificar dónde va cada cosa que el ser humano desecha. Ahora finalizando el semestre descubrimos que cada persona les da

un uso distinto a los medios de comunicación. Nosotros le dimos el cambio a las redes sociales (...) para ayudar y transmitir información que construya a la sociedad; muchos utilizábamos Instagram para subir fotos personales y demás, pero no para transmitir buenas prácticas. Los integrantes de este grupo te damos las gracias por ser ese pilar que nos condescendió para ver la importancia de las tres R (reutilizar, reciclar y reducir). Rojas. (2022).

De esta manera, este curso electivo de ciudadanía Creativa ha repercutido en la vida de cada estudiante, no solo en su formación profesional, sino también personal, puesto que se logró identificar la importancia de la creatividad y cómo puede ser implementada en cada espacio de la vida cotidiana. Se comprendió que ser ciudadano significa ser un actor activo en la transformación de realidades que beneficien a la mayor parte de personas que habitan un territorio.

Al iniciar esta clase, fue interesante ver cómo iniciamos con actividades y juegos que en mi pensar, aún no tenían ninguna conexión, (...) hasta que tuvimos la experiencia del museo, entonces todo empieza a encajar. Considero que uno de los objetivos de esta clase era empezar a pensar desde un punto o un ángulo diferente al que siempre hemos visto y a partir de una problemática (...) empezar a crear una solución de cambio. Esta clase nunca nos dio soluciones, siempre nos daba herramientas para nosotros desarrollar, crear un objeto de solución y así, sin que existan razones para confiar en que vayamos a ver algún cambio destacable, empezamos a pensar en él ahora y los primeros actos de la sociedad fueron los nuestros. Finalmente, considero que la clase de Ciudadanía Creativa nos brindó una visión nueva de nuestra propia vida y cómo vemos la sociedad. Pachón. (2022).

Referencias

- De Saeger, Ariane (2018). El diagrama de Ishikawa Solucionar los problemas desde su raíz En 50 minutos Economía y empresa. Editorial Titivillus.
- Lupton, Ellen (2012). Intuición, Acción, Creación Graphic Design Thinking. Editorial Gustavo Gili.
- Satiro, Angélica (2019). Personas Creativas Ciudadanos Creativos. Editorial Uniminuto.
- Vallejo, Daniela. (2022). Crónica, Ciudadanía Creativa. [daniela.vallejo-@uniminuto.edu.co]
- Rojas, Jeison. (2022). Ecología del ente. [jeison.rojas-b@uniminuto.edu.co]
- Pachón, Sara. (2022). Narrativa. [sara.pachon@uniminuto.edu.co]



Ante una realidad social mediada por el desinterés, el excesivo consumo y una limitada conciencia ambiental se hace urgente crear procesos de formación en Ciudadanía Creativa.

Filosofía sin bigotes. Hacia una perspectiva de género en Filosofía para Niños

Myriam García Rodríguez
myriamgr@educastur.org

El canon en la filosofía curricular, los filósofos menores y la exclusión de las mujeres

Existe un viejo proverbio inglés, “the beard does not make the sage” (1) , que llama la atención sobre la asociación que las personas solemos hacer entre la barba y la sabiduría. Y no es de extrañar. Si acudimos a los libros de texto sobre Historia de la Filosofía nos costará encontrar a un filósofo, antiguo o moderno, que no luzca una imponente y tupida barba. Y es que la barba ha sido desde siempre signo de masculinidad, y con ella todas las virtudes tradicionalmente asociadas a los hombres, como son el pensamiento lógico y racional, propio de la filosofía y la actividad intelectual. Del otro lado, las mujeres, niñas y niños imberbes son excluidos de la tarea de pensar.

Así, parece que el hecho de que los “grandes filósofos” lleven barba responde no tanto a una decisión personal y libre, sino a la necesidad de cumplir con los criterios de la época y ajustarse al llamado “canon filosófico”; un complejo dispositivo normativo que determina su grado de “filosoficidad” y, por tanto, su presencia y

mayor o menor peso en los currículos académicos. Llama la atención que la inclusión de estos grandes nombres en los libros de texto parece venir marcada precisamente por el grado de satisfacción con el que se ajustaron a esa visión hegemónica de la filosofía como un saber teórico y elitista, más preocupado por el postulado de teorías abstractas y la exégesis de textos que por los problemas más inmediatos de la vida cotidiana. Quienes se opusieron a esta visión hegemónica de la filosofía son precisamente los que han pasado a la historia como “filósofos menores”. Es el caso de los cínicos, estoicos o epicúreos, que se separaron de las corrientes mayoritarias de la filosofía y se preocuparon por demostrar que no tiene por qué ser una actividad exclusiva para eruditos, sino que puede resultar atractiva y útil para todos. Como dijo Séneca: “la filosofía no rechaza ni elige a nadie; su luz brilla para todos”. En la misma línea, Epicuro nos recuerda “que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven”. En su escuela el Jardín se admitían a personas de toda clase y condición: hombres, ricos y pobres, pero también mujeres, niños e

(1) Traducción: La barba no hace al sabio.

incluso esclavos. De ahí que la filosofía oficial académica, fuertemente marcada por la tradición patriarcal, suele denominarlos “filósofos menores”.

Una de las consecuencias de esta imagen predominante de la filosofía como un saber teórico, erudito y elitista es la implantación de una relación dicotómica entre filosofía e infancia, y que se mantiene bastante homogénea desde Platón hasta llegar a la Ilustración, atravesando la pedagogía cristiana de San Agustín y el racionalismo cartesiano. Interpretan la infancia como un estado salvaje, animalesco y primitivo que hay que corregir, y elaboran una reforma de la educación para encaminar a los niños hacia la luz natural de la razón y volverlos adultos o, como decía Kant, salir de la “minoría de edad”.

Las mujeres, por su parte, son vistas como “eternas menores de edad”, incapacitadas por naturaleza para el pensamiento lógico, abstracto y analítico. Al menos esta era la opinión de pensadores tan ilustres como Platón, Aristóteles, Jacques Rousseau, Arthur Schopenhauer, o José Ortega y Gasset, entre otros, y que definen a las mujeres como “animales de pelo largo e ideas cortas” (Schopenhauer), “poco dispuestas a leer y escribir” (Rousseau), pues “el fuerte de la mujer no es saber sino sentir. Saber las cosas es tener conceptos y definiciones, y esto es obra del varón” (Ortega y Gasset).

Uno podría preguntarse entonces ¿qué sentido tiene enseñar filosofía a mujeres y niños? ¿Cómo podrían acceder a una actividad solo reservada para varones

adultos?

El proyecto inclusivo de FpN y el legado de Ann Sharp

El proyecto educativo de FpN recupera las enseñanzas epicúreas y la idea de que la filosofía puede adquirir un papel fundamental en la educación desde los primeros años de la infancia. Mantiene ese espíritu inclusivo y rompe no solo la relación dicotómica entre filosofía e infancia, sino cualquier dicotomía de la tradición patriarcal dominada por la primacía de la teorización y la especulación abstracta.

Existe, por tanto, cierto alineamiento con el pensamiento feminista y su cuestionamiento no solo de gran parte del contenido de la tradición filosófica, sino también de la forma en que se ha presentado. Algo que ya fue señalado por Ann Sharp desde prácticamente el inicio de la propuesta (Tapia González, 2018). De la lectura de su obra *La otra educación* (Splitter y Sharp, 1996: 273-275) se puede concluir que ambos movimientos coinciden en tres aspectos fundamentales: su concepción de la filosofía, su apertura a un público más amplio y su método de trabajo

Originarios de los años 60 y el giro práctico de la filosofía, FpN y feminismo comparten una concepción más amplia de la filosofía, entendida no tanto como un sistema teórico o un saber libresco, sino como actividad, una actitud o una forma de vida que toma conciencia de la realidad que le rodea y se compromete de forma crítica con su transformación. La realidad no es algo incuestionable, acabado y cerrado, sino que

es preciso pensarla como algo problemático, abierto, revisable y criticable, que invita a la discusión y la construcción.


De esta concepción de la filosofía se deriva también una determinada concepción del público legitimado para practicarla. De este modo, FpN y feminismo comparten su interés por las voces tradicionalmente silenciadas -especialmente niños, niñas y mujeres, aunque no exclusivamente- y llaman la atención sobre la importancia de incluir estas voces en la construcción colectiva del conocimiento y la promoción de relaciones sociales basadas en el respeto a la pluralidad, la igualdad y la justicia.

Desde el punto de vista de los procedimientos, su compromiso por la inclusión y el pluralismo se traduce en la propuesta de formas de diálogo igualitarias que priorizan la indagación comunitaria y el trabajo colaborativo.

En consecuencia, ambos movimientos terminan por confluir en una meta común: ofrecer una educación en valores desde la primera infancia, ya que es entonces cuando comienzan a arraigarse las ideas y los comportamientos sexistas. De acuerdo con Splitter y Sharp (1996:276), la comunidad de investigación funciona como el mejor antídoto para el tipo de comportamiento irreflexivo en el que se basa el sexismo: la empatía, el respeto y la necesidad de pensar de manera crítica acerca de los propios supuestos, creencias y valores da lugar a que sus miembros escuchen con atención y se autocorrijan.

Sin embargo, terminar con el pensamiento

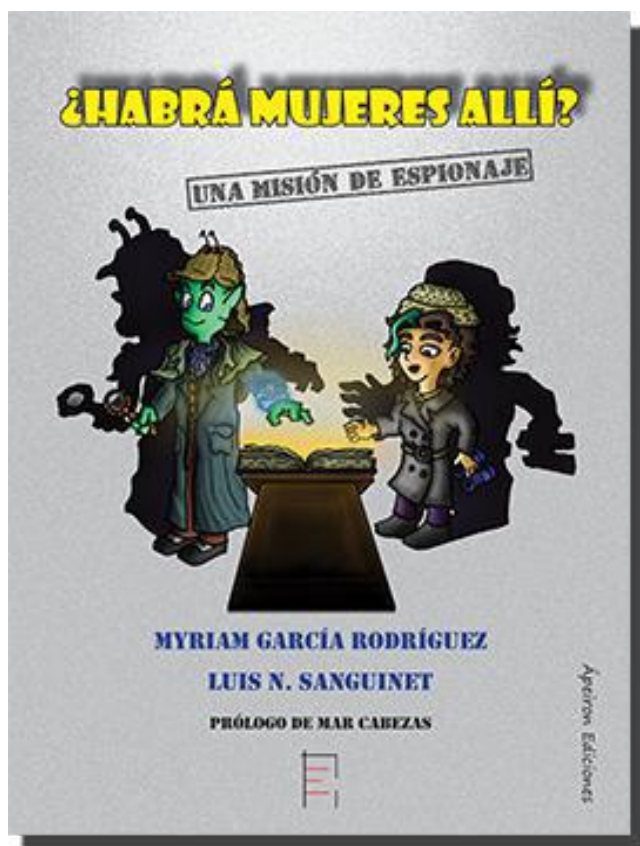
acrítico no es solo una cuestión de procedimiento. Es necesario brindar a la infancia la oportunidad de reflexionar sobre conceptos propiamente filosóficos, como identidad, persona o igualdad, así como poner en cuestión los prejuicios y estereotipos de género. En palabras de los autores: “Una reflexión cuidadosa y persistente de este tipo es necesaria si se espera que los jóvenes examinen y reviertan las actitudes sexistas basadas en imágenes enquistadas de lo que constituye el comportamiento ‘adecuado’ de los niños y las niñas” (Splitter y Sharp, 1996: 277).



la reflexión feminista y la perspectiva de género cuentan con una presencia muy residual en el currículum de FpN

A pesar de ello, lo cierto es que la reflexión feminista y la perspectiva de género cuentan con una presencia muy residual en el currículum de FpN. Parece que solo Ann Sharp les concedió una importancia capital desde el principio, atravesando de manera transversal toda su obra. Su novela Hannah, y el manual que la acompaña, plantean de manera seria y sistemática algunas problemáticas específicas sobre feminismo, mujer y género: el cuerpo y la sexualidad, los estereotipos de género, la menstruación o la anorexia son algunos de los temas que exploran los protagonistas de la novela, animando a los lectores a hacer lo mismo en una comunidad de investigación. Quizá por eso sea la única novela que todavía no ha sido traducida en España.

Existe un espacio en el programa de FpN, incompresiblemente vacío, que se debe llenar no solo por coherencia con la propia motivación del programa, sino también por justicia con la otra mitad de la humanidad.



Nuevos recursos para el aula: la novela ¿Habrà mujeres allí? Una misión de espionaje

El interés por escribir este libro surge de la constatación de una evidencia: Si saliésemos a la calle y preguntásemos al azar cuántas científicas, escritoras o artistas conocemos, las contaríamos con los dedos de una mano. Y lo mismo ocurre cuando se replica la misma pregunta en el aula de filosofía: ¿Cuántos filósofos conocéis? ¿Y filósofas?...

Uno de los argumentos que se suele esgrimir para justificar la ausencia de mujeres filósofas en los libros de texto es su natural inferioridad intelectual, apelando a

la idea de “genio”: si no hay ningún genio mujer es porque son inferiores. Pero nada más lejos de la realidad. Las mujeres siempre han estado ahí, reflexionando sobre cuestiones centrales de la filosofía, como la identidad, el poder, la autonomía, la muerte o la felicidad. Sin embargo, su pensamiento fue silenciado o atribuido a autores masculinos para borrar todo rastro de su presencia.

Por ello, el objetivo del libro no es solo poner de relevancia el pensamiento de aquellas mujeres que han permanecido ocultas o invisibilizadas a lo largo de la historia de la filosofía, sino recoger también las circunstancias sociales que provocaron que esas mujeres destacadas fueran silenciadas. Porque así podremos poner de manifiesto que la capacidad intelectual de las mujeres no es tan inferior como se suele afirmar para explicar su ausencia, sino que más bien lo que han operado son estrategias de ocultación.

Las mujeres siempre han estado ahí, reflexionando sobre cuestiones centrales de la filosofía, como la identidad, el poder, la autonomía, la muerte o la felicidad.

Se trata, por tanto, de invitar al lector a iniciar con sus protagonistas una labor de recuperación histórica, casi como una misión de espionaje o detectivesca, que permita rastrear desde los inicios mismos de la época griega las voces de mujeres valientes, poderosas e inteligentes. Esa es

precisamente la aventura que inicia Sofos, un extraterrestre al que la historia incompleta del planeta Tierra le resulta extraña y se pregunta ¿Es que no ha habido mujeres lo suficientemente dignas como para estar en los libros de historia? ¿Es que no hay mujeres en este planeta?

En su misión de espionaje le acompaña Camila, una niña a punto de entrar en la adolescencia, llena de curiosidad y preguntas: ¿Qué es lo esencial en mí? ¿Observamos el mundo exterior tal y como es en realidad? ¿En qué consiste un trabajo digno? ¿Qué significa ser mujer?... Estas son algunas de las preguntas centrales que atraviesan el libro, reconstruyendo las grandes cuestiones filosóficas que han caracterizado cada una de las etapas del pensamiento occidental.

Gracias a su amistad con Sofos, Camila tendrá la oportunidad de viajar por el tiempo y el espacio para conocer el pensamiento de grandes mujeres en la historia de la filosofía

Cada una de ellas se presenta como una preocupación o inquietud que surge de manera espontánea en el diálogo entre Camila y sus amigas a partir de una situación vivida dentro o fuera de la escuela. Gracias a su amistad con Sofos, Camila tendrá la oportunidad de viajar por el tiempo y el espacio para conocer el pensamiento de grandes mujeres en la historia de la filosofía. Diotima de Mantinea, Hiparquia de Maronea, Hipatia de

Alejandría, Hildegarda de Bingen, Catherine Trotter, Olympe de Gouges, Flora Tristán y Simone de Beauvoir, entre otras. Mujeres que no solo se preocuparon por las mismas cuestiones que ella, sino que ofrecieron una mirada crítica sobre las discriminaciones que sufrieron otros colectivos y tradiciones culturales.

Cada pregunta viene acompañada por una sección titulada “Para seguir pensando”, consistente en actividades o ejercicios mentales para animar al lector a que experimente por sí mismo la investigación filosófica, que se pregunte qué es la cultura, qué nos hace ser nosotros mismos, cómo conocemos o qué es un derecho. Son actividades que se pueden pensar como un juego para realizar en casa o como parte del trabajo en el aula.

Hay además un proyecto que recorre todo el libro y que se inspira en La ciudad de las damas de Cristina de Pisan (1364-1430), una novela alegórica en la que Cristina trata de defender las cualidades intelectuales y morales de las mujeres creando una ciudad imaginaria en la que viven todas aquellas mujeres valiosas de la historia, sirviendo de ejemplo y modelo de conducta.

La creación de esta ciudad permite establecer un hilo conductor, transversal a la historia del libro, que convierte al lector en el artífice de su propia realidad. Al lector se le pide que, al igual que hizo Cristina, se invente una ciudad imaginaria, entendiendo “ciudad” en un sentido amplio, como lugar o topos que habitamos. Se le anima, por tanto, a imaginar una utopía, un mundo ideal en el que le gustaría vivir. Y a medida que avanza la historia, se van

añadiendo tareas. Así, al igual que hizo Olympe de Gouges, se le pide al lector que redacte su propia declaración de derechos. Más adelante, siguiendo el ejemplo de Flora Tristán, se le pide que cree su propio partido político. Y finalmente, a modo de cierre, se propone crear una cápsula del tiempo para las generaciones futuras.

También se intercalan diálogos entre Sofos y Camila donde se presenta la vida y el pensamiento de la filósofa visitada, y algunos datos curiosos, como saber por qué el 8 de marzo se celebra el día internacional de la mujer, o anécdotas divertidas, como la conversación entre Madame de Stael y Napoleón Bonaparte.

No obstante, es importante señalar también que es un libro pensado para que se pueda leer de manera discontinua, saltando de una sección a otra, ya que los problemas filosóficos que se plantean se agotan en cada capítulo.

En definitiva, de lo que se trata es de descubrir que la historia sí ha tenido filósofas, descubridoras e innovadoras. Y esa es precisamente la gran idea que tiene Camila al final de la historia: contar a los demás lo que ha aprendido, convencida de que una vez que conozcan a todas esas grandes mujeres se darán cuenta de su error.

Para ejemplificar una sesión de FpN a partir de la lectura del libro ¿Habrán mujeres allí? Una misión de espionaje se ha escogido una de las actividades que aparecen en el Capítulo 1 y cuyo punto de partida es la siguiente pregunta: “¿Qué es lo esencial en mí?” Esta la pregunta que se hace Camila, y

con la que se invita a los asistentes a que realicen un ejercicio de introspección: “si te tuvieras que definir, ¿qué cosas diría de ti mismo/a?”. Para responderla, se propone el collage como lenguaje narrativo. Con cartulinas, tijeras, pegamento, revistas viejas y distintos recursos plásticos cada participante debe buscar las imágenes que mejor representan su forma de ser y utilizarlas para crear un retrato de su personalidad. Después, pueden presentar su pequeña obra de arte al resto de asistentes.

A continuación, se inicia un diálogo filosófico en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué representa cada imagen?
- ¿Siempre has sido así?
- ¿En qué has cambiado?
- ¿Cómo has llegado a ser así?
- ¿Qué cosas influyen en nuestra forma de ser?
- Si hemos cambiado, ¿eso significa que somos personas diferentes?
- ¿Qué hace que tú seas tú?



De esta forma podemos investigar juntos qué es la personalidad o cómo se construye nuestra identidad personal. Una actividad muy apropiada para realizar también en casa y con la que, además de divertirnos, podremos descubrir cosas de nosotros que o sabíamos. Fortalezas que no imaginábamos que teníamos o ideas preconcebidas que podríamos corregir.

Algunas consideraciones finales

El mundo al que se enfrentan nuestros hijos es cada vez más rápido, cambiante, y en ocasiones incierto. La actual alarma sanitaria es el ejemplo más palpable de una larga lista de desafíos que comprende desde el calentamiento global y el aumento de la contaminación hasta la persistencia del desempleo, la migración o la desigualdad en todas sus formas. Desafíos que exigen ciudadanos reflexivos, críticos y responsables, conscientes de los problemas de la sociedad de su tiempo y capaces de participar en la toma de decisiones bajo criterios éticos. Algo que no podremos lograr si dejamos de lado las aportaciones de la teoría feminista.

La empatía, la inclusión y la pluralidad son elementos que deben estar presentes más que nunca en la sociedad del futuro y, sin embargo, los hemos estado descuidando peligrosamente. Todavía hoy, la reflexión sobre las desigualdades de género y los derechos de mujeres y niñas es un reto que se demanda desde numerosos sectores del sistema educativo, sin que exista un acuerdo general acerca de cómo afrontarlo. Pues bien, FpN es quizá la propuesta más adecuada, no solo por cimentar una educación basada en los valores de la

democracia, sino también por su especial sensibilidad hacia los colectivos más marginados de nuestra sociedad. Sin embargo, el diálogo entre FpN y la filosofía feminista sigue siendo una asignatura pendiente.

Ofrecer una formación en FpN con perspectiva de género requiere, en primer lugar, crear las condiciones materiales para ello como, por ejemplo, la producción de nuevos recursos didácticos que permitan reflexionar sobre conceptos propiamente filosóficos y al mismo tiempo cuestionar los prejuicios y estereotipos de género que perduran en nuestras sociedades.

Como elemento disparador para esta reflexión filosófica con perspectiva de género podemos acudir a la novela *¿Habrá mujeres allí?* Una misión de espionaje. Frente a la imagen estereotipada del filósofo como un señor de bigote y barba, el objetivo principal de esta propuesta es dar a conocer el pensamiento de grandes filósofas que han sido olvidadas o invisibilizadas. Para ello, se anima al lector a que explore muchas de las preguntas filosóficas a las que nos enfrentamos diariamente, hombres y mujeres por igual.

Referencias bibliográficas

- Splitter, L. y Sharp, A. (1996), *La otra educación*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Tapia González, G. A. (2018), "Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: el pensamiento de Ann Sharp", *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 73 (enero-abril), pp. 27-39.

Filosofía para Niños: entre lo nuevo y la tradición

Dra. Yolanda García Pavón

ISCEEM

lasmeninas1@hotmail.com

La investigación está organizada por cuatro trayectorias, cada una de ellas está estructurada a partir de la perspectiva metodológica rizomática, recuperada de Deleuze y Guattari, lo que permitió construir la segmentariedad dura, líneas de segmentariedad blanda o líneas de fuga, acontecimientos que fueron guiando los sentidos y significados de cada nodo, los cuales permitieron vislumbrar su territorio de tal modo que permitió desterritorializar cada territorio para lograr entretelar las líneas de fuga.

Primera trayectoria: **Cartografía de las infancias: entre natalidad y tradición**, sin dejar de lado las tesis en todo el recorrer de la investigación. En la presente cartografía se inicia en primera instancia con la aproximación del concepto de infancia y niñez a la luz de Ariel, Llobet, Kohan, entre otros. El surgimiento de niñez a partir del año 354 hasta el siglo XVII, utilizado de manera indistinta, mientras que la infancia como tal es construida primero por los griegos quienes manifestaban que la infancia en latín es *infans*, significa el que no tiene voz, o no tiene habla, marcando con ello una visión contundente de la niñez. La infancia surge a partir del siglo XVII posteriormente se enmarca en sentido psicologista para dar cuenta sobre ¿qué es

la infancia?, la cual está establecida a partir de periodos, en tiempo cronos, y edad cognitiva mediante estadios, las cuales se presentan metodológicamente como línea dura o segmentariedad dura, en donde hay teorías establecidas que dicen quienes son los niños de manera generalizada hasta llegar a tener un concepto universal de la infancia, haciendo de ello un discurso generalizado en educación.

La construcción de líneas de fuga son el resultado del análisis de la investigación de campo conjuntamente con la investigación teórica, apoyada en la metodología rizomática.

Se construyeron seis líneas de fuga. En la primera línea de fuga se presenta a la infancia como extranjera a la tradición, el sentido de infancia extranjerizada recuperada por Kohan (2011), se manifiesta como el extraño al lugar donde se llega, con un lenguaje distinto, al de un territorio que aún no conoce, está metáfora del niño como extranjero y como extraño da cuenta del modo cómo el adulto ve al niño, no lo conoce, le es extraño, no logra capturarlo en su manera particular de ser, ya que el adulto se encarga constantemente de introducirlo a su cultura, haciendo que el niño repita la misma cultura, de tal manera que el niño

está al límite de lo que el adulto le indica, conservando esa extrañeza y extranjería incluso en el uso que tiene del sentido y del significado del mundo y de las cosas. Por un lado el adulto habita el territorio de los niños con distancia mientras que los niños permanecen al límite de lo que se les impone, cuando los niños logran salirse de ese límite se muestran tal cual son.

La segunda línea de fuga, es el reconocimiento de los niños como los autores del nacer del preguntar a partir del asombro, pues son sólo ellos quienes no pierden el sentido del asombro del maravillarse y del dudar en esa búsqueda por el sentido del mundo.

La tercera línea de fuga representa a los niños como la novedad o el nacimiento desde el lugar de Arendt (2003), ya que el niño viene al mundo como un nuevo nacimiento con posibilidades de crear nuevos mundos de transformar el mundo de cambiarlo de hacerlo nuevo en cada nacimiento. El niño nace al mundo desde el momento en el cual llega a la escuela, llega al mundo de lo público, dejando el mundo de lo privado que estaba en el hogar con la familia, los niños como los recién llegados al mundo, es un parteaguas el cual habría que recuperar desde la voz de los niños y el reconocimiento como infancias en su propia singularidad.

La cuarta línea de fuga es la manifestación de la recuperación de la voz de las infancias a través de la comunidad de investigación en el salón de clase a través del uso del diálogo entre los niños, para hacer ver que los niños hacen posible su salida de la

segmentariedad dura, haciéndose notar en su propia voz, rompiendo estigmas de lo pensado acerca de ellos. Como dice Larrosa (2000) La infancia es lo inesperado, en ese sentido no podemos hablar de la infancia como una generalidad y menos como un sentido universal.

La quinta línea de fuga, presenta a la novedad como un modo distinto de pensar, en donde la infancia se manifiesta a través de sus ocurrencias y su renacer del preguntar, como dice Arendt (2013) en cada niño hay un ser revolucionario, que se revela a lo impuesto, a lo dado a seguir al pie de la letra, se muestra como un ser creativo con su voz haciendo que los adultos volteen a verlo y oírlo, la infancia se hace notar en aquello que piensa diferente en aquello que pregunta y en aquello que cada momento hace nacer como son sus pensamientos acerca de algo, como dice Kohan (2004) el pensar no esta dado se nace y los niños hacen nacer su pensamiento a cada momento tan sorprendente que hace que el adulto se quede pasmado ante lo que escucha en voz de los niños.

La sexta línea de fuga, las infancias muestran su experiencia vivida debido al reconocimiento de la finitud humana, la cual les produce tristeza y dolor por la pérdida de un ser querido. Los niños comparten sus experiencias a través del diálogo en comunidad de investigación, encontrando sentido a lo vivido y padecido, en el mismo contexto cultural en el cual se desarrollan, las infancias piensan acompañándose no sólo en compartir sus experiencias sino también su dolor.

Por último en esta trayectoria se recupera la tradición, representada por la adultez, así como por el mundo viejo como menciona Arendt (2003), la adultez quien ha determinado ¿quién es la infancia?, también la tradición es la encargada de mostrar el mundo a la novedad, acompañando y trazando puentes para encontrarse con la novedad y juntos transformar el mundo renovarlo en cada nacimiento.

Por otro lado también se puede mencionar que cada trayectoria está constituida por una tesis que tiene sentido a la luz de cada trayectoria dándole sentido.

La tesis que se mantiene en la segunda trayectoria es Filosofía para Niños no enseña historia de la filosofía, trabaja para que los niños aprendan a filosofar a partir del diálogo filosófico en comunidad de investigación.



