

¡TENGO UNA GRAN IDEA!  
PODEMOS PEDIR UNA LEY INTERNACIONAL  
QUE RECONOCE EL DERECHO DE LAS  
NIÑAS Y LOS NIÑOS A LA AUTONOMIA,  
LA PARTICIPACIÓN Y EL JUEGO...

SIEMPRE EL MISMO  
ILUSO....



**DERECHO DE LOS NIÑOS  
al juego, la autonomía  
y la participación**

# Sumario

Editorial	4
<b>I. MUNDOS DIALOGADOS</b>	<b>5</b>
Francesco Tonucci «Frato»: Por miedo a que mueran, no les dejáis vivir María T. TORRES RODRIGO, Pere BERNAL TORRES	6
José Antonio Marina: Entusiasmo y concepto Carmen LOUREIRO LÓPEZ	11
Mar Romera: Educar en capacidades, competencias y corazón Félix DE CASTRO	15
Javier Bahón: Aprender es una auténtica delicia, ¡hay que mantener en la escuela el brillo en los ojos de los niños! Sacramento LÓPEZ MARTÍNEZ, Cristina SIGNES SOLER	18
Amparo Tomé: ¿A qué sabe una mujer? Mariano LÓPEZ PINAR, Loida GONZÁLEZ MORA	23
Gangadhara Sarasvati: Yoga para crianças Andrea C. LOVATO RIBEIRO	27
Triálogo: el derecho de los niños al juego, a la autonomía y a la participación Tomás MIRANDA ALONSO, Félix GARCÍA MORIYÓN, Angélica SÁTIRO, Tomás MIRANDA ALONSO, Félix GARCÍA MORIYÓN, Angélica SÁTIRO	37
<b>ILUSTRAMUNDOS. TÀSSIES. Crear jugando</b>	<b>42</b>
<b>II. MUNDOS REFLEXIONADOS</b>	<b>47</b>
Textos para reflexionar Federico MAYOR ZARAGOZA	48
Para saber cómo se enseña hay que saber cómo se aprende: Lo que hace falta es escuchar José Antonio FERNÁNDEZ BRAVO	52
Ciudades educadoras, derechos de los niños y consecuencias educativas Joan Manuel DEL POZO	58
Seis razones para pensar la educación desde la cultura de paz María Carme BOQUÉ TORREMORELL	62
Los derechos de las niñas y los niños a través del arte. una propuesta desde FpN Irene DE PUIG	68
Las Inteligencias Múltiples en Infantil: una aproximación a través del método BAPNE R. M. ANDREU-GUERRERO, F. J. ROMERO-NARANJO, T. POZZO, A. CARRETERO-MARTÍNEZ, C. MORENO-CEBRIAN	73
El silencio de tu nombre. Divagaciones esparcidas sobre el juego infantil Rodolfo REZOLA	92
¡Jugar! ¡Dramatizar! (El teatro en la educación) Alfredo MANTOVANI	97
La experiencia del pensar en busca de un camino de vuelta Sergio A. SARDI	97
<b>ILUSTRAMUNDOS. MARCILIO GAZZINELLI. Treino para as Olimpíadas Amazonicas</b> <i>Chang Kuda</i>	<b>103</b> <b>105</b>
<b>III. MUNDOS CAÓTICOS</b>	<b>106</b>
Selfiebook Fernando CARAMURU BASTOS FRAGA	107
<b>IV. MUNDOS INSPIRADOS</b>	<b>109</b>
Heackel, Margarit i Subirats Beti Cristina SUBIRATS	110
A sombra das cereixas Javier F. ROUCO FERREIRO	111
Quieta la noria, quieta Carmen LOUREIRO	112
Aprendiendo a jugar María HERRERO RODRÍGUEZ, Verónica PASTOR GUILL, T'ai Sophia SATIRO, Francisco TORRES ESCOBAR	113
<b>ILUSTRAMUNDOS. EDGAR RAMÍREZ, MIREIA MUÑOZ. Los peces también juegan</b>	<b>121</b>

ISSN: 2386-6004

Primera edición  
diciembre de 2015

Coordinación  
Angélica Sátiro

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

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

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

Edición y maquetación:  
Ediciones Octaedro

© de la revista:  
Asociación *Crearmundos*

© de los textos y las 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.

<b>V. MUNDOS COMPARTIDOS</b>	<b>122</b>
¿Puedo jugar yo también? Sheila SAMPEDRO	123
Positividade para a criança negra no Brasil – é o que buscamos Rosália DIOGO, Silvana INÁCIO BÁRBARA	128
Motivarme, crear, innovar, soñar... y <i>La Mariquita Juanita</i> Julia MONTOYA CRUZ	131
La rabia se chocó conmigo en el aire... Maria T. TORRES RODRIGO	137
Jugar a pensar con <i>¡Quiero dinero!</i> , un nuevo libro de Angélica Sático Laura CURBELO	140
Reflexión crítica sobre el Proyecto Noria Leire UGARTE	146
¿El alumnado de Infantil piensa igual que el de Primaria Javier F. ROUCO FERREIRO, Mar SANTIAGO ARCA	151
Eu também tenho o direito de contar histórias! Elizabete Baptista de GODOY, Patricia Helena ROCHA	156
El placer de jugar Lillian Elizabeth CANTÉ BARRIENTOS	158
<b>ILUSTRAMUNDOS. TÀSSIES. Niño, niña, caballo, yegua, juego, viaje, compartir...</b>	<b>159</b>
<b>VI. MUNDOS CREADOS</b>	<b>160</b>
15 años del Proyecto Noria Equipo NORIA	161
La Asociación Pedagógica Francesco Tonucci APFRATO	164
Crearniños: un proyecto de ciudadanía creativa Equipo CREARMUNDOS	166
Yoga Nidra e a Criatividade no Dia a Dia Gangadhara SARASWATI ALCIONE RAMOS	168
La Casa Creativa y su propuesta de formación transformadora Equipo CASA CREATIVA	171
Vidarte. La propia vida como obra de arte Equipo VIDARTE	174
Máster Filosofía 3/18 (FnP) on line Carla CARRERAS, Irene DE PUIG	177
Vamos a pensar con los más pequeños GrupIREF	179
Premio Crearmundos 2015 para Francesco Tonucci y Asociación APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci) Equipo CREARMUNDOS	181
<b>ILUSTRAMUNDOS. CLÁUDIA DE PUIG. Zazie</b>	<b>184</b>

# EDITORIAL

Angélica **SÁTIRO**

Este número de la revista cuenta con las importantes aportaciones realizadas durante el VI CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social) y VI APFRATO (Encuentro de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci), realizado en el mes de junio en la ciudad de Granada, España. Por ello, en las siguientes páginas se podrá disfrutar de las ideas de los ponentes del evento, Francesco Tonucci, José Antonio Marina, Joan Manuel del Pozo, José Antonio Bravo, Mar Romera, Javier Bahón, Irene de Puig, Carmen Boqué, Amparo Tomé, Javier Romero.

También se puede apreciar la aportación de los videoconferencistas y colaboradores del proyecto de «ciudadanía creativa e infancia» Creaninos: Federico Mayor Zaragoza, Tomás Miranda, Rodolfo Rezola, Félix García Moriyón y Gangadhara Saraswati.

Los *Mundos dialogados* de este número han podido contar con el apoyo de valiosos profesionales que dialogaron con los conferenciantes y redactaron sus entrevistas con la atención, el cuidado y la ternura necesaria. A ellos nuestro agradecimiento: Félix de Castro, Sacramento López, Cristina Signes, Carmen Loureiro, María Torres, Pere Bernal, Mariano López Pinar, Loida González Mora.

*Mundos compartidos* y *Mundos creados* traen las novedades de los diferentes actores sociales conectados a Crearmundos desde hace años. Son asociaciones, personas y colectivos que no se cansan de su labor de instaurar nuevos mundos posibles en España, Brasil, Uruguay, México, Colombia, Italia, etc.

Como este año se conmemora **los 15 años de Noria**, varias de las experiencias prácticas y reflexiones son sobre las obras literarias y pedagógicas de este currículum de filosofía para niños. Como se podrá ver en los textos de Laura Curbelo (Uruguay), María Torres (comunidad Valenciana), Javier Rouco y Mar Santiago (Galicia), Leire Ugarte (País Vasco), Julia Montoya Cruz (Andalucía).

En *Mundos inspirados* contamos con los textos poéticos de Carmen Loureiro y de Javier Rouco. También con la imagen poética de la artista plástica Cristina Subirats. Además, se puede apreciar el crítico articueto de miembros de la nueva generación de filosofía para niños en España (María Herrero Rodríguez, Verónica Pastor Guill, T'ai Sophia Sátiro y Francisco Torres Escobar).

Y, como no paramos de innovar y de recrearnos a nosotros mismos, lanzamos dos nuevas sesiones:

- *Mundos Caóticos*: con el objetivo de plantear breves textos críticos y de creatividad disruptiva. En este número contamos con la presencia de Fernando Caramuru, uno de los sabios pensadores brasileños.
- *Ilustramundos*: con el objetivo de publicar el mensaje crítico y creativo de ilustradores actuales, fotógrafos y artistas plásticos. Este número cuenta con la presencia de Tássies, Claudia de Puig y Edgar Ramírez de España y Marcílio Gazinnelli de Brasil.

Para mí ha sido todo un honor coordinar esta revista y contar con el apoyo, intercambio y colaboración de tantas potentes personas y profesionales. Confío que los lectores de *Crearmundos* tendrán entre manos una publicación consistente y coherente. ¡Qué disfruten!

---

I

# MUNDOS DIALOGADOS

# POR MIEDO A QUE MUERAN, NO LES DEJÁIS VIVIR

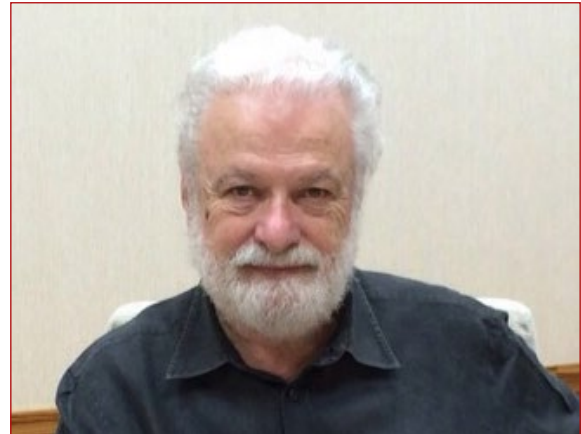
## ENTREVISTA A FRANCESCO TONUCCI «FRATO»

María T. TORRES RODRIGO

[[marietatorres13@gmail.com](mailto:marietatorres13@gmail.com)]

Pere BERNAL TORRES

[[pbernal@lacomarcal.com](mailto:pbernal@lacomarcal.com)]



En el VI CICI-VI APPFRATO celebrado en Granada el pasado mes de junio, tuvimos el placer y la oportunidad (gracias a Angélica Sático) de entrevistar a uno de los grandes maestros, pedagogos y dibujantes de nuestro tiempo, Francesco Tonucci.

Es investigador del Instituto de Ciencia y Tecnología de la Cognición del Centro Nacional de Investigación italiano, en Roma.

Su actividad profesional se ha dirigido al estudio del pensamiento y comportamiento infantil, en la familia, en la escuela, en la ciudad...

Reconocido dibujante, firma sus viñetas como FRATO.

Es creador y responsable del proyecto internacional «La ciudad de los niños», que propone a las administraciones cambios en las ciudades asumiendo a los niños como parámetro ambiental y de sostenibilidad.

Entre sus libros destacan: *Por una escuela alternativa* (1978), *Viaje alrededor de «El Mundo»* (1981), *Con ojos de niño* (1987), *La Escuela como investigación* (1988), *A los tres años se investiga* (1988), *El primer año de nuestro niño* (1989), *Los materiales* (1990), *Las olimpiadas '92 con ojos de niño* (1992), *La soledad del niño* (1994), *¡Si no os*

*hacéis como yo!* (1995), *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad* (1996), *Con ojos de maestro* (1996), *¿Enseñar o aprender?* (1999), *Cuando los niños dicen ¡basta!* (2005), *40 años con ojos de niño* (2007), *Con ojos de abuelo* (2009).

Este evento, con el título «**Derecho de los niños y las niñas al juego, la autonomía y la participación**», reivindicaba la dignidad de los niños y de las niñas en todas las partes del mundo y entre otros, el derecho al juego.

En su intervención, Tonucci hacía hincapié en que los niños y las niñas tienen derecho a «comprometerse» en el juego, y por consiguiente, si tienen derecho a jugar, deben tener tiempo libre y este deber forma parte de los deberes de los adultos. Así pues, el tiempo de la tarde no es de la escuela y es un abuso poner actividades en él. Ni tan solo la familia debería utilizar este tiempo, insistía.

«Por miedo a que mueran, no los dejáis vivir», dijo en tono contundente, proponiendo al mismo tiempo un cambio en los espacios. Estos deben propiciar la autonomía sin la vigilancia del adulto, según él, la autonomía es un efecto de amor: «¡Te quiero tanto que te dejo ir solo!».

**PERE:** *Hola Francesco, buenos días, es un placer estar aquí contigo, muchas gracias.*

**MARIA:** *Hola Francesco, buenos días.*

**PERE:** *A partir de tu intervención en el Congreso nos han surgido algunas preguntas que tal vez deberíamos plantearnos todos los adultos y que nos gustaría compartir contigo.*

**F. TONUCCI:** Buenos días. Será un placer.

**MARIA:** *¿A qué jugabas cuando eras pequeño?*

**F. TONUCCI:** A muchísimas cosas, muchísimas cosas porque nosotros teníamos, como todos los niños, muchos juegos, primero juegos de estaciones: teníamos la estación de las chapas, la temporada de las canicas, los cromos, la rayuela..., estos eran juegos sociales que se jugaban con muchos niños en el recreo de la escuela, por la tarde. Cada uno de estos necesitaba de un ambiente distinto, y claro, si el ambiente era de tierra, se jugaba de una manera, si era de hierba de otra, de asfalto..., todos eran buenos, teníamos propuestas distintas para medios distintos. Después estaban todos los juegos que yo hacía en la casa de mis abuelos, en el campo, con el barro, la caña, las bellotas y todos estos materiales se transformaban en juguetes.

Yo he tenido la suerte, entre comillas, de ser un niño de la guerra y, por tanto, no había juguetes ni tiendas de juguetes, aparecieron mucho más tarde, tampoco había dinero para los juguetes y, por esto, no teníamos más remedio que hacerlos nosotros. Recuerdo, por ejemplo, toda una investigación con mis primos, más grandes que nosotros, sobre cuál era el mejor material para hacer una pelota que saltara y, claro, no había una pelota de goma o de cuero, intentamos con trapos, con papel; al final las mejores eran las de papel del saco de cemento, que era un papel muy duro, bien aplastado y con gomitas que construíamos nosotros con la cámara de aire de las bicicletas, todo era muy artesanal. Esta saltaba más que las otras y fue adoptada como nuestra pelota. Detrás de todo esto había un trabajo que era juego porque **preparar los juguetes era una parte importante del juego, casi la más fuerte.**

Después había todo lo que se hacía en casa. Éramos cuatro hermanos, en una casa muy pequeña que casi no era una casa, des-

pues tuvimos una casa oficial del gobierno porque éramos una familia humilde, me pasaba el día recortando papel, recuerdo las tijeras como instrumento básico de mi infancia, yo pasé mi infancia recortando papel y adaptando cajas. Las cajas fueron el material privilegiado de mis juegos, mi padre enfermero nos llevaba a casa paquetes de cajas de medicinas y transformándolas hacíamos casas, coches..., todo lo que se podía imaginar y, claro, esto era nuestro mundo, nuestro mundo infantil.

Actualmente se discute mucho el tema de **si los niños hacen ruido y se les prohíbe jugar de dos a cuatro de la tarde; en mi casa estaba prohibido hacer ruido de dos a cuatro porque mis padres hacían la siesta** por lo cual nosotros inventamos juegos silenciosos, no es imposible..., pero contarlos sería muy largo.

**PERE:** *¿Hay algún juguete u objeto actual que te hubiese gustado tener?*

**F. TONUCCI:** Diría que no, porque yo recuerdo un juguete que me regalaron que era un autobús de chapa, tuve un accidente en casa de un amigo rico y su padre me lo regaló porque me rompí un brazo, lo recuerdo muy claramente, era muy raro tener un juguete, pero no recuerdo de haber jugado con él, podemos decir que no tenía un valor lúdico, era para mi y para mostrar a mis amigos, que yo también tenía un juguete, pero no era bueno para jugar. Bueno, una cosa que al final conseguimos, un teatro de títeres, esto sí, porque nosotros construíamos con las pinzas de ropa y con un hilo, vistiéndolas de alguna manera, marionetas con hilo y con esto se hacía el teatro (todos estos juguetes están en el libro *Con ojos de abuelo*, en la última parte hay 20 fichas donde nuestro como construíamos juguetes para que puedan construirse los niños de hoy). Un amigo de mi padre, que era un profesor de una escuela superior de Fano y después fue un escritor y político importante, venía a pincharse, porque mi padre era enfermero, vio que nosotros teníamos este teatro hecho con nada y nos regaló uno de verdad, esto si que lo aprovechamos, y lo utilizamos...

**MARÍA:** *Ayer salió el tema de aburrirse, de dejar que los niños se aburran. Parece que los mayores, si vemos que los niños se aburren, nos ponemos nerviosos, pero en cambio, se dijo ayer que es bueno que los niños aburran.*

**F. TONUCCI:** Sí, totalmente de acuerdo, es divertido porque esto es una cosa de la que me olvidé en mi conferencia, que tenía muy bien puesto, porque es un tema que me interesa mucho. Yo creo que los niños tienen derecho a aburrirse y hoy en día, efectivamente, nosotros los adultos tenemos como un sentimiento de responsabilidad de que los niños no se aburran. Por esta razón impedimos, cambiamos y llenamos tanto su jornada, que casi no tienen la posibilidad de jugar... Cuando la llenamos, no la llenamos de juegos, la llenamos de actividades, que no se aburra, por lo que si tiene un vacío, decimos, bueno allí podemos poner una hora de inglés o allí podemos poner no sé qué y si no ponemos nada, lo pone el niño, se pone enfrente de una pantalla para no aburrirse.

Yo creo que aburrirse es muy rico, porque aunque es verdad que es un momento intolerable, del que hay que salir, es también un empujón muy fuerte a la creatividad, no puedo quedarme dentro del aburrimiento, esto lo decía muy bien Marina ayer, los animales se duermen y nosotros nos ponemos nerviosos porque no podemos soportarlo. Lo importante es que el niño se aburra en una situación de donde pueda salir. Aburrirse en casa es muy peligroso, hay que aburrirse fuera de casa con la posibilidad de conectar con amigos con los cuales buscar la manera de salir. Cuando el niño se aburre y para salir del aburrimiento, puede hacer cosas un poco raras (pero nunca son peligrosas en el sentido de los adultos), éstas tienen riesgos y tienen obstáculos, esto es lo interesante del juego. En casa no; en casa salir del aburrimiento es más difícil, la casa es un espacio súper seguro y súper controlado, un niño para salir del aburrimiento en el lugar donde vive todos los días, demasiado tiempo, tiene que hacer alguna tontería, desmontar un enchufe, abrir el gas, buscar una botella rara que la mamá esconde con mucho cuidado..., y todo esto no es un caso aislado, hoy en día las únicas ocasiones de peligro real para los niños son los accidentes domésticos. Si hablas con un médico que frecuente urgencias, casi todos los niños que ingresan en el hospital son de accidentes de coche o domésticos, esto es muy interesante porque **se supone que el coche o la casa de los padres, los consideramos dos de los lugares con más seguridad, pero son los únicos donde los niños corren peligro.**

**MARIA:** *¿Tienes algún recuerdo de aburrirte de pequeño?*

**F. TONUCCI:** Sí, eran estos, pero por suerte, tenía cuatro hermanos varones con los que cuando salía la pregunta «**¿Qué hacemos?**» **—esta es la pregunta con la que se sale del aburrimiento—**, siempre había alguna idea, además, teníamos juegos para el momento del aburrimiento, en la reserva, eran juegos de fantasía en los que imaginábamos ser de otros siglos, de otra manera y con los que jugábamos y seguíamos y seguíamos discutiendo y tal, pero claro que había momentos de aburrimiento. Para mí, por ejemplo, una manera siempre disponible para salir del aburrimiento era dibujar, esto era un gran reto, y estoy enfadadísimo con la escuela que abandona estos lenguajes cuando nacen o entran los lenguajes «importantes» como la escritura o la lectura, y el dibujo o la plástica empiezan a perder sentido... Pero todo lo contrario, estos son recursos impresionantes para la vida...

**MARIA:** *¿Qué querías ser de mayor?*

**F. TONUCCI:** No lo tenía nada claro, pero, siempre he pensado que tenía vocación para ser artista. Si me preguntaban qué quería hacer de mayor, decía: pintar. Frecuentaba a los pintores de mi pueblo y les pedía que me regalaran los tubos de colores que desechaban, y después en casa los abría, los rasgaba para aprovechar el poco color que quedaba y con el plomo del tubo hacía relieve, esculturas de bajo relieve. Esta era mi vida, era aprovechar las salidas a la playa para dibujar el cuerpo de las mujeres y de los hombres, que allí podían estar casi desnudos y para mí esto era un estudio muy interesante. Pasaba mucho tiempo en la ventana dibujando a los que pasaban con rapidez.

**PERE:** *La música también está considerada como una actividad extraescolar, pero hablando con diferentes músicos, yo también lo soy, muchas veces si no nos hubiesen obligado a realizar esta extraescolar no seríamos músicos. ¿Como se podría redefinir esto?*

**F. TONUCCI:** Lo siento mucho, pero yo sobre esto no puedo hablar, lo siento, pero soy un afásico musical y no estoy orgulloso de esto. La música no forma parte de mi vida. No puedo decir que no me gusta, porque cuando me encuentro en ocasiones musicales las aprovecho, pero en mi jornada no hay ni un momento en el que escucho música. De lo que no tengo duda, y esto lo digo en



sentido general, no por experiencia mía porque no he tenido ni experiencia de estudios musicales, ni toco ningún instrumento..., es de que lo mejor que podemos hacer para que los niños se alejen de algo es obligarlos a hacerlo de niños, es decir, estas actividades, los cursos de las escuelas infantiles, de fútbol, baloncesto, guitarra, canto, baile..., son la mejor manera para que los niños abandonen estas tareas de por vida, los que persisten son pocos y probablemente son los que nacieron músicos. El problema es que se hace de una manera tan brutal que yo creo, y esto es una respuesta muy fuerte, que de todos los niños y niñas que estudian violín ¿Cuántos llegan a violinistas? ¿Qué porcentaje? Un 2 %, un 5 %..., esto significa que si hemos convencido a cien de los que aceptaron, por obligación o no, y empiezan de todas maneras, la mayoría dice que sí que le interesaría y empiezan con ganas pero de 100 niños que empiezan 95 lo dejan de por vida, no volverán a tocar jamás. Estas familias que tienen el deseo de tener un hijo violinista, hacen de todo para que el hijo lo deje y lo odie de por vida... esto es muy raro, porque debería ser lo contrario, deberían decir, bueno, si quieres, nosotros te ayudamos, pero tienes que quererlo mucho, y si no te gusta, para. Pero, como yo, el adulto, no he podido de pequeño y lo deseaba, te lo ofrezco y entonces ponen chantajes impresionantes a los niños.

**PERE:** *A lo mejor debería hacerse violinista el padre y dejar a la niña tranquila, y si en un futuro..*

**F. TONUCCI:** Claro, en esto yo siempre cito la opinión de Velasco, de Julio Velasco, que es un gran entrenador de voleibol argentino que en Italia ha tenido mucho éxito y llevó la Selección Nacional de Voleibol Italiana a ser campeona del mundo hace muchos años. Recuerdo una entrevista en la que se quejaba mucho de toda esta propuesta infantil de deportes para los niños y niñas pequeños. Decía: «es una barbaridad pedir a un niño o niña que empiece natación a los tres años o baile a los dos años, y empezar a hacer pruebas competitivas a los 6, 7 o 8 años. Es un absurdo, esto no va nada con el deporte, que se deje jugar a los niños, jugando descubrirán si tienen una pasión por un deporte específico, lo descubrirán ellos y nosotros, observando lo especiales que son o cómo se adaptan y quieren correr, saltar o jugar al balón y tal, y desde allí se puede empezar a proponer una actividad deportiva». Es tontería pensar que si no lo haces a los cinco años

no puedes llegar a ser un «Messi»; y esto es así yo lo comparto totalmente, debería estar prohibido hacer propuestas profesionales competitivas con niños y niñas.

**PERE:** *Para terminar plantearemos un par de “Y si...”, que es un recurso que utilizamos en Filosofía para Niños:*

*«Y si..., los padres van a la escuela con los hijos y, mientras los hijos juegan, los padres aprenden cuáles son sus deberes.»*

**F. TONUCCI:** Aprecio mucho que aquí en España haya escuelas de padres. En Italia no existe esta experiencia y yo la he propuesto muchas veces. Creo que los padres necesitan no estudiar en el sentido banal sino encontrarse entre padres e intercambiar experiencias y enfrentarse entre ellos para comunicarse. Creo que hoy en día, la soledad es una de las condiciones típicas en nuestra sociedad, donde la familia compleja, de varias generaciones se ha roto y cada uno vive a su nivel, con pocos hijos, uno o muy pocos, las familias son muy pobres y la gente, las personas, se sienten solas. Encontrarse para intercambiar experiencias podría ser una experiencia muy buena, por lo cual esta idea de que vayan los padres a la escuela me parecería justa.

**PERE:** *«Y si..., los niños nacieran con una paga o jubilación, hasta los 20 años por ejemplo, como proponen en algún anuncio de televisión, donde poder experimentar y tener tiempo libre y que los padres no anduvieran tan preocupados por el dinero para mantener a sus hijos».*

**F. TONUCCI:** No, no me gusta, no me gusta en el sentido y como ayer se decía, de que el juego en la infancia debe ser gratuito, no pueden ser niños por un sueldo porque sería otra cosa, los niños tendrían que cumplir... Hoy en día estamos bastante cerca de esto, de esta imagen aparentemente paradójica. De hecho los niños de hoy son niños ricos, todos, no importa cuánto dinero tengan los padres, son ricos porque piden a los padres que compren, y que compren lo que ellos dicen. Los padres, especialmente los menos poderosos económicamente, se sienten pendientes de estas peticiones de los niños. Sobre esto yo creo que la publicidad está jugando un juego muy sucio y muy inmoral, porque utilizan a los niños para que los padres compren. El otro día, por ejemplo, yo me quejé porque mi mujer compró una camiseta para mi nieta que lleva aquí el logo de una marca y le

dije no tiene sentido, por qué tienes que comprar una cosa de esta marca para mostrar que está vestida con una firma, un niño no debe llevar firmas. No tiene sentido que te gastes 80 € cuando la misma camiseta la puedes comprar con 15 € y esto creo que es una forma de inmoralidad, a lo cual, la idea que los niños tengan el dinero, no creo que pueda ser una buena idea.

**PERE:** *De hecho la propuesta nació de un anuncio publicitario de un coche, de una marca poderosa de coches.*

**F. TONUCCI:** Yo estoy cabreado, no enfadado, sino cabreado, con el uso de los niños en la publicidad de bienes que no son para niños y niñas. Esta publicidad siempre está bien hecha, pero no dice nada. El niño que mira por la ventana y ve el coche, mira con deseo y piensa, espero que mi padre tenga este coche..., y claro, esto golpea muy fuerte en la sensibilidad de nosotros, los adultos, porque es nuestro hijo, bueno, esto es terrible.

**PERE:** *Nos ha gustado mucho el concepto de que no deben ser niños a sueldo. Muchas gracias.*

**MARÍA:** *Muchas gracias por dedicarnos este momento para la entrevista, ha sido un placer. Gracias.*

**F. TONUCCI:** A vosotros.

## Para saber más

Sobre Francesco Tonucci – Frato:

- Proyecto Internacional «La ciudad de los niños»:  
<http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>

Temas relacionados con su conferencia en el evento:

- Convención sobre los derechos del niño:  
<http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>  
APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci):  
<http://www.apfrato.com>
- VI ENCUESTO APFRATO y VI CONGRESO CICI:  
<http://www.creamundos.net/congreso/cici6/cici6/INICIO.html>  
<http://viencuentroapfrato.blogspot.com.es/>

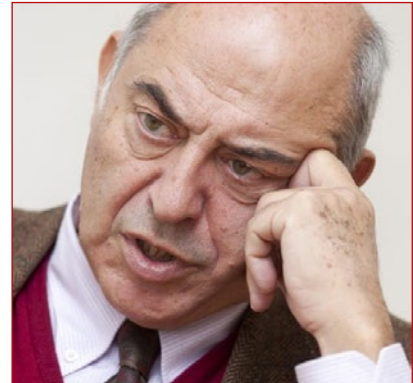


# JOSÉ ANTONIO MARINA: ENTUSIASMO Y CONCEPTO

Carmen **LOUREIRO LÓPEZ**

[[www.joseantoniomarina.net](http://www.joseantoniomarina.net)]

[[Loureiro@edu.xunta.es](mailto:Loureiro@edu.xunta.es)]



**CARMEN:** *Me gustaría en esta entrevista seguir su propio consejo de «buscar un estilo preciso y eficaz, para transmitir información y producir euforia. Necesito que el lector perciba que el esfuerzo puede transfigurarse en gracia».*

*Porque como usted mismo dice: «El entusiasmo sin concepto es ciego y el concepto sin entusiasmo, parapléjico». En este sentido, debo decir que, precisamente por esa mezcla de «rigor y deslumbramiento», me sentí lúcidamente cautivada (perdón por el oxímoron) por sus primeras obras y desde entonces he procurado leer todo lo que iba publicando (que no es poco), aunque he de reconocer que, si bien el rigor lo ha mantenido siempre, lamento, con cierta nostalgia, la disminución del brillo chispeante de sus metáforas.*

*¿Me gustaría saber a qué atribuye este deslizamiento en su estilo?*

**JOSE ANTONIO:** Dentro de mi obra hay dos partes que de alguna manera podrían estar relacionadas con dos editoriales diferentes: la parte más de pensamiento creativo se correspondería con la etapa de Anagrama, mientras que en la última etapa de publicaciones más didácticas, la creatividad va por otros caminos, no los específicamente literarios. En estos libros suelo partir de alguna ficción, como el diálogo con los autores, la asistencia a un congreso... La idea es transmitir mucha información sin que lo parezca y la creatividad está ahora en la organización del material para que, sin darse cuenta, los lectores

estén en contacto con la mejor bibliografía sobre lo que se está investigando en la actualidad.

**CARMEN:** *El tema que nos convoca en este encuentro son los derechos de niños y niñas al juego, la participación y la autonomía, pero déjeme introducir, en el modo de llevar esta entrevista, un colaborador muy valioso, usted mismo.*

*«Liberado de la tiranía del estímulo, el hombre bebe los vientos por la posibilidad», pero también, «el estímulo permanece como ‘yacimiento’ de información, que puede ser explotado de diferentes maneras, con mayor o menor aprovechamiento». Espero que se sienta tan dueño de sus «posibles» como interesado por los estímulos que nos ocupan, en este caso los derechos de los niños.*

*Si tuviera que establecer una prioridad entre estos derechos, ¿Cuál sería y por qué?*

**JOSE ANTONIO:** El más importante es la autonomía, porque es la que hace a la persona dueña de sus propias decisiones y sus propios actos.

Todo el proceso educativo, incluido el juego... va encaminado a conseguir que el niño sea una persona más autónoma.

Que todos nacemos libres es un concepto jurídico, pero lo cierto es que el niño nace absolutamente dependiente. El reto consiste en hacernos progresivamente más libres.

**CARMEN:** *En su conferencia ha hablado de la necesidad de tasar bien la autonomía ¿Podría ampliar esta idea?*

**JOSE ANTONIO:** Lo cierto es que en este tema somos llevados por movimientos pendulares. En mi generación, la prioridad eran los deberes y la obediencia a las normas. Nuestros educadores en teoría fueron un «desastre» y sin embargo parece que los resultados no fueron tan desastrosos.

Pertenezco a la generación que protagonizó la Transición. En general, éramos muy conscientes de nuestros deberes y respetuosos con las normas que nos concernían..., pero también es posible que tuviésemos dificultades para lidiar con nuestros derechos y libertades.

Ahora pareciera que la situación se ha invertido y quizá tendríamos que tasar de manera más equilibrada esa mezcla entre derechos y deberes.

También tenemos problemas con la terminología. Determinadas palabras se han corrompido por un uso inadecuado. Por ejemplo, autoridad, pervertida por su contacto con autoritarismo, cuando su significado tiene mucho más que ver con respeto que con fuerza.

Cuando decimos de un médico que es una autoridad no estamos hablando de su poder, sino del respeto y la confianza que merece en el ejercicio de su profesión.

De hecho la educación se sostiene sobre estas cuatro patas: derechos, deberes, libertades y vinculación. En este sentido, me gustaría resaltar que el derecho a la autonomía no debería ser confundido con un canto al individualismo.

**CARMEN:** *En Filosofía para Niños/as tratamos de cultivar el pensamiento complejo, que para nosotros lleva imbricados el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso.*

*¿Cuidado es también una palabra importante para usted?*

**JOSE ANTONIO:** Sí, parece que el concepto de cuidado está muy presente en la última época de Lipman...

Yo he tenido la suerte de hacer unos planes educativos desde el nacimiento hasta los dieciséis años. ¿Cómo graduar el acompañamiento al desarrollo de un niño?

Parece que alrededor de los tres años las criaturas ya sienten compasión por el dolor del otro y poco después piden ayuda para consolarlo.

Cuando un niño en primaria no siente compasión por sus compañeros, hay que observarlo con atención porque algo le pasa.

**CARMEN:** *¿En qué medida sería deseable equilibrar la «ética de la justicia» con la «ética del cuidado»?*

**JOSE ANTONIO:** La ética de la justicia es una ética de mínimos. Vamos a conseguir esos mínimos..., pero quizá precisamos también la ética del cuidado, que añade un plus de atención, de protección... que tiene que ser difuso, porque no atañe a nadie jurídicamente.

Somos vulnerables y valiosos... y todo lo valioso hay que atenderlo y cuidarlo para que no se dañe.

**CARMEN:** *Algunas personas acusan a FpN de «blandenguería» y sobreprotección por su insistencia en el cuidado. ¿En qué medida el cuidado puede interferir con la autonomía?*

**JOSE ANTONIO:** Porque somos educadores intentamos que las criaturas adopten la actitud del cuidado en todos los órdenes: cuidado de los objetos, de las plantas, de los animales, de los compañeros...

Queremos relaciones de pareja simétricas, pero a menudo nos solemos mover en torno a roles estereotipados. Quizá necesitemos un intercambio de cuidados alterno, en función de las necesidades de cada persona en cada momento.

Frente a la ética de la justicia de Kant, Carol Gilligan nos llamó mucho la atención porque nos recordaba sus límites.

Recuerdo que hace un tiempo me invitaron a varios congresos de enfermería y, curiosamente, aunque tienen el mismo origen etimológico, la palabra «curación» se reservaba para los médicos, mientras que «cuidado» se atribuía a las enfermeras (su trabajo no era la cura, sino el cuidado del enfermo en su vulnerabilidad con vistas a la recuperación de su autonomía).

Volvamos al amor humano que he tratado en mi libro *Escuela de parejas*. Es un fenómeno extraño porque produce una deslocalización... lo que la persona desea, en un bucle prodigioso, es ser feliz, pero sabiendo que lo es por ser la condición de posibilidad para la felicidad de otra persona.

La relación sexual es genérica (un macho con una hembra), la relación sentimental es única, de una persona con otra persona (y no con su hermana gemela).

Creo que esta deslocalización está muy relacionada con la maternidad (tu felicidad es la feli-

cidad de tus criaturas) y, porque es una relación tan hermosa, la hemos ampliado a otros ámbitos de relación.

Los enamorados hablan como niños, entran en una burbuja tierna, donde el cuidado, la ternura se vuelven indispensables. No queremos solo una relación sexual, sino de cuidado.

Nos convendría maternalizar a la sociedad. El cuidado ha tardado mucho en pasar a la parentalidad (los padres solían mantenerse al margen)... y todavía necesitamos seguir hibridando con el cuidado otros tipos de relaciones.

**CARMEN:** *Tirando de ese hilo de la madre... Usted nos ha dicho: «Con la ayuda de la madre, el niño trasiega a su interior, con el cubito de juguete de las palabras, la realidad inagotable».*

*«La madre enhebra su palabra en la inestable atención del niño con una habilidad de costurera experta. El niño se suelta, y ella lo enlaza de nuevo».*

*«El lenguaje, que comienza siendo un medio de comunicación con los demás, se convierte en un medio para que el niño se comuniqué consigo mismo, sirviéndole para regular sus acciones».*

*¿En qué medida el lenguaje se convierte en una herramienta privilegiada para contribuir a la autonomía y a la participación?*

**JOSE ANTONIO:** La madre, o el cuidador principal, es el fundamento seguro, el apego del que nos habló Bowlby.

Cuando el niño nace, tiene expectativas lingüísticas, está preparado para distinguir lenguaje de ruido... La madre hace varias cosas: mostrarle que el mundo no es hostil, que es acogedor, previsible, confiable y seguro; y hacer comprensible el mundo, porque el lenguaje es el plano de la realidad.

Tenemos pruebas muy evidentes de que el ambiente lingüístico determina el desarrollo intelectual y afectivo. Pero un lenguaje en interacción, no pasivo (como estar viendo programas de TV). Hablar para estructurar el mundo intelectual y afectivo.

El niño pasa de la heteronomía a la autonomía progresivamente. Primero tiene que obedecer al «No» de su madre, que le obliga a detener el impulso (hasta los tres años no puede obedecer una orden aplazada), para después, sobre los cuatro o cinco años, empezar a hacer algo genial: empieza a darse órdenes a sí mismo.

Eso nos lleva al método de las autoinstrucciones de Meichenbaum, en que el niño aprende a hablarse, a tranquilizarse, a darse órdenes... y, en todo este prodigioso proceso, la gran mediadora del lenguaje es la madre (o la figura de apego principal).

**CARMEN:** *Hablemos un poco del juego:*

*Dice usted en La selva del lenguaje: «Hay juegos de azar y de habilidad, deportivos y de salón, físicos y mentales, de competición y de solidaridad, grupales e individuales. Lo único que tienen en común las actividades de las que se predica la palabra juego es 'un aire de familia'» (Wittgenstein).*

*¿Cuáles serían, según usted, los rasgos más significativos que fundamentan la categoría universal llamada juego?*

**JOSE ANTONIO:** Es una actividad agradable, libre e intensa... que absorbe la atención de tal manera que el tiempo se abrevia...

**CARMEN:** *¿En qué medida estaría relacionado con el cronos y el kairos?*

**JOSE ANTONIO:** Bien, «cronos» es una medida estándar, mientras que «kairos» es un tiempo cualificado, «el momento oportuno para hacer algo»... en el sentido de «un tiempo para sembrar, un tiempo para cosechar, para cantar, para llorar, para jugar...».

**CARMEN:** *«La cultura nació para llenar la tarde del domingo con su colosal farmacopea de estímulos envasados en discos, libros, botellas de anís, cintas de vídeo o párrafos retóricos como este».*

*¿Cuál sería la diferencia más notable entre un niño que juega y un adulto que juega?*

**JOSE ANTONIO:** Los adultos solemos estar más centrados en la posesión y el atesoramiento. No valoramos el juego porque lo consideramos una pérdida de tiempo y sin embargo buscamos actividades de entretenimiento pasivo, como ver la TV porque anestesian intelectual y afectivamente.

**CARMEN:** *Hablando de adultos, en Elogio y refutación del ingenio usted nos dice que «Ingenio es el proyecto que elabora la inteligencia para vivir jugando. Su meta es conseguir una libertad desligada, a salvo de la veneración y la norma. Su método, la devaluación generalizada de la realidad».*

*¿Es siempre el juego una «devaluación» generalizada de la realidad?*

**JOSE ANTONIO:** No, en ese libro pretendía hacer una crítica sutil al pensamiento postmoderno, en el sentido de que no podemos pasarnos la vida jugando. En algún momento debemos transitar del juego a lo serio, por ejemplo con el pensamiento. La conferencia de Angélica Sátiro<sup>1</sup> me sirve para evidenciar que pensar no tiene porqué ser una tortura, pero tampoco un simple pasatiempo.

¿Y por qué tratamos de introducir la creatividad dentro de la escuela? Porque a lo largo de la vida se nos van a presentar situaciones, decisiones, proyectos... para los cuales nos va a ser indispensable la creatividad vital (¿Cómo resolver el problema del matón que nos intimida en el patio de recreo?) y necesitamos ánimo, flexibilidad e ingenio para buscar soluciones a los problemas.

Siempre recuerdo la creatividad de las mujeres de postguerra, por ejemplo mi madre, para hacer una tortilla para diez personas con un solo huevo. Creatividad económica y social indispensable para sobrevivir.

La creatividad artística es una derivación, pero ni la única, ni la más importante.

**CARMEN:** *Espero no haberle importunado con mis preguntas y no me resisto a terminar con otra cita de mis preferidas:*

*«Los críticos de la noción de verdad crean primero un monígote y luego se dedican a zurrarle. La verdad no es esa luz absoluta, completa, catedralicia, perfecta, plena, eterna, que atacan. La verdad es una humilde lucha por tener opiniones cada vez mejor fundamentadas, corroboradas minuciosamente. No es nada grandioso. El interés humano por la verdad no estuvo dirigido por un enloquecido, soberbio y glorioso afán de conocimiento, sino por algo más utilitario: era importante saber qué setas eran comestibles y que setas eran venenosas, por ejemplo.»*

*Aquí hemos hablado de los Derechos de los niños y las niñas, tratando de acercarnos humildemente a la verdad...*

**JOSE ANTONIO:** Sí, la gran ética de la educación es la búsqueda de verdad, que no es más que el grado de verificación de que somos capaces. Me gusta mucho esa pregunta que acostumbráis a hacer los profesores de Filosofía para Niños: ¿Y tú cómo lo sabes? Una pregunta clave para el pensamiento crítico...

**CARMEN:** *Quizá también para el pensamiento ético. Cuando un rumor se propaga (estoy pensando en las redes sociales que utilizan los adolescentes), a veces basta con pararse y preguntar ¿Y tú cómo lo sabes?... y no aceptar respuestas del tipo «porque lo dice mucha gente».*

**JOSE ANTONIO:** Quizá deberían recordarlo también a algunos profesores de filosofía, que han olvidado que la filosofía es la teoría, y la educación, la práctica de esa filosofía.

La gran inteligencia es la inteligencia práctica, porque es la que se enfrenta a los problemas más complejos.

Estoy en contra de la logomaquia generalizada en que digo lo que me parece, en términos técnicos, para entendidos. Por eso me interesó menos la universidad que la secundaria. Me gustaba ver cómo se iba configurando el pensamiento de los jóvenes... y con ellos la cosa estaba clara: o yo lo tenía muy clarito o no se lo podría explicar.

**CARMEN:** *Eso me recuerda el «furor de claridad» de Ortega...*

**JOSE ANTONIO:** Lo cual tiene también sus costes, como por ejemplo la animadversión de algunos filósofos académicos hacia mí.

**CARMEN:** *No olvide que también somos legión las personas que agradecemos su entusiasmo y su afán de claridad. Muchísimas gracias por tantos momentos de aprendizaje jubiloso acunado por la cadencia rítmica de las mejores palabras en el mejor orden.*

1. Angélica Sátiro. Conferencia: «La maleta mágica para ciudadanos y escuelas creativas».

# EDUCAR EN CAPACIDADES, COMPETENCIAS Y CORAZÓN

## ENTREVISTA A MAR ROMERA

Félix DE CASTRO  
[fcastro1@xtec.cat]



**MAR ROMERA** es maestra, licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía, especialista en Inteligencia emocional y autora de diversos libros sobre la escuela, la infancia y de didácticas para la innovación. Ha trabajado en todas las etapas del sistema educativo: educación infantil, primaria, educación especial, secundaria, formación profesional y universidad. Es autora y coordinadora del modelo pedagógico «Educar con tres Cs: capacidades, competencias y corazón». Colabora en la formación permanente del profesorado en España y es ponente en multitud de cursos, jornadas y congresos. A pesar de esa multiplicidad de talentos, el adjetivo que más la enorgullece es el de «seño». Como emprendedora educativa fundó y preside la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci (APFRATO), que difunde las ideas del pedagogo italiano y organiza cada año un En-

cuentro de profesores, en el que este año 2015 colabora el CICI Crearmundos.

Al finalizar ese evento, en el café del hotel, ya vacío, con el piano de fondo y con el descanso por trabajo ya acabado, se da este encuentro.

**FÉLIX:** *Ante todo, muchas gracias por dedicarnos unos minutos después del ajetreo del Encuentro. En él hemos podido ver cómo eres una buena gestora, comunicadora, organizadora... A pesar de todo lo que haces, comentas siempre que lo que más te gusta profesionalmente es sentirte maestra. ¿Podrías decirnos cómo descubriste esa vocación?*

**MAR:** Estudié el bachillerato científico porque me gustaba un chico que lo hacía. Suspendía algunas asignaturas, pero ganaba todos los premios literarios del instituto. Al final lo aprobé todo, sobre todo gracias a mis colegas, a los que organizaba para estudiar juntos. El chico que me gustaba se fue con otra, pero yo ya había acabado los estudios. Entonces me decían que estudiase derecho pero yo lo que quería era cambiar la educación.

**¿Por que tenías eso tan claro?**

Yo veía que nadie me había entendido. Fui a una escuela con niños de todas las edades juntos. A los 5 años ya leía y poco después escribía cuentos. Al llevarme a una escuela normal, perdí el interés, incluso tuve que repetir un curso y a mis padres les desaconsejaron que siguiera estudiando. Afortunadamente no hicieron caso y pude hacer hasta cuatro carreras universitarias y con matrícula. Por eso quise estudiar magisterio, quería cambiar a los maestros e incluso ser ins-

pectora... También existe otro motivo importante: los niños me quieren mucho, se me dan muy bien, y por eso desde que era jovencita siempre he estado rodeada de niños y niñas.

**Así pues, podríamos decir que es una de tus mejores capacidades. ¿Tú crees que las personas que se dedican a la educación de forma vocacional tienen una capacidad innata que les lleva a que sea algo así como una misión?**

No sé si es destino, pero sí es calma y permeabilidad a lo que pueda venir de fuera. Yo lo que sé es que me encanta y que disfruto.

**Hablamos de la escuela. ¿Crees que uno de sus objetivos ha de ser ayudar a los niños a que encuentren sus capacidades, eso en lo que se sienten a gusto, que se les da bien y que pueden ofrecer a los demás?**

No es uno de los objetivos, es el objetivo: encontrar esa mochila propia de cada uno de los chicos. La mochila que llevan desde fuera los homogeneiza, los hace a todos iguales. Los hace entrar en la rutina de prepararse para la respuestas, en vez de prepararlos para la pregunta y para encontrar su propio destino, su propio elemento, su propia situación en la que pueden fluir. Los chicos deberían ir sin mochila al colegio para encontrar su propia mochila. Si eres bueno en lo que quieres ser bueno, lo serás. Y aquí veo uno de los grandes problemas del magisterio: hay mucho profesional frustrado.

**En algún sitio has dicho que lo mejor para un niño es que sea autónomo y feliz. ¿Cómo entiendes tu esos dos conceptos? ¿Crees que esa también es una labor de la escuela?**

Por supuesto. Si es autónomo y feliz, el niño no es cómodo. Un niño cómodo es obediente y triste. Ahora bien, cuando hablo de un niño autónomo y feliz no hablo de un niño o de una niña que hace lo que quiere de forma indisciplinada y sin estructuras o límites. El niño debe aprender una estructura con un límite que le ayude a marcarse sus objetivos y sus propios retos. El objetivo de una vida es una vida con objetivos. Y yo entiendo que la escuela ha de ayudarte a marcarte tus propios objetivos, a diseñar tus propios sueños, a que pongas tus propios límites y a que construyas tu verdadero autoconcepto, no una falsa autoestima. Y para todo esto hay que educar desde la autonomía. No sabré si puedo

subir una montaña de siete mil metros si no me pongo a hacerlo; y si un día lo pruebo y no consigo superar los cinco mil metros, no será un fracaso sino un aprendizaje que me indica que no estoy preparada para una montaña de siete mil. El error es aprendizaje y la escuela ha de ayudar a aprender eso.

**Y la felicidad, ¿cómo la entiendes?**

Es un camino que vas haciendo y que poco a poco te va dando satisfacciones. Asumir el error y disfrutar la conquista de los pequeños objetivos, de las metas volantes, son para mi elementos de felicidad. No definiendo la felicidad en el mañana sino en lo que voy haciendo en el cada día. Por eso me hace feliz un helado de chocolate, un abrazo, o estar con mi familia viendo una película intrascendente. No aspiro a más.

**Por lo que sabemos ya hace unos años, es necesario cultivar la inteligencia emocional para la felicidad, y es necesario desde la escuela educar esa inteligencia. Pero las personas que nos dedicamos a la educación no necesariamente hemos sido educados emocionalmente. ¿Cómo crees es posible educar en inteligencia emocional sin tenerla uno mismo «educada»?**

Yo trabajo con otros sectores, no solo en educación, en fábricas, bancos, hospitales... A mí las personas en estos casos no me piden que yo sepa de su trabajo, sino que me piden formación para ellos mismos. En cambio en educación, muchas veces lo que me piden son recetas para su trabajo, nunca un maestro me pide qué hacer para estar él mejor. Sin un equilibrio emocional interno es difícil la escucha, la calma, el no trabajar desde el juicio de valor. En educación emocional no debe existir el juicio de valor, tenemos que sentir lo que sentimos. Si mi pañuelo no te gusta o te da envidia, lo sientes y ya está. Pero en educación lo que no tenemos que hacer es decirle al otro lo que tiene que sentir. Y todo esto hay que aprenderlo.

**¿Tú crees que la formación de profesores es todavía una asignatura pendiente en España? Llevamos muchos años de renovación pedagógica, con centros de profesores que ofrecen formación, independientemente de la formación universitaria de base. Pero aun así hablamos de la falta de formación en inteligencia emocional del profesorado, por ejemplo.**



Considero que en formación hay dos grupos muy diferentes. Por una parte un grupo de formación no institucional de profesionales excelentes con sueños, que se autodirigen, que buscan formarse por sí mismos, que construyen redes, como es el caso de la asociación APFRATO y muchas otras. Y luego hay una formación institucionalizada que responde a corrientes teorico-políticas, de direcciones generales en las que manda la economía y la política. Entre esta formación siempre destacan algunos que son punteros y que consiguen saltarse un poco la norma. Pero hay mucha formación institucional excesivamente dirigida y rígida con una metodología y un modelo de programación que no ayuda a la innovación.

***Como buena representante de ese grupo no institucional has investigado y creado un modelo pedagógico, las Tres Cs.***

Cuando de pronto llegaron las competencias básicas y parecían lo más importante, asistiendo a un congreso me dolió cómo se trataba a la infancia, porque parecía que se ampliaban los cuadrados en los que había que encajar a los niños. Por eso decidí apartarme de ese modelo y pensé en las tres C: capacidades para la vida, competencias y corazón. Es una forma de protestar contra las competencias de aprendizaje estructurado con niveles de logro para el nivel educativo según el modelo piagetiano, cuando ni siquiera él dijo que dividiéramos a los niños según edades, clases o grupos. Las capacidades de los niños y niñas son ilimitadas, solo las limitan nuestra mediocridad. Y por supuesto hay que añadir el corazón, sin amor no se puede jamás educar a un niño.

***Te he escuchado decir que es importante educar en la autoconfianza para que el niño aprenda a sentirse seguro, pero también tiene que aprender a tener un autoconcepto adecuado.***

Hay que diferenciar entre autoestima y autoconcepto. Actualmente me encuentro con muchos niños y adolescentes que tienen una muy alta autoestima, pero falsa. Si yo me creo un artista de Hollywood, de autoestima estoy muy bien, pero

quizás de autoconcepto fatal. Tengo que saber qué tengo, qué soy, cuáles son mis habilidades y amar lo que soy, no lo que me gustaría ser.

***¿Cómo crees que puede la escuela ayudar en todo eso?***

La escuela debería ser un sitio con siete sentidos. Debería tener los ojos de un niño para mirar desde su altura y así entender muchas cosas; la oreja verde para escuchar bien lo que los niños tienen para decir; el olfato del mejor de los perfumistas, para pararse en los detalles y en la calma; el tacto del mejor de los cirujanos, para tocar todo y a todos con muchísimo tacto; el paladar del mejor de los cocineros para saborear cada minuto de escuela como si fuera el último y romper así con el valor propedéutico de las etapas que te «preparan para». Y por si no fuera poco, el sexto sentido es el sentido común, el menos común de los sentidos, que se le ha escapado a la escuela; y el séptimo, el sentido del humor. Con estos sentidos tenemos una escuela en la que hay tierra, flora, animales, ventanas abiertas, todo lo que se toca, barro. Tonucci dice que una escuela sin barro no tiene sentido. En esta escuela se construye el autoconcepto, en la que el niño y la niña saben de sí mismos, lo que quieren, lo que tienen y cuáles son sus habilidades.

***Teniendo en cuenta tus ideas sobre educación ¿podrías decirnos, para acabar, qué es para ti un ciudadano creativo?***

Es un ciudadano que puede escribir en un folio en blanco, puede diseñar un sueño sin que previamente sepa lo que tiene que soñar. Es una persona que da respuestas diferentes a problemáticas reales e inventadas. Es aquel que piensa de forma común a toda la ciudad, a toda la comunidad, y tiene la posibilidad de hacer tribu con respuestas novedosas y siempre valiosas.

**Para saber más**

- <[www.apfrato.com](http://www.apfrato.com)>.

# APRENDER ES UNA AUTÉNTICA DELICIA, ¡HAY QUE MANTENER EN LA ESCUELA EL BRILLO EN LOS OJOS DE LOS NIÑOS!



## ENTREVISTA A JAVIER BAHÓN

Sacramento **LÓPEZ MARTÍNEZ**

[sacralopez2@gmail.com]

Cristina **SIGNES SOLER**

[crisignes@gmail.com]

*Sabemos que los niños y niñas suelen tener la idea de que somos las maestras las que tenemos todo el conocimiento. Desde el Proyecto de filosofía para niños, que nosotras trabajamos en las aulas, intentamos cambiar esta visión. Pero nunca habíamos escuchado lo que tú has dicho en la ponencia: «es el profesor el único que piensa en el aula». ¿Cómo podríamos cambiar esto?*

Realmente si desde la neurociencia sabemos que todo lo que ocurra para aprender tiene que ocurrir en el neurocortex de una persona, esto no es delegable, aquello que ocurre en el neurocortex del profesor beneficia al profesor, si esto lo unimos con los niveles cognitivos de cualquier taxonomía, veremos que efectivamente tú puedes estar pensando, pero puedes estar pensando en un nivel mínimo, en un nivel medio, en un nivel máximo; entonces tenemos que ser conscientes de qué generamos, cuanto y de qué calidad debe ser el pensamiento que se utiliza en el aula, tenemos que ser conscientes de lo que estamos dinamizando en cada momento, según qué ac-



tividad, según si les pongo a trabajar de forma individual o en equipo, qué tipo de producto les estoy pidiendo, qué tipo de respuesta, si les estoy dando tiempo o no les estoy dando tiempo, si les estoy enseñando herramientas para que puedan argumentar, para que puedan establecer si sus fuentes son fiables o son veraces, es decir, tenemos que ser muy conscientes de lo que está pasando.

Cuando pregunto a los profesores ¿vuestrs alumnos piensan? Hay docentes que dicen que sí, porque están en formación, pero también encuentras muchos profesores que dicen que no, afirman: mis alumnos no piensan, o cada vez piensan menos. Cuando va transcurriendo la charla y se dan cuenta que los seres humanos solo desarrollamos aquello que practicamos,

que practicamos personalmente, entonces yo aprovecho para añadir: si tus alumnos no piensan date cuenta de en qué parte eres tú responsable de no haberles dado suficientes ocasiones para que se desarrolle algo que no viene innato, sino que se debe aprender. Si alguien estuviera viendo desde fuera a un profesor tradicional dar una clase y a sus alumnos escuchando, la única evidencia de que alguien está pensando sobre el mensaje es el profesor, lo está pensando, lo está hilvanando, lo está argumentando, lo está ejemplificando, entonces hay evidencia, pero en demasiadas ocasiones no se tiene ninguna consciencia de que a parte del cuerpo de los alumnos también está la mente; en el mejor de los casos están escuchando, que sabemos que es lo que produce un 5 % de retención, o sea casi nada, esto en el mejor de los casos, entonces de no ser que les pases a ellos la actividad mental, solo va a estar pensando y aprendiendo el profesor.

*Has hablado de que queda muy poco de los aprendizajes, es verdad que está constatado que queda poquísimo de lo que memorizamos y vomitamos posteriormente para el examen. Has puesto a lo largo de tu exposición un ejemplo que nos ha parecido muy claro: un 7 de flores más un 8 de volcanes, dividido entre dos: 7,5 de nota final. Y nos has hecho pensar bastante sobre esta incongruencia.*

*Entonces ¿cómo recordar lo que se aprende? ¿Tiene relación con el tipo de evaluación que estamos haciendo?*

En el proceso de aprendizaje la evaluación tiene su papel, pero yo no me quiero referir a la evaluación entendida como el resultado de una nota final, la evaluación tipo 7 más 8 tiene una vida muy propia, poco eficaz. Por diferenciarlo de cómo mejorar la comprensión, lo que me interesa es enseñar a un niño o una niña a ser capaz de autoevaluarse, porque somos un recurso en su vida, pasajero.

Lo que tengo que asegurar es que cuando se quede solo va a tener aprendida una dinámica para que sepa establecer, de lo que ha hecho, qué está bien y qué debe mejorar. Tenemos que pasar ese testigo, les tenemos que enseñar, es un proceso complicado, largo, cuantas más veces se hayan evaluado, más objetivos van a ser y menos se van a valorar de manera inadecuada. No se trata de engañarse. Podemos pensar,

con miedo, que ¡Siempre se autoevaluarán bien! ¿Cómo vamos a dejar que los alumnos se evalúen? Deberíamos tener claro que la evaluación tiene el sentido de ser el camino de la autogestión.

Un camino donde cada uno se pueda auto regular, sino no, no tiene sentido la evaluación. Un 7 en frases no tiene ningún sentido para mí. Entre otras cosas porque el alumno tiene que aprender durante su vida cada vez más y sobre todo, es mejor aprender competencias, a ser competente y no contenidos. Pero entonces les tenemos que decir en la línea continua dónde están. Si desconocen dónde estaban antes y donde están ahora, todo pierde sentido.

Respecto a cómo trascender del nivel cognitivo 1, del saber, del conocer, del memorizar las cosas, a comprender realmente... ahí entra la importancia de la mejora del pensamiento. El cerebro del alumno es el que tiene que hacer suyos los conceptos, y para eso hablamos de inteligencias múltiples. Será necesario que para ello tenga enseñanzas multisensoriales, diferentes estilos de aprendizaje, para que tengan muchos caminos y puedan elegir el suyo. Deben conocer pues, sus mejores estrategias, conocerse, y así poder usarlas para aprender.

Este tipo de aprendizaje, lo único que deja por el camino, o lo único que hay que pagar, es un peaje en contenidos. En cantidad de contenidos que están abocados al olvido. Menos contenidos pues, pero más trabajados por los alumnos, investigados, corroborados, argumentados, estamos hablando del pensamiento activo, de buscarle las metas de comprensión y las metas de transferencia. Yo siempre recomiendo a los profesores que no enseñen una materia de la cual no hayan planificado correctamente qué quieren que comprendan sus alumnos y dónde quieren que lo sepan utilizar. Porque si solo nos quedamos en que sepan cuáles son las partes de la tierra o los planetas que rodean el sol, esto es un absurdo que dura tan solo unos días.

*¿Y quién hace esta selección de contenidos que nos tienen que guiar? ¿Desde abajo, los docentes, o desde arriba a nivel estatal o por comunidades? ¿Por centros?*

Sí, desde abajo. Si estuviéramos en otro país, o en otra política educativa, habría gente muy cualificada que podría hacerlo. Lo presentarían para trabajarlo con calma entre todos. Se esta-

blecería un diálogo sobre el currículo. Pero nuestra experiencia no es ésta y por lo tanto mejor partamos de la experiencia de los docentes. El profesorado que quiere hacer las cosas muy bien es muy consciente de lo que implica. El otro día una profesora me dijo que tendría que comunicar a los padres que había trabajado con sus alumnos, y por tanto evaluaría, un 60 % del currículum previsto. ¡No me va a dar tiempo a más! decía. Un currículum enorme, inabarcable si lo quieres trabajar con sentido. Mejor que se empiece entonces a trabajar por abajo, sin tener miedo, porque esto es lo que luego algunos dicen que es trabajar sin control. Pero hay un control que es bueno, es el tipo de control que me dice lo que está bien y el que me dice lo que tengo que mejorar. Ése es el control necesario. No el que te dice que lo haces todo mal, alerta que no llegas a acabar el temario..., o hazlo de esta otra manera porque te sales de mi camino, esos tipos de control no ayudan, impiden avanzar.

*Es muy interesante lo que comentas de generar autonomía a los niños y niñas, pero nuevamente nos sorprendes con una afirmación: «los niños pierden el brillo de los ojos». ¿Nos la podrías explicar?*

Si, esa frase es de Glenn Doman, os comento una anécdota con un alumno de 14 años que al terminar las clases de la mañana y al marcharnos del edificio le dije: te acompaño a buscar a tu hermana. Su hermana tenía 5 años, cuando la recogió, le dijo: «qué cara tan contenta tienes, verás cómo te cambia cuando vayas a primero». Esto él ya lo había experimentado con 14 años, esto es a lo que Doman le llama *perder el brillo de los ojos*.

Aprender es una auténtica delicia, si no lo creyéramos muchos, no existirían congresos como este, por tanto, no sé por qué la mayoría de los alumnos piensan que aprender es lo peor que les puede pasar, algo estamos haciendo muy mal para que lo piensen.

*Esto enlaza un poco con el tema de la formación, ya que tú debes conocer muchos maestros y maestras que trabajan en los márgenes, siempre en los rincones, siempre saltando entre el dentro del círculo y fuera del círculo. ¿Podemos sobrevivir mucho más así?*

En realidad, lo que podríamos es aprovechar para trabajar lo que nos ofrece esta ley sobre las competencias y trabajar dentro de ella e intentar

hacerlo bien, pero exige muchísimo trabajo y esfuerzo. Muchísimo. Yo siempre he recomendado con esta ley: «relájate un poco y déjala pasar». En otros casos no, porque nunca recomendaré a un profesor: relájate, sino todo lo contrario. Pero con esta ley sí porque estaba generando tanto malestar e incompreensión que incluso las propias administraciones cercanas no sabían qué decir. El profesorado ha vivido unas etapas de auténtica angustia, de auténtica presión del tiempo, al igual que muchas editoriales; las queramos o no las queramos, les han sometido a algo inhumano, tener que hacer textos sin currículo y presentarlos de hoy para mañana, es un caso de tal despropósito que había que estar al margen porque no quedaba otra. Ha habido comunidades que han hecho una oposición argumentada, intentando mejorar lo que tenían, y se han sentido absolutamente pisadas, ninguneadas y los profesores absolutamente insultados.

