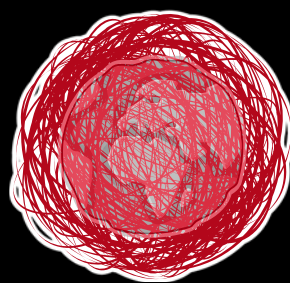


CREARMUNDOS

Verano a invierno de 2010 / número 8



S8



sumario

Editorial	3
El éxito de Noria JUAN LEÓN	4

I. MUNDOS DIALOGADOS 5

Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? y otras preguntas más... IRENE DE PUIG ANGÉLICA SÁTIRO	6
¿Qué es lo que subyace en los proyectos Filosofía para Niños/as y Noria? FÉLIX GARCÍA MORIYÓN TOMÁS MIRANDA ALONSO ANGÉLICA SÁTIRO	13
La contribución de Ann Sharp: una conversación con Matthew Lipman DAVID KENNEDY	16

II. MUNDOS REFLEXIONADOS 21

Los valores del diálogo IRENE DE PUIG	22
Pedagogía Noria ANGÉLICA SÁTIRO	28
Ética y estética como proyecto educativo GABRIELA BERTI	36
El valor de la experiencia en la formación Noria FÉLIX DE CASTRO	38

III. MUNDOS COMPARTIDOS EN EL AULA 41

Juanita en México, Yucatán DIEUDONNEE ALEJANDRA POOT PINELO	42
Jugar a pensar con mitos en Galicia: una práctica inolvidable CARMEN LOUREIRO	44
Sobre brujas sabrosas y hadas olorosas INMACULADA PÉREZ GARCÍA	47
La Noria por el mundo EQUIPO NORIA	50

IV. MUNDOS COMPARTIDOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO 53

Comprender, conocer y dialogar: el rol del educador GABRIELA BERTI	54
Una verdadera comunidad de investigación virtual ARACELI OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE	58
Compartiendo formación en Aragón ARACELI OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE	61
Mi experiencia como formadora del Proyecto Noria en Madrid M.ª TERESA PÉREZ VILLALBA	63
Sinestesia LOIDA GONZÁLEZ MORA	66

V. MUNDOS COMPARTIDOS EN EL ÁMBITO SOCIAL 71

Comunidad de diálogo con madres y padres en Alicante CRISTINA SIGNES SOLER	72
En busca del criterio en un campamento de verano en Andalucía IMANOL ÁLVAREZ VARELA	75
El taller, un lugar donde habita el diálogo (una experiencia con colectivos gitanos en situación de exclusión en Murcia) MARIANO LÓPEZ PINAR	77
Una noria entre rejas (los presos piensan y nos hacen pensar en Murcia) GINÉS MATEO ROCAMORA	80

VI. MUNDOS INSPIRADOS 83

La escucha MIRÉN CAMISÓN	84
Jugando a deconstruir poemas CARMEN LOUREIRO	85

VII. MUNDOS CREADOS 87

Noria Infantil 2010: nuevas series de minicuentos para niños/as de 3-5 años	88
El Grupo IREF	90
Máster <i>on line</i> de Filosofía 3/18 (Filosofía para Niñas/os, FpN), Universidad de Girona	91
<i>Crearmundos</i> : colección de manuales para formación creativa	92
Noria <i>on line</i> : formación a distancia	94

Primera edición
noviembre de 2010

Coordinación
Angélica Sátiro

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

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

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

El artículo original de David Kennedy se
publicó en inglés en la revista *Childhood
& Philosophy*: «Ann Sharp's contribution:
a conversation with Matthew Lipman»,
Childhood & Philosophy, vol. 6, n.º 11,
págs. 13-19, 2010 (ISSN: 1984-5987).
Agradecemos al Dr. Walter Kohan
la autorización para su traducción y
publicación en nuestra revista. [Traducción
al castellano de Manuel León Urrutia]