En el filosofar las infancias se desocultan

Segunda trayectoria titulada: **Trayectorias de Filosofía para Niños: el encuentro entre la tradición y la novedad.** En la presente trayectoria se trabajan algunos elementos fundamentales del programa de Filosofía para Niños, cuando surge, dónde surge y porqué surge. Lipman manifiesta la preocupación por el tipo de educación que se estaba dando en donde los alumnos no demostraban tener una capacidad argumentativa, ello hizo que Lipman se interesara por crear el programa con apoyo

de un equipo de filósofos y pedagogos. Lipman y su equipo desarrollan líneas de formación filosófica, dicha línea hace de manifiesto que la filosofía brinda a la educación varios elementos uno de ellos es el método de la mayéutica de Sócrates, por otro lado recupera la doxa, y la pregunta, lo que hace ver que la infancia tiene la actitud de un filósofo, como es sorprenderse, asombrarse y maravillarse, actitudes que son importantes para mejorar la manera de pensar sobre algo. Del mismo modo recupera el sentido de la comunidad de investigación de Mill., apoyada en el uso del diálogo filosófico de Freire. En la línea sociopolítica presenta la necesidad de recuperar el sentido de la democracia recuperada de Dewey, así mismo como la idea de la polis de Sócrates en la conformación de una ciudadanía democrática y pensante. En la línea ética, se manifiesta la preocupación por el tipo de persona que se va a formar apoyados en la ética con la pregunta aristotélica sobre ¿qué tipo de persona quiero ser?, dicha pregunta debe responder bajo dos rubros al menos uno por ser guiado por la ética y la otra por las acciones que tienen las personas en relación a la sociedad y en relación así mismo, sobre las cuestiones morales y la rectitud.

Un elemento importante es el lugar que ocupan las infancias en el programa de Filosofía para Niños, uno de los elementos fundamentales es reconocer que los niños piensan por sí mismos, cuando las infancias piensan por sí mismos están determinadas a cambios en su vida, ya que el pensamiento les exige cambiar sus actitudes a tener acciones éticas. El

reconocimiento de las infancias en su actitud filosófica es básica ya que son los niños quienes tienen la capacidad de hacer nacer la pregunta, de maravillarse de asombrarse y de pensar en los problemas para solucionarlos a partir de un diálogo en comunidad de investigación, lo que les permitirá ser más eficaces en su manera de pensar y tener la capacidad de modificar su pensamiento acerca de lo que piensan, creen y saben.

Por otro lado se expone la comunidad de investigación, la cual se representa como el espacio de un orden diferente entre los integrantes de la comunidad es un cara a cara, así como ser responsable de lo que se dice y cómo se dice, practicar el sentido democrático de la comunidad y el sentido ético entre sus integrantes, ejerciendo el diálogo filosófico como elemento epistemológico de la comunidad. Es importante recuperar que en la comunidad se ejerce el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento ético o cuidadoso, los cuales ejercen entre los miembros de la comunidad el desarrollo de habilidades de pensamiento, como son las habilidades de investigación, las habilidades de razonamiento, las habilidades de traducción y las habilidades de conceptualización, las cuales se desarrollan a lo largo y ancho del programa.

El diálogo como sustento epistemológico otorga un espacio para que los niños se apoyen en el horizonte dialógico del otro, lo que les permitirá mejorar sus pensamientos y desarrollar sus argumentos.

Con ello se considera que Filosofía para

Niños, es una tradición pensante que otorga espacios de diálogo a sus integrantes y permite construir puentes de encuentro con las infancias como novedad como recién llegados al mundo, en donde hay lugar para sus voces, su escucha y su propia transformación, en donde juntos aprenderán a conocer el mundo en compañía.

En la tercera trayectoria: **De la filosofía al filosofar: cuatro tradiciones, situando la discusión.** En esta trayectoria se presentan cuatro tradiciones filosóficas, las cuales están centradas en la pregunta ¿Qué es la filosofía?, cada una de las tradiciones tiene su propia manera de pensar la filosofía lo cual cada una va dando sus argumentos desde el lugar donde es pensada. La tesis: la filosofía tiene sus propios territorios los cuales son posibles de desterritorializar para generar otras formas de pensar la filosofía. En tal sentido se presentan las cuatro trayectorias. En la primera trayectoria la posición de Heidegger quien argumenta que la filosofía es vista como existencia como correspondencia, recupera el ser del ente, así como el asombro.

En la segunda tradición representada por Deleuze y Guattari, quienes para ellos la filosofía tiene dos funciones una que es primordial la construcción de conceptos, por otro lado es la construcción de problemas los cuales permite que las personas sean capaces de construir conceptos entre sentido de territorializar y desterritorializar la filosofía, ésta está en constante movimiento en su producción.

En la tercera tradición representada por

Arendt, quien recupera a Sócrates en el método de la mayéutica, así como la importancia de la doxa, el sentido de la polis, y la función del filósofo como tábano. La filosofía como generadora de la transformación del pensamiento de las personas y el cambio de sus acciones en sentido ético, sin dejar de lado que la filosofía es el filosofar acerca de aquello que nos hace pensar desde varios lugares y que nos permite aclarar aquello que se cuestiona y que se vive.

La cuarta tradición representada por Lyotard, quien enfatiza que la filosofía es el sentido de los seres humanos que tienen el deseo por el saber, el deseo es la representación de la ausencia de aquello que no se tiene pero que está presente, para ello se requiere el filosofar como parte elemental de los seres humanos quienes se preguntan, reflexionan y piensan sobre el mundo que les rodea y sobre sí mismo.

Cada una de las tradiciones es una línea de fuga quien va construyendo su propia territorialidad.

El filosofar es una razón pensante del filosofar, éste acerca a los seres humanos a entender y comprender su vida y el mundo que habitan apoyado por los cuestionamientos que se hacen.

La cuarta trayectoria: **Cartografía del filosofar: la comunidad de investigación como acontecimiento, desocultamiento de las filoinfancias.** Presenta la tesis: Los niños habitan la filosofía a partir del filosofar, del asombro en ese camino que se camina pensando, haciendo nacer la

pregunta desocultándose, ésta es una manera de hacer filosofía en Filosofía para Niños en el filosofar.

Se presenta la comunidad de investigación como acontecimiento que posibilita un lugar para las infancias en ese hacer del filosofar mediante el diálogo filosófico, como una manera de hacer ver cómo las infancias habitan la filosofía a partir del filosofar, en ese filosofar las infancias se desocultan desde el momento en el que hacen nacer la pregunta, manifiestan el asombro, el maravillarse y el dialogar entre ellos.

Una de las líneas de fuga que se presenta, es la forma del cómo los niños habitan la filosofía en el caminar del filosofar, las infancias se fugan en el filosofar que les permite pensar desde sus horizontes.

Otra línea de fuga es el desocultamiento de las filoinfancias en su filosofar, en la comunidad de investigación siendo el lugar de las voces de las infancias y el encuentro con la adultez, en el sentido de vivir el acontecimiento en cada diálogo que se comparte.

Por otra parte se recuperan elementos fundamentales de cada trayectoria con respecto a Deleuze y Guattari, Lyotard, Heidegger y Arendt.

La recuperación de Heidegger es hacer ver cómo las infancias habitan la filosofía desde el caminar en el filosofar, en donde el asombro ocupa un lugar importante en su existencia ante el filosofar.

Lo que Deleuze y Guattari, comparten en la recuperación de la filosofía es hacer ver que la filosofía tiene como fin crear conceptos que muestran que las personas están pensando desde un lugar, para ello se presentan evidencias del cómo los niños son capaces de crear conceptos al filosofar.

La reconstitución de Arendt quien hace presente a Sócrates, en cuanto a la doxa, la actitud del filósofo como el tábano, hace notar que los niños también comparten su doxa en la comunidad de investigación y el docente funge como tábano en ese preguntar a los niños para acompañarlos en encontrar las aproximaciones a las posibles respuestas.

De Lyotard, se recupera el sentido de la filosofía en el arte del filosofar, en Filosofía para Niños, los niños filosofan.

Con esta cuarta cartografía se hace notar que los niños son capaces de filosofar, de pensar por sí mismos, de buscar el sentido del mundo a través del nacimiento de las preguntas acompañados por el diálogo filosófico. No es lo mismo que aprender filosofía en las universidades y repetir lo que cada filósofo recupera para lograr entender la historia de la filosofía.

El asombro es la apertura del pensar y del preguntar, el filosofar, la investigación y el pensamiento son el eje central de apertura al diálogo al acompañamiento entre los niños en la comunidad de investigación al ser acompañados entre los niños y los amigos y juntos ir buscando el sentido del mundo a través del filosofar de las filoinfancias.

Sin duda alguna la investigación abre muchas líneas de investigación las cuales podrán ser investigadas por todo aquel que tenga el interés por sumirse en el arte de investigar sobre este campo.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro. Barcelona, Península.
- Arendt, H. (2016). La vida del espíritu. Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (2000). Ética Nicomáquea. España. Gredos.
- De la Garza, M. (1995). Educación y democracia. Madrid. Visor.
- Deleuze, G. (2002). Diferencia y repetición. Buenos Aires, Amorrortu.
- Deleuze, G. (2010). Derrames Entre el capitalismo y la esquizofrenia, Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1994). Lógica del sentido. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2009). Rizoma. México, Fontamara.
- Dewey, J. (2002). Cómo pensamos. Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (2001). Democracia y educación. Madrid, Morata.
- Durkheim, E. (2016). Educación y sociología. México, Colofón.
- Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas. Madrid. Síntesis.
- Heidegger, M. (2001). Conferencias y artículos. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2004). ¿Qué es la filosofía?. Barcelona, Herder.
- Kohan, W. (2004). Infancia entre educación y filosofía. España, Laertes.
- Kohan, W. (2011). Filosofía y Educación. La infancia y la política como pretextos. Caracas Fundarte.
- Kohan, W. (2015). Viajar para vivir y ensayar la vida como escuela de viaje. Buenos Aires Argentina, Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2000). Pedagogía Profana. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Lipman, M., Sharp y Oscanyan., (1992). La filosofía en el aula. Madrid, La Torre. Lipman, M. (2016). El Lugar del pensamiento en la educación. Barcelona. Octaedro. Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid. La Torre.
- Llobet, V. (2013). (Com.) Pensar la infancia desde América Latina un estado de la cuestión. Buenos Aires, Clacso.
- Lyotard, J. (1989). ¿Por qué filosofar? Barcelona, Paidós.
- Mèlich, C. Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. España, Paidós.
- Skliar, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Buenos Aires Argentina, Miño y Dávila.
- Splitter, L., Sharp, A. (1996) La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires, Manantial.

La educación moral de la infancia, una introducción

Dr. Pablo Flores del Rosario
pablofloresdelrosario@hotmail.com
ISCEEM

Uno de los gestos filosóficos que delatan la formación moral en la vida de la infancia, es aquel que se manifiesta cuando frente a un problema singular, los niños despliegan esos gestos: preguntar, sorprenderse.

En una sesión de trabajo en comunidad, con niños de octavo grado de educación básica, 11-12 años, nos vimos frente a un tema que lleva a la formación moral. Esta sesión ha sido grabada y hecha su transcripción, que sirve para el soporte empírico de este trabajo. Se ha hecho un ejercicio hermenéutico, que implica poner atención a la voz de los niños.

El tema se redujo a la disyunción: “siempre y necesariamente se debe decir la verdad o se puede mentir”. Tema trivial desde una perspectiva adulta, pero que puso en juego varios niveles tanto cognitivos, como lingüísticos, valórales y del mundo de vida de cada niño.

Introducción

Dado que hay verdad, también existe su correlato, la mentira. Solo sobre el fondo de la mentira es que puede saberse una verdad. Si esto es cierto y no una mentira, entonces la mentira tiene una función: ser el fondo desde el que se devela la verdad.

Por esta vía demeritamos a la mentira y sobrevaloramos a la verdad. Quizá la verdad sea el fondo sobre el que se proyecta la mentira.

Quizá mentir sea un modo de hacer ver la ficción en que consiste la verdad. Quizá mentir sea el modo de hacer ver la lógica de poder con el que se invierte a la realidad (Nietzsche, 1990). El que miente atenta contra esta lógica de poder. Quien dice la verdad solo reproduce la lógica de poder. En todo caso entre mentir y decir la verdad esta la posición de sujeto: cada cual aprende qué tipo de persona es frente a la mentira o la verdad.

1. Ser moralmente bueno, es no ser malvado

Lo cierto, es que, en este trabajo, no se esclarecerá el tipo de relación que se establece entre verdad y mentira. Se toma esta relación como una aporía, que por su naturaleza no tiene respuesta. En consecuencia, una aporía es algo que aprendemos a llevar, es algo con lo que cargamos como parte de nuestra formación en el camino de hacernos humanos: finitos, inacabados, ambiguos. He aquí los niños como inicio de ese ser finito, inacabado y ambiguo.

Estamos en una comunidad rural, cercana a la ciudad de México. Esto tiene una implicación inicial: parte de la población desempeña algún trabajo en la ciudad, pero dedica una parte del tiempo a trabajar su parcela. Esa parte de la población ha sufrido asaltos y robo en el transporte público, al viajar a la ciudad. Esta experiencia, junto a una serie de experiencias que se viven ahí, marcan la mirada de sus niños. Y entre los niños se van conociendo estas vivencias.

Aunque la escuela ha desempeñado un papel en la ilustración de los niños, no por eso deja de estar presente la influencia de la iglesia, en la versión que sea: católicos, protestantes, testigos de jehová, etc. Los niños aquí viven sus lecciones de moral, aquí viven la exigencia del deber ser. Recitan esa moral que los prepara para la vida en sociedad, aun cuando en su vida han escuchado las mismas frases, parece que aquí harán su propia síntesis y apropiación.

Entre una multitud de lecciones, en su paso por la iglesia que sea, aprenderán el “evita el decir cosas falsas; apártate de la mentira” (Proverbios, 5, 3, 24). En suma, aprenderán que la mentira debe ser evitada, a riesgo de convertirse en personas malvadas.

2. Ingresar infancia a la formación moral

El contexto social, donde viven estos niños, está articulado por el deber ser, como figura del deber moral. Si por moral entendemos la serie de reglas y normas que un sujeto debe seguir para ser una persona buena, entonces podemos ver que este contexto es moralmente bueno. Pero su reverso,

consiste en que, dado que el contexto está formado por seres humanos, entonces se busca el modo de someterse, resistir o dejar de lado estas normas morales. Ante un código moral hay diferentes maneras de conducirse moralmente (Foucault, 1988: 26-27). En consecuencia, aquí se asume la complejidad del universo moral. Esta asunción es de carácter cognitivo, en tanto es la que nos permitirá explicar el momento que viven los niños frente al tema de la verdad y la mentira.

Esa mañana hacia calor, los niños entraban al salón en forma ordenada, aunque era notoria la algarabía que invadía a cada niño. Poco a poco ubicaron un lugar donde sentarse. Contra la tradición había ordenado las bancas, de modo que se dibujaba algo como un círculo. No, no jugué a buscar la cuadratura del círculo, pero algo así se veía en mi pretendido orden circular de las bancas.

Les anuncie que leeríamos alguna parte de un bello libro: El principito. No sé si algunos de los niños ya lo habían leído, pero note cierta expectación en ellos. Leímos varios pasajes. Luego sugerí que hicieran alguna pregunta de lo que les había llamado la atención en la lectura. Hubo varias preguntas. Cada pregunta resultaba un reto para su discusión. Hicimos la agenda de discusión.

Sin embargo, casi para iniciar la discusión de las preguntas agendadas, empezaba a ser notorio que en el grupo crecía cierta exaltación. Grupos de niños parecían discutir algo interesante para ellos. Cuando

pregunte por el objeto de su discusión, uno de los niños participo leyendo el párrafo que les había despertado interés: “Cuando se quiere ser ingenioso, sucede que se miente un poco” (Saint-Exupéry, 2015: 62). Con mucha convicción uno de los niños expreso: “No se debe mentir, eso dice mi Papá”.

Esta afirmación, junto con otras de varios niños, delinea el debate sobre la moral, que Kant desarrolla en varios de sus escritos. En clave Kantiana, los niños expresaron la necesidad de tener una buena voluntad (Kant, 2003: 19), que no es buena por lo que efectúe, o porque sea adecuada para alcanzar un fin propuesto, pues aun cuando con esa buena voluntad no podamos hacer nada, aun así, nos quedaríamos con ella y tendría valor en sí misma: “solo no se debe mentir”, era la insistencia del niño, no veía que fuera útil o que tuviera un fin. Esto es lo que llamaremos el Kantianismo de los niños.

Pero aquí mismo surgió una inquietud, cuando un tercer niño afirmo: “Si no las decías te descubrían en la mentira... y te sentirás mal”. Esa sensación de malestar al mentir, producto del rigorismo moral kantiano, llevó a que otros niños buscarán el modo de cuestionarlo.

¿Como se dan los hechos? Es algo que solo después notamos como velocidad. Solo cuando reconstruimos esos hechos, pudimos notar que la hora de clase se nos fue como la arena se va entre los dedos de nuestras manos. En cada grano de arena ocurren multitud de eventos, pero su caída por miles hace pensar en miles de acontecimiento, que igual se nos pierden al

no poder contenerlos. Porque la discusión entre los niños ocurría de múltiples formas y en distintos niveles: ejemplos, afirmaciones que adquirirían cierta tonalidad teórica y conceptual, interpelaciones entre ellos y frente a la totalidad del grupo.



Para contener la discusión, evitando su dispersión y desorganización, tomé opiniones que se contraponían a la idea del kantianismo de los niños. Uno de los niños formuló sus dudas y objeciones del siguiente modo: “Mi papa dice que tu papa no fue a trabajar y dijo estar enfermo. Por la tarde lo vio bebiendo en el bar. ¡Esa es una mentira! ¿No lo creen?”.

La objeción no tiene la fuerza de convicción que manifestaban los niños en su afirmación: “no se debe mentir”. Pero pone en claro que el sujeto de verdad, el papa, que exigía no mentir, puede mentir en sus actos de vida. Y que para mentir se obliga a decir mas mentiras, asi lo remarcó otro de los niños: “Mi papá dice que al otro día, en el trabajo, dijo que la enfermedad se le había pasado por la tarde”. ¡Una mentira más! ¿No lo creen?”.

Aquí se marca la distinción entre el orden abstracto del deber moral y el orden

concreto de una vida, donde alguien decide hacerse sujeto moral: tiene que decidir entre someterse, resistir o dejar de lado la norma. Porque, ante un código moral hay diferentes maneras de conducirse moralmente (Foucault, 1988: 26-27). ¿Donde está lo malo de mentir? Pero el niño insiste y responde: “¡¡¡En que no debemos mentir nunca...!!!”.


La perspectiva compleja de la moral ha hecho su aparición en la discusión de los niños. Sin embargo, la perspectiva dogmática no sale de escena. En el ambiente del aula, se nota una cierta plasticidad que permite que la discusión vaya adquiriendo matices diferentes.

3. Lograr formación moral de la infancia

“Cada mentira tiene su caso”, afirmación conclusiva de uno de los niños. Conclusión que interpelaba tanto la idea de que “no se debía mentir”, como la de que “se podría mentir”. Cabe aclarar que han sido tres movimientos simultáneos del pensar sobre la mentira. El primero cuando se expuso la idea de que “no se debe mentir”. El segundo cuando se expone la idea de que en la vida sucede que se miente. El tercero, de carácter conclusivo, cuando se matiza la idea de que “cada mentira tiene su caso”. En la exposición aparecen separados por necesidad analítica.

La clase parece tomar un minuto para respirar. Un minuto que se hace largo. Un minuto que sirvió para plantear subrepticamente una serie de preguntas: ¿Quién miente?, ¿para que se miente?, ¿Por qué se miente?, ¿qué gana o pierde quién miente o dice la verdad? Porque si cada

mentira tiene su caso, entonces en ese espacio, que contiene el caso, se despliegan pasiones, sujetos, metas, deseos, intenciones, poderes y normas morales, etc., contenidos en las preguntas. Aunque es posible evaluar cada aspecto y sujeto en un caso de mentira, no por ello se puede prever la totalidad de efectos de la mentira.



¿Quién miente?, ¿para que se miente?, ¿Por qué se miente?, ¿qué gana o pierde quién miente o dice la verdad? Porque si cada mentira tiene su caso, entonces en ese espacio, que contiene el caso, se despliegan pasiones, sujetos, metas, deseos, intenciones, poderes y normas morales, etc., contenidos en las preguntas.

Conclusión

Desplegar la formación moral de los niños, implica someter a cuestión toda interacción, con sus lecturas, con los adultos, entre ellos. El cuestionamiento, la insistencia de las preguntas, de sus ejemplos, contraejemplos, dudas, argumentos y contrargumentos hacen visible esa formación infantil. Formación, centrada en este trabajo, en un problema moral específico.

¿La paz se logra con el corazón?

Análisis de los juicios intuitivos de la infancia en comunidad de diálogo.

Sacramento López Martínez

sacralopez2@gmail.com

"Sueño mis pinturas y luego pinto un sueño."

Vincent Van Gogh.

Dialogo en el jardín en Abril de 2019, es un grupo de segundo curso de Educación Primaria. Suelo transcribir algunas de las sesiones, aunque las tenga en vídeo. Intento analizar el pensamiento de la infancia. Lo hago para mi mejora y a veces lo comparto para intercambiar impresiones con la comunidad de Filosofía Lúdica.

Este documento es una revisión realizada a partir del "Seminario de Creatividad" impartido por Angélica Sátiro a lo largo del curso 2020/2021. Intento descubrir los JUICIOS INTUITIVOS de las criaturas. Gran parte de este análisis está basado en la formación recibida a lo largo del Seminario. En concreto las palabras de Kant sobre lo que intuyen los niños y las niñas.

Para ayudar a entender las dos fases por las que ha pasado el texto, encontraréis mis preguntas en negrita. Las respuestas de la infancia en color, a continuación la primera revisión y después la segunda, realizada durante el Seminario para este artículo, que está entre paréntesis.

Kant, en palabras de Angélica, nos dice:

"Las criaturas expresan ideas profundas similares a de algunos filósofos, son sus juicios intuitivos. Saben que saben, pero no saben porqué saben ni cómo llegaron a

a saberlo. El espacio de diálogo filosófico puede ayudarlas a elaborar estos juicios, guiándolas por el camino del entendimiento."

También Angélica Sátiro, para explicar mejor las ideas sobre los "juicios intuitivos", nos planteó, en el módulo indicado del Seminario, que Kant nos decía que: "a menudo la infancia sabe algo sin ser consciente de cómo lo sabe. O sabe el qué y no sabe el por qué y el cómo (1). En definitiva, es un compendio del conocimiento que viene de la experiencia VITAL INTEGRAL (conciencia, inconsciencia, percepción, lenguaje no verbal, etc...)

La intuición es pues el resultado del "caldo de cultivo" que tenemos de informaciones, sensaciones y mensajes subliminales. Desarrollarla es aprender a generar una guía de acceso a este "depósito de datos".

Comparto una sesión sobre Hilomundos que hicimos con la presencia de Angélica Sátiro en nuestro centro ya que estaba en la isla para diferentes formaciones, estamos en nuestro Jardín de Juanita, con alumnado de

(1) SÁTIRO, A. (Octubre de 2020).Módulo sobre la Creación Poética. [Seminario de Pensamiento Creativo, 2020/2021]. Barcelona. Virtual.

segundo curso, su tutora, Nona, Sacramento y Angélica que nos ha venido a visitar. Ella eligió trabajar el cuento "¿La paz se logra con el corazón?", y así lo hacemos. Angélica está afónica y prefiere no hablar mucho, es por esto por lo que intervengo más en la sesión, aunque hay momentos en los que ella participa porque se siente invitada por el contenido del diálogo.



Son un grupo cohesionado. Participativo. Hablan entre ellos, han aprendido a interpelarse. El diálogo fluye sin necesidad de forzarlo. No es lo mismo leerlo que verlos contestarse entre ellos, el tono, el énfasis que ponen. Es un disfrute trabajar con estas criaturas.

Cómo nosotros leímos hace tiempo el primer cuento: La niña del Hilo, decido hacer un refresco sobre él ya que también trabajamos en el jardín con los dos cuentos correspondientes a El Jardín de Juanita y la colección Hilomundos. Les muestro pues el primer cuento para recordar el sentido del hilo en el corazón. Como siempre pasa con nuestras criaturas, nos sorprenden. Hoy se fijan en otros aspectos del cuento:

- **Sacra: ¿dónde habéis visto estos hilos que hay en la ilustración?**
- **Laura:** los punchagudos, las alambradas. Son para matar.
- **Pedro:** en algunos campos a veces hay para que no entren a robar.
- **Héctor:** en la cárcel.
- **Àngels:** o para que les sea más difícil salir (en respuesta a Pedro)
- **Sacra: ¿creéis que La niña del hilo vive en un mundo como el nuestro?**
- **Rubén:** No, es molesto, ruidoso, triste, ella está sola... sólo juega con el hilo.
- **Laura:** son enemigos.
- **Elena:** se ha querido escapar y "las punchas" le duelen.
- **Laura:** la quieren los malos para hacerle cosas malas.
- **Àngels:** podemos imaginar, claro, pero los problemas quedan ahí. Cuando vuelves a la realidad los problemas siguen. (Àngels va un poco más allá de sus compañeros. Intenta explicarse a partir de lo que se ha imaginado. Las hipótesis le parecen bien. Pero intuye que no basta para solventar los problemas.)
- **Sacra: ¿Qué significa que tiene el corazón hilado?**
- **María:** Su corazón forma parte del hilo con el que juega.
- **Sacra: pero ¿y si ella quiere mucho a su hilo? ¿Y si lo necesita para vivir en este mundo tan horrible?**
- **Cata:** Yo tengo un peluche viejo y lo quiero más que a los otros.
- **Héctor:** jugará a hacer un arco iris.
- **Lluc:** ¿entonces, con la guerra qué pasa? (Vuelve a la realidad, la que él necesita entender. Vale, lo del hilo está bien...pero no olvidemos que hay guerra, parece recordarnos).

- **Laura:** se abandona. La gente mala se come a los niños. (Intuición de Laura. Quizás a partir de cuentos o de lo que alguien cercano le ha contado. No le pregunté y ahora lo lamento. Sería una intuición sin base concreta. "Saben pero no saben cómo lo saben", aunque veremos que más adelante intenta aportar el por qué de su idea...veremos que el grupo no la contradice...se respetan.)

- **Marta:** Cómo quieren matar a más niños no la olvidan.

- **Angélica:** cuéntame un poco más sobre eso. Si fue la niña del hilo que abandonó la guerra o fue la guerra que abandona a las personas. (Quiere que concrete sobre el olvido, quien olvida a quien y si realmente es posible olvidar...)

- **Héctor:** porque no les importa la gente. Sólo les importa ganar.

- **Lluc:** entonces serán caníbales si se comen a los niños. Lluc contesta a Laura sobre que se comen a los niños. (Lluc es un niño muy inteligente. Necesita vincular lo que dice con lo que conoce. Le cuesta dar rienda suelta a su intuición. Aunque la intuición no es algo irracional sino que vincula cosas que la infancia ha captado pero no sabe cómo lo conoce. Veremos más muestras de ello a lo largo del diálogo.)

- **Teresa:** nosotros también comemos carne. Lo dice muy tranquila, como si fuera obvio...

- **Luz:** no comemos "tanta" carne. Se niegan a decir que comemos carne humana.

- **Laura:** se comen a la gente porque es una manera de no tener que comprar comida. No quieren gastar su dinero. Laura insiste, quiere buscar una razón sobre por qué comerse a los niños y la encuentra en la economía...no está tan lejos de entender otras desgracias que han ocurrido en la humanidad en los campos de exterminio, economía y odio = exterminio. (Ya hemos comentado sobre el juicio intuitivo de esta idea. En este aporte intenta dar más razones.)

- **Àngels:** la guerra se acaba cuando un equipo, un país, sale victorioso, gana.

- **Héctor:** cuando ya ha terminado la guerra, y no hay más gente, se van a otro sitio. (Parece un pensamiento intuitivo. En realidad, no parece partir de nada concreto, tampoco sabemos de donde parte su pensamiento. En una sesión de diálogo no siempre estamos atentos a todo y a veces perdemos información que sería valiosa.)

- **Sacra:** ¿hay que matar a todo el mundo para ganar una guerra?