*Sobre este tema la idea de que como maestra a veces te sientes la «rara» cuando intentas hacer cosas diferentes, dar protagonismo, dar autonomía, cómo sobrellevar esto en un claustro, en un equipo, donde no tiene nada que ver lo que tú haces para fomentar los aprendizajes, con lo que hacen y piensan las demás. ¿Cómo compaginar eso con la coordinación con los compañeros de tu escuela?*

Hay profesores que se me acercan y me dicen: a mí me has convencido, yo ya estaba haciendo cosas, voy a seguir haciéndolas, eso sí, a escondidas. Esto nos está dando pistas de qué falla en el sistema, hay que aumentar el currículo de formación del profesorado, mejorar su capacitación inicial, mejorar la capacitación de los equipos directivos, mejorar los proyectos educativos, es decir, capacitar. Todo esto es formación, precisamente donde primeramente se mete la tijera, lo más importante para que mejore el sistema en las aulas es la formación, y así las cosas irán cambiando. ¿Que te sientes bicho raro? Pues enhorabuena, es mejor sentirse bicho raro, que dejarse absorber y pintar todavía dentro del círculo, es mucho mejor salvar a 25 de los 600 del colegio, que no hacer nada. No nos podemos dejar pisar sabiendo que llevamos 30 años en este país de retraso en la innovación educativa, no estamos experimentando nada, estamos simplemente haciendo lo que en otros países ya funciona desde hace décadas, pues siéntete rara, ¡bienvenida al club!, fenomenal.



**¿Que te sientes bicho raro?  
Pues enhorabuena, es mejor  
sentirse bicho raro que  
dejarse absorber y pintar  
todavía dentro del círculo.**

***Siguiendo con el tema de la formación, ¿ves posible el aprender entre iguales? La teoría dice eso, pero luego es muy difícil. Observar las prácticas de los compañeros desde el respeto, y luego hablar sobre el proceso.***

Es lo mismo que nos pasa con los alumnos cuando no funciona el aprendizaje cooperativo. Un profesor puede decir que no le funciona, pero es que todos estos procesos requieren unos prerrequisitos. Si no se ha trabajado una interdependencia positiva, ¿cómo les vas a poner juntos a los chavales y que se toleren?, no, claro que no. Es tan increíble, que, en ocasiones, los alumnos llevan 16 años en el mismo centro, o con el mismo grupo, y no quieren trabajar juntos, ¿qué se ha hecho para cohesionar ese grupo, para hacer grupo, para llegar a este punto?

Aquí es donde más planteo la importancia de trabajar las inteligencias múltiples. Se trata de romper el sistema: yo no soy bueno en algunas áreas, soy malísimo, pero soy muy bueno en otras, y esto es lo que yo le puedo aportar a un igual, y eso es necesario para buscar alianzas. Nos tenemos que complementar. Es una enseñanza basada en fortalezas, basada en las inteligencias múltiples, los alumnos necesitan tener dos objetivos: el que tenga una fortaleza tiene que compartirla con el que tiene una debilidad. Pero tenemos que ser suficientemente agudos como para que el otro no se sienta que allí está de prestado, su fortaleza tendrá que ser enseñada a otro que tenga esa debilidad.

Ahora bien, el sistema nos transmite que hay asignaturas de primera y de segunda. Tenemos que cultivar el cuerpo además de la mente, las artes, todo lo manual, visual, todo lo que ha estado totalmente dejado en nuestro sistema

educativo es muy importante ya que es lo que favorece el desarrollo integral. Discuto mucho con los centros que dicen que hacen educación integral, no es así en la mayoría de los casos porque hay asignaturas principales, y otras que no lo son tanto (las marías, por ejemplo), y deciden que algunas son tan importantes como para copar el 90 por ciento del currículo! ¡Recordemos los *Cien lenguajes* de Loris Malaguzzi!

Uso mucho la palabra castrar para que se entienda lo que hacemos cuando trabajamos de cierta manera tradicional con los niños: ¡Pero si le has dejado sin sus herramientas! Si es cenestésico y no le dejas moverse, si no le dejas hacer, tocar, crear, ¿cómo quieres que aprenda? ¿Cómo puedes atarle las manos y luego decirle que aprenda? El sistema es un sistema muy cómodo, vamos a hacer todos lo mismo... eso es muy cómodo.

Y por supuesto, entre docentes también necesitamos prerrequisitos, no sentimos el concepto de equipo. Cuando hacemos planificaciones en los centros y ven que una planificación es como un puzle, en el cual quiero enseñar valores, competencias, recursos, estrategias, contenidos, metas de transferencia, pautas meta cognitivas... ¡Uf!, me dicen, ¡cuántas cosas tengo que tener en cuenta en una unidad didáctica! Sí, hay millones de cosas, pero no hay que olvidar que esta es la unidad 12 del mes X del curso X, y que todo el proyecto educativo no es lo que tienes que hacer *tú* sino *todo* el equipo educativo durante los años de escolarización de este alumno.

Ahora, si esto no está muy claro, no se distribuye, y cada uno no sabe qué parte tiene que hacer en su curso o área, entonces cada uno tiene la carga total y, por supuesto, la ansiedad absoluta. Esto hay que dividirlo. Hay que saber que

eres equipo y que esto es tarea de equipo. Por eso, en el proceso, el control del que hablo no es el control de la jerarquía sino el control de cuanto de cada parte ha realizado cada uno, entre tu parte y la mía ya nos hemos complementado. Y no olvidemos que lo importante es cuanto le proporcionamos al alumno. A veces, en los claustros se piensa que «entre todos ya lo hacemos todo», pero no hay ninguna evidencia de esto. No digo que no se consiga pero no tenemos ninguna evidencia. No lo podemos demostrar.

A este nivel, de esta forma, la gente tiene que trabajar en equipo, y que vean que se ayudan entre ellos, que se necesitan. Si cada uno se sigue metiendo en su aula, a puerta cerrada, es imposible trabajar y asegurar un proyecto educativo.

Hago mucho *coaching* en las aulas, al principio los profesores creen que es una evaluación, cuando ha terminado la sesión y he tenido una conversación posterior con ellos, se dan cuenta de algo muy curioso, dicen: «si tú no me has dicho nada... todo lo he dicho yo»; esa es mi tarea: *que reflexione sobre lo que hace*, y esa tarea la puede hacer un compañero.

Para ello los docentes necesitan aprender nociones básicas sobre cómo ayudarse, cómo ayudar a reflexionar al otro, lo que llamamos metacognición para los alumnos, pues también para el docente. Es necesario que este proceso sea posible, sin sentido punitivo: «yo te ayudo a reflexionar a ti y luego tú lo haces conmigo»; si eso surgiera, sentir que compartimos proyecto y vernos desde fuera, sería muy interesante. Es necesario ayudarnos en la observación porque uno solo, metido en la tarea, es muy difícil que vea todo lo que ocurre a su alrededor. Los docentes somos multitarea cuando estamos en el aula, ¡dejémonos ayudar!

***Te dejamos aquí un breve espacio para acabar esta entrevista.***

Es absolutamente necesario incorporar en la escuela todo lo que sabemos de cómo desarrollar la

mejora del pensamiento, las emociones y la creatividad. Esto es absolutamente más importante que seguir invadiendo de contenidos al alumno. Para los contenidos ya está Google, entonces los profesores lo que tenemos que plantear son preguntas no *googleables*, eso que *el aparato no me sabrá decir*. La necesidad del alumno del siglo XXI es qué hacer con la gran cantidad de datos que hay a su disposición. ¿Qué hacer con estos datos para solucionar mi problema? La educación debe ayudar a resolver problemas de verdad. Si la gestión a realizar es recoger los datos para un examen no es una buena gestión. Hoy en día tenemos muchas estructuras técnicas y estrategias para enseñar a los alumnos, todo ello necesita mucho tiempo y dedicación del docente, las deberíamos emplear mucho mejor.

### Para saber más

- Currículum Bahón: <<http://tuinnovas.com/javierbahon/>>.
- *El reto de educar en el s. XXI. Nuevas necesidades. Nuevas formas.* Javier Bahón: <<https://www.youtube.com/watch?t=1382&v=xNGZOcg8H7s>>.
- <<http://javierbahon.aprenderapensar.net/2014/10/03/educacion-que-mira-al-futuro/>>.
- <<http://javierbahon.aprenderapensar.net/2015/02/06/profesores-con-cien-lenguajes/>>.
- <<http://javierbahon.aprenderapensar.net/2015/05/06/evaluando-con-decimales/>>.
- <<http://www.elcomercio.es/v/20140121/gjion/escuela-debe-ensenarnos-pensar-20140121.html>>.
- <<http://www.noticiasdenavarra.com/2015/01/17/sociedad/estado/un-experto-aboga-por-ensenar-a-pensar-y-crea-que-la-lomce-no-lo-conseguira>>.
- <<http://blog.tiching.com/javierbahon-el-aprendizaje-cooperativo-desarrolla-la-flexibilidad-mental/#.VUPo9xL5Asg.twitter>>.

**Sacramento LÓPEZ MARTÍNEZ** es maestra de Primaria en el CEIP Bartomeu Ordines, Consell, Mallorca. Es formadora del Proyecto 3-18 de Filosofía para niños e integrante de Crearmundos.

**Cristina SIGNES SOLER** es maestra de Educación Infantil en el CEIP El Fabraquer, El Campello, Alicante. Es formadora del Proyecto Noria e integrante de Crearmundos.

# ¿A QUÉ SABE UNA MUJER?

## ENTREVISTA A AMPARO TOMÉ GONZÁLEZ

Mariano **LÓPEZ PINAR**

[mlpinar@gmail.com]

Loida **GONZÁLEZ MORA**

[loida.gonzalez@hotmail.com]



**Amparo TOMÉ GONZÁLEZ** es una mujer investigadora y educadora con estudios en filología inglesa, sociología, psicología y educación, experta en coeducación y educación en valores.

Bajo los embrujos de la Alhambra, la música de Chambao y el Consejo de Infancia APFRATO recordando los derechos de los niños y de las niñas, caminamos poquito a poco hacia Amparo, entendiendo que vamos a jugar a cuidarnos y a reivindicar que nos nombren.

Sentadas en unos sillones que invitan a la charla y sentado en una silla que permite estar pendiente del sonido, comenzamos a mirarnos dentro y comprender lo que somos y lo que sentimos.

*Mira Amparo, te cuento; yo soy fan del elogio a la lentitud y por ello te propongo una entrevista lenta, pausada y divertida. ¿Qué te parece?*

Perfecto, posiblemente la mejor entrevista de mi vida.

*¿Comenzamos?... bien. Esta mañana has participado en la mesa redonda titulada «¿Juegas?» y los niños y niñas que forman el Consejo de Infancia de APFRATO te han presentado con la canción de Chambao que dice: «No vale la pena andar por andar». ¿Crees que hemos andado algún camino que no ha merecido la pena?*

Mira, yo creo que el principio de andar por andar no tiene ningún sentido, pero el hecho de equivocarnos es un aprendizaje y una enseñanza. Así que seguro que nosotros y nosotras hemos andado, a veces sin darnos cuenta, que es lo que nos pasa muchas veces, y nos hemos percatado de que este no es el camino y nos hemos dado la

vuelta, hemos retrocedido, pero nos ha servido para no volver a coger un camino erróneo, con lo cual se retrocede pero nos ha enseñado.

Yo soy de las que creo que de los errores siempre se aprende.

*¿Y qué cosas nos ha enseñado ese andar en relación con la coeducación?*

Yo creo que la lentitud, la cual tiene que ver con la reflexión. El hecho de ser reflexiva o reflexivo nos sirve para ser conscientes, y la consciencia nos permite observar el mundo con distintas distancias.

Cuando yo observo un patio de escuela, si lo observo entero no veo más que movimiento. Moverse para allá o para acá, tanto si son chiquitines o chiquitinas de tres añitos o si son mayores de ocho, diez o doce. Entonces, ¿qué es lo que pasa?, que si quiero observar lo que ocurre en el patio de verdad, lo que hago es poner el zoom y para eso me centro en un trocito del patio y veo lo que está ocurriendo.

¿Qué es lo primero que percibo cuando observo el patio?, ¿qué espacio del patio es?, si es un espacio con árboles, con hierba, con flores, o si es un espacio duro, donde están las pistas, o es un espacio de arenero, de columpios... Después de ver el espacio, veo quienes lo ocupan, si son niñas o niños, y después observo qué comportamientos están teniendo, a qué juegan, qué vínculos tienen y cómo es la interacción. Entonces, para todo esto necesitas

concentración y lentitud. Y todo esto, tiene que ver con la coeducación porque la coeducación nos ayuda a ver el mundo con este gran angular, este zoom que lo abres, lo cierras y te ayuda a ver cada imagen, cada espacio, los tiempos de forma poliédrica. La lentitud tiene que ver con el tiempo que tú dedicas a esto que consideras importante. Esta es la relación que tiene con la coeducación.

**En tu intervención en la mesa redonda has dicho: «lo que no se nombra no existe». ¿Qué hemos dejado de nombrar?**

El lenguaje es total y absolutamente patriarcal, machista, sexista, no nombramos a «las mujeres», a «las madres», a «las abuelas»; todos son «los abuelos», «los padres», «los profesores», «los niños», «los alumnos».

Esta mañana en una de las conferencias ha habido un momento en el que me he preguntado: ¿dónde están las niñas? y ¿dónde están las profesoras? A mí me molesta que se diga «niño» para hablar de niñas y niños porque cuando yo oigo la palabra «niño» automáticamente veo un niño y si oigo la palabra «niña», imagino una cara infantil de niña o una joven mujer.

Quieras o no, la palabra hace llevar el pensamiento a lo simbólico y a lo real, por tanto si hablan de niños yo me imagino un grupo de niños y no de niñas. Hemos dejado de nombrar esto, y lo que nombramos respecto a las mujeres es descalificativo. Fíjate, cuando en los periódicos utilizan alguna vez el femenino es para decir: «las mujeres atendieron a la boda mientras tralalala...», siempre las mujeres como un grupo de crítonas, verduleras y no sigo porque no podéis poner otras cosas que son más fuertes. Por poner un ejemplo, hay una montonera de palabras que según estén en femenino o en masculino cambian su significado, como «hombre público» y «mujer pública»: un hombre público es un hombre respetable, la mujer pública es una prostituta. Entonces, no es solo lo que dejamos de decir en cuanto a la visibilidad de las mujeres, que es mucho, sino que, cuando se las menciona, siempre es peyorativo. Cuando hablan de historia nombran a «los romanos», a «los árabes»; así que parece que las mujeres nunca han existido, cuando el mundo sigue existiendo por las mujeres. Esto es algo que creo que deberíamos pensar seriamente, que cuando nos nombremos lo hagamos con dignidad.

**Una de las anécdotas del trabajo en el aula respecto a «lo que no se nombra no existe», es que en el aula donde se ha usado el femenino y el masculino de forma habitual para distinguir el género, cuando ha entrado otra persona que no lo hace, o cuando a mí misma se me ha olvidado decir «niñas» y he usado el masculino genérico, las niñas me han preguntado: «¿y nosotras?». ¡Es bonito que pase eso!**

Sí, es bonito que pase. Hubo una vez en un instituto de Barcelona donde estaba Eulalia Lledó, que se ha dedicado al lenguaje siempre, donde pusieron un cartel que decía: «Los alumnos pueden pasar por secretaría a pagar la matrícula». ¡Pues no fue ni una niña! No fueron a pagar hasta que no pusieron «los alumnos y las alumnas».

Así que cuando realmente acostumbras a ser nombrada y a ser tenida en cuenta, entonces lo reivindicas.

**A nivel profesional estás muy relacionada con la educación en valores. Nos gustaría saber cuál es el valor que sientes como necesario para ser maestra o maestro.**

Creo que la coeducación tiene una columna vertebral que es el cuidado, y además está por encima de la justicia social, de la cual soy una gran defensora, y por encima del respeto.

En el cuidado está la mirada significativa, está la escucha significativa, está el tema de darle a la otra persona, sean niños o niñas, todo el valor que tienen de ser una persona en formación, es cuidar tu lenguaje, tu mirada, la afectividad... hay toda una serie de prácticas que tienen que ver con que la otra persona se vea reconocida en ti.

**¡Qué bonito, el cuidado como valor!**

**En tu intervención en la mesa redonda has echado una mirada al pasado, donde los colegios estaban separados por sexos, y has comentado que cuando se unieron para ser colegios de niños y niñas, algunas asignaturas que estaban relacionadas con la feminidad, desaparecieron. ¿Qué asignatura rescatarías?**

Yo rescataría la costura, seguro. Porque tiene que ver con el desarrollo de toda la psicomotricidad fina, tiene que ver con ser más autónoma y autónomo. Yo me he llegado a encontrar a mi hija cogiéndose con imperdibles el bajo de su falda cuando iba a visitarla porque vivía fuera de casa (risas cómplices). Reconozco que efectivamente es una actividad básica para una gran variedad



de facetas de la vida. El hecho de que en las cosas que son necesarias en la vida, como el vestirnos, el que tú seas capaz de arreglar tus prendas de vestir es básico, porque va en beneficio tuyo, está ligado con la sostenibilidad y está ligado con las habilidades manuales entre otras cosas. El hacer punto te relaja mucho; además en invierno ¿quién no se haría un jersey? Es un placer.

**Sabes que en Filosofía para niños y niñas, una de las habilidades de pensamiento con la que trabajamos es la traducción entre lenguajes, por ello, a raíz del título de tu intervención «con sabor a mujer», Mariano y yo queremos saber a qué sabe una mujer.** Yo creo que sobre todo sabe a tierra. A tierra en primavera, cuando empieza a crecer y los colores y las formas de la tierra cambian porque crecen, se abren los árboles, se transforman.

Somos seres de mucho tiempo, a pesar de que siempre nos han cortado los pies para no caminar, nos han puesto el cuello alto para que si nos tropezamos nos partamos en dos y nos han atado con «sarís», pues a pesar de todo eso, seguimos siendo seres transformadores.

**En tu intervención de la mañana, cuando hablabas de la segregación de actividades o juegos en función del sexo, se nos ha venido a la cabeza un concepto, el concepto de memoria genética. Desde el punto de vista de que tenemos una memoria genética, la cual proviene de nuestra historia primitiva donde los hombres iban a cazar y las mujeres se quedaban cuidando a los niños, ¿qué tienes que decir ante esto?**

Mira, este es un tema que me ha preocupado mucho.

Ya hace años, en Baeza, hubo un congreso feminista y allí habían dos mujeres que tienen una librería ambulante. Allí donde hay un encuentro feminista, van con sus motos y montan la librería. Pude comprar varios cuentos para mis nietas. También compré un libro sobre la infancia de Virginia Woolf, que es una preciosidad. Pasé un rato encantador con ellas, y me hablaron de una tal Jane, no me acuerdo ahora mismo de su nombre, que era una psiquiatra que se había dedicado precisamente a remontarse a algo así como a la memoria feminista, hacía psicoanálisis, y escribió sobre ello. Son dos libros, *Las Diosas de las Mujeres* y *Los Dioses de los Hombres*, y tan bonito es el uno como el otro. Yo los disfruté indistintamente, pero el de *Las Diosas de*

*las Mujeres*, ligado con vuestra pregunta, tiene que ver con cómo hubo previamente a la época griega una serie de divinidades que fueron total y absolutamente abolidas, donde hombres y mujeres trabajaban en igualdad y trabajaban conjuntamente. Pero todo esto se ha ido borrando, se borró porque lo destruyeron. Cuando salía algo de esto en ruinas y lugares como Turquía, Irak o Siria, lo anulaban, lo rompían, lo machacaban, porque era como un peligro. Aquello se vivía como un peligro porque entonces los hombres no iban a la guerra, los hombres trabajaban al lado de las mujeres.

Yo lo cogí volviendo de Baeza hacia Barcelona, leí el libro entero y me encantó. Después lo he recomendado a amigas mías y no les ha gustado nada, con lo cual empiezo a dudar y me pregunto cómo es posible que no les haya gustado una cosa que tiene tanto valor. Claro, tiene valor para mí.

Yo sé que esto (la memoria genética) existe y que además, no solamente el lenguaje, sino también la forma de estar, a qué nos dedicamos, lo que sentimos... son marcas, marcas que nos ha dejado la historia. Pero no podemos vivir con las marcas si estas no convienen al bien común y son antagónicas a la justicia social de la que hablaba Angélica<sup>1</sup> esta mañana, con lo cual hay que borrarlas y empezar a trabajar conjuntamente con nuestros compañeros, que ellos también sufren. Esta mañana no lo he dicho, pero sufren más o tanto como nosotras, por otras razones.

Ellos sufren también muchísimo porque se les castra la posibilidad de sentir y manifestar sentimientos dentro de una relación íntima con una mujer o con varias (la cual es siempre o casi siempre sexual), excepto con la madre o con la hija, incluso entre ellos, como hemos dicho muchas veces, solo se abrazan cuando meten un gol o han ganado un premio. Pero dos hombres darse un beso como hacemos nosotras, ¡no! Les van cortando en el lenguaje, les van cortando en la manifestación de sentimientos y emociones, sois hombres y todo lo que os acerque al mundo femenino os debilita. Nosotras somos las débiles, con lo cual ellos tienen que mantener la coraza, la máscara que les permite hacer cualquier burrada.

Yo he visto en entrevistas a hombres vueltos de las guerras de Afganistán, Irak y Vietnam, y

1. Angélica Sátiro. Conferencia: «La maleta mágica para ciudadanos y escuelas creativas».

cuando se han dado cuenta de hasta qué punto han sido capaces de violar, de matar, de asesinar; no han tenido realmente un minuto de paz en sus vidas. No hay derecho, no hay derecho que hagan eso con los hombres. Una castración bidireccional reforzada por la famosa frase de «los niños no lloran». Ahí empieza todo.

**El vídeo que has puesto en tu ponencia sobre el experimento que se hizo para mostrar la diferencia del trato que tenemos las personas adultas hacia un bebé vestido de azul primero y luego vestido de rosa, es un claro ejemplo de dónde empieza todo.**

Es un vídeo que... ¡con tan poco se visualiza tanto de los sesgos sexistas! El vestir de los bebés, el cómo los cogen, el cómo les hablan en función de si creen que es niño o niña. Las habitaciones de las niñas no tienen nada que ver con las de los niños, tienen más espacio las de los niños porque son más movidos. A partir de ahí, se crean una especie de círculos que se van ampliando y separando cada vez más, con lo cual no nos entendemos si no hacemos por tender puentes.

**Te proponemos un juego, comenzamos una frase y tú la terminas. La frase está sacada de la canción que han puesto para presentarte, «Poquito a poco» de Chambao.**

**«Volvemos de un viaje muy grande, muy largo e inmenso para contarte que he soñado que...»**

Todo puede ser mejor. (Risas)

**Para terminar la entrevista, ¿a qué quieres que juguemos?**

¡Al escondite!

\* \* \*

Al escondite no pudimos jugar, no sé si porque el bar del hotel nos imponía como adultos o porque ponemos resistencias al movimiento, pero sí jugamos a «las palmadas simples y dobles» donde se pone en juego la atención y los reflejos.

Creíamos que la interacción con Amparo había terminado con las risas provocadas por las equivocaciones que surgían al estar jugando, pero no fue así. La entrevista no va a acabar nunca porque esta investigadora y educadora amante del cuidado ha abierto un zoom para mirar y cuestionar.

Compartimos el reto que nos puso ante el masculino genérico, hablad durante un tiempo en femenino genérico para ver qué ocurre. ¿Os atrevéis?

### Para saber más

Tomé, Amparo y Tonucci, Francesco. *Con ojos de niña*. Grao. 2015.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro. 2010.

Invitamos a los lectores a explorar la página web de la Asociación *CoeducAcció*, asociación por la transformación educativa con perspectiva de género, a la cual pertenece nuestra entrevistada, donde pondrán encontrar diversos y diferente materiales para trabajar: <[www.coeducaccio.com](http://www.coeducaccio.com)>.

Así como la página de <[facebook.com/coeducaccio](https://facebook.com/coeducaccio)>.



# YOGA PARA CRIANÇAS

## ENTREVISTA A GANGADHARA SARASWATI

NO GANAPATI CENTRO DE YOGA (29/03/2014)

Andrea C. **LOVATO RIBEIRO**



**ANDREA (GANAPATI CENTRO DE YOGA, CAXIAS DO SUL):** Nós temos aqui hoje, no Ganapati Centro de Yoga, Gangadhara Saraswati, co-coordenadora do Satyananda Yoga Center, de Belo Horizonte. Nós vamos conversar um pouco sobre o Yoga voltado para as crianças.

*Gangadhara, você tem uma longa experiência no ensino do Yoga para crianças. Nós sabemos dos benefícios do Yoga para os adultos, mas gostaríamos que você nos falasse um pouco sobre quais são os benefícios do Yoga para as crianças.*

**GANGADHARA:** Sim. Na verdade, os benefícios do Yoga para as crianças não se diferem muito dos benefícios do Yoga para os adultos, porque assim como os adultos desfrutam da prática do Yoga, as crianças também tem essa oportunidade. Mas o que eu vejo na minha experiência é que o Yoga dá às crianças um suporte para direcionar a energia. As crianças são seres especiais, tem muita energia, e essa energia precisa ser direcionada de uma forma saudável. Nós vivemos hoje uma crise de valores, uma crise de identidade, uma crise da família. O Yoga vem



dar um suporte num nível emocional, num nível mental, no nível físico da criança; trabalha o corpo, esse corpo que está parado dentro de uma sala de aula, ensina a criança a respirar melhor, ensina a criança a ter um pouco mais de autoconfiança, eleva a auto-estima dessa criança, e principalmente, incentiva a criança a buscar os valores mais universais. Esses valores que nós estamos perdendo hoje: da verdade, da sinceridade, da coragem de ir atrás das coisas que nós acreditamos. Eu acho que o Yoga traz esse benefício integral para a vida da criança.

**ANDREA:** *Alguns pais ficam em dúvida sobre como as crianças irão receber o Yoga. Se elas vão chegar na sala de aula e ficar sentadas de olhos fechados e como elas conseguiriam fazer isso. Então eu gostaria de saber como o Yoga é apresentado para as crianças. É da mesma forma que para os adultos?*

**GANGADHARA:** Não, ele não é passado da mesma forma que nós passamos o Yoga para os adultos. Nas aulas de Yoga, existe uma adaptação. Primeiro porque a criança é um ser que está crescendo, temos que ter cuidado por exemplo com o corpo da criança. Segundo, existe uma faixa de interesse nas crianças, então, com as crianças menores, nós trabalhamos com histórias, com a fantasia, elas estão na fase do mito, na fase do animismo: a árvore tem vida, os peixes tem vida, etc. Então nós pegamos essa fase do pensamento da criança e introduzimos as técnicas do Yoga. Trabalha-se com brincadeiras, com poemas, com música, com jogos. As crianças maiores, por exemplo de 9, 10, 11 anos, são crianças que estão mais na fase da aventura.



Então trabalhamos com jogos, com desafios. Nada competitivo, mas cooperativo. Então introduz-se as técnicas em um ambiente lúdico, em que a criança se reconheça ali como um espaço de liberdade, mas ao mesmo tempo também um espaço de integração. Muitas coisas que elas querem viver no dia a dia e não conseguem, em uma aula de Yoga elas podem canalizar e viver isso de uma outra forma.

**ANDREA: O Yoga foi, tradicionalmente, ensinado às crianças? Se não, quando ele passou a ser ensinado às crianças?**

**GANGADHARA:** É uma boa pergunta. O Yoga, tradicionalmente, não foi elaborado para as crianças, não foi estruturado para as crianças. Mas nós sabemos que a criança moderna sofreu o impacto de uma sociedade competitiva, da tecnologia, da falta de tempo. Na Índia antiga, as crianças iam para um ashram, que é uma comunidade yogi, e viviam com seus mestres. Os mestres cuidavam da educação delas. Mas hoje, nem todas as crianças têm essa oportunidade de viver um sistema Gurukul. Então podemos fazer o Yoga chegar até às crianças de uma forma estruturada, de uma forma avaliada, cuidadosa,

e atender essa faixa etária. Preferimos trabalhar com crianças a partir de 7 anos de idade, mas mesmo assim, aceitamos o Yoga com crianças um pouco menores porque está acontecendo um amadurecimento muito precoce da criança. A nossa sociedade transforma a criança num ser adulto. É interessante, porque ela transforma a criança em um ser adulto e infantiliza o adulto, não é? Então o Yoga para a criança, trabalha na mesma dimensão de um adulto, ou seja: a dimensão física, emocional, mental e espiritual da criança.

**ANDREA: Sobre a criança no contexto da escola, no contexto educacional. Os professores tem se queixado cada vez mais de uma agitação muito intensa das crianças, dificultando o processo de ensino/aprendizagem e também da agressividade presente em muitas crianças, seja com os colegas ou com os professores. Nós percebemos que alguns professores já estão buscando formas não tradicionais para lidar com essas situações, inclusive o Yoga. Quais respostas que o Yoga pode oferecer a esses professores?**

**GANGADHARA:** Sim. Nós temos que pensar que a escola hoje não é um espaço romântico, porque



a escola é um espaço de construção e reflexo de uma sociedade. Então não é surpresa a gente perceber que há uma crise na educação e que os professores estão tentando buscar uma alternativa para lidar com o que eles recebem ali, no espaço da escola. O Yoga pode ajudar de duas formas: primeiro ele pode dar suporte ao professor, porque o professor querendo ou não está lidando não só com a transmissão de conhecimento, mas ele está lidando com a construção de uma personalidade. Mas para ele lidar com a construção de uma personalidade, ele precisa trabalhar a dele também. Então o Yoga pode ajudar esse professor a cuidar um pouco de si, a buscar uma tranquilidade, uma paciência para se posicionar diante de crianças e jovens, porque essa não é uma tarefa fácil. E por outro lado, o Yoga pode ajudar as crianças e jovens a canalizar um pouco essa energia que chamamos de agressividade. Uma das coisas que a gente faz muito no Yoga é trabalhar sobre a glândula pineal. Todo o tempo em que a gente está trabalhando com o Yoga a gente está sempre focando a glândula pineal. Hoje os cientistas já começam a perceber que muitas das nossas respostas de impulsividade estão vinculadas ao córtex pré-frontal. Então quando nós vamos analisar, a linguagem tradicional está se encontrando com a linguagem científica. Esse trabalho sobre a pineal que o Yoga propõe é muito importante, porque retarda a entrada da criança em uma puberdade, uma adolescência precoce. Ou seja, existe uma descarga muito grande de hormônios no corpo e a criança, o pequeno jovem, não está preparado para lidar com isso. É o que nós podemos ver. E no que eles transformam isso tudo? Junto com outros fatores, de família, de adaptação, eles transformam em agressividade. Então, o Yoga vem dar esse suporte, para trabalhar esse amadurecimento no compasso do amadurecimento do corpo, da emoção, das estruturas cerebrais. É um suporte maravilhoso que o Yoga pode dar. Várias escolas no mundo hoje já estão utilizando técnicas alternativas e nós precisamos urgentemente abrir a nossa mente para a entrada dessas propostas novas no contexto escolar sem preconceitos.

**ANDREA:** *O psicanalista argentino Esteban Levin nos fala da imobilidade do corpo a qual as crianças ficam expostas quando estão na escola. Levin argumenta que durante a educação infantil o*

*corpo é usado no processo de aprendizagem, seja em jogos, em danças, então o corpo está sempre em movimento, mas a partir do momento em que a criança entra no ensino fundamental ela é obrigada a ficar sentada, imóvel, olhando para o professor durante muitas horas seguidas. Segundo Levin, essa seria uma das causas da hiperatividade, um sintoma tão comum e que gera tantas preocupações para pais e educadores. Tu já falaste um pouco sobre isso, mas como as técnicas do Yoga podem amenizar essa situação específica da imobilidade do corpo no contexto escolar?*

**GANGADHARA:** O Yoga trabalha com o princípio da integração do corpo e da mente, então as técnicas do Yoga, por exemplo as posições psicofísicas, que nós chamamos de asanas, elas vêm para trabalhar essa dimensão física e corporal, podendo ajudar a criança por exemplo a deixar essa energia circular pelo corpo, a soltar a tensão acumulada, a dar maior consciência do corpo, a permitir a essa criança que fica sentadinha ali na sala de aula liberar essa força, que como eu disse antes, que elas carregam. Então o Yoga traz a criança para esse espaço de se movimentar. Se movimentar é um remédio para as crianças. Elas precisam correr, elas precisam gritar, elas precisam falar, cantar. Por exemplo, dentro de um ashram, uma comunidade yogui na



Índia, as crianças estão livres, para fazer o que elas querem fazer. Mas aqui existe mais um trabalho a ser feito, que é mais um trabalho nosso, adultos, de perceber que quando a criança se movimenta, quando ela fala, quando ela dança,

quando ela até mesmo grita, não quer dizer que ela é uma criança indisciplinada, ela simplesmente está dando vazão à energia que ela tem. Então o Yoga pode ajudar nesse trabalho, de deixar esse corpo se movimentar, deixar esse corpo crescer, deixar esse corpo falar, através das posições psicofísicas, através dos jogos, através da integração dos jogos mentais com o corpo. Ele vai fazer esse trabalho de permissão com o corpo da criança.

**ANDREA:** *Eu gostaria que você nos contasse um pouco sobre o trabalho que vocês realizam em Belo Horizonte, com crianças em situação de vulnerabilidade social, que já acontece há muitos anos.*

**GANGADHARA:** Esse trabalho acontece desde 2003, é um trabalho que acontece dentro de um aglomerado, é o que a gente conhece como favela, onde as crianças tem uma vulnerabilidade social muito grande, tem riscos de vida, tem influência do tráfico de drogas. São o que chamamos de crianças sobreviventes, que nem sempre tem os pais para acompanhar. Então nós chegamos com uma proposta do yoga para as crianças, não sabíamos como elas iriam receber o yoga. Mas para nossa surpresa, as crianças foram super abertas ao yoga: o que nós ensinávamos por exemplo de manhã, elas aprendiam a faziam a tarde, e até ensinavam para as mães em casa. Quer dizer, está sendo um trabalho de plantar, de semear, para que essa criança possa ter experiências positivas e lembrar dessas experiências, para que essas experiências no futuro possam ser uma referência de algo bom na vida de cada pessoa. Então se alguma dessas crianças tiver algum pensamento de violência, de agressividade, talvez elas possam se lembrar



um pouco disso antes de pegar uma arma, antes de agredir alguém. O que a gente quer é deixar essas impressões positivas na vida e na mente das crianças.

**ANDREA:** *Aqui em Caxias do Sul nós estamos realizando um projeto já há um ano, um projeto piloto, chamado «Educando para a Paz», do qual você é nossa consultora. Nesse projeto, os professores de uma escola municipal tem aulas regulares de yoga dentro da escola, semanalmente, e mensalmente são feitas oficinas com esses professores para que eles possam aprender técnicas para utilizar com os alunos, em sala de aula. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a importância desse trabalho, dessa iniciativa.*

**GANGADHARA:** Para mim essa é uma iniciativa de esperança. Veja bem, é uma proposta de levar o yoga a um espaço tão requisitado que é a escola. Esse é um momento do projeto que estamos em um momento de laboratório, um momento de adaptação, mas eu percebo que é um momento riquíssimo e que as escolas tem muito a ganhar com esse projeto e com esse apoio que vocês estão dando aqui às professoras, para que elas possam ser um agente de transformação, de consciência e de apoio às crianças, é maravilhoso. Então o que eu desejo é que realmente as pessoas comecem a olhar para o yoga como uma potência, uma forma, uma maneira de transformação, de acolher, de ajudar a sociedade a encontrar caminhos mais saudáveis para



se expressar. E eu realmente dou os meus parabéns também para você, para vocês que estão trabalhando com as crianças com essa crença de que realmente é possível fazer alguma coisa em prol da educação e principalmente em prol das crianças.

**ANDREA:** *Obrigada. Eu gostaria de te agradecer em nome do Ganapati Centro de Yoga pela presença e por ter conversado um pouco com a gente sobre esse tema tão importante que é o yoga para as crianças. Obrigada.*

**GANGADHARA:** Eu é que agradeço.





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

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



La temática de este diálogo es compleja, porque implica varios y diferentes conceptos. Además, pretende ofrecer un marco conceptual al tema-eje de este número de la revista. Por ello, será diferente de los diálogos realizados anteriormente por los tres colaboradores. De esta

vez, cada escritor asume uno de los derechos y hace un primer acercamiento reflexivo. A partir de ahí se dialoga a partir de cada uno de estos textos.

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

## LOS NIÑOS TIENEN DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

Tomás **MIRANDA ALONSO**

### 1. ¿Qué entendemos por «participar»?

- Tomar parte en algo, en una actividad. Participar en un billete de lotería o participar en una carrera popular.
- Procesos en que dos o más personas o grupos de personas tienen el poder real de decidir sobre la base del intercambio de información, del respeto mutuo y del diálogo sobre el resultado de esos procesos y sobre el desarrollo de los mismos

La pregunta que nos planteamos es: ¿Pueden los niños y las niñas participar en la toma de de-

cisiones sobre aquello que les afecta? ¿Tienen *derecho* a dar su opinión, a ser escuchados y a intervenir en la programación y desarrollo de las actividades y decisiones que les afectan?

### 2. Dos modos de entender la infancia

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

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

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

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

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

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

Esta forma de entender la infancia y la adolescencia es la que inspira la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la cual en su artículo

12 reconoce explícitamente el derecho que el niño tiene a la participación, aunque no emplea expresamente esta palabra:

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

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

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

### **3. ¿Dónde y cómo participar?**

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

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

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

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

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

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

**FÉLIX GARCÍA MORIYÓN:** Hay algo más que decir: la dicotomía que planteas está bien para percibir los extremos de un continuo, si bien en la

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

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

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

## EL DERECHO A LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS

Félix **GARCÍA MORIYÓN**

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

Si nos atenemos, al menos provisionalmente, quizá sea necesario negar el supuesto: «condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie». Los niños, entendiendo por tales quienes tienen entre 0 y 7 años, dependen, y mucho,

de alguien. No son autónomos. Pero en realidad, eso nos pasa a todos los seres humanos al margen de la edad: todos dependemos para algunas cosas, muchas, incluso para todo, de alguien más. Si estuviéramos solos tendríamos poco recorrido: quedaría evidente nuestra fragilidad y dependencia.

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

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

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

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

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

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

Y sobre todo debemos potenciar en ellos la fuerza y la motivación para ser capaces de ejer-

cer su autonomía sin dejarse llevar por la comodidad que proporciona con frecuencia dejar que otros decidan por ellos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ¿JUGAR ES UN DERECHO? ¿POR QUÉ?

Angélica SÁTIRO

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

al juego y a participar en actividades artísticas y culturales».

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

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

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

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

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

**TOMÁS MIRANDA:** Estoy de acuerdo contigo, Angélica, en que el niño aprende a ser humano ju-

gando a serlo. G. H. Mead nos decía que es a través del juego como el ser humano comienza a entender el mundo social, cómo hay diferentes roles, cómo jugar desde distintas posiciones y qué relación ha de tener con las normas para poder ser aceptado como jugador.

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

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

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

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

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

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

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

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

Creo que se puede «jugar sin pensar conscientemente», bien como se puede pensar sin jugar. Ahora bien, si entendemos el pensar como la actividad más amplia de la mente y no solamente su parte «consciente», entonces hay que matizar la respuesta... Siempre hay presencia de pensamiento cuando jugamos. Un buen ejemplo es cuando estamos jugando a fantasear y a imaginar. Imaginar es un acto mental, es una habilidad de pensamiento. Igualmente hay formas aburridísimas de pensar, que no tienen nada de disfrute y/o de lúdico. Y esto no tiene nada que

ver con la seriedad temática. Si leemos biografías de grandes pensadores y científicos vemos que muchos de ellos jugaban con las ideas, disfrutaban con sus descubiertas, invenciones, etc. ¡Vivían intensos y profundos goces intelectuales!

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

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

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

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

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

Vamos que hay juegos de todo tipo. Los niños, sin duda, tienen derecho a tener un tiempo para jugar; y también los adultos. Y los niños de-

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

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

## CERRANDO NUESTRO DIÁLOGO Y ABRIENDO MÁS REFLEXIONES...

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

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

Y es que para ella jugar es muy importante. En el juego ella tiene una actitud participativa,

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

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

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

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



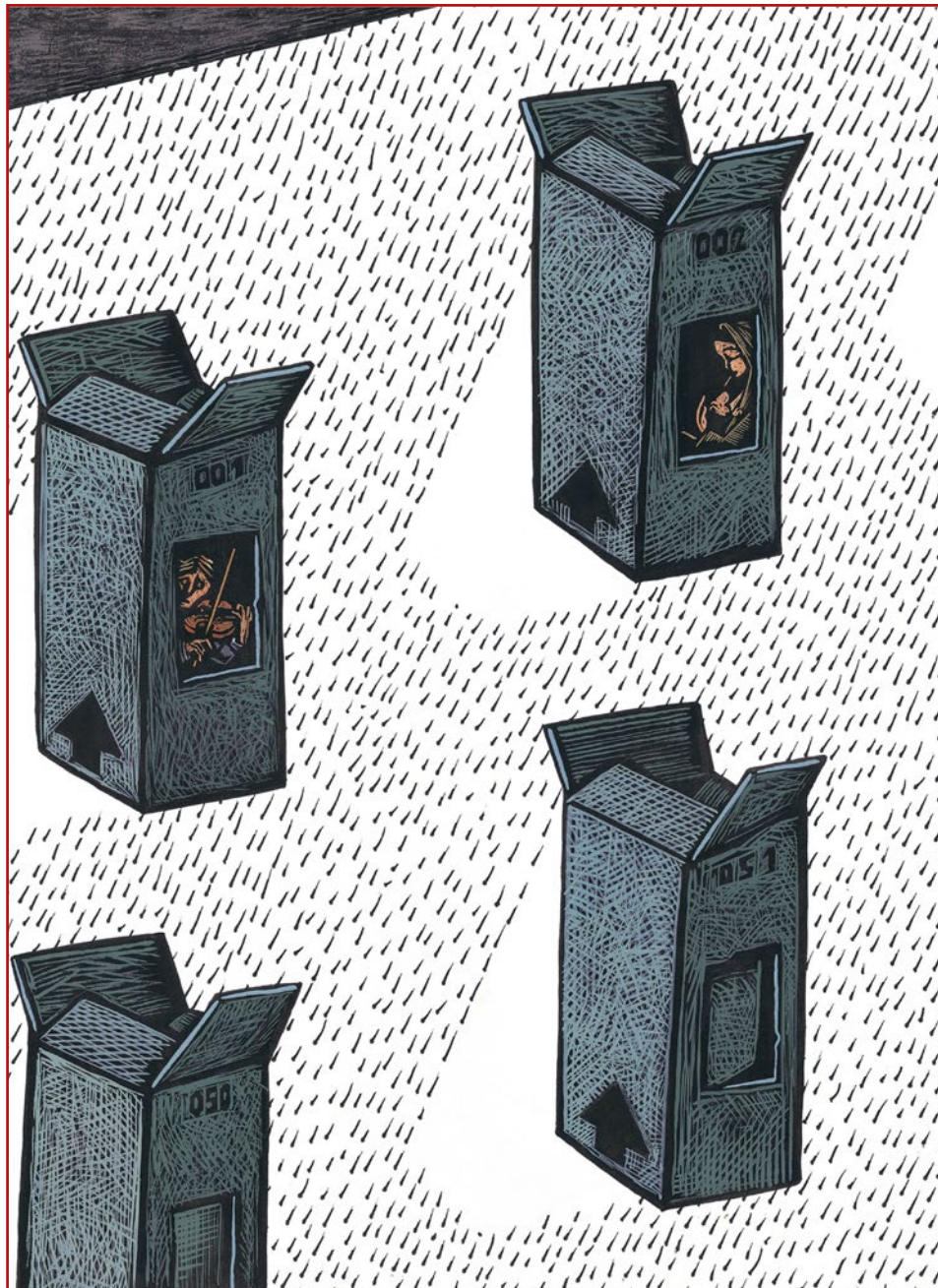
filosóficas... O sea, es un ejercicio lúdico del pensamiento compartido. En alguna medida, es jugar a pensar! Además, el hecho de que estos temas sean de por sí desafiantes: derechos de los/as niños/as, autonomía, participación, juego; también reta lúdicamente el pensamiento. Estos temas son desafiantes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

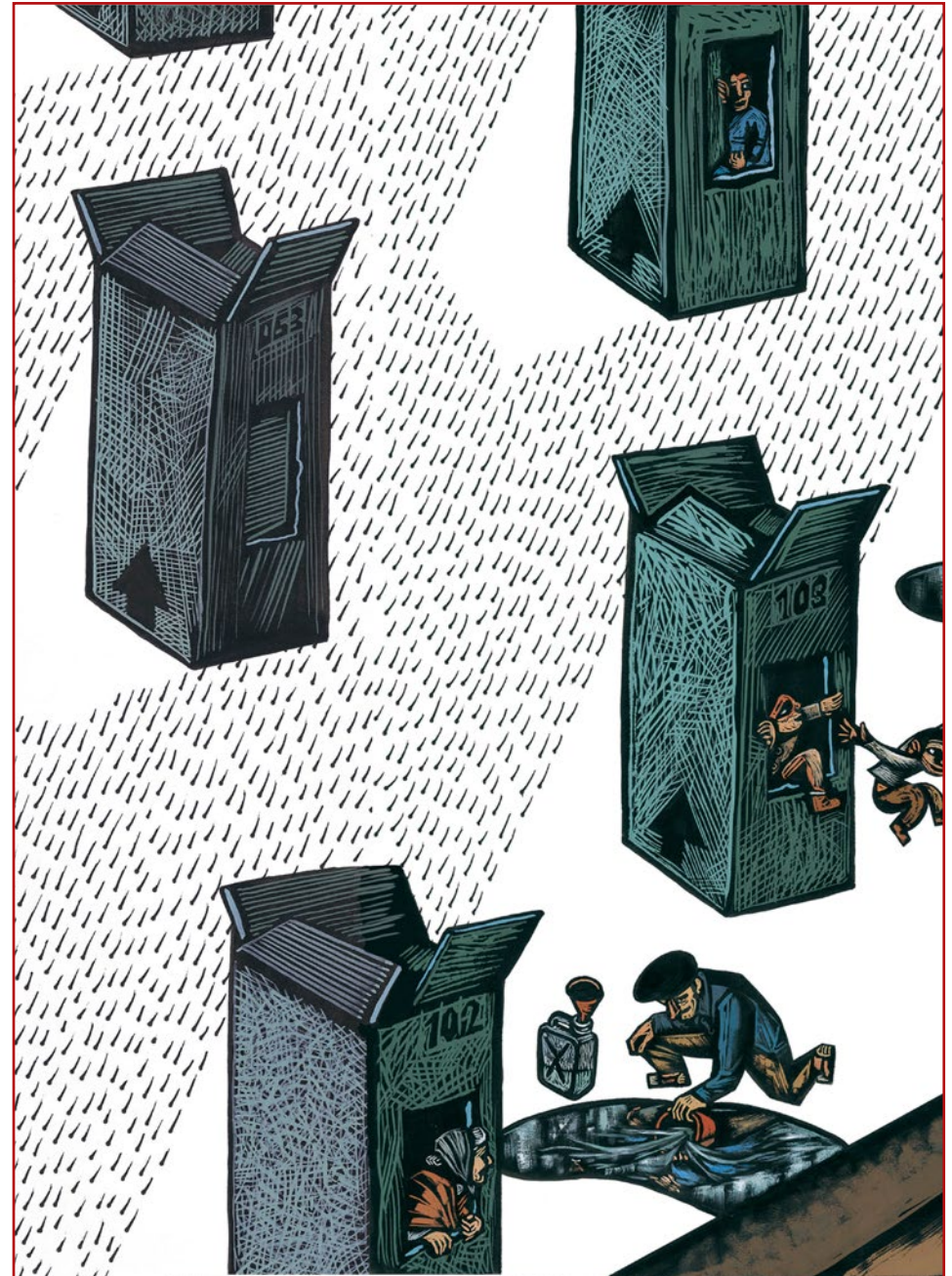
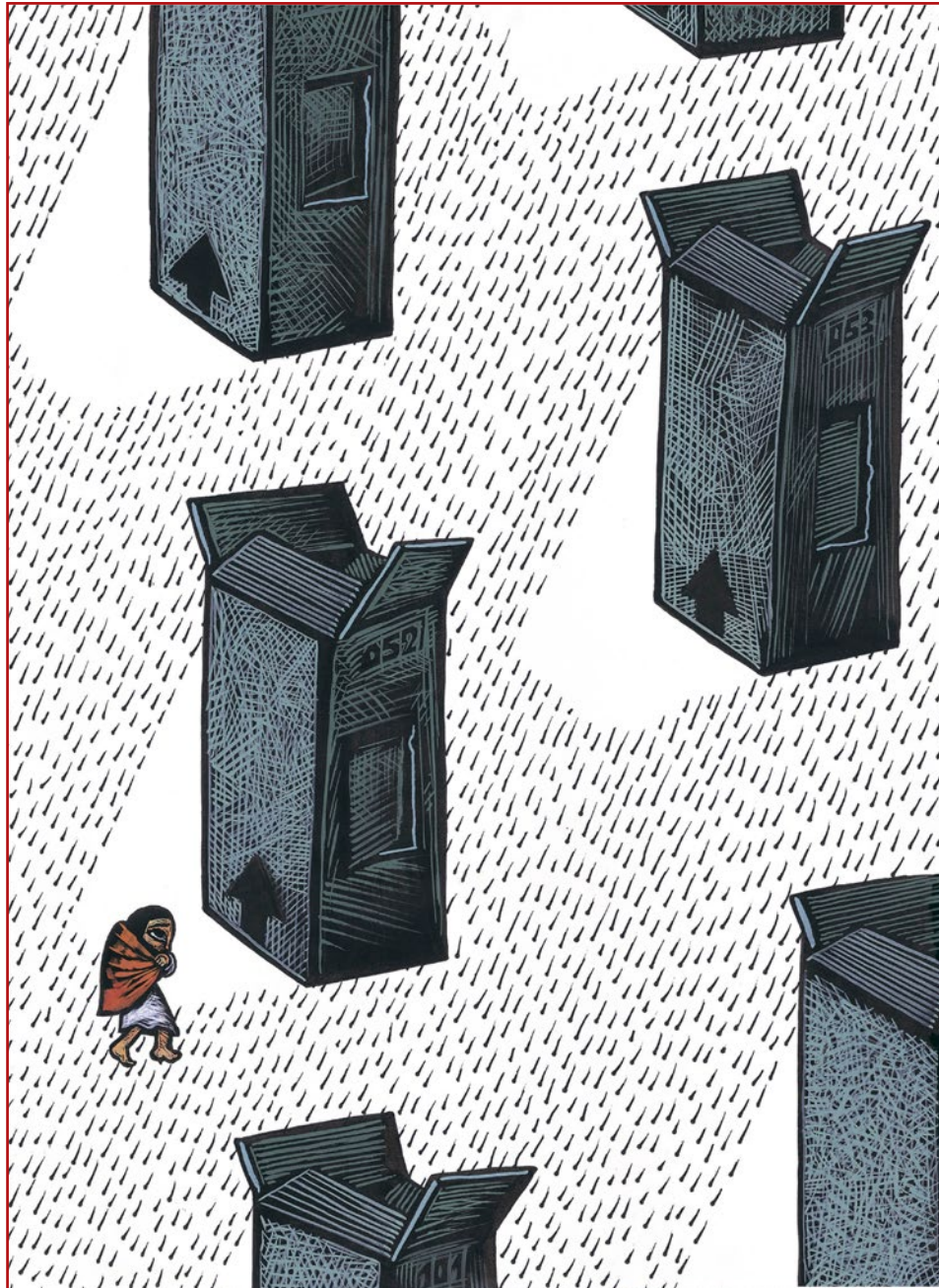
Por todo esto me atrevo a hacer una llamada para una acción colectiva en favor de la Infancia y su posibilidad de ejercitar creativamente su ciudadanía. Desde la web de Crearmundos ([www.creamundos.net](http://www.creamundos.net)), está el proyecto Creaninos ([www.creamundos.net/creaninos](http://www.creamundos.net/creaninos)) con materiales de apoyo para realizar actividades reflexivas con los niños y las niñas. El final del proceso será el envío de cartas y/o vídeos para las autoridades de la escuela, del barrio, de la ciudad y

del país, bien como a organizaciones internacionales encargadas de la protección de la infancia. Con posterior difusión viral de esta acción colectiva en las redes sociales hasta enero de 2016. El contenido de estas cartas/videos es difundir las ideas de los niños/as y es solicitar el compromiso de los adultos con sus derechos. ¿Te apuntas? Estoy de acuerdo con Eduardo Galeano: «**Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo**».

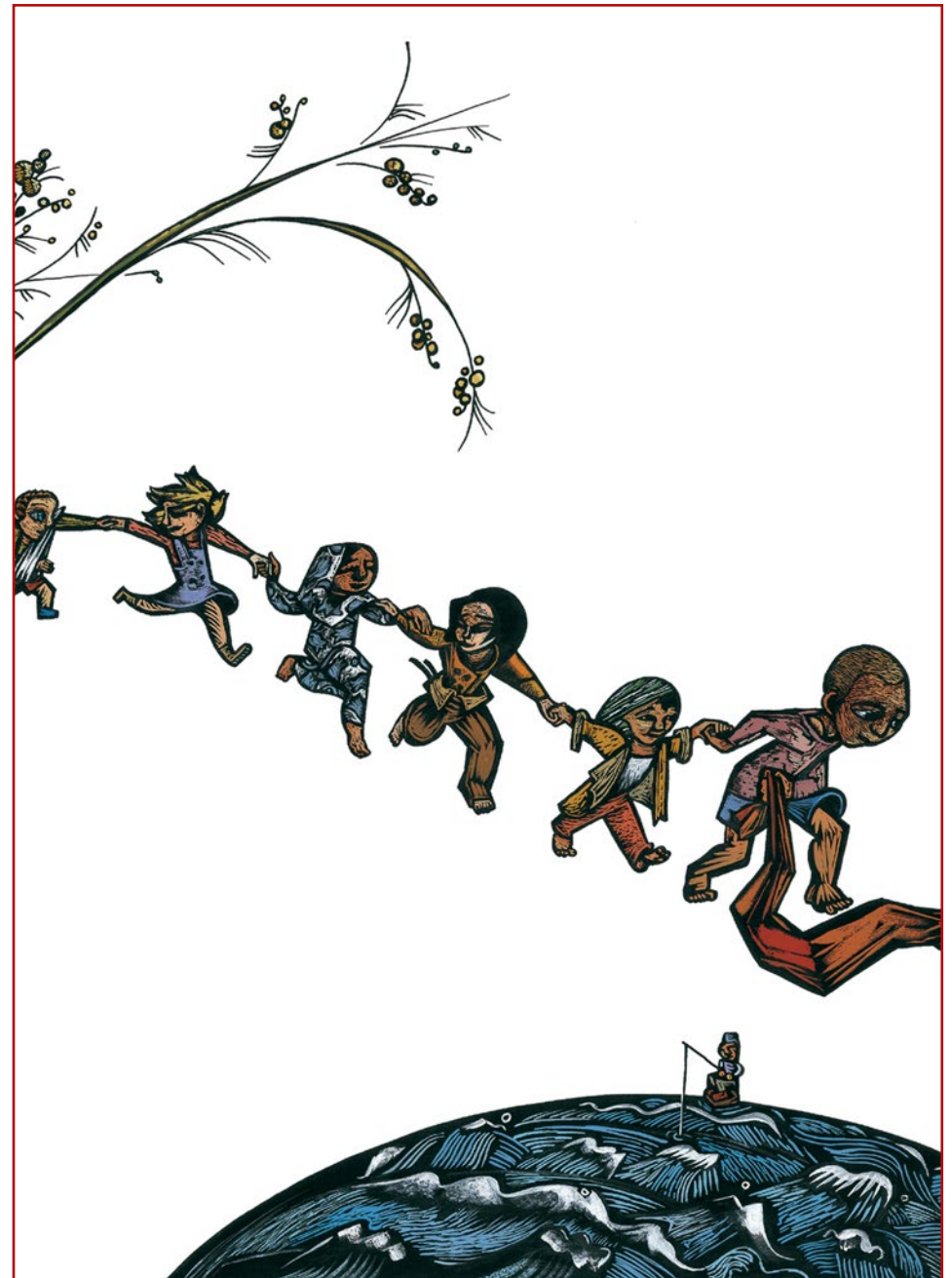
**FÉLIX GARCÍA MORIYÓN:** Poco más puedo añadir a lo que ya hemos dicho. Sin duda jugar es muy importante, tanto que ha merecido ser reconocido como un derecho de los niños. Espero que algún día también se reconozca a los adultos, a los que también nos gusta jugar, no solo tener tiempo de ocio. Como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

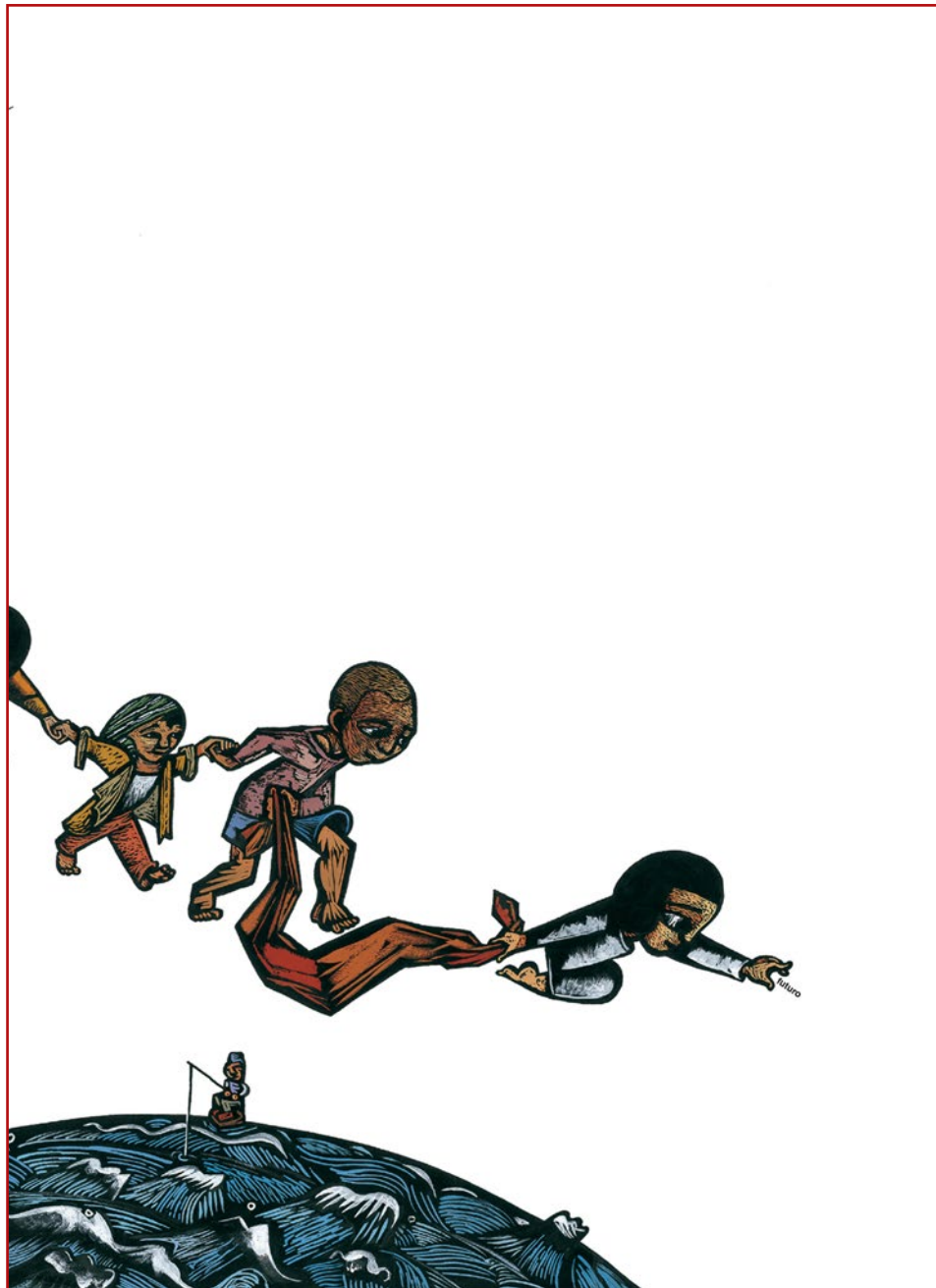
Ahora bien, todos, también los niños debemos aprender que hay un tiempo para jugar y un tiempo para hacer otras cosas. Debemos aprender que hay juegos que nos permiten crecer como personas que buscan su plenitud y juegos que destruyen y ludópata. Hay juegos competitivos que fomentan valores éticos importantes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











---

## II

# MUNDOS REFLEXIONADOS

# TEXTOS PARA REFLEXIONAR



Federico **MAYOR ZARAGOZA**

[[www.federicomayor.blogspot.com.es](http://www.federicomayor.blogspot.com.es)]



Con el objetivo de contribuir a las reflexiones del VI APPFRATO – VI CICI, Federico Mayor Zaragoza eligió y envió un conjunto de textos suyos, que ponemos a continuación.

## **Educación: filosofía, música, fomento de la creatividad**

Aprender a conocer, a hacer, a emprender, a vivir juntos... pero, sobre todo, aprender a ser, a «dirigir la propia vida», a actuar en virtud de las propias reflexiones.

Aprender a ser plenamente *humano*, es decir, dotado de las facultades exclusivas y distintivas de pensar, imaginar, prever... ¡y crear!

En esto consiste la auténtica educación. Lo demás son capacitaciones, formación especializada, adquisición de destrezas técnicas.

La filosofía es un pilar *esencial* porque contribuye a desarrollar estas capacidades fundamentales. De todo lo que aprendí en la escuela y el instituto, lo que más me ha ayudado, incluso desde un punto de vista bioquímico (Heráclito, Leibnitz), ha sido la filosofía, porque ayuda a ser «humanamente» y científicamente.

Junto al fomento de la capacidad de pensar, la de emocionarse, de sentir, de desplegar la mayor desmesura humana: la creatividad. Música, artes plásticas, literatura, poesía...

Abandonen, por favor, los proyectos educativos que se basan en ideologías, creencias, enfoques pragmáticos... que alicortan las posibilidades de despegue y vuelo alto, que reducen la libertad, don supremo de la condición humana.

«Seres libres y responsables»: en esto consiste la educación (artículo 1º de la Constitución de la UNESCO).

## **Filosofía, música y arte para una educación integral**

Rindamos homenaje a José Antonio Abreu, que ha conseguido, con una visión y perseverancia dignas de encomio, que hoy, en Venezuela, 400 mil alumnos, chicos y chicas de todos los lugares del país y de todas las condiciones sociales, participen en programas de educación musical completamente gratuitos. Nada une más que cantar juntos, que interpretar juntos. Si alguien duda todavía, que escuche la «Sinfonía de los mil», la octava de Mahler, dirigida por Gustavo Dudamel.

Y lean el Comunicado de Prensa de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía del 14 de diciembre próximo pasado.

Son, ambos, argumentos convincentes, irrefutables.

Fuente: <<http://www.federicomayor.blogspot.com.es/2012/12/educacion-filosofia-musica-fomento-de.html>>.