© de la revista:
portal *Crearmundos*
© de los textos publicados:
cada uno de los autores
© de las ilustraciones:
Marcelo Aurelio (*Juanita, los cuentos y
las leyendas*), Juanjo Cortés (*Juanita y
los mitos*), Glyn Goodwin (*La mariquita
Juanita*), Regina Miranda (*Jugar a pensar
con cuentos*), Cristina Subirats (*Pébili*)
y Edgar Ramírez (Series *Juanita y sus
amigos y Sin nombre*)

Edición
Magalí Sirera (Octaedro)

Diseño y maquetación:
Emilia del Hoyo (Octaedro)

Depósito legal: B-19937-2003

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

editorial

La revista **Crearmundos** existe desde el año 2003 en formato digital y este es su número 8, que está dedicado a la conmemoración de los **10 años del Proyecto Noria**.

La revista tiene las siguientes secciones:

- **Editorial:** explicación global de la revista y del enfoque dado al número.
- **Mundos dialogados:** entrevistas y diálogos relacionados con el tema-eje. Este número reúne a las creadoras del Proyecto Noria: Irene de Puig y Angélica Sá-tiro, a los creadores del Proyecto Filosofía para niños, Mathew Lipman y Ann Sharp, además de nombres importantes en la práctica filosófica con niños en España y en el mundo: Félix García Moriyón, Tomás Alonso Miranda y David Kennedy.
- **Mundos reflexionados:** artículos teóricos y conceptuales sobre temas importantes relacionados con el proyecto: los valores del diálogo, la pedagogía Noria, la ética estética del proyecto y la formación de profesorado.
- **Mundos compartidos:** relatos de experiencias prácticas realizadas en toda la geografía española y en países como México, Colombia, Perú, El Salvador y Brasil. Este número cuenta con tres ámbitos de experiencias: en el aula, en la formación de profesorado y en el ámbito social, con colectivos en situación de exclusión social.
- **Mundos inspirados:** textos poéticos de niños y de formadores del Proyecto Noria.
- **Mundos creados:** información sobre proyectos conectados, publicaciones y cursos relacionados con el Proyecto Noria.



EL ÉXITO DE NORIA

Juan **LEÓN**

| Director de la Editorial OCTAEDRO

En abril del año 2000 publicamos en nuestra editorial un libro especial, *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*.

En una editorial cada vez que se publica un libro suele ir acompañado de una fuerte dosis de entusiasmo. A medida que pasa el tiempo este entusiasmo se transforma en otras muchas cosas, desde una alegría momentánea a una sopechada desolación.

Nuestro libro protagonista no fue ni una cosa ni otra, sino un raro libro estable, creciente, tranquilo, seguro, con cuatro ediciones en España y varias reimpresiones en América Latina. Es

decir, un libro de éxito total, por su aportación novedosa en el campo de la edición educativa y por su conexión con los lectores.

En esta década el libro se ha rodeado de otros libros de las mismas autoras, para profesorado, para las niñas y los niños, para las familias, y ahora contamos con una colección de libros (nuestro Proyecto Noria, con libros orientados a la educación desde los 3 hasta los 12 años) perfectamente entroncada en la educación de habilidades para que las niñas y los niños aprendan a pensar y puedan convivir con solvencia, con alegría y con cariño en la vida.

I

MUNDOS DIALOGADOS

JUGAR A PENSAR CON NIÑOS Y NIÑAS: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ? Y OTRAS PREGUNTAS MÁS...

Irene **de PUIG** | Angélica **SÁTIRO**

ESTE TEXTO ES LA BASE DEL DIALOGO-CONFERENCIA DE IRENE DE PUIG Y ANGÉLICA SÁTIRO impartido en Mérida (Yucatán, México) en marzo de 2010 en el Congreso de Educación Infantil organizado por la SEP (Secretaría de Educación Pública de México), que publicó 50.000 ejemplares de su libro *Jugar a Pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, del Proyecto Noria, para distribuirlo gratuitamente a todos los educadores de educación infantil del país.