- **Teresa:** a lo mejor no matan a los niños porque quieren que de mayores sean de su equipo. (Intuye, no sabe expresarlo con ejemplos, no sabe cómo lo sabe, pero sí tiene la intuición que captar nuevos miembros para guerrillas o para mantener activos dispuestos a la guerra es más fácil cuando son pequeños. Es un ejemplo de las sospechas que la infancia tiene sobre el mundo, en algunos momentos estas ideas salen en forma de juicios intuitivos. Es una necesidad de conocer. Según Angélica Sátiro: la intuición es a su vez un tipo de certeza.)

- **Lluc:** pero ¿cómo podrían ser de su equipo si han matado a sus padres? (Otra vez la lógica infantil, no lo ve factible, aunque por desgracia sepamos que está pasando y que la necesidad de supervivencia a veces gana al dolor de perder a tu familia en la guerra).

- **Teresa:** los obligan. Lo tiene tan claro que no añade nada más. Y lo dice muy segura. (En este momento en el que estoy tratando de identificar juicios intuitivos, intentaría que Teresa explicase cómo tiene tanta seguridad. Quizás es una seguridad tan solo aparente y en realidad es una intuición. En cualquier caso, nuestra infancia sabe muchas cosas pero "no sabe cómo lo sabe". Y aquí podrían entrar otros pensamientos de los niños).

- **Angélica:** sobre todo hay muchas historias auténticas que lo explican. Es la historia de los hechos que han sucedido en un lugar y con el tiempo se puede ir desgranando y profundizar en conocer lo que ha sucedido.

Explica brevemente su visita al campo de concentración y exterminación de Auschwitz- Birkenau. Polonia. Los anima a que investiguen sobre la guerra y sus terribles consecuencias.

Continuamos repasando el cuento y llegamos a los sueños de la niña del Hilo, sueños que le ayudan a soñar mundos mejores.

- **Laura:** yo tengo un atrapasueños para no tener sueños malos.

- **Lluc:** ¿y por qué se llama atrapasueños y no atrapapesadillas? Es de una lógica tan abrumadora que nadie le responde.

Una vez repasado el primer cuento empezamos a leer: ¿LA PAZ SE LOGRA CON EL CORAZÓN?

- **Sacra:** ¿qué tendrá que ver la paz con el corazón? ¿Qué sentido le veis a este título?

- **Zaira:** sí, porque por ejemplo hoy Rocío y yo nos hemos enfadado y yo he hecho las paces con el corazón.

- **Rocío:** yo creo que el corazón es una parte importante y forma parte de la paz. Voy a la biblioteca y veo corazones. Se refiere a la biblioteca del centro ya que hay una guirnalda de corazones.

- **Pedro:** yo estoy de acuerdo porque el corazón es una parte del cuerpo que hace que nos sintamos bien y tengamos paz. (¿Intuye Pedro que nuestro corazón palpita en exceso cuando nos inquietamos o sufrimos por algo que ocurre?)

- **Lluc:** no, hace que tengamos vida, no paz. Las aportaciones de Lluc son siempre muy interesantes. Aporta una visión científica, racional, que sirve para obligar al grupo a profundizar en las analogías. Él tiene razón y por lo tanto hay que responderle desde otro lugar...

- **Angélica:** ¿y cómo lo hace? (Ya que Lluc ha abierto la puerta a la ciencia, Angélica le invita a que nos lo explique).

- **Lluc:** eso ya no lo sé. Sé que es un órgano. Pues no sabe concretar, pero añade que es un órgano...va avanzando. (Lluc sabe, pero en este caso, no sabe exactamente el alcance de lo que sabe, ni cómo lo sabe. ¿Es un caso de pensamiento intuitivo que parte de algo conocido que no sabe explicar? Reúne una información anterior para dar paso a su aparente seguridad.)

- **Angélica:** ¿será que la paz se logra con la vida? Hay que acoger lo que dice Lluc desde su racionalidad, pero haciendo una nueva analogía que no contradice lo que él sabe y cree.

- **Àngels:** yo le pregunté a mi madre cómo podía controlar, se pone las dos manos a la vez en su cuerpo. Añade: con el corazón y el cerebro. (Intuición de Àngels. No suficientemente clara. Quizás repite lo que le ha dicho su madre y ella lo ha vivenciado. Aporta la relevancia que existe entre la mente y el cuerpo. Lo señala con sus manos. No sabe demasiado sobre ello pero la infancia escucha atentamente. Somos los adultos los que no siempre sabemos explicarnos. Sabe que es importante y por ello lo aporta al grupo.)

- **Marta:** Lo que damos somos nosotras y no el corazón. Quienes damos somos nosotras, las personas. El corazón lo tenemos para vivir. (Intuición interesante, Marta está en la misma línea de Lluc pero introduce la decisión personal. Son las personas las que consiguen la bondad, "dar"...dice ella. ¿Y cómo lo sabe? No lo sabría explicar ya que parte de su pensamiento es intuitivo.)

- **Sacra:** a partir del problema que Cora tiene con su hilo: ¿Es un problema que el corazón se deshile?

- **Diego:** sí, te puedes morir.
- **Àngels:** podría pasar que se deshilache del todo.
- **Angélica:** ¿podemos preguntar en casa si puede ser que el corazón se vaya?
- **Varios:** sí, lo tendremos que preguntar o investigar.
- **Varios:** pero sin corazón no podemos vivir, añaden también. ...



Por hoy el tiempo no da para más. No hemos acabado el cuento y lo continuaremos al volver de vacaciones de Pascua. Lo dejamos en el momento que los amigos de Cora deciden partir para intentar encontrarla y ayudarla. Muchos hechos increíbles les esperan...

También nos fijamos en las ilustraciones. Están entusiasmados con ellas. Hablan de su colorido, de cómo captan nuestra atención. Nos fijamos en que son un ilustrador y una ilustradora y les enviamos un breve vídeo.

Ha sido una sesión trepidante que me ha aportado mucho en la doble revisión. Seguro que si continuara analizando surgirían más aspectos interesantes. Por ahora, lo dejamos aquí.

"Tu único deber es salvar tus sueños".
_ Modigliani.

Bibliografía

- DEWEY, J. (1993): *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- LIPMAN, M. - SHARP, A.M. - OSCANYAN, F.S. (1991): *Filosofía a l'escola*. Vic: Editorial Eumo.
- LIPMAN, M. (2016): *El lugar del pensamiento en la educación*. Edición y traducción de Manuela Gómez Pérez. Barcelona: Editorial Octaedro.
- PUIG, I. y SÁTIRO, A. (2000): *Tot pensant*. Recursos per a la Educació Infantil. Vic: Eumo Editorial.
- SÁTIRO, A. (2019): *¿La paz se logra con el corazón?* Barcelona: Editorial Octaedro. (Serie Hilomundos).
- SÁTIRO, A. (2019): *La niña del hilo*. Barcelona: Editorial Octaedro. (Serie Hilomundos).
- PUIG, I. SÁTIRO, A. (2000): *Tot pensant*. Recursos per a la Educació Infantil. Vic: Eumo Editorial.
- SÁTIRO, A. (2018): *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- ZAMBRANO, M. (1987): *Filosofía y poesía*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Otras fuentes

- POMAR, M. I. y SBERT, M. (2005). *Tensar las cuerdas del violín: el valor de las preguntas en una enseñanza para la comprensión*. [En Revista CREARMUNDOS n. 2 (Mundos Creados)], visto el 3 de septiembre de 2022. : <http://www.creamundos.net/primeros/revista-creamundos-2005/pomar.htm>
- SÁTIRO, A. (Octubre de 2020). *Módulo sobre la Creación Poética*. [En Seminario de Pensamiento Creativo, 2020/2021]. Barcelona. Virtual.

La unión natural entre literatura y filosofía

Del material original de Lipman y Sharp a la literatura de María Zaragoza y Miguel Ángel Bueno

Jorge Sánchez-Manjavacas Mellado
jorge@koinefilosofica.org

Lipman y el dilema de la literatura como instrumento o como regocijo

A estas alturas, las personas que conocemos la propuesta de Filosofía para Niños de M. Lipman y A. Sharp sabemos que consta de una serie de novelas que son acompañadas por unos manuales que ayudan, facilitan y promueven el diálogo en el aula y en diversos espacios en los que quepa un círculo de personas que se sientan a la misma altura física y metafóricamente.

Cuando reparamos en esto solemos percatarnos, con bastante buen tino, en el material por las evidentes aplicaciones en nuestros espacios educativos. Estas casi siempre están compuestas por un contundente número de actividades que ofrecen gran cantidad de propuestas para el desarrollo de diversos ámbitos del pensamiento y actividades para el reconocimiento de las capacidades cognitivas y la evaluación metacognitiva tanto de uno mismo como del grupo. Además, gran parte del peso de la sesión no suele recaer en la literatura, sino en el diálogo que esta provoca. De hecho, no es extraño que algunas sesiones no

comiencen con un relato, sino como una pregunta, un problema o una situación complicada que ha sucedido durante un momento fuera del aula, es decir, de una experiencia.

Pareciera que, a todas luces, le damos una importancia menor, incluso casi instrumental, a la literatura que rodea el programa de Filosofía para Niños (1). Aunque podría merecer la pena no obviarla, puesto que cualquier novela del programa de FpN tiene un uso de entretenimiento y de disfrute o así podría considerarse cuando pasamos del espacio grupal y del diálogo intersubjetivo al monólogo interior que tenemos cuando leemos a solas.

Así, la lectura de las novelas de Sharp y Lipman Hospital de muñecas, Elfie, Kio y Gus, Nous, Pixie, Harry, Lisa, Suki o Mark (2) puedan ser un recurso de

(1) En adelante usaré "FpN" para referirme a Filosofía para Niños

(2) Introduzco la bibliografía de la IAPC traducida en España por el Proyecto Quirón, puede que en otras regiones y países tenga títulos traducidos de otra manera o no contenga todas las novelas.

entretenimiento o de fomento de la lectura en cualquier aula sin ningún interés detrás, solo la mera contemplación de la historia, los problemas que van sucediendo y cómo pueden tener un recorrido imaginativo en la cabeza de cualquier lector o como un sencillo libro lleno de cuestiones que abre tanto ligeros como densos debates en aulas de primaria como de un curso universitario.

Aunque antes de seguir deberíamos preguntarnos si estas tienen calidad literaria. No debemos ir muy lejos, Walter Omar Kohan describía que el carácter instrumental de las novelas del proyecto de FpN de Lipman y Sharp podrían conferir a estas una pobreza literaria, más allá de la contextualización del relato y la decisión de adaptarlo al contexto histórico o cultural de cada país, este debería ser uno de los elementos para tener en cuenta. Esto plantea un dilema interesante de explorar, nos referimos a si una novela de FpN debe tener calidad para que cualquier persona desee leerla o debería ser un mero instrumento para el fomento del diálogo en los diversos espacios educativos y de aprendizaje. Sea como sea, Kohan apunta a que la relación entre literatura y filosofía (Kohan, 2000) enriquece incuestionablemente a la una por ser un recurso de creatividad o desde donde partir y a la otra por ser materia para la problematización, la expresión y hasta la recreación de las problemáticas que allí se pueden dar.

Cabría un espacio más de actuación que ya ha sido abordado por otros autores de

gran reconocimiento profesional y renombre. Esta posibilidad entronca con la capacidad de adaptar relatos literarios que no están pensados para el proyecto de FpN con actividades, propuestas didácticas y filosófica para, como apuntábamos antes, el fomento de literatura hacia un camino no instrumental sino pragmático. De este modo, podría verse enriquecida desde el camino de la literatura de aquellos profesionales que se dedican a esta junto con los profesionales que trabajan el estímulo cognitivo y a la reflexión filosófica en las aulas y en la formación de formadores.

En primer lugar, cabe apuntar al libro de la escritora Annabel Pitcher, *Mi hermana vive en la repisa de la chimenea*. Este texto escrito en 2013 y editado por Siruela que aborda la historia de un niño que narra su visión de la muerte de su hermana en los atentados de Londres de 2005 y el problemático divorcio de sus padres, así como la vivencia experiencial de estar en una familia que tiende por una fina línea entre el caos y el orden tras el trauma de la pérdida de una de las niñas de la familia. Una historia rica, conmovedora y que engancha incluso a quien no le gusta leer puesto que posee momentos que generan una tensión deliberada y recrea una atmósfera que promueve el querer saber más sobre el asunto.


Este texto literario fue trabajado y analizado con el objetivo de crear un material por el profesor de la Universidad de Sevilla José Barrientos Rastrojo. Su

propuesta encamina a cada capítulo a hacer una mixtura entre el trabajo reflexivo del capítulo, la unión de distintas propuestas filosóficas que lo circundan y un trabajo dialógico en el aula con chavales de 13 a 16 años.

El segundo recurso es el interesantísimo trabajo de compilación y síntesis realizado por Irene de Puig y que se titula *Cómo se puede leer «El Principito»*. A la mayoría de las personas que hemos crecido en un entorno con libros nos ha llegado a nuestras manos el texto de *El Principito*. Este, siendo tan precioso como reflexivo, fue escrito por el aviador Antoine de Saint-Exupéry. Lo grandioso de este relato no es sólo el cuidado que pone para contar la narración, sino la recepción en la adolescencia y su capacidad interpretativa que posibilita no solo un diálogo interior y reflexivo con quien lo lee, sino la propuesta didáctica compartida en uno o varios cursos escolares. Su propuesta didáctica editada por la Editorial Octaedro en 2019 propone recopilar una serie de actividades que se han realizado durante 15 años con adolescentes en el proyecto *Filosofía 3/18*.

Sea como sea, tanto el relato de Pitcher como el de Saint-Exupéry tienen una fuerza, una calidad y un estilo que permiten salir y entrar a él con cierta facilidad. Las relecturas y las lecturas compartidas que posibilita ofrecen a los lectores en formación o a los adolescentes que no tienen hábito de lectura una posibilidad de engancharse por primera vez con un libro. Esto, sumado a las propuestas didácticas y

metodológicas de Irene de Puig y de José Barrientos hacen que el relato crezca no solo en cantidad de páginas, sino en calidad, se incrementen sus posibilidades dentro y fuera del aula. Siendo así, podemos entender que permite un trabajo sustantivo y significativo, sea en lectura compartida en una comunidad de indagación, en familia o en una cena con amistades como la propuesta de practicar de una manera distendida el pensamiento atravesado por un relato creado para ser justamente eso, un relato.



Puede parecer evidente que las novelas de *Filosofía para Niños* son un instrumento, pero podrían ser algo más. Un recurso útil, un asidero de entretenimiento o un recurso estético per se.

Sea como sea, la elección, ambas opciones posibilitan muchas y muy ricas experiencias para el profesorado y muchos aprendizajes para el alumnado que tenga un mínimo de curiosidad o de gusto por la lectura. Ya sea por ser una novela como una llave para el diálogo o un relato creado para su disfrute y que posibilite, además, unos recursos dialógicos y reflexivos, el camino ha quedado abierto como otra posibilidad más para la gran y diversa comunidad de FpN alrededor del mundo.

La propuesta

En el verano de 2020, después de que el mundo se paralizara debido a una pandemia, tuvimos la oportunidad de recibir dos de los mensajes más emocionantes y transformadores que pudimos recibir en nuestras vidas. Por un lado, la primera en venir vino de la escritora María Zaragoza en el que me decía: «Estoy escribiendo un libro que os va a encantar, ¿vamos a hacer algo al respecto?». La segunda y buena noticia es un email a Koiné Filosófica de Miguel Angel Bueno, autor de El Viaje de Alba, que me comenta su posible colaboración con el crowdfunding para ayudarlo.

En ese momento, mientras diseñaba el material de Baba Yaga, se me ocurrió que sería una buena idea que el Centro de Filosofía para Niños también hiciera algo para ayudar con este proyecto, ya que ya estaba en marcha. Nacidos estos proyectos con una clara visión filosófica, puesto que su autor es en realidad filósofo de formación. De esta manera, hicimos una propuesta y, tras revisar el trabajo, acordamos entregar un dossier que lo respaldara, aunando los beneficios de la tecnología y la creatividad una a Baba Yaga y El Viaje de Alba, puesto que estos dossieres se pueden descargar fácilmente a través de un código QR que están al final de los relatos. De esta manera fomentamos que se puedan usar en cualquier lugar no añadiendo, además, más peso físico a los libros. Pudimos trabajarlos con más tiempo del esperado puesto que la publicación se retrasó un poco más por razones

editoriales y esto permitió más revisiones y pruebas.

Una de las críticas que se han solido achacar a las novelas de Filosofía para Niños es que son meramente instrumentales, ¿cómo deberíamos concebirlas en el futuro?

Otro elemento para entender en estos materiales es la colaboración con el equipo de Reino Unido de Filosofía para Niños, Dialogue Works y sus propuestas de HomeTalk o como hemos traducido «Diálogos en Casa». Conocer su proyecto y poder ver que las proposiciones filosóficas deben ser retiradas del espacio educativo y permitir a las familias la posibilidad de hacer ejercicios filosóficos sencillos en casa es fundamental. Esto me hizo darme cuenta de que la variedad es un elemento clave para el enfoque del material, ya que no es específico de una clase. Por ello, en muchos casos, desde estos dossieres, se presentaron como una opción para hacer o iniciar una u otra actividad en el aula o en casa, indistintamente. Procuramos siempre que su esencia fuera la misma, y al mismo tiempo fácil de entender y de abordar, incluso sin leer la historia.

Materiales de Filosofía para Niños creados desde la literatura

Siguiendo así con una línea ya abierta por

De Puig y Barrientos, y salvando las distancias de su gran labor y bagaje intelectual, tuvimos la oportunidad de elaborar dos materiales, cada uno con sus peculiaridades, pero ambos dos unidos a este hilo conductor de adaptación de material del programa de FpN en literatura no dirigida a este fin específicamente. Ambos dossieres están claramente ligados a algunas actividades de apoyo al profesorado del Proyecto Didáctico Quirón y las del Proyecto IES que Marta Aja y sus colegas, miembros de institutos de Móstoles y Toledo. Sin embargo, queríamos ir un poco más allá de este material introduciendo algunas características nuevas.

Los dos materiales creados se desarrollaron en el otoño de 2020, aunque uno fue publicado para finales de ese año y el otro, por retrasos en la editorial, para la primavera de 2021. El estado de alarma y la pandemia devenida por el virus COVID-19 también ayudaron a plantear las actividades desde la perspectiva de poder ser usadas digitalmente y a distancia. Cada material tiene una historia y parte de esta historia debe ser contada desde su tiempo y su intención.

Sea como fuere, nuestro deseo era dar un paso más en lo abierto con anterioridad, tratando de dar un espacio también para lo tecnológico y para lo cuidadoso. A continuación, describiremos brevemente cada material para que pueda ser conocido más en detalle.

El viaje de Alba

Miguel Ángel Bueno es filósofo de formación y un inquieto profesional. Tal es así que su cuento narra la historia de una niña, Alba, que se adentra en un bosque con sus claros y sus oscuros. Allí va a descubrir la historia de sus habitantes, pero también de cómo las cosas cambian, se transforman y renacen. Todo esto desde el prisma de la pérdida de un familiar y con un olor a otoño precioso.



El dossier contiene 20 actividades divididas en grupos de edad de 10 a 12 años y las que llamamos primaria y otras destinadas a grupos de edad de 12 a 14 años. A estos últimos le hemos llamado secundaria. Todas las actividades tienen ubicaciones de capítulos y páginas para que puedan avanzar y retroceder si es necesario y leer y organizar la actividad.

Están dirigidos por su edad, reacciones y poderes generalmente abstractos. Algunos niños que tienen características especiales en su desarrollo cognitivo pueden encontrar algunas actividades demasiado difíciles o fáciles. Como sea, es imposible crear un plan de actividades que tenga en cuenta todas las circunstancias posibles y la naturaleza jerárquica de toda la infancia. Aunque este es un tema que vale la pena discutir en el futuro cercano de FpN.

El uso de un trabajo creativo evidente al pensar en imágenes acompañaría la lectura de cuentos o la escucha de cuentos creando audiolibros, dándole al material un uso completamente diferente a ese puede ser encontrado en otros materiales. También tratamos de aplicar estos grupos de pensamiento de "nivel superior" y centrar parte de la actividad en lo que desea centrarse, por ejemplo, el pensamiento individual o el

pensamiento creativo tiene prioridad sobre el resto y así obtener una mejor comprensión de Lipman-Project Sharp. y sus innovaciones.

Dada su conexión natural con el programa de FpN, existe un elemento recurrente con el "Plan de Discusión". Este tiene, evidentemente, conexiones con recursos anteriores, pasados y tradicionales. Pero consideramos en hacerlos diferentes no solo estéticamente, porque la historia en sí incluye algunas preguntas que el propio autor, como filósofo, se hizo. Por lo tanto, hemos dividido cada capítulo en temas de discusión e incluido un espacio a continuación en caso de que los estudiantes o los niños presenten nuevas preguntas para escribir o simplemente pensar. Todos están categorizados para que tengan sentido en la historia, en el capítulo que se lee y en el tema que se cubre para la ocasión.

2ª ACTIVIDAD. ¿QUÉ VES CUANDO MIRAS POR LA VENTANA? (CAP. 1, PÁGINA 1)

A Alba le gustaba asomarse junto a su abuela por la ventana de su casa del pueblo para ver a la gente pasar por debajo. Para Alba y para su abuela era como un "cuento vivo y en directo" porque jugaban a imaginar sus historias. ¡Vamos a jugar al mismo juego!
Acércate a la ventana más cercana a ti y mira por ella durante 5 minutos, ¿qué ves? ¿A quién ves? ¿Qué hace? Ahora invéntate una historia individualmente o con más gente.

Te ayudamos con este pequeño esquema:

PERSONA 1. ¿QUÉ HACE? ¿CÓMO CAMINA? ¿LLEVA ALGO EN LAS MANOS?

PERSONA 2. ¿CÓMO VISTE? ¿TIENE GAFAS? ¿CÓMO ES SU PEINADO?

PERSONA 3. ¿HABLA POR TELÉFONO? ¿CÓMO MUEVE LAS MANOS? ¿PUEDES LEERLE LOS LABIOS? ¿QUÉ PUEDE ESTAR DICRIENDO?

PERSONA 4. ¿VA CON ALGUIEN? ¿CÓMO LE HABLA? ¿CÓMO TIENE LOS OJOS?

PERSONA 5. ¿CUÁL ES EL COLOR DE SUS ZAPATOS? ¿TIENE EL PELO LARGO? ¿LLEVA BOLSO O MOCHILA?

Si puedes, compara la historia con tu grupo o con un familiar. Busca coincidencias y diferencias: ¿había algún espía? ¿alguna señora con pintas de ser una multimillonaria? ¿Algún joven que lleva un invento escondido en la mochila?

4ª ACTIVIDAD. PLAN DE DISCUSIÓN. (CAP. 1, PÁGINAS 1-3)

Usa estas preguntas para animar, crear o dinamizar un Diálogo Filosófico. Recuerda que es importante respetar el turno de palabra, repreguntar, clarificar y animar a que cada persona pueda responder libremente y mejorar en las respuestas y argumentaciones. Si surgen nuevas preguntas durante el diálogo o después de este podéis añadirlas en la tabla de abajo. Cada pregunta viene numerada de 1 al 8 por cada bloque temático.

1. ¿Para qué sirven los castigos? ¿Qué sientes cuando te castigan?
2. ¿Qué pasaría si no pudieras moverte como un árbol? Una persona que no puede moverse físicamente, ¿puede moverse mental o emocionalmente?
3. ¿Alguna vez te has inventado historias de alguien? ¿Qué significa la frase "cada persona es un mundo"?
4. ¿Alguna vez te han contado tus abuelos un cuento? ¿Qué personas hacen de tu vida "más alegre y bonita"?
5. ¿Pueden tener los seres vivos "vida secreta"? ¿Qué significa tener una vida secreta? ¿Qué pasa en un bosque cuando nadie lo mira?
6. ¿Cómo podemos saber qué pasó en la Historia si no estuvimos allí?
7. ¿Hay cosas que dan vértigo? Si es así, ¿cuáles? ¿Por qué te dan vértigo?
8. ¿Qué es el principio y el final de todo? ¿Qué pasaría si algo tuviera un principio pero no un fin? ¿Cómo sería tu vida si pudieras ver todo cambiar muy rápido? ¿y muy lento?

Baba Yagá

María Zaragoza escribe historias que son maravillosa de por sí, pero es que le recorre un hálito de fantasía a todas ellas. Además, su pluma ya ha sido premiada con el premio Azorín durante el año 2022 por su última novela La biblioteca de fuego (Planeta, 2022). Su trabajo, en concreto en este cuento, nos narra una posible distopía que une lo mejor de los pueblos y sus sentimientos de unidad con lo peor de los mitos y leyendas que recorren las culturas, bien sea para protegerlas de los peligros, bien sea para ser controlados por sí misma o por otros. Esta distopía bastante inquietante y con una cogencia pasmosa, nos narra la historia de una niña de la cual no sabremos su nombre casi hasta el final que se adentra en los bosques para pedir a la bruja Baba Yagá que le devuelva a su hermana y a la bebé de una vecina de su aldea. El tránsito de su viaje también es un tránsito por la historia de los personajes de su pueblo, sus sospechas e historias personales.

1.3. Plan de discusión

¿Cómo puede el hielo hacer desaparecer a niños y jóvenes? ¿Por qué crees que Ivanna se reía de Dimitri al descubrir que se había congelado bajo el hielo? ¿Qué crees que pretendía este al llevarle un pan y un anillo con un zafiro? ¿Dónde podría estar ese anillo? ¿Por qué hay patos mecánicos? ¿Qué les habrá pasado a los patos reales? ¿Crees que la vieja Natasha los vio alguna vez? ¿O solo repite lo que sus padres le contaron? ¿Quién podría haber construido los pájaros mecánicos? ¿Para qué? ¿Habrá acabado la guerra con todos los pájaros y por eso se crearon mecánicos?

¿Quién será Baba Yagá? ¿Crees que una bruja que vive en los bosques y daña a la comunidad puede no dar miedo? ¿Qué es el miedo? ¿El miedo paraliza? ¿Puede el miedo empujarte a hacer algo más? ¿Cómo te imaginas tú a la bruja? ¿Cómo hablaría esa bruja? ¿Sabes lo que es un almirante? ¿Por qué crees que la bruja viaja de noche?

¿Confiarías en alguien que cuenta algo, pero que no lo ha visto con sus ojos?

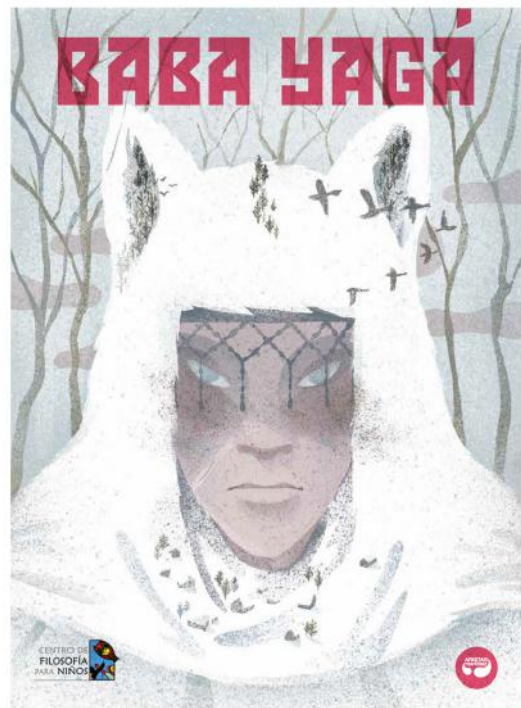
¿Cómo un 10% de las riquezas del pueblo podía garantizar la paz de una comunidad? ¿Quiere decir esto que Baba Yagá se llevaba a un niño cuando no se le ofrecían los beneficios? ¿O lo haría de todos modos?

¿Qué significa «dar por hecho» algo? ¿Por qué crees que cuando un niño desaparecía nadie volvía a mencionar su nombre?

¿Cómo te afectaría a ti vivir en una comunidad en la que de vez en cuando desaparecían niños? ¿Podría la bruja alimentarse de la sangre de algunos niños por la noche sin que estos se dieran cuenta? ¿Qué crees que significa «tener amargas las entrañas»?