### Educación: «¡tener que luchar con tanto entero!»

¡Lo he recordado tantas veces! ¡Qué razón tenía Olegario, el buen portero de la casa donde vivía en Granada cuando me nombraron rector de la Universidad en 1968! Todos me felicitaban... menos Olegario, que me miraba y me decía desconsolado: «Ay, D. Federico, ¡qué penita me da!». Y cuando le pregunté «¿Por qué, por qué, Olegario?», me contestó: «¡Quite, tener que luchar con tanto entero!».

Sí, en educación, todos opinan y difícilmente escuchan la opinión de los demás. En los debates, en los parlamentos, en los propios consejos de ministros... todos intervienen cuando se habla de cualquier aspecto del proceso educativo. Todos están «enteraos», todos mantienen su parecer. Cuando se abordan temas relativos a la política exterior e interior, la economía, la defensa... guardan silencio. Cuando se abre la compuerta de la educación, torrentes de intervenciones...

He contado muchas veces la anécdota de la directora de un centro escolar próximo a Ouagadougou, la capital de Burkina Fasso, que acaeció en 1989 cuando visité este bellissimo país centroafricano como director general de la UNESCO, con el presidente, los ministros... Hablamos, en el centro aludido, el presidente y yo sobre «la educación en África». La directora seguía con atención nuestras palabras con una sonrisa en los labios... que resultó no ser de satisfacción, sino de ironía: «Señor director general: me ha gustado lo que ha dicho, pero ¿por qué la UNESCO, UNICEF, las ONG... todos vienen a darnos consejos en lugar de escuchar los nuestros? Llevo 26 años dedicada a la enseñanza... y no me cabe duda de que somos los maestros africanos los que debemos, en primer lugar, diseñar nuestro sistema educativo».

Me impresionó tanto que, al llegar a la sede de la UNESCO, decidí que a partir de entonces todos los programas educativos se llevarían a cabo *con* los docentes, después de saber *en qué* y *cómo* debíamos cooperar. «A la escucha de África» o de Asia... se denominaron en lo sucesivo los programas de la UNESCO.

A la escucha. Estemos a la escucha de los profesores, de quienes normalmente de forma ejemplar están dedicados a la docencia, transmitiendo conocimientos, pero, sobre todo, edu-

cando, es decir, contribuyendo a formar seres humanos «libres y responsables», según la inmejorable definición de la UNESCO.

Los «enteraos» –sí, Olegario– son muy peligrosos. Especialmente cuando ocupan altos cargos y no consultan.

Fuente: <<http://www.federicomayor.blogspot.com.es/2012/09/educacion-tener-que-luchar-con-tanto.html>>.

### Educación: aprender a ser

Ahora que tantas nuevas normas pretenden imponerse al proceso educativo. Ahora que vemos de pronto que el inglés se equipara casi al castellano. Ahora que siguen las recomendaciones de informes que desconocen el sistema español, muy satisfactorio, en general, gracias a la calidad del profesorado. Ahora que se habla más de matemáticas que de filosofía y más de disciplinas específicas que de aquellas que fomentan la creatividad, como las artísticas y musicales. Ahora es el momento de hablar serenamente sobre la educación.

Y de confirmar la importancia esencial del texto fundacional de la UNESCO, que sobre la base ética de la igual dignidad humana, proclama que la educación consiste en formar a personas «libres y responsables». Estas cualidades son las que anunció D. Francisco Giner de los Ríos pronto hará un siglo, al definir la educación como la capacidad de «dirigir con sentido la propia vida». Y de actuar en virtud de las propias reflexiones y nunca al dictado de nadie ni de nada.

Y de releer el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Y el texto de la «Educación para todos a lo largo de toda la vida» (UNESCO, 1990). Y el «Plan Mundial para la Educación en Derechos Humanos y Democracia» (Montreal, 1993) y «La Educación es un Tesoro» (Informe sobre la Educación en el siglo XXI de la Comisión presidada por Jacques Delors, UNESCO, 1995). En este excelente informe se señalan cuatro grandes capítulos de la enseñanza:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser.
- Aprender a vivir juntos.

Yo añadiré «aprender a emprender» y «aprender a atreverse».

Sobre todo, no aprender a tener, sino a ser. A ser plenamente.

En educación superior, los informes anuales de GUNI (Grupo Universitario) son realmente excelentes...

Aquí no valen maniobras partidistas, cortoplacistas, interesadas. Abordar con gran rigor este tema crucial, auténtica piedra angular para la construcción del futuro que soñamos bien despiertos, es una exigencia ética. Ténganlo en cuenta. Piensen, únicamente, en «las generaciones venideras», como nos señala la Carta de las Naciones Unidas.

Fuente: <<http://www.federicomayor.blogspot.com.es/2012/09/normal-0-21-false-false-false-es-zh-tw.html>>.

### Recortes en educación, ciencia y salud

No los hagan. Cometerían un error gravísimo.

Con la mejor buena voluntad de entender las consecuencias de la «burbuja inmobiliaria» y de haber vivido por encima de nuestras posibilidades, podemos aceptar «arrimar el hombro». Pero no ceder al acoso del «gran dominio» (militar, energético, financiero y mediático) contra la euro-zona, que se halla desarbolada y sin rumbo, porque sigue siendo una Comunidad Económica y no una Unión Europea, con una seguridad no autónoma, sin federación fiscal, sin capacidad para definir una política de movilización económica con incentivos para el crecimiento y la creación de trabajo.

Obcecados en cumplir las 32 condiciones impuestas por la Unión Europea para el «rescate» bancario de España –¡la «línea de crédito» sin condiciones que se anunció por el Gobierno!– no dudan en incluir medidas que tendrán una repercusión profundísima en el próximo futuro nacional:

- Decrecimiento de personal y medios para la salud, el gran pilar del “bienestar” social alcanzado. Por ejemplo, para ahorrar 250 millones de euros es inverosímil que se recorten las subvenciones para «dependencia», cuando un solo banco vergonzante de Galicia necesita, para tapar su «agujero», 5.000 millones...

- «Recortar» a 800-1000 docentes universitarios de la Comunidad de Madrid y reducir el número de profesores de otros grados académicos. De nuevo, los «ahorros obtenidos» con este tijeretazo no llegan a 18 % de las necesidades acarreadas por la malísima gestión –fondos públicos incluidos– de una de las instituciones financieras «medianas» que ahora se «salvan» de la zozobra.

No lo hagan. Es un error gravísimo. Disminuir el número de científicos, educadores y sanitarios es ensombrecer el futuro.

No lo hagan. No es proporcional en absoluto y va en contra del discurso invariable de que «la creación de empleo», en un sistema basado en la especulación, la deslocalización productiva y la guerra, depende del conocimiento, de la competitividad, de la imaginación y capacidad de la ciudadanía para iniciar una nueva época...

En su página de «Opinión», *El País* del 14.07.12 advertía: «Aunque la solvencia exterior sea prioritaria, los nuevos recortes fiscales agravarán la recesión».

«El Gobierno para las oposiciones en las universidades públicas». No lo hagan. Se equivocan. *El salir de la crisis depende de la educación* ciudadana, de su preparación para continuar lo que debe continuarse y cambiar lo que debe cambiarse.

Dice el Ministro de Educación que «la fuga de cerebros no es un fenómeno negativo». Sobre todo –véase D. Severo Ochoa, profesor Joan Massagué, etc., etc.– para los países que los reciben. Pero para España es una pérdida enorme. Movilidad, sí. Pero para que todos puedan volver (especialmente los mejores).

¿Tan difícil resulta, ahora que hay fondos para «reponer» –hasta ahora sin ninguna medida punitiva– los cuantiosos déficits producidos por algunos bancos y cajas, y ciertos ayuntamientos y comunidades autónomas, identificar a los más culpables y ponderar las alusiones a la «herencia recibida», revisando algunas de las decisiones anunciadas?

«El sistema español de I+D retrocede al menos una década», anuncia a toda página el *ABC* del 13 de julio. Las patentes, muy importantes para la recuperación, disminuirán.

¿Se dan cuenta de que la atención a estos aspectos cruciales para el presente y futuro de los ciudadanos resulta menos costosa que la mitad del rescate de Bankia?

Es desgraciadamente comprensible el silencio de quienes algo o mucho tuvieron que ver con los excesos de los «años alegres». Pero no entiendo el silencio de los empresarios, especialmente de las PYMES, que deberían elevar a voz, serenamente, pero con un claro disenso.

Ellos saben mejor que nadie que, además de las circunstancias económicas, la progresiva automatización y robotización disminuyen el número de empleos, y que ahora es el trabajo, más que el empleo, lo que todos debemos procurar...

### **Rectifiquen. Sería un error gravísimo**

Mañana haré algunas propuestas concretas, para procurar una mayor coherencia en el conjunto de medidas que merecerían que todos «arriásemos el hombro».

Fuente: <<http://www.federicomayor.blogspot.com.es/2012/07/recortes-en-educacion-ciencia-y-salud.html>>.

# PARA SABER CÓMO SE ENSEÑA HAY QUE SABER CÓMO SE APRENDE\*

## LO QUE HACE FALTA ES ESCUCHAR



José Antonio **FERNÁNDEZ BRAVO**

[[anto1940@inicia.es](mailto:anto1940@inicia.es)]

[<https://www.facebook.com/fdezbravo>]



### 1. Apuntes sobre el aprendizaje, para la enseñanza

#### Información recibida e información registrada.

El cerebro humano recibe unos 400.000 millones de bits de información por segundo, pero solo somos conscientes de dos mil. De esa información registrada conscientemente, la memoria guarda aproximadamente un 10 %. En el mejor de los casos de extrema atención, cuando nos dedicamos a exponer una lección la memoria a corto plazo retiene el 10 % de la información registrada por el cerebro consciente. Si a esto añadimos que la exposición informativa de un tema exige habitualmente que el alumno se limite tan solo a escuchar, lo que se provoca es una pasiva actividad cerebral y, dado que los estímulos del

cerebro son bajos, suele inhibirse la motivación y variables afectivo-sociales, inhibiéndose también las respuestas de acción y reacción mental. Diferente fijación cerebral se observa cuando presentamos propuestas desafiantes de obligado esfuerzo intelectual, o generamos diálogos abiertos a la búsqueda de conocimiento mediante intervenciones que permiten al aprendizaje el protagonismo que necesita. En estas situaciones no es la información, sino la formulación de preguntas la que reina de modo supremo. La actividad cerebral aumenta, y aumenta la cantidad de respuestas que se despliegan ante los estímulos percibidos. Se activan las atribuciones, la motivación, la reflexión, la autoestima. El cerebro consciente registra mucha más información, se mejora la memoria de trabajo y se retiene durante más tiempo.

\*Extracto de: «Neurociencias y enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educação (RIE)*, ISSN: 1681-5653. Versión Digital nº 51/3 - 25 de enero 2010. Sección «Experiencias e Innovaciones (E+I): Enseñanza de las Ciencias y de la Matemática». Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) <<http://www.rieoei.org/3128.htm>>.

**Utilización de materiales.** Las terminaciones nerviosas que tenemos en las yemas de los dedos estimulan nuestro cerebro. La manipulación de materiales genera una actividad cerebral que facilita la comprensión. Cuando se entiende y comprende lo que se está aprendien-

do se activan varias áreas cerebrales, mientras que cuando se memoriza sin sentido, la actividad neuronal es mucho más pobre. También las características de los materiales didácticos y la metodología empleada en su utilización, debería ser objeto de investigación. Mediante un estudio computacional se ha observado que la activación neuronal para el reconocimiento de cantidades es mayor si se estimula a partir de materiales didácticos que presentan la cantidad de puntos junto al número cardinal con el que se corresponde esa cantidad, que si se presenta sola la cantidad de puntos.

Butterworth (1999) y Dehaene (1997) afirman que las personas humanas nacemos con un módulo numérico que la escuela se encarga de obstaculizar. Aconsejan a la enseñanza de la Matemática el desarrollo del *razonamiento intuitivo, la manipulación de materiales y el carácter lúdico* de las actividades, para interactuar con la mente del sujeto.

#### «Error» y «mal razonamiento» no son sinónimos.

El cerebro se encarga de generar razonamientos a partir de las informaciones registradas. Cuando un niño responde con un error científico no quiere decir que haya razonado mal, o su cerebro esté deteriorado –como algunos creen–. Ante la suma  $1 + 2$ , algunos niños responden 12. Es verdad que hay error científico ( $1 + 2 = 3$ ) pero no hay error de razonamiento puesto que la escuela le ha dicho que «sumar es juntar». El cerebro piensa de esta manera: «Si sumo, entonces, junto. He ahí una suma ( $1 + 2$ ), luego, junto (12)». Considero que el alumno comete error científico cuando hay discrepancia entre la respuesta que da y la respuesta que la ciencia espera. Por error lógico entiendo error en el razonamiento. Puede ocurrir entonces que en una respuesta dada se presente: a) error científico y error lógico, b) error científico y acierto lógico, c) acierto científico y acierto lógico, y, d) acierto científico y error lógico. Es tarea escolar de fuerte investigación didáctica buscar las causas de estas posibilidades y ser capaz de identificar el error o acierto, científico o lógico, de las respuestas que obtiene.

**Emoción y aprendizaje.** Son muchos los científicos seguidores de las investigaciones de Paul MacLean, que asegura poseemos tres cerebros diferentes interconectados. Cada uno de ellos

se distingue anatómicamente, tiene sus propias funciones y pertenece a una etapa evolutiva diferente: el complejo reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza. El complejo reptiliano o cerebro primitivo, compuesto por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular, ejerce el control en la respiración y la circulación, y desempeña un papel importante en el comportamiento instintivo por la supervivencia. El sistema límbico o cerebro intuitivo es el área del cerebro más relacionada con las emociones y los sentimientos. Se le asocia también directamente con las funciones de formación de memoria, aprendizaje y experiencias, desempeñando un papel importante en el recuerdo de hechos, fechas, datos, nombres... Estructuras importantes del sistema límbico son: el tálamo, el hipotálamo, la amígdala, la pituitaria, y el hipocampo.<sup>1</sup> La capa evolutiva más reciente es la neocorteza o cerebro reflexivo, que se encarga como parte «pensante» de las funciones cognitivas del ser humano. Se presenta en los mamíferos y divide al cerebro en dos hemisferios: izquierdo y derecho. Cada uno de ellos se divide en cuatro regiones, llamadas lóbulos frontales, parietales, occipitales y temporales. Al conjunto de fibras neuronales que conecta los dos hemisferios se le denomina cuerpo caloso.

Para que el «cerebro reflexivo» entre en acción, el sujeto tiene que arrojarse por un estado de comodidad, entendido como la necesidad de sentirse bien y estar seguro de que su supervivencia no corre peligro alguno, y una emoción positiva que deje paso a la actividad de la parte «pensante». Digamos, por seguir un ejemplo, que por un lado, su «complejo reptiliano» estará en alerta absoluta en una clase de matemáticas incómoda y llena de tensión –estará siempre a la expectativa para el ataque o la huida–, sin dejar paso a ese cerebro reflexivo; y, por otro lado, las emociones recogidas en el «sistema límbico» cerrarán del mismo modo el paso a las funciones cognitivas.

**Los comienzos de un aprendizaje son fundamentales.** Ante las situaciones novedosas el cerebro suele responder con un alto grado de motivación

1. Parece ser que sí hay generación de nuevas neuronas, sobre todo en el hipocampo. Aunque Rodolfo Llinás (2003), argumenta que «Definitivamente, el cerebro se deteriora con el tiempo por lo que nunca seremos tan inteligentes como fuimos cuando éramos jóvenes».

e interés: los comienzos de una etapa escolar, la iniciación de un tema, los primeros pasos de una asignatura, la utilización de un recurso o material... La pedagogía empleada en estos comienzos es una variable que incide en el aspecto motivacional de la posición de partida, puede: aumentarla, mantenerla o disminuirla. El cerebro guarda en la memoria con extrema fijación los sentimientos generados por la emoción recibida. A partir de ese momento el cerebro toma decisión de aceptación o rechazo al tema o experiencia iniciada, repercutiendo considerablemente en los posteriores aprendizajes que se puedan relacionar con los tratados.

Cuando el cerebro aprende algo por primera vez hay una actividad intensa en la corteza cerebral. Esta actividad va disminuyendo con la práctica en la medida que se va consolidando lo que se está aprendiendo. Contrariamente a lo que se puede pensar, según vamos profundizando en ese aprendizaje y cada vez que lo utilizamos, el cerebro está menos activo consumiendo también menos energía. Los comienzos son fundamentales.

**Optimizar la actividad cerebral.** Habría que estudiar qué es lo mínimo necesario que, sobre un tema en cuestión y en función de la edad, debe ofrecerse al alumno a partir de lo cual la actividad cerebral de este podría descubrir lo que falta: ¿qué ves?, ¿qué se te ocurre a ti?, ¿qué pasaría si...? Economizar las informaciones que se dan para ampliar la posibilidad de establecer relaciones, generar ideas y expresar pensamientos. No se trata de «utilizar el cerebro», sino de «optimizar la actividad cerebral» llevándola a la máxima posibilidad de desarrollo. No tiene sentido corregir con *bien o mal* los resultados obtenidos en cada implicación del pensamiento, sino conducir desde esos resultados, a partir de ejemplos y contraejemplos, para que el alumno sea consciente de su acierto o de su error. Para ello, habrá que poner a su disposición fiables mecanismos de autocorrección, tanto por el estudio y la comprensión de propiedades y relaciones matemáticas, como por la correcta utilización de razonamientos lógicos. La optimización de la actividad cerebral está en relación directa con la optimización de contenidos para obtener conocimientos. Si por contenido entendemos lo que se enseña, y, por conocimiento, lo que se aprende, hemos obser-

vado que actualmente se da mucho contenido y se produce poco conocimiento. Es de vital importancia preguntarse ¿a qué es debido?, porque eso ni facilita optimización cerebral alguna, ni desarrolla cualquier competencia.

**Un cerebro encendido y conectado.** Decir a estas alturas que el cerebro es un órgano al que tenemos que prestar suma atención y mantenerlo en perfectas condiciones puede resultar: por su obviedad, ocioso; y, por su evidencia, un comentario tautológico. Pero no es de extrañar que, precisamente por su obviedad y evidencia, las acciones que representan estos comentarios pasen a menudo inadvertidas. Por eso me atreveré a decir que hay que mantenerlo *encendido* el mayor tiempo posible y perfectamente *conectado*. Se puede considerar que un cerebro está *encendido* cuando está activo. Por perfectamente *conectado* entiendo la necesidad, entre otros factores biológicos, de tener un buen riego sanguíneo y un nivel óptimo de oxigenación. Hay que cuidar el cuerpo al que está conectado ese cerebro; buena alimentación, ejercicio físico y dormir suficientemente son exigencias básicas.

**¿Y esto para qué sirve?** No vamos a tocar solo los aspectos educativos referidos al que enseña, y –partiendo necesariamente de que la enseñanza se preocupará de la comprensión y correcto entendimiento de lo estudiado– anotaremos una idea a mi juicio fundamental a tener en cuenta desde el punto de vista del que aprende. «¿Y esto para qué sirve?», nos dicen nuestros alumnos mientras trabajan con: las operaciones matemáticas, las fracciones, las inecuaciones, las integrales... Pues bien, todo aprendizaje requiere de un esfuerzo intelectual y, por tanto, desarrolla el cerebro. Lo que se aprende comprendiendo sirve tanto para entender aplicaciones prácticas en el mundo físico, como para desarrollar el mundo interior y el propio cerebro, recordando datos, propiedades y relaciones, o generando estructuras que permitan un crecimiento intelectual capaz de comprender nuevos conceptos; así que, quizás sirvan también los conocimientos, entre otras cosas, para practicar el pensamiento durante el proceso de su adquisición. ¿Por qué se valida frecuentemente la importancia de un conocimiento solo por su aplicación al mundo exterior?

## 2. Apuntes sobre la enseñanza, para el aprendizaje

**Lo que hace falta es «escuchar».** Todos los niños tienen la misma necesidad de aprender matemáticas. *¿Es tarea escolar, atendiendo a los nuevos hallazgos, adjudicar efectos que cubran necesidades, o, seguir imponiendo la tradicional obsesión de clasificar las capacidades? Si ya se sabe que el cerebro humano es capaz de comprender ciertas relaciones y conceptos por las facultades intelectuales, ¿qué explicación se aporta cuando la Educación<sup>2</sup> no encuentra los procesos necesarios para adquirir los conocimientos básicos? ¿En qué apoyamos el avance educativo de la enseñanza de la matemática cuando los niños siguen cometiendo año tras año los mismos errores: que si se olvidan de los ceros intercalados, que si desarrollan mal la propiedad distributiva, que si no resuelven una sencilla situación problemática...?*

Por naturaleza humana todo sujeto quiere aprender; el cerebro es un órgano incansable en la búsqueda de respuestas. Sin embargo, se dice que existen niños que «no quieren aprender»; pero como esto es en sí mismo contradictorio, ¿no estaremos obligados educativamente a abrir investigaciones para buscar las razones por la que esa contrariedad humana se pone de manifiesto? Y si sobre ello ya existieran investigaciones con resultados concluyentes, ¿por qué la escuela no los incorpora?

La enseñanza tiene que nacer escuchando y vivir escuchando; preguntarse: por qué los niños dicen lo que dicen; por qué los niños hacen lo que hacen. No conozco otro modo de conseguir que horizontes nuevos se abran, que nuevas tareas se presenten, que nuevos niveles de conocimiento e intuición se concreten, para conquistar hazañas de acontecimientos educativos más grandes que el justificado tamaño ordinario.

- a. Que las respuestas que obtenemos no coincidan con las que esperamos implica, simple-

mente, discrepancia entre la enseñanza y el aprendizaje; y, no significa en modo alguno que el niño no razone.

- b. El niño nunca responde por azar, si no ha sido intimidado.  
c. El niño nunca quiere fallar o hacerlo mal, si no ha sido irritado.  
d. Ni existe, ni existirá método alguno de enseñanza superior a la capacidad de aprendizaje de la mente humana.

Más allá del término está su significado (Rebollo y Rodríguez, 2006) y, por tanto, el prejuicio de su diagnóstico: cuándo podemos hablar, o no, de dificultades en el aprendizaje de la Matemática. Son muchos los investigadores y estudiosos del tema los que agregan un problema importante y frecuente en su diagnóstico: la enseñanza inadecuada. «Pues tanto los maestros como los alumnos, y en última instancia la sociedad entera, son víctimas de un sistema de enseñanza». (García Márquez, 1995).

Si a un alumno se le dice «así se suma», «así se multiplica», «así...», se está grabando en su cerebro que no se puede sumar o multiplicar de otra manera. Se limita considerablemente, con esta forma de proceder, el desarrollo de la intuición, la observación, el razonamiento y las posibles combinaciones creativas que podría realizar. Más aún, cuando el que enseña decide darle al que aprende *el resultado* de lo que su cerebro ha ido construyendo, priva al otro cerebro de construirlo por sí mismo. Cuando nos dicen, por ejemplo, cómo se resuelve una ecuación o lo que es un rectángulo, el cerebro recoge la *palabra escuchada* pero no puede recoger los mecanismos intelectuales que han permitido al que habla generar el concepto de rectángulo o ecuación. «Es lamentable el tipo de educación que reciben los niños en el ámbito escolar –afirma Dehaene (1997) en donde se hace demasiado énfasis en los conceptos abstractos y la memorización rutinaria de tablas y algoritmos numéricos. Se estanca el desarrollo del substrato numérico instintivo y con ello se derrumba el soporte intuitivo para la adquisición de los nuevos conceptos en un proceso dinámico, complejo y estimulante. Esto trae consigo la pérdida de motivación por parte del niño al hacerse más difícil y tediosa la memorización de los conocimientos. A partir de aquí el fracaso en el aprendizaje de las matemáticas está asegurado.»

2. Cuando hablo de Educación no me refiero solo a los profesores, sino también, y con mayor preocupación, a los padres, a los gobiernos, a las instituciones con competencia en materia educativa que siguen diseñando una formación inicial con planes de estudios arcaicos (con Bolonia o sin Bolonia) para enfrentarse a las necesidades actuales; y parece que más les preocupe idear estrategias disfrazando datos estadísticos, que invertir en nuestro futuro produciendo sano aprendizaje.

¿Y, si hay niños «diferentes»? La educación estará atenta a las variables estudiadas en los resultados de las investigaciones científicas que constatan esas diferencias, y –teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades– no podrá perder de vista *la desigualdad de interacciones con la realidad física para generar procesos que den lugar a esas mismas oportunidades*. La educación no acaba cuando se decide que un alumno no conseguirá los objetivos que ésta ha propuesto para él, sino cuando se encuentran los mecanismos necesarios para que él consiga los objetivos que la educación se ha propuesto. Por eso es de vital importancia medir correctamente los objetivos; tanto error se comete cuando a alguien se le exige más de lo que puede hacer, como cuando se le deja de exigir aquello que podría alcanzar.

### 3. «¿Qué hay de nuevo?». A modo de conclusión

La *modernidad pedagógica* está en función directa con los resultados que se obtienen en el aprendizaje, y no puede medirse por la novedad de las técnicas y recursos empleados. Sin desestimar la importancia que éstos pueden tener, no podemos confundir los medios que se utilizan con los fines que se persiguen. Actualizarse no consiste en imitar procedimientos que están de moda, sino en conseguir, en tiempo real y con los niños actuales, los objetivos dirigidos a la adquisición del conocimiento y el desarrollo personal. No se trata solo de que el maestro y el pedagogo sepan decir, sino de que *sepan hacer* lo que saben decir. *¿Qué hay de nuevo?; ¿qué provoca esfuerzos necesarios y evita los innecesarios?, ¿qué permite distinguir ambos esfuerzos claramente y evolucionar, tanto proponiendo, como eliminando?*

Las investigaciones neurocientíficas nos dicen que cuanto más se repite una acción, más se aumenta la capacidad de recordar. Tendremos que reflexionar sobre las acciones que se realizan en la escuela para el aprendizaje de las matemáticas. Hacer una lista, profundizar en su estudio, ver qué frecuencia tienen las acciones que deberían aparecer y las que no deberían estar, y concluir honestamente respecto al análisis de los datos obtenidos. La idea del mundo que puede sacar un alumno, con los métodos de enseñanza que se presentan en la actualidad, es

que todo está descubierto y funciona en torno a las reglas del profesor

Y ahí se acaba, cuando también deberíamos utilizarlos para marcar profundo interés en *hacerse preguntas sobre lo que allí no está porque aún no ha sido encontrado*, y prepararles intelectual, cultural, espiritual y emocionalmente para que algún día ellos puedan conquistarlo. Si bello es lo que está escrito, más bello es lo que aún falta por escribir. Educar es permitir que *el otro* encuentre la belleza. ¡Qué belleza!: enseñar a ver lo que aún no está descubierto, y preparar para que algún día ellos puedan despejar dudas, manifestar propuestas, desenmascarar errores, desenvolver secretos y descifrar enigmas. **«Las maravillas descubiertas están en un segundo plano con respecto a aquellas que esperan ser descubiertas.** [...] Vivimos todavía en la infancia de la humanidad. Pero ¡qué regocijo! ¡Qué desafío! No es sorprendente que el saludo entre los entusiasmados investigadores de lo desconocido a menudo no es “hola” ni “cómo está”, sino «¿qué hay de nuevo?» (Bersanelli y Gargantini, 2006).

Cien veces todos los días me recuerdo a mí mismo que mi vida interior y exterior, depende de los trabajos de otros hombres, vivos y muertos, y que yo debo esforzarme a fin de dar en la misma medida en que he recibido. (Albert EINSTEIN)

### Bibliografía

- Alcázar, E. (2002): *Hablando de mente y cerebro. Psiquiatría, neurociencia y psicoanálisis: convergencia e integración*. Vita: Academia Biomédica Digital.
- Alonso, D. y Fuentes, L. J. (2001): «Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático». *Revista de Neurología*. 33, 568-576.
- Arbid, M. A. (1982): *Cerebros, máquinas y matemáticas*. Madrid. Alianza Universidad.
- Bersanelli, M. y Gargantini, M. (2006): *Solo el asombro conoce. La aventura de la investigación científica*. Madrid. Ediciones Encuentro.
- Butterworth, B. (1999): *The mathematical brain*. Londres. MacMillan.
- Dehaene, S. (1997): *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*. Oxford. Oxford University Press.
- Dehaene, S.; Bossini, S. y Giraux, P. (1993): «The mental representation of parity and numerical



- magnitude». *Journal of Experimental Psychology: General*, 122: 371-96.
- Fernandez Bravo, J. A. (2014): *La resolución de problemas matemáticos. Creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Grupo Mayéutica, 4ª Ed. Madrid. (Ed. Primaria)
- Fernández Bravo, J. A. y Barbarán, J.J. (2015): *Inventar problemas para desarrollar la competencia matemática*. La Muralla. Madrid (Ed. Secundaria y Bachillerato).
- García Marquez, G. (1995): «Un manual para ser niño». Separata tomada del tomo 2 de la colección *Documentos de la misión Ciencia, Educación y Desarrollo: Educación para el Desarrollo* (pp. 115 y ss.) Santafé de Bogotá (Colombia). Consejería para el desarrollo institucional.
- Garofalo, J. (1989): «Beliefs and Their Influence on Mathematical Performance». *Mathematic Teacher* 82 (7), 502-505.
- Hodgkin, L. y Huxley, A. F. (1952): «A quantitative description of membrane current and its application to conduction and excitation in nerve». *The Journal of Physiology* 117, 500-544.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007): «We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education». *Mind, Brain, Education* 1 (1), 3-10.19.
- Laski, E. V. y Siegler, R. S. (2007): «Is 27 a Big Number? Correlational and Causal Connections Among Numerical Categorization, Number Line Estimation, and Numerical Magnitude Comparison». *Child Development* 78:6, 1723-1743.
- Llinás, R. (2003): *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. S.A. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- McNab, F.; Varrone, A.; Farde, L.; Jucaite, A.; Bys-tritsky, P.; Forssberg, H. (2009): «Changes in Cortical Dopamine D1 Receptor Binding Associated with Cognitive Training». *Science* 323 (5915):800-802.
- Martinez, J. y Argibay P. (2007): «El aprendizaje de las matemáticas y el cerebro». *Ciencia Hoy*, vol. 17, núm. 99, 46-51.
- Moyer, R. S. y Landauer, T. K. (1967): «Time required for judgements of numerical inequality». *Nature* 215: 1519-20.
- Rebollo, M. A. y Rodríguez, A. L. (2006): «Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas». *Revista de Neurología* 42 (Supl. 2), S135-8.
- Saramago, J. (2000): *El cuento de la isla desconocida*. Santiago de Chile. Editorial Cuarto Propio.
- Siegler, R. S. y Booth, J. L. (2004): «Development of Numerical Estimation in Young Children». *Child Development*, Volume 75, 2, 428-444.
- Siegler, R. S. y Opfer, J. E. (2003): «The development of numerical estimation: evidence for multiple representations of numerical quantity». *Psychological Science* 14 (3), 237-243.
- Spelke, E. S. (2000): «Large number discrimination in 6-month-old infants». *Cognition* 74:1-11.
- Thompson, A. G. (1992): «Teacher' beliefs and conceptions: a synthesis of the Research». En: *Handbook for Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York. MacMillan-NCTM.

### JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO

Doctor en Ciencias de la Educación, por la especialidad de Didáctica. Máster en Lógica formal, simbólica y matemática. Máster de Formación en Docencia e Investigación para la Educación Superior. Máster en Diseño Educacional. Experto en Gestión, administración y dirección de Centros Educativos. Licenciado en Filosofía (lógica simbólica y matemática). Diplomado en Magisterio (ciencias y matemáticas). Profesor de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (1986-2000). Profesor Titular de Didáctica de la Matemática y Desarrollo del pensamiento Lógico y Matemático, en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) (2000-2013). Director de la Cátedra Conchita Sánchez de Investigación para la Educación Matemática de la Universidad Camilo José Cela (2007). Investigación de procesos para la innovación en la enseñanza de las matemáticas, en España, Paraguay, Perú, México, Alemania, Italia y Estados Unidos. Director de Proyectos Europeos Leonardo de Investigación. Consultor internacional del Centro de Neurociencias y Educación (Perú). Distinción, por el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay, como experto externo para la Educación Inicial. Colaborador Departamento de Primera Infancia y Educación Inclusiva de la UNESCO. Premio de Metodología Creativa (Italia, 2009). Autor de 97 obras sobre Educación y aprendizaje de la Matemática.

# CIUDADES EDUCADORAS, DERECHOS DE LOS NIÑOS Y CONSECUENCIAS EDUCATIVAS\*

Joan Manuel **DEL POZO**

[<http://joanmanueldelpozo.blogspot.com.es/>]



Para hablar de niños puede ser bueno hacer como ellos: poner en juego la imaginación y usarla para obtener una mejor comprensión de lo que queremos comunicar. El lenguaje puramente conceptual sin ningún juego imaginativo puede resultar áspero y rígido; pero la imaginación puede ayudar a endulzarlo y flexibilizarlo. Invito, pues, a quien me lea a dejarse llevar por la imaginación y subirse gracias a ella en mi globo aerostático para volar un poco alto y contemplar algunos paisajes –conceptuales, pero muy humanos– en los que ver y entender el juego entre unos principios generales contenidos en los llamados «derechos de los niños», un proyecto social conocido como «ciudades educadoras» y las consecuencias educativas que se derivan de la relación entre unos y otras.

Estamos lejos de la aglomeración urbana, en un campo donde reposa tendido en la hierba, deshinchado y arrugado, un inmenso globo y su cesta vacía al pie esperándonos; subimos a la cesta, lanzamos al interior del globo aire caliente con una potente lengua de fuego, que lo hincha

lentamente, y vemos cómo se yergue imponente sobre nosotros; el globo está en condiciones de ascender y empieza ya con lentitud a distanciarse del suelo. El aire de la mañana es suave y nos acaricia el rostro mientras ganamos altura; el silencio y el frescor ayuda a mirar serenamente hacia abajo, donde todo es cada vez más pequeño pero reconocible, y hacia el horizonte, que nos sorprende por su lejanía creciente y por lo mucho y variado que parece contener en todas las direcciones.

Lo primero que vemos, muy cerca de donde hemos salido, pero estaba fuera de nuestro alcance desde el suelo, es un lago y nos fijamos en él por su belleza enigmática: aguas quietas, ensombrecidas por la alta vegetación de sus márgenes, que parecen guardar misterios y revelaciones antiguas y profundas. Una de ellas puede ser la voz del poeta Rilke, que oímos lejana pero clara, quien formuló el siguiente pensamiento: «el destino es la plenitud de la infancia». Esa revelación de la voz del lago presidirá nuestro viaje: no hay más destino, más camino prefijado en la vida de las personas, que el que se contiene en la infancia de cada uno; ser adulto, con todo lo bueno, lo imperfecto e incluso lo malo que pueda tener, es continuar siendo un niño aunque

\*Artículo redactado como síntesis de la conferencia del mismo título pronunciada en el plenario del **VI Encuentro APFRATO** y el **VI Congreso CICI**, en Granada el 7.6.15.

crecido, un niño en su plenitud. Aquella respetable voz poética surgida del lago nos sitúa en la responsabilidad de comprender, atender y cuidar de los niños, porque en ellos está su respectivo destino; una buena infancia es un buen destino; una mala infancia es un destino fatal. Luego, ¡atención máxima a la infancia! Es algo más que una simple etapa a la espera de algo más importante; ella es lo importante.

El globo sube y sube y se desplaza, movido por vientos invisibles e imprevisibles, a un lado y otro. Ahora nos movemos hacia levante y vemos, rutilante e inmenso, el mar. Es, para nuestra imaginación, el mar de las ciudades del mundo; millares de ciudades de todo tipo y tamaño, donde ya vive más de la mitad de la humanidad, muchas de las cuales se comprometen con una llamada «Carta de Ciudades Educadoras», carta que contiene principios básicos para la convivencia. El objetivo de ese proyecto es la toma de conciencia y el compromiso, por parte de los ciudadanos y sus gobernantes, de activar la capacidad educadora enorme que contiene cada ciudad más allá de los centros escolares, aunque evidentemente contando con ellos. Los más diversos componentes de la ciudad –desde empresas a clubes deportivos, desde medios de comunicación a oenegés, desde la administración municipal a grupos culturales o artísticos- emiten constantemente educación llamada no formal o informal, que acaba teniendo un peso decisivo en la formación de sus habitantes y en su vida personal y colectiva. La Carta busca el compromiso de todos los componentes de la ciudad con la función educadora que siempre tenemos todos, sea cual sea nuestro trabajo, nuestra posición o nuestras aficiones. El sentido último de esa Carta es la contribución múltiple y diversa a la calidad de la vida urbana, a la mejora de todas las personas, a hacer efectiva la riqueza humana de la participación en los valores y usos democráticos.

De pronto nuestro globo se orienta hacia mediodía, siempre luminoso y cálido. Allá vemos los niños y niñas del mundo, millones y millones de criaturas que ríen, juegan, gritan, corren y saltan, pero que, sobre todo y sin decirlo, nos reclaman el respeto a sus derechos. Han tenido que pasar muchos milenios de historia humana para que por fin se hable formalmente y seriamente de los derechos de los niños. Derechos que se formalizan en diversas declaraciones, de

las que puede tomarse como referencia principal la llamada «Convención de los Derechos de la Infancia» de 1989. Sus derechos tienen una naturaleza literalmente «fundamental» si, según nuestra voz poética del lago, la infancia es *fundamento* de la vida, puesto que en ella se forja el destino mismo de cada vida humana. Si miramos alternativamente desde nuestro cesto en las alturas a levante y al sur, podemos establecer relaciones entre las ciudades educadoras y los derechos del niño: solo a título de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad para aligerar el peso del *viaje lector*, la Convención (Co) establece su principio esencial en el artículo (art.) 3, que es ni más ni menos que **el interés superior del niño**, que se refleja expresamente, por su carácter básico o principal, en el preámbulo de la Carta (Ca); **el derecho a la educación** (Co, art. 28) encabeza los principios (pr.) de la Carta (Ca, pr. 1) y aparece de nuevo en su cuerpo (Ca, pr. 5), puesto que la ciudad educadora, como no podía ser menos, se entiende como una *extensión*, podría decirse como un *refuerzo* también, del derecho humano a la educación; el derecho al **juego y el entretenimiento** (Co, art. 31) se recoge en la Carta en forma de exigencia de una planificación urbana que lo permita y fomente y ayude al contacto intergeneracional (Ca, pr. 8); el derecho al **pleno desarrollo personal** (Co, art. 29) se recoge de forma expresa en ciudades educadoras (Ca, pr. 10); un derecho tan importante para el niño como el que tiene a su **vida privada y progresiva autonomía** (Co, art. 16) es también importante para la ciudad educadora (Ca, pr. 13); como lo es el derecho a unos **padres formados y responsables** (Co, art. 18 y Ca, pr. 14); o, en el orden colectivo, el derecho a la **formación democrática** (Co, art. 29) expresado fuertemente en el principio que cierra la Carta como «objetivo crecientemente necesario para la comunidad (es la) formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática» (Ca, pr. 20). Sin entrar en la mención precisa de artículos o principios, registramos también tanto en la Convención como en la Carta los derechos a la **educación en convivencia responsable**, al **respeto a la naturaleza**, a **opinar y ser escuchados**, a la **información y la comunicación**, a la **asociación**, todos ellos necesidades principales de la construcción personal y social a la que está llamada la infancia.

Nuestro globo sigue su navegación silenciosa, majestuosa, tranquila, que nos permite sentirnos

como aves planeando sin ruido, con suavidad y emocionados por unas perspectivas insólitas. Viramos hacia el norte, donde podremos encontrar nuestra última aspiración, el conocimiento de algunas de las consecuencias educativas del ejercicio de los derechos de los niños, más aún si lo son en un contexto de ciudad educadora. La amplitud de lo que se contempla es grandiosa, pero nos vamos a ceñir a tres elementos decisivos, aunque no sean los únicos de gran valor: el juego, la autonomía y la participación.

En efecto, como una cascada alta, alegre, refrescante y luminosa vemos la profunda vinculación o función educadora del juego infantil en tanto que expresión directa de la niñez, casi como su estado natural (reflejado en la etimología clásica: el *páris*/niño de los griegos dio lugar a *paidiá*/juego y *paídso*/jugar). Dificultar o limitar el juego es dificultar o limitar la niñez misma. El juego, educativamente hablando, es aprendizaje en estado puro de mil habilidades y competencias, pero también distracción o descanso legítimo y necesario; y no es menor el valor socializador que encierra, en tanto que a menudo es colectivo y promueve intercambio, cooperación o eventualmente competencia estimulante; y finalmente, en la perspectiva ética el juego es respeto a reglas –aunque sean imaginadas, improvisadas y muy circunstanciadas–, por lo que Aristóteles –injustamente tenido por rígido– habló de la virtud ética de la *eutrapelia*, que podría traducirse por «buen humor», «donaire», «ingenio amable», que estaría en el justo medio entre el *bomolochos* o bufón que tiene que ser gracioso –y pesado– a toda costa y el *agroicos* o amargado, testarudamente serio. El niño que juega como le corresponde, libre e imaginativamente, cultiva sin saberlo esa difícil virtud para su edad adulta.

Bajo la cascada podemos contemplar desde nuestro globo la formación de un inmenso río, el río de la autonomía personal. Hemos visto cómo tanto la Convención como la Carta dan un papel relevante a la autonomía, que es objetivo principal o central de todo proceso verdaderamente educador: lo es en el orden individual y en el colectivo, que recibe el nombre de democracia –pueblo que se gobierna a sí mismo es pueblo *autónomo*–; autonomía es también sinónimo de responsabilidad –el irresponsable es una veleta incapaz de darse a sí mismo normas de vida–: ser responsable es ser capaz de articular el va-

lor vital de la libertad con el resto de valores de la vida, lo cual otorga a la libertad garantía de plenitud humana; una libertad sin responsabilidad sería vacía y pobre, mientras que una libertad con responsabilidad es una libertad llena de valor(es). En ese sentido, la autonomía acaba siendo expresión de la plenitud de la personalidad, porque asegura la libertad al mismo tiempo que el resto de valores de la vida.

Junto al río potente de la autonomía vemos desde nuestro globo un bosque frondoso, con gran variedad de árboles, matas y arbustos: es el bosque de la participación que, aunque usada a menudo como un mantra vacío de contenido, es también defendida por la Convención y la Carta como un factor educador de primer orden. En primer lugar, porque tomar parte significa socializarse, que es uno de los objetivos clásicos de la tarea educativa; en segundo lugar porque, como refuerzo de lo antedicho, participar es hacerse corresponsable y la corresponsabilidad es una forma avanzada de la responsabilidad misma, porque es responsabilidad trenzada con otros, construcción de tejido social; en tercer lugar, la participación es un instrumento óptimo para cualquier aprendizaje, porque es tomando parte en cualquier proceso –participando, pues– como se comprende el proceso en su textura interior, en sus reglas, en sus objetivos, en sus valores; y finalmente, la participación es una regla esencial de la democracia, en tanto que sin participación la democracia tiende a ser un esqueleto sin musculatura, una caricatura de sí misma: la participación es el alma de la democracia, como la sensibilidad es el alma del arte.

Nuestro viaje en globo va terminando: descendemos despacio hacia poniente en busca de un prado donde aterrizar, donde posar sin golpes la cesta que nos ha acogido para volar. El prado es abierto y nos permite posarnos levemente y bajar de la cesta. ¿Qué encontramos en el prado de nuestra imaginación después del vuelo? La invitación a caminar de forma realista, a responder de forma serena, a las muchas interpelaciones que la vida diaria nos plantea en este ya bien entrado siglo XXI. Nos interpelan algunos factores deseducadores de la llamada *cultura líquida* de nuestro tiempo, como el individualismo hijo del marco mental dominante neoliberal; la anomia éticocívica propia de lo que se ha dado en llamar también ‘sociedad de

la indiferencia'; el menosprecio, cuando no desprecio, de lo público y una aceleración insostenible del tiempo humano. Nuestro viaje en globo nos ha permitido intuir o conocer elementos educativos suficientes para luchar contra esos

factores profundamente deseducadores. Son los elementos contenidos como derechos en la «Convención de los Derechos de la Infancia» y como proyecto convivencial y cívico en la «Carta de Ciudades Educadoras».

# SEIS RAZONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA CULTURA DE PAZ



Maria Carme **BOQUÉ TORREMORELL**  
[[mariacarmebt@blanquerna.url.edu](mailto:mariacarmebt@blanquerna.url.edu)]



*Hay hombres que luchan un día y son buenos.*

*Hay otros que luchan un año y son mejores.*

*Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos.*

*Pero los hay que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles.*

BERTOLT BRECHT

En este artículo exploramos en la relación entre la cultura de paz y la escuela. Se trata, por un lado, de mostrar el interés de los principios, objetivos y competencias propias de la cultura de paz en la mejora y transformación del sistema educativo y, por el otro, de vislumbrar trayectorias generativas para la creación de una escuela que sea, ante todo, defensora a ultranza de las personas. Los motivos para infundir la cultura de paz en la escuela son infinitos, pero aquí nos centraremos solamente en seis con los cuales iremos esbozando la educación y la escuela que queremos.

## 1. Justicia social: el máximo desarrollo del potencial humano

Para comenzar, debemos tener en cuenta que, hoy en día, la paz se identifica con justicia social (Galtung, 1985).<sup>1</sup> Atrás han quedado los tiempos en que la paz se entendía como simple ausencia de violencia dando paso a un concepto mucho más proactivo: alcanzaremos la paz cuando todas las personas, sin excepción, podamos desarrollar al máximo nuestras potencialidades. Es lo que se conoce como paz positiva.

1. Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Sin lugar a dudas, este objetivo –el desarrollo de las potencialidades de cada ser humano– debe ser asumido por todas las escuelas, ya que una de las finalidades más claras de la educación consiste en proporcionar igualdad de oportunidades al alumnado. Claro está, que no podemos conformarnos con una simple declaración de principios, puesto que de lo que se trata es de poner en marcha y hacer efectiva dicha igualdad. En este sentido, la cultura de paz entronca con las teorías de las inteligencias múltiples que reivindican la originalidad de todo ser humano y su potencial para progresar en distintas direcciones. Cada persona, pues, es portadora de capacidades que, en un entorno adecuado, se desarrollan y fructifican.

Pues bien, la escuela que queremos es aquella que se encarga de generar ambientes propicios para el crecimiento personal y colectivo de todo el alumnado sin excepciones, porque no hay personas exentas de capacidades sino entornos discapacitantes; una escuela positiva, que no limita el progreso a unas pocas materias convenientemente graduadas por niveles a superar y que no poda todo lo que sobresale o crece en un sentido distinto a lo previsto y preestablecido. Nos referimos a una educación experta en reconocer el potencial de cada niño y niña, que no parte de cómo cada alumno se adapta a la

escuela, sino de cómo la escuela se adecua a cada alumno. Cualquier docente, pues, debería planificar una acción educativa que diese respuesta a la diversidad de manera inclusiva, eso es, siguiendo los presupuestos del diseño universal del aprendizaje (DUA) que, según Giné y Font (2007) y CAST (2011), propugnan la necesidad de proporcionar distintos medios de acceso a la información (el «qué» del aprendizaje), varias opciones para la acción (el «cómo» del aprendizaje) y múltiples maneras de implicarse (el «por qué» del aprendizaje).

## 2. Paz posible: el compromiso sostenido con la mejora

Acto seguido, añadiremos que la paz, en el siglo XXI se escribe con minúsculas, lo cual significa que ya no buscamos una paz ideal y utópica, sino una paz imperfecta y posible (Muñoz, 2001).<sup>2</sup> Las utopías, por definición, se ven como anhelos imposibles de lograr y su efecto puede llegar a resultar paralizante o, incluso, derivar en actos simbólicos que, al fin y al cabo, nada cambian. Aquí, la aportación de la cultura de paz es bien clara: la educación que queremos no debe proyectarse como una utopía inalcanzable, sino como la mejor educación que podemos tener ahora y aquí, lo cual requiere, obviamente, lucha y compromiso. Y ello se logra a base de erradicar las tradiciones que ya no funcionan y de probar y afianzar otras formas de educar que muestran su eficacia. Muchas veces hemos defendido la necesidad de abandonar, mejor aún, enterrar, aquello que no sirve, librándonos de ideas y métodos que no son más que cachivaches con los que quizás hemos llegado a encariñarnos.

Pero luchar es arriesgado, por eso, la cultura de paz se sustenta en principios no violentos y ofrece herramientas sólidas para afrontar la incertidumbre. Así, se promueve la necesidad de cambiar y construir soluciones contando con los demás, ya que una cosa es desprenderse de una idea y otra muy distinta abandonar a una persona. Avanzar juntos paso a paso mejorando día a día es, probablemente, la manera más viable a la hora de construir la mejor escuela posible,

2. Muñoz, F.A. (ed.) (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, Colección Eirene, núm. 15.

porque no es propio del ser humano cruzarse de brazos ante las adversidades.

En la escuela que queremos se impone pues, aprender a ponerse en el lugar del otro, escuchar activamente, colaborar y buscar el consenso desde el profundo convencimiento de que los seres humanos somos interdependientes. Aquello que una persona dice o hace afecta, a corto plazo, al resto de la comunidad educativa y, a la larga, a toda la humanidad. Y eso, por supuesto, sin perder el sentido crítico ni la humildad que nos permite equivocarnos y reparar los errores.

## 3. Derecho fundamental: el impacto universal de la educación

Aunque ya se sobreentiende, la paz no es auténtica, no es real, si no está al alcance de todo el mundo. La paz es un derecho, al igual que la educación. Y con los derechos no se juega ni se escatima. De nuevo, estamos ante algo tan simple de decir como difícil de cumplir. El reto, aquí, radica en el gran número de trabas que debe afrontar la escuela, una de las cuales la plantea el propio alumnado que, desencantado, a veces opta por la objeción escolar, el absentismo y el abandono y, en otras ocasiones, vive su formación como una carrera de obstáculos que debe ir eliminando con sacrificio. Sin embargo, nadie puede renunciar a su derecho a la educación y debe tomar conciencia de su deber de educarse para contribuir a su comunidad, cuanto menos. Desde luego, nos estamos refiriendo a la situación en el primer mundo, porque en los países en vías de desarrollo la situación es mucho más preocupante.

El bien de la educación no tendría que escasear. No obstante, cuando un bien tan preciado solo se pone al alcance de la ciudadanía de manera unidireccional y completamente regulada, deja forzosamente al margen a todo aquel que no encaja. Cuando lo cierto es que las sociedades plurales no son unitarias, son disgregadas. Frecuentemente se traen a colación los resultados de los sucesivos informes derivados del Programme for International Student Assessment (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015)<sup>3</sup> como prueba del fracaso de la escuela. Si bien

3. Se pueden consultar los diferentes informes en la web <<http://www.oecd.org/pisa>>.

estas evaluaciones miden las competencias que demuestran los estudiantes, se focalizan en ámbitos claramente académicos y no toman en consideración el punto de partida de cada estudiante. Una educación con deseos de impactar en toda la ciudadanía quizás promovería investigaciones sobre el desarrollo personal y los logros de cada individuo y de su grupo o grupos de pertenencia. También sería sugerente investigar sobre qué parte del saber alcanzado devuelve cada persona a la sociedad.

Además, el derecho a la educación no se materializa únicamente entre las paredes de la escuela, ya que los escenarios para el aprendizaje, los agentes educativos y los medios de acceso al conocimiento están muy diversificados. En este sentido, quizás la sociedad en su conjunto debiera militar activamente por la educación, porque adultos que aprenden, aman la cultura y se acercan a ella permanentemente pueden proporcionar, a las nuevas generaciones, un testimonio creíble acerca del valor de la misma. Hoy en día, hay tendencias educativas en que toda la familia se implica en la escuela desde un modelo más abierto y libre. Sin embargo, en la escuela que queremos y expresado, tal vez, de manera algo intuitiva, creemos que el movimiento osmótico entre el centro docente y el mundo, más que atraer la realidad hacia el interior de la escuela, debería abrir la escuela a la realidad rompiendo barreras lo mismo en el uso de los espacios que de los tiempos, las edades, las etapas, las culturas, las capacidades, las disciplinas, las leyes (que se suceden sin cesar)... para generar continuidad.

#### **4. Erradicación de la violencia: la horizontalidad en las relaciones interpersonales**

Uno de los elementos más definitorios de la cultura de paz consiste en el rechazo a todo tipo de violencia e injusticia. Sabemos que existen 3 tipos de violencia: directa (visible), estructural (normas, coyunturas, contextos injustos...) y cultural (tradiciones indignas o discriminatorias). Estos tres tipos de violencia y no solo el primero –que es el que mueve a pedir más disciplina y más mano dura–, existen dentro de las paredes de la escuela y debemos hacer lo posible por erradicarlas.

Se ha avanzado mucho en lo referente a la gestión del aula por parte del adulto y, si bien todavía hay quien piensa que se trata de control y disciplina, la mayoría de docentes advierten que la gestión del grupo poco tiene que ver con la coerción o la contención de determinadas conductas. Del mismo modo que se educan las competencias cognitivas, también las emocionales y sociales han de desarrollarse. O sea que una concepción proactiva de la convivencia se traduce en la creación de vínculos, la cohesión social, la promoción de las inteligencias intra e interpersonal, la gestión positiva de los conflictos, la mediación, etc.

Pero hay más, porque no basta con gestionar el grupo clase de manera pacífica cuando la propia organización del sistema educativo y escolar entraña tantos tipos de violencia e injusticia. Lo mismo sucede con las tradiciones culturales que, heredadas, nos hacen sentir y pensar que las cosas son como son porque así es como han sido siempre. En la escuela que queremos, poco a poco han de ir cuestionándose las inercias inscritas en lo que se ha dado en denominar «currículum oculto» e imaginar buenas alternativas, formulando los problemas y desajustes desde un nuevo punto de vista, siendo transgresores en la manera de pensar y echando mano de una de las cualidades más valiosas del ser humano: la creatividad. Para asegurarnos de que se avanza en este sentido, resulta básico trabajar desde la horizontalidad y por la horizontalidad en todas las interacciones humanas.

#### **5. Visión ética de la vida: las herramientas para crecer**

La cultura de la paz pivota alrededor de cuatro ejes centrales: empoderamiento, ciudadanía activa, transformación social y solución positiva de conflictos. Pasando, aunque sea de puntillas, por cada uno de estos ejes, veremos la trascendencia que tienen en el ámbito educativo y su aplicabilidad.

##### **Empoderamiento**

El empoderamiento busca el fortalecimiento personal y, lo cierto es, que las personas precisamos entereza para vivir, «fibra» para no derrumbarnos ante la más mínima contrariedad y, a la vez, debemos ser eficientes ante el mundo, tener



esperanza, proyectos, visión y, más importante aún, necesitamos sentirnos capaces de cambiar el curso de los acontecimientos.

Para empoderar, se ha de tratar a las personas desde el profundo respeto a su dignidad, promoviendo condiciones para la libertad y la autodeterminación, especialmente cuando estas personas se hallan en situación de vulnerabilidad o han sido desposeídas, incluso, del conocimiento y dominio de sí mismas. Empoderar a las personas es lo contrario de tratarlas de modo paternalista; empoderar es, en definitiva «dar dignidad» y la educación, en palabras de Mounier (1967),<sup>4</sup> no puede ser ciega a la persona.

Una escuela que fuerza el aprendizaje sin sentido no consigue ni el desarrollo ni el fortalecimiento personal, porque se ha olvidado de materializar algo que cualquier pedagogía propugna: poner al niño y a la niña en el centro. La ventaja de pensar la educación desde de la cultura de paz radica en que en este campo ya se han desarrollado las herramientas para hacer efectivo el empoderamiento, con lo cual es perfectamente posible devolverle a la infancia su dignidad.

### **Ciudadanía activa**

En cuanto a la ciudadanía activa, cuyo núcleo sería la participación democrática en sus dimensiones social, política y cultural, cabe aclarar que hay diferentes tipos de participación: opinar, decidir, incidir y metaparticipación (Hart, 1993).<sup>5</sup> Generalmente, la escuela entiende la participación como dar la palabra al alumnado para que responda algunas preguntas y también para que aprenda a expresar sus ideas con respecto al tema de estudio u otros asuntos de la escuela. O sea que, chicos y chicas pueden hablar y opinar en el aula. En muchas menos ocasiones, sin embargo, pueden decidir y, cuando lo hacen, la cuestión sobre la cual se les consulta suele ser irrelevante. Incidir, a su vez, significa, tener capacidad para influir en la marcha de aquello que de verdad afecta y la metaparticipación supone, ya, la posibilidad de reflexionar sobre la participación en sí misma.

Lo cierto es que la vida de nuestros niños y jóvenes está tan programada, tan calculada, que deja poco espacio para el ejercicio del derecho a participar activamente en la sociedad, reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1982).<sup>6</sup> Conviene, pues, que la escuela que queremos avance en la promoción de la participación infantil en su más amplio sentido, puesto que el compromiso de los más jóvenes con el presente es la mejor manera de construir el futuro. No hace falta recordar las buenas prácticas que algunos centros y localidades han puesto en marcha (asambleas de aula, de centro, representantes del grupo, consejo municipal de la infancia, etc.), pero sí queremos insistir en la necesidad de contar con mecanismos concretos que permitan que la voz de la infancia tome protagonismo real.

### **Transformación social**

Des de la cultura de paz se trabaja por la transformación de toda la sociedad, de modo que cualquier ser humano vea sus derechos respetados y puedan establecerse relaciones igualitarias en el planeta, se cuide el medio ambiente, se practiquen unos valores universales, se deslegitimice el belicismo, etc. Desde este ángulo, la escuela debe promover una visión ética de la vida y la capacidad de pensar y trabajar por el bien común. Albert Einstein, en el discurso pronunciado ante una asamblea de jóvenes pacifistas alemanes allá por el año 1930, ya mostró su convencimiento de que el destino de la humanidad civilizada depende más que nunca de las fuerzas morales que ésta sea capaz de generar.

Aquí, no basta con comprender los fundamentos de una sociedad democrática y con desarrollar una serie de habilidades sociales y cívicas, sino que se exige una actitud no indiferente hacia el sufrimiento ajeno y un firme compromiso con la construcción de un mundo mejor. Sin embargo, para hacer efectiva la participación social se han de dar, según Oraisón (2008),<sup>7</sup> tres condiciones: motivación (querer participar), formación (saber participar) y organización (poder participar), por lo que el rol de la escuela y la educación en el cambio social son evidentes.

4. Mounier, E. (1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

5. Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.

6. Se puede descargar el documento completo de la página electrónica de la UNICEF <[www.unicef.es](http://www.unicef.es)>.

7. Oraisón, M. (2008). «Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política». *Investigación en la escuela*, 68, 38-49.

### **Solución positiva de conflictos**

Generalmente, se suele considerar que la armonía, el equilibrio y el consenso son elementos definitorios del ideal social, de modo que una sociedad será más perfecta cuantos menos problemas sufra y menor sea el grado de discrepancia entre los diferentes grupos que la configuran. A resultas de lo cual, al término conflicto se le atribuyen connotaciones negativas como, por ejemplo, disfunción, ruptura, discordia o violencia. Bajo esta óptica, el conflicto es considerado como la manifestación de un problema que hay que eliminar de la forma más inmediata posible (acción-reacción). Sin embargo, en la actualidad, existe una lectura positiva de los conflictos que los considera como oportunidades y motor de cambio.

El reto de cualquier grupo humano consiste, por ende, en aprovechar los conflictos como una plataforma creativa para el autoanálisis y la búsqueda de caminos para afrontarlos constructivamente. Para ello, es imprescindible aceptar los problemas, explorarlos, conocer su origen, su estructura, las partes implicadas, su evolución y, en definitiva, dedicar un tiempo a su comprensión y transformación pacífica. Así, pues, el objetivo no debe ser eliminar las diferencias en favor de una mayor homogeneidad social, sino trabajar desde la diversidad de perspectivas entendiendo la posible confrontación de intereses como un elemento formativo entre personas y sectores «condenados» a la cooperación. Si trasladamos esta perspectiva al ámbito educativo, veremos que de lo que se trata no es de llegar todos al mismo sitio, sino de llegar todos más lejos, por lo que las estrategias de cooperación y la capacidad de sacar lo mejor de cada cual resultan indispensables.

La solución positiva de conflictos pone de manifiesto, igualmente, la necesidad de construir la paz por medios pacíficos y, por consiguiente, de equipar a las personas con las herramientas y estrategias que hagan posible el bienestar común.

### **6. Espíritu crítico: la conquista de la autonomía**

La cultura de paz, como ya hemos adelantado, fomenta el espíritu crítico y la educación emancipadora, como bien demostró Paulo Freire, vuelve a los individuos más difíciles de manejar. La

capacidad de pensar reflexiva, creativa y críticamente redundante en la protección de la persona que adquiere las herramientas necesarias para resolver sobre su propia vida con autonomía. Se suele hablar de «la conquista de la autonomía» indicando, claramente, que tal empresa requiere esfuerzo, perseverancia, tolerancia al fracaso y espíritu de superación.

La educación tiene que promover un claro avance desde lo probable (aquello que, por el modo en cómo están las cosas seguramente sucederá), hacia lo posible (aquellas alternativas que, aún en las circunstancias actuales, podrían suceder) y hacia lo preferible (aquello que debería suceder, ya que es lo correcto, lo mejor). El hecho de enfocar el presente con una visión clara del futuro condiciona y guía, en verdad, las decisiones que tomamos hoy y nuestra forma de actuar en el día a día. Para los aimara, que habitan en los Andes, el futuro espera detrás y el pasado se ve delante. Para denominar el pasado se usa el vocablo «nayra» que significa ojo, a la vista o al frente. Mañana se dice «qhipūru», día que está a la espalda. No obstante, hasta ahora la educación se ha basado en «lo pasado», mientras que, curiosamente no cesamos de referirnos a los alumnos como «el futuro».

Concluiremos estas reflexiones defendiendo que la escuela no es, como últimamente podría parecer, una lata. No es un lugar «latoso», aburrido, tedioso, cargante, soporífero, fastidioso, donde los maestros y maestras matan de asco a alumnos dormidos y desinteresados. Tampoco es una «lata de sardinas», un envase donde bien apretujados se recluye a un montón de ciudadanos menores de edad, cuantos más mejor. Ni es un sitio donde chicos y chicas van a «dar la lata», la tabarra, y a hacer el gandul. La escuela que queremos tendría que ser revitalizante. Es decir, la educación debería conmovir, remover y mover. Un conocimiento lo es cuando en cierto modo choca con lo ya sabido, lo matiza, lo completa... se trata de un saber que conmueve en el sentido de que no deja indiferente: asombra, repugna, indigna, enamora... y mueve, impulsa la acción en un contexto incluso nuevo, diferente a lo previsto. Por ello, la escuela debería ser soberana y gozar de amplio reconocimiento y revalorización por parte de la sociedad, ya no como formadora y clasificadora de futuros trabajadores, sino como motor de nuestra civilización. La educación, a nuestro modo de ver, necesita más que

nunca un discurso fuerte, convencido, en pleno centro de los debates sociales, políticos y culturales contribuyendo, así, a la construcción de un discurso realista y esperanzador. ¡Ojalá la cultura de paz ayude a lograrlo!

### **CARMEN BOQUÉ**

Maestra y doctora en Pedagogía, profesora titular de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon LLull), Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Miembro del grupo de investigación PSITIC y del Observatori de la Infància i l'Adolescència de Catalunya. Autora de diferentes libros y artículos sobre conflictos, violencia, mediación, ciudadanía y cultura de

paz. Actualmente colabora con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el diseño e implementación del Programa de Mediación Escolar. Maestra en centros docentes públicos de Educación Infantil y Primaria. Colaboradora del Departamento de Educación en los programas de convivencia y mediación. Miembro experto de la Agencia Andaluza de Evaluación del Sistema Educativo de la Junta de Andalucía (AGAEVE). Autora de material curricular para la educación primaria. Ed. Cruce. Directora de cursos de postgrado en el ámbito de la mediación. Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad Ramon LLull-FPCEE Blanquerna. Formadora de formadores y profesora en programas de tercer ciclo de diferentes universidades.

# LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS A TRAVÉS DEL ARTE. UNA PROPUESTA DESDE FPN

Irene **DE PUIG**  
(GrupIREP, Cataluña)



Partiendo de la afirmación de que los niños y niñas deben conocer sus derechos, nos proponemos mostrar en una primera parte cómo este conocimiento es posible a través de las artes partiendo del bagaje metodológico de Filosofía para niños. Y en la segunda parte del artículo ofreceremos algunas concreciones a modo de ejemplo.

Como punto de partida tomamos dos de los derechos explícitos de la Declaración y de la Convención de los derechos de las niñas y los niños.

## Derecho a la participación

En la Declaración todavía no aparece explícito el derecho a la participación, pero sí en la Convención (Artículo 9 y art. 23). Los diversos enunciados que propician el derecho a la participación vienen a decir que los niños, como personas y sujetos de derecho, pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afecten.

Los derechos que estimulan la participación son los que les permiten conocer mejor el mundo, interactuar con él, valorar los distintos puntos de vista, afianzar las opiniones propias o contrastarlas con las de los demás.

Los niños pueden y deben participar, especialmente en los asuntos que les conciernen y

uno de ellos es el conocimiento y la lucha por sus derechos.

## Derecho a la cultura. Los derechos a través de las artes

El derecho a la cultura está contemplado en la Declaración (Principio 7) y en la Convención (Artículo 31)

El derecho de los niños a participar en la vida cultural y las artes exige que los Estados, respeten el acceso de los niños y las niñas a esas actividades y su libertad de elegir las y practicarlas. Por ello muchas instituciones han abordado esta necesidad y la mayoría de los países tienen un programa de educación artística con contenido variable.

Como recomienda con encomio la organización Save the Children: en la medida de lo posible debemos mostrarles a niños, niñas y jóvenes imágenes de obras de arte y artesanías típicas, como una manera de ponerlos en contacto con elementos artísticos diversos.

Y es que los niños nacen en una comunidad que tiene una lengua, una tradición oral, musical, de danza y de formas teatrales sean las que fueran. Es imperativo alfabetizar a los niños y niñas en estas materias como lo es en la lengua oral y en las tradiciones propias.

## Los derechos de los niños a la manera filosofía para niños

Filosofía para niños entiende el conocimiento como construcción, partiendo de los pensamientos previos, prejuicios heredados, sentimientos y conceptos, siguiendo la estela de Dewey por una parte y de Vigotski por otra.

La confluencia de estos dos pensadores significa entender el conocimiento como investigación pero no en solitario. Significa potenciar un proceso de aprendizaje entre iguales través del diálogo, de la reflexión, en la forma escolar que llamamos comunidad de investigación.

¿Qué sentido tiene «a la manera de»? Veamos. La historia de la relación entre los niños y la filosofía es corta. Hace unos cuarenta años, M. Lipman inauguró un movimiento –*philosophy for children*– para incorporar a los niños –niñas y niños– al mundo de la filosofía. Este movimiento se propone una estrecha relación entre pensamiento, participación y escuela.

¿Qué puede aportar la filosofía a los niños? Señalemos algunos beneficios de esta relación.

## Contribuciones de la filosofía en la educación

A) Por una parte la filosofía ofrece a los niños y niñas la oportunidad de **ejercitar un pensamiento entre, acerca de y sobre** las otras disciplinas que enriquece el sentido de la experiencia educativa. La imagen sería la idea de la filosofía como el cemento que consigue mantener unidos los saberes.

A través de la investigación filosófica los niños y jóvenes reconocen la dimensión filosófica de algunos aspectos que provienen de otras disciplinas y de los que están subyacentes en su experiencia cotidiana.

B) En otro sentido, aporta a los niños y niñas un utillaje, unas herramientas (las llamadas **habilidades de pensamiento**) que les permite acceder a un pensar autónomo que se proyecta en una mejor capacidad de juzgar.

La práctica de Filosofía para niños transforma las aulas en comunidades de investigación, donde el alumnado aprende cómo dialogar e investigar de forma colaborativa y cooperativa.

En las comunidades de investigación los niños y jóvenes a través del diálogo constructivo ejercitan las habilidades de razonamiento, ha-

bilidades para la formación de conceptos, perfeccionando así su pensamiento y ejercitando el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso.

C) Y no es menor la incidencia de la filosofía en una **educación democrática**, porque genera conscientización política y porque pone en juego una relación reflexiva de conceptos –como justicia, libertad, persona– que afectan cotidianamente a los niños y promueven un crecimiento en las posibilidades de comunicación construyendo un espacio de diálogo y deliberación racional de cuestiones relevantes para dirigir la propia vida.

Según Lipman, si la filosofía se relaciona con la niñez pueden mejorar no solo algunos resultados académicos, también se favorecen ciertas actitudes de convivencia<sup>1</sup> como demuestra la evaluación que la Generalitat de Cataluña realizó el año 2012 del proyecto Filosofía 6/18 (FpN) sobre la aplicación del proyecto en unas cuantas escuelas catalanas.<sup>2</sup>

## Los derechos a través del arte

En los distintos simposios de la Unesco a partir de la década de 2000 hay un consenso de que en educación, el arte afecta positivamente toda la sociedad.

Y es que las artes abarcan aspectos tan amplios como fundamentales del ser humano: la sensibilidad, la intuición, la imaginación, los sentidos y el discurso simbólico. La creatividad artística se asocia no solo con las Bellas artes o artes tradicionales, sino también con la innovación y el espíritu de emprendedor.

1. Entrevista con Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp realizada por Diego Pineda publicada en la Revista Internacional de Magisterio, N° 21 junio y –julio de 2006, donde señalan que FpN ayuda a desarrollar virtudes intelectuales tales como:

- (a) el reconocimiento de la propia falibilidad;
- (b) el coraje intelectual que se requiere para cuestionar las cosas y perseverar en la búsqueda,
- (c) la capacidad para tomar en cuenta visiones de mundo alternativas, y
- (d) el reconocimiento del razonamiento y la construcción de sentido.

2. Puede consultarse el Informe completo sobre la evaluación del desarrollo del proyecto Filosofía 3/18 en diferentes centros educativos de Cataluña realizado por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Abril 2012

Versión completa: <<http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/wp-content/uploads/2014/12/informe-pdf-cast.pdf>>.

Versión resumida: <<http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/wp-content/uploads/2014/12/DOC-EVALUACION-CUADROS-GrupIREF.pdf>>.

1. Los niños aprenden usando sus sentidos y el arte es un recurso ideal donde aplicarlos. Los sentidos vinculan el mundo exterior con el interior.
2. Favorece la observación y estimula el desarrollo perceptivo. El arte desarrolla la coordinación entre los ojos y las manos.
3. El arte provoca la curiosidad por el entorno, sea social o natural: personas, gestos, actitudes, o bien paisajes, composiciones...
4. El arte favorece el aprender a pensar dejando finales abiertos. Sobre gustos y preferencias hay mucho que decir, pero siempre queda una posibilidad más de interpretación.
5. El arte enseña a los niños a pensar creativamente para resolver problemas. Al trabajar con elementos artísticos queda claro que puede haber más de una solución para un problema.
6. La reflexión abierta sobre el arte supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista. Tanto en la contemplación como en la realización el niño está expuesto a diferentes posibilidades, al descubrimiento, y a la libertad.
7. Compartir opiniones y gustos ante una obra de arte permite una reflexión sobre las propias creencias y preferencias y aprender algo de sí mismos y el mundo en el que viven.
8. El arte promueve la autoestima. El arte desarrolla la sensibilidad, es decir, la capacidad intelectual y sentimental tanto en la recepción como en la expresión. Y por lo tanto significa el enriquecimiento de su experiencia vital.
9. El arte combina los recursos culturales de la comunidad y los de la escuela.
10. La contemplación está más cerca de una cultura de preguntas más que una cultura de respuestas.

Y la onceava podría ser que la contemplación artística produce placer, gozo. Y podríamos seguir enumerando razones personales, educativas, sociales, y podríamos añadir muchas otras, como el trabajo sobre valores que representa o la relación que establece entre la tradición y la «cultura» en general con la incorporación de los niños a una comunidad.

Como corolario no puedo menos que recordar una frase de Leonardo Da Vinci: «El arte es un modo de conocimiento del universo».

### Una concreción

El ejemplo que proponemos es el libro que, dentro el proyecto Noria, hemos dedicado a los derechos de las niñas y los niños. En él hemos desplegado algunas artes, buenas y bellas artes para transmitir el valor de los derechos de los niños.

Como corresponde a un programa de FpN que trabaja en esta dirección, acentuamos los aspectos relacionados con el análisis, comprensión y reflexión más que en la expresión y los trabajos relacionados con técnicas específicas.

Aunque la Convención de los derechos de los niños es un documento más completo en este ejemplo partimos de la Declaración por la facilidad que supone lidiar con solo 10 principios.

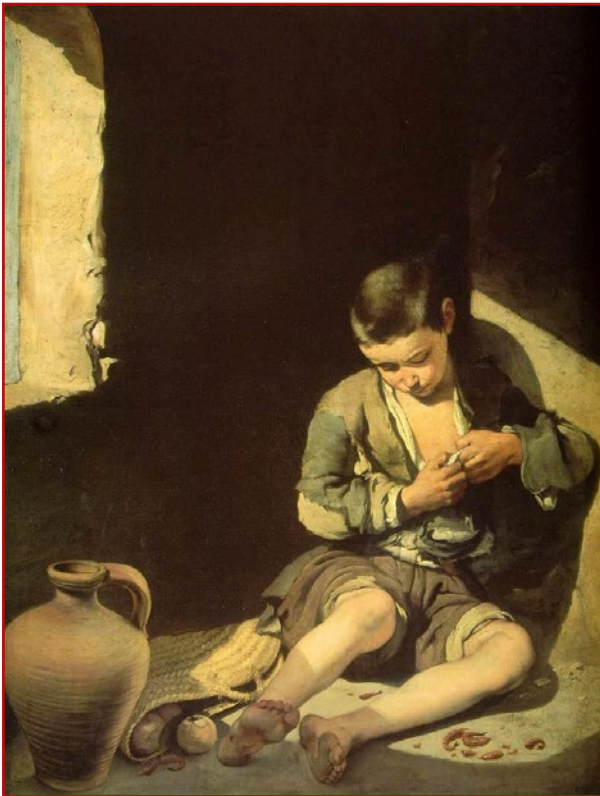
Veamos cómo las artes pueden ser elementos constitutivos de un programa sobre valores, sobre ética o sobre derechos. A modo de ejemplo proponemos:

### Pintura i fotografía



Pensar a través de la pintura o la fotografía ayuda a aprender a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, todo ello aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para hacer de los alumnos unos buenos contempladores: que disfruten, pero critiquen y tengan un criterio y sean capaces de crear. Es decir, por una parte, ejercitar distintas habilidades de pensamiento a través de la contemplación de un cuadro (observar, formular hipótesis, imaginar, dar razones, interpretar, etc.) y, por otra parte, conseguir actitudes tanto intelectuales como sensitivas y emotivas, a partir del análisis y el trabajo creativo de algunas pinturas o imágenes.

Por ello al mostrar una obra fotográfica o pictórica vamos a propiciar un buen diálogo a partir de algunas de estas preguntas:



Murillo, *El joven mendigo*, 1650. Museo del Louvre.

Preguntas	Habilidades
1. ¿Qué vemos en este cuadro?	Observar, relacionar, describir
2. ¿Qué nos dice este cuadro sobre los niños?	Inferir, relacionar
3. ¿Tienes alguna experiencia personal de la situación que plantea la escena?	Vivenciar, relacionar con experiencias propias
4. ¿Con qué temas relacionarías el cuadro?	Tematizar, analizar y sintetizar
5. ¿Estos temas te plantean algún interrogante?	Cuestionar, problematizar
6. ¿Qué sabes sobre estas cuestiones?	Averiguar, buscar en experiencia y en la memoria
7. ¿Dónde puedes encontrar más información?	Investigar, indagar
8. ¿Qué título le pondrías al cuadro?	Sintetizar, resumir
9. ¿Qué sentimiento te provoca?	Investigar, autoanálisis
10. ¿Qué cambiarías en el cuadro, color, imagen, expresión de los personajes, entorno, etc.?	Buscar alternativas, imaginar
11. ¿Qué relación se puede establecer entre este cuadro con el artículo 2 de la declaración?	Buscar relaciones, establecer vínculos

### Poesía

El texto poético es uno de los mejores instrumentos para descubrir las posibilidades de expresión y es especialmente relevante ante algunos temas y sentimientos que nos sugiere la reflexión sobre los derechos. La poesía es un buen recurso para trabajar conceptos, situaciones, anécdotas relacionadas con el cumplimiento o incumplimiento de los derechos, ya que partimos de textos breves, pero muy condensados que nos aportan ideas y experiencias con una gran riqueza de lenguaje. Las poesías escogidas son para leer en voz alta y conjugan la calidad poética con la profundidad temática que exige el tratamiento de cada uno de los principios de la Declaración.

Poesía	Autor
No utopía	David Adrian Madeiro
Niño somalí	Gloria Fuertes
¿Por qué tienes nombre tú...?	Pedro Salinas
La casa	Anónimo
El niño mudo	F. García Lorca
Caricia	Gabriela Mistral
Recuerdo infantil	Antonio Machado
Enséñame a cuidarme	Érica Delorenzi
Gacela del niño muerto	F. García Lorca
A Tse, Tsé	D. A. Madeiro
¡Que no exista la guerra!	Eitan Goldfeder (8 años)

### Música clásica /Canciones

De todos es sabido que la educación musical desarrolla la abstracción, elemento fundamental de la imaginación, aportan referentes de la propia sensibilidad de ser y pensar, desarrollan el sentido del espacio y de la vista, diferenciando el ver del observar.

La música mejora la capacidad de concentración, despierta el sentido del oído haciéndolo más perceptivo. Desarrolla la sensibilidad auditiva y la memoria, y ayuda a expresar sentimientos. Tiene la capacidad de sensibilizar pues engloba para su percepción el uso de todos los sentidos y apoya la estimulación de la imaginación. En nuestra propuesta ofrecemos una selección de piezas breves de música clásica como:

MÚSICA CLÁSICA	
Pieza	Autor
Escenas de niños	Schuman
Música para niños	Prokofiev
Álbum para niños	Chaikovski
Children's corner	Debussy
La cajita de música	A. Liadov
La caja de juguetes	Debussy
Juegos de niños	Bizet
Niñerías	Turina
Jardín de niños	Turina
Piezas para niños.	Mendelson

El trabajo con canciones combina poesía y música, puede complementar la asimilación de temas, ya que la letra nos permite interpretar el sentido del mensaje de forma más concreta. Además del peso específico de los contenidos; la repetición de los estribillos y el ritmo de la melodía son una buena ayuda para permitir un aprendizaje significativo de la letra. En nuestra propuesta sugerimos:

CANCIONES	
Canción	Compositor o grupo
Por los niños del mundo	Los Jaivas. Chile
Todos tenemos la misma idea	Víctor Heredia. Argentina
Gracias a la vida	Violeta Parra. Chile
Plegaria para niño dormido	Almendra. Argentina
No nos digan siempre no	Luis M. Pescetti. Argentina
¿Dónde jugaran los niños?	Maná. México
La niña de Hiroshima	Aguaviva. España
El niño silvestre	Joan Manuel Serrat
Por la paz	Gabinete Cagligari. España

### El cine

El cine como el arte social de nuestro tiempo es un instrumento que incrementa la capacidad de conocer por medio de la fantasía y de la imaginación, de la ilusión, de la simbología y de la propia realidad.

Como han dicho ya muchos pedagogos el cine profundiza, analiza y refleja la vida de las personas, sus problemas y motivaciones, sus sentimientos, sus pasiones. Este modo de actuar del cine conecta con el mundo interior del espectador suscitando pensamientos, valoraciones, comportamientos y actitudes.

Igualmente, sobresale la gran capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo, vivo, pleno de información y de sucesos sociales. El cine no solo llega a la vertiente intelectual de las personas, sino también se enlaza con la vida emocional, para aflorar motivaciones y despertar el compromiso de las gentes ante el cambio social. Algunas de las películas sugeridas en el Manual:

Cine	País/año
Jinete de ballena	Nueva Zelanda, 2002
Pelle el conquistador	Dinamarca, 1988
El imperio del Sol	EE. UU., 1987
Niños del paraíso	Iran, 1997
Sara, Sara	Italia, 1994
Joe, the king	EE. UU., 1999
Niños del coro	Francia, 2004
Ladrón de niños	Italia, 1991
La manzan	Irán, 1998
El niño de la Chaaba	Francia, 1998

Esta selección se complementa con dos ciclos de 10 películas: **Cine y derechos de los niños 2005** y **Cine y derechos de los niños 2015**, que a lo largo de estos años hemos ampliado y que se pueden encontrar en la web del GrupIREF.

En algunos apartados se usa también la narrativa, a partir de algún fragmento biográfico –como en el caso del escritor francés Jules Valles– y también en la presentación de casos reales.

Y por último señalar que en estos ejemplos hay una clara intención multicultural, sea en las fotografías, pinturas, música, poesía o cine hemos procurado mostrar obras artísticas de diversos países. Creemos que esta opción puede ayudar a comprender la universalidad de los derechos de los Niños y niñas.



# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN INFANTIL: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL MÉTODO BAPNE

R. M. ANDREU-GUERRERO

F. J. ROMERO-NARANJO

T. POZZO

A. CARRETERO-MARTÍNEZ

C. MORENO-CEBRIAN

Departamento de Innovación y Formación didáctica,  
Universidad de Alicante, Facultad de Educación.



[El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una serie de estrategias metodológicas para estimular cada una de las Inteligencias Múltiples en la etapa de 3 a 6 años, a través de una batería de actividades específicas propuestas por el Método BAPNE. Esta propuesta está dirigida al ámbito de la docencia universitaria, para maestros de educación infantil y primaria y profesorado del Máster en Educación Secundaria, con el fin de dotar al alumnado de una serie de estrategias metodológicas que le puedan ayudar en su posterior etapa profesional. Asimismo, esta propuesta está creada bajo las necesidades fundamentales del método BAPNE; por un lado, dedicar especial atención a todos los potenciales marcados por Howard Gardner, teniendo en cuenta que son habilidades que se pueden desarrollar. Por otro lado, la necesidad de fomentar un trabajo por proyectos que contribuya a un aprendizaje basado en la cooperación y la igualdad, elementos fundamentales en el desarrollo del niño de 3 a 6 años.]

## 1. Introducción

Mucho se ha evolucionado desde que Charles Spearman postulara su teoría del factor general (Factor G), en la cual especificaba que la inteligencia es de carácter unidimensional; o desde que Alfred Binet creara las pruebas de medición de la inteligencia y el denominado cociente intelectual (CI), predictor únicamente válido para determinar el éxito de un sujeto en la escuela, sin dedicar atención a la diversidad de papeles que pueden darse dentro de una sociedad. Sin embargo, la inteligencia no es unidimensional (Schneider y Newman, 2015), y una gran diver-

sidad de autores apuesta por considerarla como un proceso multidimensional dotado de diversas habilidades cognitivas (Thurstone, 1947; Carroll, 1993; Horn, 1985; Cattell, 1941; Gardner, 1983; Sternberg, 1988).

Como alternativa a estas teorías, y contrario al enfoque de medición de la inteligencia propuesto por Binet, Howard Gardner señala que todo individuo posee una serie de habilidades o potenciales, denominados inteligencias múltiples (IM).

En el ámbito educativo debemos poseer diversas estrategias que nos permitan desarrollar al máximo cada potencial del alumnado. Dentro

de las aulas asistimos a una gran diversidad de alumnado, en el que cada uno presenta sus propios intereses y capacidades. Por esta razón, resulta vital conocer los puntos fuertes de cada uno de ellos para ofrecer una buena instrucción educativa (Griggs *et al.*, 2009). Las IM permiten identificar el perfil intelectual para mejorar sus oportunidades y opciones de educación (Gardner, 1983). Enseñar empleando las IM supone un aprendizaje de manera individualizada, en el que se tienen en cuenta los diversos potenciales que puede mostrar cada individuo (Gardner, 1983; Romero-Naranjo, 2014; McClellan y Conti, 2008; Griggs *et al.*, 2009; McFarlane, 2011).

Por otro lado, este tipo de enseñanza tiene en consideración las artes dentro del ámbito educativo (Economidou *et al.*, 2011; Romero-Naranjo, 2014), además de ofrecer un aprendizaje basado en proyectos y que contribuye a su vez al trabajo cooperativo (Romero-Naranjo, 2014).

Siguiendo a diversos autores, las inteligencias múltiples también se pueden emplear para mejorar el rendimiento académico o el desempeño académico de cualquier materia (Johnson, 2007; Buschick *et al.*, 2007; Coban y Dubaz, 2011; Hanafin, 2014; Liu y Chen, 2014; Arikan *et al.*, 2014).

Se puede aprender de forma lúdica (Gardner, 1983, 1993; Gardner y Hatch, 1989; Hirsh-Pasek *et al.*, 2005; Eberle, 2011), gracias a que el juego desarrolla nuestras habilidades y aptitudes y nos puede ayudar a conocer nuestros talentos. Asimismo, contribuye al trabajo colaborativo gracias a su poder de socialización.

### 1.1. Cuestión

El objetivo de este estudio es proponer a los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria una sugerencia teórica para el desarrollo de las IM según las actividades estructuradas por los principios del Método BAPNE, es decir, para la estimulación cognitiva, psicomotora y socioemocional a través de la percusión corporal, el movimiento y la voz.

Por otro lado, una vez descrita la visión particular de cada inteligencia según los principios del Método BAPNE, se proporciona un ejemplo de posible propuesta didáctica para niños de 3 a 6 años. El objetivo final es la estimulación de las IM de una manera lúdica y motivadora, que pueda involucrar a los niños a través de un trabajo musical, psicomotor y colaborativo, indispensable

para enseñar en esta etapa del crecimiento del individuo.

### 1.2. Revisión de la literatura

Dentro del marco de la percusión corporal existe una bibliografía de carácter académico (Romero-Naranjo, 2013a), así como una bibliografía específica sobre percusión corporal e IM mediante actividades específicas para trabajar a partir de los 6 años (Romero-Naranjo, 2008, 2011, 2014). Sin embargo, no existe una bibliografía específica que trate la percusión corporal y las IM en la etapa de 3 a 6 años.

### 1.3. Propósito

En esta investigación nos proponemos ofrecer una serie de ejemplos de actividades, estipuladas por el Método BAPNE, referidas para estimular cada una de las inteligencias múltiples en la etapa de 3 a 6 años. Por otra parte, proponemos dotar al alumnado –tanto maestros de educación infantil y primaria como profesorado del máster en educación secundaria- de una serie de estrategias metodológicas que les puedan ayudar en su posterior etapa profesional.

## 2. Desarrollo de la cuestión planteada

Una vez descritas las líneas generales de este estudio, nos proponemos describir cuáles son los fundamentos teóricos según el Método BAPNE para lograr una completa estimulación de las IM a través del movimiento, la percusión corporal y la voz.

### 2.1. Objetivo

El objetivo de nuestra propuesta metodológica es ofrecer una sugerencia teórica para el trabajo de las IM en la etapa infantil, primaria y secundaria, según los principios del Método BAPNE. Además, al final de cada sección, se describirá cómo trabajar las IM con movimiento, voz y percusión corporal presentando un ejemplo práctico destinado específicamente a la etapa 3-6 años.

El Método BAPNE es un método de estimulación cognitiva, psicomotora, socio-emocional y neurorehabilitativa fundamentado en cinco disciplinas: biomecánica, anatomía, psicología, neurociencia y etnomusicología. Basado en las Inteligencias Múltiples de H. Gardner, a través de la percusión corporal, el movimiento y la voz, esta

metodología desarrolla las funciones ejecutivas (atención, concentración y memoria de trabajo), habilidades motoras (coordinación, lateralidad, disociación biomecánica) y aspectos ligados al trabajo cooperativo e inclusivo, no jerárquico. Mediante una serie de actividades secuenciadas y estructuradas según los principios de la Didáctica de la Percusión corporal – Método BAPNE, el método puede ser aplicado tanto en la didáctica como en la terapia. El método BAPNE apuesta por la estimulación de las inteligencias múltiples debido al amplio apoyo empírico y los resultados que apoyan la enseñanza basada en las inteligencias múltiples. Por otro lado, las IM permiten identificar los puntos fuertes de cada alumno, lo cual implica individualizar la enseñanza y crear un aprendizaje basado en proyectos que contribuye al trabajo colaborativo (Romero-Naranjo, 2014).

## 2.2. Las inteligencias múltiples según el método BAPNE

Las inteligencias múltiples son capacidades que se pueden desarrollar (Gardner, 1983); por esta razón, en este estudio se proporcionan una serie de actividades destinadas a niños entre 3 y 6 años, con el propósito de estimular, según la Didáctica de la Percusión corporal-Método BAPNE, cada una de las inteligencias múltiples marcadas por Howard Gardner.

*Inteligencia corporal y cinética.* En el Método BAPNE esta inteligencia posee especial importancia debido a que todas las actividades se fundamen-

tan principalmente en el movimiento del cuerpo y en la percusión corporal, involucrando también el resto de las inteligencias. Las actividades están clasificadas en función de los planos y ejes de la biomecánica (horizontal, sagital y longitudinal). A la hora de trabajar las actividades combinamos los planos biomecánicos para estimular aspectos motores, como la lateralidad, la coordinación, la independencia biomecánica y las conexiones entre ambos hemisferios. Los ejercicios trabajados en el método BAPNE se fundamentan en diversas formas de aprendizaje, entre ellas el modelo de VAK, ya que lo visual, lo auditivo y lo kinestésico son las herramientas básicas que siempre están presentes en la didáctica de la percusión corporal (Romero-Naranjo, 2014).

Proponemos trabajar la inteligencia corporal y cinética con niños de Infantil mediante la *melodía psicomotora El Pollito* (figura 1). Esta actividad está dirigida al desarrollo de la lateralidad percutada y del plano sagital (Romero-Naranjo, 2014) debido a la alternancia de la parte derecha y de la parte izquierda del cuerpo. Asimismo, esta canción posee una melodía corta y de fácil memorización, donde los movimientos corporales están ligados a los acentos fuertes del texto y al ritmo de la melodía, para facilitar la ejecución.

*Inteligencia visual-espacial.* Esta inteligencia es fundamental para entender cómo y de qué manera se mueve el cuerpo en el espacio. En el Método BAPNE el movimiento espaciotemporal se clasifica en tres categorías, debido al nivel

### EL POLLITO

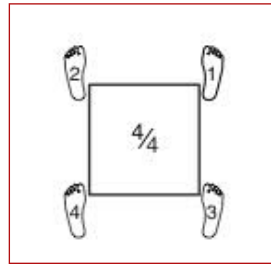
Phd. Javier Romero-Naranjo®

Figura 1. El Pollito – ejemplo de inteligencia corporal y cinética

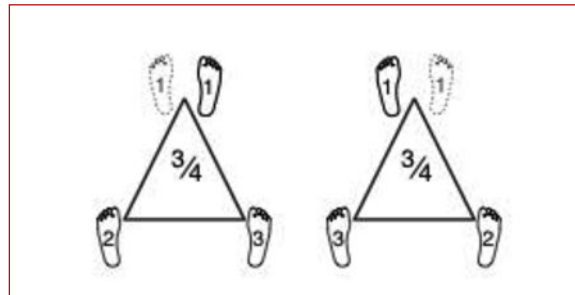
de desplazamiento del cuerpo: categoría pasiva (no hay desplazamiento); categoría intermedia (desplazamientos puntuales); categoría activa (desplazamientos constantes) (Romero-Naranjo, 2014).

Las actividades empleadas para estimular este tipo de inteligencia trabajan el desplazamiento del cuerpo y su propiocepción a nivel de esquema corporal a través del uso de varias actividades estructuradas por diferentes tipos de compases musicales (tempos binarios, ternarios y polimetrías), construidas según figuras geométricas dibujadas con los pies (figura 2 y figura 3). Moverse por el espacio en diferentes formas y compases (por ejemplo en cuadrado, en 4/4) estimula una percepción visoespacial también relacionada con el peso del cuerpo en el espacio, el flujo y el equilibrio, con la consiguiente estimulación del hipocampo, sede de la memoria episódica y espacial.

*Inteligencia lingüística.* Dentro del método BAPNE esta inteligencia, articulada mediante la palabra y organizada a través del lenguaje, se desarrolla en su fase inicial con unas actividades donde los movimientos de percusión corporal siempre están ligados al acento prosódico y al acento musical, antes de trabajar el contratiempo o de crear movimientos disociados de la palabra. Las melodías empleadas suelen venir de juegos de coordinación infantil o de melodías procedentes de varias culturas. Asimismo, se pueden trabajar melodías en diferentes idiomas para trabajar aspectos lingüísticos.



**Figura 2. Cuadrado.**  
Ejemplo de inteligencia visual-espacial.



**Figura 3. Triángulo.** Ejemplo de inteligencia visual-espacial.

La canción *Con la A* (figura 4) es un ejemplo para estimular la inteligencia lingüística, ya que su texto trabaja con las vocales en forma de rimas, facilitando su memorización. Por otro lado, la canción *Lunedí, Martedí...* (figura 5 en página siguiente) trabaja los días de la semana en otra lengua, lo cual permitirá al alumnado desarrollar algunos aspectos lingüísticos ligados a idiomas extranjeros. Para trabajar sobre este último aspecto, también podemos traducir a cualquier idioma el texto de una canción específica, teniendo en cuenta la métrica, la rima y aspectos poéticos para realizar una *melodía psicomotora*.

## “CON LA A” “ON THE A”

© Javier Romero Naranjo

**Figura 4. Con la A.** Ejemplo de inteligencia lingüística.

**“LUNEDÌ, MARTEDÌ”**

Era	Lu	Lu	Lu	Era	di	di	di
Era	Mar	Mar	Mar	Era	di	di	di
Era	Mer	Mer	Mer	Era	di	di	di
Era	Gio	Gio	Gio	Era	di	di	di
Era	Ve	Ve	Ve	Era	di	di	di
Era	Sa	Sa	Sa	Era	to	to	to
Era	Do	Do	Do	Era	ca	ca	ca

© Javier Romero Naranjo

Figura 5. Lunedì, Martedì. Ejemplo de inteligencia lingüística.

*Inteligencia logicomatemática.* Esta inteligencia se trabaja desde un punto de vista lúdico. En primer lugar, para comprender las actividades, es esencial trabajarlas de forma secuenciada, tal como establece el modelo de Gregorc (Romero-Naranjo, 2014). El docente debe seguir un patrón lógico a la hora de impartir las clases. No es aconsejable empezar una sesión con cualquier actividad, sino que es preferible seguir un orden lógico, con una introducción, un desarrollo y una conclusión. De esta forma, invitamos al alumno con unas actividades de presentación para después trabajar las actividades que nos interesan y concluimos con actividades que impliquen al grupo en forma de tribu para que, posteriormente, puedan reflexionar sobre todo lo aprendido. En segundo lugar, al realizar un trabajo musical, nos apoyamos en aspectos estructurales (como la forma musical, el ritmo, la métrica o los compases) que ayudan a los participantes a vivir de forma práctica elementos ligados a la lógica y a la matemática.

Para trabajar este tipo de inteligencia se sugiere utilizar actividades que estructuren los movimientos y la percusión corporal sobre el análisis de la forma musical (canon, eco, pregunta-respuesta, forma tripartita a-b-a...).

*Inteligencia musical.* Este tipo de inteligencia está involucrada en cada actividad propuesta dentro del Método BAPNE, debido a su trabajo rítmico (a través de los *textos psicomotores*) y melódico (con las *melodías psicomotoras*) don-

de los movimientos siempre están ligados a ellos. En este tipo de inteligencia se trabajan las actividades con el objetivo de disociar la parte motora y el lenguaje, para llegar a una completa disociación entre cuerpo y voz (cantada y hablada). Además podemos trabajar la escucha musical interna (rítmica o melódica) del alumno, quitando o añadiendo las partes motoras o vocales. Recordamos la importancia de trabajar en la primera fase con un paralelismo entre los acentos musicales y textuales, antes de proceder con caracteres musicales de nivel más avanzado y complejo (contratiempo, síncope, polirritmia, silencios...), siempre teniendo en cuenta las habilidades cognitivas, psicomotoras y musicales de los participantes de las actividades. Subrayamos que las melodías empleadas suelen proceder de juegos populares de coordinación infantil o del repertorio etnomusicológico, ya que suelen poseer un fuerte carácter rítmico y una forma sencilla y comprensible (por ejemplo, parte a y parte b).

La actividad propuesta para la etapa infantil en esta sección es *Campanero* (figura 6 en página siguiente), una melodía popular francesa conocida (*Frère Jacques*), corta y de fácil memorización para el alumnado. Además, posee unos movimientos corporales ligados al acento prosódico del texto, lo que facilita su ejecución.

*Inteligencia interpersonal.* En el método BAPNE se da especial importancia a la estructura grupal a la hora de realizar las actividades. Por esta

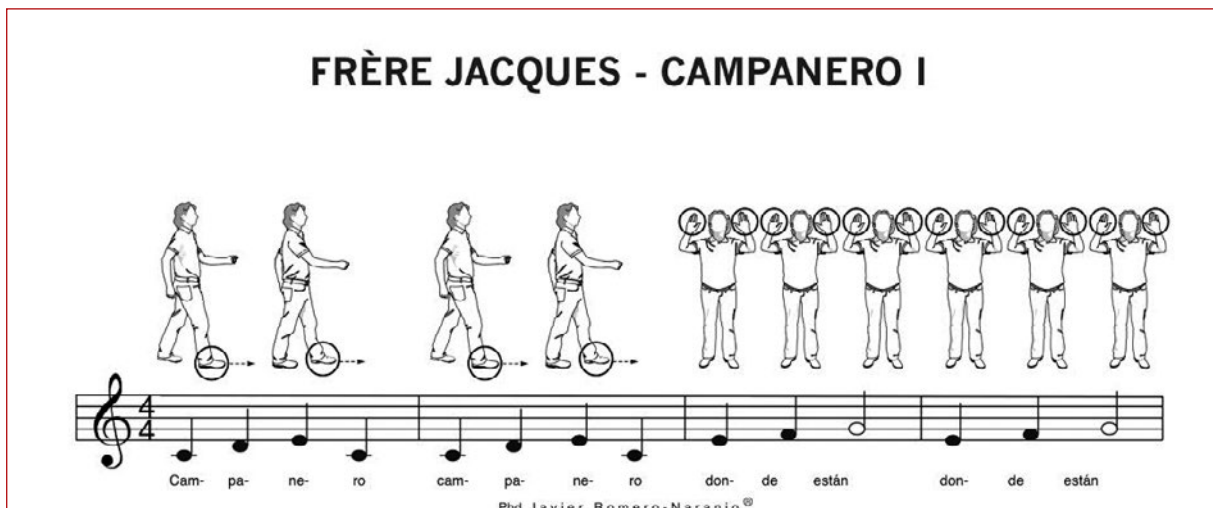


Figura 6. Campanero. Ejemplo de inteligencia musical.



Figura 7. Círculos concéntricos. Ejemplo de inteligencia interpersonal.



Figura 8. Parejas. Ejemplo de inteligencia interpersonal.

razón, preferimos el trabajo en círculo, círculos concéntricos (figura 7), en filas enfrentadas o por parejas (figura 8), nunca de manera jerárquica, ya que además de crear buen ambiente el contacto visual está siempre presente. Trabajar de esta manera ayuda a crear la hormona de la oxitocina, que a su vez permite desarrollar un sentimiento de grupo, de comunidad y de inclusión grupal. Por otro lado, el papel del docente es vital; debe ser capaz de adecuar su lenguaje corporal y su técnica de oratoria en función del público,

para que su mensaje resulte lo más clarificador posible. Asimismo, es importante que fomente un aprendizaje basado en la cooperación y la igualdad, sin jerarquías, donde el contacto físico siempre esté presente entre ellos.

*Inteligencia intrapersonal.* Este tipo de inteligencia supone la capacidad de reflexionar sobre nosotros mismos (Gardner, 1983). En BAPNE representa la capacidad del docente para reflexionar sobre los recursos que ha aprendido;

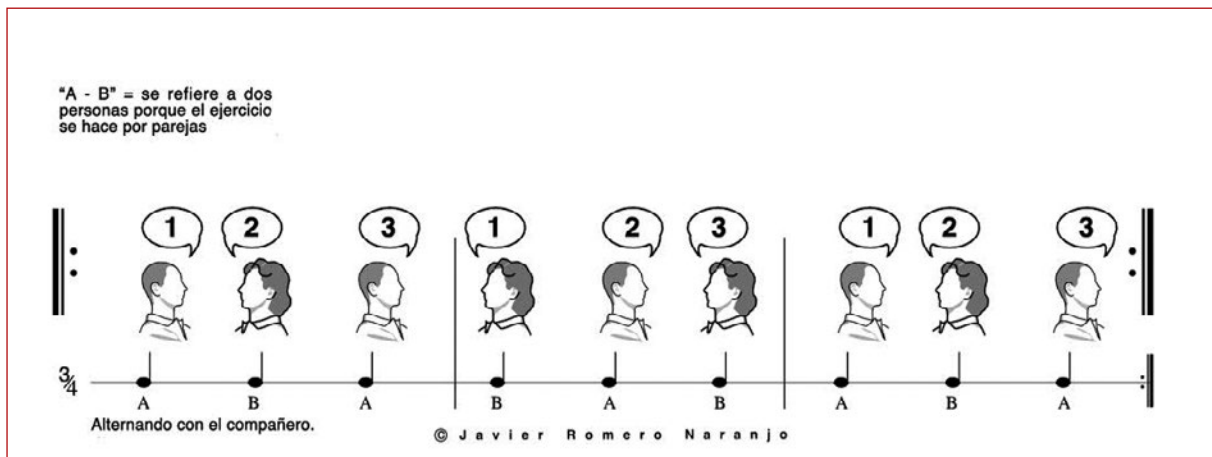


Figura 9. Coordinación circular variable. Ejemplo de inteligencia intrapersonal.

sus estrategias empleadas para impartir la clase; su forma de llevar el grupo; sus estrategias para controlar comportamientos nocivos; etc. El alumno participa en un trabajo grupal, pensados específicamente para un aprendizaje colaborativo y motivador. Esta metodología involucra tanto sus habilidades motoras como cognitivas y socio-emocionales, por lo que siempre se encuentra en situaciones que lo invitan a reflexionar sobre su conducta, sus sensaciones, sus capacidades, sus relaciones interpersonales con sus pares y con el docente. Además de desarrollar una conciencia sobre sus puntos fuertes y débiles, las actividades del Método BAPNE ayudan a los participantes a superar sus obstáculos de manera positiva, con la participación de todo el grupo.

Proponemos la actividad «Coordinación circular variable» (figura 9), en la que el alumno debe repetir una secuencia de números de manera alternada, para después sustituir los números por movimientos corporales y alternar lenguaje y movimiento. De esta manera, se desarrolla su atención y concentración, además de un trabajo metacognitivo sobre sus capacidades y habilidades durante la ejecución del ejercicio.

### 3. Conclusiones

Este tipo de actividades permite al docente trabajar sobre cada una de las inteligencias, fomentando un aprendizaje cooperativo, sin jerarquías, que crea inclusión grupal y permite al alumnado trabajar de forma lúdica (Romero-Naranjo, 2014; Gardner, 1983, 1993; Gardner

y Hatch, 1989; Hirsh-Pasek *et al.*, 2005; Eberle, 2011), además de estimular las funciones ejecutivas (atención, concentración y memoria de trabajo) y aspectos psicomotores (Romero-Naranjo, 2014).

En la metodología BAPNE se ha apostado por la creación de una serie de actividades que logren estimular cada una de las inteligencias múltiples por diversas razones:

- el apoyo empírico fundamentado en la enseñanza basada en las Inteligencias Múltiples frente a la teoría del Factor General;
- permiten identificar los puntos fuertes y débiles de cada alumno;
- permiten enseñar de manera individualizada;
- tienen en consideración las artes;
- implican un aprendizaje basado en proyectos;
- utilizan las evaluaciones contextualizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, queremos destacar la importancia de trabajar las IM de manera lúdica, motivadora e inclusiva, aspectos fundamentales en el desarrollo del niño en esta etapa tan importante de su crecimiento. Las actividades del Método BAPNE ayudan en este sentido al profesorado a crear un ambiente de aprendizaje positivo, armonioso y colaborativo para sus alumnos, en el que el docente siempre actúa como guía para conducir al niño en su camino de crecimiento individual y social.

Este trabajo se enmarca dentro de una nueva línea de estudio del Grupo de Investigación BAPNE destinada a la etapa infantil.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Arikan, A., Soydan, E., y İşler, Ö. (2014). A Study of Two English Language Coursebooks in Turkey: Focus on Multiple Intelligences. *Baskent University Journal of Education*, 1 (1).
- Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., y Wise, M. D. (2007). Increasing Reading Motivation in Elementary and Middle School Students through the Use of Multiple Intelligences. *Online Submission*.
- Coban, S., y Dubaz, İ. (2011). The relationship between active learning model with music lessons in elementary schools and multiple intelligence areas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 684-690.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4(1), 19-51.
- Economidou Stavrou, N., Chrysostomou, S., y Socratous, H. (2011). Music Learning in the Early Years: Interdisciplinary Approaches Based on Multiple Intelligences. *Journal for Learning through hearts*, 7(1), n1.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Griggs, L., Barney, S., Brown-Sederberg, J., Collins, E., Keith, S., y Iannacci, L. (2009). Varying pedagogy to address student multiple intelligences. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 6.
- Hanafin, J. (2014). Multiple Intelligences Theory, Action Research, and Teacher Professional Development: The Irish MI Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 8.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Eyer, D. E. (2005). *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*. Ediciones Martínez Roca.
- Johnson, M. (2007). *An extended literature review: The effect of multiple intelligences on elementary student performance* (Doctoral dissertation, Dominican University of California).
- Liu, H. J., y Chen, T. H. (2014). Learner Differences among Children Learning a Foreign Language: Language Anxiety, Strategy Use, and Multiple Intelligences. *English Language Teaching*, 7(6), p1.
- McClellan, J. A., y Conti, G. J. (2008). Identifying the Multiple Intelligences of Your Students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- McFarlane, D. A. (2011). Multiple Intelligences: The Most Effective Platform for Global 21st Century. *Educational and Instructional Methodologies*. *College Quarterly*, 14(2), n2.
- Romero Naranjo, F. J. (2008). Percusión Corporal e Inteligencias múltiples. In *Actes de les VII Jornades de música: Barcelona 3-4 setembre de 2008* (pp. 21-38). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Romero Naranjo, F. J., y Martínez, A. C. (2011). Música y movimiento en el marco de las Inteligencias Múltiples. El método BAPNE como ejemplo de trabajo colaborativo. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual* (p.41). Universidad de Alicante.
- Romero Naranjo, F. J. (2013a). Science & art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport and Exercise* (online), núm. 8.2.
- Romero Naranjo, F. J. (2014). *BAPNE method: body percussion and multiple intelligences. Cognitive, social-emotional and psychomotor stimulation*. Barcelona: Body Music Body Percussion Press.
- Schneider, W. J., & Newman, D. A. (2015). Intelligence is multidimensional: Theoretical review and implications of specific cognitive abilities. *Human Resource Management Review*, 25(1), 12-27.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*.



# EL SILENCIO DE TU NOMBRE. DIVAGACIONES ESPARCIDAS SOBRE EL JUEGO INFANTIL

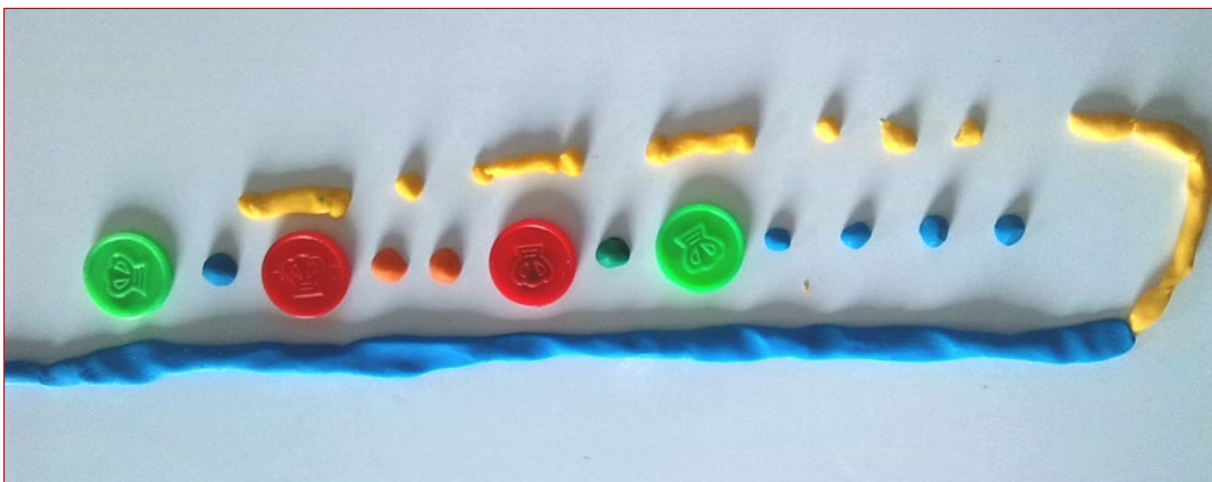
Rodolfo **REZOLA**



Para Lauretine

*Porque –para decirlo de una vez– el hombre\* solamente juega cuando, en el sentido completo de la palabra, es hombre y solamente es hombre completo cuando juega.*

J. F. C. SCHILLER: *Cartas sobre la educación estética del hombre*



Diego Rezola: **Grado Solar**

1. El silencio de tu nombre me acompaña desde hace un rato. ¡Ah, pero no me importa mucho! Más bien, no me interesa nada, aún... Tampoco estoy atendiendo a su ausencia, a la ausencia de tu nombre, me refiero, claro está. De lo que me di cuenta, es de que vos, para mí, ahorita mismo, sos más que un nombre; y también, gra-

\*Donde dice «el hombre» léase «la persona» y la cita estará contextualizada en los juegos de reconocimiento mutuo que juegan a nuestro favor para la igualdad de oportunidades vitales de las personas entre personas.

cias a los que damos las gracias, muy diferente a él. Cualquiera Amaya, Carmen, Mai, Daniel, Belu, Jorge, Rita, Lauretine, Cristóbal, Amanda, Guillermo, Adriana, Diego, Anabel, Zore, Marta, Joaquín, Eduardo, Angélica o Hanna, te quedaría indistinto. ¿Que por qué? Porque cualquiera de ellos te vale, te va bien. Tu nombre no te conforma, no habla de ti, sino que más bien tú le estás dando su forma a tu nombre ahorita mismo que estamos jugando desmelenadas. Te improvisas jugando conmigo, y eso me encanta.



**Diego Rezola: Algo que he hecho**

Y no te molestes, pero también quería decirte que tú vales menos que tu nombre. Y eso, ¿cómo es que me lo dices? Que no te enfades... Verás, tu nombre describe cosas o las simboliza, vamos que ya dice de ti antes de que tú lo digas de ti misma o lo hagamos nosotras, las demás. Y es que tu nombre habla ya de tus familiares, de los orígenes de las personas que lo crearon, de los viajes y tránsitos de las otras personas que lo movieron de unos lugares a otros, de la turbulencia mestiza de las asociaciones humanas que van y vienen, haciendo y deshaciendo vínculos, uniendo y sumando, rompiendo, separando y restando, de ambas maneras a la vez, como suele acontecer.

El silencio de tu nombre calla los relatos que te narran y hace que me interese del todo en ti. En ti y en tus miles de rostros, con tus cuerpos danzarines, cansados, vibrantes o quietos. Lo que haces, cómo sonríes, si me empujas, cuando me escuchas y cuando no me escuchas, hacia dónde me llevas y cuando me sigues, para qué subes o por qué te tumbas. Pero no te creas, toda esta atención mía –y supongo que la tuya– es lo que nos pasa cuando andamos ocupadas jugando, ni antes ni después, sino *mientras*, que es lo que importa, lo más valioso y único que vivimos. Por eso, yo ahora pensaba que los espíritus infantiles, los de las niñas y los de las no tan niñas, no necesitamos nuestros nombres y casi mejor emanciparnos de ellos, sobre todo al principio, cuando apenas nos conocemos y aprovechamos esta ignorancia para divertirnos

disfrutando el placer de reconocernos, jugarlos y recrearnos juntos.

Supongo que los nombres vendrán luego, puede ser. No lo sé, pero tampoco me importa. De momento, ¡gracias por jugar conmigo! ¿Seguimos...?

2. ¿Por qué mientras en la infancia andamos jugando con otros espíritus infantiles, no necesitamos saber nuestros nombres?

Quizás una manera de rodear esta cuestión es invadirla desde lo que acontece en ella: las personas niñas vamos descubriendo e inventando quiénes son las otras según cómo nos relacionamos con ellas jugando, muy especialmente jugando. No necesitamos nombrarlas (ni saber su profesión, lugar de nacimiento, afiliación política, gustos gastronómicos, etc.) porque en las que estamos es en descubrirlas en sus puestas en juego, de manera parecida a como ellas nos encuentran en las nuestras propias. Cuando jugar es ponerse en juego, vincularse y crearse, lo que está ocurriendo entre nosotras es que nos reconocemos como personas por lo que hacemos, sentimos, expresamos, callamos, suspiramos, reímos, gritamos, cosquilleamos... Nos reconocemos mutuamente por lo que compartimos, y es en esta red de relaciones improvisada –como la vida misma– donde ocurre el misterio de la amistad, del amor, de esos vínculos que hacemos venir cuando a lo que estamos es a hacernos venir jugando entre personas.

En nuestros primeros años de vida (si bien no tengo muy claro de cuántos queremos estar hablando: ¿cinco, quince, veintitrés...?), aprendemos enigmas que son como laberintos en los que hacemos caminos, rutas, errancias abiertas con nuestras cartografías imaginarias. Eso mismo hacemos: vida, la nuestra. Ya, ya..., pero luego también en todos y cada uno de nuestros siguientes años de vida (aunque, a decir de algunos, quizás en esos *luegos*, a veces, nos falte cierta frescura, o llámalo ilusión, pasión, deseo, fuerza). Porque si lo consideramos un poco, los ochenta y siete también lo son, los primeros, quiero decir, nuestros primeros ochenta y siete años de vida. Así que, después de todo y visto de esta manera, siempre estamos en nuestros primeros años de vida y somos infantes recreando quiénes decimos que fuimos e inventando quiénes deseamos ser, expuestos al riesgo de las nuevas experiencias de vida que nos acontecen, azarosas, pretendidas, rebotadas, insospechadas, temidas, sonreídas... No hay modo de quitarnos de encima las experiencias, ya que todo lo que nos acontece –y en lo que acontecemos– en nuestras redes de relaciones en el entorno son, genuinamente, experiencias, algo de donde se sale transformado (aunque solo sea para mantenernos cómodos y conformarnos con los estilos de juego a los que ya estamos más que acostumbrados, que es una de las maneras de andar transformándose incesantemente en ciertos relatos en los que hablamos de nuestros sueños de identidad).

Por eso, pensaba yo, los derechos de los niños qué son sino los derechos de las personas (*ellos* somos *nosotros*). El derecho a jugar bien puede concebirse como la oportunidad de reescribirnos cada día de nuestras vidas, con alegría, con deseo, con ilusión, con empeño, con nuestras miradas y nuestros relatos del mundo en entredicho. Un derecho, como un deber, es una metáfora de nuestras expectativas de vida en común, una manera de concebir qué esperamos de las demás y ellas de nosotras. En estas expectativas, en estas tupidas redes de relaciones, construimos y reinventamos nuestros estilos de juego. Cómo jugamos es nuestra manera de vivir y eso lo hacemos desde que nacemos hasta que morimos, poco importa aquí la cantidad de años ya sopladados y la fecha que señala el carnet del colegio, el de identidad, el pasaporte o el carnet de jubilado. En este sentido, el derecho a jugar

es el derecho al reconocimiento entre iguales. ¿Por qué tanto la infancia del pensamiento como la infancia cronológica no tienen su valor, su referencia, su peso y su cadencia, en sí mismas, en su promesa de tantos nuevos sueños por soñar?

Solemos creer que tenemos ciertas especificidades las personas de tres, cinco y nueve años, como menos relatos escuchados, menos lugares visitados y menos emociones relacionándonos. Y, con frecuencia, hablamos de ingenuidad. ¡Los niños son tan ingenuos!, exclaman algunos, con ese candor tan suyo, esa sencillez y sinceridad, con esa falta de malicia. Pero luego leemos relatos de los niños soldado, crueles y asesinos como ninguno. Y más tarde venimos a acordarnos de que *fuimos* niños, sí nosotras, las personas ahora adultas, y de que entre nuestros recuerdos hay muchos rastros de sufrimiento innecesario a manos de otros niños duros, violentos, deleitándose en el padecimiento y la humillación que nos provocaban.

Así es como clasificamos, ordenamos, perfilamos y categorizamos nuestras relaciones con la infancia con nuestros relatos de ella. Claro, ya sé..., lo mismo hacemos con la juventud, la madurez, la vejez... En nuestros imaginarios abrimos o cerramos vínculos de reconocimiento o de no reconocimiento. Y la infancia es uno de estos constructos que reinventamos para ocupar relaciones de poder entre nosotros, los animales humanos. Por eso, no es indiferente qué poder de creación de sí misma estamos dispuestos a otorgar a la infancia, a donar, a ceder; como si el poder fuera de los *otros* que somos *nosotros*, los adultos y se condescendiera con los locos bajitos aunque propiamente, de suyo, no les correspondiera (pero, ¿acaso no asociamos infancia con poder de creación, con puesta en movimiento, con energía y ganas de disfrutar imaginando mundos?). De ahí que llamen nuestra atención los infantes que se comportan como si fueran ya mayores, vistiéndose, hablando, actuando, asumiendo responsabilidades y relatos que nos reservamos para los espíritus serios y ya curtidos con el bagaje de nuestras experiencias acumuladas que somos los animales humanos adultos.

Confieso que, tal y como me ocurre con otras distinciones (como las que acostumbramos a establecer entre mujeres y hombres, nacionales y extranjeros, creyentes religiosos o creyentes laicos, etc.), no me interesa demasiado la diferenciación entre infancia y mundo adulto. Y me



desplazamiento de los viejos usos mercantiles a las nuevas experiencias, a los nuevos juegos que inventamos cuando a lo que nos ponemos es a la emocionante infancia de estos o aquellos usos de lenguaje. La *técnica del juego* es la manera de hacer posible lo que parecía imposible: aprender a entrenarnos como personas entre personas cultivando nuestra demanda compartida y cooperativa de humanidad. Y sospecho que esto es lo que nos acontece desde el principio hasta el final de nuestras narraciones vitales.

Con Sísifo (el Sísifo que quizás fuera padre de Odiseo y que fue castigado a cargar por toda la eternidad hasta lo alto de un montículo con una inmensa roca y volver a por ella, tras dejarla caer, porque desafió la autoridad no humana de las divinidades burlándose de ella), el ejercicio de cargar con la creación de uno mismo se aísla en la soledad del individuo. Eso sí, en su versión, Camus nos habla de la solidaridad de las cadenas comunes que nos atan al mundo: nuestra condena a ser libres inspira el compromiso de finitud y de fidelidad a la tierra, al acontecimiento efímero y absurdo de vernos jugar –como iguales– en un universo que calla, que no juega, pero en el que a nosotras no nos queda otra que jugar.

Sin embargo, el espíritu de juego con su conciencia de creer que jugamos, se juega, precisamente, en redes de relaciones sociales, en

contextos o situaciones que son procesos de comunicación. De ahí la importancia de cuidarnos mutuamente entre personas, especialmente en nuestros mayores momentos de fragilidad, como en los primeros y últimos años de nuestras vidas, o en cualquier situación en la que nos duele el mundo y tan bien nos sienta el apoyo mutuo de las demás, de nuestras iguales. Los juegos o son públicos o son resultado de otros juegos sociales aprendidos. Aprendemos a jugar relacionándonos con los demás animales humanos, y si no lo hacemos, si no nos asociamos, no aprendemos a crecer y a cultivar nuestra personalidad, nuestros relatos compartidos de humanidad. Por eso, creo que juega más y mejor a nuestro favor la narrativa del estilo CIN, porque cualquier estilo de juego o de comunicación no sirve para lo mismo. En todos los vínculos afectamos nuestras experiencias y nos inventamos en ellas, pero no en todas las maneras de vivir nos hacemos personas entre personas. Creo que a las galaxias infantiles, en las que cultivamos los derechos y los deberes del reconocimiento mutuo entre iguales, las hacemos crecer mejor y expandirse con más poder abriendo los espaciotiempos lentos, creativos, críticos y cuidantes que hacemos venir en nuestras comunidades CIN de investigadoras narradoras de los sentidos de nuestros mundos posibles e imposibles.



Diego Rezola: *Galaxy Inter*

4. ¿Para qué nos sirve jugar? Para lo que sea o para nada –decimos a veces–, porque lo que ponemos en juego es una suspensión de la utilidad social y nos desplazamos a los tiempos y territorios de juegolandia.

Al señor Collodi en su cuento *Pinocho* le dio por contarnos que allí nos convertimos en burros, ignorantes que no pueden ser personas de provecho. Ahora a otros nos da por decir que el juego no es ni un desaprovechamiento de nuestras vidas, ni una preparación para la vida en común en asociaciones humanas, ni una válvula de escape de las tensiones producidas por la represión cultural y la alienación laboral; sino esa manera de vincularnos a mundos propios, a relatos de creación de tiempos y espacios que están aún por hacer venir, por ocupar. Actividad esta de *los ocupas* que, en el espíritu infantil de nuestros estilos de comunicación en CIN, es la antesala o el primer paso para andar desocupándonos, porque, ya se sabe, cuando andamos auténticamente de viaje, es en los mismos relatos de familiaridad y extrañamiento del mundo en los que vamos navegando como fugitivos por el río de la convivencia. Lo desocupado es ese tránsito incierto creador de nuevos vínculos que llamamos emancipación o libertad: salir de las reglas de juego y de las expectativas de relación interpersonal ya dadas y, por lo común, impuestas, controladas y ya escritas.

¡Ajá! ¿Y todo esto para qué? Este tiempo *aíón* de un niño jugando con fichas o dados, ¿sirve acaso para algo? Cuando escucho esta manera de cuestionar las relaciones, sean las que sean, tengo la sensación de que en nuestro afán por huir de lo que nos condiciona, ata y ocupa, queremos, de paso, escapar y librarnos de todo lo condicionado, puesto que algo que no sirva para nada sería algo no vinculado, algo aislado, algo absoluto. ¿Pero acaso los animales humanos, estos mamíferos de metáforas compartidas, podemos vivir sin relacionarnos en el entorno? El relato pragmatista del *estilo Protágoras* nos invita a dejar de lado los usos lingüísticos idealistas y metafísicos del *estilo Platón*, los mismos que nos provocan el deseo de imaginar medidas no útiles, no situadas ni contextualizadas.

¿Qué tal si jugamos para sobrevivir, para fluir actuando en el teatro del mundo? Y entonces: ¿para qué nos sirve la actitud filosófica de jugar a jugar, soñar que soñamos y decir que decimos? Imagina que la filosofía fuera una de esas ma-

neras que creamos los animales humanos para saber hacernos reconocer como narradoras, a nosotras mismas y a las demás, como personas entre personas en la humana medida del mundo que comunicamos en nuestras maneras de convivir: “Al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo ‘olvida’ en el tiempo humano” (Agamben, 2010: 98). El juego inspira vínculo, riesgo y desafío, responsabilidad, poder, autonomía y singularidad, diferencia, apertura, ambigüedad, fantasía desbordante, pasión, esfuerzo, lucha, refugio o emancipación de la cotidianidad con sus malestares, alienaciones, frustraciones y disgustos, asilo para la libertad, dependencia de la situación de juego (que puede ser patológica, desequilibrante y autodestructora), del estar en juego, de estar jugando como en un estar jugándose (que puede ser el misterio de la pasión y de la alegría mestiza y contaminante de sentirnos viviendo, día a día).

Juegos individuales o colectivos, solitarios o públicos, con reglas ya pautadas o que están por hacerse aún venir, juegos para reproducir roles sociales dados o para inventarse nuevas redes de relaciones en común, juegos de imitación o que desbordan cualquier referente dado, de competencia, de azar, de vértigo o simulacro; juegos cuadrados, amorfos, estirados o estrellados; juegos azules, rojos, verdes o difuminados; juegos para verano, para después de la lluvia, para las tardes de los lunes o para las mañanas de los sábados...

De la construcción humana de las autoridades no humanas a la construcción humana de nuestras medidas del mundo, hemos venido reescribiendo nuestras historias de personas entre personas (de nuevo ¡qué más da adultas o niñas!). Nos hemos fugado de la metáfora epistemológica de la Verdad -con su aspecto dogmático, frío, inmóvil, y con su espíritu de seriedad-, mudándonos incesantemente a nuevas metáforas narrativas de nuestras relaciones en el entorno (*prágmata*) por hacer venir con la consciencia comunicada (*logos, eidos*) en los juegos en los que nos narramos jugando, y no en los que ya estamos jugados, relatándonos como *usuarios* que creen que juegan (personas, personificación, procesos) y no como *usados* que creen que ya han sido jugados (cosas, cosificación o alienación, medios y fines). Y en el juego, como en la vida personal, nadie puede hacerlo por nosotras, no hay quien pueda jugar nuestro juego, por eso es juego y por eso es que nosotras somos nosotras.

Los juegos, individuales o compartidos, no dejan de ser relaciones simbólicas en el entorno, ya sea este humano o no. Y parece posible encontrar continuamente en nuestros juegos, estilos de comunicación, maneras de vivir, formas de relacionarnos en las situaciones que recreamos en nuestras experiencias cotidianas. Cuando jugamos, estamos en juego como personas entre personas y procuramos las relaciones que nos habilitan para el reconocimiento mutuo entre iguales, o no. Para mí, esta demanda de humanidad llena de gozo nuestro saber usar los vínculos con otras personas, con las cosas y con cuanto nos rodea. Jugamos para sentirnos vivos de una manera especial, a la manera de los animales saltimbanquis, gimnastas metanarrativos del vértigo de la existencia comunicada y creadores de metáforas para soñar el mundo que deseamos hacer venir.