IRENE: Dado que el concepto de infancia es un concepto reciente puesto que los niños durante siglos han sido solo apéndices de los adultos o algo simplemente previo, seres no completos que solo se desarrollaban con el crecimiento y que aprendían solos en el mejor de los casos (si no eran usados como mano de obra barata en lo doméstico o en la industria) Cuando **hablamos de educación infantil hoy, ¿de qué niñez hablamos?**

ANGÉLICA: Hablamos de niños/as entre 3 y 6 años, que pasan por un proceso acelerado de aprendizaje del **lenguaje** (de los lenguajes...) y por un igualmente **acelerado proceso de crecimiento corporal, mental, emocional y social**. Los circuitos neuronales lingüísticos comienzan a madurar. Se trata de una fase en la cual se definen muchos de sus **recursos internos** que permanecen en las siguientes etapas de su vida. En esta etapa de la vida, los niños/as empiezan a ser más autónomos y autosuficientes, pues ya no dependen tanto de su madre o de quienes les cuidaban anteriormente. Son capaces de dominar mejor el propio **cuerpo**, comen solos, corren, saltan y adquieren el control de esfínteres. ¡Y eso es una verdadera expresión de su autodomínio! Son edades divertidísimas y movidísimas. Es común ver a niños y niñas de esta edad saltando, corriendo y explorando todo lo que ven, seguidos de adultos cansados que van corriendo detrás de ellos intentando “protegerlos de tanta autosuficiencia”. Quizás este sea uno de nues-

tros grandes engaños como adultos educadores de niños pequeños... No deberíamos estar intentando “protegerlos”, sino más bien fomentando que desarrollen recursos internos para explorar de la mejor manera esta apertura y esta flexibilidad hacia el mundo. Están aprendiendo a situar su cuerpo en el **espacio**, intentan comprender su “talla” en el mundo, se preguntan: ¿soy grande?, ¿soy pequeño? Y las respuestas las encuentran en la interrelación con los demás, con las cosas, con su contexto. Están aprendiendo el sentido del **tiempo** y a posicionarse frente a él. El tiempo no es solo el día y la noche, las estaciones del año, el reloj y el calendario. O sea, el tiempo no es solo una cuestión de nomenclaturas y medidas... El tiempo que aprenden los niños de temprana edad es algo que define quiénes son y cómo están transformándose en el mundo. El tiempo es vida y quizás los niños y niñas intuyen esto en profundidad. Tienen una **imaginación** desbordante e inventan todo tipo de aventuras. Respecto al **mundo**, tienen una **curiosidad** desbordante, lo absorben todo como si fueran esponjas. Respecto a su propia **mente**, investigan, montan, desmontan, preguntan constantemente, lo tocan todo, lo huelen todo, miran, escuchan, quieren conocer el sabor de todo, quieren saber, quieren aprender. Además, están constituyendo su **identidad**, es decir, están ensayando posibilidades de ser, están jugando a buscar ser quienes son. Son como girasoles buscando al sol.

Teniendo en cuenta todo esto, me gustaría hacerte una pregunta, Irene: **¿Es posible la reflexión (filosofía) en educación infantil?** Ya sabemos que para contestar a esta pregunta, la respuesta dependerá de a qué llamamos “reflexión” y “filosofía”, además depende del concepto de niñez que se tiene y del entendimiento sobre cuál es el papel de la educación infantil dentro de la formación global de los humanos. Si entendemos filosofía en su sentido etimológico: **filos** **sophía**, “amor a la sabiduría”, vemos que es algo viable en la educación infantil. Es más, es algo deseable y necesario, porque este tipo de “amor al conocimiento” y estas ganas de aprender son actitudes muy importantes que pueden ser fomentadas y desarrolladas desde muy pequeños. Y si llamamos reflexión a la oportunidad de dar vueltas y de pensar sobre el propio pensamiento, esto también es algo deseable desarrollar desde pequeños. Se trata de ayudar a desarrollar mentalidades que no son planas y bidimensionales,

sino complejas y pluridimensionales. **¿Podrías profundizar un poco más en esta respuesta?**