¿Por qué crees que en esa comunidad el tiempo no se contaba por años sino por ciclos? ¿Qué significaría tener trece ciclos? ¿Por qué crees que da importancia a los ciclos que se cumplen para poder echar de menos a alguien? ¿Qué les habrá pasado al bebé de Ivanna y a Tatiana, la hermana de la protagonista?

DOSSIER DE ACTIVIDADES



El material, construido de manera distinta al anterior, contiene 3 actividades por cada capítulo. Cada uno con un Plan de Discusión que contiene muchas preguntas que parten del relato hasta las diversas problemáticas que rodean nuestro mundo y las preguntas filosóficas más esenciales que solemos hacernos.

5. NOMBRE DE FAMILIA

5.1. Actividad: El origen de un nombre

A nuestra protagonista le cuentan que su nombre siempre lo han llevado mujeres muy valerosas, que han logrado grandes hazañas.

¿Conoces el significado de tu nombre? ¿Sabes por qué te lo pusieron? ¿Crees que tu nombre tiene algo que ver con tu destino? ¿Puede tener que ver tu nombre con cómo es tu personalidad?

Te invitamos a que investigues acerca de los veinte nombres más populares en 2020 en España. Descubre su significado, ¿tienes algún amigo o amiga que se llame así? ¿Tu nombre o el de alguien cercano aparece en esta lista?*


- Hugo, Lucas, Martín, Daniel, Pablo, Mateo, Alejandro, Leo, Álvaro, Manuel.
- Lucía, Sofía, Martina, María, Paula, Julia, Emma, Valeria, Daniela y Alba.

Ahora te invitamos a que mires estos nombres que fueron los más elegidos por las familias hace veinte años, en el año 2000.**

- Hugo, Daniel, Alejandro, Pablo, Álvaro, Adrián, David, Lucas, Martín y Diego.
- Lucía, María, Paula, Martina, Sofía, Daniela, Sara, Carla, Julia y Alba.

¿Hay nombres que se repiten? ¿Han cambiado más los nombres de chicas o de chicos?

Uno de los distintivos que quisimos hacer aquí es salir del relato para poder volver a él. Así muchas actividades contienen una relación directa con el texto, pero tratando de apelar a conceptos como el miedo, la sociedad o hipotetizando cómo sería un mundo tras una guerra, cómo sería una bruja, qué pueden hacer los miedos, las mentiras y los cuentos en las sociedades, etc.



El proyecto de Baba Yagá y el Viaje de Alba son continuadores de otros dos proyectos promocionados por José Barrientos e Irene de Puig que permiten crear lazos de transición entre la literatura y la creación de materiales para textos de autores consagrados.

Conclusión

Hemos tratado de abordar un tema que es interesante y también posibilitador. La literatura importa en la reflexión filosófica y hay caminos intermedios entre la creación de un relato ad hoc y la conexión con escritores y profesionales de las letras. La FpN tiene muchos caminos habitables y algunos aún no abordados. Merece la pena reflexionar acerca de estos y por cuáles estamos dispuestos a transitar para hacer del programa de Lipman-Sharp un espacio rico, nutrido y complejo.

Referencias

- Bueno, Miguel Ángel. (2021). El viaje de Alba, Cáceres: Ed. Cuatro hojas.
- De Puig, Irene. (2019). Cómo se puede leer «El Principito». Barcelona: Ed. Octaedro.
- García Moriyón, F. (1992). En busca del sentido. Revista Aprender a Pensar, N° 5, Madrid: Ediciones de La Torre.
- Larrosa, J (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Lipman, Matthew. (1992). Filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Ibidm. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de La Torre.

Mundos

Inspirados

El azar y la sombra

Maite Sbert

maite.sbert1@gmail.com

Oh hojas, preguntadle al viento
Cuál de vosotras será la primera en caer.
SÖSEKI

Hablaba con mi hijo por teléfono sobre los acontecimientos de la semana -él estudiaba fuera y no existían los móviles- cuando de pronto se quedó callado. Al ver que el silencio se alargaba pregunté ¿qué ocurre? ¿qué estás haciendo? Nada, estoy mirando a Toni que está cortando la col de una manera azarosa.

Mi hijo siempre ha tenido la virtud de proporcionarme una peculiar visión de la realidad a través de su particular uso del lenguaje y de la ironía que lleva impresa como una segunda piel desde su infancia.

En esa ocasión me hizo detener sobre la idea de azar. Creo que el azar, junto con su hermana, la casualidad, domina una gran parte de nuestras vidas.

El azar no conoce de planificaciones ni de objetivos, le es indiferente lo que provoque y puede ser algo estupendo o todo lo contrario, convocar en unos instantes todo el horror del mundo. Muchos afirman que no existe, que todo ocurre por leyes universales desconocidas por el común de los mortales, y aquí entra lo que concierne al destino o al determinismo, idea también compleja con sus principios de causalidad, racionalidad

y lógica. Todo un mundo explorado y clasificado por las correspondientes corrientes filosóficas, que hablan también de un azar ontológico, inherente al ser humano, y de un azar epistemológico, en relación al conocimiento.

En mi opinión todas las ramas del saber tienen su relación con el azar, como las matemáticas, con todo lo de la teoría de la probabilidad y la estadística, con los sucesos aleatorios, aplicables también a tantos y tantos juegos, donde la suerte -sinónimo de azar- es la que determina el resultado.

Igualmente en biología tiene su importancia porque según parece todas las mutaciones genéticas, por ejemplo, son impredecibles tanto en lo referente al momento o las circunstancias en que se producen, como a sus efectos, que pueden ser beneficiosos pero también devastadores, como estamos comprobando en estos tiempos de pandemia.

He leído asimismo que en la física existen procesos deterministas e indeterministas con azar. Parece ser que en estos últimos no se puede saber cual será el suceso

siguiente, y en los primeros, literalmente existe una dinámica de sistemas caóticos o sistemas complejos imprevisibles.

Creo que también tiene que ver con la arquitectura. En el pueblo donde vivo, por ejemplo, de origen árabe, hay una zona entrañable donde parece que el azar tuvo mucho que ver en su diseño, no en vano una de sus vías más hermosas es la calle del Laberinto. Lo mismo me sucede cuando veo casas y edificios de algunos de los lugares del mundo que he visitado o he visto en imágenes. Pese a que no dudo que tienen su lógica interna, a mi me parecen colocados de forma azarosa por una mano invisible.

En cuanto a los que hacemos de la docencia parte importante de nuestra vida, sabemos que el azar se ocupa de trastocar sensiblemente programaciones y planes a corto y a largo plazo. Creo que todos podríamos contar mil anécdotas. Sobretudo en situaciones donde se dan propuestas creativas, como es el caso de las clases de filosofía, es él quien provoca hallazgos realmente sorprendentes.

Recuerdo una clase de segundo curso de Primaria, donde después de la lectura de "¿La paz se logra con la unión?", protagonizada por La niña del Hilo, proporcionamos a los alumnos lanas, hilos y cuerdas de diferente medida y grosor, para que por parejas o en pequeños grupos crearán alguna cosa que el diálogo les había sugerido. Uno de ellos produjo una estructura frágil que a alguien le recordó una tela de araña un tanto

desordenada y por tanto ineficaz. Los autores confesaron que lo habían hecho sin intencionalidad alguna, que simplemente habían jugado y había surgido así. Por tanto podría ser muchas cosas. La maestra les preguntó qué relación encontraban con el texto que habían leído. Al cabo de unos instantes de mirar más atentamente, uno respondió: creo que en realidad es un mapa, bueno, son carreteras espaciales que unen mundos como los que han salido en el cuento: aquí podría estar el Planeta Rojo, aquí el de los Cactus Vivientes, aquí el de los Cristales...

Y ¿Qué otros planetas podríamos colocar en este universo? ¿Qué planetas podemos imaginar diferentes al nuestro donde la injusticia y las guerras no estén omnipresentes?

Está claro que no hay pregunta imposible que no eleve estos hallazgos azarosos a una dimensión más compleja del pensamiento. Conclusión: el azar también tiene que ver con la calidad de nuestros interrogantes, porque se ocupa de provocarlos. ¿omnipresentes?



Está claro que no hay pregunta imposible que no eleve estos hallazgos azarosos a

una dimensión más compleja del pensamiento. Conclusión: el azar también tiene que ver con la calidad de nuestros interrogantes, porque se ocupa de provocarlos.

Mientras camino
mi sombra a mi lado
contempla la luna.
SÖDO

Era joven cuando alguien querido me descubrió a Tanizaki y la obra que me ayudó a entender muchas cosas del mundo oriental en contraposición con el nuestro: El elogio de la sombra. Desde entonces la sombra ha sido un tema recurrente en mi vida personal y profesional.

Cuando cursé una asignatura en la Universidad de las Islas Baleares, con Merche Laguens, artista y profesora - admirada por mí en las dos facetas por igual-, entre otras muchas cosas, nos propuso hacer un libro de artista. Elegí el tema de la sombra. Durante todo el curso tuve la oportunidad de recopilar, ampliar información y profundizar en algo que me apasiona.

Cuenta Plinio el Viejo que un día una joven enamorada trazó sobre la pared el contorno de la sombra de su amante que debía partir a la guerra, y que así fue como los humanos descubrieron la pintura.

En el arte la sombra tiene un papel importante, ha habido exposiciones con ella como eje, como protagonista, bien sea en su calidad de propia o de proyectada. Son muchos los artistas que descubrí

creando obras sorprendentes en esta última variante. Entre ellos mi admiración incondicional para Kumi Yamashita y Tim Noble y Sue Webster, quienes con objetos insospechados, incluso de desecho, crean imágenes increíbles. En la vertiente fotográfica es fácil encontrar en las redes ejemplos magníficos y estimulantes.

**sentí la necesidad de
transitar por los museos
buscando no ya las
esculturas, sino las
sombras que proyectan,
igualmente interesantes y
suggerentes**

Fue en esa época cuando sentí la necesidad de transitar por los museos buscando no ya las esculturas, sino las sombras que proyectan, igualmente interesantes y sugerentes.





Naturalmente hay cosas sin sombra, como el canto de los pájaros, y cosas reacias a enseñarla, como la luna, que sólo en muy contadas ocasiones la muestra sobre el sol.

En cuanto a las creencias que la sombra ha despertado en la humanidad son numerosas y tan variadas como culturas o grupos humanos han habitado el planeta a través de los tiempos. La sombra fascina y atrae, a la vez que atemoriza e inquieta.

Según James G. Frazer, autor de La rama dorada, en su apartado del capítulo XVIII "El alma como sombra y como reflejo" , cuenta que las mujeres y hombres primitivos creían que su sombra y su reflejo en el agua correspondía no a ellos sino a su alma, que era capaz de existir de forma independiente.

Eso explica muchas cosas de mi relación con mi sombra. De hecho, desde hace tiempo mantengo un diario sobre nosotras.

¿Existe pues un mundo sutil de sombras que, proyectado sobre el otro, tiene vida propia?

Debo confesar que mi sombra es infinitamente más joven que yo. Carece de arruga o cana alguna y goza de una agilidad y elasticidad envidiable, con unas ganas de jugar que rayan la adolescencia. Nada le gusta más que el viento alborotándole el pelo –que ella prefiere largo-, y los pantalones estrechos. Le gusta jugar a formar flores con las manos.

Su lugar favorito para encararme es la rampa del garaje. Cuando bajo a coger el coche se me planta delante y parece reprocharme mis pensamientos sobre el paso del tiempo.

A veces disfruta de alargarse y alargarse. Entonces pienso en Peter Pan y tengo miedo de que se me escape, como le sucedió a él y luego Wendy tuvo el trabajo de cosérsela.

Me gusta cuando anda a mi lado. Vamos las dos de perfil, pero cuando me giro ella también me mira y podemos contarnos cualquier cosa, lo que no ocurre cuando va detrás, a su aire.

Uno de nuestros caminos favoritos es “Sa volta des general”, que va de Banyalbufar al Port des Canonge, sobre todo por la tarde, casi a la puesta de sol. Entonces ella se viste de hojas y ramas y le entran ganas de bailar y ascender por los pinos bajos.

Yo me contagio y le hago mover los brazos y las manos como palomas y le presto mi risa. Eso sí, cuando oímos que se acerca alguien por el camino las dos nos ponemos dignas y saludamos muy cordiales, escondiendo nuestro secreto. Después volvemos a las andadas.

En cambio en el mar mi sombra se vuelve de agua. Se deja llevar y las dos vemos cómo se riza toda, bailando sin que apenas nos movamos.

Adquiere formas estafalarias y el pelo, que tanto se mira, se convierte ahora en una col, ahora en moño africano y en ocasiones, si ayuda el viento, nada tiene que envidiar a Medusa. Entonces ella sueña con diosas marinas y, arrastrándose por la arena del fondo, espera dejarme y alcanzar las profundidades a las que yo nunca la llevaré, porque, no lo olvidemos, yo soy mucho más cobarde que ella.

Realmente el mar y mi sombra son un nido de sorpresas.

Últimamente una fuente de regocijo es compartir con mis nietas nuestras correspondientes sombras. Uno de esos momentos entrañables fue cuando la mayor, a sus dos años, descubrió que a su sombra también le habían comprado un chupa-chups. Entonces fui testigo de cómo conversaban entre ellas.

Por lo que concierne a mi trabajo como maestra siempre me acompañó.



En una ocasión, con alumnos de primero de primaria, trabajamos -quiero decir vivimos- la luz y la sombra a lo largo de todo un curso. Se nos ocurrieron experiencias que se iban encadenando, porque la reflexión sobre una nos llevaba a la siguiente.

En un momento dado, sobre el alféizar del ventanal que daba al patio quedó una botella con agua. Al darle el sol, que entraba cada mañana poco después del recreo, vimos en el suelo su sombra, con una parte traslúcida, casi transparente. La propuesta no se hizo esperar y en días sucesivos llenamos botes de vidrio y botellas con agua coloreada con diferentes materiales. Estábamos admirando la preciosa alfombra multicolor cuando una nena menuda se giró y me preguntó:

- Si la sombra es de colores, ¿se sigue llamando sombra?

De nuevo el poder de las preguntas, que mueven la vida y estimulan nuestras aulas.

**Estábamos admirando la preciosa alfombra multicolor cuando una nena menuda se giró y me preguntó:
-Si la sombra es de colores, ¿se sigue llamando sombra?**

Aunque muchos dirían que es una consecuencia previsible, la sombra tiene mucho que ver con el azar, y para mí los dos tienen presencia continuada en nuestras vidas. A menudo, cuando paseo por la ciudad dejándome llevar, descubro sorprendida formas que explican historias paralelas, relatos superpuestos sobre la cotidianidad de las calles.

¿Existe pues un mundo sutil de sombras que, proyectado sobre el otro, tiene vida propia?

Sirva de ello un pequeño ejemplo captado hace tan sólo unos días en la sala de casa, cuando se fundió uno de los focos del techo y la planta del rincón, una dracaena, mostró esta peculiar comitiva.

Como puede pues deducirse, azar y sombra son para mí algo que vivo de modo consciente, y este artículo es únicamente un pretexto para compartir algunas reflexiones puramente personales sobre estos dos elementos.



Como apunte final pienso que sería hermoso crear en los pueblos y en las ciudades espacios donde se conjugasen sombras y azares, donde al pasar, o permanecer un tiempo pudiésemos provocar o simplemente contemplar juegos de luces y sombras. Seguro que estimularían nuestra imaginación y quizá, aunque fuera por unos instantes, harían un poco más liviana esta realidad incierta y tan desigual para quienes hemos nacido en lugares diferentes o incluso entre los que transitamos una misma ciudad.

Algaida, verano del 2022.

Bibliografía


- FRAZER, J.C. (1981) La rama dorada. Magia y religión. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁTIRO, A. (2018) ¿La paz se logra con la unión? Barcelona: Octaedro.
- TANIZAKI, J. (1994) El elogio de la sombra. Madrid: Siruela.

Polifonía en el jardín

M Mar Santiago Arca

marsantiago@edu.xunta.gal

La gran poeta gallega Rosalía de Castro escribía en su obra "A orillas del Sar": "Dicen que no hablan las plantas, ni las fuentes, ni los pájaros ... Lo dicen, pero no es cierto ..."

(1)  Javier F. Rouco, Mar Mariño y yo misma, compartimos estos pensamientos. En este artículo y en los dos siguientes ("El latido de la lluvia" Y "Palabras para un jardín"), vamos a narrar (a 3 voces) como conjuntamente nos atrevimos a dar forma a la propuesta de mi alumnado de E. Infantil de traducir el lenguaje de la naturaleza al nuestro, al humano.

La idea comenzó a tomar forma ya en el año 2016, cuando la primera promoción en participar en el proyecto del jardín de Juanita, lo creó y cuidó para poder compartir reflexiones con la mariquita y otros bichos sobre todo lo que acontecía en esa parcela; que curiosamente era lo mismo que sucedía en el resto del planeta: cambio climático, pandemias, incendios, relaciones, cuidados ... Desde entonces, una vez a la semana, cruzamos los 200 metros que lo separan del aula.

Estos desplazamientos a través del patio del colegio, nos dieron la oportunidad de sentir el movimiento de nuestro entorno a lo largo de las distintas épocas del año,

desarrollar intuitivamente Habilidades de percepción e intensamente nuestra agudeza auditiva (2). Por eso en todos los paseos, la lluvia, el viento, la luminosidad del día, el cantar de los pájaros y los sonidos que nos dan información sobre el comportamiento de las personas (cortacésped, clases de educación física ...) son también temas de diálogo porque modifican la estética exterior del colegio.



A menudo también escuchamos, desde los edificios limítrofes al patio, ensayos musicales de la vecindad; esos días pasear hasta el jardín resulta aún mucho más agradable: "A mí me encanta, y es como si estuvieran tocando las plantas. Pueden hacer música con sus

(1) <https://www.youtube.com/watch?v=PQVbQnyvzAw>

(2) El proyecto Noria distingue 7 habilidades de percepción: Observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia) y conectar sensaciones (sinestesia).

instrumentos: la trompeta, también el piano y el acordeón. La trompeta es su boca, parece una trompeta porque tiene los pétalos separaditos del puntito que tiene dentro; el acordeón son las hojas, porque a veces se mueven, chocan unas con otras y hacen ruido; el piano se toca en los blancos y está en las margaritas, se parecen porque cuando las tocas se van para abajo. Hoy el sol brilla mucho, pero cuando hace viento también se mueven y hacen música”.


Pero no solo el reino vegetal nos ofrece grandes conciertos: “Cuando la lluvia cae en las hojas hace un ruido muy blandito y cuando está en los paraguas hace un ruido más grande, otro día había sol y los pájaros cantaban en las ramas de los árboles; y escuchamos a los de primaria, a los mayores, y el cortacésped que hacía mucho ruido”.

No podemos disfrutar de estos recitales tanto como nos gustaría porque en nuestra comunidad, Galicia (España), llueve mucho y este fenómeno meteorológico nos condiciona para poder salir al exterior. Por eso les propuse documentar todos los sonidos de los que hablaban con el deseo de acudir a ellos los días en los que teníamos que permanecer dentro de la clase. Como son criaturas de Educación Infantil, no utilizaron el lenguaje musical convencional para hacerlo, sino que crearon una “partitura visual” en la que todos/as pudieron participar dibujando o consensuando como hacerlo.

(3) <https://vimeo.com/300391919>

Cuando terminaron, se hicieron conscientes de que su texto no producía las sensaciones que buscaban, no se escuchaba el “ploc-ploc-ploc-tin” de la lluvia, el “pio-pio-pio” del cantar de los pájaros, el “fu-fu” del movimiento del molinillo con el viento, el jaleo del alumnado de primaria camino del gimnasio, ni el cortacésped ... era necesario que una persona experta la interpretara con instrumentos musicales.

la propuesta de mi alumnado de E. Infantil de traducir el lenguaje de la naturaleza al nuestro, al humano

Fue entonces cuando me puse en contacto con Mar Mariño porque ella, como directora de coro, nos podría ayudar a “traducir” esa partitura. Se lo pedí con la seguridad y confianza de que sabría entender que lo que querían era la melodía de nuestra intimidad, no extrapolable a cualquier zona ajardinada: “Nosotros le dijimos los sonidos que escuchábamos, si no, escribiría otra canción para otro jardín”. Y coincidiendo con el día Mundial de la Filosofía, disfrutamos de un concierto junto al jardín en el que pudimos escuchar y bailar la composición final (3) 

Con sus pensamientos creativos en su mayor esplendor, no dieron por finalizada la propuesta. Si en la escuela todos los días comenzábamos la mañana con un poema... ¿cómo era posible que nadie escribiera uno sobre nuestro jardín? Tenían música, pero ahora buscaban poesía.

no utilizaron el lenguaje musical convencional para hacerlo, sino que crearon una “partitura visual” en la que todos/as pudieron participar dibujando o consensuando como hacerlo

Esta vez recurrí a Javier F. Rouco, un gran maestro que también es poeta. Él conocía muy bien todo el proceso que habíamos seguido desde los comienzos, por eso no tenía ninguna duda de que sería capaz de dotar de belleza a todas las reflexiones que surgían de los diálogos que manteníamos en/sobre el jardín.

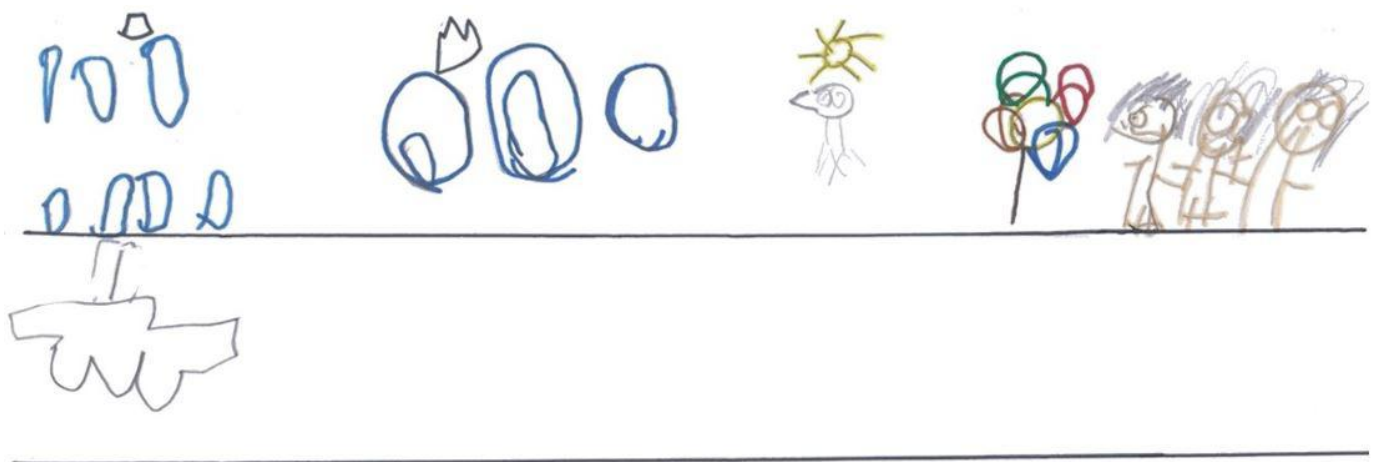
Con el curso a punto de terminar solo faltaba buscar la manera de compartirlo. Somos conscientes de que el proyecto no es solo del/para el colegio, son nuestras

Con el curso a punto de terminar solo faltaba buscar la manera de compartirlo. Somos conscientes de que el proyecto no es solo del/para el colegio, son nuestras vivencias y por lo tanto parte de nuestra herencia cultural. Por eso, montamos un audiovisual con las imágenes que grabaron las criaturas y su voz. Este fue el resultado final.

(4) 

Bibliografía

- Sático, Angélica. (2009). Pensar creaCtivamente. Barcelona. Octaedro.
- Sático, Angélica. (2018). CIUDADANÍA CREATIVA EN EL JARDÍN DE JUANITA. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza. Barcelona. Octaedro.
- Vvaa. (2005). Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas. Barcelona. Graó.
- Vvaa. (2009). Pasión por crear, placer de admirar, necesidad de transformar. Iniciación al arte como herramienta de juego, conocimiento y transformación. A Coruña: MACUF Museo de Arte Contemporánea Unión Fenosa.
- Vvaa. (2019). Filosofía para nenas e nenos. Revista Galega de Educación, nº 74.



(4) <https://www.youtube.com/watch?v=lkaPvf5-p8g>

El latido de la lluvia

Mar Mariño Lires

marastuta65@yahoo.es

Presiento que la verdadera vida es lo otro, lo que no es esto inmediato que me rodea. Pero algo, siempre algo, ya sea un verso, una mirada desconocida, llenan de infinito y de cantos el mero hecho de vivir.
Alejandra Pizarnik, Nueva correspondencia (2017)

Un encargo puede convertirse en un molesto compromiso adquirido por no saber decir que no a tiempo. No ha sido el caso: después de varios cursos colaborando con la clase de Mar Santiago en el CEIP Emilia Pardo Bazán de A Coruña y convirtiéndome en su referencia musical más próxima, que me pidiesen una pieza inspirada en los sonidos del Jardín de Juanita resultó ser tanto un reto como un privilegio.

Yo me dedico a dirigir grupos de canto coral y para mí era muy gratificante ayudar al alumnado de Mar a aprender a cantar juntos; parafraseando la cita de Pizarnik que encabeza estas palabras, esa era la "realidad inmediata" que me rodeaba cuando asistía a su aula. Pero componer siguiendo sus indicaciones suponía "llenarme de infinito" y acercarme a "lo otro", a lo no cotidiano.

Yo siempre he entendido la música como refugio frente a la prisa que nos rodea. Vivimos corriendo, como si el suelo se abriese a nuestra espalda y la huída hacia delante fuese la única salvación. Dejar que la música nos frene y nos permita

tanto el avance pausado como el retroceso reflexivo supone reconocer la universalidad de esta manifestación artística y su poder comunicador y terapéutico a partes iguales.

Pero componer siguiendo sus indicaciones suponía "llenarme de infinito" y acercarme a "lo otro", a lo no cotidiano.

Hubo, pues, que ponerse manos a la obra y me encontré con un grupo de niñas y niños que tenían muy claro lo que estaban buscando; necesitaban una música "suave" que permitiese escuchar todos los sonidos del Jardín: la lluvia, las voces del alumnado jugando en el recreo, el canto de los pájaros, las pisadas de los insectos, el viento...

Me enseñaron las partituras que - dirigidos por la exquisita sensibilidad de su maestra- habían escrito inspirándose en las realizadas por Kandinsky explorando la sinestesia (sonidos que se

ven y colores que se escuchan) (1). Y me encontré con líneas que albergaban, a modo de pentagramas, figuras de diferentes tamaños y formas representando lo que se escuchaba en el Jardín.

Una realidad compleja es imposible de abordar desde una única sintaxis. Pero había que intentarlo.

Me sentí en el descampado, a cielo abierto ante instrucciones tan precisas que impedían la indiferencia. El reto no era sólo plasmar el deseo en la partitura sino comprometerse; no bastaba el conocimiento: cualquier realidad es siempre más que la propia necesidad de analizarla, más que lo que tu curiosidad le asigna como valor. Aquellos niños y niñas se habían dejado desbordar por el caudal de su proyecto y era preciso contenerlo en un producto final.



Y la idea de la lluvia se convirtió en el hilo del que tirar: regresar a la crisálida, a la calidez del habitáculo construido con tanto esfuerzo, a la seguridad del refugio mientras, afuera, estalla la tormenta. Escuchar el habla ininteligible de la lluvia y dejarse envolver por la tranquilidad de quien se sabe a salvo. El sonido de las gotas remitía al poder de la paciencia, del empeño, a la capacidad de definirnos como personas a través de la reflexión compartida. Ese era nuestro lugar. Ahí nació la melodía.

Escrita la música hubo que afrontar la angustia de saber si el encargo había sido bien acogido. Los audios enviados por Mar, dando voz al grupo, no dejaban lugar a dudas: habíamos acertado.

Y lo digo en plural porque ninguna actividad humana es un camino solitario y la creación artística nos induce a participar en la mutabilidad de los hechos, a perseguir huellas que han podido ser la nuestra. Esta vulnerabilidad es también la fortaleza, el convencimiento de que el empeño no ha sido vano y que la soledad es un error de perspectiva.