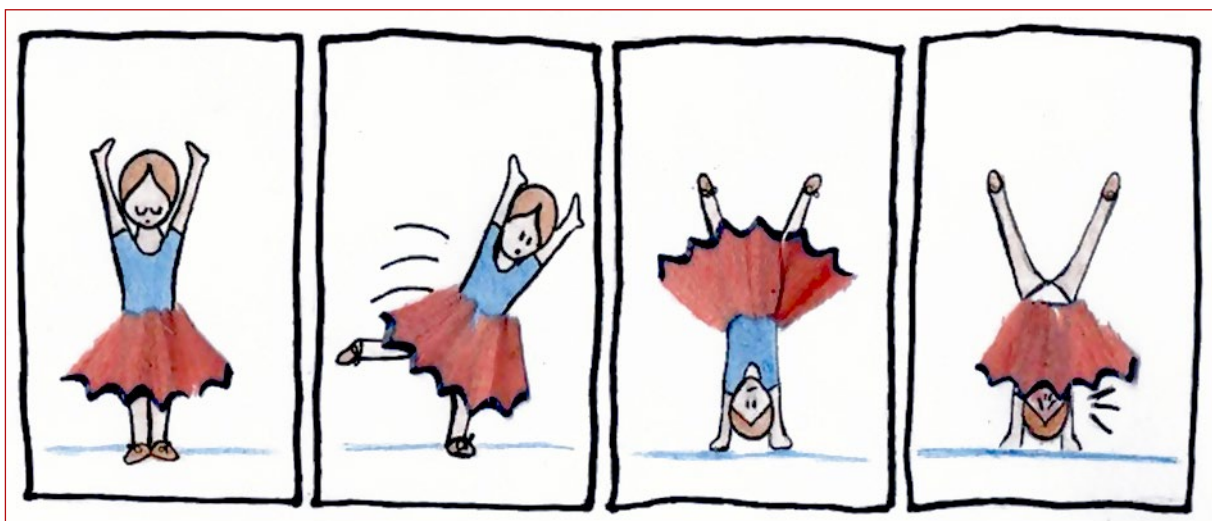
Porque jugar, al fin y al cabo, quizás no sea sino hacer lo que hacemos con alegría. Vivir con alegría, cuidando de sí en el mismo arte de cuidarnos entre personas. El juego es el tesoro de las personas, nuestra joya más preciada, y los juguetes son nuestros amuletos, talismanes contra los males que amenazan con destrozar nuestras creaciones de vida. Porque en lo lúdico, ¿qué sentidos creamos? Los sofistas griegos mostraron a los romanos una escuela de cultura que era la retórica: la técnica y el ejercicio de la oratoria para conversar girando y volteando juntos. A partir de los siglos III y II a.n.e., en Roma se introduce *ludus* como la primera escuela pública gratuita, financiada con impuestos públicos y aportaciones privadas, para alfabetizar a los ciudadanos del mundo

antiguo jugando a usuarios de lenguaje, jugando a usuarios de la vida en común.

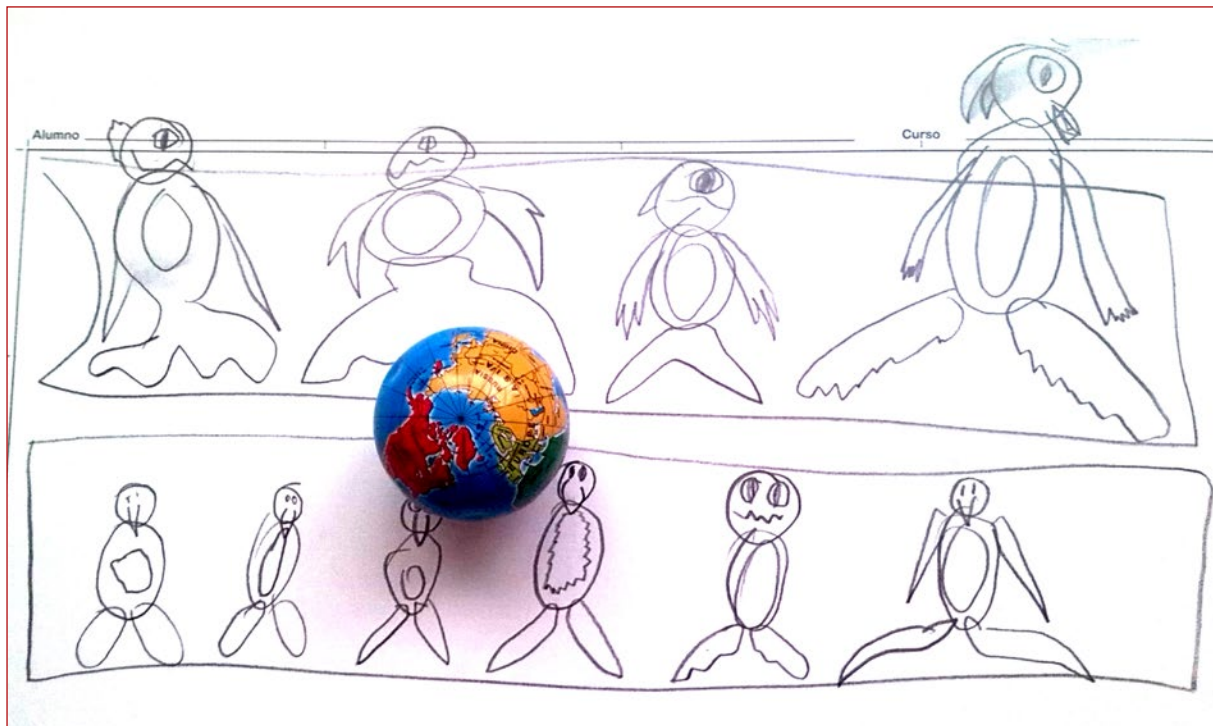
5. Y bien, entonces: ¿qué pasa a nuestro alrededor cuando hacemos venir nuestro estilo de comunicación en las aulas como un juego de recreación de los múltiples y variopintos sentidos del mundo? Me gusta imaginar que lo que ocurre es que el derecho a jugar de los niños, de los profesores y del resto de la comunidad educativa, se esparce en la escuela como un fantasma que inunda de alegría, complicidad, sorpresa y pasión lo que nos acontece cuando entramos en el recinto escolar.

Ese espacio va dejando de ser el lugar del conflicto, del orden externo, del pensamiento y el sentimiento impuestos, del deber y de los deberes. Ahora hacemos que se convierta en un recinto mágico en el sentido laico de la palabra: un momento para la creación de relaciones humanas, raras, imprevisibles, conmovedoras, maravillosas, abracadabrantas, chiripitifláuticas, condenadamente adictivas porque nos hacen sentirnos protagonistas de nuestras vidas y creadores cooperativos de nuestras competencias o habilidades de comunicación.

Cuando acogemos, sorprendemos, investigamos y evaluamos metanarrativamente en comunidades de investigadoras-narradoras (CIN), lo que estamos haciendo es proponer a las participantes en nuestro estilo de comunicación que se sitúen las unas junto a las otras, como personas entre personas. Y es que si deseamos aprender los juegos humanos cultivados en las culturas que hemos ido reinventando durante miles de



Eduardo Bueso: *Ballerina de cabeza rodada*



Diego Rezola: *Evolución*

años, no hay nada mejor que ponernos las unas junto a las otras a conversar, a girar juntos o voltear merodeando como acróbatas o funambulistas divertidos y con gesto de bufones, con la alegría de estar cooperando en el juego compartido de nuestros usos lingüísticos (verbales, escritos, pictóricos, fílmicos, tatuados, etc.).

Los proyectos docentes de investigación-acción, las experiencias y los imaginarios que cada día crecen a partir de aquellos hilos conductores infantiles, narrativos, pragmáticos y constructivistas, suman como un torrente de relatos para hacer venir la marea del estilo CIN en los entornos educativos o de convivencia que frecuentamos.

¿Y si transportáramos las aulas al terreno de juego donde entrenarnos imaginándonos personas, animales de metáforas útiles para inventar el mundo del reconocimiento mutuo entre iguales? ¿Qué conversaríamos en esas escuelas? ¿Qué cocinaríamos en ellas? Mi sospecha es esta: la escuelas como recreo, como juego, como experiencia, como ámbito de reconocimiento y personalización, las escuelas y la educación permanente (¡educación para todas!) como impulso, como poder, como fuerza y como voluntad de continuos deseos de crecimiento personal. Una escuela para brincar, en la que da gusto estar y en la que es jugando como tocamos las teclas del piano de nuestra imaginación.

6. Días después de una entrañable conversación con Marta (Nogueroles) y Fernando (Savater), estuve merodeando por preguntas de estos aromas: ¿Cómo nos hacemos personas? ¿Para qué servimos las personas? ¿Y si eso solo nos aconteciera entre personas cuando estas nos reconocen como tales? Fue a partir de ese encuentro cuando me dispuse a reescribir acerca del derecho de los niños a jugar (y del de todas las personas de la edad cronológica que quiera que seamos) como del derecho a la interacción simbólica con el mundo recreando cómo usarlo, cómo relacionarnos en él y, especialmente, cómo asociarnos las unas a las otras en vínculos que nos personalizan, o no, según cómo nos ponemos en juego en ellos.

Entonces, en este sentido antropológico, jugar es la actividad humana de vincularnos simbólicamente en nuestros entornos, de metaforizar nuestros mundos para hacernos una cartografía imaginarias de viaje, errantes como vivimos en los tránsitos que hacemos venir.

Cuando aconsejamos o nos aconsejan dejar de jugar y tomarnos las cosas en serio, suele acontecer que a lo que nos están incitando es a asumir los juegos sociales establecidos como algo externo y exento de juego, porque este, ya se sabe, es una amenaza de desestabilización de los órdenes dados (¡y de las órdenes!), con



todos esos tonos y tintes suyos de contingencia, incertidumbre, provisionalidad y provocación de cambio, de creación, alteración, transformación y goce de nuestra efímera, finita y cotidiana habilidad para hacer que la vida dé su tiempo a la vida, sin más autoridad que la humana medida de todas las cosas.

Este es el relato o juego de juegos, amiga lectora, que estás reescribiendo conmigo. Sospecho, intuyo y deseo que la actitud y actividad filosofía sea algo más aparecido a esto que ahora compartimos que a aquellos viejos relatos epistemológicos que aún subsisten en los medios de comunicación (con sus intereses de mercado), en los museos académicos universitarios, en la formación de formadores y, tristemente, en demasiados de los usos compartidos en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria. Cuando Lipman comenzó a llevar las narraciones a las aulas para conversarlas y hacerlas metanarraciones cuestionadoras de los mundos ya vividos por otros y heredados por nosotros, generó efectos secundarios (*by products*) que quizás, no lo sé, no estaban en su visión inmediata de las relaciones educativas. Sin embargo, en cierta manera, ya habían sido soñados y cuestionados por pen-

sadores que a él mismo le apasionaron durante gran parte de su vida y de su actividad filosófica, como Dewey o Vygotsky.

La *zona de desarrollo próximo* de este segundo, y el crecimiento cultural en la infancia, con su entrenamiento en la actividad simbólica y en la *función significativa* (como apunta Agamben en *Infancia e historia*) ¿no acontece mejor en el juego de la convivencia y en las conversaciones lentas, apasionadas y en condiciones de igualdad de nuestras comunidad de investigadoras narradoras? La idea de un deseo continuo de crecimiento personal, como quería Dewey, ¿no se cultiva a lo grande cuando se hace venir en común el gusto de empoderar nuestra demanda de humanidad?

El poder de la infancia también puede concebirse como un derecho de relato y juego propio. De ahí que esa cosa tan seria de los mayores y de los profesionales entre los mayores que se dedican a la filosofía, también pueda entrenarse como un asunto entre niños. Es más, tal y como absorbemos los usos lingüísticos en los imaginarios matemáticos, musicales, tecnológicos, pictóricos..., así entrenamos, desde el aire de familia de la filosofía entendida como un juego para niños, el arte de narrar cómo y para qué nos



Eduardo Bueso: ¡A jugar!



Eduardo Bueso: *La casa de las hermanas saori*

narramos tal y como lo hacemos, y también acerca de cómo nos gustaría continuar haciéndolo.

Quizás juegue a nuestro favor imaginar que nos hacemos personas entrenando juegos de personalización y de reconocimiento mutuo entre personas. Y para aprender, a lo que realmente estamos esperando es a tener a una persona delante, al lado, alrededor o en el recuerdo fantaseado, sosteniéndonos mutuamente en la impredecible, desbordante y apasionante aventura de estar vivas, jugando la vida y jugándonosla en la danzarina coreografía de los encuentros entre animales humanos que buscamos decirnos en el estilo de comunicación CIN.

Quizás lo realmente importante y valioso para nosotras, las personas, sea este mutuo hacernos venir tal y como vamos ejercitando nuestras maneras de convivir. Somos animales en *juegolandia*, en el territorio donde todo se conversa y gira alrededor de nuestras humanas medidas del mundo. El resto es silencio. Y el juego se vive así como lo que hacemos para continuar la conversación abierta por la humanidad. Que no cese el espectáculo, que no cese la magia de lo enigmá-

tico que resulta preguntarse para qué nos sirve tanta palabrería. Así que: ¡a jugar!

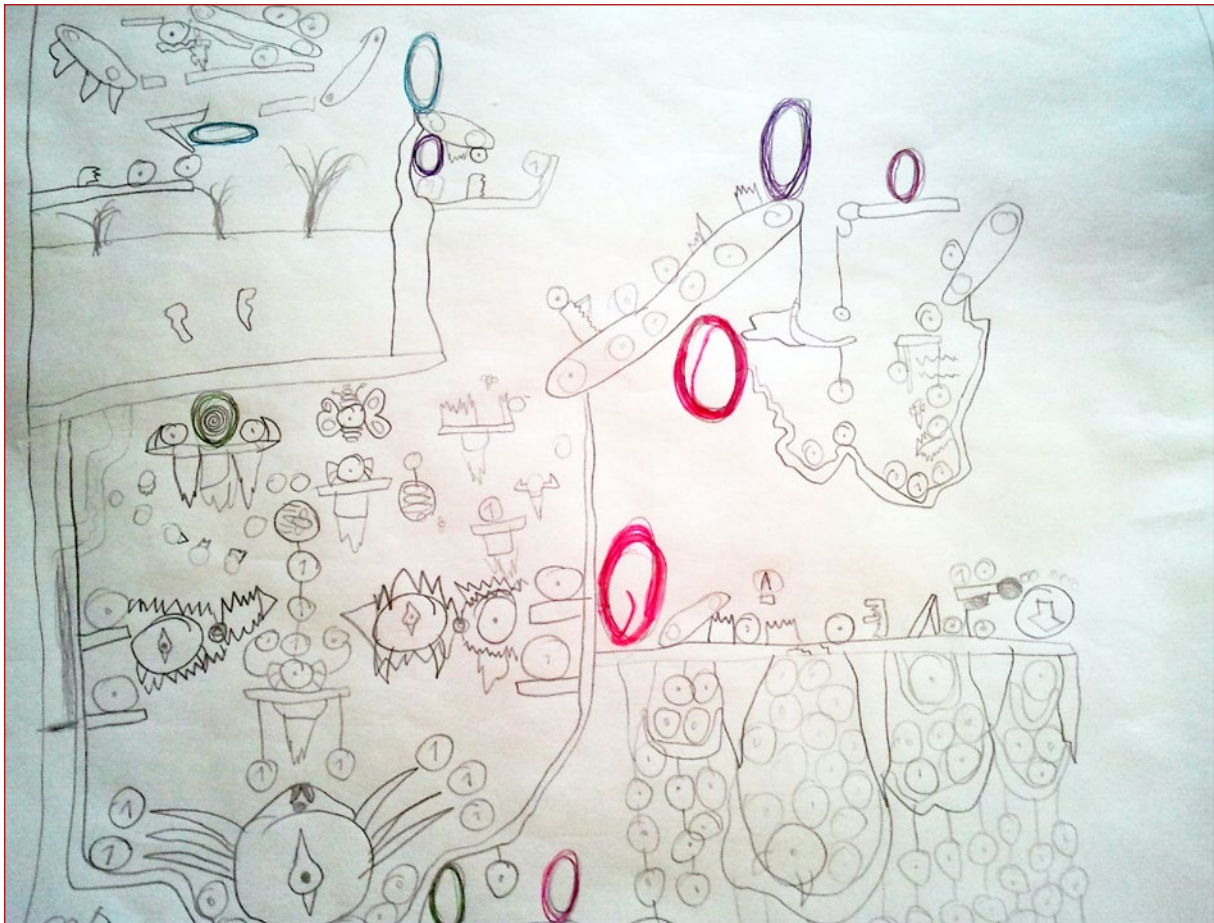
7. Hola, ¿cómo andás? Apenas te vi arrimarte me acordé del otro día. Tú eras la que siempre saltaba hacia atrás, porque decías que hacerlo hacia adelante ya estaba atrasado, así que si te andabas atrasando, ya podías ir adelantando... No te entendí nada de nada, pero lo bueno fue que me hiciste reír. Y al verte ahora, he sonreído de nuevo al acordarme de tus saltimbanquis y extrañas locuras. ¡Ven! Tengo una casa que mola. ¿Que dónde está la puerta de entrada? ¿Pues estás chaveta, o qué? Si acabas de pasar por ella y ni siquiera has llamado al entrar...

8. Palabras para seguir pensando:

El juego descansa sobre la hipótesis de que todo puede ser puesto en juego. Si no habría que admitir que siempre se ha perdido de antemano, y que se juega solo porque siempre se ha perdido de antemano.

Jean BAUDRILLARD: *De la seducción*

9. Invitación para seguir jugando:



Diego Rezola: Nivel 500 con agujeros negros

10. Sugerencias para seguir leyendo

Agamben, G. (2010). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Baudrillard, J. (1984) *De la seducción*. Madrid; Cátedra.

Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Madrid: FCE.

Camus, A. (1983). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza.

Collodi, C. (2006). *Pinocho*. Barcelona: Blume.

Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología*. Madrid: Biblioteca nueva.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.

Nietzsche, F. (1983). *Más allá del bien y del mal*. Barcelona: Orbis.

Rezola, R. (editor) (2013). *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes.

Rezola, R. (2014). *Filosofía y fragilidad*. Barcelona: Laertes.

Sátiro, A. (2012). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. 3ª ed. Barcelona: Octaedro.

Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Buenos Aires: Aguilar.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.



# ¡JUGAR! ¡DRAMATIZAR! (EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN)

Alfredo **MANTOVANI**

(Especialista en teatro en la Educación, presidente de PROEXDRA,  
Asociación de Profesores por la Expresión Dramática en España)  
[[proexdra@gmail.com](mailto:proexdra@gmail.com) - [www.proexdra.com](http://www.proexdra.com)]

## Sociedad y sistemas

Debemos ser conscientes que el mundo moderno se caracteriza por interacciones e interdependencias cada vez más intensas y que vivimos en un mundo de **sistemas**.

Una definición sencilla de *sistema* nos dice que es un conjunto de elementos integrados para lograr un objetivo común y lo contrario es el comportamiento caótico. Sistema es también sinónimo de estructura y se caracteriza por estar articulado por diferentes unidades con valores distintos dentro del conjunto pero cuya importancia nace precisamente de su articulación con los demás.

La institución «Escuela» constituye un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad de la cual depende. Por lo tanto a los fines de esta exposición rescataremos esta idea de que la Escuela es un sistema o estructura social específicamente ordenada con fines educativos.

## El teatro de los niños como un sistema

Después de muchos años de trabajar el juego dramático con niños y maestros, nuestra conclusión es que el teatro solo podrá incidir en la educación si se lo presenta como otro sistema para que se pueda comprender su cuerpo específico, su esencia y los procesos que desencadena.

Considerar el «Teatro de los niños» como un sistema que evoluciona y se modifica con las edades de sus protagonistas no solo nos permite darle sentido sino que le da la suficiente unidad teórica para que pueda interrelacionarse con la música y la plástica, globalizándose a posteriori con otras materias curriculares.

Aclaremos que cualquier enfoque sistémico se caracteriza por su dinamismo e implica interrelaciones entre sus componentes, donde cada uno de ellos se define en función del todo en el que está integrado

Utilizar este enfoque nos permite disponer de una herramienta clara y precisa para interpretar la realidad de unos alumnos que dramatizan, accediendo así al conocimiento de los flujos de materia, energía e información que alimentan el propio «sistema». Es evidente que desde un punto de vista psicopedagógico, los procesos que se desencadenan cuando se dramatiza son los que nos permiten interpretar los hechos y a la vez nos permiten programar nuevas acciones sobre lo ocurrido. La fusión de estos dos comportamientos nos enrola en la corriente de la «Investigación-Acción» según el término acuñado por Kurt Lewin en 1946 para referirse a un modo de investigación asumido por grupos humanos con la finalidad de cambiar sus condiciones sociales, profesionales o de aprendizaje, a la luz de la propia reflexión verificada en el contexto de la realidad social en la que están actuando.

Nos vamos acercando así a una metodología de trabajo en la que no hay diferencia entre la práctica y el propio proceso de investigación, ya que es justamente ese proceso el que permite una articulación correcta entre la teoría y la realidad. La investigación y la acción se alimentan mutuamente y además suponen una constante autoevaluación para el grupo que la desarrolla. Esta «evaluación a sí mismo» se hace siempre con referencia a los fines y objetivos y su adecuación a las expectativas de los participantes. El flujo correctivo de la auto-evaluación hace que el «sistema» esté siempre mejorándose, y con la revisión crítica de los logros obtenidos a cada paso, la práctica de la misma dramatización es la que va verificando la teoría que la sustenta.

### Tres premisas:

1. El teatro en la educación es un juego de comunicación donde interesa el proceso y no el resultado final, es decir, que debemos conseguir la libertad expresiva de los educandos más que la representación pulcra y acabada. Por lo tanto desde los 2 hasta los 12 años no se utilizan en ningún momento diálogos aprendidos de memoria.
2. Para «jugar al teatro» los niños no necesitan desarrollar ningún tipo de habilidad previa, precisamente jugando al teatro practican la expresión corporal y el uso del lenguaje, utilizan los sentidos, se ejercitan en psicomotricidad, desarrollan su creatividad etc.
3. Siempre se parte de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo (la creación surge de la improvisación debiendo protegerse y potenciar las actuaciones espontáneas).

### Sistema de teatro evolutivo por edades

Los intereses de los individuos, en las distintas edades, los llevan a necesitar vivencias expresivas diferentes en cada etapa de su crecimiento. Sus capacidades les permiten realizar con entusiasmo actividades dramáticas que contribuyen a prepararlos para las fases siguientes.

Para estipular los objetivos generales y específicos de este teatro evolutivo, el adulto animador deberá conocer el desarrollo psicofísico, así

como el grado de madurez y de adaptación al grupo de todos los niños a su cargo.

Sin dejar de apreciar que cada individuo tiene su ritmo particular, es evidente que cada edad transita por una secuencia de crecimiento que es semejante en la mayoría de los niños. La existencia de comportamientos y actitudes que caracterizan cada período de la infancia, sirven de punto de apoyo para que el adulto se instale a la altura de las posibilidades expresivas del grupo.

El «Sistema de Teatro Evolutivo por Edades», que a continuación explicaremos sintéticamente, proporciona a los profesores interesados, una visión clara de los criterios y la forma de trabajo a emplear en la distintas edades de la Educación Primaria, basándonos en principios de la Psicología Evolutiva. Nos situaremos desde los 2 hasta los 12 años, dejando para otra oportunidad el análisis de la etapa que comienza a los 13 años, pues las modificaciones en lo técnico se hacen muy notorias y no disponemos del espacio suficiente para su desarrollo.

Si observamos un grupo de niños de 5 años y otro de 12 años veríamos que están jugando y dramatizan de manera parecida, aunque la diferencia es sutil y la podemos detectar simplemente en estos tres aspectos:

1. La manera en que cada edad se entrega a la actividad. A mayor edad mejor concentración.
2. En la capacidad para dramatizar. A mayor edad mejor comprensión de las pautas técnicas.
3. En su accionar dentro del grupo. A mayor edad mejor adaptación social.

### Forma y criterio técnico de trabajo

Según el momento evolutivo en que se encuentran los niños, aparecerán distintas «formas» de «jugar al teatro».

A partir de los 2 años es cuando nace el juego simbólico, como juego espontáneo y sin finalidad aparente, donde el niño sustituye la acción real por la imaginaria y puede transformar el significado de los objetos con la finalidad de vivir ciertas situaciones de «ficción».

Si nos ubicamos en la etapa de 3 a 5 años, cualquier hecho, elemento o motivación es punto de partida para un juego de carácter simbólico y para introducirse en la imitación de los roles

sociales que interaccionan en su entorno. Existe un momento en el cual los niños comienzan a imitar no solo a los seres cercanos como los padres y los maestros sino también al médico o al vendedor de helados, haciéndolo de una manera bien esquemática. En dicho período el juego de los niños es libre y cambiante, limitándose el adulto a observar, acompañar y estimular tanto a partir de un hecho real, un cuento o un baúl de disfraces.

A partir de los 6 años y hasta los 9, los niños realizan una forma de teatro llamada «dramatización» o «juego dramático» en la cual, coordinados por un educador, inventan e improvisan todos juntos a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin la presencia de espectadores. Esta es la etapa donde comienzan a jugar en grupo y donde persiste la intervención del adulto, quien dentro del propio juego estimula como un personaje más y se retira cuando la acción avanza sin problemas. Los niños tienen la necesidad de jugar todos al mismo tiempo, lo que hace que la situación se torne colectiva y simultánea en el tiempo y el espacio. No es necesario una sala con escenario, solo un espacio amplio que facilite los movimientos. En esta etapa el niño se representa a sí mismo mientras intenta representar a los demás, por eso decimos que todavía el personaje se asume como si de un rol se tratara, ya que se sigue pareciendo mucho más a él que al personaje que en un comienzo intentó imitar. En ese sentido estamos en un estadio llamado de pre-representación del personaje.

En cambio de 9 a 12 años los niños utilizan una forma un poco más teatral en la que representan breves argumentos, rápidamente preparados con un conflicto prefijado y una acción y diálogos improvisados, para un espectador compuesto por los propios compañeros de clase, todo coordinado por un educador. La forma de trabajo es en subgrupos a cuya constitución se puede llegar por acuerdo o por sorteo realizado por el profesor. Luego cada subgrupo prepara la historia y la presenta a sus compañeros quienes ejercerán los roles de espectador y crítico.

En esta etapa los niños siguen eligiendo sus personajes en función de ellos mismos, pero ya planean el argumento estableciendo el principio, el desarrollo y el final que son las boyas indicadoras del sentido de la improvisación. Aquí adquiere importancia la intervención del profesor en los momentos de preparación de las obras

para mantener el ritmo general de la clase, establecer el orden de presentación de los grupos, colaborar en la construcción de escenografías y sobre todo impulsar a los grupos lentos a concluir sus proyectos. En esta etapa tampoco hace falta un escenario aunque a veces los mismos jugadores pueden generar desniveles en la escenografía o elevarse para ser mejor vistos por los espectadores.

Respecto al abordaje de personajes, los niños a partir de los 9 años ya manejan el lenguaje teatral y van descubriendo los objetivos y las metas, lo que hace aparecer el interés concreto por la incorporación de la técnica. Esto crea una disposición natural para la búsqueda de la destreza y la habilidad y para que ahora sí, se pueda hablar de una auténtica representación del personaje, ya que el niño tiene mayor conciencia de su voz, cuerpo y gestos que utiliza para construir una caracterización.

### **Función del adulto**

El hecho que el adulto-educador conozca estos criterios y forma de trabajo, le brinda la posibilidad de ir de la mano de las necesidades de sus alumnos, induciendo siempre y no proponiendo lo que se aleje de los aspectos vitales que hacen a la creación y expresión de una determinada edad.

Para asumir su posición dentro de la dramatización, el adulto debe cumplir con el activo rol de animador, utilizando la estimulación adecuada para cada momento.

Al convertirse en el crisol de los impulsos de los niños, es el catalizador siempre presente que debe medir el grado de sus intervenciones con el fin de no interrumpir el proceso natural de la dramatización.

Una de sus miras será que todos participen y una vez en el juego, utilizará todos aquellos recursos espontáneos capaces de aclarar el curso de los acontecimientos o que permitan profundizar en los conflictos. La estimulación adecuada podrá ser directa o indirecta, ya sea con sugerencias verbales o estímulos de carácter sensorial, pero siempre a partir del tema que el grupo ha decidido dramatizar.

Hasta los 9, años ejercerá la estimulación como inductor desde el mismo juego, o sea, como un jugador más, entrando como personaje

en todas las situaciones que sea necesario, dirigiéndose a los jugadores por el nombre de sus personajes y tratando de interrelacionar personajes entre sí.

Se alejará para observar cuando todo funcione bien y se introducirá nuevamente en el juego con el estímulo justo cuando se necesite.

Después de los 9 años la estimulación del adulto será previa a la dramatización-representación y durante la preparación del argumento, ayudando a la organización general del trabajo, siendo lo más habitual el empleo de las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo? Si bien los subgrupos dramatizan a partir de sus propias ideas, el profesor puede estimular con fotos, objetos, titulares de los periódicos, etc.

### Paso por todos los roles técnicos teatrales

La utilización correcta del «Sistema de Teatro Evolutivo por Edades» por parte del adulto tiene que ver con estimular el paso por todos los roles técnicos teatrales a aquellos niños que permanezcan en un rol determinado. Hay que tener en cuenta que una respuesta creativa plena está indisolublemente vinculada a la respuesta desde cualquiera de los roles, asumiéndolos y convirtiéndose en un estimulador de los compañeros. Aquel que permanezca encasillado en su rol de autor cuando se trata de construir la escenografía, estará anulando no solo su potencial rol de escenógrafo, sino que dejara de convertirse en un agente activo de su grupo.

Organizar una clase de dramatización teniendo como eje los roles técnicos teatrales de Autor, Actor, Escenógrafo, Espectador y Crítico nos permite saber que es lo que tienen que hacer los niños en cada momento. Ese eje es el puente teórico-práctico de toda la actividad y los verbos de acción que cada rol ejerce son los siguientes:

- **Autor:** dar ideas, inventar y explicar sus imágenes personales, aprender a escuchar y respetar las ideas de los otros, unir subtemas y escenas, recrear las situaciones sugeridas, proponer variantes, incluir conflictos, proponer distintos tipos de personajes(cotidianos, históricos, fantásticos),determinar con precisión donde ocurren las escenas.
- **Actor:** elegir el personaje dentro del tema planteado, permanecer en él, adecuarse con su personaje a otros personajes dentro del propio juego, relacionarse con los otros personajes, dejar su personaje al terminar la clase, retomarlo en la siguiente.
- **Escenógrafo:** conseguir material desechable, conservarlo, usarlo como lo que es, darle distintos usos o combinarlo con otros elementos, guardar y ordenar los materiales al finalizar la clase.
- **Espectador:** concentrarse en lo que ve, prestar atención al argumento, respetar el juego de los compañeros.
- **Crítico:** analizar los trabajos en función de las reglas conocidas y practicadas, evaluar destacando lo positivo y corrigiendo lo negativo, saber recibir críticas

De 2 a 5 años es el educador quien ejerce los roles de autor, actor y escenógrafo compartiéndolos con los niños y niñas. De 6 a 9 años, éstos ejercen los roles de autor y actor simultáneamente y de escenógrafo y de 9 a 12 los roles de autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico. El rol de director teatral aparece a partir de los 13 años.

### Principales objetivos del sistema

1. *Expresar para comunicar.* La dramatización es el medio más idóneo para lograr la expresión totalizada de los niños pero entendiéndola como comunicación.
2. *Pasar por todos los roles técnicos teatrales.* Una utilización correcta de la inducción por parte del profesor tiene que ver con estimular al grupo el pasaje por todos los roles técnicos teatrales.
3. *Aprender a diferenciar la ficción de la realidad.* Los niños deben aprender a trabajar el «como si», que permite la suposición de personajes, situaciones dramáticas y lugares simbólicos. El «Como si» es la palanca que actúa para elevarse del mundo real al imaginario.
4. *Permanecer en el personaje* (en el rol de actor).
5. *Adaptarse.* Definimos la adaptación como el ajuste del comportamiento que hay que realizar para sortear la aparición de un obstáculo que se interpone en el camino a un objeti-

vo. Los actores deben adaptarse uno al otro, como lo hacen los seres humanos en la vida.  
6. *Combatir estereotipos en el rol de actor.*

Los niños a través de la dramatización deben resolver «en acción» y adaptarse de la mejor manera posible a los problemas que les presenta la situación inventada con sus compañeros.

El profesor estará atento a la evolución personal de cada uno de sus alumnos para detectar y combatir los personajes estereotipados. Los más habituales son: a) copia de personajes populares del cine o la TV, b) repetición de personajes que dan el marco para esconder problemas personales (por ej. hacer siempre de madre o de bebé), c) repetición de creaciones personales que han tenido éxito en clase, d) repetición del mismo disfraz para cualquier personaje elegido.

¿Cuáles son los beneficios que se obtienen?  
Los beneficios que obtiene la personalidad infantil con estas prácticas dramáticas son considerables, pero destacamos de nuestra propuesta que el juego teatral se convierte no solo es un instrumento de socialización sino también de aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesor. Si éste entiende cual es la relación vinculante con su grupo, comprenderá que en su función de líder democrático está incluido en el proceso que vive el colectivo.

Por otro lado jugar al teatro le permite a los niños y niñas «hacer» con los otros, lo que implica una invitación constante a la participación activa y autoafirmarse elevando la autoestima, es decir, descubrirse en el mundo.

## Conclusión

Muy sintéticamente se han podido visualizar las posibilidades educativas e integradoras del «Sistema de Teatro Evolutivo por edades», lo que permite intuir que estamos ante una metodología que intenta ser coherente en sí misma para promocionar y difundir adecuadamente el teatro en la educación formal y no formal.

A modo de conclusiones remarcamos que nuestro planteamiento rescata lo espontáneo y voluntario de la dramatización, al mismo tiempo que lo placentero, pero al constituir una actividad eminentemente creadora se puede convertir en la base para posteriores experiencias culturales.

La aplicación desde hace treinta años de nuestro “Sistema” nos permite afirmar que si los niños y niñas de cualquier condición social tienen acceso a estas prácticas artísticas pueden explorar sin temor el mundo para conocerlo y transformarlo a la vez que van formando su personalidad.

Por último, remarcamos que las prácticas dramáticas no solo significan un aprendizaje para los niños y niñas, sino también para el profesorado que tiene una función dinámica dentro de la clase y que está permanentemente incluido en el proceso de crecimiento y socialización del grupo.

## Bibliografía

- Dramatización 2º ciclo de primaria* de Alfredo Mantovani y otros. Edit. Edelvives. Zaragoza, 1993.
- El Teatro, un juego más* de Alfredo Mantovani. Editorial Novedades Educativas. Bs. As, 2004.
- El actor creativo, la actriz creativa* de Jesús Jara y Alfredo Mantovani. Editorial Artez. Blai Bilbao, 2007.
- Didáctica de la dramatización* de Jorge Eines y Alfredo Mantovani. Gedisa. Barcelona, 2007.
- Juegos para un taller de teatro* de Alfredo Mantovani y Rosa Inés Morales. Artez Blai. Bilbao, 2009.
- El juego dramático de 5 a 9 años* de Alfredo Mantovani y Rosario Navarro. Editorial Octaedro. Barcelona, 2012.
- La dramática creativa de 9 a 13* de Alfredo Mantovani y Rosario Navarro. Editorial Octaedro. Barcelona, 2013.
- El teatro joven de 13 a 16 años* de Alfredo Mantovani. Editorial Octaedro. Barcelona, 2014.



# LA EXPERIENCIA DEL PENSAR EN BUSCA DE UN CAMINO DE VUELTA

Sergio A. **SARDI**

## Antes de la voz

Queremos al menos una vez  
llegar al lugar en que ya estamos.  
HEIDEGGER, 2003, p. 8

Allá donde recojo mis motivos, es donde los dejo... Allá, donde ejercito la tensión de la palabra, es que rozo nuevamente lo no-dicho. Y continuo cejando silencios. ¡Ah! Es casi insoportable el camino que conduce a la frontera del estar-aquí, así como de todo el decir que lo circunda. Al final, ¿cómo y cuándo es posible permanecer así, en el filo de la navaja del ser y del no-ser, penetrando opacidades? ¿Y dónde encontrar un desvío que indague lo inaudito, tomándolo como punto de partida y dirección de un decir que retro-actúa sobre sí mismo, para retornar a la experiencia del pensar?

Deberíamos ser iniciados en los misterios del mundo –o, mejor, en una relación misteriosa con la significación *mundo*–, para retornar al tiempo del proferir que acoge la densidad posible de aquello que arrastra consigo la palabra. Y seguir el recorrido de una caída, de una reminiscencia, retirada infinita al silencio que emerge de un largo decir, para atravesar lo dicho y hacerlo pender más acá de sí mismo. Vía que se distingue a lo largo de un presentimiento, cuando cualquier expresión, o el propio decir, evoca, antes, tensiones, roces, circunscripciones, trazando el re-

gistro cartográfico de un camino de vuelta en un desierto poblado por extranjeros.

Pensar es la limitación a un pensamiento que en algún tiempo como una estrella en el cielo del mundo permanece fijo. (Heidegger, 1969, p. 31)

Lo que hay de extraño en el pensar es que indica la limitación, el límite de lo pensado; y lo que tiene de extraño el decir es que indica la limitación, el límite de lo dicho. Lo que hay de casi insoportable y atrae hacia sí, indefectiblemente, a aquél que gravita alrededor de la palabra es percibir-se suspendido del tenue hilo que pende de ningún lugar, que ninguna narrativa recoge la densidad del vivir, y que una breve atención al misterio de las cosas basta para disolver el pensamiento.

Entonces, cuando el regreso a lo que permanece olvidado en la cristalización de las formas se vuelve una radical experiencia de placer en el enfrentamiento; cuando preanunciado el camino de una iniciación hace al verbo replegarse y girar sobre significaciones endurecidas; cuando, por fin, el círculo se rompe... la palabra corta, irrumpe y expande, transfigurada ante su superabundancia. Pues, no hay como regresar impune de la niebla dispersa en torno de lo dicho y de lo acontecido. Esperar lo inaugural, lo inusitado, lo inesperado, hace de la experiencia del pensar un gesto de sensibilidad extrema. Demasiado para soportarlo, o casi, a punto de perderse de sí.

Dispersa la cobertura de las palabras, sería necesario aniquilar la supuesta suficiencia de la formulación de aquello que se presenta ante el pensar como problema –la fórmula denota el encadenamiento cerrado y operativo de lo dicho. Lo que emerge ante el pensar como problema debería reconducirlo a un lugar de tensión, y eso invita a atravesar los signos, a cruzarlos de un lado a otro, hasta el punto en que su comprensión sea, antes, una no-comprensión.

Solo hay un «problema» para un pensar que lo instaure y delimite en cuanto tal; es entonces, cuando en el pensar emerge el propio pensar como problema. La posición originaria del problema comienza, así, a surgir en el momento en que la voz asume el vértigo instaurado por la propia condición de aquél que la profiere. Y el lugar de aquél que formula el problema pasa a ser el lugar, aún no dicho, del propio problema.

Cuando el pensar y el problema co-emergen, será necesario ir al encuentro de aquello que lo libera de su forma sonora. Serán, entonces, los intersticios, las brechas, las lagunas que subyacen a lo dicho y que lo lanzan a un afuera, la condición de un estilo, de una expresión que sonda perspectivas inusitadas. Pero, una nueva perspectiva simplemente no existe, no puede ser prefigurada. Es inaugurada, se hace a cada instante, en cada momento inusual. El estilo denuncia, con eso, un ensayo permanente, el umbral que se sitúa entre lo enunciado y el acto vivido de su expresión, desde donde evoca configuraciones virtuales de significación. Ahí está la base para descender aún más acá, en la dirección en la cual un sentido comienza a insinuarse. Aquí el sentido no se refiere a algo determinado, pero se deja entrever en la caída, en el recoger-se hacia «antes de la voz».

En la intersección entre el vivir y el pensar, el camino de vuelta es la vía de un tensionarse, la dirección de un decir que roza su propio límite. Pero, el recorrido en el cual el decir, al retroactuar sobre las condiciones de posibilidad de su significabilidad, recoge aquello que lo excede y pone en marcha la dirección de un nuevo decir, es lo mismo en que la condición de límite es instaurada. Virtual condición de cierre y apertura, fin y comienzo de una búsqueda a ser continuamente reiniciada.

## Memoria de la opacidad – Primer acto

Lo que estaba en juego, desde el primer momento, ya lo suponía, permanecería más allá de lo que podría decir o llegar a decir: aproximadamente a los siete años, frente a un espejo, mi existencia fue puesta en cuestión. Era posible sentir, vibrante, el fondo de un interrogante que producía vértigo, a cada paso, en forma más contundente. En niveles, a intervalos que buscaban re-situar el punto de fuga que debería permitir descender aún más acá, repetí, innumerables veces, la pregunta *¿quién soy yo?*

No sería solo una repetición, sino la búsqueda del éxtasis de una aproximación, donde una sensibilidad extrema debería ser la afronta suprema al decir. El camino que debería conducir a la comprensión de la significación de la cuestión exigía alcanzar el hueco de las palabras. Debería descender al límite, confrontando mi propia condición, para desbordar y hacer visible el espectro de fondo de lo dicho. Desde este momento, se instauró un horizonte: el silencio, siempre otro, que impregnaba las palabras, pasó a acompañarme, salvaguardando la latencia de todo decir. Traía consigo la condición del sentido de todo aquello que llegase a decir y pensar. Una mezcla singular de desafío, enfrentamiento y placer, un modo de jugar que continuamente escapa y se reinventa a sí mismo.

## Antes de la escritura

Los signos evocan experimentaciones del vivir. Es este un camino indirecto, una hermenéutica de los silencios que impregnan el campo que se abre alrededor de los enunciados, para sugerir líneas de fuga en sentidos virtualmente anunciados. Es esta la dirección de la escritura-lectura, en relación con la cual el acto de interpretar realiza un desvío, y se dirige al acontecimiento de fondo que lo significa, aunque el propio acontecimiento sea permanentemente dislocado, y permanezca no-dicho.

Conexiones se vuelven tangentes, circunscriben nuevos límites y recrean perspectivas, paralelismo que hace del leer y del escribir un ejercicio siempre inacabado de sincronía de mundos, el decir del otro atravesado por un decir que reinaugura, sucesivamente, su sentido. Existe, sin embargo, una cierta violencia, una con-

dición paradójica que hace tender la expresión hacia aquello que supuestamente enuncia para todos, en cuanto habla, tan solo, para cada uno, en dependencia de su propio desvío. Pues, busca evocar, en otros, aquello que solo puede ser reconocido en cada uno.

En ese camino de vuelta, el lugar de llegada es, una vez más, el punto de partida de un decir inaugural. Lector y autor interactúan, en una larga espera de aquello que les da a los signos la oportunidad de una nueva experiencia, trazan contornos inauditos, intuyen desvíos. La lectura-escritura teje, de este modo, su ritmo en aquello que viene a su encuentro, que sorprende y excede la auto-interpretación. Es, pues, de las rupturas, de las múltiples líneas de sucesiones internas, de las contigüidades virtuales, de la deriva singular de los significados y de las direcciones inusitadas de las temporalidades de un texto, que le corresponde realizar la escucha.

Los signos de la escritura continúan diciendo algo, intermitentemente, durante un plazo indeterminado y frente a la intersección de textos y contextos que delimitan su recepción. En este interregno, en los intermundos del texto, se gestan temporalidades que suscitan nuevas temporalidades: la narrativa del recorrido en el que el decir, que dice algo de otro decir, hace efectiva la escucha de su propio venir-a-ser.

En sus múltiples temporalidades, la interrelación lectura-escritura designa, por lo tanto, un acto. Sea por el discurrir del tiempo en el cual el texto mantiene, latentes, líneas de fuerza que evocan y significan acontecimientos; sea por el movimiento en el cual las palabras, en cada tiempo y circunstancia, se llenan de sentido; o por los efectos multidireccionales e imprevisibles de la historia de su recepción, que implica una dinámica interactiva, en la cual sus significados son producidos; o por la tensión permanente entre el leer y el escribir, que lanza el texto a un «afuera», hacia otro decir; o, inclusive, de su dependencia de aquello que hace de un sentir excesivo la condición de lo inaugural, de la idiosincrasia de un sentido virtualmente «capturado» en el acto de su proferir.

### Memoria de la opacidad – Segundo acto

Recuerdo que, aproximadamente a los quince años, después de un largo periodo de gestación,

escribí: «es como si cada uno fuese una célula de un cuerpo inmenso llamado Dios». En los meses siguientes, cada vez que repetía, mentalmente, lo que había escrito, algo me decía que el *como si* de la expresión daba indicios de otro lugar, y el ejercicio de una experiencia que sobrepasaba los signos. Es *como si...* pero, no es así. En medio de tal intuición negativa, me acuerdo, decidí poner comillas en las palabras *célula* y *cuerpo*, dejándolas en suspenso. Sí, debería aprender a lidiar con la suspensión, a multiplicar las perspectivas, a trazar aproximaciones por andar y reinventar caminos que propiciaran sentir todavía una vez más aquello que evocaba la tensión del pensar. Pronto percibí que: la palabra *Dios* sería, también, tan solo un indicio. Volví a escribir: «es como si cada uno fuese una ‘célula’ de un ‘cuerpo’ inmenso al que damos el nombre de Dios». No obstante, algo apareció ante mis ojos: las comillas se deberían hacer extensivas a cada término, a toda la expresión. Dejaría esto para pensarlo más tarde... Me bastaba con reconocer, en aquel momento, la extensión vertiginosa del propio problema.

### Sobre el filo de la navaja

La potencia anunciativa, el desbordar de lo dicho, el sentir excesivo nos condujeron a un camino de vuelta a la intersección entre el vivir y el pensar. Sería necesario, entonces, asumir la dinámica de un decir que continuaba retrocediendo sobre sí mismo, para emerger en su carácter inaugural. Ese horizonte daba indicios del lugar de una tensión. Allí, la escritura se hizo *contrafactum* de una lectura que tejía su temporalidad en la escucha intermitente de los textos y contextos que ponían a disposición sentidos virtualmente dispuestos a partir de lo dicho. Eso nos situó en el filo de la navaja, entre lo dicho y el silencio latente en la experiencia del pensar evocada por sus signos. Por lo tanto, deberíamos volver al sentimiento que asume y sondea el propio vértigo para, entonces, dejar insinuarse al silencio propio de palabras siempre impropias.

Nos situamos, de este modo, en la emergencia conjunta del pensar y del problema. Condición de aquello que desborda, que jamás es «posición», pero que se produce a partir de alguna posición, de un asentamiento previo en lo dicho, base a partir de la cual da un salto atrás, hacia el

momento anterior a la asertiva, anterior a la pregunta, anterior a las formulaciones. Es necesario retro-actuar más acá, para dirigirse más allá del asentamiento a partir del cual el decir podrá, sucesivamente, romper consigo mismo. Y, si el desplazamiento retroactivo pasó a tener una función decisiva, es solo porque, en este punto, todo el problema consistía en decir el camino de vuelta al silencio del propio decir, en la medida en que era el propio decir, en su venir-a-ser, lo que continuaba por-ser-dicho. En ese caso, el retroceso es la condición de un traspaso, y determina la condición paradójica de un decir que dice, efectivamente, algo, tan solo por resguardar el lugar de aquello que permanece no-dicho.

### Circuncripciones

Samuel Beckett, en *El innombrable*, ensaya una escucha de lo intangible, así como Proust, pese a la dimensión relativamente autobiográfica de algunos pasajes de *En busca del tiempo perdido*. Lo que se lee sugiere una participación, la recreación de las narrativas de las situaciones en las que una tensión se instaura. Proust parece incluso pretender que los hechos que provocan memorias involuntarias recreen el telón de fondo de una escena que es necesario, antes, reconstruir, para ser escuchada a partir del asombro de aquel que lee –pues lo *espantoso* solo podrá ser dicho a alguien que pueda recrear, en su escucha, el sentimiento de espanto.

En Beckett, los personajes Molloy o Malone, con sus sombras y registros de una memoria que debería indefinidamente decir más y más, suscitan sombras, derivas mnemónicas y el flujo virtu-real de la narrativa interior de aquel que lee. Y remonta a la autonarrativa de la historia personal, memoria permanentemente recreada de sí mismo. Los personajes tienen sentimientos, deseos reales, demasiado reales; tienen vida propia, al punto de no pedir permiso o anticipar su presencia en la cotidianidad del propio lector. No serían los personajes, o las palabras que conforman el texto, lo que nos dice algo, sino la participación en el olor a..., en la sombra de..., en la memoria de... lo que haría posible reconocerla en una determinada situación. Lo que es dicho se manifiesta en el corte que hace al texto saltar fuera de las páginas, instaurando lo obscuro –lo que permanece fuera de esce-

na. Ya que será solo afuera, en el éxtasis, que la escena se producirá en el sentimiento-decir-escucha del lector que traza la circularidad que hace a lo dicho refluir a la temporalidad de los acontecimientos que lo significan para sí mismo.

En Fichte, la autoconciencia suscita la imagen de un ojo. Un ojo que se ve a sí mismo, y es principio que retiene en sí la condición de posibilidad de toda cognición. Pero si, de algún modo, eso dice algo, sería necesario el retorno a un pensar que toma al signo como punto de partida de una experiencia posible. O imposible, en la medida en que podrá remitir a la imagen de un mirar indefinidamente anterior a sí mismo y, por lo tanto, ciego para sí mismo. Sea éste, u otro, el camino que se abre a la experiencia del pensar partió de la sugerencia de aquello que el texto ponía a disposición en el campo que se abría en torno a su estructura. Hay, aquí, una deriva, donde cada experiencia es única. En cada camino un recorte, una perspectiva inaugurada, y la preparación de su sucesivo ocultar. En ese paso, *El principio de la doctrina de la ciencia* podrá conducir, nuevamente, al silencio. Pero, lo que se indicia con eso es, antes, el propio acto de silenciar.

¿Deberíamos, entonces, remontarnos a los silencios sugeridos por cada texto que tomamos en nuestras manos? Solo en la medida en que pudiésemos reconocer que serían, en cada oportunidad, otros. Pues, los silencios son inesperados, no pueden ser anticipados. No hay cómo circunscribirlos a una memoria mecánica y cuantitativa. Debería, previamente, el silencio anticiparse a nosotros mismos. Por *silencio*, se entiende a aquello que ocurre al modo de un *desencuentro*; el límite que hace saltar, en su continuo desborde, la experiencia ofrecida en el entorno de lo dicho.

Sin embargo, los silencios de la literatura, o de la Historia de la Filosofía, pueden ser, simplemente, ignorados por un pensar que permanece ciego ante su propia ceguera.

### Memoria de la opacidad – Tercer acto

El magisterio fue el ejercicio del encuentro, del pensar-con. Una nueva perspectiva pasó, entonces, a resignificar la pregunta inicial; «¿quién soy yo?» solo tenía sentido frente a la presencia in-

efable del otro. Con los niños y los adultos con los cuales conviví, estaría presente la marca de una tensión que me hacía dar cuenta, día a día, que el decir portaba, en su continuo ser-otro, su propia iluminación y opacidad.

La experiencia del otro exigía una cierta iniciación, y el filosofar consistía, aquí y allá, con el fluir de las horas, en una experimentación del vivir y del vivir-con, o, aún más, en la radicalización posible, aunque siempre de modo tangencial, de tal experimentación. No se trataba de una metodología de silencios, sino de procesos, considerando *processus*, a esta deriva en dirección a un afuera, una salida, un *excessus* que debería poner a disposición un decir que asume su propia tensión, novedad y diferencia como condición de su significabilidad.

Con el tiempo aprendí a postergar las conclusiones; me dejé conducir por la multiplicidad de caminos que tejían un amplio mosaico. Ese devenir no-lineal, fragmentario, de reubicación cotidiana de mis propios límites, de rozar silencios, daba indicios de un camino que debería ser continuamente reconducido al punto de partida.

La historia a la que me referí es también la narrativa de los motivos inaugurales de una construcción subterránea, de sucesivos encuentros y desencuentros, que la transparencia de la letra solo puede apuntar. ¿Entonces, qué es lo que está en el origen? Un acontecimiento, o una sucesión de acontecimientos que conforman un fondo significativo, la densidad posible del sentido-horizonte, instaurado en el ámbito de una *relación con el lenguaje*, a la cual cabe, una vez más, retornar.

### Más acá de la racionalidad

La historia de la racionalidad, que se yergue sobre la omnipotencia del concepto, de las metafísicas totalitarias y de la reflexión identitaria de la lógica del ser, se confunde con la historia de un olvido.

La historia anónima de cada uno; lo idiosincrásico, expresado en la productividad artística o filosófica; las significaciones que unen el vivir y el pensar; la palabra que significa algo en el entrelazamiento de su contexto y los actores, y que es voz irreplicable; la expresión que propiamente dice en aquello que sugiere; el propio

decir, al retro-actuar indefinidamente sobre sus condiciones de posibilidad... denotan otro sentido al conocer lo humano, la racionalidad, lo que suscita la dinámica de una relación originaria con el lenguaje. Desde el momento que se da indicios, con eso, de una experiencia del pensar que sondea sentidos al vivir, ¿no deberíamos reconocer, aquí, los límites de toda argumentación que se funda sobre las estructuras reguladoras de un *logos* exclusivo e impersonal, en términos de la caracterización del sentido de lo humano? Sin embargo, ¿hasta qué punto absolutizamos la razón, o una determinada concepción de la razón, como fundamento último y distintivo de lo humano?

En ese recorrido, ¿sería justo considerar nuestro estar-en-el-mundo en función de una apertura primordial que nace del involucrarse con los múltiples sentidos en los que afirmamos la presencia del ser, desde la interrelación entre la presencia-para-mí y la presencia-para-otro, desde la dimensión dialógica del entre-nosotros? Además, ¿Cómo demostrar, de modo exclusivamente lógico, la noción de *presencia*?

### El olvido del silencio

Vivimos el legado de una utopía. Reflejados en el imaginario social del futuro se sitúan, tanto el sentido de la histórica conquista de la libertad y de la razón, como un irreflexivo deseo demiúrgico de poder, donde la comprensión del sentido de lo humano se expresa en la gradual reducción de toda alteridad a su identidad, desde el imperio de la tecnología a la trascendentalidad impersonal.<sup>1</sup>

Se trata de una exclusión, por la objetivación del otro, del mundo y de la vida; de la objetivación de cada *uno* y, con eso, de toda convivencia que considere al otro en su radical alteridad. Considerando esta tendencia de la historia, que

1. La anticipación del futuro en el imaginario social, expuesta en la literatura de ficción, principalmente a partir de inicios del siglo XX, refleja una concepción antropológica que se sitúa sobre el dominio tecnocéntrico, e incluye la reducción de toda alteridad a la identidad de lo humano —aunque el sentido de lo humano sea reducido a las determinaciones de la razón; y el conocimiento, reducido al entrecruzamiento entre poder, verdad y tecnología. Aquí, el futuro es concebido como producto del poder de la racionalidad o, mejor, de la racionalidad como poder. Evocamos, con esto, los límites de una utopía que expresa una tendencia unilateral de la historia.

denuncia la ilimitada voluntad de expansión del dominio de lo humano, ¿no deberíamos reconocer también la expresión más acabada de nuestros propios límites? ¿Podríamos, no obstante, identificar los ecos de nuestra génesis resonando en la inmensa colección de paradojas de nuestro tiempo? Pero, ¿cómo transponer los límites del *logos* o cómo indagarlo en su forma naciente en la historia? ¿No estaremos tan distantes de nuestros orígenes como de nosotros mismos, y de este modo, inmersos en una determinada racionalidad que ya no nos es dado el sentido de una radical reflexión crítica? El discurso filosófico evoca la condición humana. Y es sobre esa condición que se resuelve, en el último de los casos, todo esfuerzo reflexivo, aunque solo en la medida en que pueda reconocer que se yergue, en última instancia, a partir de un fondo irreflexivo.<sup>2</sup>

### Referencias bibliográficas

- BECKETT, Samuel. *O inominável*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1989.
- FICHTE, J. G. *Introducciones a la Doctrina de la Ciencia*. Madrid: Tecnos, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. *Da experiênciã do pensar*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- . *A caminho da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PROUST, M. *Nos caminhos de Swan*. São Paulo: Globo, 1987.
- SARDI, Sérgio A. O silêncio e o sentido. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 1, nº 1, p. 55-69, jan/abr 2005.
- . *Ula: Jugando a pensar*. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005.

2. «El análisis reflexivo cree seguir en sentido inverso el camino de una constitución previa, y alcanzar en el 'hombre interior', como dice San Agustín, el poder constituyente que él siempre fue. Así, la reflexión se arrebató a sí misma (ref. "a si mesma"?) y se recoloca en una subjetividad invulnerable, más acá del ser y del tiempo. Pero esto es una ingenuidad o, si se prefiere, una reflexión incompleta, que pierde la consciencia de su propio comienzo. Yo comencé a reflexionar. Mi reflexión es reflexión sobre un irreflexivo. No puede ignorarse a sí misma como acontecimiento, una vez que se manifiesta como una verdadera creación, como un cambio de estructura de consciencia y le cabe reconocer, más acá de sus propias operaciones, el mundo que le es dado al sujeto, porque el sujeto es dado a sí mismo» (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 5).









---

### III

## MUNDOS CAÓTICOS

# SELFIEBOOK



Fernando **CARAMURU BASTOS FRAGA**  
[[caramuru.fernando@gmail.com](mailto:caramuru.fernando@gmail.com)]

Hoje em dia, sem o mundo virtual, não se trabalha, não se diverte e praticamente nem se vive. Virtual, que antigamente se imaginava existente apenas em possibilidade de existir e como faculdade, passou a ser real, constante e imperioso. Nesse mundo, o Facebook é majestático e majestoso, domina e encanta os momentos do dia a dia de milhões a bilhões de pessoas, mormente do ocidente terrestre. Inventado por jovens universitários norte-americanos em 2004, dominou a Terra, não sem antes despertar a neofobia dos mais velhos, dos só abertos no máximo às reformas, e dos poucos afeitos às novidades revolucionárias. Os machões brasileiros, os partidários do criacionismo, os totalitaristas, os homofóbicos, espécimens que ainda emperram a capacidade evolutiva de plasticidade do gênero humano e também resistem às conquistas do universo cibernético.

No mais, a humanidade caminha, obedecendo a imperiosos desejos, do egocentrismo e egoísmo à reversibilidade e ao altruísmo, para adquirir o bem-estar, a felicidade, sobreviver e se desenvolver. Do meu para o seu. Da minha família para a sua. Dos meus parentes para os seus. Dos meus amigos e colegas para os seus. Da minha cidade e meu país, para a sua cidade e seu país. *Urbi et orbi*. Do meu Deus para o seu. Ou, no caso dos monoteístas, do meu Deus, que é único, para nenhum outro acreditado por eles, o que os faz ateus, pois que não creem em um ou mais deuses diferentes.

O Facebook é um espaço, por excelência, plural, diverso, de controle mútuo e, portanto, democrático. Democrático a ponto de permitir conviverem eruditos, sábios, remediados, opinantes qualificados e desqualificados. Site onde existem, segundo Humberto Eco, mais de um bi-

lhão de imbecis. «Quantos destes não são, também, letrados, doutores, advogados e famosos escritores?», poderia perguntar alguém versado na teoria da complexidade.

O Selfie, filho legítimo do Facebook, apareceu nas redes sociais para caracterizar os usuários que esticam o braço com um celular virado para si mesmos e espalham na rede as fotos produzidas.

O Selfiebook é o espaço virtual onde o facebooker, de eu solto no pasto das necessidades imperiosas de autoafirmação de qualquer natureza, busca promoção à cata, aguda e crônica, do capim que alimenta seu ego. O selfiebooker padrão rasga o verbo, a imagem e os gestos para se evidenciar, não importa o como nem o porquê. E isso ocorre com os de todos os naipes de gênero, formação intelectual, postura política, facções ideológicas, religiosas e clubísticas. Versado em marketing pessoal, ele, simples malha, muitas vezes, sofre da síndrome de pretender, a todo custo, ser ou se achar a própria rede. Outras tantas vezes, sem escrúpulos, o selfiebooker posa mal. E pisa pior na própria integridade, afinal a palavra 'escrúpulo' vem do latim, significando pedrinhas, no sentido de saber onde e como pisar no modo de se comportar para não ferir a consciência moral. O grande perigo para ele é adquirir adiposidade mórbida pela bulimia de tanta exposição e auto-oferta, o que o deixaria além de antipatizado e rejeitado pelos outros, com perda total de apetite, anoréxico. Fala-se aqui do selfie médio, o estatístico, que, exatamente, não é ninguém em particular, pois peca por escassez ou excesso da normalidade. Nem, contudo, deixa de ser particularmente alguém.

A gênese do selfiebooker começa do modo a seguir, à semelhança da criação e evolução do

humano em geral. No princípio ele ainda não é, quando seus desejos, por invejar e querer ser os que já são, se fazem verbos, e os verbos se tornam atos com ajuda de terceiros. E então se enceta nele um sentimento de estar rumando ao ser. Ainda com o auxílio dos terceiros para nascer no Face, tenta cortar seu cordão umbilical, efetivar e também simbolizar sua autonomia e independência que nunca virá totalmente, senão para alguns poucos privilegiados.

Começando pelo estágio de naomia ampla (ausência de regras e parâmetros), vai-se elevando ao de heteronomia (sujeito às regras e à orientação de outrem) com progressiva pretensão de chegar à autonomia plena, torna-se um selfiebooker. Ser selfie dá-lhe um bem-estar incrível; sente que a felicidade consiste na constância dos bem-estares se alargando de seu ego para o ego universal. Universal que é do étimo grego católico da Igreja Apostólica Romana e também da Igreja do Reino de Deus, de Edir Macedo. Seu sonho mais altaneiro é elaborar um meme ubíquo e muito duradouro no Facebook, mesmo que seja de autoria duvidosa e

gosto sofrível ou engorde sua intimidade, a ponto de ser lambiscada e malfadada por gregos e troianos. Ele, sempre carente insaciável de mais autoafirmação e autoevidenciação, muitas vezes, vê-se trollando em demasia seus congêneres. Exagera constantemente nas curtidas, que, por serem muito interesseiras, se desmoralizam. Entretanto, quando constata colegas do Face com mais curtidas e amigos do que ele, inveja-os doentamente e parte para superá-los. Atrapalha-se, às vezes, na autoria das citações e abusadas divulgações sentimentalistas, ufanistas ou de ilações xenofóbicas contra os que ousam contrariar suas maneiras de sentir, pensar e agir.

Enfastiado das disposições ególatras e patológicas do Selfiebook e, ao mesmo tempo, entusiasmado com sua potencialidade benfazeja e de comunicação libertadora, faço meu o verso da poetisa mineira Adélia Prado: «Não quero queijo, nem faca. Quero a fome.» E acrescento: quero a fome satisfeita de conviver com menos calhordice e mais dignidade no Facebook. Universalmente.

---

IV

MUNDOS INSPIRADOS

# HEACKEL, MARGARIT I SUBIRATS BETI

Cristina **SUBIRATS**

És fet a partir d'un dibuix naturalista de Heackel, és un animal cindari de l'ordre **Pennatulacea**. Per mi és la imatge del creixement ple i l'acompanyo d'un fragment del poeta Margarit:



Estimar és on:  
Perdura al fons de tot: és d'on venim.  
I és aquell lloc on va quedant la vida.

# A SOMBRA DAS CEREIXAS

Javier F. **ROUCO FERREIRO**



a sombra das cereixas  
cravada en cinsa no chan da tarde  
non dará conta do mirar bretemoso  
dos nenos  
do inabarcable xesto da nai  
a última en perder a calma

espida de culpas  
agarda o seu tempo  
entre a flor dos cantís

nin perdón  
nin medida

onde ninguén saiba o teu nome

# QUIETA LA NORIA, QUIETA



Carmen **LOUREIRO**

Angélica Sátiro nos ha provocado, como tantas veces, a «persensar». En esta ocasión con esta imagen.