IRENE: No solo es posible, sino deseable. Los niños piensan, recuerdan, valoran, organizan su mundo mental. ¿Por qué no ayudarles a hacerlo mejor? Están abiertos al mundo. Por su condición de “cachorros” tienen una curiosidad y un afán descubridor que se va perdiendo con el tiempo. Los niños se parecen mucho a los filósofos genuinos puesto que las preguntas son su alimento intelectual. ¿Hay alguna edad más inquisitiva que la que va de los 3 a 6 años, la edad de los POR QUÉ? Son como los primeros filósofos para los que no había nada obvio y se preguntaban por todo aquello que veían: el mundo, la vida, los astros, las personas, etc. Como han señalado algunos pensadores no hay edades concretas para filosofar, al revés, cuanto antes mejor. Así lo manifestaron, para citar solo dos clásicos, Epicuro, cuando decía que para conseguir la salud del alma nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven, o Montaigne, que se preguntaba por qué no se proporciona filosofía a los niños si concedemos que la filosofía instruye para la práctica de la vida.

Es el mejor momento porque están ordenando su mente y tienen sus primeras experiencias consigo mismos y con el mundo (entorno y sociedad). Les ayuda a amueblar su cabeza. Creo que deberíamos ampliar este aspecto, por esto te pregunto, Angélica: **¿De qué niñez hablamos cuando proponemos este tipo de línea educativa?** Evidentemente hablamos de una niñez sana, feliz, que desarrolla sus disposiciones, de una infancia rica en experiencias, que descubre el valor de los demás, que acrecienta su curiosidad y sus ganas de aprender...

ANGÉLICA: Hablamos de niños y niñas que son **personas** que merecen el **derecho de “aprender**

Hablamos de niños y niñas que son personas que merecen el derecho de “aprender a pensar” y aprender a poner voz a sus ideas. Cuando decimos que son personas estamos diciendo que deben ser vistas desde su integridad y desde su complejidad.

a pensar” y aprender a poner voz a sus ideas. Cuando decimos que son personas estamos diciendo que deben ser vistas desde su integridad y desde su complejidad. No son “proyectos de adulto”, no son “seres incompletos que estarán completados cuando maduren”. Tampoco son “pequeños adultos”. Por eso **no hay que darles menos porque creemos que pueden poco**. ¿Cómo sabemos todo lo que puede un niños/niña? ¿De dónde salen nuestras ideas y visiones acerca de quiénes son los niños? Si partimos de la idea de que son incompletos, vamos a querer completarlos y esto es una equivocación. Son personas que viven una determinada etapa de la vida y que merecen ser tratadas con dignidad por esto. Tener el **derecho a aprender a pensar** es tener garantizadas las condiciones para desarrollar su propio pensamiento, porque pensar, ya piensan, pero pueden aprender a pensar mejor. “Aprender

Al principio se consiguen pequeños monólogos, dirigidos siempre a la maestra y a la espera de la aprobación del adulto. Pocas veces están interesados en lo que dicen los demás.

a pensar” es un término que designa el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosamente (éticamente). Pensar críticamente es pensar con criterios, es razonar, es buscar las razones de las propias ideas y de las ideas que escuchamos de los demás. Pensar críticamente es superar la ignorancia y la pasividad frente a los prejuicios sociales, epistemológicos, éticos, etc. Pensar creativamente es imaginar, fantasear, pero también es buscar respuestas originales, es solucionar problemas con fluidez y flexibilidad. Pensar éticamente es tener en cuenta las consecuencias, es saber conectar medios y fines, partes y todos, averiguando los efectos de nuestras acciones en el mundo. Entonces, los niños de educación infantil aprenden a pensar mejor cuando tienen la oportunidad de elaborar, matizar, contrastar sus propias opiniones sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre los demás. **Poner voz a sus ideas** es lograr expresar sus pensamientos, defenderlos, argumentarlos frente a los demás. Para ser aprendices, ciudadanos, se-

res humanos saludables es fundamental poner voz a sus ideas, nombrar el misterio del mundo.