Mil gracias a Mar y a su alumnado por haberme permitido transitar con ellos el camino del aprendizaje.

(1) Kandinsky, W. (1935). Succession.

Palabras para un jardín

Javier F. Rouco Ferreiro

javier.rouco@udc.es

agasallo de aire e sol

a xoaniña voa

no dicir dos nenos

mapa de cores que anaina o mar

con ollos libres

e voz pequecha

fenda de luz

que lamben as flores

no cantar da chuvia

paz medrando

en cada semente

en cada gromo

en cada boca

*regalo de aire y sol/la mariquita vuela/en el decir de los niños
mapa de colores que acuna el mar/con ojos libres/y voz pequeñita
grieta de luz/que lamen las flores/en el cantar de la lluvia
paz creciendo/en cada semilla/ en cada brote/ en cada boca

Decía Wislawa Szymborska que "sin experiencia nacemos; sin rutina morimos" enfatizando el hecho de que nada sucede dos veces de la misma manera y que, por lo tanto, nuestra capacidad de asombro es lo que nos hace aprender. Ese fue el punto de partida que tomé ante el encargo de escribir un poema que recogiese las vivencias del alumnado de la clase de Mar Santiago cultivando "El Jardín de Juanita".

Se trataba de constatar lo que el tiempo transcurrido en el Jardín había dejado como poso; buscar pruebas de que sólo escuchando otras voces podemos llegar a construir la nuestra; levantar acta de las situaciones en las que se habían generado las asimetrías, las dudas; marcar los lindes de la penumbra y acercarnos al latir de la vida entre lo que se dice y lo que se calla.

Los poemas se construyen con palabras y yo sabía cuáles tenía que usar:

- Regalo.

El Jardín es un regalo que la maestra hace a su alumnado. A ella pertenecen la puesta en marcha del engranaje y los primeros diseños del artefacto ético y estético que es el Jardín; ella ha de ser luz que permita la verticalidad del conocimiento, que penetre en la intención, en el objetivo; la que levante victorias a partir de las derrotas y sostenga el deseo de preguntar y preguntarse, abrazando una dimensión del conocimiento que vuelve insignificante la acumulación erudita.

El proceso que intente conocer una realidad concreta necesita una voluntad que provenga de la sensibilización, de la observación profunda y pausada; pero querer no siempre es poder y puede mejor aquel que tiene acceso cotidiano al objeto

de estudio; aquel que -desde la proximidad- percibe lo que falta por descubrir. Una maestra de Infantil abrazando este reto hace que la infancia protagonice el milagro del aprendizaje.

- Mapa.

Cualquier proyecto es siempre un recorrido y precisa que nos mantengamos curiosos y con el brazo tendido a la intuición: no es poca la tarea ni pequeña la responsabilidad que tiene la persona que nos dirige. No hay otra manera de aprender la confluencia entre la reflexión y el diálogo; verbalizar las dudas e inquietudes conlleva el avance hacia la construcción del juicio crítico. Escuchando a los demás beberemos de sus manos un agua que nunca será la misma.

Alimentar las ganas pasa por recordar los motivos, atar los hilos que nos unen al propósito. Tener un mapa ayuda a darnos cuenta de lo que nos falta por hacer y también exponer resueltamente lo que ya hemos ido logrando. Confiar en los caminos trazados e imaginarse realizando el trabajo supone siempre un bálsamo cartesiano muy eficaz.

- Grieta.

¿Qué es una grieta? ¿Un peligro o un asidero? ¿Una ventana al abismo o el lugar por el que entra la luz? En el espacio que hay entre el asombro y el conocimiento se abre el horizonte de la contemplación con el propósito de describir pero también de aportar algún valor propio; cualquier realidad humana requiere un

acercamiento atento para poder construir en él una ampliación de la conciencia, una conquista que perfila la mirada.

Es así que formular preguntas, como las que hacía Mar en el jardín, nos permite acercarnos a la grieta y decidir si es mejor saltarla o ahondar en ella. Pero también supone asumir el riesgo de elegir cuidadosamente el lugar en el que apoyarnos, en el que poner el pie. Ante la ausencia de certezas nada mejor que contar con una mano (o muchas) tendidas hacia ti.

- Paz.

Plantar un jardín supone siempre trascender los límites de la propia individualidad, especialmente si se trata de una construcción colectiva y dialógica. Y es que el ser humano, al sumar sus esfuerzos en el desarrollo de una empresa común, se trasciende a sí mismo integrándose en un proceso de conocimiento superior que no es otra cosa que la conciencia del mundo.

Emprender un camino que no acabe en uno mismo, que pueda (y deba) ser ofrecido a los que nos precedan es permitir que la realidad nos toque; es asumir la pasión y la paciencia; es reconocernos como personas cuidadoras y cuidadosas; es construir la paz.

Aguardo que el poema convide a visitar de nuevo el lugar en el que la semilla ha sido plantada.

loga al jardí

Josep Lluís Pol i Llompart
polilllompart@gmail.com

La fotografia amb zoom té l'avantatge de la distància i, aquesta, de la no interferència. O si feim cas del principi d'indeterminació de Heisenberg, de minimitzar aquesta interacció. És el cas de les dues fotografies que, al meu parer, justifiquen algunes paraules.

Així és que l'any 11, vaig tenir la gran sort de poder participar en un viatge d'aprenentatge creatiu conduït per Angélica Sátiro. Érem als jardins del castell de Púbol, residència de Gala, musa de Salvador Dalí. D'allà dalt estant, marjades avall, un dona major feia córrer l'aigua pels solcs d'un hort casolà amb les mans. El

moment em va captivar immediatament. A l'habitació de l'hotel, la mirada reiterada d'aquella imatge em va fer veure com, en realitat, aquella dona modelava la Terra, hi compartia el viure, l'aigua, fora màquines, sense preses, amb les mans i amb una reverència gairebé japonesa. Això em va empènyer a tenyir digitalment els solcs de color.

11 anys després, a Cortina d'Ampezzo, en el marc d'un viatge entre amics per les muntanyes dolomítiques, arribats a l'hotel, una dona arreglava amorosament les jardineres de casa seva. El moment em va portar immediatament a Púbol. Una



vegada a casa, la mirada reiterada d'aquella imatge em va fer veure com, en realitat, aquella dona modelava la Terra, hi compartia el viure, el color, fora màquines, sense preses, amb les mans i amb una reverència gairebé japonesa. Això em va empènyer a treure -digitalment- el color de la imatge i deixar-lo només a les flors de la pastera i al davant de la dona.

loga significa connexió, unió. Actualment, una gàbia invisible de vidre i silicona ens barra el pas durant moltes hores al dia. Diu Byung-Chul Han que els jardins ens enriqueixen de temps i ésser. Ell mateix cita Theodor Adorno qui diu que «l'evocació de la natura desfà la tenaç autoafirmació del subjecte: brosta la

llàgrima, la terra m'ha recuperat!» Procuraré estar atent els pròxims onze anys.

Diu Byung-Chul Han que els jardins ens enriqueixen de temps i ésser. Ell mateix cita Theodor Adorno qui diu que «l'evocació de la natura desfà la tenaç autoafirmació del subjecte: brosta la llàgrima, la terra m'ha recuperat!»

En español en (1)



(1) https://docs.google.com/document/d/1vohfWq5nMuPVQ2ChiM8iqQDT6KXTMrJ9HNJ4_WjdQQQ/edit

Botellas de vida, hilos de colores, deseos de paz, jardín...

Sacramento López Martínez
Sacralopez2@gmail.com

Lo hice mejor porque no lo conocía e iba cargado de dudas y de asombro.
Eduardo Chillida.

Este artículo tiene como objetivo transmitir una actividad que se realizó en mi centro durante la semana del Día de la Paz y la no Violencia. Queríamos hacer una acción que uniera a todos/as alrededor de unas ideas y unos proyectos en los que participábamos: "El jardín de Juanita", "Hilomundos" y la biblioteca del propio centro, llamada "Biblionins".

El Día de la Paz y la No violencia se celebra en todos los centros. Nosotras lo habíamos celebrado en la biblioteca, con poemas, cuentos y música. No estábamos insatisfechas, pero pensábamos que se podía hacer algo más.

Hacer una "performance" fue cogiendo cuerpo. Uno de los ejes clave tenía que ser la interacción entre el alumnado de diferentes edades. Teníamos claro hacer una acción que uniera las comisiones del alumnado: la Medioambiental, que cuida el Jardín, y la de Biblioteca. En ellas, el alumnado trabaja "voluntariamente" en su tiempo de patio y lleva las comisiones día a día, pensamos que dado que ya tenían un hábito de trabajo y organización era adecuado que fueran quienes coordinaran

y acompañaran esta actividad que queríamos abrir a toda la escuela.

Conseguir un hilo de unión entre la paz, el jardín, los hilos de la serie de "Hilomundos" (una propuesta de Angélica Sátiro que planteó el 2019) fue todo un reto.

Pero el reto se enriqueció cuando surgió un cuarto elemento que nos abrió un mundo de posibilidades: las "botellas". Hablando Isabel y yo, la docente que también coordinaba "el Jardín de Juanita", nos encontramos buscando algo que no conociéramos, pensamos y pensamos... Isabel recordó que Konxi, su hermana enfermera, conocía a Àngels, coordinadora de la medicación de quimioterapia para niños enfermos de cáncer, entonces Isabel me contó una historia que me pareció preciosa. Este medicamento viene en unas botellitas de vidrio que después se tiran. Àngels pensó limpiar estas botellas, decorarlas y regalarlas a los niños una vez acabado su uso. Era esto, o tirarlas.

¡Se nos abrió todo un mundo de posibilidades! ¿Qué podríamos hacer nosotros con estas botellas si las

pudiéramos tener? Pensamos denominarlas “Botellas de vida”, a partir de este momento las diferentes posibilidades empezaron a aparecer; una vez limpias, las podíamos emplear, sin olvidar su origen, ya que creemos que es muy importante, y surgió la idea de poner en su interior mensajes y deseos de paz.

**¡Se nos abrió todo un mundo de posibilidades!
¿Qué podríamos hacer nosotros con estas botellas si las pudiéramos tener?
Pensamos denominarlas “Botellas de vida”, a partir de este momento las diferentes posibilidades empezaron a aparecer; una vez limpias, las podíamos emplear, sin olvidar su origen, ya que creemos que es muy importante, y surgió la idea de poner en su interior mensajes y deseos de paz.**

¿Y después qué podíamos hacer? Las atamos con hilos de colores, porque en “Hilomundos” los hilos son importantes para soñar un mundo mejor y para imaginar que nuestro planeta podría ser de otro modo.

¿Y dónde lo hacemos? En el Jardín, y atamos las botellas a un árbol. Cómo lo

haríamos nos fue llegando mientras reflexionábamos (y no fue fácil) ya que todo tenía que estar en conexión.

Pensando, pensando, decidimos que las botellas se unirían entre sí haciendo hilos que ataríamos al árbol de morera, tiene fuertes ramas y los mayores podían llegar a las ramas más bajas. Y así fue: primero las rellenas con mensajes, las decoramos, las agrupamos, las unimos con hilos de colores, y después las atamos al árbol.

Pasamos tres días haciendo esta acción en el patio delantero, allí está ubicado nuestro amado "Jardín". Los niños habían traído hilos, cintas de colores, pequeños objetos y nos encontramos todos en el espacio ajardinado para escribir los mensajes y atar las botellas a los hilos.

En horario de patio, sí, sin ninguna obligación, puesto que entendemos que, siguiendo el espíritu de las "comisiones", tenía que ser una tarea "voluntaria".

¡Nos quedamos desbordadas por la participación!

Pensábamos que no tendríamos botellas para todos los niños y niñas y esta incertidumbre la aprovechamos para invitarlos a compartir la botellita. Grandes, pequeños y medianos compartieron los “recipientes de vida”, decidieron cómo aprovechar el espacio, cómo decorarlo, qué hilos les inspiraban más, qué color ponían dentro de la botella y con qué otro la podían enlazar con el árbol... ¡Y fue increíble ver como lo hacían!



Un lujo ver a los pequeños escribir su mensaje, ya sea ellos solos, concentrados, o pidiendo ayuda a un hermano o hermana o a un compañero/a de más edad. La ternura, la alegría y la cooperación eran palpables en el jardín.

Por supuesto, trabajamos durante muchas sesiones de filosofía como entendían los niños la relación entre "botellas de vida", "Paz", "Hilos de colores" y el " árbol" (o Jardín). Era otro reto difícil. O al menos para nosotras, pero lo dialogamos con diferentes grupos y edades y el resultado fue el que a continuación traslado.

¡Magia! El diálogo consigue, ya lo sabéis, que entre las criaturas los significados se vayan enriqueciendo, todo lo que nosotras percibimos, y bastantes aspectos más en los que no habíamos reparado, fueron surgiendo. Menos mal que las tutoras escribían y la grabadora funcionó, porque de tan admiradas por sus palabras que estábamos, no habríamos sido capaces de recordar sus aportaciones.

Aquí os dejo transcritas algunas de las ideas surgidas en las diferentes sesiones, escribir todo lo que compartieron y dialogaron es imposible, porque estamos hablando de todo un centro de dos líneas de Educación Infantil y Primaria:

- Las botellas tienen un mensaje claro ya que ayudan a vivir, pero cuando las usamos como contenedores también son portadoras de Paz. Porque Paz y Vida también van de la mano.

- Compartir la botella es unirnos hacia un mismo fin. Los mensajes cobran más fuerza si van unidos. Los hilos que cuelgan, y que hemos unido, unen también los deseos de Paz, los hilos mantienen unidas las ideas de todos y hacen que unidas tengan más poder para cambiar nuestro mundo.

- El árbol simboliza la naturaleza. La naturaleza es vida. Y también muerte. Como las enfermedades. Son las dos caras de una misma moneda. Nosotros

tenemos cuidado del jardín, de la naturaleza. Agredirla es agredir la paz. No puede existir paz en una naturaleza enferma.

-Nuestro jardín es un ecosistema. Si el ecosistema enferma, la vida desaparecerá. Hay que mantener el equilibrio. Es el mismo caso de las botellas de vida, de los mensajes...yo lo he visto así, conectado.

- Los mensajes son de paz, pero la paz es más que luchar contra la guerra. Esto todo el mundo lo tiene claro. Lo que es difícil es encontrar acciones que perturban la paz en nuestro día a día. Esto es importante. Los mensajes tendrían que ir en todos los sentidos de las muchas acciones que nos encontramos cada día y que nos impiden vivir en paz.

- El hilo que une las botellas nos indica que una sola persona no puede tener la misma fuerza que el grupo unido. Gandhi no hubiera conseguido su objetivo sin el

apoyo de mucha gente. La unión hace la fuerza. Nuestros deseos se cumplirán si todos y todas participamos y colaboramos.

- El árbol nos ha servido de apoyo para colgar los hilos que unen nuestras botellas de vida, los deseos de paz y la necesidad de equilibrio. El árbol representa la naturaleza, y la naturaleza necesita paz para no enfermar. Necesitamos una naturaleza sana, nosotros trabajamos cada día para mantenerla así. A pesar de las plagas, y la muerte, que a veces nos ha acompañado, persistimos y unidos hemos sacado adelante el Jardín. Así tendría que ser luchar por la paz.

El jardín es el espacio que conecta "todo" lo que hemos empleado para hacer esta acción. Ha sido un lugar de encuentro, de ayuda, de compartir deseos, de ponernos de acuerdo, y de disfrute, sí, porque nos lo hemos pasado muy bien, ha sido una acción muy emocionante por todo lo que implicaba.




Nada de esto hubiera sucedido si en mi escuela no se hicieran sesiones de Filosofía para niños y niñas, si no nos hubiéramos acogido al reto de Angélica Sátiro para crear un "Jardín de Juanita" en el centro, un proyecto que nos proporcionó mucho, muchísimo más de lo que en su momento creíamos poder abarcar. Fuimos un poco inconscientes al inicio, pero es que todo nos parecía poco para tener el jardín soñado. También nos sorprendió cuando trabajamos los cuentos de "La Mariquita Juanita" y "El Jardín de Juanita", porque comprobamos que un mismo texto se podía plantear en diferentes niveles y edades. Así, cada sesión, en y sobre el Jardín, era una sorpresa. Y más adelante, cuando creíamos que ya habíamos asumido que el Jardín "implicaba vida, pero también muerte", porque el día a día nos llevaba a



tocarlo con las manos y las mentes, entonces, Angélica nos lanzó otro nuevo proyecto: "Hilomundos".

Y claro que me lancé a experimentar con sus nuevos cuentos, pero en absoluto fue fácil para mí. Yo quería entender la razón profunda de tanta imaginación, del mundo onírico de "La niña del hilo", tenía que haber algo más de lo que yo intuía... pero lo leímos en el Jardín y/o en clase y "la infancia sí entendió". Entendió mucho más que yo, y me dio una gran lección: hay que confiar en nuestras infancias porque están más cerca que nosotras de otros mundos posibles. Es cierto que, si yo no hubiese estado dispuesta a admirarme, quizás no hubiera trabajado el nuevo material con el alumnado. Me salvó precisamente esto, que siempre he estado expectante para quedarme profundamente asombrada de sus aportaciones en los diálogos.

Breve video con imágenes de la performance, recomendable para ver el proceso: https://youtu.be/_d8H_hYvIJc 

Actividad realizada en el CEIP Bartomeu Ordines. Consell. ILLES BALEARS. Febrero de 2019.

Bibliografía

- SÁTIRO, A. (2019): La niña del hilo. Barcelona: Editorial Octaedro. (Serie Hilomundos).
- SÁTIRO, ANGÉLICA. (2018). Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- LIPMAN, M. - SHARP, A.M. - OSCANYAN, F.S. (1991): Filosofía a l'escola. Vic: Eumo Editorial.
- SÁTIRO, A. TSCHIMMEL, K. (2009) Pensar crea(c)tivamente. Barcelona: Editorial Octaedro.
- ZAMBRANO, M.: (1987). México. Filosofía y poesía. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Un pendiente, una diosa y un laurel

Carmen Loureiro

loureiro@edu.xunta.es

Los olores son raudos mensajeros que transportan ínfimas partículas a "las fuentes del Nilo" del placer sin pasar por el tamiz del pensamiento. Te toman por asalto, por sorpresa... y arrebatan la doméstica calma, hurtando la atención de otros quehaceres "ineludiblemente impostergables". Y su embrujo te atrapa sin remedio, rendida a su imán y prisionera, en el bosque imposible del recuerdo perdida entre el ramaje, a su merced. En estos días grises, de verano improbable, el olor que me envuelve proviene de un laurel, emblema centenario de una saga de siglos perdida en un tiempo que corre del revés. Con obstinada y rebelde voluntad decidí rescatarlo de la maraña asilvestrada que lo envolvía y camuflaba en el desdén entrópico de lo natural dejado al "paño" de los años. En pago de mi afán liberador, hizo explotar la "bomba de neutrones olorosos" que guardaba bajo llave en su guarida, a la orilla del río de las múltiples vidas.

Instalada en ese olor rabioso, posesivo, no sé si agradecido o lastimado, dudo. El laurel se ha tomado, en revancha, un tributo, uno de aquellos "preciosos" pendientes que mamá me legó en prenda de familia poco antes de alejarse con sigilo y morir.

Habrà que quemar los restos de la poda y el valle, que en otoño se inunda del olor a manzanas, mezclará sus aromas... manzana y laurel, tentación y gloria vida y muerte, firmemente enlazadas en sutil amalgama de inciertos presagios, horas prodigiosas y "vida quemada". Y puede que una tarde de un día cualquiera, Dafne, la que vive escondida de Apolo en el viejo laurel, se apiade de mi descendencia y devuelva la prenda que un día guardó porque una inconsciente mujer la dejó, desnuda y expuesta, a merced de un dios.



“Apolo la persiguió y cuando iba a darle alcance, Daphne pidió ayuda a su padre, el río, el cual la transformó en laurel”.

“Apenas había concluido la súplica, cuando todos los miembros se le entorpecen: sus entrañas se cubren de una tierna corteza, los cabellos se convierten en hojas, los brazos en

ramas, los pies, que eran antes tan ligeros, se transforman en retorcidas raíces, ocupa finalmente el rostro la altura y sólo queda en ella la belleza”. Ovidio

**hoy tocaba ser feliz,
porque la bella Dafne se
apiadó con mis cuentos y
depositó el pendiente de
mi madre entre la tierra y
la hojarasca, en el ángulo
justo para que un tímido
rayo de luz despertase su
brillo adormecido.**

Pues eso, hoy tocaba ser feliz, porque la bella Dafne se apiadó con mis cuentos y depositó el pendiente de mi madre entre la tierra y la hojarasca, en el ángulo justo para que un tímido rayo de luz despertase su brillo adormecido. Así que no habrá que esperar a que la descendencia desentierre el tesoro...ya está aquí, pendiente de mi cuerpo, muy dentro de mi alma.

Mundos

Creados

Tejido urbano⁽¹⁾

De planos y formas



Rosario Belda ⁽²⁾
www.beldabelda.com
contact@beldabelda.com

Cuando me enfrento a la idea de plasmar un trozo de Tierra con telas e hilos, lo primero que hago es llenar mi almacén visual con imágenes. Imágenes propias o de otros. In situ u en línea. La opción in situ me da las sensaciones y percepciones en la propia piel (que me nutren); me da el espacio físico comparado en mi propia medida; observo las distancias, las alturas, los sonidos, los olores, los colores, las texturas; veo, toco todo lo que puedo, recojo trozos, cosas, recojo imágenes. Todas esas sensaciones quedan archivadas hasta su incorporación al textil, ... o no.

Y miro fotos de otras personas, fotos cenitales, aéreas, fotos de gentes, fotos de paisajes y ambientes. Esto me transmite las percepciones de quien las hizo, y me enseña otra forma de mirar.

Con mis textiles recreo un trozo de Tierra con telas e hilos.

Y veo mapas. Los mapas que yo uso están en línea. Son de Google Earth, de Google Maps, del Catastro, ...

Con frecuencia encuentro también mapas que alguien ha digitalizado y colgado en la red. En el caso del Árbolgrassy ⁽³⁾  tuve la suerte de encontrar muchos mapas antiguos de Madrid a una gran resolución en los archivos en línea de la Biblioteca Nacional, entre otros el precioso mapa de Texeira de 1656 ⁽⁴⁾ .

Cuando escojo la zona, la acoto, la corto y separo de otras calles adyacentes, la giro, la pongo del revés, la miro al trasluz, la vuelvo a acotar; la calco, la dibujo, la perfilo. Y si puedo hago zoom, me acerco y me alejo, cambio el punto de vista y la perspectiva.

Con este juego van apareciendo formas y poco a poco los trozos de mapa van definiendo lo que va a ser el o los futuros textiles.

(1) En: <https://beldabelda.com/2015/11/24/de-planos-y-formas/>

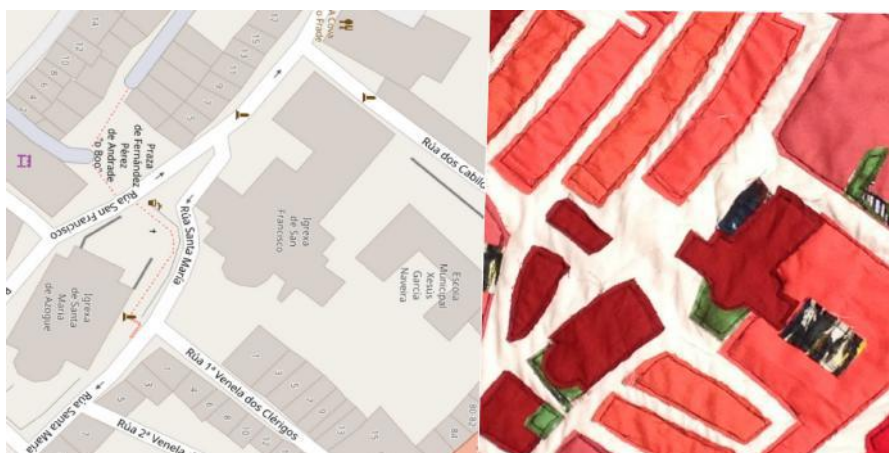
(2) Trabajó como maestra de Educación Infantil, como Asesora de Formación y como profesora de lengua y cultura españolas en el extranjero.

En la actualidad se dedica a un amplio abanico de trabajos creativos con todo lo que sea susceptible de ser cosido, bordado, rasgado o teñido. Su formación artística es autodidacta, basada en los intereses y en el momento. Está interesada, entre otros, del entorno natural y en la representación del mismo por medio de mapas textiles.

(3) <https://beldabelda.com/?s=arbol+grassy>

(4) <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000061128/>

El otro día, una amiga me dijo: «Yo hago manchas, las miro y veo un paisaje. Entonces lo hago salir», es mi misma estrategia. Observo los mapas, percibo unas formas e intento hacerlas salir y vivir.



Mis prácticas filosóficas: comunicación en redes sociales, apuntes de filosofía autopublicados, merchandising, festival de filosofía, rumba filosófica...

Fernando Puyó
fernandopuyo@hotmail.com

Aunque ahora la filosofía parezca estar viviendo en España un período de cierta popularidad (lo que se refleja en una mayor presencia en los medios de comunicación⁽¹⁾, en programas y series de televisión o, también, en una proliferación de textos filosóficos divulgativos en internet y en las librerías), lo cierto es que todavía para muchas personas la filosofía es, con razón, un tostón que había que aprenderse de memoria para conseguir el título de Bachillerato o una buena nota en Selectividad. Para mí, en parte, también fue así en varios momentos de mi vida, incluso durante mis estudios de Licenciatura en Filosofía en la facultad. Muy probablemente, para muchos de mis alumnos en secundaria también la cosa se habrá vivido de forma parecida: “tengo que estudiarme lo que dijeron otras personas hace mucho tiempo”,

(1) Víctor Bermúdez, “La filosofía en los medios”, artículo publicado el 15/12/2021 en El Periódico Extremadura

(<https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2021/12/15/filosofia-medios-60673455.html>)

“lo que pone en el libro”, “todo esto que no entiendo bien y que, además, no me importa nada en este momento ni tiene nada que ver con mi vida”.

Una actividad tan natural como la filosófica, consistente en tratar de formular y dar respuesta racionalmente a preguntas perennes que no podemos, aunque queramos, dejar de hacernos, que tiene un indudable carácter emancipador para quien la practica, no puede ser entendida como un tostón por la mayoría de la ciudadanía. Y está claro que nosotros, los que nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía, no podemos quedarnos de brazos cruzados ante este hecho. ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo ser mejores en nuestra labor? Yo me hago esa pregunta todo el tiempo. Por un lado, -resulta evidente- un profesor de cualquier disciplina ha de conocer esa disciplina cuanto más mejor; por otro lado, -y esto resulta evidente también- ha de

saber transmitirla a sus alumnos. Estas dos afirmaciones podemos considerarlas clásicas: siempre que ha habido alumnos y profesores, los profesores debían conocer su disciplina y saber transmitirla, y eso los convertía en “buenos profesores”.


Pero hoy vivimos en una época de mucha incertidumbre (lo que quizá explique esa cierta popularidad de la que está gozando ahora la filosofía, por la mayor necesidad que tenemos de respuestas y certezas) provocada por los rápidos cambios que están teniendo lugar en nuestras sociedades; y estos cambios, aunque no afectan a la verdad de las dos afirmaciones clásicas que hemos hecho acerca del “buen profesor”, sí que alteran en gran medida su significado. Por ejemplo: los tradicionales conceptos de “aula”, “alumno” y “profesor” hoy adquieren, gracias al revolucionario desarrollo tecnológico que estamos viviendo, un significado nuevo. Me explico: hoy un profesor puede llegar fácilmente -vía internet- a muchos más alumnos de los que tiene matriculados en su asignatura; y hoy, además, los alumnos de una asignatura pueden disponer fácilmente de varios profesores de la misma que enriquezcan su experiencia de aprendizaje, ya sea mediante videoconferencias o mediante clases grabadas y subidas a la red, a disposición de cualquier potencial alumno. Por otro lado, la enseñanza de unos contenidos puede hacerse hoy, de nuevo fácilmente, con muchos más medios que los tradicionales explicación-tiza-encerado-proyector-manual; por ejemplo (y quiero intentar no extenderme en estas cuestiones que creo que se entienden sin dificultad): hoy es

sencillo para un profesor grabarse sus explicaciones y subirlas a Youtube para que todos los alumnos, que por su diversidad intrínseca aprenden (retienen, evocan, asimilan, ponen en práctica...) a distintas velocidades y tienen diversos intereses, puedan sacar mejor provecho de su aprendizaje. También es posible, más quizá que en otras épocas, sacar la enseñanza del aula y llevarla a muchos más sitios, ya sea gracias a internet y las múltiples aplicaciones que siguen surgiendo y desarrollándose, ya sea gracias a la posibilidad real de ocupar las calles, las plazas, los parques. Hoy, en definitiva, tenemos muchos más medios para intentar que la enseñanza y la divulgación de la filosofía y de su historia dejen de ser un tostón infumable que haya que escuchar en una aula en un tiempo determinado y memorizar -a menudo sin comprender- para después vomitar en un examen y, así, superar los trámites burocráticos que el sistema establece para conseguir un título académico o el acceso a otros estudios.