No he podido evitar asociarla con lo que ha ocurrido hoy en Pakistán. Esta es mi respuesta:

Quieta la noria, quieta,  
ebria de soledad, adormilada.  
¿Dónde han ido los niños?  
¿Dónde las risas y los sueños?  
¿Dónde las tardes de esperanza  
y dónde los recuerdos?  
Quieta la noria inquieta,  
varada a la orilla del tiempo,  
ya no gira ni avanza  
mordida de sal y silencio.  
¿Dónde han ido las manos  
que agarraban los hierros  
con nudillos de nieve  
y cosquillas de miedo?  
Quieta la noria, quieta,  
dejándose abrazar por la maleza  
que ciñe con tesón y sin decoro  
su dulce talle de cintura inquieta.  
¿Dónde han ido los niños?  
–Peshawar los espera.



# APRENDIENDO A JUGAR

María **HERRERO RODRÍGUEZ**

[mariaherrerorodriguez@gmail.com]

Verónica **PASTOR GUILL**

[pastve@gmail.com]

T'ai Sophia **SATIRO**

[taisophia.satiro@gmail.com]

Francisco **TORRES ESCOBAR**

[fco.torres.escobar@gmail.com]



Dicen que todos los días sale el sol, el mismo sol, pero no todos los días ilumina el mismo paisaje... Aquella mañana, la ciudad de Childtown no despertó como un día cualquiera. Había algo diferente, algo inexplicable, aunque las atareadas personas de Childtown no se dieron cuenta en un primer momento, mientras caminaban hacia sus importantes trabajos y ponían en funcionamiento los motores de la ciudad.

De repente, una mujer que atravesaba la plaza principal de Childtown se quedó parada en seco, mirando fijamente al centro de la plaza: allí, sentada en el suelo, sin que ninguna de las personas que pasaban a su alrededor pareciera verla, había una niña jugando tranquilamente con sus muñecos. Un hombre se aproximó a la mujer y quedó tan sorprendido como ella. Ambos se acercaron y le preguntaron:

–Niñita, ¿qué haces aquí tan sola? ¿Dónde están tu mamá y tu papá?

La niña apenas levantó la mirada distraída, y se sonrió.

–¡Éste es un sitio muy peligroso para estar jugando! ¿No deberías estar con los demás niños de tu edad en el colegio?

La niña contestó, mientras seguía jugando con sus muñecos:

–Los niños y niñas de mi edad no han ido hoy a la escuela. Nadie sabe dónde están...

Los dos adultos, ante las palabras de la niña, sacaron sus teléfonos móviles y llamaron a sus colegios, y nadie allí pudo explicar lo que estaba pasando: ¡no había ido nadie a clase! Entonces, se miraron asustados y, sin necesidad de me-

diar palabra alguna, salieron corriendo hacia sus casas.

A medida que iba pasando la mañana, se empezaron a suceder las voces angustiadas de madres y padres de Childtown, de vecinos asustados, de profesoras y maestros, de médicos y tenderos... ¡Los niños y niñas habían desaparecido! En efecto, no había rastro de infancia en toda la ciudad, no estaban ni en las casas ni en los colegios, ni en los parques ni en las calles: ¡no había ninguno en toda la ciudad! Por eso todo había sido tan extraño en el día de hoy: al salir de casa, esos padres y madres no les habían dado un beso a su hijos e hijas, no les habían preparado el desayuno, no les habían ayudado a vestirse, ¡porque ya no estaban allí! Y, ¿cómo no se habían dado cuenta? ¡Tan ocupadas estaban sus cabezas!

El Ayuntamiento de Childtown convocó una reunión urgente, y todas las personas de la ciudad se reunieron en la plaza:

–¡Debemos buscar una solución inmediatamente! –exclamó el alcalde.

–¿Y qué podemos hacer? –preguntó un ciudadano.

–Llamemos a la policía, hay que avisar a los periodistas, ¡todo el mundo ha de saber qué ha pasado aquí! –se escuchó decir a otra persona.

–La policía tampoco tiene, de momento, ninguna pista... –intervino una concejala-. Debemos colaborar todos juntos ahora, para resolver cuanto antes esta situación.

–¡Preguntémosle a la niña! –dijo la mujer que la vio aquella mañana.

–¿Qué niña, señora? ¿Acaso no se da cuenta de lo que ha pasado? –dijo alguien.

–La niña de esta mañana sabía que no estaban los niños... ¡Ella seguramente nos puede ayudar!

–¡No la entiendo, de qué está hablando! –contestó una voz exasperada.

–¿Pero es que acaso no la veis? ¡Mirad, está allí, detrás de vosotros! –exclamó apuntando hacia la niña.

La niña había estado allí todo el tiempo, jugando tranquilamente, ajena al alboroto que se había formado, absorta y concentrada en la historia que parecía estar creando con sus muñecos. La gente se acercó a ella, y alguien le espetó:

–¡Niña, deja eso y atiende! ¿Dónde están el resto de tus compañeros y compañeras? ¿Y qué haces tú aquí sola?

La niña los miró brevemente y luego bajó de nuevo la mirada al suelo para proseguir con su juego.

–¡Vaya niña! ¿Acaso no te han enseñado nunca que hay contestar a lo que los adultos te preguntan? –dijo una señora, que parecía muy enfadada.

En ese momento, el hombre que se había cruzado con la niña aquella mañana, se acercó a ella y, agachándose, le dijo:

–Pequeña, estamos muy preocupados por todos los niños y niñas de la ciudad, ¿sabes tú dónde están? ¿Podrías decirnos lo que ha pasado? ¿Cómo sabías que no estaban en la ciudad?

La pequeña interrumpió entonces su juego y les dijo:

–¿Queréis jugar conmigo?

Algunas personas parecieron perder la paciencia con aquella niña que hablaba poco y se marcharon de nuevo hacia el centro de la plaza, a discutir acerca de las opciones que tenían para encontrar una solución. Otras, se dirigieron a sus casas para buscarlos de nuevo, con la esperanza de que hubiesen vuelto solos. Otros encendieron la televisión, para mantenerse informados de los avances que pudieran darse en la investigación de la misteriosa desaparición. Sin embargo, un pequeño grupo de cuatro personas se quedó con la niña y empezaron a hablar entre ellos:

–La niña nos propone que juguemos, ¿qué querrá decirnos? –preguntó el hombre.

–Quizá quiere decirnos algo con sus muñecos –respondió la mujer.

–Claro, una niña pequeña siempre se expresa a través de sus juguetes –añadió la maestra.

Y, sin dudarle, una chica de apenas 17 años se sentó junto a la niña y empezó a jugar con ella. En ese momento, el hombre, la mujer y la maestra se sentaron también, y le preguntaron:

–¿A qué quieres jugar?

\* \* \*

Demos comienzo al conjuro mágico: debemos preparar una pócima muy especial formada de todos los objetos de la imaginación, la emoción y el pensamiento... Para empezar, un caleidoscopio lleno de colores sobre un manto de algodón, para llamar a la creatividad soñadora... Añadiremos una semilla y un fruto, regados con el rocío de la mañana, para invocar al crecimiento cuidadoso... Una lupa y un rayo de luz, que despierten la mirada atenta y minuciosa de la realidad... Y, para terminar, un corazón y un beso, que impregnen de emociones sinceras todo cuanto queremos.

Y de las profundidades de la tierra, de las más altas cimas, atravesando las nubes, del interior del fuego, un eco empieza a sonar, y de cada una de las puntas de la rosa de los vientos, ¡llegaron al fin a la ciudad!

**¡Creta, la Ultradetective SensiPensante creativa y soñadora!** Sobre su pelo de algodón lleva un gran sombrero verde donde oculta un montón de soluciones alucinantes que solo ella podría imaginar. Cuando necesita una de ellas, abre la puerta de su sombrero y deja salir una cascada de ideas de colores y herramientas para jugar: plastilina, rotuladores, tijeras, piedras, conchas.... Pasa la mayor parte del tiempo volando entre nubes y, a veces, se posa encima de una de ellas, para mirar detenidamente nuevas perspectivas a través de sus grandes gafas. Le encanta mirar hacia arriba, es como mejor se concentra, aunque suele despistarse fácilmente observando el lento caminar de un caracol.

**¡Munma, la Ultradetective Sensipensante cuidadosa!** Siempre activa y disponible, le encanta andar tocándolo todo, pero lo hace con muchísimo mimo y cuidado para no dañarlo ni romperlo: es por eso que siempre lleva unos guantes de cocina bien acolchaditos. Estos guantes también

le ayudan a protegerse a sí misma y a quienes le acompañan en situaciones puntiagudas. Se dedica a los trabajos de labranza: su cercanía y sensibilidad hacia la naturaleza le ha enseñado que cada momento tiene su importancia, y que el fruto requiere maduración: por eso ella es humilde y paciente. Su gorro está hecho de paja y, aunque a primera vista parece raído y pobre, de él va sacando finas hebras, con las que teje y entreteje lo que necesita.

**¡Tapa, Ultradetective Sensipensante crítico y reflexivo!** Atento y con gran visión, se sirve del sentido de la vista para analizar cada situación: le encanta mirar y remirar desde todos los ángulos, investigando siempre de un modo metódico y escrupuloso. En su mano lleva una lupa que le sirve para centrar la atención en las cosas que más le interesan. Su gabardina tiene un montón de bolsillos de distintos tamaños para poder ordenar todas las pistas que minuciosamente recopila. Pasado un rato, acostumbra a pararse y examinar todos los indicios que encuentra con su lupa, formulando hipótesis de investigación. Cuando le viene a la mente alguna idea, su gorro se ilumina, alumbrando un nuevo camino.

**¡Verafé, Ultradetective Sensipensante afectiva!** La más sensible de todos los ultradetectives. Le gusta que la gente haga caso a las emociones y no las oculten como si no existieran, aprendiendo también de ellas, ¡para algo están ahí! Su sombrero rojo tiene unos grandes brazos que empatizan con todo tipo de personas, animales y cosas, y les ayuda a conocer qué es lo que sienten. Verafé se expresa con su sombrero a través de grandes abrazos, chocando la palma o dejando escurrir una lágrima. Su poderosa intuición es como una bola de cristal: de su sombrero brotan pompas de jabón, corazones y serpentinas, o un oscuro humo, según presienta que se encuentran en el buen camino o en uno equivocado.

Creta, Munma, Tapa y Verafé tenían una importante misión, que les iba a exigir utilizar sus más finos sentidos con toda su potencialidad: tenían que encontrar a los niños y las niñas de la ciudad. No había ninguna pista, ¿por dónde empezar?

–¿Cómo es posible que desaparezcan, así de pronto, todas las niñas y niños de la ciudad? –se preguntó Tapa.

–Tenemos que encontrarlos, ¡es tan triste una ciudad sin infancia! –suspiró Verafé.

–Tranquila, solo tenemos que buscar con cuidado –sugirió Munma.

–¡Eso es! –exclamó Creta haciendo una cabriola. Algo se le había ocurrido–: Si buscamos a personas pequeñitas, tenemos que mirar el mundo desde donde ellos lo ven, ¡de una forma diferente! Propongo mirar el mundo al revés, ¡por debajo de nuestras piernas!

Todos quedaron sorprendidos por tan extravagante idea, pero la magia creativa de Creta pocas veces se podía discutir, pues siempre enseñaba a ver las cosas de un modo diferente. Por tanto, se pusieron boca abajo, metiendo la cabeza entre sus rodillas, y miraron la ciudad como el mundo al revés. ¡Y cuál fue su sorpresa!

–¡Ahí veo a una niña! –celebró Verafé– ¿Cómo puede ser que no la viéramos antes?

–Porque mirábamos con ojos de adultos, y se nos olvidó que para encontrar a los niños y niñas, hay que mirar cómo ellos –aseguró Munma.

–¡Es cierto! –confirmó Tapa, acercándose a la niña con su lupa –¡Es una niña!

–¿Y cómo te llamas, pequeña de rizados azabache? –preguntó Creta.

–Me llamó Aletheia, y sé que puedo ayudaros con alguna pista...

–¡Eso, eso! ¡Una pista, y la seguiremos hasta el final! –dijo Tapa, alzando su lupa.

–Debéis empezar por jugar a la realidad. ¡Vayamos al parque de columpios!

Y Creta, Munma, Tapa y Verafé partieron hacia el parque infantil de la mano de Aletheia, poniendo mucha atención a todo lo que aquella misteriosa niña les tenía que contar.

–¿Jugar a la realidad? ¡Qué idea tan estúpida! Pero, ¿cómo se hace eso?–. El equipo de Ultradetectives estaba anonadado...

–A lo mejor consiste en llenar la realidad de muñecos de peluche y juegos didácticos en cada esquina... –sugirió Munma.

–¡Nada de eso! ¡Es mucho más sencillo! No es el juguete quien enseña al niño, sino el niño quien aprende con el juego. ¡Y toda la realidad sirve para jugar! –explicó Aletheia, alumbrando con su voz infantil una nueva verdad.

Y compartiendo estas ideas, llegaron al parque de columpios, donde encontraron un espectáculo peculiar: un lugar vallado, con suelo acolchado, el relieve aplanado y cuatro estructuras con una sola funcionalidad... Ninguna niña, nin-



gún niño, se veía allí. Había pequeñas personas presas, limitadas a correr en un espacio cerrado; otras autómatas, condenadas a balancearse infinitamente hacia delante y hacia atrás, arriba y abajo, sin más actividad creativa, sin riesgo alguno, controlados en un espacio plano donde no escapar de los ojos vigilantes de los adultos. Tapa observó a una de esas pequeñas personas con su lupa, pero no vio en ella rasgo alguno de infancia. Munma se acercó queriendo jugar con otra, pero no había forma de que pudiera participar; Verafé se acercó queriendo abrazar a otra con su sombrero, pero su grisácea actividad no permitía alegría ni diversión. Nada había de infancia en aquel triste lugar...

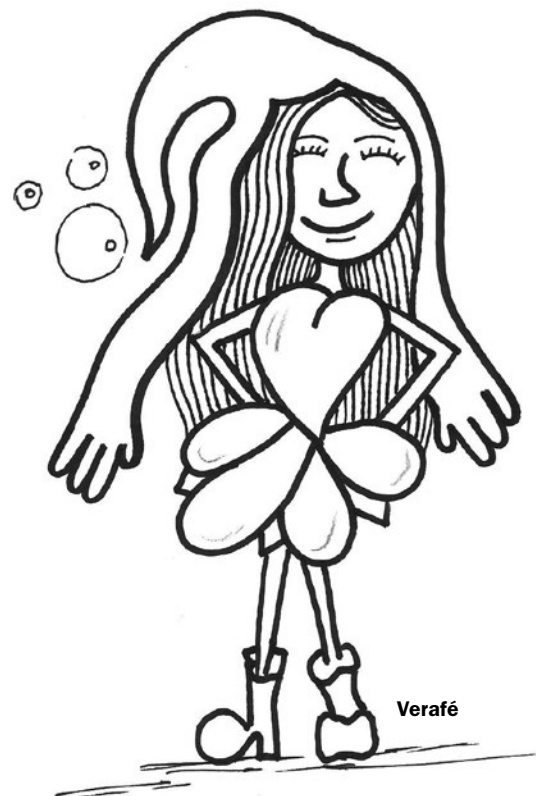
De repente, Creta recordó aquello que Aletheia les había explicado, y se puso a pensarse: «Juguetizar la realidad, juguetizar la realidad, ¿qué nos podríamos aquí inventar?». Y, ¡eureka!, algo pasó por su cabeza y echó mano a su sombrero mágico: unas tizas de colores, y el suelo en rayuela vamos a transformar: ¡si tan acolchado está, sobre él vamos a saltar sin parar! Y en esas aburridas vallas, ¡murales de colores podemos colgar! Y nos tiraremos por los toboganes de cabeza, y nos balancearemos de pie

en los vaivenes. Las ideas brotaban del sombrero de Creta y aquel parque de columpios se fue inundando de color, de juegos divertidos con su riesgo y su descontrol, llenando el lugar de vida. Aletheia sonreía, viendo disfrutar a muchos de sus amigos y amigas.

–Pero siguen faltando muchos niños y niñas, ¿dónde los vamos a buscar? –preguntó Tapa.

Era cierto: habían encontrado a algunos de esos niños y niñas que tanto echaban de menos, pero les quedaba mucho por hacer. Empezaban a darse cuenta de que tenían que estar muy atentos y muy unidos para encontrar e interpretar cualquier indicio.

Verafé se sentía especialmente inquieta y su sombrero llevaba un rato contradiciéndose: un ruido estridente en el aire le molestaba profundamente. Y mientras Creta se había quedado absorta pensando en cómo fabricar un mundo al revés para no tener que mirar con la cabeza entre las rodillas, Tapa se había quedado rezagado comprobando las huellas que un gato callejero había dejado tras de sí después de meterse en un charco. Tapa lo examinó y en ese momento todos se dieron cuenta al mismo tiempo de que una vibración lejana se apreciaba en el aire. Vieron un gato que corría y se escabullía entre los



setos que limitaban el parque, justo de donde parecía venir ese ruido tan ruidoso.

—¡Ey, detrás del seto hay un camino! —les dijo Munma a los demás.

Aletheia echó a correr para acercarse cuidadosamente al pequeño gato, que había quedado agazapado al borde de una carretera por la que un montón de coches circulaban sin descanso. Munma detuvo al grupo para observar cómo la pequeña se hacía con la confianza del felino y se alejaba con él en brazos sin que ninguno sufriera rasguños.

De repente, un grupo de personas aparecieron detrás de ellos vociferando que eran unos irresponsables. Los padres y madres, los abuelos, la panadera y hasta el taxista se enfadaron con los cuatro Ultradetectives, ¡habían dejado que Aletheia corriera un riesgo innecesario acercándose a la calzada! Por su parte, los Ultradetectives no son partidarios de discutir, ellos solo entienden cuando se dialoga. Pero para dialogar hace falta escuchar, y aquella gente estaba tan asustada, que era imposible que escuchase. Verafé estaba realmente afectada por esa falta de confianza en que una niña pueda ir por la ciudad sola, como si eso fuera un peligro.

—¡Estáis todos equivocados! ¡El problema no está en que Aletheia se haya acercado sola a la carretera, sino en que la carretera sea tan peligrosa para los niños! —criticó Tapa, con su gorro encendido como un gran faro.

—Si no tuviésemos los humanos tanta prisa siempre, igual no hacía falta usar tantos vehículos —dijo Munma— ¿Cómo poder hacer que el tiempo vaya más despacio?

—¡Paciencia! —exclamó Tapa, al tiempo que Munma le pasaba una larga vara verde de su sombrero, que empezó a agitar como una batuta. Así Tapa pudo controlar el rugido de los motores, la dirección de los coches y su velocidad. Aquel ruido de tráfico, que tanto molestaba a Verafé, se empezó a transformar mágicamente en una melodía, con un ritmo tan arrebatador que todo el mundo empezó a moverse al son.

El baile les llevó a cantar, y el canto les llevó a olvidarse de que tenían prisa. Se formó un corro al que se fueron agarrando pequeñas manos y la calle se fue llenando del color y las sonrisas de muchos niños y niñas. ¡También en esa ocasión estaban allí en sus escondrijos! ¡Tal control querían tener los adultos, que habían olvidado



lo importante que es dejar que los pequeños y pequeñas tengan sus propias experiencias en la ciudad!

Tapa, con la alegría del momento, había decidido guardar su lupa y disfrutar de la fiesta y la risa. Aletheia se acercó a él y fueron a buscar a sus otras compañeras. Así, los Ultradetectives pudieron cruzar la carretera de la mano de la pequeña. Al otro lado, encontraron un bosque, y se sorprendieron de que Aletheia no tuviera miedo de meterse en él —ya sabéis, en los cuentos los bosques siempre dan un poco de miedo.

Mientras se adentraban en el follaje, los Ultradetectives iban pensando cómo podrían encontrar al resto de niñas y niños que aún faltaban y en por qué estaban tan escondidos. Con estos pensamientos en la cabeza, llegaron a un claro en medio de aquel bosquecillo: el claro terminaba con una especie de muro arbustivo, con varias aberturas en forma de puerta. Era de gran altura y tan ancho que no llegaban a ver su forma completa. En ese momento, oyeron un ruido similar al de una risotada que provenía de detrás de aquel enigmático muro, y Tapa avisó al resto

de que ése sí era un gran indicio para continuar su búsqueda. De repente, el minino saltó de los brazos de Aletheia y se dirigió hacia una de las aberturas del frondoso muro. La niña salió corriendo y se metió por otra de las misteriosas puertas. Ninguno de los UltraDetectives reaccionó a tiempo, y fueron Verafé y Munma las primeras en ponerse en marcha y seguirles la pista, cada una por un camino.

Tapa, por su lado, tenía muy claro que iba a necesitar alguno de sus cachivaches de investigación: “¿Tendré por aquí algún imán para niñas y gatos?”, pensó mientras rebuscaba en sus bolsillos. A Creta aquella situación le había parecido de lo más divertida, así que decidió coger un camino diferente, pues confiaba en que la situación iba a resultar muy interesante si todas seguían un camino distinto.

Mientras tanto Munma, con sus grandes conocimientos de agricultura y jardinería, iba apreciando cada detalle de aquel cuidado muro: sus fuertes ramas, sus hojas frondosas... Oyó nuevamente aquella risita traviesa de fondo y, girando un pasillo, se encontró con una gran sala abierta y circular, en el centro de la cual había un rosal de grandes dimensiones. ¡Estaba repleto de rosas rojas! Munma se acercó a oler su perfume y, al apoyar su entrenada nariz en los pétalos, escuchó de nuevo la risa: ¡dentro del rosal había un niño escondido! Se estaba tapando la boca con la mano para evitar que Munma lo oyese. Ella, con una sonrisa, dijo:

–¡Hola nene, te pillé! ¡Sal de tu escondite!

–¡No puedo! –le contestó el niño, que de pronto se puso muy serio.

Munma se apretó los guantes de cocina y empezó a retirar las zarzas del rosal con mucho cuidado. Las gruesas espinas iban clavándose en sus guantes, pero como estaban tan mullidos ella no notaba nada.

–¡Munma, estás aquí! ¡Menudo laberinto más complicado! ¿Has visto a Aletheia o al gato? ¿Qué haces enredada con tantas espinas? –exclamó Verafé, que llegó con la cara colorada por la carrera.

Verafé vio entonces al niño y su sombrero lo celebró con serpentinas y pompas de jabón, al tiempo que Munma intentaba desenganchar de las ramas sus acolchados guantes.

–Pequeño, ¿cómo te llamas? –preguntó dulcemente Munma.

El niño, enfurruñado, no contestó.

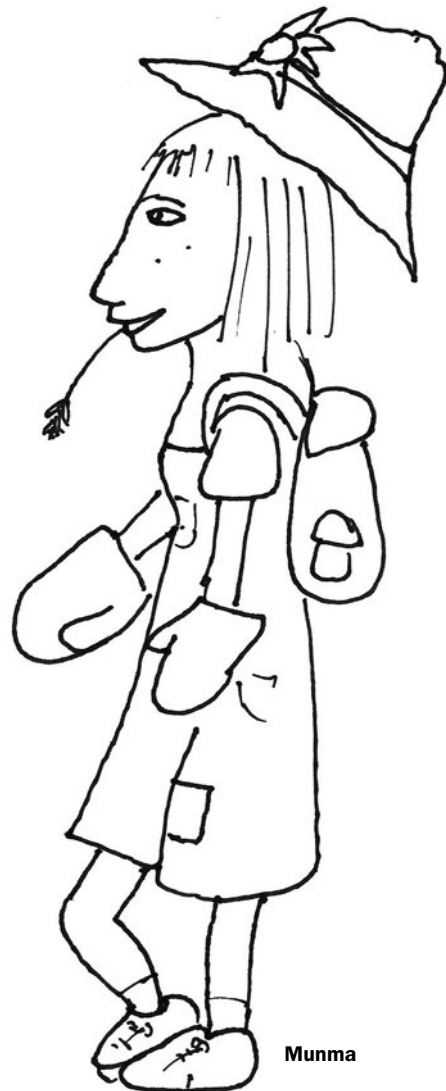
–Entiendo que te enfades, os estamos buscando porque todos en la ciudad os echamos mucho de menos –le explicó con mimo Verafé.

–¡No es verdad, no nos echáis de menos! ¡Nunca nos escucháis, ni nos dejáis jugar, ni hacer nada!

–Nosotras queremos escucharte, pero ¿no sería más cómodo hablar fuera del rosal? ¡Me estoy enredando mucho con tanta espina! –dijo entre carcajadas Munma.

Empezaron a reír y entonces Verafé extendió los brazos de su sombrero hacia el hueco que Munma había hecho y, con cuidado, cogió al niño para que no se pinchase.

–Muchas gracias, ¡así es más fácil hablar! Está claro que hay un problema, por lo que nos dices, y supongo que por eso os habéis escondido. –expuso Verafé.



Munma

–¿Qué podríamos hacer para encontrar una solución y que todos estemos a gusto? –dijo Munma con su tono conciliador.

–Primero hemos de encontrar al resto de mis amigos y amigas –dijo el pequeño, que sonrió y miró a su alrededor.

Las dos Ultradetectives sabían qué significaba esa mirada. Munma sacó su regadera y empezó a regar los pequeños setos de aromáticas que rodeaban la sala, al tiempo que Verafé le hacía cosquillas a las hojas. Las plantas comenzaron a reír y de entre sus ramas salieron muchos más niños y niñas.

En ese momento llegaron Tapa y Creta, acompañados de Aletheia, su gato y un puñado de niños y niñas más. Munma y Verafé sintieron curiosidad por saber cómo y dónde les habían encontrado, pero Creta les guiñó un ojo y les pareció suficiente. Unos y otras empezaron a saludarse y abrazarse en aquel alegre reencuentro, y se fueron sentando en un círculo lo suficientemente grande para poder verse, y lo suficientemente pequeño para poder escucharse.

El equipo de Ultradetectives deseaba saber por qué se habían escondido de la gente. Tapa, impaciente, empezó a preguntar:

–¿Por qué habéis desaparecido así? Fue divertido buscaros, ¡pero vuestras familias están muy preocupadas por saber dónde estáis!

–No creo que se preocupen tanto, lo único que hacen es poner normas, prohibiciones y más normas y más prohibiciones... ¡Nunca nos preguntan qué es lo que pensamos sobre temas que nos afectan! –replicó el niño que había surgido del rosal.

Los Ultradetectives se miraron entre sí. Con el poder de la mirada, entendieron lo que tenían que hacer: debían dejar que los niños y niñas expresaran todo aquello que querían decir. Por turnos, expresaron sus ganas de salir, jugar y divertirse. «¿Acaso no tenemos derecho también a todas esas cosas?», exclamaron a la vez varias voces del grupo.

–Yo quiero saber lo que pensáis sobre todas esas normas y prohibiciones –dijo Creta.

–Yo creo que no se tiene en cuenta nuestro punto de vista. Nadie tiene interés en parar un ratito y escuchar lo que tenemos que decir –se quejó una niña.

–No tenemos ningún derecho. No podemos hacer lo que queremos porque se nos dice que

somos muy pequeños. Tampoco podemos jugar, porque siempre tenemos muchos deberes –reclamó casi llorando un niño.

–Y en la escuela nos obligan a hacer cosas que no sirven para nada... –agregó otro.

–¿Por ese motivo os habéis escondido? ¿Para llamar la atención? –preguntó Munma.

–¡Lo hemos intentado de otras formas, pero nadie nos escuchó! –respondió Aletheia-. Por eso se nos ocurrió desaparecer de la ciudad.

–¿Y qué podemos hacer ahora para solucionarlo? –preguntó Verafé.

–¡Está decidido! Al salir de este laberinto explicaremos al mundo entero qué es lo que queremos. Y, aunque cueste mucho, no podemos perder nuestra fuerza ni nuestra motivación.

Y con la sensación de haber conseguido lo que pretendían, deshicieron el camino hecho y niñas, niños y Ultradetectives contaron a los habitantes de Childtown lo que pasó y lo que debería haber pasado y lo que debería pasar para que no se vuelvan a escapar de la ciudad.

\* \* \*

En la plaza, esperaban y desesperaban por saber qué tenían que decir esas niñas y niños que aparecían en la historia de la pequeña narradora.

–¿Querrán más libertad para jugar? –preguntó la maestra.

–¿Quieren participar en las decisiones de la ciudad? –inquirió el hombre.

–¿Será que quieren más tiempo libre y correr y hacer todo aquello que se les prohíbe? –reflexionó la mujer.

La niña Aletheia explicó a los mayores que bastaba con sentarse con ella y escucharla desde el afecto, de un modo crítico, creativo y cuidadoso, para entender por qué se escondían los niños y niñas. Y fue así, con cada pregunta que un adulto se hacía, como fueron saliendo de su escondrijo las niñas y niños. Nadie podía dar crédito de que estuvieran escondidos tan cerca de ellos sin que se dieran cuenta. Después de un rato de asombro y admiración la joven preguntó: «¿Y qué podemos hacer para mejorar los derechos de los niños y niñas?».

**FIN**

### Agradecimientos

Queremos dedicar esta historia a todos los niños y niñas del Consejo Infantil de la asociación APFRATO de Granada, y a Mar y Alejandro, antiguos miembros del mismo, en agradecimiento

por habernos enseñado a escuchar esas voces infantiles que, a veces, los adultos y adultas olvidamos atender. Por vosotros y vosotras, para que sigáis por mucho tiempo luchando y defendiendo esos derechos infantiles que os son propios.

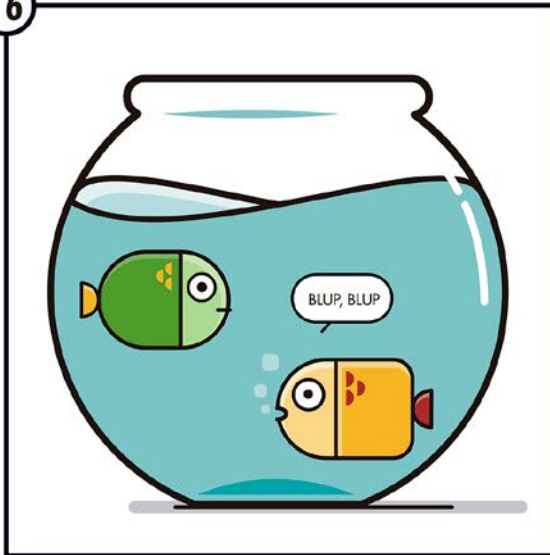




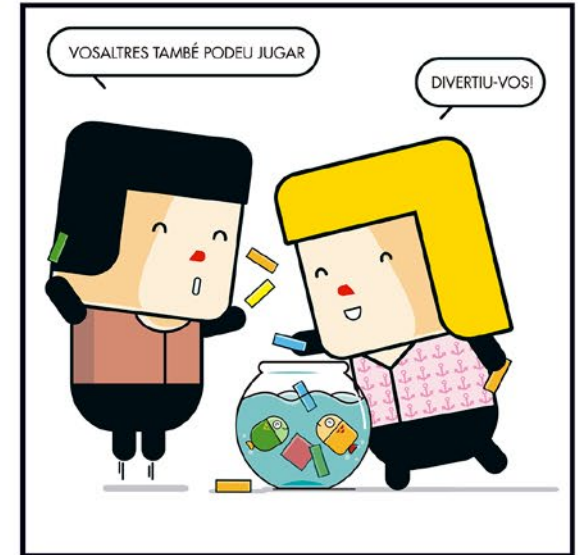
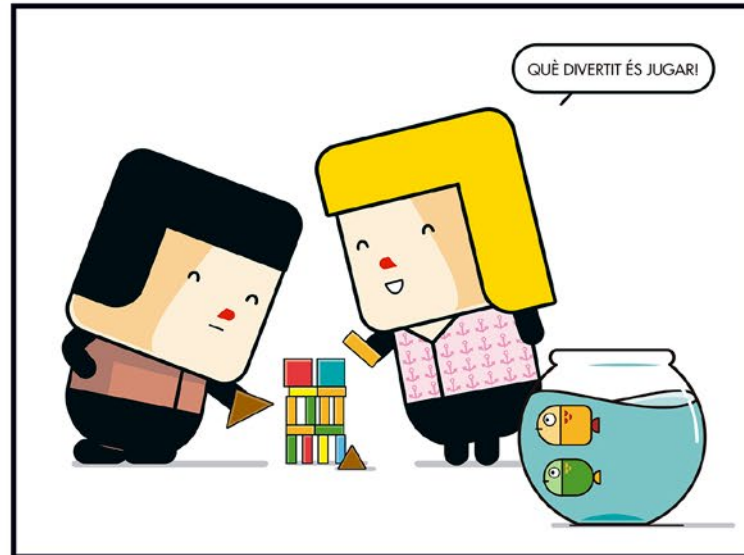
Guión: Mireia Muñoz [[www.gordolobomiri4.blogspot.com.es](http://www.gordolobomiri4.blogspot.com.es)]

Ilustración: Edgar Ramírez [[www.ilustralo.com](http://www.ilustralo.com)]

16



© 2015



---

V

MUNDOS COMPARTIDOS

# ¿PUEDO JUGAR YO TAMBIÉN?

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS EDUCANDOS EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INDIVIDUALES

Sheila **SAMPEDRO**

(estudiante de Educación Social de la Universidad de Barcelona)

[[sheila.sampedro@gmail.com](mailto:sheila.sampedro@gmail.com)]

### Introducción

A menudo los adultos interpretamos que los niños y, en general, las personas mucho más jóvenes que nosotros no entienden según qué conceptos, que etiquetamos como «adultos». Esto nos lleva a no darles la oportunidad de participar en muchos de los procesos que rigen nuestra vida en sociedad; les negamos esta posibilidad por sistema, sin parar a pensar si realmente es adecuado. Es un error, porque aunque sí que puede haber conceptos que, por su complejidad y según el grado de madurez intelectual, no pueden entender, los podemos reformular para que su comprensión sea apropiada y puedan aportar ideas. Este pensamiento, elaborado desde el proyecto educativo individual, hace que se tenga que tener en cuenta la participación de cada individuo en aquellos procesos que le afecten directamente. Ya no solo en el plano educacional, sino en cualquier ámbito en que nuestra vida se vea afectada.

El presente artículo surge a raíz de mi experiencia directa como educadora social en prácticas en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE), llamado también Centro de Acogida, en la ciudad de Barcelona, y de la elaboración de un proyecto más extenso como parte del trabajo de Prácticum del grado de Educación Social en la Universidad de Barcelona. Por lo tanto, su redacción debe situarse en el contexto de un proyecto real en un centro real, del cual he extraído las partes de carácter más académico, en favor de la facilidad de lectura.

### Análisis de la necesidad

Todo proyecto focaliza sus esfuerzos en cubrir una o varias necesidades. En este caso práctico, la necesidad detectada ha sido la participación de los educandos/as en el Proyecto Educativo Individual (PEI). Hay una falta total de implicación de los educandos/as en la elaboración de cualquier tipo de recurso que sirva como soporte o como vehículo principal de su proceso de desarrollo y aprendizaje. Son los educadores/as los que eligen, a partir de la observación y de las diferentes fuentes de información externas, los objetivos principales que conformarán los proyectos educativos individuales de los niños/as.

En realidad, esta necesidad debería estar cubierta en todos los centros residenciales de acción educativa o de acogida, pero, aunque en muchos centros se llevan a cabo aproximaciones, que en cualquier caso quedan insuficientes, es evidente que esto no sucede. Cualquier educando/a debe ser partícipe de su propio proceso socioeducativo, asumiendo protagonismo y responsabilidad: sacando a la luz aquellas cosas que quieren mejorar y/o cambiar, tomando conciencia de los objetivos que se marcan y siendo responsables y consecuentes respecto a los mismos. No hay nadie mejor que los propios educandos/as para elaborar el plan educativo que les concierne.

## Objetivos del proyecto

- *Conseguir que el educando/a asuma protagonismo y responsabilidad en su proceso educativo:* de este modo, el educando/a se interesa por su proyecto educativo y no tiene la sensación de que los objetivos son impuestos.
- *Fomentar la reflexión sobre lo que el educando/a quiere cambiar y/o mejorar:* el educando/a toma conciencia de su entorno, de lo que quiere cambiar y los educadores/as le ayudan a identificar sus metas y todo lo que no le gusta y quiere mejorar, tanto respecto a sí mismo como con los demás.
- *Ayudar a que el educando/a tome conciencia de los objetivos que se marca:* de esta manera se intenta que el educando/a sea consecuente con sus actos y con las metas que se propone, que se ha de intentar que sean realistas.
- *Dar visibilidad a la autorrealización personal del educando/a:* así se consigue que el educando/a comprenda cuál es la sensación de conseguir cumplir un objetivo por medio del esfuerzo y le anima a continuar con esta actitud.
- *Establecer un diálogo constructivo entre educadores/as y educandos/as a la hora de conseguir los objetivos del Proyecto Educativo Individual (PEI):* se trata de hacer patente la participación y colaboración de todos los actores involucrados en el de manera activa.

## Justificación y fundamentación teórica

Aunque la participación de los educandos/as es una característica que debería ser habitual en todos los centros educativos de acogida, en ocasiones se obvia y es solo el educador/a quien elabora los contenidos de los proyectos educativos basándose, eso sí, en la observación y las diferentes fuentes de información externas. Tal y como se menciona en los principios rectores de muchas instituciones, la participación es uno de sus rasgos identificativos y en la teoría debería fomentar de manera explícita en todos los ámbitos que la rodean. La realidad es que esto no sucede en la totalidad de estos ámbitos y de ahí que surja la necesidad de crear un proyecto específico para fomentar la participación de los educandos/as en sus propios proyectos educativos, a pesar de la redundancia.

Normativamente, existen dos figuras sobre las que se apoya este proyecto: la *Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas*, aprobada en 1989, que reconoce a los niños como sujetos de derechos en igualdad de condiciones que los adultos y además hace énfasis en el hecho de que la edad y el nivel de madurez son factores a tener en cuenta a la hora de valorar opiniones, sin prohibir o dejar de tener en consideración aquellas que provengan de personas muy jóvenes; y la *ley catalana 14/2010, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia*, que fomenta y promueve la participación de la infancia y la adolescencia en cualquier ámbito que les permita su desarrollo como personas con igualdad de oportunidades.

Respecto a la edad de participación de los educandos/as en la toma de decisiones en su proyecto educativo, hay voces que desvirtúan estas opiniones cuando son formuladas por niños muy pequeños, cayendo en un error común que es no entender que la edad no debe ser un freno ni un condicionante para pedir participación y responsabilidad. Gerison Lansdown (2001), en un estudio realizado sobre la participación de los niños en la toma de decisiones, manifiesta que existen muchos temas que incluso los niños y niñas muy pequeños pueden entender y sobre los que pueden contribuir con opiniones consistentes. Con todo esto, lo que quiero decir es que aunque el rango de edades al que va dirigido este proyecto sea amplio no se debe desvirtuar la capacidad de los niños más pequeños para la toma de decisiones y opiniones que, no obstante, estarán ajustadas a su madurez intelectual.

Las personas, y esto incluye a los niños, son sujetos que suelen actuar en base al ejemplo, y en este caso, respetar sus derechos y escuchar proactivamente sus opiniones y aportaciones hará que ellos lo sigan y actúen de la misma manera. El ejemplo ayuda a tomar conciencia de sí mismos y sobre todo de la relación con los demás, sean los otros educandos/as o los educadores/as. Lansdown (2001) defiende que los niños evidentemente deben asumir responsabilidades pero que primero tienen que ver que se respetan sus derechos. Si se les da la oportunidad de compartir sus ideas y ser tomados en serio, también aprenden que los otros igualmente deben ser tomados en serio, que deben ser escuchados y respetados.

Los educandos, en palabras de Freire, son sujetos de diálogo en vez de depósitos bancarios. Como sujetos de diálogo que son, intervienen de forma activa en la construcción de su propio conocimiento, saber y conciencia. Postula, además, que se han de potenciar las resistencias por parte del educando/a a fin de poder establecer un diálogo que aflore el compromiso y la implicación del educando/a en su propio proceso educativo. Obviar estas resistencias supone una metodología negativa donde no se fomenta el diálogo de ninguna manera y un modelo impositivo educacional con poco valor constructivo sobre todo por parte del educando.

En lugar de ello, la práctica dialógica establece una relación igualitaria que fomenta la participación del educando, que no se siente juzgado de ninguna manera y, por el contrario, se encuentra cómodo aportando sus ideas y visiones en un proceso que, al fin y al cabo, tiene que ajustarse a lo que más le conviene. De la participación, precisamente, habla Kaplún (1998): «solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha».

Si bien las relaciones dialógicas deben ser igualitarias, algunos autores apuntan a que si los educadores/as nos hacemos significativos para nuestros educandos/as, no mediante el poder sino mediante la actitud, estos se adaptarán mejor a las demandas y expectativas que se generen tanto ellos mismos como por parte de los educadores/as, tal y como apuntan Durkheim (1947) y Makarenko (1986). La admiración positiva para una figura personal hace que potenciamos nuestras actitudes hacia lo que espera de nosotros esta figura, que al fin y al cabo, nos resulta una autoridad, pero ejercida desde la reciprocidad, en tanto que «los educadores debemos ser capaces también de reconocer el papel y la valía de los chicos/as, acogiendo también sus propuestas, ayudándoles a expresarlas, a materializarlas y, en definitiva, estando dispuestos a ver modificadas y reelaboradas las propuestas y sugerencias que ellos nos puedan ofrecer» (Galceran, 2005).

Resumiendo la idea teórica principal: la participación es un proceso de aprendizaje que se realiza con la ayuda y la guía de iguales, adultos

que transfieren responsabilidades con el objetivo de conseguir comportamientos más autónomos. Al ofrecer la posibilidad a los niños de participar en este proceso, que al fin y al cabo les supondrá un reto personal, se consigue que la motivación sea mayor y que la consecución del objetivo se tome como un éxito no solo personal sino tanto del educando/a como del educador/a. Todos los educandos deberían ser partícipes de su desarrollo y de su educación, es algo que les pertenece como seres humanos libres.

### Metodología

Teniendo en cuenta las áreas que conforman el Proyecto Educativo Individual (*salud e higiene, desarrollo emocional, afectivo y relacional, familiar, hábitos de la vida cotidiana, desarrollo intelectual y tiempo libre*), en cada una de ellas se ha propuesto una acción de aplicación regular que incluye siempre la reflexión y el diálogo. Todas tienen el objetivo de fomentar la participación de los educandos/as en su desarrollo en todos estos ámbitos. En algunos casos se utiliza el juego, pero en otros se recurre escritos o dibujos a fin de encontrar conclusiones que ayuden a confeccionar el PEI.

### Actividades

Las áreas que conforman el PEI y las acciones que se proponen son las siguientes:

- *Salud y higiene*: el recurso es una parrilla grupal en la que el educador hace visible mediante pegatinas de color rojo y verde qué hábitos de higiene tienen los educandos, pero de forma anónima. Cada semana el educador actualiza la información intentando aumenten el color verde.
- *Emocional, desarrollo afectivo y relacional*:
  - Relación personal: los educandos disponen de un diario en el que escriben, cuando creen conveniente, cómo les ha ido el día y qué han experimentado, mediante palabras y/o dibujos. Semanalmente el educador consulta el contenido con el educando y mantienen un diálogo reflexivo para pensar en lo más destacable y lo mejorable. El objetivo es realizar una retrospectiva conjunta

y pensar en cómo mejorar si es necesario las relaciones personales.

- Relación y comunicación sociales: los educandos realizan semanalmente una puesta en común de sus vivencias sociales, especialmente las vividas fuera del centro. El educador fomenta la participación y ayuda a que todos expresen sus vivencias y comenten las de los demás, aportando posibilidades de alternativas en situaciones complicadas. El objetivo es que el educando/a comparta públicamente sus vivencias y mejore su comunicación social.
- *Familiar*: los educandos dibujan un árbol genealógico de dos generaciones (padres, hermanos y abuelos, por ejemplo) identificando los nombres de las personas y la relación que tienen entre ellas (sean biológicos o no). A partir de aquí el educando y el educador establecen un diálogo para reflexionar y consensuar sobre cómo han de ser las visitas familiares y salidas y con qué frecuencia. Después de cada una de esas visitas se reemprende el diálogo para evaluar y modificar, si es necesario, lo acordado.
- *Hábitos de la vida cotidiana*: tanto educadores como educandos escriben conceptos, adjetivos o situaciones, en pequeñas pelotas que guardan en una caja abierta. Los educandos escogen aquellas en que identifican hábitos que quieren iniciar o mejorar. Semanalmente juegan a encestarlas como símbolo del esfuerzo por conseguir los objetivos a base de la repetición. Un diálogo dirigido posterior puede ayudar a recordarlo y expresar las dificultades y los éxitos conseguidos.
- *Desarrollo intelectual*: el educador/a, mediante una parrilla, consulta si cada educando/a ha realizado las actividades diarias de desarrollo intelectual de manera satisfactoria. En cualquier caso, el educador en diálogo con el educando, pregunta si está satisfecho con el resultado y el por qué. El objetivo es averiguar si este tipo de actividades que no son de ocio son adecuadas o son rechazadas y en tal caso proponer soluciones. También establecer unos hábitos de desarrollo intelectual y fomentar su importancia.
- *Tiempo libre*: Una vez al mes se escogen tres o cuatro portavoces que proponen una actividad de deporte, música, cine, arte, etc. Todos los educandos realizan la actividad propuesta

y la valoran. La finalidad es que todos tengan voz en las propuestas y que todos experimenten actividades diferentes a las que realizan normalmente. El educador, además, obtiene información sobre los gustos y la flexibilidad de criterio de los educandos.

## Evaluación

Gran parte de la evaluación de este proyecto se basa en aplicar lo que los educandos/as se proponen con la metodología establecida. Así pues, es una evaluación muy subjetiva por parte de los educadores/as que, si han confiado en los educandos/as y han recogido la información suficiente, pueden elaborar el PEI con las aportaciones de cada uno de los educandos/as que tienen asignados. Cada uno de los objetivos debe ser evaluable por sí mismo, teniendo en cuenta que la mayoría de estas evaluaciones se basan en anotaciones del educador/a y que él mismo debe saber interpretar estos resultados y sacar conclusiones. Dicha evaluación debe servir para discernir si la participación del educando/a ha sido efectiva y no, como suele ocurrir, se ha limitado a una especie de «escucha activa» sin establecerse ningún tipo de diálogo constructivo y participativo.

## Conclusiones

El proyecto es una clara apuesta por los educandos/as y por su implicación en su proyecto educativo, aunque la mayoría de ellos, sino todos, no comprendan el significado del PEI o el concepto en sí mismo. Lo que importa es que, consciente o inconscientemente con el apoyo del educador/a, sean protagonistas de su propio camino educativo personalizado, no solo actores secundarios que se adaptan a las formas de enseñar y hacer del educador/a.

Puede que los educandos/as sean reticentes, en un primer momento, a expresarse de forma personal con su tutor/a asignado, que al fin y al cabo es el encargado de filtrar toda la información que recibe, procesarla y construir con ella un PEI adecuado. Pero seguro que en cuanto reciban feedback positivo, bien en forma de palabras, de gratificaciones, de actos o actitudes de parte de los adultos o de sus compañeros,

se abrirán más al proceso y todo fluirá de otro modo. De este proyecto solo pueden salir experiencias positivas.

Considero que los profesionales de la educación tenemos que trabajar con las posibles paradojas, problemas, etc., que nos plantea su práctica educativa. Debemos afrontar con entusiasmo y motivación de los límites del saber, la necesidad de inventar e investigar; el hecho de no utilizar formas universales válidas para todos los casos, sino que cada caso es un enigma y una manera de trabajar. La educación no se puede sostener únicamente a partir de un saber objetivo, es necesario que el sujeto ponga en juego su deseo. Lo primero que debería asumir un profesional de la educación es cuestionar cuál es el deseo de que sustenta su vocación. Nunca se debe dar por hecho el saber o el trabajo pedagógico, sino que constantemente, los profesionales de la educación debemos analizar, investigar y buscar alternativas y nuevas formas de trabajar con estos sujetos, buscando una mejor efectividad y en general, una mejor calidad de vida.

## Bibliografía

- Barrera, J.F. (2009). El dret dels infants a participar: condicions i condicionants. *Temps d'Educació*, 37, 197-216.
- Barrera, J.F. (2012). La participació dels infants i adolescents a Catalunya: una realitat o una ficció? *DOCS Infància a Catalunya*, 1-11.
- Carrión, R.G. y Ollé, M.F. (2011). La pedagogia de l'autonomia de Freire i l'autoavaluació com una eina de participació per al desenvolupament de l'autonomia i la corresponsabilitat educativa. *XII Congrés Internacional de Teoria de la Educació* (págs. 1-16). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Galceran, M.d. (2005). L'aprenentatge de la participació deis infants en col·lectivitats educatives no formals. *Educació Social*, núm. 30, 19-29.
- Lazo, C.M. y Gabelas, J.A. (2013). Intermetodologia educacional i aprenentatge per a la vida. *Revista dels Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació*.

# POSITIVIDADE PARA A CRIANÇA NEGRA NO BRASIL – É O QUE BUSCAMOS!

Rosália **DIOGO**

(Presidente de honra do Instituto Cultural Casarão das Artes. Pesquisadora. Uma das curadoras do Festival de Arte Negra de Belo Horizonte/2015)

Silvana **INÁCIO BÁRBARA**

(Estudante de Artes Visuais, membra do Instituto Cultural Casarão das Artes)



Este ano foi distinguido pela Organização das Nações Unidas – ONU, para que se iniciasse a Década dos Povos Afrodescendentes, e é também o ano em que a cidade de Belo Horizonte comemora os 20 anos desde a primeira edição do Festival de Arte Negra-FAN BH, em 1995. Para este artigo, o Instituto Cultural Casarão das Artes, em parceria com o Festival, aponta severas reflexões que nos ajudam a entender o fenômeno negativo, que é a invisibilidade, e o tratamento inadequado de crianças negras no país. A nosso ver, esta escrita, em tão importante documento de comunicação planetária, permite que o Casarão das Artes e a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Fundação Municipal de Cultura, possa contribuir para a desconstrução de mitos, e propiciar reflexões acerca da cultura africana e afro-brasileira, em especial, com foco para as que se estabelecem no país em relação às crianças negras.

## O Festival de Arte Negra e a busca de aproximações culturais de matriz africana com o foco em crianças negras

Com o tema **Encontros**, a programação do 8º Festival de Arte Negra se organizará em torno de três eixos principais. O primeiro eixo, o das apresentações artísticas, buscará oferecer à cidade

uma programação diversificada com artistas locais, nacionais e internacionais. O eixo da formação e intercâmbio oferecerá cursos, oficinas, bate-papos entre artistas locais e convidados, com uma vigorosa tendência para contemplar estudantes, professores, pesquisadores, além dos demais interessados. O Encontro com o universo infantil é uma das fortes direções do Festival.

O trabalho da curadoria lança seu olhar sobre aquelas obras que se instalam nos caminhos, nas passagens, nas encruzilhadas. Que interrompem o passo do pedestre, que provocam o acaso, o encontro e o reencontro. Nesse sentido, a nobreza e beleza do circuito cultural da praça da liberdade é o ponto de partida para os diálogos que serão realizados. O Festival pretende acolher, de maneira solidária e em sinergia, as diversas manifestações culturais de matriz africana em curso, em todos os cantos da cidade.

E é nesta perspectiva de integração que este texto tem a pretensão de ser inspirador para que muitos afro-brasileiros iniciem ou fortaleçam as suas construções em prol de dar visibilidade ao esquecido ou relegado capital cultural que a população negra trouxe do continente africano. A riqueza das manifestações culturais trazidas das Áfricas é o mote das investidas da Prefeitura de Belo Horizonte, ao longo dos vinte anos em que se realiza o Festival de Arte Negra.



Por outro lado, o Instituto Cultural Casarão das Artes tem como objetivo principal valorizar e promover a cultura africana e afro-brasileira. Assim, no que se refere à infância, o instituto visa identificar as crianças que não se assumem como negras, além de propiciar aos alunos uma reflexão que contribua na mudança da ideia da criança negra e possam respeitar umas as outras, modificando o discurso do negro na escola e em seu meio, auxiliando na desconstrução da imagem estigmatizada do negro na nossa sociedade. Essa mudança de postura pode modificar a visão que o próprio negro tem de si, contribuindo para uma imagem mais positiva.

O Casarão se propõe a investir em projetos que visam intervir como motor, mola propulsora que dá alegria, vida e auxilia na construção de identidades mais positivas de si e do outro. Essa iniciativa parte do presidente do Casarão, que é artista plástico, e especialista em cultura afro-brasileira, Marcial Ávila. Ele tem criado várias imagens positivas sobre o negro, visando a positividade do imaginário da criança negra. Os anjos negros, como se pode ver logo abaixo, causam inquietação e conforto em crianças negras que têm contato com as pinturas do artista.

O assumir sua identidade por parte da pessoa negra é um assunto que vem sendo discutido frequentemente em nossa sociedade contemporânea. No caso do cabelo, por exemplo, não se trata apenas de deixá-los naturais, sem

alisamentos, mas sim, de compreender a sua identidade e assumir sua negritude, sabendo do papel que exerce na composição da sociedade.

A criança negra não pode ficar de fora dessa discussão. É preciso que, desde bem pequena, compreenda e reconheça sua negritude. Na construção da identidade da criança, permeia um leque de apontamentos que devem ser trabalhados e ensinados, no sentido de produzir nela o seu conhecimento identitário bem fundamentado e solidificado.

A herança racista que nosso país carrega nos ombros e a forma harmônica falsamente divulgada no que se refere a mistura das raças no Brasil, fez com que muitos não se reconheçam como negros e sim morenos, mulatos e outros raças. Por esse motivo, assumir-se negro significa resistência. As crianças que têm famílias trabalhando esses aspectos desde bem pequenas, têm a chance de terem a sua identidade bem definida, sabendo suas origens e tendo orgulho de serem negras. Uma outra imagem do artista Marcial é emblemática e altera o cotidiano das representações sobre a família negra, que raramente se vê representada. Abaixo, a positividade de uma mãe negra com o seu bebê, igualmente negro.





Noemi Junia Inácio Bárbara de 8 anos tem sua identidade bem definida, sua família sempre trabalhou seus valores negros desde bebê. Noemi, a partir do convite feito pela Associação Cultural Crearmundos e representando o Instituto Cultural Casarão das Artes, participou de um projeto desenvolvido pelo «criançolgo» Francesco Tonucci que ajuda crianças a criar mundos melhores. Sua ideia é utilizar elementos artesanais que estão ao alcance das crianças.

Noemi criou seu mundo utilizando meias velhas de algodão formando uma bola, daí colou vários retalhos de tecidos coloridos e disse ter escolhidos as cores porque um mundo só de uma cor seria «enjoante», ou seja, não agradável. As várias cores e estampas do mundo também tem relação com nossas origens africanas. E a boneca no centro do mundo a representa como prefeita de uma cidade, ou administrando um país.



São iniciativas como essas, em que envolvemos as crianças negras no Brasil que acreditamos serem oportunas para as várias possibilidades de positivar a sua negritude. Elas podem servir também para potencializar a cultura africana e afro-brasileira.

# MOTIVARME, CREAR, INNOVAR, SOÑAR... Y LA MARIQUITA JUANITA

Julia **MONTOYA CRUZ**  
[yulialmeria@gmail.com]



La mariquita Juanita ha sido y es un gran descubrimiento para mí, como docente. La primera vez que asistí al Encuentro de La Asociación Pedagógica de Francesco Tonucci volví cargada de energía, de ganas de hacer cosas, de trasladar muchas ideas, experiencias, que vi, compartí y sobre todo ilusionada en nuevos proyectos. Tanto es así que durante el viaje de vuelta a nuestra ciudad natal, mi compi, María del Mar López Santiago y yo, nos pusimos manos a la obra. Teníamos muchas ganas de hacer cosas con nuestros peques, queríamos salirnos de la rutina y hacer algo diferente. Tras dos horas de viaje y con el libro de *La mariquita Juanita* entre las manos, nos surgió una idea, pintar las paredes del patio del centro donde trabajábamos.<sup>1</sup> Nuestro centro era muy grande y nosotras estábamos ubicadas fuera del centro principal, en antiguas casas de maestros, a la espera de la construcción de un centro nuevo.

Esos patios no parecían patios de colegio y ese fue nuestro objetivo. Cambiar esa realidad o por lo menos enmascararla un poco y hacerla más bonita. Para ello pedimos ayuda a los padres y madres de nuestro@s alumna@s y el resultado fue espectacular, más aún de lo que nosotras podíamos haber soñado o imaginado. Mil gracias a esos papis, abuelos y niño@s que hicieron posible la magia.

Aquí os muestro algunas fotos, pero en la página web de Creaniños, dentro de los dere-

chos de los niños al juego, a la autonomía y a la participación, subimos un video con muchas más imágenes de lo que se hizo: <[http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/el\\_jardin.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/el_jardin.html)>.

Durante el presente curso en el centro hemos desarrollado un Grupo de Trabajo sobre la Creatividad. Ha sido un grupo bastante enriquecedor, donde se ha enfocado la creatividad desde diferentes áreas, relacionada con el arte, la expresión musical y corporal, expresión literaria y el mundo del cine.

Por supuesto una vez más *La mariquita Juanita* estuvo presente en el aula y en las actividades que se realizaban, y como era de esperar, en las actividades relacionadas con el Grupo de Trabajo. Cada vez que se leía una historia de Juanita, además de trabajar diversos aspectos relacionados o dejarnos llevar por nuestra curiosidad investigadora derivada de lo que analizábamos en esa historia, aprendíamos una canción que trataba sobre los personajes que aparecían en ese relato.



1. Centro de pintura de patio se desarrolla en el CEIP Las Marinas de Roquetas de Mar y el resto de actividades en el CEIP Las Lomas, también en Roquetas de Mar.



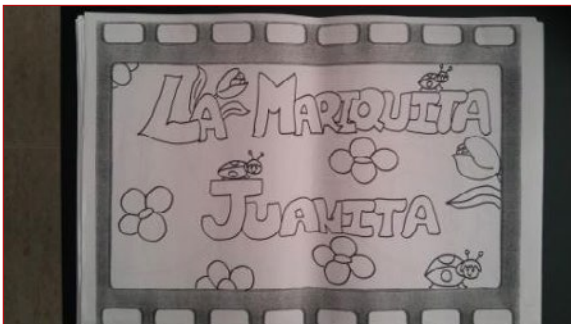




En carnavales las enseñamos al resto de compañer@s e hicimos una gran fiesta dando color al cole disfrazados de mariquitas.

Buscamos con ayuda de los papis adivinanzas y poesías de las mariquitas, además de investigar sobre ellas, cómo son, sus colores, sus formas, qué comen, etc. Desarrollando un rincón que nos acompañó todo el curso.

Cuando llegamos al apartado del cine, l@s compañer@s de 5 años realizaron cortos inventados o de cuentos. Para ello se elaboraron televisiones con material del reciclado. Nosotros también queríamos colaborar e hicimos nuestro propio corto del cuento *La mariquita Juanita*. Lo hemos terminado pero su presentación al cole y a los padres será el próximo curso os pongo unas imágenes para que os hagáis una idea.





Y por último, la cocina de Juanita.

Cuando estábamos preparando un corto del cuento *La mariquita Juanita*, surgió sin apenas darnos cuenta un nuevo proyecto que nos llevó a realizar un programa de televisión con recetas caseras y con nuestra maravillosa presentadora Juanita.

En una de las reuniones del Ciclo de Educación Infantil, la coordinadora del Plan de Consumo de Frutas y Hortalizas en las Escuelas, de la

Junta de Andalucía, nos informó de un concurso recetario, donde se proponía la realización de tres recetas de sopas y cremas, frías o calientes, con frutas y verduras como ingredientes principales, que podían acompañarse con cualquier otro ingrediente que la convirtiera en especial para nuestra comunidad, municipio o nuestra clase. Se valoraba mucho la implicación familiar.

Todo esto me dio una idea y se lo comenté en asamblea a I@s chic@s.

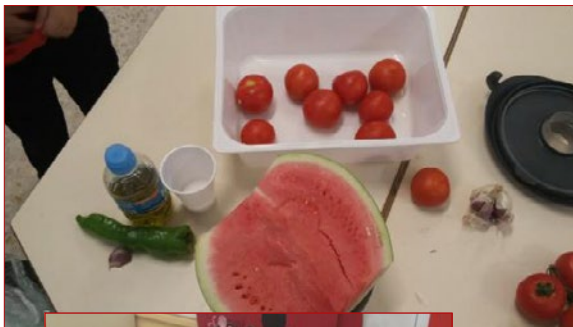
Tras comentarlo con ell@s, entre tod@s decidimos hacer un concurso en clase y con ayuda de los papas y mamas. Aprovechando la televisión que teníamos pensamos en hacer un programa de televisión. Juanita fue nuestra presentadora y la verdad fue una experiencia muy enriquecedora.

Las familias se implicaron muchísimo, todo se planteó como algo que se hacía en casa y luego lo presentábamos en clase y lo elaborábamos entre tod@s.

Analizamos ingredientes, cantidades, juegos de sabores y olores con los ojos tapados, degustación de los platos, la importancia de comer sano, el valor del esfuerzo en la elaboración de los platos (no podemos decir nada despectivo si no nos gusta porque otra persona podía sentirse ofendida y nos lo hizo con mucho amor), normas para asistir a un programa de Televisión, etc.

Para finalizar os pongo algunas imágenes del proyecto.

¡Ganamos el concurso de la Junta!





# LA RABIA SE CHOCÓ CONMIGO EN EL AIRE...

## RELATO DE EXPERIENCIA CON EL CUENTO ¿A QUÉ DEDICO MI TIEMPO? DE ANGÉLICA SÁTIRO

Maria T. **TORRES RODRIGO**  
(CEIP Joanot Martorell, Xeraco)  
[marieta13760@hotmail.com]



**ZUUUUUUMMM... ZUUUUMMMM...  
ZZZZUUUUUUUMMMMM**

**¡Juanita volaba muy deprisa!**  
**Zuuuummm... Zuummmm... Zzzzuuummmm...**  
**–¿Hacia dónde vas con tanta rapidez, Juanita?**  
**–le preguntaban**  
**algunos amigos.**  
**Pero ella, ni siquiera los veía, y menos aún los escuchaba.**  
**Zuummmm... Zuummmm... Zzzzuuummmm...**  
**Seguía cada vez más acelerada, hasta que...**

**¡Paf! ¡Pumba! ¡Zas! ¡Catplúm! Algo colisionó contra ella, que cayó al suelo con mucha fuerza.**

Empezar un cuento con onomatopeyas ya es un éxito seguro.

Cuando empezaron a escuchar la narración los niños y las niñas de la clase de 5 años, comenzaron a reír sin parar. Cada vez que oían otra onomatopeya volvían las risas. Tuvimos que leer el cuento dos veces para poder centrarnos.

**–La rabia se chocó conmigo en el aire... Se interpuso en mi camino y me ha hecho caer, por lo tanto, es mi enemiga.**

Siguiendo las propuestas de la guía del cuento, se plantearon cuestiones abiertas que invitaran a pensar, sin pretender dar «una respuesta correcta». Así pues, se trataba de explorar posibles respuestas y plantearse nuevas preguntas

a partir de ellas, con el fin de ejercitar el «jugar a pensar» creativamente.

### ¿Qué es la rabia?

No tienen claro contra qué chocó Juanita; formulan sus hipótesis y se imaginan la rabia como algo material (árbol, insecto, el suelo), aunque cuando Joan dice que para él significa «estar nervioso», asocian la rabia al malestar que se puede sentir cuando te caes.