Como ya decíamos antes, en la etapa de educación infantil es cuando se forman estructuras mentales y modos de pensar que marcan definitivamente la trayectoria mental y moral de las personas. También sabemos que educar reflexivamente da herramientas para la educación emocional y para la búsqueda del sentido. Será bienvenida tu ampliación de nuestras perspectivas frente a la pregunta: **¿Para qué educar reflexivamente en educación infantil?**

IRENE: Para muchas cosas: para estimular y desarrollar todo su potencial, para abrirles más y nuevas posibilidades en la vida, para que la escuela se vaya tiñendo de un color más amable y más cooperativo, para dotarles de unas herramientas imprescindibles para la vida personal y comunitaria, para que sean más conscientes de sus posibilidades y de su propia educación y decidan por ellos mismos. La escuela debe estar más a favor del aprendizaje que de la enseñanza. Recordemos que los Derechos de los Niños se proclamaron en 1959, once años después de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, y en ellos se insinúa la educación entendida como posibilidad de desarrollo integral. Y en España hasta 1999 no fue obligatoria la etapa de educación infantil 3-6 años.

ANGÉLICA: En esta línea de trabajo entendemos que el **diálogo** es una importante herramienta metodológica de educación reflexiva. Piaget comentó que esta etapa es egocéntrica. Es inevitable la pregunta **¿Qué tipo de diálogo es posible en una etapa egocéntrica?** Yo contestaría diciendo que es justamente porque es egocéntrica que es preciso trabajar metodologías cooperativas y dialógicas. Se trata de elaborar este “egocentrismo”. Evidentemente el “diálogo” entre niños de 3 y 4 años será algo incipiente al inicio, pero cuando su práctica se convierta en una tarea cotidiana será cada vez más posible. Las personas aprendemos a ser dialógicas. No nacemos sabiendo cómo hacerlo, **¿qué nos comentas sobre esto?**

IRENE: Los niños en esta edad están muy centrados en sí mismos, pero eso no significa que no vayan descubriendo que no están solos en el mundo y que no son los reyes de la creación. Al principio se consiguen pequeños monólogos, dirigidos siempre a la maestra y a la espera de la aprobación del adulto. Pocas veces están interesados en lo que dicen los demás. Poco a poco,

al destacar, la maestra, algunas intervenciones de otros niños empiezan a escuchar lo que dicen los demás, aunque sea para imitarles o para no quedar mal. Poco a poco se van independizando y les interesa saber de los demás para poder dar su visión propia: mi papa, en mi casa, etc. Aquí nos encontramos con experiencias distintas que funcionan como provocaciones que les hacen intervenir. A los 5 años tenemos ejemplos de diálogos con implicación de varios niños y niñas y de cierto nivel. Hay ejemplos concretos de esto en la página web del GRUPIREF, en los **blogs** y webs de Noria, donde hay varias experiencias con descripciones de diálogos entre niños y niñas de infantil.

ANGÉLICA: Esta cuestión nos hace pensar en otra: **¿Cómo se puede compaginar la autonomía individual con la convivencia en grupo (compartir y cooperar)?** Ya sabemos que este es uno de los retos de la vida misma. En el fondo es la pregunta sobre las relaciones posibles entre el individuo y la colectividad. Ser autónomo no es igual a estar “solo en el mundo”, tampoco es igual a “ser egoísta/egocéntrico”, o hacerlo todo desde la perspectiva de “uno”. Ser autónomo es ser capaz de gobernarse a sí mismo, tener autodominio, saber “contener” lo que ha de ser contenido y saber fluir con lo que es fluido. ¿Cómo contestarías a esta pregunta?

IRENE: En primer lugar **hay que compaginar**, porque forma parte de nuestra naturaleza: somos sociales. Es más, si no somos sociales no somos humanos. Como decía Aristóteles el que no convive con los demás o es un dios o una bestia. Hay que procurar introducir a los niños en el mundo de los demás de forma amable y no traumática, deben sentirse atraídos por los otros para que se puedan acercar sin miedos y sin reticencias. Cuando se dan cuenta de que los demás les aportan muchas satisfacciones se sueltan, se dan, por ejemplo, en las primeras amistades infantiles. Yo suelo preguntar después de un juego: ¿se hubieran divertido tanto jugando solos? O después de un cuento: ¿algún niño o niña ha dicho algo nuevo o interesante, que tú no hubieras pensado antes? ¿Crees que vale la pena escuchar? En segundo lugar, este compaginar puede ser de muchos tipos, algunos compaginan con agresividad, con violencia, con competencia, Nuestra apuesta es procurar que se compagine lo personal y lo colectivo de forma cooperativa: donde todos ganen, donde no haya