A estas y otras cuestiones dedico gran parte de mis pensamientos desde que empecé a trabajar como profesor de filosofía en secundaria. Y estas reflexiones son las que me han llevado a un proceso de experimentación constante en el ámbito de la enseñanza de esta disciplina. A continuación voy a compartir en las siguientes líneas algunos de mis experimentos en este ámbito: comunicación en redes sociales, apuntes de filosofía autopublicados, merchandising, festival de filosofía, rumba filosófica. Aunque antes, con cierto pesar, quiero

señalar lo siguiente: que en mis diez años como profesor de instituto no he detectado por parte de la Administración educativa planes o iniciativas formativas que realmente implicaran un estímulo y una ayuda a los docentes para la experimentación de nuevos métodos y prácticas. Por esa razón, casi en cuanto entendí la situación y adquirí algo de experiencia, decidí actuar por mi propia cuenta, empleando tiempo y recursos materiales propios y sin recibir reconocimiento alguno (2) . He observado, por mi experiencia como profesor, que las iniciativas de cambio y mejora vienen siempre del esfuerzo individual de los docentes que pueden permitirse la dedicación y el esfuerzo extra necesarios para cualquier emprendimiento de experimentación e innovación que no consista en cambiar los nombres de las cosas para repetir una vez más lo que siempre se ha hecho. Lo que suele ocurrir es

que la estructura del sistema se dedique a poner trabas de diverso tipo y burocracia tediosa y de dudosa utilidad, lo que suele redundar en la desincentivación y, para evitar incomodidades, en un mantenimiento acrítico de lo que siempre se ha hecho, sea esto o no mejorable. Con esta visión mía de la situación, quedaba claro que mi camino iba a ir, como ya he mencionado, en solitario; aunque, como veremos, muy bien acompañado por multitud de compañeros y amigos de la filosofía.

Lo primero que se me ocurrió cuando me vinieron las ganas de probar nuevos métodos y de seguir creciendo personal y laboralmente en el ámbito educativo fue la creación en la plataforma Youtube de un canal de divulgación titulado “Leyendo Historia de la Filosofía” (3)  en el que durante cinco años he ido dedicándome a subir, fundamentalmente, vídeo-apuntes y



(2) No obstante, al comienzo del confinamiento en España debido a la pandemia actual, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) publicó en su portal un enlace al canal de YouTube de elaboración propia “Leyendo Historia de la Filosofía”, en el apartado “Profes en casa”, en el que se recopila una lista de canales de Youtube de carácter educativo, lo cual constituye, sin duda, una forma de reconocimiento:

<https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/recursos/profes-en-casa/>

(3) <https://www.youtube.com/c/leyendohistoriadelafilosofia>

entrevistas a otros profesores de filosofía, así como reflexiones propias y proyectos de colaboración con otros youtubers dedicados también a la divulgación de la filosofía. El resultado de estos proyectos está siendo positivo: más de 15.000 suscriptores, casi 50000 horas de visualizaciones desde varios países del mundo (fundamentalmente desde España e Iberoamérica), la posibilidad de establecer contactos e incluso amistades con compañeros que no habría podido conocer de otra manera, las nuevas posibilidades que se abren gracias a estas nuevas amistades, etc. El canal sigue en activo y actualmente se pretende desarrollar una historia de la filosofía en vídeo con cierta completitud.

Acompañando al canal hay fundamentalmente dos blogs con apuntes de filosofía y guiones de los vídeos.

(4)  y 

Es maravilloso recibir correos de agradecimiento por parte de alumnos o profesores agradeciéndome lo útil que les han sido mis apuntes para sus clases. La idea, que sigue en activo y es un proceso que pretende ir mejorando y aprendiendo sobre la marcha y los errores, consiste en proporcionar libremente apuntes para clases de filosofía y de historia de la filosofía en niveles introductorios a la disciplina. Asimismo, el siguiente paso consiste en la autopublicación (en mi caso, mediante la plataforma Kindle Direct Publishing de Amazon) de estos mismos apuntes y de otros textos divulgativos mejorados y perfeccionados a precios asequibles.

(4) <https://losapuntesdefilosofia.com/> y <https://www.leyendohistoriadelafilosofia.com/>

Amazon Merch on Demand (y otras plataformas) también permite la creación de merchandising de un modo sencillo y accesible a todo el mundo. Gracias a la ayuda y diseño de mi compañera Kanako Seno decidí crear una colección de camisetas y otros productos de temática filosófica: “DJ Nietzsche”, “Tales cae a un pozo” o “Jantipa y Sócrates” son algunos de los diseños de Filosofía en manga, la marca creada para promocionar estas camisetas filosóficas.



Conocer a decenas de profesores y amigos de la filosofía (fundamentalmente por mi presencia en las redes y por las entrevistas que me han concedido para mi canal de Youtube) me ha abierto muchas nuevas posibilidades. Por el momento, además de esporádicos y divertidos encuentros filosóficos más o menos improvisados, gracias a la ayuda de todas estas personas y de mis amigos he podido organizar, apenas

sin medios y sin ayuda institucional, dos ediciones del Festival de Filosofía, Ciencias y Artes de Toledo (5). Y la idea es no parar: hacer crecer este festival y dotarlo de continuidad y contenido filosófico. Así, en las dos primeras ediciones, en el Festival nos hemos juntado amigos de la filosofía (y de las ciencias y las artes) para conversar y dialogar sobre nuestro presente. Y también para bailar y pensar con todo el cuerpo. Varios profesores y artistas en activo han ofrecido gratis microponencias y diálogo con el público, filosofía para niños, música, teatro, danza... La filosofía, como es de sobra conocido, nació en la ciudad, entre ciudadanos libres “que no reconocen otros dueños que las leyes que han consentido” (6). Y este festival es un intento de recordar este hecho histórico, habida cuenta de que, a pesar del auge de la popularidad de la filosofía a que hemos hecho referencia al comienzo de este texto, constatamos que cada vez parece haber menos espacios en nuestras sociedades capitalistas contemporáneas para el diálogo y la reflexión pausadas entre ciudadanos libres e iguales. Aquí dejo algunas fotos de la última edición.

Por último, y también en conexión con todos los proyectos anteriores, damos cuenta de un experimento musical-didáctico que pretende acercar la filosofía a



a todo el mundo acompañándola de un popular género mundialmente conocido: la rumba catalana: el proyecto The Socra3 consiste en la adaptación de los textos en rima del libro Filosofía para juglares (7) del profesor Jesús Alhambra a la rumba catalana y en cantarlos en tono festivo en actuaciones en directo.



(5) Vid., por ejemplo, la noticia sobre la última edición del Festival publicada por el diario ABC: https://www.abc.es/espana/castilla-la-mancha/toledo/ciudad/abci-parece-como-esta-imponiendo-futuro-sin-nosotros-darnos-cuenta-sin-nosotros-razonarlo-202205181223_noticia.html

(6) François Châtelet, “La ideología de la ciudad griega”, en François Châtelet (dir.), Historia de las ideologías. De los faraones a Mao, traducción por Jorge Barriuso, Akal, Madrid, 2008, pp. 100 y ss.

(7) <https://libros.cc/Filosofia-para-juglares.htm>

Por el momento he conseguido grabar varios temas en el barrio barcelonés de Sants con la ayuda de mi profesor de guitarra y rumbero Víctor Compay del Río (8) , así como de otros amigos profesionales de la rumba. La idea es editar un disco de rumba catalana con temas relativos a la historia de la filosofía. En septiembre, el sábado 3, además, tendremos nuestra primera actuación como The Socra3 con una formación de músicos amigos de Toledo, en el marco del festival de poesía Voix Vives (9)  .



**cada vez parece haber
menos espacios en
nuestras sociedades
capitalistas
contemporáneas
para el diálogo y la
reflexión pausadas entre
ciudadanos libres e iguales**

La idea que subyace a todas estas prácticas no es otra que la de mantener viva la actividad filosófica, tratar de sacarla del enclaustramiento del aula, pensar con la razón y con el corazón, tratar de juntarnos con los iguales a nosotros para convivir y darle vueltas en isegoría e isonomía a todo aquello que nos afecta en nuestras vidas particulares y comunes.

(8) Aquí su Instagram:
<https://www.instagram.com/compaydelrio/?hl=es>
(9) <https://toledo.voixvivesmediterranee.com/>

Nuevo material para el aula de Filosofía: NATACHA. EXPEDICIÓN FILOSÓFICA

Catalina Bertoldi
Fernanda Guaita
Victoria Maclean

espacio.fpn@gmail.com

El origen de esta expedición: el nacimiento del nuevo libro

Natacha. Expedición Filosófica, escrito por Catalina Bertoldi, Fernanda Guaita y Victoria Maclean, publicado en Buenos Aires en noviembre del 2021, es un material que busca acompañar a adultos y niños en el ejercicio de la reflexión, desde la perspectiva de Filosofía para Niños. En él se desarrollan propuestas para filosofar con niños y niñas a partir de los textos de Natacha de Luis Pescetti. Descubrimos diversas virtudes filosóficas en este personaje emblemático, siendo Natacha una niña observadora, cuestionadora e intrigada por saber cómo funciona el mundo. A las experiencias de esta niña le sumamos nuestra experiencia docente en el proyecto FpN, dando origen a este material que esperamos despierte el deseo y las preguntas a quienes quieran sumarse a la expedición.

Hace algunos años iniciamos esta expedición filosófica, guiadas por el deseo de encontrar nuevos desafíos, inquietudes

nuevas y más historias que acompañen nuestra labor en las aulas de Filosofía para Niños. Así que nos acercamos a Luis Pescetti, encantadas con su música, su literatura, y sobre todo, por los textos que tienen a Natacha de protagonista. Encontramos que Luis, sin una motivación filosófica explícita, lograba transmitir a través de sus personajes un sinfín de preguntas que son las que nos invaden cuando nos movemos un poco de las certezas; esas preguntas que nos alejan de lo cotidiano y nos invitan a pensar el mundo de otra manera, más filosóficamente. Esas dimensiones problemáticas, tratadas con el cuidado, la creatividad y la riqueza conceptual, crítica, que nos ofrecen los textos de Natacha, eran las que necesitábamos promover en nuestras aulas de clase.

A partir de esa convicción, decidimos embarcarnos en esta aventura incierta, imitando los pasos de nuestros maestros: Matthew Lipman y Ann Sharp, como referentes ineludibles, pero también el

trabajo desarrollado por el GrupIREF, el proyecto NORIA, y tantos otros colegas que se atrevieron a profundizar la apuesta que inició este proyecto llamado Philosophy for Children (P4C). Nuestro propósito, poder elaborar alguna guía para acompañar a los y las docentes en la tarea de filosofar, con la compañía de Natacha. Atentas a las recomendaciones de Gloria Arbonés, maestra y colega entrañable, creímos oportuno poder orientar nuestra producción conceptual en función de las inquietudes que los textos generaran en las aulas.

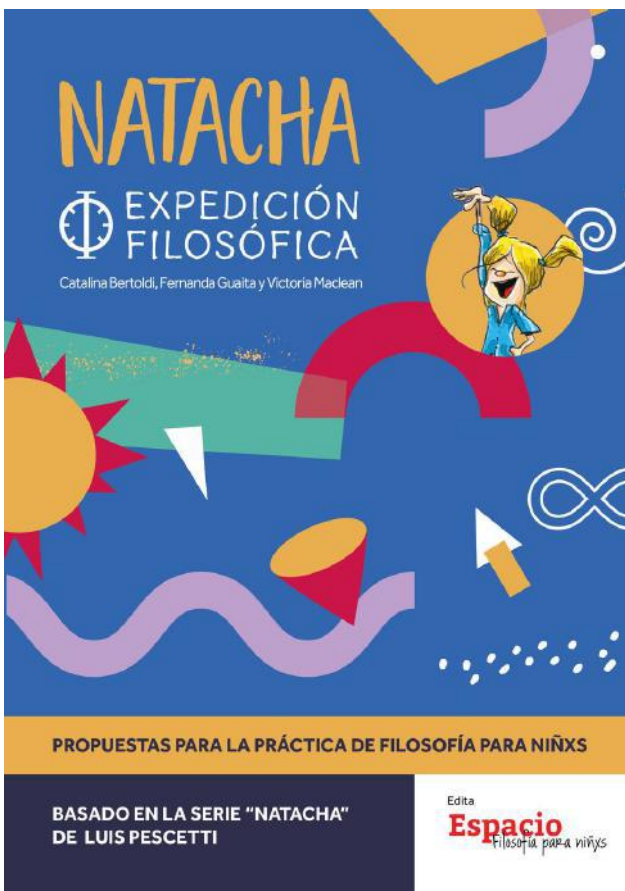
Así que nos dispusimos a gestionar experiencias en las diversas escuelas en las que trabajábamos, guiadas por algunos criterios unificados desde los cuales poder registrar las experiencias resultantes. Así, a medida que iban emergiendo preguntas en los distintos grupos, con diversas edades, nos dedicábamos a reunir las y buscar aquello que las enlazaba. De ese trabajo, que duró unos cuantos años, nacen las ideas principales que ofrece nuestro libro. Fue un arduo trabajo el de lograr sistematizar la diversidad de reflexiones, preguntas, temas, que surgían de las aulas y de nuestras propias reflexiones como docentes y como equipo de trabajo. Infinitas idas y vueltas en los textos que íbamos creando, con la pretensión de servir de mapa a otros/as colegas, pero con la necesidad de que permanezcan como mapas abiertos, flexibles, mudables, y que no dirijan en exceso el pensamiento que esperábamos pudiera fluir libremente en las comunidades de indagación.

Con esa misma sistematicidad, seguimos elaborando propuestas de actividades,

juegos, ejercicios, planes de diálogo, con los que íbamos a las aulas para luego evaluar sus repercusiones. Con el pasar de los años fuimos engrosando ese material, inspirado a partir de una serie amplia de textos de Luis Pescetti, y plagado de propuestas de trabajo de lo más eclécticas. En algún momento, decidimos avanzar en la publicación, teniendo que tomar decisiones en cuanto a la organización de todo este material, empezando por definir los capítulos de Natacha que nos habían resultado más ricos, y luego buscando organizar las propuestas que los acompañan desde algunos criterios generales.

Durante este proceso, debemos destacar el enorme desafío de la escritura colectiva, que formó parte en todo momento de este proceso, y que hoy lo valoramos como parte fundamental de un aprendizaje inconmensurable. Podemos decir que nuestras voces están presentes en cada uno de los textos escritos, habiendo logrado crear juntas un discurso colectivo y plural que nos representa plenamente a las tres. Fueron muchas las idas y vueltas de cada uno de los ejercicios y propuestas que desarrollábamos, exigiéndonos un ejercicio cotidiano del diálogo y llevándonos a un estudio cada vez más minucioso del proyecto y sus fundamentos. Luego se fueron sumando más voces: la de Luis Pescetti, quien nos acompañó de manera constante con sus sugerencias en relación al estilo, a la organización del material, el enfoque de las actividades, etc, y la de Gloria Arbonés, quien amorosamente fue corrigiendo en detalle cada plan de diálogo, cada ejercicio, desde su amplia experiencia en FpN. Más tarde, ya cerca de la fecha de publicación, tuvimos el honor de contar con

una última lectura del material por parte de colegas de la comunidad internacional de FpN, quienes con su calidez y compromiso nos ayudaron a enriquecer los textos con nuevas perspectivas que enseguida se sumaron a sus páginas: agradecemos por este enorme aporte a Oly Santiago y Alejandro Santos, de Noema Cancún, a Iñaki Andrés Garralaga y Carla Carreras, del GrupIREF de Catalunya, a Mónica Velasco del Centro de FpN de México, a Leslie Cázares del Centro Asertum de México, a Víctor Andrés Rojas de la Red Colombiana de FpN, y a Juan Campagne del Centro de FpN de Madrid. Esa dimensión cooperativa y cuidadosa del trabajo realizado es hoy parte fundamental de la riqueza que tiene para nosotras el libro, y esperamos que se deje traslucir ante quienes lo leen.



Los mapas: ¿cómo se organiza el material?

Apelamos a que quienes lean nuestro libro sientan el deseo y las ganas de aventurarse a la reflexión filosófica. Y estamos convencidas que ninguna expedición del pensamiento se construye imitando o reproduciendo expediciones anteriores, sino que se requiere audacia, deseo y mucha creatividad para abrir nuevas rutas. Lo que ofrecemos en cada una de sus páginas son posibles mapas que podrían llevarnos a diferentes destinos; lo que resta es recorrerlos y descubrir cuál es el que más nos atrapa. Es por ello que nuestro desafío fue crear un formato abierto, con el que cada quien pueda hallar un camino propio, siempre de manera colectiva y desde una reflexión colaborativa. Con ese propósito, fuimos delineando una estructura común que nos ayude a acompañar el trabajo con cada uno de los cuentos y que sirviera de guía a quienes faciliten el diálogo en los encuentros filosóficos.

Siguiendo estos principios, en cada capítulo de este libro encontrarán los siguientes apartados:

Nos preguntamos...

Después de la lectura del cuento, ofrecemos una invitación para que los niños y las niñas formulen sus intereses y sus propias preguntas. Este apartado da cuenta de la importancia que tiene que cada grupo elija el rumbo que desea tomar.

¿Qué ideas queremos explorar?

Enseguida nos encontramos con un índice

de ideas principales, aquellas que imaginamos podría despertar la lectura. Son sólo algunos de los asuntos filosóficos sobre los que podríamos pensar. No son los únicos, ni tampoco hay que todos sobre los que tendremos que trabajar, sino sólo aquello que nos hayan llamado más la atención.

- INTRODUCCIÓN: Aquí van a encontrar una presentación de la idea en la cual nos enfocamos: por un lado, una contextualización que vincula el tema al relato (cuento) y por otro, algunos elementos que nos pueden ayudar a pensar en la dimensión más filosófica del problema.

- EJERCICIOS PARA FILOSOFAR: Para acompañar la reflexión, ofrecemos algunas actividades, juegos, propuestas de trabajo con arte, centradas en el ejercicio de habilidades de pensamiento, las cuales podrían ayudarnos a vivenciar las problemáticas filosóficas y así ayudarnos a profundizar.

- PLANES DE DIÁLOGO: Los mismos están pensados para facilitar la tarea de quien coordina el diálogo, ofreciéndole preguntas que pueden ayudarlo en su rol a motivar la exploración.

ninguna expedición del pensamiento se construye imitando o reproduciendo expediciones anteriores, sino que se requiere audacia, deseo y mucha creatividad para abrir nuevas rutas

Algo del material

Idea principal: PIENSO, LUEGO ME ASUSTO: ¿Las cosas que no piensan no se pueden asustar?

Introducción

Pati está convencida de que “los insectos no creen en monstruos porque no piensan” y entiende que para asustarse hace falta poder pensar. Natacha, en cambio, cree que “para tenerle miedo a un monstruo no hace falta pensar”. ¿De qué lado nos ubicaríamos? ¿Diríamos que es posible sentir algo como el miedo sin ser capaces de pensarlo? Esto nos lleva a preguntarnos acerca de qué acciones, reacciones, sentimientos, etc. tenemos porque somos “seres pensantes” y cuáles no necesitan del pensamiento.



4 PIENSO, LUEGO ME ASUSTO

¿Las cosas que no piensan no se pueden asustar?

INTRODUCCIÓN

Pati está convencida de que “los insectos no creen en monstruos porque no piensan” y entiende que para asustarse hace falta poder pensar. Natacha, en cambio, cree que “para tenerle miedo a un monstruo no hace falta pensar”. ¿De qué lado nos ubicaríamos? ¿Diríamos que es posible sentir algo como el miedo sin ser capaces de pensarlo? Esto nos lleva a preguntarnos acerca de qué acciones, reacciones, sentimientos, etc. tenemos porque somos “seres pensantes” y cuáles no necesitan del pensamiento. El famoso filósofo francés, René Descartes, conocido como un pensador “racionalista”, defendía que el acto de pensar es el que hace posible que nos relacionemos con otros, con el mundo y con nosotros mismos. “Pienso, luego

existo”, sostenía. Y con eso quería decir que sólo porque somos seres pensantes es que podemos darnos cuenta que existimos y reconocer lo que hacemos, pensamos y sentimos. Si lo llevamos al universo animal, ¿será que un animal necesita pensar para reaccionar como lo hace? ¿será que piensa de la misma manera que un ser humano? Es común diferenciarlos de los animales por nuestra capacidad de pensar, de razonar, de elegir lo que queremos. Y seguro que al ponerle nombre a las cosas que nos pasan las entendemos mejor. Ahora, viéndolo así, ¿diríamos que los animales pueden sentir miedo sin entender lo que les pasa? ¡¡Tantas cosas para resolver!!

El famoso filósofo francés, René Descartes, conocido como un pensador “racionalista”, defendía que el acto de pensar es el que hace posible que nos relacionemos con otros, con el mundo y con nosotros mismos. “Pienso, luego existo”, sostenía. Y con eso quería decir que sólo porque somos seres pensantes es que podemos darnos cuenta que existimos y reconocer lo que hacemos, pensamos y sentimos.

Si lo llevamos al universo animal, ¿será que un animal necesita pensar para reaccionar como lo hace? ¿será que piensa de la misma manera que un ser humano? Es común diferenciarnos de los animales por nuestra capacidad de pensar, de razonar, de elegir lo que queremos. Y seguro que al ponerle nombre a las cosas que nos pasan las entendemos mejor. Ahora, viéndolo así, ¿diríamos que los animales pueden sentir miedo sin entender lo que les pasa? ¡¡Tantas cosas para resolver!!

Ejercicios para filosofar: ¿Qué cosas me dan miedo?

¿Seríamos capaces de hacer una lista de las cosas que nos dan miedo? Podemos poner aquello que creamos una tontería o incluir lo que nos resulte más aterrador. Podemos sumar también lo que nos daba miedo cuando éramos pequeños o pequeñas, y tal vez ya no nos asusta. ¡Todo vale! Una vez hayamos terminado nuestras listas y reflexionado un poco, podemos compartirla con el resto.

Lista de cosas que me dan miedo (de una a un millón):

Organizando la lista y reflexionando un poco...

- ¿Hay algún miedo de tu lista que ya se te haya ido?
- ¿Te parece que alguna de las cosas de tu lista la volverías a poner cuando seas más grande? ¿cuál? ¿por qué?
- ¿Crees que hay alguna cosa que escribirías siempre?
- Si tuvieras que ordenar tu lista desde lo que te produce menos miedo a lo que te causa más, ¿cómo la harías?



EJERCICIO 2: ¿QUÉ COSAS ME DAN MIEDO?

¿Seríamos capaces de hacer una lista de las cosas que nos dan miedo? Podemos poner aquello que creamos una tontería o incluir lo que nos resulte más aterrador. Podemos sumar también lo que nos daba miedo cuando éramos pequeños o pequeñas, y tal vez ya no nos asusta. ¡Todo vale! Una vez hayamos terminado nuestras listas y reflexionado un poco, podemos compartirla con el resto.

Lista de cosas que me dan miedo (de una a un millón):.....

Organizando la lista y reflexionando un poco...

- ¿Hay algún miedo de tu lista que ya se te haya ido?
- ¿Te parece que alguna de las cosas de tu lista la volverías a poner cuando seas más grande? ¿cuál? ¿por qué?
- ¿Crees que hay alguna cosa que escribirías siempre?
- Si tuvieras que ordenar tu lista desde lo que te produce menos miedo a lo que te causa más, ¿cómo la harías?



PARA PENSAR EN COMUNIDAD...

- ¿Qué miedos nos sorprendieron más? ¿por qué?
- ¿Qué encontramos que se repite?
- ¿Hay cosas que a algunos dan miedo y a otros no?



Planes de diálogo

¿HACE FALTA PENSAR?

- ¿Hace falta pensar para resolver un problema?
- ¿Hace falta pensar para andar en bicicleta?
- ¿Hace falta pensar para hacer la digestión?
- ¿Hace falta pensar para dormirse?

- ¿Hace falta pensar para sentir felicidad/tristeza/enojo?
- ¿Hace falta pensar para asustarse?
- ¿Podés hacer cosas mientras pensás?
- ¿Hay cosas que no podés hacer mientras pensás?

EL MIEDO

- ¿Qué cosas te dan miedo?
- ¿Las cosas que te dan miedo también le dan miedo a otras personas?
- ¿Te pueden dar miedo cosas que a otros no les dan miedo?
- ¿Los miedos de los niños y las niñas son los mismos que los miedos de las personas adultas?
- ¿Cómo te das cuenta de que estás sintiendo miedo?
- ¿Es lo mismo tener miedo que asustarse?
- ¿Qué es sentir miedo?



PLANES DE DIÁLOGO PARA ACOMPAÑAR LA REFLEXIÓN

¿HACE FALTA PENSAR?

- ¿Hace falta pensar para resolver un problema?
- ¿Hace falta pensar para andar en bicicleta?
- ¿Hace falta pensar para hacer la digestión?
- ¿Hace falta pensar para dormirse?
- ¿Hace falta pensar para sentir felicidad/tristeza/enojo?
- ¿Hace falta pensar para asustarse?
- ¿Podés hacer cosas mientras pensás?
- ¿Hay cosas que no podés hacer mientras pensás?

EL MIEDO

- ¿Qué cosas te dan miedo?
- ¿Las cosas que te dan miedo también le dan miedo a otras personas?
- ¿Te pueden dar miedo cosas que a otros no les dan miedo?
- ¿Los miedos de los niños y las niñas son los mismos que los miedos de las personas adultas?
- ¿Cómo te das cuenta de que estás sintiendo miedo?
- ¿Es lo mismo tener miedo que asustarse?
- ¿Qué es sentir miedo?



Sobre las autoras

Catalina Bertoldi, Profesora de Filosofía de la UNLP. Magíster en Filosofía 3/18 (Univ. De Girona). Realizó su primera formación en Filosofía para Niños en el Cifin (Centro de Investigaciones en el Programa Internacional de Filosofía para Niños de Argentina), asistiendo a los cursos de Iniciación y Profundización. Continuó su formación tomando cursos virtuales ofrecidos por el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for children) y realizando un curso de profundización en el en el Programa Filosofía 3/18. Dedicada a trabajar en Filosofía para Niños desde el año 2008 continúa coordinando sesiones en el nivel inicial, primario y secundario como así también en espacios de educación no formal. Actualmente continúa su formación con la Maestría en Educación (UNLP).

Fernanda Guaita, Profesora en Educación Primaria (Escuela Nacional Normal Superior de Tandil). Profesora en Educación Inicial (UNICEN). Diplomada en Juego (Instituto de Investigación y Formación en Juego). Hizo su formación en FpN en Buenos Aires (C.C Ricardo Rojas. CEPA. Filosofía 3/18). Asistió a cursos y jornadas de perfeccionamiento. Trabaja en Filosofía para Niños desde el año 2010 en el nivel inicial y primario en establecimientos educativos de CABA. Actualmente continúa su formación con la Maestría en Filosofía 3/18 (Universidad de Girona).