*AINHOA: La mariquita chocó contra el piso, yo a veces voy tan rápida que caigo.*

*MARTINA: Es un árbol.*

*AYA: La rabia es una cosa que hace mucho mal.*

*JOAN: Es que estás nervioso.*

*AINHOA: Lo que dice Joan es verdad, como está nerviosa, de tan nerviosa no puede volar, se cae y se hace daño.*

*ANNA: La rabia es el nombre de un insecto: se llama rabia.*

*ELIA: La rabia es que estás triste.*

*MARTINA: Alguien está muy nervioso y choca contra la rabia.*

*YARA: La rabia es una rama.*

### ¿Cuándo hemos sentido rabia?

Dídac habla de su experiencia con la bici, y asocian la rabia con sus propias vivencias jugando con la bici.

Posteriormente, cambia el rumbo del diálogo cuando aparece el sentimiento de los celos y vuelve a cambiar cuando hablan de la emoción del enfado y la sensación de estar nervioso/a.

DÍDAC: *Cuando estaba en la bici e iba como una «S».*

AINHOA: *Cuando compré la bici, y no sabía ir porque era nueva y estaba nerviosa y tenía rabia. Caí un porrazo y se rompió la cesta y lloré. Por dentro notaba susto y también sentía que estaba nerviosa.*

MARTINA: *Tengo rabia cuando quiero quitarme las ruedas de atrás y mi padre no puede.*

YARA: *Mi padre sí que puede ayudarte. Yo en el patinete caí y tenía rabia porque me hice daño.*

ANNA: *Estaba nerviosa el día que estaba apunto de nacer mi hermanito y lo sentía por dentro, y no paraba de correr de aquí para allá.*

MAESTRA: *Anna, ¿estabas contenta porque nació tu hermanito o estabas enfadada?*

ANNA: *Quería ver si tenía la cara redonda o cuadrada. Estaba enfadada porque no quería cuidarlo.*

MARTINA: *Tenía rabia cuando iba en el tren para que naciera mi prima Candela.*

YARA: *Cuando nació mi hermana yo también estaba nerviosa porque quería ver su cara; quería que naciera.*

ALEX: *Yo nunca tengo rabia.*

MARTINA: *Algún te pega y al que le han pegado se enfada y eso es rabia.*

MAESTRA: *¿Es igual tener rabia que estar nervioso?*

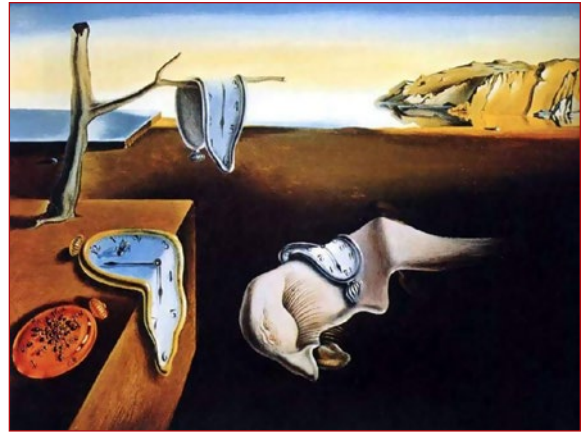
Con la ayuda de Juanita nos sumergimos en el mundo de nuestros sentimientos y emociones, para aprender a reconocerlos y compartirlos: rabia, celos, enfado, ira nervios... ¡todos van cogidos de la mano!

### ¿El cuadro de los relojes o el cuadro del rey?

**Pol fue sacando de dentro de su caparazón varios objetos curiosos. Pero uno de ellos llamó la atención de Juanita.**

**–¿Qué es eso, Pol?**

**–Un reloj que encontré enterrado en la alameda de los tulipanes.**



Los relojes blandos de Salvador Dalí

El artista Salvador Dalí estuvo muy interesado en explorar su inconsciente para crear su obra. Muchos de sus cuadros tienen imágenes similares a los recuerdos de los sueños.

Enseñamos la obra *La persistencia de la memoria*, también llamada *Relojes blandos*. Pasamos el cuadro y lo observamos en silencio, fijándonos en algo que nos llama la atención. Al principio discuten si hay tres o cuatro relojes.

### Diálogo con los niños y niñas: ¿Qué ven en el cuadro? ¿Qué les gusta? ¿Por qué?

JOSEP: *El caballo, porque yo tengo uno en casa de mi tía.*

MARTINA: *La montaña, porque está muy bonita de color naranja y veo muchos colores. Yo fui al Montdúver y era la primera vez, por eso me gusta mucho.*

KAMILA, CRISTHIAN: *El mar, porque me gusta mucho el mar.*

JORGE: *El reloj porque en el cuento Pol se lo ha encontrado.*

LUCIA: *La concha, porque me gustan mucho las conchas*

JORGE: *No, esto no es una concha, yo nunca he visto una así, y tiene bolas.*

CRISTINA, ESTER B.: *El caballo, porque me gustan los caballos.*

JORDI: *El mar, porque me gustan los peces que hay dentro. Un día fui al mar y vi pececitos dentro.*

AINHOA: *El caballo. Porque me gusta montar a caballo cuando no están encerrados en la cuadra.*

ELIA: *Los relojes. Los cuatro, porque me gusta saber la hora.*

JOAN: *Los relojes, porque la hora es muy importante.*

TERESA: *El reloj (no sabe por qué).*

ALEX: *El reloj, porque mi padre me compró uno.*

ANNA: *El árbol, porque me gustan los árboles con los relojes delante. Se pueden poner en un árbol pequeño.*

IKER: *¡¡Esto no es un caballo!! Es un elefante, porque los caballos no tienen pelos. Un elefante no puede estar ahí enterrado, pero no lo sé. (Le da la vuelta al cuadro); me gustan los relojes porque mi padre me ha regalado un reloj que hace tic y no tiene puntitos. Se cierra solo.*

YOUNES: *Los relojes, porque me gustan mucho.*

ALEX: *Están doblados porque están blandos. Uno no está doblado, es porque está duro y es gordo.*

ESTER: *Están doblados porque son finos.*

### ¿Qué título le pondrías?

Solo dos niñas se atreven a poner un nombre al cuadro de Dalí:

AINHOA: *El cuadro de los relojes.*

MARTINA: *El cuadro del rey.*

Pensar con la pintura nos permite ejercitar distintas habilidades de pensamiento a través de la contemplación de un cuadro (observar, formular hipótesis, imaginar, dar razones, interpretar, etc.) y por otra parte, conseguir actitudes tanto intelectuales como sensitivas y emotivas a partir de del análisis y el trabajo creativo de algunas pinturas. (Grupo IREF)

Jugar con el arte nos permite observar colectivamente, nos ayuda a interpretar las imágenes, nos ayuda a entender la obra y a compartir nuestra propia perspectiva con la de los demás, enriqueciendo nuestro aprendizaje.

Esta práctica se realizó en una clase de Educación Infantil de 5 años a final de este curso, y como ya sabemos cómo vamos por estas fechas, solo pudimos hacer dos sesiones del mismo tema, así que en este nuevo curso continuaremos experimentando y sobre todo disfrutando con la propuesta del libro de Angélica.

### Bibliografía

¿A qué dedico mi tiempo?, de Angélica Sátiro. Editorial Octaedro



# JUGAR A PENSAR CON *¡QUIERO DINERO!*, UN NUEVO LIBRO DE ANGÉLICA SÁTIRO

**EXPERIENCIA REALIZADA CON LOS NIÑOS  
DE LA ESCUELA PÚBLICA N° 229 DE LAGOMAR,  
CIUDAD DE LA COSTA, URUGUAY**



Laura **CURBELO**  
(Máster en Filosofía 3-18.  
Formadora de Formadores en Filosofía  
para Niños y en Proyecto Noria.  
Coordinadora Red Noria en Uruguay)  
[[lauracurbelovarela@gmail.com](mailto:lauracurbelovarela@gmail.com)]  
[<http://www.lauracurbelo.org>]



Este pilotaje del nuevo libro de Angélica Sátiro *¡Quiero Dinero!* fue realizado con los niños de primero a sexto grado de la escuela pública 229 de Lagomar; durante el mes de junio de 2015. En esta escuela estamos trabajando en el desarrollo del pensamiento crítico, cuidadoso y creativo desde el año 2009 de forma permanente con todos los niños. Los alumnos de sexto año que egresan este año han trabajado en Filosofía para Niños y en el Proyecto Noria desde que iniciaron su etapa escolar, hace ya 6 años.

Cuando comenté con ellos que íbamos a trabajar con este libro, la primera cuestión que les entusiasmó mucho fue el hecho de saberse de los primeros niños en el mundo que iban a conocer este nuevo texto de Angélica Sátiro, ilustrado de forma muy divertida por Edgar Ramírez.

Los niños ya conocen al personaje «Niño sin nombre». Le han seguido a lo largo de las diferentes historias y momentos de su vida.

Lo han acompañado a pensar sobre su nombre (*¡Quiero un nombre!*) y sobre la importancia de tener un nombre, sobre cómo nos llaman y también sobre las caras y gestos que acompa-

ñan las formas en que las personas se dirigen a nosotros.

También han pensado con él que «quieren no pensar...» y han visto si es posible dejar de pensar, han encontrado que a veces antes de dormir piensan como él, y también cuando juegan. Y esto los ha llevado a compartir diálogos en los que manifiestan que imaginar es pensar, pero que no todo pensar es imaginar. Han podido ver cómo se piensa cuando se imagina y qué se necesita para imaginar, comparando pensamiento creativo con otros momentos y modos del pensar.

De la lectura de *¡Quiero no pensar!* ha surgido un invento creado entre los niños y yo: La «Lluvia de Preguntas», que se ha transformado en un momento muy importante en nuestras aulas y que hemos propuesto como recurso didáctico en la revista *Crearmundos* n.º 10.<sup>1</sup>

1. CURBELO, Laura, «Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategias didácticas», *Crearmundos* n.º 10 [en línea] pág. 80 [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <<http://www.octaedro.com/pdf/Crearmundos10W.pdf>>.

También hemos recorrido junto al «Niño sin nombre» los textos **¡Quiero la raíz!**, que ha actuado como trampolín para el disfrute del encuentro con nuestras propias raíces y con las raíces de otras cosas. Pensando y persensando orígenes y surgimientos, cultivos y procesos, tiempos y momentos, libertades y condicionamientos, opciones y limitaciones.

También se encontraron con este entrañable personaje en **¡Quiero ser de mi tamaño!**, que nos condujo a un diálogo fervoroso acerca de las diferencias entre niños y adultos, acerca de qué es el tiempo, e incluso acerca de «¿cómo sé que yo soy el mismo que he sido hace mucho tiempo?» y también sobre «¿cómo puedo demostrar que yo soy yo mismo, a pesar de mis propios cambios?».

El Niño sin nombre nos ha acompañado desde el disfrute, el cuestionamiento, la curiosidad, la búsqueda de sentido en cuestiones que son familiares y propias de los niños, que forman parte de sus universos, cuestiones teñidas de realidad y complejidad epistemológica que los han invitado a penetrar, poco a poco, en un mundo de pensamientos e ideas apasionantes. Ideas que han ido profundizando a medida que el diálogo transcurre y la comunidad de indagación se afianza y crece.

Este Niño sin nombre que hoy nos encuentra maduros en una ronda de diálogo mientras nos dice con desparpajo que **¡quiere dinero!** y que parece no estar dispuesto a esperar por ese dinero, nos provoca diciendo que quiere dinero «para tenerlo» y punto. No pretende hacer con ese dinero mucho más que tenerlo. Esto nos ha hecho pensar mucho, ¡otra vez!

Desde una de las perspectivas de nuestro proyecto educativo, hace tiempo que nos ronda la pregunta: ¿Qué tipo de persona quiero ser y en qué mundo quiero vivir?, con lo cual pensar sobre el dinero como medio, como fin, como objeto, como herramienta, y darle la palabra a los niños para opinar sobre este tema, parece que cuadra perfectamente con nuestros propósitos:

En el contexto de la crisis económica global, el dinero (y la falta del mismo) es un tema constante en los medios de comunicación, en las conversaciones familiares, escolares, etc. Pero a los niños, en general, no se les da la oportunidad de reflexionar sobre ello. Este cuento busca ocupar este vacío. Los protagonistas de alguna manera «problematizan» la cuestión del dinero.

El niño expresa su voluntad «impulsiva» de tener dinero. Y, a lo largo del cuento, esta «voluntad aprendida» se transforma en cuestionamiento, gracias a la abuela que le va presentando otras perspectivas. De todas formas, el cuento plantea un importante cuestionamiento ético, sobre cómo vemos el dinero, ¿cómo fin o como medio? Esta es una buena pregunta para dialogar con los niños.<sup>2</sup>

Para este trabajo, hemos pensado en un proceso de diálogo que incluyó a las familias de los niños, planteando un ida y vuelta con la casa, para sacar el diálogo del aula y porque nos parece interesante que los padres sean nuestros invitados a esta reflexión.

Las preguntas que naturalmente surgieron en casi todos los grupos fueron: **¿Qué es el dinero? ¿Para qué sirve el dinero? ¿De dónde viene el dinero?** Comentaré brevemente cómo se movieron nuestras ideas en torno a ellas.

### ¿Qué es el dinero?

La mayoría de los niños pequeños dicen que el dinero es papel o metal y al intentar definirlo o conceptualizarlo se van más por la línea de para qué sirve, qué utilidad tiene. Les cuesta ver el «Qué» sin el «Para qué». Los más mayores, en cambio, comienzan a pensar que el dinero sirve para hacer intercambios justos y que es un acuerdo entre personas para otorgar valor económico a las cosas. Se introducen luego, casi naturalmente, en el territorio del trueque, diciendo que sería mejor volver al trueque para que los intercambios vuelvan a ser solo entre las personas. En una economía más del mano a mano sin que intervengan instituciones. Pero luego, comienzan a pensar que esta economía no los beneficiaría y que les privaría de un mundo global que disfrutaban en forma tangible a través de las tecnologías, los juegos online e incluso de muchas comodidades de las que disponen actualmente y que esas comodidades no las podrían tener sin dinero. Se aproximan a que sin dinero el mundo sería diferente, lo intuyen «peor», más «aburrido» y a pesar de algunas intervenciones

2. SÁTIRO, A. (2015) *¡Quiero dinero! Guía didáctica*. Barcelona, España. Octaedro.

en contrario abandonan la idea de un mundo «sin tecnología» que atan a la idea del «tener dinero».

Básicamente; plantean que para cuestiones como el sustento, la alimentación, la vestimenta no necesitan el dinero. Pueden conseguir estas cosas de otras maneras: cultivando sus alimentos, confeccionando sus prendas, etc. Luego vinculan el dinero como objeto de intercambio satisfactor de necesidades algo más complejas y finalmente vueltos a la pregunta de ¿Qué es? Intentan conceptualizarlo como un objeto que permite intercambiar, y que formaliza nuestros trueques a través de un valor acordado en cantidades de dinero.

Las familias, un tanto más monolíticas en sus respuestas dijeron básicamente que el dinero es «lo que reciben a cambio de su trabajo». No logramos motivarlas demasiado con nuestra primer pregunta enviada a casa.

### ¿Para qué sirve el dinero?

Los niños han dicho que el dinero sirve para comprar las cosas que necesitamos. Pero puestos a pensar un poco más profundamente sobre esta idea consideran que también sirve para comprar cosas que no necesitamos. Comienzan a dialogar acerca de por qué compramos cosas que no necesitamos. Llegan a la conclusión que está mal comprar cosas que no necesitamos, pero luego se repreguntan por qué estaría mal comprar cosas que no necesitamos. Piensan que no está mal comprar cosas por placer o que no tienen que ver con nuestras necesidades básicas. Algunos niños incluso creen que comprar cosas que no tienen que ver con lo más básico nos hace felices. Otros dicen que dinero y felicidad no están vinculados, se dialoga mucho sobre este aspecto y se sostienen argumentos fuertes que a todos nos dejan pensando acerca de si seríamos más felices o menos felices si no tuviéramos dinero. Hay niños que sostienen que ellos son felices y no tienen dinero. Otros replican que no tienen dinero pero viven en un mundo “de dinero” donde sus padres o familias son los que resuelven las cosas que a ellos los hacen felices.

Piensan también sobre aspectos que ellos proponen acerca de en qué situaciones de la vida necesitan dinero. Creen que para aprender, para jugar, para pasear, para leer, para estar en

contacto con amigos, es necesario el dinero y también hace falta objetos que se compran con dinero.

Opinan que si el dinero desapareciera los seres humanos seríamos capaces de inventar nuevas maneras de hacer todo lo que hacemos hoy pero sin dinero. Ironizan, se divierten, se ríen mucho imaginando mundos posibles. También por momentos profundizan en cómo sería la salud, la vivienda, los elementos disponibles para la vida diaria si no hubiera dinero.

Imaginan e hipotetizan en universos contrafactuales que toman y van descartando según van aceptando o eliminando las hipótesis en juego. No puedo evitar pensar en la conferencia Ted de Alison Gopnik cuando los oigo dialogar:

Los niños no son unos pequeños locos fantasiosos. Cuando se les interroga acerca de cuestiones sobre las que tienen ya un conocimiento cierto, apreciaremos que no mezclan realidad y ficción. Más aún, a los niños se les da estupendamente bien el pensamiento contrafactual, es decir, el alterar en su imaginación un aspecto concreto de un hecho pasado (o de un hipotético futuro) y anticipar las consecuencias de ese cambio. Crear mundos imaginarios es parte del proceso cognitivo. Las ensoñaciones en las que los peluches o los coches hablan son tan importantes para los bebés como la exploración del mundo real. De ahí la importancia también de los amigos imaginarios, del juego del fingimiento, como forma de trabar conocimiento de lo que nos rodea, de experimentar en su imaginación con diversas posibilidades y conocer las consecuencias de sus actos en su imaginación.<sup>3</sup>

Las familias se mostraron apenas un poco más dinámicas ante esta nueva consulta pero vuelven a ser bastante monolíticas en sus respuestas. La mayoría respondieron que el dinero sirve para vivir, para pagar las cuentas, y nuevamente para comprar lo que necesitamos, agregando que también sirve para comprar algunas cosas que no necesitamos tanto. Siento que tampoco en esta nueva etapa logramos que las familias se involucren demasiado con la temática, a

3. TEDGlobal (2011, 18:29, Filmado Jul. 2011) *¿Qué piensan los bebés?* [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <[http://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think?language=es](http://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=es)>.

pesar que esta vez parece que han sido muchos más los niños que lograron hacer llegar la pregunta a casa. Me pregunto: ¿Por qué los adultos no parecen estar interesados en responder?

### ¿De dónde viene el dinero?

Las respuestas más divertidas son las de los más pequeños, que tienen muy claro que el dinero viene «del monedero de mamá», «del bolsillo de papá», «de la caja del abuelo» y «de la máquina del banco». ¡Esas máquinas son absolutamente geniales! Todos sonríen solo de recordarlas, comentan que les encanta acompañar a los padres al cajero automático.

Los más grandes comienzan el diálogo volcando lo que les han dicho en casa: el dinero es lo que obtenemos a cambio de nuestro trabajo. Comienza entonces un intercambio muy interesante acerca de qué es lo que nosotros damos cuando trabajamos. Creen que damos conocimiento y tiempo. Y dialogan acerca de si lo más valioso que damos es el tiempo o si lo verdaderamente valioso es lo que aportamos a nuestra labor sobre cómo se hace algo. Hablan sobre diferentes tipos de trabajos, oficios, quehaceres más materiales y más intelectuales y sobre los tiempos y dedicaciones que cada tipo exige. Surge la cuestión de género y de los trabajos que muchas mujeres realizan y por los que no reciben dinero. Fue difícil volver el foco al tema central, al hacerlo consideraron la vinculación entre dinero y poder, y comienzan a pensar que el dinero da poder y que las personas poderosas tienen mucho dinero. Una niña comenta que «los famosos también tienen dinero y no son poderosos», y esto provoca que el grupo redefina algunos aspectos de la idea matizando y viendo diferentes combinaciones de poder/fama/dinero.

Se aproximan a pensar que el dinero surge o se origina en un pacto entre las personas para lograr ponerse de acuerdo en el valor de las cosas, el valor del tiempo y que ese pacto también involucra un acuerdo sobre las distintas maneras de medir los aspectos económicos de la vida.

También se generó un diálogo interesante acerca de distintas formas legales, ilegales, correctas e incorrectas de obtener dinero. Sobre estos aspectos nos proponemos profundizar en nuestros próximos encuentros quizá introduciendo como nuevo recurso un dilema moral.

Desde las familias, esta vez nos respondieron que el dinero viene del trabajo y algunos niños intentaron profundizar en algunas respuestas de los padres, pero los padres respondieron que nunca antes lo había pensado o que no sabían de dónde viene el dinero.

Nos hubiera gustado mucho que las familias se involucraran con este diálogo. Nos queda la sensación de no haber logrado interesarlos. A modo de hipótesis para investigar/desarrollar a futuro quisiera considerar si el mundo adulto acepta que sean los niños los que tomen la iniciativa para dialogar sobre temas «de dinero». Este aspecto me ha generado dudas. Los adultos transferimos a los niños aspectos económicos en nuestros diálogos y hasta en la selección oportuna de los momentos para hacer algo: «ahora no», «ahora sí», «podemos» o «no podemos» de acuerdo a parámetros que manejamos en exclusividad con respecto a la disponibilidad de dinero y la oportunidad del gasto; pero ¿Qué nos pasa cuando el interpelante es un niño, cuando nos preguntan y nos proponen pensar sobre ese «Don Dinero» que gobierna gran parte de nuestras vidas y decisiones? Lo cierto es que la mayoría de las familias no se mostraron interesadas en darnos esa oportunidad de ida y vuelta de ideas.

### Evaluación de esta experiencia piloto

Como experiencia la lectura de este libro nos ha traído aire fresco, ¡un buen aire fresco! Siempre es bueno tener un nuevo recurso potente que nos permita y habilite pensar en profundidad sobre temas que anteriormente no habíamos pensado juntos.

Desde mi rol me ha asombrado mucho cómo los niños están inmersos en esta realidad que es el dinero, y me gustaría trabajar en una «Escuela para padres» con este texto. Creo que los adultos tenemos bastante para reflexionar sobre nuestra propia vinculación con el dinero y sobre cómo transmitimos las vivencias del mundo económico a nuestros hijos. Sería interesante pensar en una ronda de diálogo de adultos acerca de la felicidad, el dinero, la frustración, las obligaciones, el trabajo, el tiempo, «los bancos de tiempo» como propone el personaje de la abuela de «Niñosinnombre». Incluso intentaré incorporar este texto en mis cursos con maestros y profesos-

res, parece un recurso hiperpotente para pensar un aspecto más de nuestras vidas profesionales.

Como herramienta de lectura **¡Quiero dinero!** es un libro agradable, ágil, dinámico, novedoso. Propone un tema cotidiano, de búsqueda de sentido actual y contextual a nuestras vidas. Ofrece diversas aristas para analizar el tema, proponiendo acercamientos progresivos a ideas interesantes: querer dinero solo por tenerlo, guardar dinero, el ahorro, el banco de dinero, el banco de tiempo, el trueque, las monedas alternativas, la felicidad, la «felicidad interna bruta», la Ciudad educadora.

Es un recurso potente que como los buenos perfumes viene en envase pequeño. Logrando un tiempo de lectura óptimo tanto si uno desea realizar una lectura completa, como fraccionada del texto.

Despierta en los niños un interés alto y sostenido, tanto en los más pequeños como en los más grandes que, alcanzando diferentes niveles de profundización y de amplitud en el tema, logran conceptualizar entorno al planteo con verdaderas intenciones de aclarar aquellos puntos que son de su interés.

Este niño sin nombre y sin edad, convoca a todos por igual, llama e invita a dialogar una vez más sobre uno de los temas de nuestros tiempos, y convoca con calma a una reflexión serena, interesante, amplia. Provoca una verdadera búsqueda de sentido para un tema que los adultos hemos ido introduciendo en la vida de nuestros niños casi con naturalidad, incitando a una inmersión un tanto extranjera en un territorio que antes no pertenecía al mundo infantil, ni a sus lenguajes, ni a sus identidades.

Los niños reconocen la cotidianidad de este tema y lo abarcan, sin miedos, sin los prejuicios de los adultos, opinando sin piedad y sin vergüenza, haciendo propio un pensamiento que va y viene en el diálogo. Se sumergen en un concepto que les es un tanto extraño, pero que intuyo que a los niños de hoy les es menos extraño que a los niños de principios y mediados del siglo XX.

Hablar de dinero con los niños de 2015 y que puedan pensar sobre el dinero a partir de este texto es también positivo en el sentido que creo que era tema pendiente dentro de los recursos narrativos de los diferentes curriculums de Filosofía para Niños, (puedo estar equivocada, pero creo recordar que solo en el capítulo VIII de *El descubrimiento de Harry*, Matthew Lipman hace

una breve referencia al dinero a través de Santi Mendoza que preguntaba por qué algunos niños tenían dinero para comprar caramelos y gaseosas e ir al cine y él no, entonces se propone ahorrar el dinero suficiente para jugar a la lotería.<sup>4</sup> Por tanto creo que en este sentido también **¡Quiero dinero!** consigue otro punto adicional a favor que es introducir este tema dentro los diálogos posibles, proporcionando muchos cortes, quebradas, atajos, nodos y aristas para comenzar a pensar.

En cuanto a las edades de los lectores, una primera aproximación a su lectura nos hace pensar que se trata de un libro dedicado a niños muy pequeños, pero al probar el texto con niños de cuarto, quinto y sexto de escuela con edades entre los 9 y los 14 años vemos que despierta mucho interés y genera todo lo que hemos narrado, evidenciando que este libro tiene el doble juego de permitirnos abordar el tema con los más pequeños así como también investigar un poco más, profundizando y ampliando con los más grandes. Dejándonos la posibilidad de preguntarnos –como ellos lo han hecho– muchísimas cosas:

¿Cómo sería un mundo sin dinero? ¿Cómo sería un mundo en dónde todos ganáramos lo mismo? ¿Qué pasaría si para las cosas que son necesarias no hubiera que usar el dinero? ¿Por qué los caramelos no son gratis? ¿Por qué la sopa y la polenta no son muy caras? ¿Qué pasaría si pudiéramos comprar vida y amor?

## Bibliografía

- Curbelo, L. (2012). «Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategias didácticas», *Crearmundos* n.º 10 [en línea] pág. 80 [fecha de consulta: 17 de Julio de 2015] Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/Crearmundos10W.pdf>.
- Gopnik, A (2010). *El Filósofo entre pañales*, Madrid, España. Ediciones Planeta.
- Lipman, M. (1982). *El descubrimiento de Harry*. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), traducción de Arbonés, Kohan, Waksman (1993).

4. LIPMAN, M. (1982) *El descubrimiento de Harry*. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) traducción de Arbonés, Kohan, Waksman (1993).



Sátiro, A. (2015). *¡Quiero dinero!* Barcelona, España. Octaedro.

Sátiro, A. (2015). *¡Quiero dinero! Guía didáctica.* Barcelona, España. Octaedro.

Sátiro, A. (2012). *¡Quiero no pensar!* Barcelona, España. Octaedro.

Sátiro, A. (2012). *¡Quiero la raíz!* Barcelona, España. Octaedro.

Sátiro, A. (2010). *¡Quiero un nombre!* Barcelona, España. Octaedro.

Sátiro, A. (2010). *¡Quiero ser de mi tamaño!* Barcelona, España. Octaedro.

TEDGlobal (2011, 18:29 Filmado jul. 2011) ¿Qué piensan los bebés? [fecha de consulta: 17 de julio de 2015] Disponible en: <[http://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think?language=es](http://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=es)>.

# REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL PROYECTO NORIA

Leire **UGARTE**



El proyecto Noria me despierta gran interés y curiosidad, por ser una pedagogía que combina pensamiento, actitud, emociones y acción, y por estar enfocada al desarrollo pleno de la persona, entendida esta en su individualidad pero también como parte de un entorno social y natural con el que interactúa.

Creo que cuando hablamos del desarrollo integral de la persona, podemos sugerir muchas cosas que tienen que ver con ello. Una de ellas, sin duda, debe de ser la capacidad de pensar por una misma, pues «o bien nuestros estudiantes aprenden a pensar por ellos mismos o bien alguien acabará haciéndolo por ellos».<sup>1</sup> Más si cabe cuando la abundancia de información y la frecuente carencia de rigor y de conocimiento de las fuentes es tal que puede generarnos confusión y paradójicamente hacernos más manipulables. En este sentido suscribo la expresión del filósofo J. M. Terricabras, según la cual «la filosofía en el mundo de hoy es un arma de defensa personal».<sup>2</sup>

Y si para pensar por una misma debemos fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, la inclusión de este último aspecto –la actitud cuidadosa– me parece una contribución novedosa e importante que quisiera destacar especialmente. La construcción de relaciones igualitarias y de cuidado mutuo es un aprendizaje que resulta muy necesario en la medida en que entre los modelos adultos que conocemos no abundan tales tipos de relaciones, de modo que crecemos sin apenas referentes saludables; y porque el desarrollo de la autonomía, la autoestima, la libertad, etc., dependen precisamente y en buena medida del tipo de relación que sea-

mos capaces de ir erigiendo con nosotras mismas y con las demás.

Para que sepamos entretrejer relaciones de igualdad, tenemos que ser conscientes de que las mismas representan, en cierta medida (aunque no solo), ejercicios de poder; y que quizá, si tal ejercicio de poder es algo inevitable, debemos de tratar de llevarlo a cabo de la mejor manera, es decir, evitando al máximo su distribución desigual. Para ello, tendremos que educarnos en el cuidado mutuo, en la escucha atenta, en el desarrollo de la empatía, de la capacidad de negociar...

Sin embargo creo que no se puede aprender a pensar realmente sin hacerlo desde la acción. Como ya comenté en el texto elaborado para el primer módulo de este curso, partir de la hipótesis de que podemos mejorar nuestro pensar sin combinar el mismo con una praxis (transformadora) es, en mi opinión, equivocado; ¿puedo realmente facilitar la reflexión en el aula en torno, por ejemplo, a nuestro modelo educativo, sin que nunca vayamos más allá del intercambio de argumentos?; ¿esa reflexión que no trasciende el diálogo, llega realmente al corazón y la fibra del alumn@ que se esfuerza en cuestionar y en imaginar alternativas mejores? Creo que, tanto Noria como FpN, deben intentar enlazar su propuesta con otras que sí apuestan por impulsar la participación del alumnado a través de proyectos, actividades o acciones diversas que tengan un impacto real en su entorno.

Desde una perspectiva epistemológica, este planteamiento enlaza bien con la concepción constructivista del conocimiento que nace a finales del siglo xx. Si el nuevo paradigma defiende «la idea de un conocimiento construido y compartido»,<sup>3</sup> entonces es importante enten-

1. *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*, Irene de Puig y Angélica Sático. Octaedro, 2011.

2. *Op. cit.*, p. 41.

3. *Op. cit.*, p. 47.

der que nuestra idea del mundo es resultado de cómo lo miramos, lo hablamos, y de lo que hacemos. Nuestros discursos y nuestras praxis configuran nuestra comprensión y conocimiento de la realidad, de modo que cuanto antes empecemos a participar en esa construcción, mejor entenderemos y aumentará a su vez nuestra capacidad de influir o aportar a su transformación. Las respuestas dejan, por tanto, de estar dadas y los caminos posibles se multiplican ante nosotras. Este planteamiento tiene que reflejarse en el modo en que educamos.

También conviene destacar la importancia que el programa concede a la *metacognición* y que compartimos: estamos hablando de construcción del conocimiento; para que el mismo adquiera pleno sentido es importante ser conscientes de cómo se produce el aprendizaje, del por qué, del para qué, para poder así ser sujetos de tal proceso.

En cuanto a la metodología, el diálogo permite salir de la subjetividad para entrar en la intersubjetividad, de manera que podemos enriquecer nuestro entendimiento con la reflexión compartida, ejercitada en el intercambio argumentativo de más perspectivas y puntos de vista.

Crear comunidades de investigación es el mejor antídoto contra el dogmatismo y la estrechez de miras. Es cierto que necesitamos seguridad, pero también tenemos que aprender a convivir con cierta dosis de duda. No instalados en una duda que no evoluciona, sino ser conscientes de que cada certeza nos abre nuevos interrogantes y de que esas mismas certezas han de ser siempre revisables. Solo la duda razonable nos permite aprender, seguir buscando, razonando, entendiendo... en definitiva, creciendo. Y nos abre al intercambio. Si perdemos el miedo a la duda, el diálogo se torna una oportunidad y la vía para escuchar ideas que me puedan aportar matices interesantes, que me sugieran visiones diferentes, que hagan que me cuestione o me reafirme en lo que ya venía pensando.

En cuanto a los recursos didácticos, el programa utiliza los siguientes: narrativa (cuentos, leyendas y mitos), juegos y arte (pintura y música). El solo uso de la narración creo que puede generar malas rutinas, aburrimiento, desmotivación. Es decir, se puede caer en dinámicas repetitivas que adquieran un carácter mecánico. Creo que es un acierto apostar por la variedad de recursos. Y que éstos procedan de diferentes

culturas, es decir, que desde pequeñas conozcamos distintas miradas al mundo.

Sin embargo, el recurso narrativo de los cuentos populares ofrece en mi opinión luces y sombras, quizá por el uso que se propone desde Noria. Los cuentos son transmisores de conductas y valores, pero ¿qué valores?, y ¿las conductas no reproducen a menudo estereotipos que refuerzan roles de género, de clase, etc.? Hablamos de cuentos de príncipes y princesas, de monstruos, dragones y héroes... ¿un pueblo que necesita a un héroe con cualidades casi sobrenaturales o una valentía de la que carecen sus ciudadanos incapaces de unirse para resolver el problema por sí mismos, necesitados de un líder externo que les cuide y les guíe, no transmite valores antidemocráticos y refuerza roles de dependencia? ¿Los cuentos populares son recursos pedagógicos válidos por el hecho de ser parte de nuestras tradiciones culturales? Considero que conocerlos y reflexionar críticamente acerca de ellos es un ejercicio importante que nos permite conocernos mejor, en tanto que conocemos mejor nuestra cultura y los valores éticos y estéticos que transmite. Y esa conciencia nos coloca en la mejor posición para poder ejercer de sujetos libres en esa permanente tarea de deconstrucción para poder elegir quiénes queremos ser. Pero no veo claro este enfoque en el material del proyecto Noria.

De hecho, creo que, si bien desde Noria se fomenta el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, cuando plantea que entre las actitudes éticas que pretende impulsar, está el ámbito intercultural «entendiendo cultura en un sentido amplio que incluye desde aspectos étnicos hasta cuestiones de clase social o incluso diferencias de género»,<sup>4</sup> en realidad las desigualdades de origen social y de género quedan, a mi parecer, descuidadas, siendo las culturales las que más atención reciben, aunque también de modo insuficiente. Creo que, siendo las relaciones discriminatorias que más encontramos en nuestras sociedades, que más atraviesan y permean nuestras identidades, deberían de tener un protagonismo específico que no excluya la mirada crítica hacia cualquier otra posible desigualdad o injusticia.

En cuanto al eje vertical del proyecto, que se resume en el lema *aprender a pensar creativa-*

4. *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*, p. 26.

mente y a actuar de forma ética, considero que incluir las habilidades de percepción entre las de pensamiento es un acierto muy interesante que nos permitirá enriquecer nuestro universo sensitivo y ampliar nuestra capacidad de conocimiento. Además de hacer también pedagogía emocional: «A través de los sentidos... captamos lo que pasa a nuestro alrededor. Y lo que pasa no son solo hechos, sino que estos hechos están cargados de afecto, de sentimientos... Gracias a la percepción... no captamos el mundo tal como es, sino tal como se nos presenta, tal como lo interpretamos: con placer, con dolor, con disgusto, con rabia, con repugnancia, con deseo, etc.»<sup>5</sup>

Podemos afirmar entonces, con la autora, que la educación de los sentidos es parte indispensable de nuestra educación emocional; que, en la medida en que los sentidos nos ayudan a «encontrar sentido», y que si «encontrar sentido es la capacidad de discernir razonablemente, no solo perceptivamente. Encontrar sentido es estar orientado...», es también un cometido necesario para aprender a pensar razonablemente. Y, por tanto, esta es una vía ineludible para trabajar la razón desde las emociones y lo emocional desde la razón. O quizá deberíamos hablar de emociones, percepción y razón, para restablecer puentes entre las diversas dimensiones humanas que, siendo facetas integrantes de una misma realidad, continuamos escindiendo: «Con los ojos no solo captamos colores y formas, sino que creamos imágenes, recordamos sentimientos, vemos la vida y reconocemos la tristeza, con el gusto despertamos memorias antiguas llenas de sabores y de momentos familiares o infantiles.»<sup>6</sup>

Las habilidades relacionadas con los sentidos quizá se trabajen de alguna manera en las primeras etapas de escolarización, pero en secundaria se ha perdido casi por completo (si no del todo), empobreciendo con ello la aprehensión del mundo y nuestra relación con él. El mundo, como sugieren las líneas anteriores, está lleno de olores, sabores, texturas, etc. que nos perdemos en buena medida al no trabajar la sensibilidad; habitamos un territorio bicolor al relegar nuestros sentidos a un segundo o tercer plano.

Entre las habilidades de percepción, la propuesta de escuchar las historias en otros idiomas para conocer su musicalidad, encontrar

palabras similares, etc., creo que puede ser un ejercicio valioso para trabajar la interculturalidad. Como tantas otras actividades, sus implicaciones no son solo epistemológicas; desde un punto de vista ético, conocer lo extraño nos ayudará a no estigmatizarlo, permitiéndonos además enriquecernos. Además de las razones citadas, escuchar atentamente forma parte de la educación de los sentidos o la sensibilidad y en este aspecto también posee una dimensión ética: el respeto y el cuidado del otro; la importancia de la escucha atenta en la cimentación de relaciones saludables en cualquier ámbito de la vida: familia, pareja, amigos, trabajo...

También resulta muy sugerente ejercitar la habilidad de oler; acercarnos al mundo de los olores nos permitirá hacernos más conscientes de la importancia de los mismos en la cultura. De nuevo, la perspectiva ético-política hará visibles las jerarquías establecidas también a partir de los mismos: ¿qué es un buen olor? ¿Por qué? ¿Cómo huelen las culturas? ¿Por qué?

Y añadiría, en la línea de lo apuntado más arriba, que una educación intercultural no se levanta solo a partir de la reflexión, compartida e individual, en torno a la diversidad cultural. Además hay que *convivir* con esa diversidad, *hacer cosas con* personas/colectivos de distintos orígenes culturales que están presentes en la escuela o que viven en nuestro barrio o ciudad.

En cuanto a las habilidades de investigación, destacaría la puesta en valor de *la imaginación* por su potencial transformador y utópico. La validez de concebir cosas absurdas e imposibles, en tanto en cuanto hay que «pasar por lo absurdo e imposible» para «alterar creativamente la realidad concreta». Porque crear presupone romper con un orden anterior, *caotizarlo*, destruirlo, reconstruirlo.<sup>7</sup>

En la medida en que la imaginación también se educa y desarrolla, este trabajo ha de ser, como siempre, coherente con los valores de la razón crítica, creativa y cuidadosa.

Acerca de la habilidad de adivinar, las autoras subrayan la importancia de revisar el proceso por el que se ha llegado a la conclusión, sea esta acertada o equivocada: «Es un ejercicio magnífico de memoria [...] Es un ejercicio que muestra cómo el ensayo y el error mental (en

5. *Op. cit.*, p. 19.

6. *Op. cit.*, p. 24.

7. Angélica Sátiro, *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*, Octaedro, Barcelona, 2009.

el caso de que hayamos desembocado en una conclusión equivocada) llevan a caminos diferentes. También es un ejercicio de aceptación de la diversidad: para las adivinanzas no hay sabios ni tontos, hay diferentes atajos que conducen al mismo lugar». <sup>8</sup> Adquiriendo el hábito de revisar dichos procesos, repasando las relaciones y operaciones mentales llevadas a cabo, aprenderemos de los mismos, de aciertos, errores y también de posibilidades diferentes.

No siempre podemos encontrar la respuesta a nuestras preguntas. Ejercitar la habilidad de averiguar nos permitirá tomar conciencia de nuestros límites y entender que nuestras capacidades de conocimiento son finitas y falibles (recordar los excesos de la metafísica y en general el peligro de todo intento de elaborar sistemas absolutos).

Frente a la ambigüedad en las cuestiones morales, cabe recalcar la importancia de trabajar las habilidades de conceptualización. La ambigüedad nos ofrece flexibilidad, elasticidad, nos da juego en ocasiones para evitar caer en rigideces ideológicas o de otro tipo. Pero también tiene otra cara: puede servir para alimentar prejuicios, hacer falsas generalizaciones y conducir a actitudes discriminatorias. La capacidad de matizar, de precisar las ideas, situaciones, objetos, a través de conceptos concisos y coherentes, nos permite salvar el mal uso de la ambigüedad.

De entre las habilidades de conceptualización, me interesa hablar en especial de la habilidad de comparar y contrastar, «cuando implica la percepción de semejanzas entre cosas supuestamente diferentes, y la percepción de diferencias entre cosas supuestamente semejantes». <sup>9</sup> Y ello por sus evidentes implicaciones éticas. A menudo buscamos diferencias cuando hace falta encontrar semejanzas, y nos agarramos rígidamente a las semejanzas para distanciarnos de los *diferentes*. Estas actitudes dificultan gravemente la convivencia entre personas de distintas culturas, de distintas edades, de distintas procedencias sociales... dificulta la comunicación, perjudica el desarrollo de la comunidad. Es indudable el valor científico y estético de esta habilidad, por su labor facilitadora para la apreciación del matiz; y desde luego, su importancia es, si cabe, mayor, desde una perspectiva ético-política.

8. *Op. Cit.*, p. 131.

9. Angélica Sátiro, *Op. cit.*

Respecto a las habilidades de comparar y contrastar, y la de razonar analógicamente, no veo claramente la diferencia entre ellas. Me parece que hablamos de la misma habilidad ya que cuando estamos comparando o contrastando estamos razonando analógicamente. Las habilidades de traducción también merecen destacarse, en la medida en que contribuyen a ensanchar la comprensión, al ayudar a ordenar la información de formas distintas. Aquí también entra en juego la creatividad, en ese esfuerzo organizador de la información.

Quisiera mencionar, asimismo, la importancia de la habilidad de improvisación, una de las carencias evidentes de la escuela, donde, como menciona el libro, todo tiende a estar planificado y programado. Y aunque en buena medida esto sea necesario, la planificación no debe cerrarse a la improvisación. No se puede defender la creatividad y pretender recorrer el camino con todos los cabos atados. No se puede alimentar el juego, la mirada crítica, la espontaneidad y la confianza, junto con el miedo excesivo a lo no esperado. De manera que no se trata de evitar la improvisación, sino de trabajarla, para ganar en la capacidad de «traducir en un determinado contexto algo que aprendimos anteriormente en otro. [...] transferencia de un aprendizaje de forma rápida y directa» Trabajar la improvisación es, así, ganar «elasticidad cognitiva». <sup>10</sup>

### Los derechos de las niñas y los niños

«Actualmente se considera al niño como un ser que ha de descubrir y asumir su libertad y sus responsabilidades a lo largo de su evolución. Es un ser que vive plenamente en sus peculiaridades cada período de su vida. En este proceso es imprescindible el apoyo, la ayuda y la autoridad de sus padres y maestros, así como toda una serie de circunstancias ambientales favorables que faciliten el aprendizaje de cada niño de acuerdo con su propio ritmo. Es, por tanto, necesario que los adultos, padres, parientes, profesores o conciudadanos respeten al niño, sujeto de su propia libertad, que, a través del juego y del trabajo escolar, recrea continuamente la normativa social y redescubre el mundo.

10. Aquí olvidé anotar de cuál de los libros del proyecto extraje la cita y no consigo encontrarla.

El niño, pues, desde este punto de vista, es sujeto de derechos. De acuerdo con estos criterios, los derechos del niño constituyen el reconocimiento jurídico de sus necesidades materiales, biológicas y afectivas de seguridad y cariño, emocionales e intelectuales de ser comprendido, de afirmar su yo, hacerse su propio lugar en el mundo, necesidades que conducen progresivamente a los niños a su completo desarrollo intelectual, moral y social.»<sup>11</sup>

Suscribimos las palabras citadas de la autora y defendemos con ella la necesidad de sensibilizar más en este tema a la comunidad escolar. La vulnerabilidad de las niñas y los niños nos obliga a ser más conscientes y más cuidadosos en esta cuestión, teniendo en cuenta, además, que su reconocimiento histórico es todavía muy reciente.

El material y la estructura de trabajo de la temática, nos parece muy completa, en la medida en que abarca los aspectos fundamentales de la práctica educativa: la exploración inicial para saber de dónde partimos, el trabajo de análisis y comprensión de términos y conceptos propios de la temática, la tarea de sensibilización y de reflexión, así como la importancia de conocer quién se ocupa en el mundo y en nuestro entorno cercano de intentar hacer realidad los derechos de las niñas y de los niños y la invitación a la acción y a la implicación de l@s alumn@s a través de propuestas concretas. Finalmente, la necesaria evaluación del proceso y de sus resultados. También consideramos valiosa la variedad de recursos pedagógicos sugeridos en la propuesta.

## La evaluación

Respecto a la evaluación, compartimos el planteamiento de l@s autor@s cuando definen «la acción de evaluar como parte integrante del proceso de desarrollo del propio alumno, así como una actividad que forma parte de todo el proceso de aprendizaje y no como un hecho singular que aparece de sopetón al final y como herramienta de control de los aprendizajes».<sup>12</sup> Podemos afirmar la capacidad de evaluar y de autoevaluarse como una de las habilidades fundamentales para la vida. Si entendemos el error como una

oportunidad para el aprendizaje, podremos aprovechar su potencial educativo si somos capaces de revisar nuestros recorridos (intelectuales, afectivos, morales...), reconocer errores y aciertos, para poder reforzar los últimos y corregir los primeros. El desarrollo de la alumna, tiene, por tanto, mucho que ver con aprender a evaluar y a autoevaluarse. La capacidad de evaluar tiene además una dimensión política, en la medida en que la mirada crítica no ha de dirigirse únicamente a uno mismo, sino también a nuestro entorno. En la escuela deberemos aprender a ser evaluadores y evaluados y en ese movimiento de múltiples direcciones facilitaremos el desarrollo cognitivo, emocional, moral... de las alumnas y de la comunidad escolar en su conjunto.

La necesidad de revisar el concepto y la práctica de la evaluación nos lleva así a ampliar su significado y su uso para entenderla como una herramienta que ha de estar en manos del profesor y del alumno a lo largo de todo el proceso educativo.

La evaluación figuroanalógica es, sin duda, una propuesta sugerente, estimulante, que facilita y flexibiliza la actividad evaluativa. Más allá del cálculo cuantitativo, la evaluación ha de ser una reflexión que nos permita valorar el curso del aprendizaje desde diversos códigos. El uso de símbolos no numéricos le añade un carácter lúdico del que hemos despojado a la evaluación y que conviene incorporar.

En definitiva, el planteamiento teórico del concepto de evaluación, así como la propuesta figuroanalógica, constituyen una aportación que ensancha y enriquece la actividad de evaluar y que nos recuerda que ésta no ha de ser ni un hecho puntual que ocurre al final de un periodo, ni una herramienta únicamente en manos del profesor, ni una actividad que genere tensión y ansiedad en el alumno, alimentando con ello el miedo al aprendizaje en lugar de fomentar el interés y disfrute del mismo.

Para terminar, quisiera destacar el indudable valor pedagógico del proyecto Noria, tanto desde el punto de vista teórico, en la medida en que propone y fundamenta una pedagogía emancipadora, o, dicho con las palabras de las autoras, crítica, creativa y cuidadosa, así como desde el punto de vista práctico, aportando gran cantidad de materiales y recursos didácticos con los que poder llevar a cabo tales objetivos.

11. Irene de Puig, *Los derechos de las niñas y los niños*, Octaedro, 2008, pp. 17-18.

12. VV. AA., *Reevaluar*, Octaedro, 2005, p. 19.

# ¿EL ALUMNADO DE INFANTIL PIENSA IGUAL QUE EL DE PRIMARIA?

## DIALOGANDO SOBRE EL DERECHO AL JUEGO, A LA AUTONOMÍA Y A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL CON GRUPOS DE DIFERENTE EDAD

Javier F. **ROUCO FERREIRO**

A Coruña, CEIP Rosalía de Castro  
[[javier.frouco@edu.xunta.es](mailto:javier.frouco@edu.xunta.es)]

Mar **SANTIAGO ARCA**

A Coruña, CEIP Emilia Pardo Bazán  
[[mars.arca@gmail.com](mailto:mars.arca@gmail.com)]



# NoRiA

*Que nadie, mientras sea joven,  
se muestre remiso en filosofar,  
ni al llegar a viejo, de filosofar se canse.*  
EPICURO, Carta a Meneceo.

Aunque parece que tenemos claro que nuestro papel como maestras y maestros es partir de las aportaciones del alumnado y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, la realidad es que muchas veces seguimos priorizando la transmisión de contenidos y, así, una de nuestras mayores preocupaciones para gestionar una clase es saber lo que es «adecuado» para cada nivel.

En este camino continuamos priorizando nuestro papel como autoridad informativa frente al de autoridad instructiva que debiera servirnos de guía en una práctica no-directiva que potencie la cooperación entre el alumnado (Puig y Sático, 2009). De esta manera puede pasar desapercibido un hecho que nos acompaña en la cotidianeidad: que escuchando las intervenciones de niños y niñas es como mejor podemos avanzar.

A pesar de que la Educación Infantil es un ciclo con características propias, con frecuencia olvidamos las potencialidades de las criaturas y

tendemos a infantilizar lo que se propone en estas edades. De esta misma manera aplazamos debates importantes hasta la llegada a los cursos superiores de la Educación Primaria y despreciamos ciertas propuestas propias de Infantil presumiéndolas tan sencillas que al alumnado de primaria podrían hasta darles risa.

Conscientes de que nuestra experiencia no se ajusta para nada a estos prejuicios, decidimos planificar una sesión de *Jugar a pensar* en la que llevaríamos la misma propuesta para 5º de Educación Infantil y para 5º de Educación Primaria y, además, en dos centros diferentes. El tema elegido vino propiciado por nuestro interés en participar en el *Proyecto Creaniños 2015*. Así nos centramos en profundizar con nuestro alumnado en la defensa de sus derechos al juego, a la autonomía y a la participación social. Se trataba, pues, de una cuestión tradicionalmente «de adultos» cuya formulación excedía incluso el ámbito nacional al ser defendida por la Unesco.

Preparamos la siguiente experiencia:

	DERECHO A LA AUTONOMÍA Y A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	DERECHO AL JUEGO
¿QUÉ VOY A HACER?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogar sobre la importancia y necesidad de salvaguardar los derechos de la infancia.</li> <li>Registrar todas las intervenciones del alumnado.</li> <li>Elaborar entre todos/as un producto final que resuma la experiencia.</li> </ul>	
¿CON QUÉ GRUPO DE NIÑ@S?	25 niñas y niños de 5º de Educación Infantil y 23 de 5º de Educación Primaria.	
¿EN QUÉ HORARIO Y ESPACIO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación Infantil, jueves 2ª hora de la mañana.</li> <li>Educación Primaria jueves a 4ª hora de la mañana.</li> <li>En las aulas ordinarias sentados/as en círculo.</li> </ul>	
¿QUÉ HABILIDADES QUIERO POTENCIAR?	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Habilidades de investigación:</i> Imaginar (idear, inventar, crear).</li> <li><i>Habilidades de conceptualización:</i> formular conceptos precisos; dar ejemplos y contraejemplos.</li> <li><i>Habilidades de traducción:</i> traducir del lenguaje oral al escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Habilidades de investigación:</i> Imaginar (idear, inventar, crear).</li> <li><i>Habilidades de razonamiento:</i> buscar y dar razones. Establecer criterios</li> <li><i>Habilidades de traducción:</i> traducir del lenguaje oral al plástico.</li> </ul>
¿QUÉ PREGUNTAS VOY A HACER?	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>H. de investigación:</i> ¿Está bien que vosotros/as digáis cosas importantes? ¿Todo lo que decimos es importante? ¿Por qué unas cosas son más importantes que otras?</li> <li><i>H. de conceptualización:</i> ¿Os gusta que escuchan lo que decís? ¿Por qué? ¿Y cuándo no decís cosas interesantes? ¿Sobre qué cosas importantes os deberían consultar a las niñas y los niños? ¿Por qué?</li> <li><i>H. de traducción:</i> ¿Cómo podemos recoger nuestras ideas? ¿En un slogan?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>H. de investigación:</i> ¿Es bueno estar con personas que jueguen con nosotros? ¿Hablar es jugar?</li> <li><i>H. de razonamiento:</i> ¿Qué es jugar? ¿Para qué hace falta jugar?</li> <li><i>H. de traducción:</i> ¿Qué podemos dibujar o recortar para que todas las personas sepan que también es importante jugar?</li> </ul>
¿QUÉ VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS HABRÁ DE FONDO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Civismo.</li> <li>Respeto mutuo.</li> <li>Libertad / Disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buen humor.</li> <li>Reciprocidad.</li> <li>Amor/Amistad.</li> </ul>



Buscando imágenes para el collage: «El patio y nosotros jugando; el patio de los mayores, con una pista para jugar al fútbol, al baloncesto y también para correr».





H. de traducción: Collage, en Educación Infantil.

Como pensamos que las aportaciones de nuestro alumnado son siempre valiosas, para justificar los pilares que sustentan el Proyecto Noria nos vamos a apropiarnos de sus palabras hablando de los Derechos de Niños y Niñas:

1. Pensamiento crítico, creativo y cuidadoso:

4 años	10 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las cosas importantes son para que las personas sepan si las cosas están bien hechas.</li> <li>Son interesantes porque se puede pensar todas las cosas que se puede hacer con eso.</li> <li>Cuando lo decimos bien, alguien nos escucha... porque somos amigos todos.</li> <li>Cuando decimos cosas interesantes, pues nos escuchan; cuando no es interesantes pues algunas veces no nos escuchan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugar es importante para sacar lo que llevas dentro, relajarte... y hacer nuevos amigos y divertirse. Para matar el aburrimiento.</li> <li>Si no jugamos, ¿qué vamos a hacer? ¡No vamos a estar viendo la tele todo el rato!</li> <li>Sin jugar, estamos aburridos... ¿quién quiere eso?</li> </ul>

2. Necesidad de normas y consenso:

4 años	10 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>¡En el cole hablamos todos los días de cosas importantes!</li> <li>Cuando le decimos a alguien que no escucha.</li> <li>Como decir que un dinosaurio está «morido» en África.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo mejor es crear juegos nuevos, jugar a jugar.</li> <li>Descubrir cosas nuevas para nuestro desarrollo mental, para crecer libres.</li> <li>Tenemos que decidir alguna cosa, para aprender a decidir.</li> </ul>

3. Importancia del diálogo y del sentido lúdico en comunidad:

4 años	10 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos gusta escuchar a los demás.</li> <li>Sí, porque es agradable y también están atentos.</li> <li>Cuando no decimos cosas interesantes, se van.</li> <li>Menos cuando está diciendo una tontería.</li> <li>Decir tonterías es decir cosas que no nos hacen gracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jugar es jugar... si no nos dejan jugar no aprendemos cosas, y ahora somos niños, tenemos que jugar.</li> </ul>

4. Autoevaluación para mejorar su autonomía:

4 años	10 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>Yo creo que algunas de las cosas que estamos haciendo están muy mal.</li> <li>¡Pero si jugamos lo desordenamos todo!</li> <li>Pero sabemos recogerlo todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si no jugamos, ¿qué vamos a hacer? ¡No vamos a estar viendo la tele todo el rato!</li> <li>Yo de pequeña no sabía hacer nada, solo jugar... pero jugando aprendí muchas cosas.</li> <li>Deberían preguntarme sobre las cosas que sé hacer. Por ejemplo, si hay que arreglar una lámpara, no me preguntan a mí y llaman a alguien; y ¡a lo mejor yo sé hacerlo!</li> </ul>

5. ...y metacognición, dejándonos reflexiones sobre el proceso de aprendizaje... que bien podrían servirnos para cuestionar nuestra metodología:

4 años	10 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es más importante trabajar.</li> <li>Trabajar es hacer cosas nada divertidas... también es hacer deberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aunque seas una niña, puedes jugar a juegos de niños... bueno, juegos que siempre han sido sobre todo de niños. Ahora ya no debería ser así.</li> <li>En el colegio tendríamos mucho que decir... si nos dejaran.</li> </ul>

Tras esta experiencia de programación conjunta en dos niveles educativos diferentes, concluimos que la propuesta de sesión puede ser la misma sin que eso impida la profundización propia de cada grupo de edad.

Así se comprueba, por ejemplo, que el alumnado de 4 años tiene más dificultades para centrarse en el tema; pero al detenerse en los «alrededores» del mismo desde una perspectiva más concreta, desarrolla habilidades para su vida diaria:

MAESTRA: *¿Os gusta que yo escuche lo que decís?*

–Porque si estamos haciendo una cosa y el otro no está atento, pues no sabe lo que hay que decir.

–Si decimos una cosa importante y ellos están jugando, pues no saben.

Por otro lado, el grupo de 10 años se detiene más en realizar enumeraciones (con pretensiones de exhaustividad) de razones y ejemplos a través de los que llegan a conclusiones algo más generales:



Sesión de *Jugar a pensar*, en E. Infantil.



En grupos, para crear un eslogan, en E. Primaria.

MAESTRO: ¿Sobre qué cosas importantes os deberían consultar a las niñas y los niños?

–La decoración de tu habitación debes decidirla tú.

–Es importante que nos tengan en cuenta a la hora de elegir colegio... bueno, como entramos a los tres años, es muy pronto; pero si nos quieren cambiar cuando seamos más mayores, sí.

–No digo que podamos votar para elegir presidente y eso... ¡pero podríamos dar una opinión! Sobre el alcalde también deberían preguntarnos... es importante para nosotros.

Donde encontramos también un avance evidente y paralelo es en el trabajo con los valores y actitudes éticas trabajadas; efectivamente, la selección de contenidos cultural y cívicamente relevantes (como en éste caso, algunos de los Derechos de la Infancia) asegura la motivación del alumnado y abre de forma inexorable la puerta del diálogo y la reflexión conjunta sobre la posición que cada uno de nosotros y nosotras hemos de tomar ante los retos de la sociedad actual.



H. de traducción: Eslogan, en Educación Primaria.



# EU TAMBÉM TENHO O DIREITO DE CONTAR HISTÓRIAS!

Elizabeth Baptista **de GODOY**  
Patricia Helena **ROCHA**



«-É o lobo!»

É assim, que juntando uma palavra na outra, as crianças começam a construir as frases, as sentenças até que são capazes de participar de uma conversa. Conversa que aos poucos poderá ser cada vez mais organizada, cuidadosa, reflexiva e investigativa.

No cotidiano da escola a linguagem oral está presente, porém nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças e valorizada como um direito de expressar-se e fazer valer suas ideias e opiniões.

«É importante que na escola exista um trabalho pedagógico intencional com a linguagem oral, por meio do planejamento de algumas práticas, como conversar, narrar, brincar e comunicar-se» (Silvana de Oliveira Augusto, 2003). Este trabalho permite que as crianças possam não só se comunicar como ampliar e legitimar suas ideias e pensamentos.

## Como o professor pode garantir que isso aconteça?

Criando espaços para brincadeiras, leituras, narrativas e conversas entre os adultos e as crianças e entre as crianças com outras crianças, valorizando principalmente os momentos de interações em que possam ter o direito de falar e ser ouvida.

Boas histórias lidas ou contadas podem ajudar muito na ampliação do vocabulário e também de ideias.

Dar a oportunidade para que as crianças possam tentar suas primeiras narrativas contribuirá para a organização de ideias e pensamentos, da coerência e compreensão e também da memória, elemento importante na construção do conhecimento.

Concordamos com professor Matthew Lipman que defende a ideia de que quando as crianças sentem-se encorajadas a dar sua opinião, a participar... não só sua autoestima é estimulada, mas toda sua capacidade de pensar e argumentar.

Neste vídeo apresentado, a professora Hilma Novaes mostra um dos momentos em que as crianças são os grandes protagonistas. Ela agora é uma ouvinte atenta aos saberes, curiosidades, dificuldades, ideias, argumentações e emoções reveladas pelas crianças. Tem como princípio pedagógico garantir que as crianças possam ouvir histórias, brincar, interagir, inventar, sonhar e se manifestar. Viver uma infância feliz!

Nesta narrativa é possível perceber quantos saberes já foram construídos pelos pequenos leitores e inventores. Reconhecem animais de outras histórias na história narrada por eles, se encantam e buscam mais ideias por meio das imagens. Cada criança participa à sua maneira. Estão atentos a fala do amigo (a).

Desde cedo aprender a ouvir, olhar, respeitar e participar. Um exercício de cidadania.

**DADOS DA INSTITUIÇÃO:**

Centro de Educação Infantil Meimei  
 São Paulo- Capital-Brasil  
 Professora Hilma Novaes

**Assessoria Pedagógica com:**

**Elizabete Baptista de Godoy**

**Pós Graduada** em «Fundamentos de uma Educação para o Pensar» pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Professora no Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Desenvolve trabalhos de estudo e pesquisa sobre a infância e educação. Diretora Pedagógica e formadora no Tessituras Centro de Formação e Pesquisa em Educação.

Autora do livro: *Pensando com Sofia*, Editora Cortez.

**Contato:** [betegodoy3@gmail.com](mailto:betegodoy3@gmail.com)

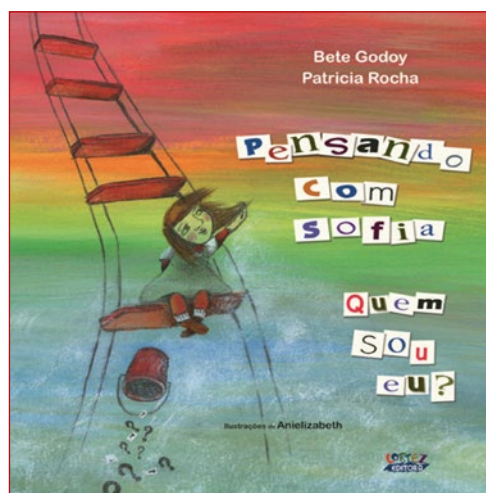


**Patricia Helena Rocha**

**Pós Graduada** em «Fundamentos de uma Educação para o Pensar» pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia e História. Professora no Ensino Superior no Curso de Pedagogia. Professora no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Trabalha com formação de professores no Tessituras Centro de Formação e Pesquisa em Educação.

Autora do livro: *Pensando com Sofia*, Editora Cortez.

**Contato:** [patriciahelena.rocha30@gmail.com](mailto:patriciahelena.rocha30@gmail.com)



*Pensando com Sofia: Quem sou eu?*  
 Autoras: Bete Godoy e Patricia Rocha  
 Ilustradora: Anielizabeth  
 Editora Cortez

# EL PLACER DE JUGAR

Lilian Elizabeth **CANTÉ BARRIENTOS**

El aprendizaje que nos proporciona el juego en la etapa de infancia o bien en la de nuestra adultez, nos ayuda a experimentar ejercicios de autonomía y ciudadanía, conscientes del efecto de nuestra presencia en la sociedad, como sujetos de derechos así como actores estratégicos del desarrollo local.

Hablar desde la experiencia como facilitadora que disfruta de la ilusión y el placer que permite aprender desde la visión fantástica que solo tiene un infante, me ubica en ese momento mágico que vive la niñez cuando experimenta su aprendizaje con el juego. En un instante pareciera que se detiene el tiempo y como por arte de magia llega la inspiración.

«Sus rostros se iluminan, los ojos les brillan, las sonrisas espléndidas... El gesto en sí mismo es maravilloso...»