vencedores ni vencidos sino un caminar conjunto. Después de una sesión a la que no llegamos a ninguna conclusión, uno de los niños preguntó: «¿hoy quién ha ganado?», la maestra preguntó: «¿a ti que te parece?» Después de pensarlo un poco exclamó: «¡todos!». El término «autonomía» nos daría también mucho juego: no hay autonomía si no hay de qué ser autónomo. Creo que no debe haber dificultad entre ser uno mismo y ser y estar con los demás. En nuestras sesiones hablamos del pensamiento distributivo para hablar de este pensar entre todos.

Ahora bien, además de este aspecto ético del que hablamos, también es importante ser muy respetuoso con la mentalidad mágica de los niños, pero a su vez hay que encauzar un pensamiento lógico y razonable. Eso no significa que debe ser realista. Se puede trabajar con as-

La imaginación no es inferior a la dimensión crítica y razonable del pensar. Es decir, no se puede partir de la idea de que la imaginación infantil es algo a ser “superado” para dar lugar a un tipo de pensamiento considerado más “maduro”, “mejor”, etc.

pectos fantasiosos pero que tengan cierta coherencia. Por ejemplo en un cuento: Y estando así las cosas, de golpe, aparece un genio... (porque en los cuentos, los genios pueden aparecer de golpe). Sigamos reflexionando a través de la pregunta: **¿Cómo compaginar la imaginación de los niños de educación infantil con pensar de manera razonable y con criterios, sin quemar etapas o forzar la maduración o dar una visión distorsionada de la realidad?**

ANGÉLICA: Inicialmente, partiendo de la seguridad de que la imaginación no es inferior a la dimensión crítica y razonable del pensar. Es decir, no se puede partir de la idea de que la imaginación infantil es algo a ser “superado” para dar lugar a un tipo de pensamiento considerado más “maduro”, “mejor”, etc. Al revés, es fundamental entender que, gracias a un sistema educativo que niega esta dimensión del pensamiento de los niños, muchos adultos tienen su capacidad

creativa atrofiada. Dar el debido lugar a la imaginación es fundamental. ¿Qué sería del mundo si no fuera por las personas que desarrollaron su creatividad en los diversos campos y regalaron a la humanidad sus productos científicos, artísticos, tecnológicos, sociales? La imaginación fue lo que Einstein utilizó para llegar a la teoría de la relatividad que cambió totalmente nuestra manera de ver y de entender el mundo físico. Es muy importante superar el mito de que crear es contrario de razonar y de que hay una oposición entre crear/imaginar y pensar científica y lógicamente. Esta es una manera equivocada de ver la cuestión, no se trata de pares de opuestos. El pensar es complejo y multidimensional. Para compaginar imaginación y pensar con criterios y de manera razonable es importante entender los movimientos del pensar: divergente y convergente. En general, imaginar es un acto divergente. Los niños y niñas cuando imaginan piensan muchas y distintas cosas que no necesariamente están conectadas entre sí. Esto caracteriza un movimiento de pensar de forma divergente. Cuando razonamos, cuando pensamos con criterio, hacemos convergencia. Es decir, tratamos de unificar alguna conclusión a partir de unos cuantos criterios que fortalecen la opinión y le dan unidad. Para compaginar estos dos movimientos, hay que **entender el proceso del pensar de manera global y la importancia de ambos movimientos en la dinámica del pensar mejor**. En determinados momentos, lo mejor es abrir y generar muchas y diferentes ideas (divergencia) y en otros, lo mejor es buscar conclusiones, dar razones, emitir juicios, evaluar (convergencia).