Victoria Maclean, Profesora de Filosofía (UBA. Argentina). Magíster en Filosofía 3/18 (Univ. De Girona). Cursa la Maestría en

Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Hizo su formación en Filosofía para Niños en Buenos Aires (C.C. Ricardo Rojas) y España (Centro de FpN). Desde el año 2005, asistió a cursos de formación en Argentina, Madrid y Uruguay, así como a Congresos y Jornadas en dichos países. Dictó talleres de FpN en Nivel Inicial, Primaria y Secundaria. Actualmente coordina el equipo de Espacio Filosofía para Niños, dicta capacitaciones docentes en esa área y se desempeña como docente en Institutos de Formación Docente de Neuquén.

Las tres forman parte de Espacio Filosofía para Niños, un espacio desde el cual buscan que el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso impregne el ámbito escolar y transforme las prácticas de enseñanza.

Sobre Espacio Filosofía para Niños

Es una Asociación Civil sin fines de lucro dedicada a la investigación, producción y capacitación en el proyecto internacional Filosofía para Niños (Philosophy for Children). Busca consolidar un ámbito donde docentes y profesionales de la educación intercambien reflexiones y experiencias, con miras a consolidar un proyecto común que logre replicarse en la mayor cantidad de escuelas de nuestro país. Lleva cerca de 10 años dictando capacitaciones a docentes y escuelas, y participando como organizadores, expositores o talleristas en distintos congresos, eventos y jornadas.

Página web: www.espaciopfnc.com

El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá

Un aliado para fomentar la ciudadanía creativa de la primera infancia en Colombia

Alejandra Herrero Hernández
alejandraherrerohernandez@gmail.com

En los países latinoamericanos y para el caso concreto de Colombia, cada día aumenta con mayor ímpetu la voluntad, el compromiso político y ciudadano por superar las condiciones de precariedad que profundiza la invisibilización y vulneración de la infancia en lo que respecta a su potencialidad de desarrollo y así mismo, en su participación ciudadana. Asociado a dicho compromiso de transformación, se presenta el proyecto titulado Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de la primera infancia como actores sociales y constructores de paz, el cuál es una experiencia de investigación que cuenta con financiación gubernamental auspiciada desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia – MINCIENCIAS, que se lleva a cabo bajo el liderazgo de Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Dicho proyecto tiene por objetivo desarrollar el pensamiento

multidimensional de los niños y niñas (1), así como sus habilidades de pensamiento para ejercer como ciudadanos creativos y democráticos que transformen socialmente sus realidades.

Esta aventura investigativa de dos años se desarrolla gracias a los esfuerzos de un equipo de coinvestigadores, estudiantes y practicantes conformado desde la Licenciatura en Filosofía y el Proyecto MARFIL (2), el Programa de Trabajo Social y Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en colaboración con la Facultad de Educación y la Escuela de Alta Docencia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO junto con la asesoría de la Asociación CREARMUNDOS (3). Asimismo, se vinculan a esta investigación cinco centros educativos de primera infancia: la Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein, ubicado en el municipio de Soacha, aledaño

(1) En este artículo siempre que se mencione la palabra “niño”, se referencian todos los géneros, binarios o no binarios, que puedan manifestarse en las infancias, comprendidas como sujetos de derecho.

(2) Para más información sobre el Proyecto MARFIL visitar el sitio Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>

(3) Para mayor información sobre la Asociación Cultural por la Creatividad y la Innovación CREARMUNDOS, visitar el sitio Web: http://www.creamundos.net/portal/portal_creamundos.html

a Bogotá; la Biblioteca Ludoteca, Il Nido del Gufo, localizada en el barrio de Suba Lisboa, y tres jardines más, el Jardín Infantil Alejandría, Jardín Infantil Enmanuel y Jardín Infantil George Williams, pertenecientes a la Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca - YMCA en los barrios de Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur respectivamente. Asimismo, en la comunidad de cada jardín se cuenta con la participación de los padres de familia, líderes sociales y docentes de cada jardín que colaboraron arduamente en su compromiso para la realización del proyecto de investigación. La población vinculada se conforma por quinientos veinticinco niños, de quienes se toma una muestra no probabilística por conveniencia de ciento veintinueve, los cuales hacen parte de los cinco centros educativos, que se encuentran divididos de la siguiente manera: CAI Albert Einstein, 25; Jardín Infantil Enmanuel, 21; Jardín Infantil Alejandría, 30; Jardín Infantil George Williams, 27; y Asociación Il Nido del Gufo, 26. Los criterios para dicha selección se regulan bajo los siguientes parámetros: que el grupo seleccionado no supere los veinticinco a treinta niños, que tengan edades entre los tres y seis años y que cuenten con la posibilidad de asistir permanentemente a las comunidades de diálogo; criterios que atienden a los requerimientos didácticos de este tipo de

propuestas de Filosofía para Niños (4) y ciudadanía creativa.

Esta experiencia se aborda desde el método de investigación acción educativa (Elliott,1996; Restrepo, 2009) de tipo cualitativo (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Perez, 2004 y Soto, 2021), mediante el cual se concretan las acciones del proyecto desarrolladas en los cinco centros educativos de primera infancia, para la recolección de la información se opta por de la observación participante, videos, fotografía y diarios de campo (Porlán y Martín, 1996). El diseño de este último instrumento se basa en el modelo de diario estructurado por Proyecto de MARFIL de UNIMINUTO. La activación de los elementos constitutivos de esta metodología se realiza a través del desarrollo de veintitrés comunidades de diálogo; las tres primeras con el propósito de establecer un vínculo de confianza y afectivo entre los facilitadores y niños participantes, esto mediante actividades mediadas por el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno. En las doce sesiones siguientes, se realizan comunidades de diálogo a partir de las tres series cuentos para pensar del Proyecto Noria, específicamente "Juanita y sus amigos", "Sin Nombre" e "Hilomundos". Paso seguido tiene lugar el momento de la problematización y de la creación artística, dividido en cuatro sesiones

(4) De aquí en adelante se nombra como FpN.


(5) El Proyecto Noria es una propuesta educativa y editorial que consta de tres partes diferentes: un currículo de literatura filosófica realizado entre los años 2000 y 2006 por Irene de Puig y Angélica Sátiro, destinado a infancias de 3 a 11 años, además cuenta con una serie de manuales de iniciación para el docente facilitador; una segunda parte de Noria son los cuentos para pensar, bajo la autoría de Sátiro y no están vinculados directamente con el currículo Noria; por último la Biblioteca Noria, que reúne propuestas de ciudadanía creativa, teatro filosófico, aforismos y gran variedad de textos. Para mayor información visitar el siguiente sitio Web: <https://www.facebook.com/ProyectoNoria/>

respectivamente. Estos primeros cuatro encuentros están enfocados en la relación de las infancias con las problemáticas de cada contexto, mayormente asociadas a la contaminación ambiental, acústica, cuidado del medio ambiente, seguridad e identidad al interior de los barrios. Las infancias se movilizan para generar experiencias dialógicas desde la mirada crítica, ética y creativa en la búsqueda por ofrecer soluciones a dichas problemáticas, al ser ellos quienes ejercen su derecho a la participación ciudadana al momento de diseñar e implementar dichas alternativas. Estas realidades son el punto de partida para los últimos cuatro encuentros de creación artística que expresan dichos procesos dialógicos de una manera creativa, de ahí, emergen veintitrés obras artísticas en el marco de la exposición temporal PENSAMIENTO-ARTE-CREACIÓN que se inaugura el 17 de febrero y concluye el 29 de abril de 2022 en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (6).

Este museo es una entidad cultural de la Corporación Universidad Minuto de Dios - UNIMINUTO que investiga, conserva, divulga y educa sobre los procesos artísticos y culturales que se generan en la contemporaneidad a través de espacios de reflexión, diálogo y tolerancia. Se configura también como un laboratorio activo que fomenta la participación e inclusión de públicos para generar pensamiento y significado social, desde la cultura para

(6) De aquí en adelante se nombra como MAC. Para mayor información sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) visitar el sitio Web: <http://www.mac.org.co/>

transformar comunidades académicas, barriales, locales, nacionales e internacionales. La mayoría de las exposiciones temporales realizadas en el MAC se constituyen bajo una curaduría basada en acontecimientos, subjetividades, perspectivas y visiones a cerca de temas como: memoria, territorio, identidad, cuerpo, paz, política y sociedad. Para este caso concreto, la exposición PENSAMIENTO-ARTE-CREACIÓN aporta una mirada social coherente con la misión del museo “cultura con significado social”, en la cual, las infancias contribuyen a la construcción de la paz mediante el uso de lenguajes artísticos desde lo auditivo, visual o plástico donde se exploran variadas técnicas artísticas como la ilustración, videoarte, fotografía, audio, naturaleza orgánica hasta instalaciones que resignifican los materiales.



Para este caso concreto, la exposición PENSAMIENTO-ARTE-CREACIÓN aporta una mirada social coherente con la misión del museo “cultura con significado social”

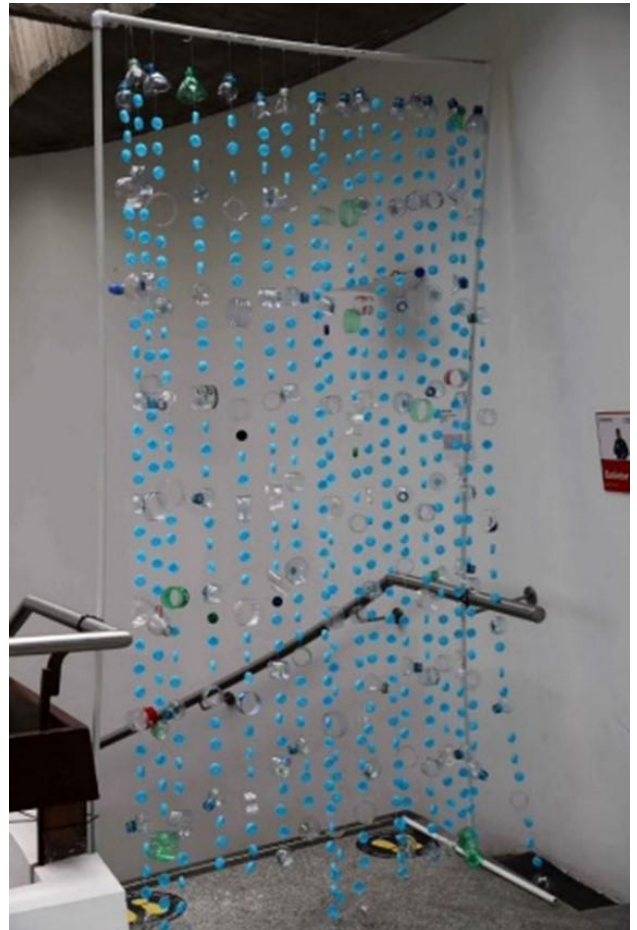
De acuerdo con lo anterior, esta curaduría tiene como objetivo realizar un llamado para reivindicar la necesidad de pensar el lugar de las infancias en la educación, su participación como ciudadanos creativos y agentes de cambio a través del diálogo filosófico, la pregunta y la creación artística. La intención de este espacio de creación colectiva es visibilizar las voces de las

infancias a nivel individual, local y global frente a la inequidad, injusticia social y desigualdad que traspasan fronteras invisibles e intangibles de la violencia. Desde estos tres ejes: pensamiento-sentimiento-acción, se quiere movilizar a que las personas exploren a partir de: ¿es posible cambiar mi realidad a partir de mi pensamiento?, ¿frente a los problemas sociales en Colombia y en el mundo que pienso, que siento y cómo actúo?, ¿todavía existe mi niño o niña interior? Son algunas de las preguntas sugeridas en el texto curatorial de la exposición para comenzar a pensar colectivamente entorno a la educación, filosofía y arte.

Esta muestra expositiva plantea más interrogantes que respuestas, estos toman como punto de partida las problemáticas identificadas por las infancias participantes en los cinco microproyectos políticos de ciudadanía creativa desarrollados respectivamente en cada uno de los centros de primera infancia vinculados. Los materiales orgánicos, flexibles, caducos, reciclados o marginados constituyen un elemento primordial para acercarse a descubrir la exposición desde una perspectiva del arte povera, del arte de la Bauhaus, arte "fluxus" o desde las vanguardias europeas de principios de siglo XX.

La obra titulada "La entrada al paraíso" (técnica mixta, 268x128 cm, 2021) realizada por las infancias de la Biblioteca, ludoteca Il Nido del Gufo, aparece como apertura del espacio y recorrido museográfico con la siguiente cita de la "Divina Comedia" (1555) de Dante en la ficha técnica, "Abandonar

toda esperanza, quienes aquí entráis", pero se opta por invertir esta cita para dar la bien-venida, "Tomad toda esperanza, quienes aquí entráis", pues esta exposición colectiva representa la alegoría del paraíso, que se imagina en un mundo más justo y equitativo para las infancias.



Otra de las obras clave de la exposición, realizada por las infancias del CAI Albert Einstein, "¿Es posible pensar en cualquier lugar?" (técnica mixta, medidas variadas, 2021), plantea un cuestionamiento sobre os tiempos, lugares y condiciones que las infancias tienen para pensar y contemplar su propio pensamiento, para ello se aborda el concepto de escuela desde su etimología griega, scholé, el cual alude al tiempo libre, al ocio y a la recreación, ¿cómo es la relación entre el


tiempo y la escuela?, ¿qué tiempo tienen las infancias para pensar?, ¿son las escuelas lugares para pensar? Transitar por los lugares del pensamiento implica maravillarse, idea que aborda otra de las obras de la exposición Wunderkammer de las delicias (Gabinete de maravillas), (instalación, medidas variadas, 2021) creada por los niños del Jardín Infantil George Williams, la cual reúne materiales orgánicos recogidos en el jardín creado como resultado del microproyecto de ciudadanía creativa. Estos objetos son expuestos a modo de antiguo gabinete de curiosidades de los siglos XVI y XVII, donde la nobleza y creciente aristocracia seleccionaba objetos curiosos, raros o únicos y los almacenaban para maravillarse y contemplarlos. Para este gabinete las infancias seleccionaron objetos que ante los ojos de muchos pueden parecer anodinos o mundanos, pero la obra justamente tiene la voluntad de provocar al adulto a maravillarse nuevamente ante la cotidianidad, y a tí, ¿qué te maravilla?



Pregunta que también puede ser abordada desde el cuento "¡Quiero ser de mi tamaño!" (Angélica Sátiro) del Proyecto Noria y desde el trabajo realizado con los niños del Jardín Infantil George Williams para la obra "Autoretratos" proyectados (instalación, medidas variadas, 2021), la cual invita a reinventarse a partir de la morada interior (Sátiro, 2018) e implica reconocer tu "collage" interno dibujando, desdibujando, a-nota-ndo, quitando, sintiendo, pensando a partir de preguntas: ¿cómo es mi yo-ideal?, ¿cómo me proyecto a mí mismo?



Las obras expuestas, así como el diseño museográfico y curatorial quieren invitar a las familias participantes, docentes, investigadores y al público en general a repensar cuál es el lugar de las infancias en la educación, así como visibilizarlas como agentes sociales de cambio capaces de transformar sus realidades.



Las obras expuestas, así como el diseño museográfico y curatorial quieren invitar a las familias participantes, docentes, investigadores y al público en general a repensar cuál es el lugar de las infancias en la educación, así como visibilizarlas como agentes sociales de cambio capaces de transformar sus realidades.

En este sentido, quizás más que una exposición sobre las infancias, se puede hablar de una museografía realizada a partir de las proyecciones, pensamientos e imaginaciones de las mismas. Asimismo, cabe resaltar, que esta exposición inaugura un espacio

interdisciplinar poco transitado por los historiadores del arte, educadores, filósofos, profesores o familias. Invitamos a quienes nos leen a seguir estos viajes y caminos poco frecuentados para estrechar lazos de ciudadanía creativa y de paz por todos los confines del mundo.

Referencias

- Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.
- Sátiro, A. (2018). Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza. Octaedro.
- Soto, H. A. C. (2021). Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales. Pantanal Editora.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada.
- Pérez, G. (2007). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Narcea.
- Elliott, J. (1996). La investigación - Acción en educación. Ediciones Morata.

El corazón de Chopin

Paulo Volker

paulo.volker@icloud.com

Versión en español: Doroteia Bylaardt

dorotibila@gmail.com

En Odisea, en el canto XX, Odiseo ha vuelto a la casa y se prepara para afrontar a los pretendientes de Penélope. Nervioso y angustiado siente que su corazón late en el pecho de manera descompensada. “Golpea, indignado, en el pecho y sobre sí mismo, de este arte, se expresa:

‘Sea, corazón, paciente, pues vida más baja y mezquina soportaste ya, al comerte el Cíclope, de fuerza invencible, tus queridos compañeros. Pero todo lo soportaste, hasta que fuiste por mis artimañas liberado de la cueva, cuando se pensaba en la Muerte’. Al corazón, de esta manera, advirtió, en el pecho querido. Obedecido fue pronto con gran y paciente constancia” (Homero, Odisseia - Trad. Carlos Alberto Nunes - Editora Nova Fronteira, 2015.Canto XX -10, p.828).

La Odisea tiene, además de otros temas, este planteamiento paradigmático del humano, que es el regreso al hogar. Este retorno, este mito, tan eterno como simbólico, habla de la importancia del origen, de ese lugar donde se nace. “Una mirada más cercana a la causa de muerte de Frederic Chopin”, es un artículo publicado en el American Journal of Medicine a fines de 2017, firmado por Michal Witt. El artículo presenta el análisis clínico realizado al corazón de Chopin. El profesor Michal Witt es jefe del Departamento de

Genética Molecular y de la Clínica del Instituto. El trabajo es resultado de un sigiloso proceso, lleno de susurros y debates reservados, de un conjunto de médicos, fisiólogos y estudiosos - incluyendo a la cúpula de la iglesia polonesa -, iniciado en 2014. En este año, en abril, una reunión sigilosa de clérigos y científicos se reúne y decide abrir la lápida donde se encuentra el corazón de Chopin. Por primera vez, un grupo de especialistas, examina, observa y analiza atentamente al jarrón de cristal que guarda el corazón del compositor desde su muerte, en 1849. La iglesia no ha permitido que se abra la jarra. Hubo argumentos y sospechas que cuestionaron la conservación de un corazón en coñac (¿era realmente coñac?) durante esos 165 años. Manteniendo la integridad del frasco, se hicieron muchos exámenes y pruebas, y lo que se ve es un corazón agrandado y blando, todavía sumergido en una sustancia algo amarillenta.

Frédéric Chopin se muere en 1849 lejos de su origen, pero a lo largo de su vida siempre quiso volver a su casa. En el lecho de muerte pide a su hermana, Ludwika Jędrzejewicz, que se lleve su corazón a Polonia. Aquel corazón que la “vida más baja y mezquina” había soportado, ahora necesitaba tener paciencia para un largo y penoso retorno. El cuerpo de Chopin fue

fue enterrado con honores de un gran genio, en el cementerio Père Lachaise, en París. Su corazón fue sumergido en coñac, adentro de un jarrón de cristal, para iniciar su vuelta a Polonia. Durante el viaje, iniciado en 1850, el corazón de Chopin quedó oculto bajo la capa que llevaba su hermana. Para entrar a Polonia, había que hacer un viaje de más de 1.800 Km (entre París y Varsovia), hecho en, por lo mínimo, 15 días. En la frontera con Austria, Ludwika fue registrada por soldados del Czar. El corazón de Chopin aun "...paciente, pues vida más baja y mezquina, soporta".

En el final del invierno de 1850 Ludwika llega en Kościół świętokrzyski, Iglesia de Santa Cruz, en Krakowskie Przedmieście, centro de la ciudad de Varsovia, con el corazón de Chopin. Las autoridades eclesiásticas no mostraron ningún entusiasmo en recibir el corazón. Todo el argumento de Ludwika en relación a la importancia mundial de su hermano, su devoción a la patria y su último pedido en vida, no sensibilizaron la cúpula católica polonesa. Recordaron el escándalo de la relación de Chopin con George Sand, algo imperdonable, le dijeron. Pero aceptaron recibir el corazón, para un futuro análisis del caso y una posible reconsideración, tomando en cuenta que Chopin era realmente un nombre celebrado en todo el mundo.

En 22 de enero de 1863, 13 años después, como consecuencia del llamado Levantamiento de Enero, una insurrección de los polacos contra la dominación rusa, la iglesia fue invadida por el ejército ruso y

prácticamente destruida. Gracias a un servidor, el corazón de Chopin paso ileso, después de todo, estaba guardado donde no había nada importante. Tras la reconstrucción de la iglesia, la jerarquía clerical comenzó a examinar el caso de Chopin, llegando a la conclusión de que sí deberían recibir el corazón de tan eminente polonés.

El corazón de Chopin quedó entonces incrustado en una columna en la Iglesia de Santa Cruz... hasta que, a principios de agosto de 1944, comienza el Levantamiento de Varsovia, la insurrección de los poloneses contra los nazis. Como parte de la organización del levantamiento, el Armia Krajowa (Ejército Clandestino Polaco) entra en la iglesia y quita el corazón de la columna, responsabilizando al padre Alojzy Niedziela, un joven clérigo, por la seguridad del corazón de Chopin. El intento del sacerdote se vio frustrado y él fue capturado por el alto rango de la SS Heins Reinefarth, que se lo llevó para la guardia del general Erich von dem Bach-Zelewski, un entusiasta de la música clásica, que tenía una gran pasión por Chopin. El corazón fue protegido.

El 9 de septiembre de 1944, con los poloneses derrotados y los nazis necesitando asegurar el territorio contra el avance soviético, el ejército alemán, para conquistar el apoyo de la iglesia, convoca al arzobispo polonés Antoni Szlagowski, para recibir de las manos del general Bach-Zelewski, el corazón de Chopin. La entrega tuvo lugar frente a la Iglesia Santa Cruz. Como parte de la ceremonia, el arzobispo subió las escaleras, llevando el corazón, se


volvió a las tropas nazis, hizo un gesto de agradecimiento y entró para depositar el corazón en la pilastra de donde había sido retirado. Sin embargo, después de que las tropas se marcharan, el arzobispo sacó el corazón de la columna, lo metió en una bolsa y lo llevó en secreto a Milanówek, a 29 km de Varsovia, donde el corazón de Chopin permaneció dentro de un piano en la sala de la capilla Kapliczka hasta el 17 de octubre de 1945.

En esa fecha, la cúpula de la iglesia católica polaca introduce el corazón de Chopin por la entrada principal y lo deposita de nuevo en el pilar. Aseguran al pueblo y al compositor que la paz se mantendrá finalmente. Bajo la lápida, la inscripción "Porque donde esté tu tesoro, allí estará también tu corazón". Mateo 6:20,21

En la base de datos de la fundación que gestiona la emisión del "International Standard Book Number", ISBN, se pueden identificar 2.300 libros sobre la vida u obra de Frédéric Chopin. Sebastián Bach tiene 4.425, Beethoven 3.042 y Mozart 3.980. Son los 4 mayores genios de la música clásica mundial. La historia musical de Chopin está hecha de estos tres genios. Chopin pudo unirse a este selecto grupo, creando un fenomenal cuarto eje en la historia de la música clásica y transformando aquel triángulo insuperable (Bach, Mozart y Beethoven) en términos de genio y creatividad, en un cuadrado, situándose como un ángulo imposible de eliminar. Chopin obligó a los historiadores y estudiosos de la música a dimensionar un cuarteto de compositores calificados como

clásicos, tanto como perennes, como insuperables en términos de genialidad.

Mientras que Mozart y Beethoven son los maestros de las orquestas y de las tramas de muchos instrumentos y voces, Bach y Chopin son los maestros de un solo instrumento, el clavicordio y el piano. El clavicordio que, en comparación con el piano, es un instrumento rústico, tornase mágico con "El Clavicordio Bien Temperado", de Bach. El piano, que podría parecer frágil y menor frente a una orquesta de 80 músicos, también tornase mágico con a "Polonesa Heróica" de Chopin.



Chopin es el personaje que nunca se agotará las investigaciones, búsquedas y curiosidades que suscitan, tanto sobre su música, como sobre su vida.

Chopin es el personaje que nunca se agotará las investigaciones, búsquedas y curiosidades que suscitan, tanto sobre su música, como sobre su vida. Como dice Diana Costa en su tesis de maestría sobre Chopin, "aclamado aún en vida como el 'poeta del piano', Chopin tenía cualidades que lo personifican como el estereotipo del artista romántico del siglo XIX: de personalidad sensible y salud debilitada, inspiración a veces mórbida, a veces nostálgica, el rasgo nacionalista y, sobre todo, el sentimentalismo que recorre toda

toda su obra" (Costa, Diana. "Polifonia em F. Chopin: análises e procedimentos de estudo para a interpretação da Sonata nº 2 opus 35" - UNB - 2018). En vida es reconocido como genio, aclamado y adorado por la elite musical del mundo, vive en la "ciudad luz" y, en 1837, inicia un romance con una de las mayores romancistas de Francia, George Sand.

En este periodo, en el que su apasionado corazón late con fuerza, Chopin produce 8,7 piezas al año. Fueron 87 piezas en 10 años, que incluyen todos los "Nocturnos". En relación con todas las obras que produjo en su vida, 247, estos 10 años que estuvo con Sand, representan su máxima productividad (para más detalles sobre esta estadística, Cf. Volker, Paulo. Chopin: O Coração da Música. Ed. Textual.2022).

Toda la obra de Homero está salpicada de referencias al corazón. Cuando, en la *Ilíada*, habla del duelo entre Áyax y Héctor, lo expresa así: "Al propio Héctor, el corazón viril le palpitaba en su pecho" (Homero, *Ilíada* - Trad. Carlos Alberto Nunes - Editora Nova Fronteira, 2015. Canto VII, 110.p.170). El corazón palpita, fuerte o débil, intenso o discreto, late. Late también el piano, aunque sus martillos estén ocultos a los oyentes. El piano es la herencia más sofisticada de la primitiva expresión musical del humano.

Esto es lo que nos muestra el arqueólogo y paleo antropólogo francés André Leroi-Gourhan, en su clásico libro "Evolución y Técnicas". La percusión es un gesto primitivo del humano, "... Partir, martillar, tallar, pulir, dividir la materia para recomponerla después son propósitos que

absorben el mejor de la inteligencia técnica. Para todos estos propósitos hay un único medio disponible: la percusión. Ya sea un pañuelo o una casa, un hacha o un carro, no existe prácticamente ningún producto que no haya sufrido en determinado momento la acción de alguna herramienta que suprime materia para tallar un mango o una barra, que aplasta las fibras de los vegetales y de ellas extraen hilos que dislocan las moléculas de un metal para darle forma. El papel de la percusión es preponderante, más aún en la fabricación de utensilios que en otros casos, y como todo tiene su origen en un utensilio, la definición de percusión debe ser establecida en primer lugar".



Aunque Leroi-Gouhan se centre en los gestos primarios de la especie humana, y la percusión sea uno de estos gestos, no se puede dejar de identificar, en toda la extensión de su obra (*El Hombre y La Materia y El Medio y las Técnicas*), que la evolución de las herramientas de percusión tenga una importancia evolutiva fundamental y que, de las herramientas de

la percusión “El martillo es indubitablemente uno de los más importantes medios elementares de acción sobre la materia”. (Leroi-Gourhan, André - Evolução e Técnicas - I o Homem e a Matéria - Almedina -1984, p.40).

Los martillos del piano de Chopin, un modelo Pleyel PP (Petit Patron, Factory N°. 13214), que él usa desde marzo de 1847 hacia febrero de 1848, son el resultado evolutivo directo de este martillo paleolítico descrito por Leroi-Gourhan. Evidentemente es una línea evolutiva altamente sofisticada, no apenas considerando la tecnología de todo piano Pleyel, pero, específicamente la invención del martillo de fieltro hecha por Jean-Henri Pape, que substituye el martillo de cuero utilizado en la mayoría de los pianos hasta entonces. La marca del piano Pleyel e Chopin, se constituyeron una de las más productivas parecerías entre una empresa de alta tecnología (lo que es efectivamente una fábrica de pianos) y un artista, capaz de utilizar el equipamiento y retroalimentación técnica y específica para su mejora.