Esa inspiración inicial les lleva a buscar, a experimentar e incluir pequeños detalles y cambios de manera espontánea, con el objetivo de disfrutar de lo que se hace en ese instante, porque para él o ella, es ese el tiempo que cuenta, sí, «el tiempo presente».

Ese momento especial se convierte en su propio mundo, en el cual utiliza simples movimientos o gestos para comunicarse con su entorno. Los observadores y compañeros de juego interactúan. Esta comunicación es fluida, ya que sus interlocutores responden sin dilación, son parte de la magia.

La niñez experimenta con el objetivo de disfrutar de lo que hace, en otras palabras, del gusto de la búsqueda de experimentar placer. El efecto puede durar unos cuantos minutos o largos ratos. Curiosamente su creador juega con ese efecto, alargándolo en el tiempo tanto como le sea posible o incluso repitiendo experiencia, que

es mejorada con pequeñas gotas de magia una y otra vez. Eso sí, siempre con la misma ilusión.

Ese juego libre, espontáneo, que considero el más auténtico, pone a prueba sus propios aprendizajes, por tanto su autonomía. Él elige, dispone y propone para sí mismo. Sin limitar de imaginación. Lamentablemente con el paso del tiempo pierde dicha habilidad. Ya que la persona se hace mayor y como sus acompañantes de antaño (adultos que probablemente ejercían el papel de acompañantes de juego o simples observadores) prejuzga, anteponiendo juicios aprendidos que no le permiten dejar volar su imaginación con la misma fluidez de los primeros años.

Perdiendo así el libre ejercicio de aprender jugando. «Esa actitud de experimentar con el placer.»

El juego es inherente a la persona, a nivel individual permite desarrollar la capacidad de toma de decisiones, una herramienta importante en el ejercicio colectivo, ya que la participación es convivencia. La experimentación de cada uno de esos momentos de juego en los que se ha dicho en voz alta “lo se quiere hacer” y “lo que le gustaría hacer”, le ha permitido negociar y aprender que también existe, dentro del juego, la frustración. Pero que la constante practica le hace ágil de pensamiento otorgándole habilidades de negociación, empatía, trabajo en equipo, respeto y una adecuada autoestima.

Desde mi trabajo como facilitadora es importante mantener la consciencia de dejar que cada individuo, sin importar la edad, exprese sus pensamientos y sea capaz de reconocer sus emociones, ya que así podrá experimentar con todos los sentidos y aprender mientras ejercita el placer de jugar, y de ser posible con la misma libertad que lo hacía en su infancia.



---

VI

MUNDOS CREADOS



# 15 AÑOS DEL PROYECTO NORIA

Equipo **NORIA**  
[[www.octaedro.com/noria](http://www.octaedro.com/noria)]



## Qué es

Noria es un **proyecto editorial y formativo** que parte de la propuesta de Filosofía para Niños de Mathew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp y se amplía con diferentes estudios contemporáneos de neurociencias, teoría de la creatividad, interculturalidad, pedagogías emancipadoras, entre otros.

El **proyecto editorial** cuenta con 24 libros:

- 10 de las dos series de CUENTOS PARA PENSAR
- 14 del Currículo NORIA INFANTIL Y PRIMARIA

El **proyecto formativo** fue llevado a cabo de la mano de la asociación Crearmundos que ha atendido a centros de formación de profesorado, institutos de ciencias de la educación, universidades, redes de escuelas cooperativas, asociaciones de educadores y familias, etc. A lo largo de estos 15 años, Noria ha estado en constante colaboración con los diferentes centros y asociaciones de Filosofía para Niños del mundo.

Durante estos 15 años el proyecto ha estado presente principalmente en los siguientes países.

Las actividades formativas han sido de diferentes modalidades: talleres, cursos, conferencias, encuentros, cursos virtuales, facilitación de diálogos.



Tanto el proyecto editorial como el proyecto formativo han tenido un crecimiento a lo largo de los años, en función de la aceptación y de la demanda de programas y de materiales desde los educadores.

### Los comienzos y el desarrollo de los programas, el currículum y las colecciones

El proyecto nació con la investigación y el desarrollo del programa Jugar a Pensar en Educación Infantil (4-5 años) en España (Cataluña) y en Brasil, de forma simultánea. Irene de Puig y Angélica Sátiro, formadas con Matthew Lipman, han estado durante 10 años trabajando exclusivamente con sus materiales y programas. A lo largo de este tiempo, con la práctica con niños y con sus maestras, surgió la necesidad de desarrollar un material intercultural para Educación Infantil. Así surgió el Jugar a Pensar que explicitó las habilidades de pensamiento y propuso como recursos para aprender a pensar mejor: la narrativa, el arte y el juego. Las dos autoras del libro fueron las responsables del surgimiento del proyecto y de sus materiales y programas correspondientes.

La aceptación de la propuesta fue tan positiva que fueron surgiendo demandas para ampliar para Primaria y luego para los niños más pequeños de la Educación Infantil. Todo el currículum Noria nace de este proceso entre la práctica, la investigación conceptual y práctica y la revisión constante de las propuestas contrastadas en la realidad de diversas aulas.

Las dos series de Cuentos para Pensar nacen de la gran aceptación del cuento *La Mariquita Juanita* del programa Jugar a Pensar con niños de 3-4 años. Los educadores encontraron en este minicuento una interesante manera de entrar en esta línea de trabajo con niños pequeños. A partir de ahí hubo la demanda para tener más minicuentos que pudieran ser utilizados para filosofar de manera más ágil y accesible en educación infantil.

### Los casos de éxito

Noria está presente de manera generalizada en la educación pública de dos grandes países: México y Brasil.

### México: Jugar a pensar con niños de 4-5 años

Este libro formó parte de la Reforma de Educación Preescolar del país y fueron distribuidos 50 mil ejemplares a maestros de todo el país. Además fueron realizadas diferentes actividades formativas a lo largo de varios años.



### Brasil: Jugar a pensar con niños de 3-4 años

Este libro forma parte de un programa de Bibliotecas de todo el país y fueron distribuidos 100 mil ejemplares, que contribuyen en la formación del profesorado.



### La actualidad y las novedades 2015

La historia del Proyecto Noria se caracteriza por un *no parar de crecer...* En 2015 se presentan 4 títulos:

De Angélica Sátiro:

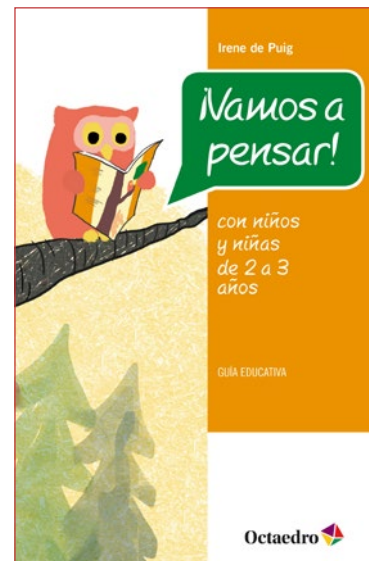
- *¡Quiero Dinero!*, Cuentos para Pensar, serie Niño sin Nombre



- *¿A qué dedico mi tiempo?*, Cuentos para Pensar, serie Juanita y sus amigos



- *Vamos a pensar con niños y niñas de 2-3 años*, Curriculum Noria Infantil y Primaria



De Irene de Puig:

- *Vamos a pensar con cuentos*, Curriculum Noria Infantil y Primaria



En este número de la revista *Crearmundos* hay otros textos relacionados con estas novedades: explicaciones específicas, relatos de experiencias en el aula, propuesta didácticas conectadas al proyecto Creaninos.

### Los 15 años...

En variadas culturas la conmemoración de los 15 años de las jóvenes marca de manera simbólica el paso de la niñez a la adolescencia/juventud. Noria ha pasando su «infancia» desarrollándose desde dentro, pero en contacto con la realidad de las aulas y sus demandas. Esperamos que su «juventud», con sus gritos de libertad, siga con el curso de contribución a la educación de tantos niños y niñas del mundo, que merecen la oportunidad de aprender a pensar mejor por sí mismos de forma lúdica y creativa.

# LA ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA FRANCESCO TONUCCI

**APFRATO**  
[[www.apfrato.com](http://www.apfrato.com)]



## ¿Quiénes somos?

Somos un grupo de personas a las que nos importa la infancia, su educación en la actualidad y sus posibilidades en el futuro.

Somos docentes, madres, padres, profesionales de cualquier ámbito que directamente o indirectamente encuentra en la infancia la mayor de las urgencias pedagógicas.

Creemos en el futuro, creemos en la infancia, en los niños y las niñas, y esta asociación solo pretende eso: ser. Ser y estar. Contribuir en la medida de nuestras humildes posibilidades a difundir la pedagogía que F. Tonucci refleja en su vida y en sus viñetas.

Somos un «equipo» que piensa que los «sueños» y las «utopías son posibles».

Queremos colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza y a la formación integral así como potenciar las relaciones de la Comunidad Educativa (profesorado, familia y alumnado).

Pensamos que una de las claves para el cambio en el camino hacia la mejora es la formación del profesorado, la actualización, la formación permanente.

## Nuestra inspiración: Francesco Tonucci

Es imposible en estas líneas hacer una sola presentación, ya que la magia y la pluma nos obligan a hacer dos: Francesco Tonucci y FRATO.

El primero, Francesco, nació en Fano y vive en Roma, el segundo, Frato, nació en el corazón y la cabeza de Francesco y vive en todos los adul-

tos que de alguna manera han descubierto que la única salida hacia un futuro plausible son los niños y niñas de hoy, mujeres y hombres de mañana.

Francesco comparte su vida con su esposa; maestra que, como él, observa y aprende del silencio comprometido de los que apuestan por el futuro; y con sus tres hijos, su nieto y su nieta (Stefano, Francesca, Simone, Federico y Nina). De sus nietos dice que aprendió tanto que le permitieron durante años ser niño. Su pequeña Nina le recuerda cada día, al que más sabe de niños del mundo, que no puede rendirse, que a pesar de la templanza de la voz como fruto de los años y la experiencia, necesitamos que siga gritando.

Francesco es el abuelo de pelo blanco que, jubilado, es cuando más comprometido y activo se encuentra. Y no es precisamente un compromiso en el recuerdo, es en el día a día, es en el saber hacer y en el decir, decir lo que siente y lo que piensa sin miedo, sobre todo porque nuestros niños y niñas lo merecen.

Francesco Tonucci, por ser maestro, pedagogo y, sobre todo, por su vocación por la infancia se ha hecho merecedor del título de «niñólogo».

Investigador del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones (CNR) de Roma, ha dedicado su actividad profesional al estudio del pensamiento y del comportamiento infantiles en el ámbito de la familia, la escuela y la ciudad, siempre «con ojos de niño».

Nadie como él sabe «Cómo ser niño» y cómo la infancia es una condición, ya que «Niño se nace». Él ha conseguido mantener esa caracte-

rística durante toda su vida, ha hecho realidad el mito de Peter Pan, y esto es solo cosa de genios.

Francesco, rompiendo límites y fronteras ha contado por el mundo las necesidades de los niños, nos ha contado cómo escuchando «sus tonterías» encontramos grandes soluciones, ya que cuando un niño dice una tontería no la ha oído de sus padres ni de sus maestros, por lo que probablemente encierre una gran verdad («para ser feliz harán falta dos o tres»).

Francesco reivindica la necesidad de jugar, porque «cuando los niños dicen ¡basta!», en la ciudad que él sueña, «la ciudad de los niños», las plazas son espacios públicos para el juego, con pelotas, abuelos, risas, llantos, miradas... gritos y silencio... pero sin coches.

Francesco se entristece cuando habla de «la soledad del niño» como la grave enfermedad de los que hoy viven en las ciudades ricas, de cómo los adultos programan su vida al segundo para realmente no hacer nada, de cómo obligamos a nuestros niños a vivir sin existir como lo que realmente son: niños.

Francesco solo pide que se respete el art. 12 y el art. 31 de los Derechos del Niño y apuesta por las ventajas de un modelo escolar más democrático. Para él la escuela que tiene sentido es la escuela que forma ciudadanos y este trabajo empieza por darles la palabra a los niños.

Así lo ha hecho él siempre.

En 1968 (más de 40 años ya) Francesco dejó que de sus manos de artista, de su esencia de genio y de su corazón de niño naciera FRATO y ¿quién es FRATO? El segundo personaje que nos ocupa hoy.

Es un personaje cuyo proyecto y programa es mirar al mundo con ojos de niño, dar voz a los niños que normalmente callan, para denunciar en su nombre los errores que nosotros los adultos cometemos para con ellos.

Entre las páginas de su extensa bibliografía podemos sonreír, identificarnos, indignarnos y querer cambiar el mundo, podemos dejar escapar más de una lágrima o apretar los puños mientras el corazón acelera su marcha. Podemos mil cosas, pero lo único que no podemos es mantenernos indiferentes. Por todo ello debemos darles las gracias. Gracias a los dos por existir.

Entre los dos (Francesco y Frato) han conseguido que podamos ver «con ojos de niño» y «con ojos de maestro», que a veces hay «cosas que se pueden hacer con una nariz larga además de decir mentiras», porque «niño se nace», aunque no quieras, incluso, si los miramos bien podemos aprender «cómo ser niño» y entender frases tan pedagógicamente correctas como: «si no os hacéis como yo», «a los tres años se investiga», «cuando los niños dicen ¡Basta!». Es necesario escuchar, que «la ciudad de los niños» es la mejor ciudad para todos, y que Juan, un niño que va a nacer, nos está enviando algunas cartas... y así en un largo etcétera, de viñetas, frases, páginas y sueños nos lleva a poder disfrutar de Frato en «40 años con ojos de niño», también con «ojos de abuelo» y por último con «ojos de niña».

Web del proyecto La ciudad de los niños: <<http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>>.

# CREARNIÑOS: UN PROYECTO DE CIUDADANÍA CREATIVA

Equipo **CREARMUNDOS**  
[[www.creamundos.net](http://www.creamundos.net)]



Creaniños es un proyecto de **ciudadanía creativa** para niños y niñas de infantil, primaria y secundaria. Tiene la finalidad de reconocerlos socialmente como ciudadanos/as activos/as, proactivos/as y creativos/as.

Con base teórica en la **Pedagogía de la Ciudadanía Creativa**, estructura una propuesta metodológica y actividades en las cuáles los niños y las niñas son los protagonistas. Para ello se apoya en los diferentes programas del **Proyecto Noria**. Este es un proyecto para la dignidad de la infancia.

Para saber más del proyecto general:  
<[www.creamundos.net/creaninos/creaninos/creaninos.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/creaninos.html)>.

**Creaniños 2015** se suma a la propuesta de *Francesco Tonucci* y a la línea estratégica de APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci): priorizar los derechos de los niños/as al **juego**, a la **autonomía** y a la **participación** social.

Esto conlleva la participación en el VI Encuentro Internacional APFRATO/VI CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación social).

## ¿A quién se destina?

**Niños/as:** se destina a niños/as de las escuelas de infantil, de primaria y secundaria interesadas en desarrollar su ciudadanía creativa, participando en la defensa de sus derechos al juego, a la autonomía y a la participación.

**Adultos que acompañan a los/as niños/as:** la temática está pensada para todas los individuos y colectivos que están relacionados con la **infancia** y con el respeto a sus derechos, ade-

más de los interesados en el desarrollo creativo de innovaciones sociales que garanticen la dignidad de todos/as los niños/as: docentes, investigadores, familias, asociaciones, cooperativas, organismos oficiales, administraciones públicas y demás instituciones interesadas.

El día 20 de noviembre de 2014, se cumplió 25 años que fue aprobada por las Naciones Unidas, la Convención de los Derechos del Niño, que ratificaron la mayoría de países del mundo. Un derecho es algo que debe ser cumplido sin rodeos, vacilaciones o desviaciones. Por ello, los artículos de esta convención, no son solamente una declaración formal, sino que implica compromiso obligatorio de todos los Estados para hacerla cumplir. Sin embargo, aún es necesario darla a conocer y reivindicarla como realización real. Por ello, hace falta sumarse en un esfuerzo conjunto para que esto se realice. Hace falta poner en acción la inteligencia colectiva de variados agentes sociales capaces de formar opinión y actuar en consecuencia. De ahí la unión entre APFRATO y Creamundos que se suman a la labor del infatigable educador militante de los derechos de los niños y de las niñas: Francesco Tonucci y su alter ego artístico, Frato. Para guiar las reflexiones y actividades del evento, han sido elegidos dos de los derechos: al **juego**, a la **autonomía** y a la **participación**.

El derecho al juego está muy claro en el Artículo 31: «Tienen derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales».

Ya los derechos a la autonomía y a la participación no están mencionados específicamente en el texto. Pero, en la Convención sobre los De-

rechos del Niño de 1989, es posible ver referencia a ella en varios de sus artículos:

Artículo 12: derecho del niño y niña a expresar sus opiniones y que estas sean tenidas en cuenta.

Artículo 13: libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas.

Artículo 15: derecho de las niñas y niños a crear asociaciones y celebrar reuniones pacíficamente.

Y, por esta controversia en la interpretación de los derechos de los/as niños/as, entendemos que hace falta una ciudadanía creativa capaz de garantizar la participación infantil en la vida pública.

La ciudadanía creativa es un modo de vivir proactivamente, en el que cada niño/a es consciente de ser sujeto de acción micropolítica en su contexto. Un ciudadano creativo no espera a que los demás resuelvan los problemas, porque se posiciona como parte de las soluciones. Es capaz de imaginar futuros posibles que superen los actuales defectos del sistema social. Y, desde la nuestra perspectiva los/as niños/as también son capaces de hacer esto, por ello se merecen el derecho a participar de las decisiones sobre los asuntos que les afectan. Sin contar que, la mejor manera de aprender a ser un ciudadano consecuente y con criterios, es ejercitándolo desde la más temprana edad.

Creaninos da voz a los/as propios/as niños/as en la presentación de sus derechos y de su manera de interpretarlos y vivenciarlos en sus diversos contextos.

Para saber más de la propuesta 2015:

<[www.creamundos.net/creaninos/creaninos/PROYECTO\\_2015.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/PROYECTO_2015.html)>.

## Los resultados

Más de 40 vídeos de 6 países diferentes: España, Brasil, Argentina, Colombia, Guatemala, Uruguay. Con la participación de diferentes tipos de entidades: organismos internacionales como UNICEF (Programa Ciudades Amigas de la Infancia), fundaciones, asociaciones, universidades, escuelas, entidades culturales (grupos de teatro, ludotecas, bibliotecas, etc.).

En la Plataforma virtual cada vídeo va acompañado de un plan de diálogo para que se realicen reflexiones con los demás niños que puedan apreciar la producción.

Para ver los vídeos:

<[www.creamundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOS\\_NIN%40S.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOS_NIN%40S.html)>.

## Videoponencias

Hay 10 videoponencias que reúnen a diferentes profesionales de España, Brasil y Guatemala que exploran diferentes aspectos de la temática.

Para ver las videoponencias:

<[www.creamundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOPONENTES.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/VIDEOPONENTES.html)>.

Para ver el vídeo que presenta los videos del año 2015 con una síntesis de sus tipologías, actividades, entidades, lugares y temas:

<[www.creamundos.net/creaninos/creaninos/PRESENTACION\\_DE\\_LOS\\_VIDEOS.html](http://www.creamundos.net/creaninos/creaninos/PRESENTACION_DE_LOS_VIDEOS.html)>.

# YOGA NIDRA E A CRIATIVIDADE NO DIA A DIA

Gangadhara **SARASWATI ALCIONE RAMOS**  
 [gangadharayoga@gmail.com]

Este artigo trata de uma técnica de Relaxamento Profundo chamada de Yoga Nidra e que foi tema do livro da autora: Yoga Nidra – O Sono Consciente.

No calor tórrido do sul da Índia, minha curiosidade me levou até uma pequena livraria de esquina onde pude admirar diante dos meus olhos uma vasta bibliografia de filosofias orientais, história do oriente, práticas de transcendência, etc. Num momento mágico minha mão buscou um livro sobre Relaxamento Profundo de um grande mestre de Yoga.

Era minha primeira leitura em inglês e isso me fez confirmar mais tarde, através da escrita do livro, a força de um Relaxamento favorecido por um campo neutro e sem autocríticas, como fonte de criatividade.

Pois bem, no contexto das práticas indianas de transcendência, o Relaxamento Profundo faz parte do escopo do Yoga e chama-se Yoga Nidra. Nesse contexto, Yoga se refere a Consciência e Nidra ao sono, ou seja Sono Consciente ou sono psíquico. Mas o que isso tem haver com Relaxamento?

Precisamos aqui entender ou discernir um estado de relaxamento que vem de um banho quente num ôfuro, a apreciação de uma música suave, a degustação de um copo de vinho e um estado de Relaxamento que solta as defesas da mente consciente e nos possibilita entrar em contato com nosso Self de uma forma suave e prazerosa. É desse Relaxamento que falamos aqui. Estruturado a partir de uma prática tradicional do Tantra, onde partes do corpo são tocadas com a consciência e imantadas com o uso de sons de vibrações intensas (chamadas de Mantras) essa técnica de Yoga Nidra ganhou espaço no campo da revitalização, auto conhecimento e criatividade. Adaptada para o homem moderno que vive sua angústia num mundo cada vez mais

sem sentido e distanciado das forças da natureza, o Yoga Nidra beneficia milhares de pessoas na atualidade.

Yoga Nidra se diferencia de relaxamento embora o relaxamento também seja um efeito do Yoga Nidra. Aqui o estado de Relaxamento é alcançado pelo direcionamento interior. Este direcionamento é o caminho de todos aqueles que buscam uma dimensão mais profunda da personalidade, um despertar da criatividade ou uma transformação mais consistente. Relaxamento, nesse contexto, não é apenas uma soltura de grupos musculares, mas principalmente romper sutilmente as defesas do consciente e do inconsciente. Nota-se que na psicologia profunda, o inconsciente é o regulador interno de todos os processos biológicos e mentais. Atrás de um gesto simples de deitar-se e deixar-se expor ao Yoga Nidra, podemos integrar conteúdos inconscientes que interagem com nosso ego, mente e emoções e expressarmos uma personalidade criativa, espontânea e livre.

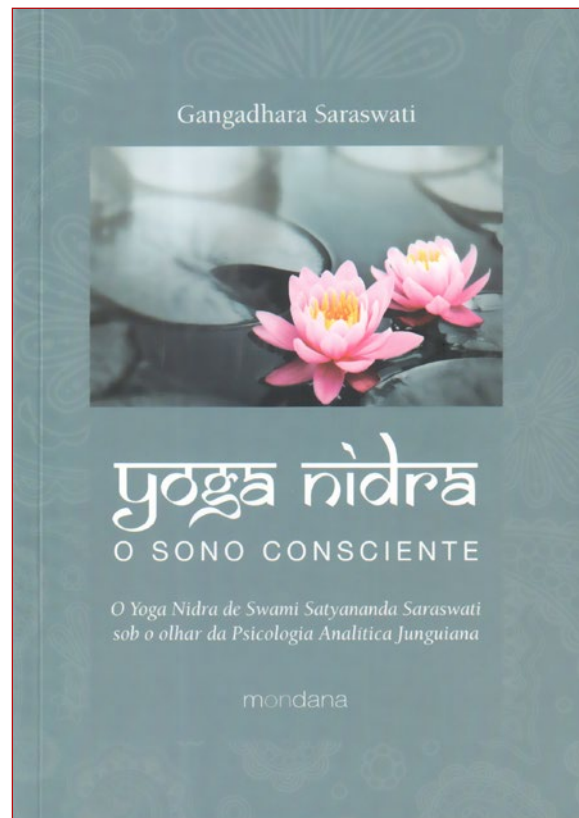
Em relação à expressão de nossa criatividade, podemos perceber claramente sua atuação. A criatividade é um estado alcançável e nem sempre um traço fortuito. Em Yoga Nidra podemos acionar essa fonte inspiradora que pode nos trazer novos olhares para a vida.. Vemos a criatividade como algo relacionado a expressões de artistas, pintores, escritores, atores, etc. e nos esquecemos que ser criativo é também, encontrar melhores respostas para se viver num mundo tão complexo como o de hoje. Fazer escolhas criativas na vida é compatibilizar necessidades e desejos e uma capacidade de adaptação diante dos desafios. É acessar recursos que abrem novas possibilidades positivas de atuação. A criatividade anda na contramão das crenças arraigadas e dos caminhos repetitivos.



O Yoga Nidra nos coloca num estado de receptividade e nos habilita a receber intuições da mente superconsciente. Intuições que dificilmente teríamos acesso num estado desperto e consciente. No estado consciente podemos trazer conosco um julgamento implacável de um ego crítico que não nos permite atuarmos com espontaneidade. No entanto, no estado de fronteira entre o consciente e o sono, acessamos os estados visionários, a intuição e as imagens arquetípicas. Segundo Sw. Satyananda Saraswati, estruturador dessa técnica<sup>1</sup>: «uma vez que abrimos as portas da mente profunda e repousamos em Yoga Nidra, podemos encontrar a raiz da criatividade». Em observações cuidadosas de algumas experiências, Swami Satyananda percebeu que o sono não é um estado de inconsciência total e quando alguém dorme, um estado de potencialidade permanece e uma forma de consciência está atuando e em contato com o inconsciente, atenta para outras informações. O fato é que: quando a consciência está conectada com os canais sensoriais, a receptividade da mente é baixa e quando estamos em relaxamento e desconectados desses canais a receptividade é alta. E assim, podemos ter acesso a uma dimensão maior que nos faça descortinar o Self que se esconde numa psique tomada por um ego identificado pelo gosto e desgosto, prazer e dor, tato, contatos, sabores, perfumes, emoções, sentimentos, etc. Talvez se observarmos bem, aparentemente despertados, estamos dormindo num estado de inconsciência capaz de nos distanciar de nossa verdadeira natureza.

Esse estado de consciência vivenciado durante a prática de Yoga Nidra, é bem parecido com o estado de inspiração artística ou a fonte das criativas descobertas científicas. A capacidade de imaginar novas realidades se relaciona com fazer analogias, jogar, idealizar, quebrar padrões e relaxar. Einstein aumentou sua percepção sobre a relatividade enquanto visualizava a si mesmo andando sob o sol e Newton pensou sobre a força gravitacional, enquanto descansava sob uma árvore. Nessa perspectiva, o cientista trabalha como um artista. O que queremos apontar aqui é que o estado mental vivenciado durante o processo de Yoga Nidra nos propor-

1. Ver SARASWATI Swami Satyananda. *Yoga Nidra* Munger, Bihar, Índia: Bihar School of Yoga, pág. 19



ciona um contato com o lado criativo do inconsciente.

Como mencionamos acima, o estado de Yoga Nidra proporciona o relaxamento das defesas sutis de nossa personalidade. Por vezes estamos com uma visão tão unilateral que acabamos não percebendo as amarras, os complexos, os desejos reprimidos que nos impedem de levar uma vida mais plena, mais solta e espontânea.

Quando estamos em Yoga Nidra há um recolhimento do nível mental, ou seja, uma queda do pensamento racional e linear e conteúdos que estavam reprimidos, desejos e idéias por realizar começam a se manifestar, liberando assim a energia que estávamos utilizando para guardar esses conteúdos. Com a energia livre, podemos reutilizá-la para as expressões criativas de nossa personalidade e fazer da vida um contínuo laboratório de criatividade seja no campo profissional, na família, como pessoa, enfim como ser humano.

A complexidade do mundo pede uma visão bilateral onde possamos ver a vida com os dois olhos, onde possamos integrar cabeça, coração e mãos e encontrarmos saídas criativas para crises sejam elas, econômicas ou existenciais.

Temos ainda em Yoga Nidra oportunidade de trabalharmos vários gatilhos que acendem nosso potencial criativo: a rotação da consciência sobre o lado direito e esquerdo do nosso corpo integra nossos hemisférios cerebrais; sensações opostas nos levam a vivenciarmos um terceiro estado, além da dualidade e visualizações estimulam profundamente a mente inconsciente e podemos vivenciar o sono consciente.

São inúmeras as contribuições dessa técnica, onde nos deitamos e num estado aparentemente ingênuo, nos deixamos ser guiados por

uma voz suave e firme. No entanto saímos revigorados, física e psiquicamente e sempre temos vontade de repetir essa experiência.

### **Saiba mais**

SARASWATI, Gangadhara, Yoga Nidra – O Sono Consciente – O Yoga Nidra de Swami Satyananda Saraswati sob a luz da Psicologia Analítica Junguiana. Belo Horizonte: Mondana, 2014.

# LA CASA CREATIVA Y SU PROPUESTA DE FORMACIÓN TRANSFORMADORA

Equipo **CASA CREATIVA**  
[[www.lacasacreativa.net](http://www.lacasacreativa.net)]

La Casa Creativa es un espacio comprometido con el desarrollo ético de la capacidad creativa. De forma reflexiva y profunda, aunque lúdica y alegremente, ofrece servicios de consultoría y de elaboración de proyectos innovadores para centros de formación y de investigación, administraciones públicas, ministerios, ayuntamientos, asociaciones, fundaciones, museos, universidades, escuelas y demás organizaciones interesadas en el desarrollo creativo de su misión y consecuentemente de sus actividades.

La casa es un eje importante del pensamiento simbólico de varias culturas. Representa el propio cosmos, bien como el cuerpo humano y sus posibilidades creadoras. La Casa Creativa es la representación de cada persona, cada organización, cada ciudad y sus posibilidades de pensar-sentir de manera original, fluida y amplia. Bien como sus posibilidades de actuar de manera novedosa en su entorno social. Por ello, enfoca el desarrollo del pensamiento creativo, que genera ideas que transforman para mejor.

La Casa Creativa ofrece diferentes tipos de servicio:

- consultoría y diseño de proyectos innovadores,
- diseño de eventos, experiencias y actividades creativas,
- consultoría y diseño de materiales (libros, juegos, etc.),
- actividades formativas transformadoras.

## **Formación transformadora**

La Casa Creativa ofrece diferentes modalidades de formación en el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente, aprendiendo a desaprender y aprehender emancipadoramente, de forma activa, participativa y proactiva.

A partir del segundo semestre de 2015, ofrece tres líneas de formación transformadora:

### **Filosofía lúdica**

Su propósito principal es desarrollar en los niños y sus educadores, la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosa (ética y afectiva). Se trata de aprender a pensar mejor por sí mismo, de manera lúdica, sobre temas de la existencia: tiempo, dinero, pensar con el corazón, identidad, lenguaje, etc. Para ello, se ejercitan las habilidades de pensamiento, las actitudes creativas y los valores éticos.

Partiendo de la línea educativa «Filosofía para Niños», «Aprender a pensar», «Jugar a Pensar», «proyecto Noria», la Casa Creativa desarrolló una línea formativa para educadores, que tanto actúan dentro, como fuera del sistema escolar. Para las escuelas hay diferentes modalidades formativas focalizadas tanto para los profesores como para las familias (conferencias, charlas, talleres, acompañamiento de la práctica en el aula con los niños). Un equipo de formadores, guiados por la autora-investigadora responsable por el desarrollo de los materiales, ofrece las ac-

tividades formativas, teniendo como base lo que se encuentra sistematizado en los libros.

Esta línea tiene como soporte un material desarrollado por dos diferentes editoriales que cuentan con la garantía de su adecuación a la realidad, bien como con la eficiencia y la eficacia cuanto a su aplicación, además de una calidad editorial tanto de la forma como del contenido.

### **Educación Infantil**

#### **Proyecto Noria – editorial Octaedro**

Desde el proyecto Noria hay dos propuestas diferentes de materiales.

Propuesta 1:

Este material se caracteriza por un libro narrativo para los niños y una guía para los educadores con diferentes actividades para desarrollar las habilidades, las actitudes, los valores y los temas propuestos.

El libro Jugar a Pensar con niños de 3 a 4 años está en su 3ª edición y cuenta con más de 100 mil ejemplares vendidos. Está traducido al italiano y al portugués. En Brasil, fue distribuido a todas las bibliotecas del país como elemento de la formación de profesorado.

El libro Jugar a Pensar con niños de 4-5 años está en su 5ª edición y cuenta con más de 60 mil ejemplares vendidos. Está traducido al catalán e italiano. En México fue distribuido a todo el profesorado de infantil, porque formó parte de la Reforma de Educación Preescolar del país.

Propuesta 2:

Este material esta compuesto por minicuentos que tratan de temáticas específicas de la cultura de la infancia: sus emociones, la construcción de su identidad, la perplejidad de los niños frente al mundo, sus dudas, sus deseos, etc. Al final de cada cuento hay una orientación para los adultos que acompañan a los niños, además de una guía web gratuita que amplía estas informaciones. Es un material interesante tanto para el aula, como para las familias, las bibliotecas, ludotecas, etc.

#### **Alethea – editorial Oxford**

Este material cuenta con cuadernos específicos para cada edad: 3, 4 y 5 años que contienen un cuento y actividades interactivas para desarrollar las habilidades de pensamiento. Acompaña cada

uno de los cuadernos una propuesta didáctica para el profesorado y algunos materiales de clase para dinamizar lúdicamente las actividades.

### **Educación Primaria**

#### **Proyecto Noria – editorial Octaedro**

Este material se caracteriza por unas guías para los educadores que estructuran las actividades para desarrollar las habilidades, las actitudes, los valores y los temas. Es un compendio de recursos que además de explorar las narrativas, proponen actividades con el arte y con juegos. En total suman más de 300 actividades en cada una de las guías. Los educadores podrán elegir las más apropiadas a sus necesidades.

Los libros de los estudiantes manejan cuentos populares, leyendas y mitos de diferentes culturas lo que favorece tanto un desarrollo creativo, como ético. Además, cuentan con propuestas interactivas favoreciendo una relación dinámica y lúdica con la lectura.

#### **Pedagogía atrevida**

El propósito de esta línea formativa es colaborar para el desarrollo de una pedagogía creativa en los diferentes ámbitos educativos de la sociedad. Se basa en la tesis doctoral Pedagogía para una ciudadanía creativa (<[www.creamundos.net/ciudadaniacreativa](http://www.creamundos.net/ciudadaniacreativa)>) y en una experiencia de más de 37 años en la educación de distintos países.

Propone un conjunto de charlas dinámicas y conferencias inspiradoras alrededor de la perspectiva creativa de la educación, tales como:

- La hora del te – provocaciones y reflexiones sobre una pedagogía atrevida;
- Dieta pedagógica desde un menú creativo;
- La maleta mágica de una pedagogía divertida.

Además esta línea formativa cuenta con un proyecto específico de ciudadanía creativa infantil: Creaninos (<[www.creamundos.net/creaninos](http://www.creamundos.net/creaninos)>). Dicho proyecto tiene una metodología específica, algunas guías-web y diversos tipos de materiales gratuitos disponibles en su plataforma virtual.

En esta línea formativa se ofrecen diferentes modalidades formativas adecuadas a las necesidades de las entidades y organizaciones interesadas.

### **Ética creativa – La propia vida como obra de arte**

El propósito de esta línea formativa es generar un desarrollo humano y personal de todos los interesados e involucrados en las acciones educativas, culturales, epistemológicas, políticas, etc.

Desde los años 80, la autora e investigadora busca ampliar y profundizar en la relación entre la ética y la creatividad. De esta relación han surgido distintos tipos de estudios y propuestas realizados en varios países: libros, artículos, cursos, talleres, charlas, investigaciones de másteres y doctorales, etc.

Desde la Casa Creativa, esta línea formativa se desarrolla a través del Proyecto Vidarte (<<http://crearmundos.wix.com/vidarte>>).

Vidarte es un proyecto de desarrollo personal que propone un camino metodológico reflexivo y creativo, desde una perspectiva holística. En sus fundamentos están distintos campos del conocimiento como, por ejemplo, la práctica filosófica, la teoría de la creatividad, el teatro del oprimido, las pedagogías libertadoras, etc.

En la primera etapa del proyecto se presenta un taller de crecimiento personal y de desarrollo de la capacidad creativa, que está estructurado en 3 módulos independientes, aunque conectados entre sí. Ofrece método, tiempo y espacio

para una «experiencia creativa vital», desde una perspectiva holística.

La autora e investigadora responsable por el diseño de materiales y líneas formativas es Angélica Sátiro.

Doctora en pedagogía con diploma de altos estudios en filosofía teórica y práctica (Universidad de Barcelona, España), máster en creatividad aplicada (Universidad de Santiago de Compostela, España), posgraduada en temas filosóficos (Universidad federal de Minas Gerais, Brasil), experta en filosofía para niños (Universidad estatal de New Jersey, EE. UU.).

Educadora desde los años 80 con experiencia en los diferentes ámbitos de la educación formal de infantil a posgrados, bien como en la educación no formal realizada por asociaciones, fundaciones, museos, ciudades educadoras, etc.

Escritora con más de 300 publicaciones en diversos idiomas. Consultora responsable de la ideación e implementación de diferentes proyectos y productos relacionados con la creatividad y la innovación social, en variados países. Facilitadora de procesos creativos y experta internacional en el tema. Creativa con experiencia en el arte teatral, poético y narrativo.

Para saber más: <[www.angelicasatiro.net](http://www.angelicasatiro.net)>.

# VIDARTE. LA PROPIA VIDA COMO OBRA DE ARTE

Equipo **VIDARTE**

[[vidartetaller@gmail.com](mailto:vidartetaller@gmail.com)]

[[www.creamundos.wix.com/vidarte](http://www.creamundos.wix.com/vidarte)]

Vidarte es un proyecto de desarrollo personal que propone un camino metodológico reflexivo y creativo, desde una perspectiva holística. En sus fundamentos están distintos campos del conocimiento como, por ejemplo, la práctica filosófica, la teoría de la creatividad, el teatro del oprimido, las pedagogías libertadoras, etc.

Este proyecto nace de una reflexión sobre la relación entre la ética y la creatividad. Sus antecedentes cuentan con proyectos de investigación, cursos, charlas, publicaciones, etc., que han generado diferentes resultados en varios colectivos y países.

En la primera etapa del proyecto se presenta un taller de crecimiento personal y de desarrollo de la capacidad creativa, que está estructurado en 3 módulos independientes, aunque conectados entre sí. Ofrece método, tiempo y espacio para una “experiencia creativa vital”, desde una perspectiva holística.

## Taller jugar a (re)crearse

### Objetivos

- Disfrutar del tiempo y del espacio necesario para plantearse la propia vida como si fuera una obra de arte.
- Disfrutar de una metodología holística, que proporciona equilibrio corporal, mental, emocional, social y espiritual.
- Disfrutar de variadas obras de arte desde la perspectiva del crecimiento personal.
- Disfrutar de procesos creativos aplicados a la propia vida.
- Disfrutar de textos y de procesos filosóficos como herramientas de crecimiento personal.

- Disfrutar de la confianza y de la amabilidad de una “comunidad de diálogo”, como red de protección ética de las experiencias creativas individuales.

### Metodología

“Las 5 semillas para cultivar la propia vida como obra de arte” es una metodología holística:

- semilla 1: dimensión corporal
- semilla 2: dimensión mental
- semilla 3: dimensión emocional
- semilla 4: dimensión social/ambiental
- semilla 5: dimensión espiritual

Para el desarrollo de cada “semilla” se propone una tipología de actividades que varían de contenido según las finalidades de cada módulo.

### Módulos

#### MÓDULO 1: Cuidado creativo de sí mismo

Finalidad: reconocer e identificar la propia capacidad creativa de manera holística y con la finalidad de realizar una higiene vital.

##### Semilla 1: higiene corporal

Método peripatético: caminar filosófico como estimulante corporal.

Actividades de estiramiento y de respiración.

Estética gustatoria: la belleza y el gusto por el agua, los alimentos y sus rituales.

##### Semilla 2: higiene mental

Método peripatético: caminar filosófico como estimulante mental.

Actividades de limpieza mental individual:

- Relajación con visualización creativa
- Meditación guiada
- Escritura automática
- Musicoterapia

Comunidad de diálogo sobre obras de arte que trabajan con los sueños, automatismos, actos fallidos, etc.

### **Semilla 3: higiene emocional**

El arte como sanador individual:

- Expresión emocional (el cuerpo, la voz, los movimientos, las formas, los colores, la palabra, etc.).
- Mandalas como recurso para higiene emocional.
- Performances como recurso para higiene emocional.
- Catarsis a través de obras de arte: el efecto sanador de la admiración estética.

Comunidad de diálogo sobre obras de arte que colaboran con la higiene emocional.

### **Semilla 4: higiene socioambiental**

Método peripatético: caminar filosófico como estimulante social.

El arte como sanador colectivo:

- Actividades del teatro del oprimido para trabajar las variadas situaciones de opresión social.
- Actividades performáticas para identificar relaciones, interacciones y posturas tóxicas.
- Actividades de canto coral para sanar la relación social.
- Actividades de Land Art para sanar la relación con la naturaleza.

Comunidad de diálogo sobre la sanación de las «enfermedades sociales» a través de distintas obras de arte.

### **Semilla 5: higiene espiritual**

Comunidad de diálogo sobre la dimensión espiritual del ser humano:

- ¿Qué es la energía vital/creativa? ¿Cómo la perdemos?
- ¿Cómo activar nuestra energía vital/creativa?
- Jardín de Epicuro: diálogo con textos filosóficos

## **MÓDULO 2: Encuentro creativo consigo mismo**

Finalidad: reconocer e identificar la propia capacidad creativa, a través de la diagnosis de límites, posibilidades, capacidades, habilidades, talentos y ubicación en el momento presente.

### **Semilla 1: confluencia corporal**

Método peripatético: Caminar filosófico para Investigarse a sí mismo.

Respiración atenta al momento presente

Relajación consciente

Expresión corporal

Estética gustatoria: interacción creativa y reflexiva con los alimentos.

### **Semilla 2: confluencia mental**

Investigarse a sí mismo: ¿Cómo funciona nuestra mente? ¿Cómo creamos nuestra realidad?

Mapa mental: ¿cómo pensamos? Identificación de creencias, hábitos mentales, pensamientos obsesivos, bloqueos, potenciales, habilidades, etc.

Relajación creativa.

Meditación: Yoga Nidra.

Imaginación activa: diálogo interior.

Comunidad de diálogo a través de distintas obras de arte y de textos filosóficos.

### **Semilla 3: confluencia emocional**

Método peripatético: caminar filosófico para investigarse a sí mismo: ¿Cómo vivo las emociones? ¿Qué emociones guían mis actos? ¿Qué emociones están ocultas en mis diálogos interiores?

Mapa emocional: ¿Cómo sentimos?

Actividades performáticas sobre la vivencia y la expresión emocional.

Comunidad de diálogo a través de distintas obras de arte.

### **Semilla 4: confluencia socioambiental**

Mapas:

- La sociedad internalizada: el «yo» que es un «nosotros»
- La sociedad/naturaleza proyectada: el «nosotros» como espejo del «yo»

Comunidad de diálogo sobre la relación individuo-cultura-naturaleza a través de distintas obras de arte y de textos filosóficos.

Expresión creativa: el yo apaciguado.

### **Semilla 5: confluencia espiritual**

Imaginación activa: diálogo con nuestros «guías» interiores.

Meditación: cultivar la sonrisa interior en el cada día.

Relajación: encuentro con el niño interior.

Jardín de Epicuro: diálogo con textos filosóficos

### **MÓDULO 3: Reinventarse a sí mismo**

Finalidad: utilizar la propia capacidad para generar un proyecto creativo de vida.

#### **Semilla 1: proyecto corporal**

Método peripatético: Caminar filosófico con la pregunta-visión.

Sesión de estiramientos y relajación.

Sesión de expresión corporal.

Mapa de intenciones: mi cuerpo de ahora en adelante.

#### **Semilla 2: proyecto mental**

Relajación creativa.

Meditación guiada

Comunidad de diálogo a través de obras de arte y de textos filosóficos.

Mapa de intenciones: mi mente de ahora en adelante.

#### **Semilla 3: proyecto emocional**

Actividades dramáticas: la relación ideal con las emociones.

Técnicas creativas variadas para proyección emocional.

Comunidad de diálogo a través de obras de arte y de textos filosóficos.

Mapa de intenciones: mi dimensión emocional de ahora en adelante.

#### **Semilla 4: proyecto socio-ambiental**

Comunidad de diálogo a través de obras de arte.

Mapa de intenciones: mi acción socio-ambiental de ahora en adelante.

Plan de ciudadanía creativa.

#### **Semilla 5: proyecto espiritual**

Experiencia intuitiva: la propia vida como obra de arte.

Elaboración del proyecto creativo de vida.

Idea y realización por parte de:

Angélica Sático. Escritora y creativa con experiencia en el arte teatral, poético y narrativo. Consultora responsable de la ideación e implementación de diferentes proyectos y productos relacionados con la creatividad y la innovación social, en variados países. Facilitadora de procesos creativos y experta internacional. Doctora en pedagogía creativa con diploma de altos estudios en filosofía teórica y práctica, máster en creatividad aplicada, posgraduada en temas filosóficos, experta en filosofía para niños.

Para saber más: <[www.angelicasatiro.net](http://www.angelicasatiro.net)>.



# MÁSTER FILOSOFÍA 3/18 (FNP) ON LINE

## SEXTA EDICIÓN (2015-2017)

### CÁTEDRA FERRATER MORA (UdG) - GrupIREF

COORDINADORAS:

Carla **CARRERAS**

(UdG)

Irene **DE PUIG**

(GrupIREF)

El Máster en **Filosofía 3/18 (Filosofía para Niños/as-FpN)** se impartirá a distancia desde la UdG usando tecnología interactiva multimedia. Para ello se ha creado un aula virtual en soporte Web que permitirá la presentación de los contenidos teóricos y didácticos por parte de los profesores y herramientas interactivas. Se diseñará de manera que el alumnado tenga un aprendizaje tutorizado con ejercicios reales que serán corregidos por un tutor especialista en la materia. Este tutor orientará la búsqueda de información y experiencias en el mundo de la enseñanza de la filosofía en las escuelas.

Se asegura la participación y la posibilidad de debate a partir de las propuestas de foros que serán convenientemente anunciados.

El Máster se propone dotar a los estudiantes y profesionales de la enseñanza de un conocimiento en profundidad del proyecto Filosofía 3/18 (FpN) con el fin de ayudarlos a ser más competentes en las aulas y ofrecerles un bagaje teórico y práctico para ser formadores de formadores.

### Objetivos

- Reflexionar sobre la educación y analizar el papel de la filosofía en educación.
- Profundizar en los conceptos filosóficos básicos que intervienen en el desarrollo del pensamiento.
- Presentar los diferentes ámbitos de la filosofía clásica –descubrimiento de la naturaleza, la ética, la estética, las ciencias sociales...– desde el papel de actividades reflexivas sobre la realidad física y social, mostrando un interés destacado por la lógica como estructura intelectual entendida en su conjunto.
- Presentar un currículum filosófico y educativo sistemático y completo que refuerce las habilidades de pensamiento y permita su progreso mediante la discusión de temas filosóficos.
- Proporcionar las estrategias y los elementos necesarios para trabajar en los diferentes ámbitos de la educación.
- Presentar diferentes ámbitos de aplicación del proyecto.

El Máster presenta una estructura de 6 módulos y tiene una duración de dos cursos académicos:

- Módulo 1: Filosofía y educación (octubre-diciembre 2015)
- Módulo 2: Aprender a pensar (diciembre 2015-enero 2016)

- Módulo 3: **El currículum Filosofía 3/18** (febrero-abril 2016)
- Módulo 4: **Prácticum** (abril-junio 2016)
- Módulo 5: **Fundamentación teórica**, que se estructurará en cuatro itinerarios: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Cada alumno escogerá uno de estos itinerarios (septiembre-noviembre 2016)
- Módulo 6: **Proyecto final**, que consistirá en una investigación teórico práctica tutorizada. (noviembre 2016-junio 2017)

#### Requisitos específicos de admisión

Los alumnos deben tener la posibilidad de acceder a un aula de primaria o de secundaria para poder hacer el Prácticum.

#### INFORMACIONES

**Precio:** 2.600 € (1.500 el 1<sup>er.</sup> curso y 1.100 el 2<sup>o</sup> curso)

**Plazas que se ofrecen:** De 15 a 25 estudiantes

**Lenguas:** catalán y castellano

**Contacto:** [master@masterfilosofia3-18.com](mailto:master@masterfilosofia3-18.com)

Carla Carreras i Planas

[carla.carreras@udg.edu](mailto:carla.carreras@udg.edu)

Tel.: 9724189 53

Irene de Puig i Olivé

[grupiref@grupiref.org](mailto:grupiref@grupiref.org)

Tel.: 93 2179761

**Preinscripción y matrícula:** A partir de junio de 2015 en la Fundación Universidad de Girona: Innovació i Formació (telf. (34) 972 210 299, <http://www.fundacioudg.org/>, [info.fundacioif@udg.edu](mailto:info.fundacioif@udg.edu))

# VAMOS A PENSAR CON LOS MÁS PEQUEÑOS

GrupIREF



Damos la bienvenida a un nuevo material de aula para los 2-3 años. Se trata de un programa que se suma al proyecto Noria y que comparte con Filosofía 3/18 (en catalán) para dar respuesta a la necesidad de algunas educadoras de la primera etapa de la Educación infantil.

Investigaciones recientes demuestran que las experiencias de los niños y las niñas durante los tres primeros años de vida influyen de manera decisiva en su desarrollo.

Los profesionales de la educación –educadores, maestros, pedagogos y psicólogos– coinciden en considerar la etapa educativa de 0 a 3 años como aquella en que se construyen los fundamentos de la personalidad, del lenguaje y la comunicación, de la socialización, de los hábitos individuales y colectivos, de los comportamientos emotivos y de las pautas de convivencia.

En la primera infancia se empiezan a adquirir actitudes y valores, y se desarrolla una función de prevención y detección de dificultades para evitar no solo el fracaso educativo, sino también el personal

y el social. Es por ello que las escuelas infantiles desempeñan un papel importantísimo en la educación de los más pequeños.

La infancia es el reino de la exploración, todo es nuevo y es preciso situarse en el mundo. La curiosidad y el descubrimiento son las palabras clave de esta etapa.

En este libro proponemos dar consistencia y coherencia pedagógicas a algunas de las experiencias que ya tienen lugar en muchas escuelas infantiles.

Partimos de diferentes ejes de trabajo: potenciar la oralidad (aprender a escuchar, a comunicar, incorporar nuevo vocabulario, etc.); reforzar habilidades de conocimiento, como la observación, la clasificación o la precisión conceptual;

pautar las habilidades afectivas (autoconocimiento, empatía, contención y espontaneidad, etc.) y preparar metodológicamente para la investigación (sentarse en círculo, hablar de uno en uno, seguir un hilo temático...).

La capacidad investigadora de los niños de 2 y 3 años se estimula a través de juegos, cuentos y pintura.

Lo que os presentamos es un programa dirigido específicamente a las escuelas infantiles de 0 a 3 años, a madres y padres y a todas las personas que tienen contacto con niñas y niños de estas edades.

Este programa tiene un objetivo claro: fortalecer las habilidades que permitirán a los más pequeños desarrollarse en todos los sentidos: personal, social, emocional, etc. Así pues, se trabajará a través de las habilidades de investigación (especialmente las de observación, para educar la vista y la mirada), las conceptuales (que tienen que ver con el dominio del lenguaje: palabras, términos, definiciones, enlaces, etc.), las de razonamiento o la capacidad de argumentar (por ejemplo expresando sus preferencias) y las de comunicación, fundamentales en esta etapa (expresión, comprensión, etc.). Pero también de las corporales, afectivas y de convivencia.

Para entrenar a los niños en estas habilidades usaremos recursos y actividades que les resulten atractivos. Por ello en la educación infantil partimos de tres ámbitos, familiares en esta etapa: los juegos, los cuentos y la pintura.

El objetivo de este programa en manos de las educadoras de infantil es sistematizar algunas experiencias que suelen ser habituales en el aula dándoles una coherencia pedagógica y una consistencia educativa a través de una iniciación al diálogo.

Este programa consta de dos publicaciones, una para los niños, *Vamos a pensar con cuentos* que recoge la selección de cincocuentos de estructuras simples y comprensibles para los niños y niñas y una guía educativa *¡Vamos a pensar!* que además de orientar y proponer actividades para los cuentos, aporta un apartado sobre juegos y otro sobre pintura.

### ¡Vamos a pensar! con niños y niñas de 2 a 3 años



De forma lúdica i adaptada a las posibilidades de los niños y las niñas, esta guía educativa propone un trabajo sistemático a través de las habilidades de investigación (especialmente las de observación, para educar la vista y la mirada), las conceptuales (que

tienen que ver con el dominio del lenguaje: palabras, términos, definiciones, enlaces, etc.), las de razonamiento o la capacidad de argumentar (por ejemplo expresando sus preferencias) y las de comunicación, fundamentales en esta etapa (expresión, comprensión, etc.). Pero también de las corporales, afectivas y de convivencia.

Consta de una colección de recursos en tres grandes ámbitos:

#### **Vamos a pensar con juegos**

En esta etapa toda la actividad del niño gira alrededor del juego, por lo que todas las tareas que se propongan deben tener un tono lúdico. Se proponen hasta 42 juegos, que con las variantes sugeridas y la adaptación al grupo pueden multiplicar las posibilidades de jugar ya sea en el aula ya sea en el patio.

#### **Vamos a pensar con cuentos**

La importancia del mundo imaginario para los niños y las niñas es un hecho bien conocido. A través de los cuentos, especialmente en la primera infancia, se canalizan muchos de los sentimien-

tos, emociones, pensamientos, aspiraciones colectivas, dudas, angustias y miedos propios de personas que aún no tienen claros los límites entre realidad y fantasía.

#### **Vamos a pensar con pintura**

La observación atenta y colectiva en voz alta ayuda a los niños a aprender a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, y nos permite una reflexión que afina la sensibilidad. Los cuadros elegidos para este programa son de la pintora brasileña Tarsila do Amaral.

#### **¡Vamos a pensar con cuentos!**

Para acompañar la parte de los cuentos hemos recogido e ilustrado cinco cuentos populares en un libro que los niños y niñas puedan hojear.

Los cuentos son alimento necesario e imprescindible para los pequeños y especialmente los cuentos populares, en sus distintas versiones (fábulas, trabalenguas, relatos acumulativos, etc.), constituyen una fuente de riqueza a muchos niveles: lingüístico, social, emocional y, por supuesto, moral.

Tratar los personajes, las situaciones y los temas que nos brindan los cuentos, fortalece la escucha y la expresión, ayuda a situarse en el mundo y permite compartir con los demás un trasfondo cultural, en este caso, universal. Al final del libro se incluye una propuesta para trabajar los cuentos.



# PREMIO CREARMUNDOS 2015 PARA FRANCESCO TONUCCI Y ASOCIACIÓN APFRATO (ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA FRANCESCO TONUCCI)

Equipo **CREARMUNDOS**  
[[www.creamundos.net](http://www.creamundos.net)]



La Asociación Crearmundos creó en el año 2009 el **Premio Crearmundos de apoyo a la creatividad social**. El objetivo del premio es reconocer la labor de difusión del concepto y la práctica de la creatividad y la innovación social. Por eso el premio destaca a personas y entidades que a través de sus ideas y acciones ayudan a que las personas reflexionen y actúen de forma creativa y innovadora en sus entornos sociales. El premio no solamente reconoce un esfuerzo pasado o presente, sino que genera también un compromiso con la actitud de seguir creando nuevos mundos posibles.

Este año por primera vez el premio es compartido. Por un lado quiere destacar la trayectoria y actividad de **Francesco Tonucci**, pensador, psicopedagogo y dibujante italiano, autor de numerosos libros sobre el papel de los niños en la ciudad, el cual satiriza la realidad de la escuela a través de los dibujos de su alter ego Frato. Por ser maestro, pedagogo y, sobre todo, por su vocación por la infancia se ha hecho

merecedor del título de «niñólogo». A partir de sus reflexiones sobre el juego, la infancia y la ciudad apuesta por la realización de consejos de niños que presenten propuestas a los ayuntamientos para que se tenga en cuenta la visión del niño como ciudadano. El proyecto se aplica ya en muchas ciudades del mundo y puede conocerse en profundidad en <[www.lacitta-deibambini.org](http://www.lacitta-deibambini.org)>. También podemos leer las entrevistas en este número y en el número 11 del año 2013 (<[www.creamundos.net/revista](http://www.creamundos.net/revista)>).



Este año por primera vez el premio es compartido. Por un lado quiere destacar la trayectoria y actividad de **Francesco Tonucci**, pensador, psicopedagogo y dibujante italiano, autor de numerosos libros sobre el papel de los niños en la ciudad, el cual satiriza la realidad de la escuela a través de los dibujos de su alter ego Frato. Por ser maestro, pedagogo y, sobre todo, por su vocación por la infancia se ha hecho



El premio Crearmundos 2015 es también para la asociación **APFRATO** por su actividad docente y por ser un ejemplo en su organización misma de creatividad social. Como asociación pedagógica de profesores, divulga las ideas de Tonucci y, desde la creencia en que sueños y utopías son posibles, realiza actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación integral de las personas. Entre ellas, destaca el Encuentro APFRATO que se realiza anualmente en Granada para presentar ideas y propuestas de innovación que tengan en cuenta el niño como ser integral, con sus inteligencias múltiples, sus emociones, sus capacidades y sus competencias, y en el que participa activamente un Consejo de niños y jóvenes. En esta misma revista puede leerse una entrevista con Mar Romera, la presidenta de la asociación.

Desde un punto de vista físico, el premio Crearmundos es siempre un objeto diferente que representa el mundo de forma original. Este año el premio consiste en una creación compartida, investigada y reflexionada de esculturas de mundos realizadas por niños. **En el premio de Tonucci han participado niños y niñas de escuelas y asociaciones de España y Brasil, realizando múltiples esculturas de mundos, y la artista gallega Rosario Belda, cuyo mundo es el plano de la ciudad de nacimiento de Tonucci bordado en tela.** Han participado niñ@s de 3 y 4 años de la escuela «El fabraquer» (Alicante), niñ@s de 7 años de la Escuela Sol Eixent (Llei-

da), niñ@s de 9, 10 y 11 años de la escuela «Bartomeu Ordines» (Mallorca), niñ@s de 10 y 11 años de la escuela «Amor Ruibal» (Pontevedra), niñ@s de primaria de la escuela cooperativa «La Comarcal» (Valencia) y niñ@s del centro cultural «Casarão das Artes» (Belo Horizonte, Brasil).

La Artista Charo Belda envía su obra acompañada de una carta que fue leída en el acto de la entrega del premio por Carmen Loureiro.



Para Frato.  
Charo Belda

*Cuando Angélica, esta infatigable ingeniera de puentes que unen personas, emociones y afectos, me invitó a participar en esta reunión, no lo dudé ni un instante.*

*Lo que no sabía era con qué. Varias ideas bullían en mi cabeza. Me senté con tus libros, los ojeé, le pregunté a Mr. Google por ti y me dijo que habías nacido en Fano. No importa si Mr. Google se equivocó, no siempre hay que creerle. Fano fue la excusa para hacer esta tela. Miré a esta ciudad con todas las tecnologías a mi alcance, supe un poco más de sus formas y sus colores, hice zoom, me alejé, corté, copié, pegué, giré... hasta que extraje la forma que ves.*

*Lo demás fue coser y cantar.*

*... y jugar*

*...porque aunque parto de la tierra, de **Fano**, y puesto que la tierra tiene mil caras, mil interpretaciones, mil diversidades, yo la represento como la veo y como el juego me va diciendo.*



De entrada cambié el norte y al hacerlo vi un barco que no se puede llevar a Itaca, que recorre los Mediterráneos y los Atlánticos y que, como Angélica, va uniendo a gentes.

Me gusta el término japonés **Mottainai**, que significa algo así como la pena porque algo se tira y aún podría ser usado un poco más. Por eso yo recojo muchas telas que ya han vivido y les doy uso. La tela blanca de delante me la dio mi amiga Geni, maestra, es un algodón que antes fue cortina (he mantenido algunos dobladillos). Me gusta esta tela por la belleza de su textura, el tacto envejecido, el color y sobre todo por el significado: antes cubrió unas ventanas. **Ojos** de nuestra casa por los que nos unimos al mundo exterior.

... Y esto me lleva a tu libro **Con ojos de niño**, en el que dibujaste una muñeca para mi hija que entonces tenía 8 años y que leyéndote creía que eras un señor rubio con gafa y bigotes. (Te estoy escribiendo en una fotocopia de esa hoja).

Para la parte de atrás usé una muselina de una, ya raída, sabanita de bebé. Me gustó, de nuevo, por la mirada que juega y por la suavidad.

Lo puedes colgar orientado al norte, al sur o como desees, o bien, simplemente guárdalo y cuando lo vuelvas a ver, servirá para recordarte lo mucho que te apreciamos, los maestros que estamos aquí o al otro lado de alguno de esos puentes o mares de los que hablé.

Un abrazo.  
Rosario Belda



El mundo de APFRATO ha sido realizado por todos los alumnos de infantil (cerca de 200 niños y sus maestros) de la escuela «La Comarcal» (Valencia) como un proyecto de escuela.

De periodicidad anual, éste es ya el séptimo premio Crearmundos entregado. Los anteriores han sido: en 2014, Rosália Diogo (Brasil), doctora y investigadora especialista en cuestiones raciales; en 2013, Víctor Andrés Rojas (Colombia), investigador y docente; en 2012, Laura Curbelo (Uruguay) profesora y formadora; en 2011, Yolanda Pavón (México) profesora universitaria; en 2010, Sacramento López (España) maestra y asesora; y en 2009, Marcelo Aurelio (Argentina), artista polifacético. Más información en <[www.creamundos.net/asociacion](http://www.creamundos.net/asociacion)>.

# ZAZIE



DICE ZAZIE QUE SE ENFADÓ PORQUE NO LE DEJASTE ELEGIR REGALO PARA SU HERMANITO. ¿CÓMO NEGOCIASTE EL ASUNTO CON ELLA?



BUENO, ELLA QUERÍA EL CASTILLO HINCHABLE. DIJE QUE NO Y LE PROPUSE A CAMBIO QUE SE ENCARGARA DE LA DECORACIÓN DEL PASTEL.



Y... ¿CREES QUE HA SIDO BUENA IDEA?





¡TENGO UNA GRAN IDEA!  
PODEMOS PEDIR UNA LEY INTERNACIONAL  
QUE RECONOCE EL DERECHO DE LAS  
NIÑAS Y LOS NIÑOS A LA AUTONOMÍA,  
LA PARTICIPACIÓN Y EL JUEGO...



**VI Encuentro  
APFRATO**

**VI  
Congreso  
CICI**

**5, 6 y 7 de  
junio de 2015  
Granada**

**Derecho de los niños al juego, la autonomía y la participación**



CREAMUNDOS



Octaedro 

«En 1968 (más de 40 años ya) Francesco Tonucci dejó que de sus manos de artista, de su esencia de genio y de su corazón de niño naciera FRATO y ¿quién es FRATO?. Es un personaje cuyo proyecto y programa es mirar al mundo con ojos de niño, dar voz a los niños que normalmente callan, para denunciar en su nombre los errores que nosotros los adultos cometemos para con ellos.

Entre las páginas de su extensa bibliografía podemos sonreír, identificarnos, indignarnos y querer cambiar el mundo, podemos dejar escapar más de una lágrima o apretar los puños mientras el corazón acelera su marcha. Podemos mil cosas, pero lo único que no podemos es mantenernos indiferentes. Por todo ello debemos darles las gracias. Gracias a los dos por existir.» APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci)

Para saber más sobre la obra de Francesco Tonucci – FRATO:

[www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm](http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm)



proyecto  
**NoRiA**

Octaedro 