Es importante partir del mundo mental de los niños para poder seguir pensando con ellos y ayudarlos a pensar mejor. Entonces, la fantasía es un punto de partida. Es decir, la manera como los niños explican la realidad debe ser el primero discurso a formar parte del diálogo y es a partir de él que va creciendo la reflexión, contrastando con las ideas de los demás y a partir de una plataforma clara del educador que conduce este diálogo. Esta fantasía puede (¡y debe!) ser fortalecida a través de propuestas que fomenten el desarrollo de la imaginación, del razonamiento analógico, de la búsqueda de alternativas, de todo el conjunto de las habilidades perceptivas (observar, escuchar atentamente, tocar, saborear, oler, cinestesia y sinestesia). A la vez, se debe provocar a los niños para que investiguen

la realidad, la observen, averigüen la validez de sus juicios sobre ella. Comparar, contrastar, establecer relaciones entre causa y efecto, entre partes y todo, conceptualizar, definir todas estas habilidades fomenta una relación crítica con la realidad.

Algunas buenas preguntas serían: ¿Qué es la realidad? ¿A qué llamamos realidad? ¿Será la realidad tan real como suponemos que es? En el fondo, lo que llamamos realidad es una “interpretación” realizada a partir de nuestra percepción y de los conceptos que tenemos sobre el mundo. Por esto la “realidad” es algo cambiante y distinta según las diferentes perspectivas. Mucho de lo que llamamos realidad viene a través de las informaciones dadas por los medios de comunicación. Estas informaciones son interpretaciones que varían según la perspectiva de cada medio, sus ideologías y sus intereses. Así que también hay que ser críticos con lo que se llama realidad y no se debe, en nombre de ella, “matar” la capacidad de imaginar y de fantasear de los niños. Pensar es algo complejo, es decir, no ocurre en “blanco y negro”, más bien es como un prisma que emite a la vez muchos colores variados. Por esto pensar mejor jamás podría ser pensar en una sola dirección.

Es a partir de este entendimiento que se debe crear la tipología de actividades que se propone a los niños y las niñas. **Jugar a pensar** se estructura a través de este fundamento. Esta es una de las razones del porqué de la utilización de recursos como arte, narrativa y juegos. Los juegos son herramientas muy potentes porque “tocan” distintas dimensiones a la vez: cuerpo, emociones, pensamientos, interrelaciones. Sin contar todo el aprendizaje de reglas que se hace a partir de ellos. Y, como se trata de actividades lúdicas, garantiza la dimensión del placer de aprender que tanto interviene en la motivación de los niños para aprender. Irene, **¿qué nos cuentas sobre el juego y su valor educativo?**

IRENE: Prefiero comentar algunos aspectos, características y funciones. Los juegos suponen varios **aspectos psicosociales**: relación entre los participantes, comunicación con el grupo, cooperación con los demás, centrar la atención, impulso a la participación, autoestima, motivación, distensión, lucidez, etc. A su vez también suponen y desarrollan **destrezas** como: la creatividad, el ingenio, el desarrollo de los sentidos, la expresión corporal, verbal, musical, y el descubrimien-

to de aspectos de la naturaleza, de la ciudad, sin contar que además estimulan la memoria y la imaginación. Y algunos también suponen **desarrollo físico saludable**, porque estimulan la resistencia, el equilibrio, la expresión corporal, el conocimiento del cuerpo, etc.

Es importante también recordar cuáles son las **características de los juegos**. Huizinga menciona unas cuantas características esenciales en el juego: libertad, desinterés, aislamiento y reglamentación. **Libertad**, porque en el juego hay un elemento de espontaneidad indiscutible; los animales y los niños juegan porque encuentran gusto en ello. **Desinterés**, ya que muchos autores destacan ese carácter que lo sitúa en un mundo que está fuera de las necesidades cotidianas. Es una actividad “al margen” de lo útil y perentorio. **Aislamiento**, porque a pesar de esta característica de desinterés, el juego requiere algunas condiciones; es decir, las limitaciones que se autoimpone forman parte de su esencia. Y **reglamentación**, al tratarse de una actividad que implica tensión y atención, y por ser, en palabras de Duflo, “la invención de una libertad por y en una legalidad”.