El pellizco de un clavo en una cuerda, como consecuencia de la pulsación de una tecla, dio lugar a una serie de instrumentos de teclado. El retesado de la cuerda (Leroi-Gourhan habla de este tratamiento de materiales flexibles procedentes de plantas, cortezas, etc.), sirve tanto para hacer un arco como para emitir sonidos, ya sea por fricción o por pellizco de los dedos. Los instrumentos musicales de cuerda, las liras y las arpas existen desde hace miles de años, pero la adaptación de un teclado para mediar la interpretación tiene su origen en

instrumentos antiguos como el Santoor indio o el Santur iraní, entre otros. Es cierto que el "címbalo di cipresso di piano e forte" (teclado de ciprés con sonido suave y fuerte) fue inventado por Bartolomeo Cristofori (1655-1731) en Padua, Italia.

Fue la percepción del enorme mercado que esa tecnología podría conquistar que llevó Ignaz Pleyel, en 1807, a abrir su fábrica de pianos. El aprovecha la oportunidad de no tener en Francia un proveedor de piano vertical, con la cualidad de aquellos construidos en Inglaterra. Estos primeros pianos Pleyel eran adecuados para las casas que se extendían por París a principios del siglo XIX. Llevaban cuerdas verticales, como los “pianinos”, pequeño plano vertical, de 6 octavas y media, cuerdas paralelas, cuyo sonido era puro, suave y cantarín, con teclado ligero y con buena repetición. En 1815, el hijo de Ignaz Camille Pleyel asume los negocios y, en 1829 el profesor Józef Elsner presenta Chopin para la industria.

Desde entonces la empresa establece un proceso de servir al artista y el artista orientar la empresa. Criase un “Protocolo de Innovación Continua”, tanto de los equipos Pleyel, como de la técnica de Chopin. El protocolo tenía la siguiente rutina:

1. Chopin va a la fábrica Pleyel y elige los pianos que quiere en su casa.
2. La Pleyel entrega los nuevos instrumentos en el piso de Chopin, que los utiliza por unos seis meses durante el invierno.
3. A principios del verano, Chopin devuelve los pianos al taller de Pleyel, con las críticas y sugerencias técnicas para mejorar cada equipo. La fábrica entonces envía uno o dos nuevos instrumentos para donde Chopin estuviera en verano.

4. Todos los pianos utilizados por Chopin en el verano eran devueltos a la tienda Pleyel en París que los vendía o alquilaba, con un precio acorde al sello del artista.

Además, Chopin realizó presentaciones en Salle Pleyel en París, que eran muy concurridas y servían para mostrar los pianos y su artista exclusivo. La asociación fue tan lucrativa que la empresa, en 1834, tenía 250 funcionarios y una producción anual de 1000 pianos. Es este tipo de relación que hace con que Chopin escribiera en una de sus cartas: “los pianos Pleyel son la última palabra en cuanto a la perfección.”


La asociación evidentemente tenía su lado de retroalimentación técnica. Los pianos Pleyel tenían una tecnología de pedales que fue desarrollada gracias a Chopin. Como analiza Cristiano Vogas en su tesis doctoral sobre Chopin: “Chopin combinaba el uso de dos pedales fuertes y una cuerda (...) frecuentemente combinaba los dos para tener una sonoridad dulce y velada, pero a menudo utilizaba los pedales separadamente para pasajes brillantes, armonías sostenidas, notas graves en el bajo, para acordes fuertes, estridentes y brillantes; o bien utilizaba el pedal y una cuerda separadamente para aquellos murmullos que parecen rodear con un vapor transparente los arabescos que adornan las melodías envolviéndolas en un delicado encaje. Los pedales de los pianos Pleyel producen timbres con una sonoridad perfecta.” (Vogas, Cristiano. Prelúdios Op. 28 de Chopin: uma análise das indicações de pedal do compositor - USP - 2014)



En su tesis doctoral, “24 Prelúdios Op. 28 de Frédéric Chopin: Estudo sobre a interpretação da obra”, Gabriella Affonso afirma que “...el Pleyel tenía las teclas más estrechas y más ligeras, lo que sin duda facilitaba la ejecución de pasajes con grandes extensiones y también los de mayor agilidad. (...) el Pleyel de Chopin de 1839 (año de la publicación del Op. 28), n.º. 7267, tenía un solo escape. Un técnico de la época llamado Montal, explica que gracias a algunas alteraciones realizadas en su mecanismo (inglés), el teclado tornase más ligero, posibilitando mayor facilidad, rapidez y regularidad para la ejecución de las notas repetidas. En cuanto al sonido, informa que es puro, transparente, regular e intenso, permitiendo una calidad dulce y aterciopelada en la intensidad del piano, mientras que la intensidad fuerte gana más brillo y volumen” (Affonso, G. “24 Prelúdios Op. 28 de Frédéric Chopin: Estudo sobre a interpretação da obra” - USP. 2018. p.51).

El romance de Chopin con George Sand termina en la segunda mitad de 1847. El año de 1848 comienza con Chopin solo, con una tuberculosis que se agrava, en una París agitada con la violencia de una revolución

derrotada. No había escenario más coherente con lo que vivía Chopin. Un corazón roto. En 1849 muere.



**En cuanto al sonido,
informa que es puro,
transparente, regular e
intenso, permitiendo una
calidad dulce y
aterciopelada en la
intensidad del piano,
mientras que la intensidad
fuerte gana más brillo y
volumen”**

Para terminar, seguimos el consejo de Homero “...no sigas, sim embargo, en esta historia tan triste, que el corazón se me aprieta en el pecho al oírte la canción, lo que sucede por la insoportable añoranza que me aflige...” (Cf. Homero, Op. cit. Canto I, 40. p.549). Escuchar a Chopin es un privilegio. Sus obras más tristes, la Sonata nº 2 en Si bemol menor, Op. 35, por ejemplo; o las más emocionantes, la Polonesa, Op. 53, hasta las más románticas, el Nocturno en Mi

bemol mayor, Op. 9, nº 2. No importa, el poeta del piano consiguió una fórmula de poner su corazón en cada nota de su obra. Po un capricho del destino, una increíble ironía de la historia, su corazón aún no tiene paz, incluso allí, guardado en la columna de la Iglesia de Santa Cruz, en Krakowskie Przedmieście, centro de la ciudad de Varsovia, los científicos planean abrir el frasco de cristal y cosechar el DNA. Volvemos a Homero: “Sea, corazón, paciente ...”

Bibllografía

- Volker, Paulo. Chopin: O Coração da Música. Ed. Textodual. BSB.2022

Este artículo no es un resumen del libro, tiene extractos, pero con una perspectiva diferente.

Ilustra Mundos

La mirada de la guerra, por las infancias⁽¹⁾

M Mar Santiago Arca

marsantiago@edu.xunta.gal

Baten (n)os corpos
badaladas de vida
estouridos paz.

Mercedes Queixas

Como maestra de E. Infantil, intento dar a mi alumnado acceso a la cultura que les rodea recurriendo a los diferentes textos de uso social que tienen en su proximidad; veo que después se acercan con mayor facilidad a los mismos hechos en diferentes situaciones geográficas o contextos.

Uno de esos materiales son los textos informativos, y aunque siempre hay alguna ocasión para acercarlos al aula, el pasado curso escolar su uso estuvo más que justificado desde el 19 de septiembre de 2021, cuando erupcionó el volcán Cumbre Vieja en la isla de la Palma (España); después Rusia invadió Ucrania y leer una noticia publicada en estos medios, se convirtió en una rutina escolar.

Si en un primer momento nos aproximamos al formato digital, para informarnos sobre la guerra recopilamos prensa escrita lo más diversa posible; la idea era mantener las imágenes publicadas en

los periódicos durante el paso de los días. Las fotografías eran tan impactantes que, gracias a cada una de ellas, pudieron hacerse una idea de lo complicada que era la situación sin necesidad de leer ni los titulares ni el contenido de la noticia.

Lo que más les llamaba la atención era el sufrimiento de quienes creían estar más cerca: los niños y niñas que se veían en la obligación de abandonar su país. “¡¡¡La guerra sigue existiendo!!! Ya existía cuando existían los dinosaurios, y existe cuando existimos cuando nosotros. La guerra la hubo siempre, y las armas están dentro de la guerra ... Y la tristeza no está en la guerra, está en los que se van; eso es cuando pasan las cosas y se quedan sin casa”.

Pensé que podría ser interesante establecer un intercambio comunicativo entre las reflexiones de las personas que vivían el conflicto de cerca y quienes éramos espectadores externos. La ocasión se presentó cuando la profesora de la

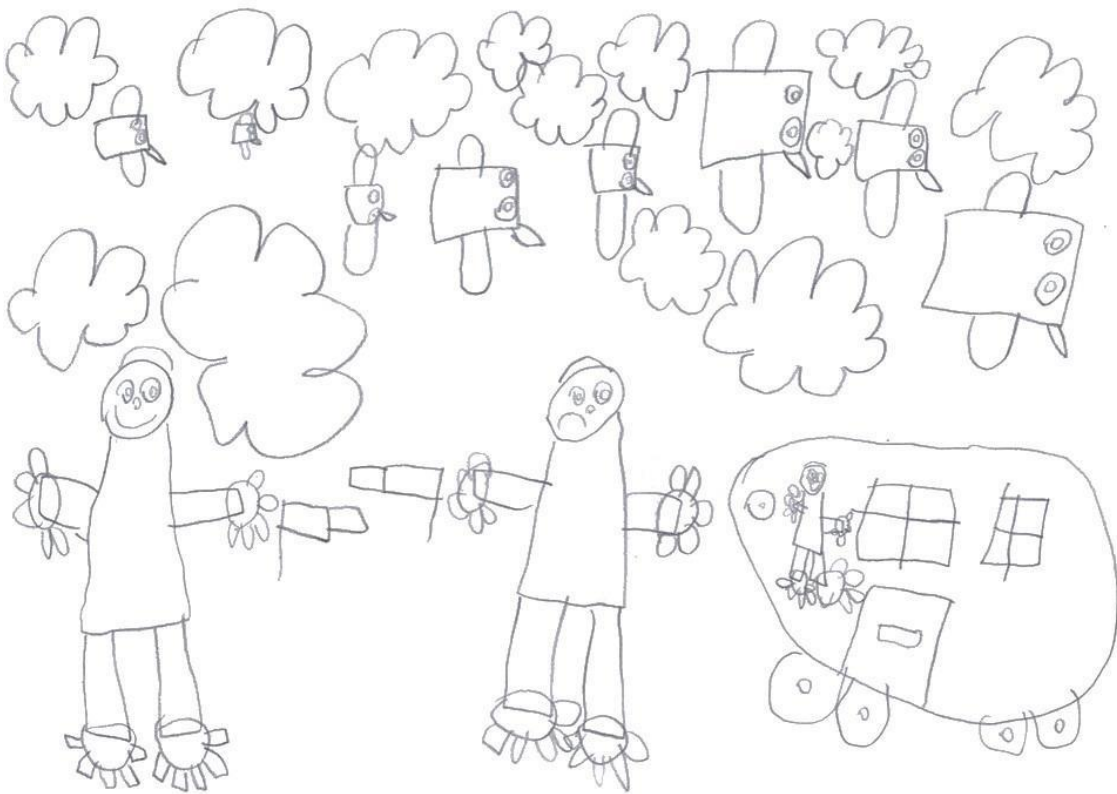
(1) Alumnado de 6º de E. Infantil del CEIP Emilia Pardo Bazán de A Coruña (Galicia- España)

Universidad de A Coruña, Concepción Sánchez Blanco (2) , me pidió dibujos hechos por mi alumnado para enseñarlos en la Universidad de Poznan (Polonia) (3). Les propuse entonces resumir lo que sentían ante estos ataques en una imagen (Habilidades de traducción) y que la acompañaran con alguna frase, a modo de pie de foto, para hacer hincapié en la relación que hay entre ambas formas de expresión en los textos informativos. Así podrían compartir y comunicar al mundo, su visión de lo que estaba sucediendo.

Esta es su mirada:

"Los pájaros se van buscando otro lugar para hacer el nido, y los que no están luchando se van porque no están en guerra"; Zoe - 5 años.

Se distinguen 3 partes bien diferenciadas. La superior la ocupan los pájaros que abandonan Ucrania; la inferior izquierda los dos países enfrentados representados por dos personas luchando y la inferior derecha, en la que dibujó el autobús que trasladaba a niños/as hasta Polonia mientras sus padres se quedaban defendiendo la nación.

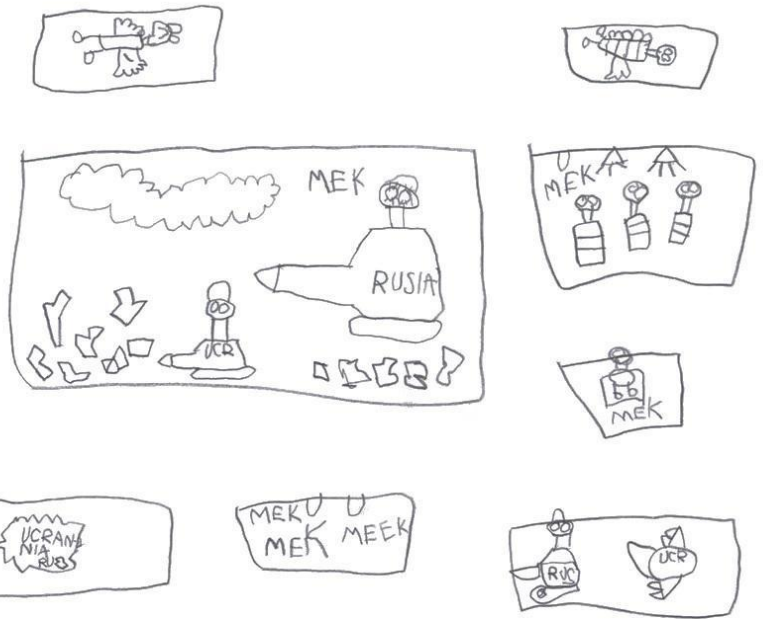


(2) Es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus investigaciones persiguen el desarrollo de la justicia y la equidad en la educación infantil, explorando y desvelando los prejuicios, estereotipos y sesgos a través de la etnografía, la investigación-acción, el estudio de caso, entre otras metodologías cualitativas. La pedagogía crítica resulta esencial en sus investigaciones, ocupando la lucha contra la exclusión y la violencia en los escenarios de la Educación Infantil un lugar central en sus trabajos.

(3) En un intercambio promovido por la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) de la Universidad de A Coruña (UDC).

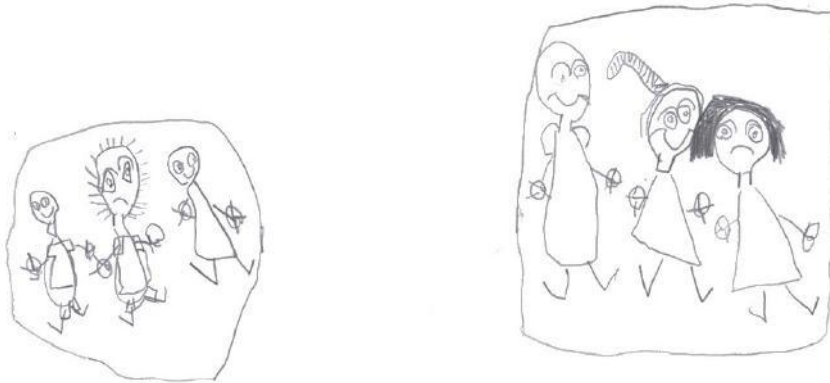
“MEK, MEK, MEK, MEK ¡suenan las alarmas!”;
Ismael - 5 años.

Cada recuadro, siempre bajo el sonido de las alarmas antiaéreas (MEK), representa un hecho: la muerte de personas, el destrozado de los espacios, el armamento y las fronteras que se rompen (abajo izquierda).



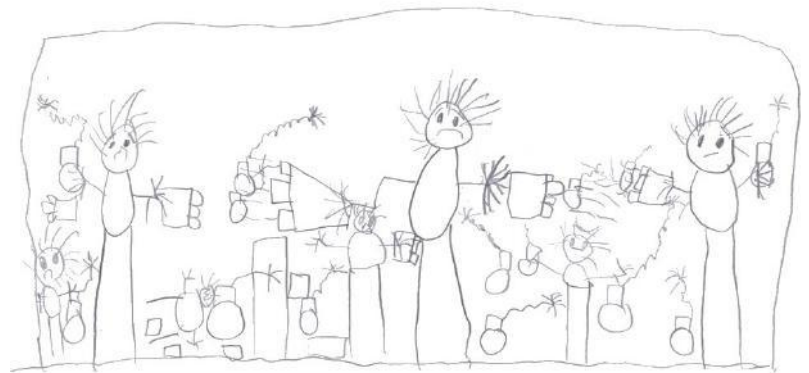
“Rusos y Ucranianos, con bombas en la mano para lanzar”; Yohana - 5 años.

Personas de dos países completamente diferentes, cada uno representado por un círculo. Se intuye poca negociación ya que no se miran a la cara, y aunque las personas de la izquierda parecen solicitarla (las dibuja con pocos detalles y aspecto desaliñado, con falta de pelo), las de la derecha miran hacia otro lado.





“Los Ucranianos y los Rusos en guerra ... ¡ya hay un muerto!”; David - 6 años.

Ambos bandos, con armamento en la mano, se mezclan uno con otro para luchar; es imposible distinguir quien es quien en ese momento. Pero las consecuencias sí que son visibles, su semblante muestra que todos son perdedores y responsables de la muerte de las personas dibujadas horizontalmente en medio de la batalla.



Las personas adultas somos conscientes de que vivimos en un mundo globalizado y vemos como las consecuencias de este conflicto bélico llegan hasta nuestro día a día. Como lo son también estas criaturas de 5 y 6 años, cuando expanden sus experiencias de vida de forma intuitiva, relacionando el tiempo en el colegio con las observaciones y vivencias que experimentan fuera de él.

Y la tristeza no está en la guerra, está en los que se van

Posiblemente Zoe no pensaría en el comportamiento de los pájaros, que emigran buscando un lugar más tranquilo para vivir, si no tuviéramos un jardín para cuidar. Semanalmente visitamos el jardín de Juanita (4)  escuchando los trinos de las aves, hacemos un seguimiento de como preparan sus nidos al finalizar el invierno (5)  y constatamos su presencia con la llegada del buen tiempo.

Y formar parte de una clase gestionada a través de un diálogo responsable en el que se exponen ideas mirando y escuchando respetuosamente a la persona que habla, ayuda a visibilizar la falta de apertura frente a otras opiniones en todas las contiendas mundiales, como nos muestra Yohana en su dibujo; infieren que “**vamos hablando y cuando hablamos vamos tranquilizándonos**”. Ser diariamente componente de una comunidad de convivencia, en la que los más mínimos detalles son tan importantes como las palabras ... o como las alarmas antiaéreas de Ismael, invita a los cuidados porque el daño no aporta nada y así nos lo dibuja David.

Sin estas experiencias, sin las reflexiones que hacen de ellas y sin las actuaciones que se derivan, las miradas serían otras.

Bibliografía

- Satiro, Angélica (2012). ¿Puedo entender con el corazón? Barcelona: Editorial Octaedro.
- Satiro, Angélica (2018). La niña del hilo. Barcelona: Editorial Octaedro.
- VVaa. (2005). Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas. Barcelona: Editorial Graó.

(4) http://filosofiaparaninos.org/wp-content/uploads/2018/01/BOLETIN_MonograficoJardin.pdf

(5) https://www.ivoox.com/jardin-juanita-episodio-7-audios-mp3_rf_89278443_1.html

Título e ficha técnica: Formabesta, gres pigmentado y esmalte 60x50x45 cms

Salvador Cidrás

Salvador.cidras@usc.es



La construcción de un medio es la construcción de un lenguaje propio, a partir del uso de diferentes materiales o técnicas. En su libro *¿Cómo nacen los objetos?* Bruno Munari afirma que proyectar es fácil cuando se sabe cómo hacerlo. Todo resulta fácil cuando sabemos cómo proceder para llegar a la solución de algún problema. En un determinado momento sentí esa necesidad de «saber cómo hacer» a través de la cerámica.

Así, el primer contacto surgió desde el aprendizaje de la técnica cerámica pero pronto la exploración de los materiales derivó en procesos que buscaban hacer las cosas desde los márgenes, casi un proceso de deconstrucción del medio, y una vuelta al uso experimental de los materiales, donde el lenguaje escultórico y pictórico nos brindaban dualidades expresivas: anverso/reverso, interior/exterior, color/textura, lo que se muestra/lo que se esconde...

Las piezas de cerámica exploran su naturaleza precaria y la manufactura manual se vuelve inesperada tras la cocción, al no controlar qué textura qué color o qué zona de la pieza sobrevive o se transforma. Es precisamente esa cualidad de transformación la que enriquece de matices el acto creativo. Las piezas se construyen en la necesidad de improvisar soluciones; más arcilla, un refuerzo interior, la transición del color..., a la espera de los siguientes pasos que descubren lo que se esconde, lo inaccesible e incierto.

Ficha técnica: Andar ás crebas, lápiz, grafito y óleo en barra sobre papel, 165x100 cm, 2022

Vicente Blanco

vicblanco@yahoo.com



“**A**ndar ás crebas” (2022) es un dibujo que surge de la observación de mi entorno más cercano. Vivo en una zona rural de Galicia donde la identidad, las tradiciones, la arquitectura, el paisaje y el idioma se están desvaneciendo, absorbidos por los nuevos modelos económicos que importan el lujo y lo exótico.

«Andar ás crebas» es una expresión que hace referencia a cómo, antiguamente, las personas que vivían en la costa recogían los objetos que la marea devuelve a playas para reinventarlos y reutilizarlos – maderas de los barcos, sogas, redes–. De la misma manera, en mis dibujos recojo elementos que observo en mi entorno: colores, formas, seres, historias... Lo real y lo imaginado confluye y se entremezcla creando escenarios abiertos, que se reconstruyen desde la experiencia de cada espectador. Se trata, en definitiva, de explorar nuevas maneras de mirar aquello que conocemos, para redescubrirlo, cuidarlo y en el proceso también reinventarnos.

Quietud

Fernando Ortiz Fernández
ferpuca333@hotmail.com

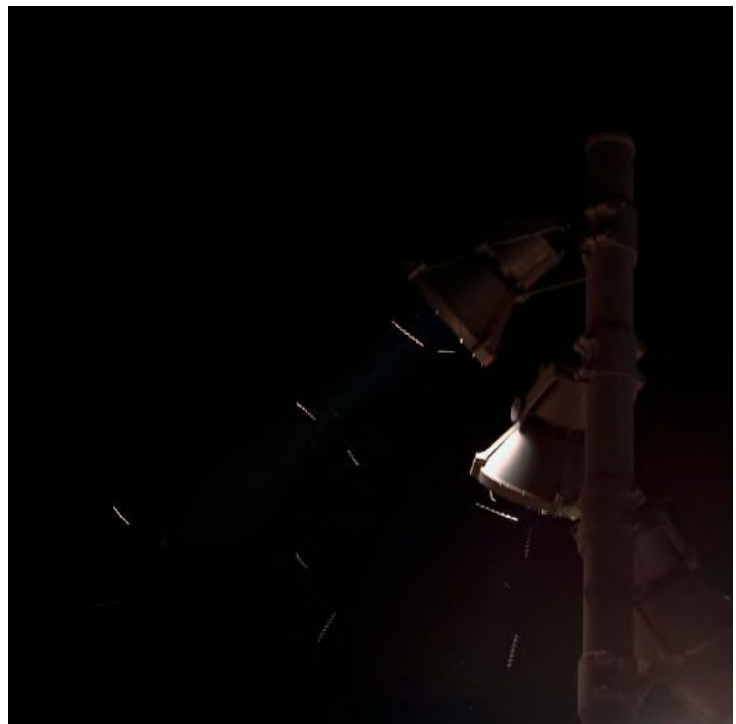
Cae la noche sobre la ciudad, los mosquitos se arremolinan en torno a las luces de las farolas.

Es el momento de tirar el último trago a la cerveza y quedarse con el calor del cigarrillo para buscar los mejores sueños sobre los húmedos cartones.

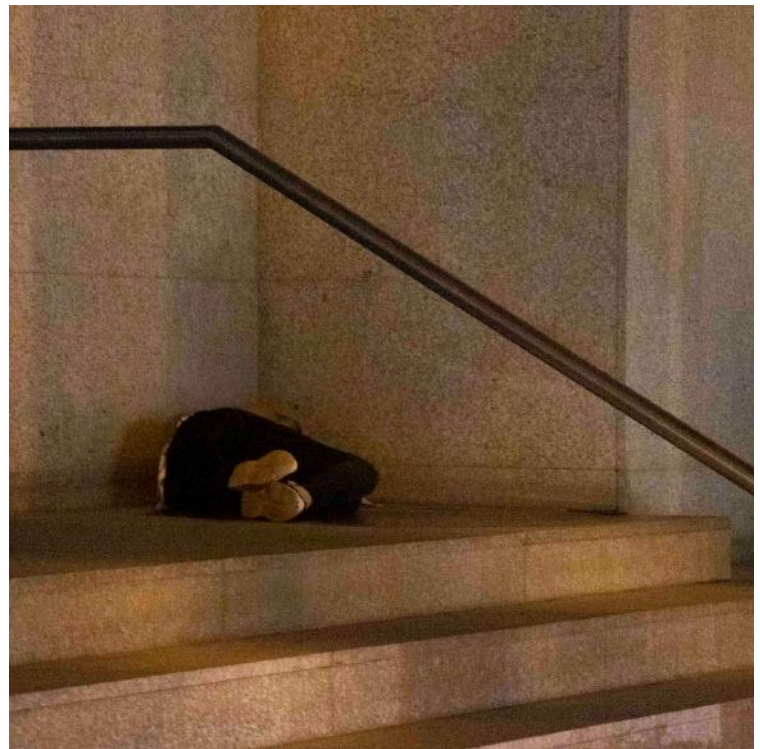
¿Todo está perfectamente aparcado?

¿Todo está en reposo?

Llega la quietud.







Filosofar desde las infancias:

La propia vida como obra de Arte

Sacramento López Martínez
Sacralopez2@gmail.com

El Movimiento de la filosofía lúdica tiene como una de sus líneas la importancia del desarrollo del "ethos" creativo: identidad, autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, yo ideal, proyecto creativo de vida, etc.

Dialogamos a partir de autorretratos de artistas y, tras variadas preguntas que ayudaron a la reflexión, se propuso realizar el propio autorretrato.



AZAHARA: "Cultiva lo inusual"

-S. Es muy interesante, Azahara ha hecho una cosa que yo os dije, hay lemas o anuncios que podemos hacerlos nuestros... ¿Nos lo explicas un poco Azahara?

-A. Es una cara con las cosas que me gusta hacer o ...

-S. ¿Como es esta cara que has hecho?

-A. Alegre, en la nariz hay un libro porque me gusta leer, y en los ojos hay ruedas de patín, me gusta patinar.

-S. Dentro de esta cara, este autorretrato, hay elementos de tu vida que te gustan, ¿no? el libro, las ruedas, sonreír... ¿y el pelo? ¿Tu sientes que tu pelo es diferente? Lo has hecho con trozos de...

-A. Nooo mi pelo no es diferente. Está hecho con trozos de revista.

-S. Y la frase, ¿qué significa?

-A. "Cultiva lo inusual" No importa que todo sea igual, puede haber cosas diferentes...

-S. ¿Y cultivar? ¿Qué es lo inusual?

-A. Hay cosas que puedes hacer que no sean iguales...

-S. ¿Te define esta frase? ¿Forma parte de ti esta frase? ¿Pruebas a menudo cosas inusuales?

-A. A veces...lo intento.

-S. También has reflejado tu color de piel...

-A. Soy morena...

-S. ¿Eso para ti es bueno o malo?

-A. ¡Bueno!

-S. Muchas gracias Azahara, por ser inusual...



"Los sueños cuando se gritan se cumplen" es el lema que Nora Jareño, de 9 años, eligió para crear su autorretrato. En el centro hay un reloj: "es que el tiempo pasa muy rápido y es posible que no se cumplan mis sueños."

¿Es importante tener sueños y luchar por ellos? Os dejamos esta pregunta para la reflexión...

Realización: **CREARMUNDOS**
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ

Con el apoyo de: **casacreativa**

proyecto **NoRiA**

FILÓSOFÍA LÚDICA