También hay que tener en cuenta las **funciones del juego**. Las primordiales consensuadas por casi todos los autores que han tratado el tema son las siguientes:

- Ejerce una **función biológica** que compartimos los animales y los humanos (descarga energía, desarrolla el impulso congénito de imitación, realiza el deseo de dominio y de competencia, descarga impulsos dañinos como agresividad, etc.)
- Tiene una función **sociabilizadora**. Introduce las leyes de convivencia, imita roles, copia actitudes. Dicho de otra manera, a través de la actividad lúdica se van ejercitando pautas de conducta social.
- Ayuda a **desarrollar las capacidades** físicas y psíquicas. La actividad lúdica es propulsora de habilidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales, ya que fomenta la exploración, la experimentación, introduce la prueba, avanza la investigación.
- Es un **instrumento de aprendizaje**. De entrada sirve para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades, y también para inspeccionar el entorno.
- Es una forma de **adaptación al mundo**. En el juego infantil se reproduce el entorno social:

se realiza una tarea de asimilación y acomodación.

ANGÉLICA: ¿Por qué el arte como recurso para aprender a pensar mejor?

IRENE: La obra de arte es una forma de conocimiento. Veamos algunos de los sentidos de esta afirmación:

- El arte renueva nuestra percepción de la realidad. Puede acongojarnos más una imagen fotográfica o cinematográfica que la propia realidad. «Es una escena como de Diego Rivera», «esta situación parece Remedios Varo». Nos habla de mundos posibles. Anticipa experiencias futuras o insólitas
- Las obras de arte portan ejemplos de la complejidad humana: muestra aspectos plurales, de lugares y tiempos diversos, de otras vidas y miradas. Se dirige a niveles distintos de nuestra conciencia.
- Como nos ha mostrado Martha Nussbaum en *Justicia poética*, las obras de arte son una escuela de comprensión humana. El arte ofrece lecciones de vida: la admiración por el héroe, la empatía con la humildad, el conocimiento de los afectos y deseos de los personajes, crea simpatías, complicidades, etc.
- Contemplar una obra de arte nos capacita para pasar de lo concreto a lo universal: cada obra tiene un referente contextual: un artista, una época, un asunto, un estilo, pero las grandes obras van más allá de los contextos, nos aportan información sobre aspectos potencialmente universales, nos permiten extrapolar las experiencias particulares y convertirlas en universales: facilitan el salto al símbolo. El *Guernica* de Picasso es mucho más que un cuadro con una historia particular.

De muchos es sabido que el trabajo a través de la educación estética permite:

- Favorecer una observación atenta para poder dialogar y, así, enriquecer todavía más las experiencias estéticas personales. En el currículum P4C se plantean las actividades como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al lenguaje conceptual del arte. Es por ello que se encuentran muchos ejercicios de análisis (formal o compositivo) que comportan un uso lingüístico preciso y específico.
- Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados. Una misma pieza puede agradar a

En el fondo, lo que más hacemos en esta vida es contar y escuchar historias.

alguien y puede desagradar a otra persona, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La reflexión sobre el arte es una práctica de aprendizaje porque supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista, y a la vez permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.

- Potenciar la capacidad de orientarse. La educación estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente. Y en un cierto sentido también la capacidad de defenderse. Por ejemplo, si se conocen los procedimientos o medios que usa la publicidad para crear ciertos efectos, quizás se puedan aniquilar los efectos alienantes que produce.
- Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia. Si bien aquí no pediremos resultados objetivos y experimentables, sí que exigiremos razonabilidad y pertinencia en los juicios como condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
- Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que “cada uno tiene una visión distinta”, pero eso no puede hacernos olvidar que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles. Siendo la estética una disciplina valorativa que está basada en la distinción, los criterios y la decisión, su aplicación conecta con la capacidad de emitir juicios razonables, documentados y justificados.
- Favorecer el conocimiento, ya sea propio ya sea del mundo en el que vivimos. Como nos dice Gadamer: “Comprender lo que nos dice una obra de arte es una especie de reencuentro con uno mismo”.
- Ejercitar las habilidades de pensamiento a través del arte nos permite dotar a los niños

y jóvenes de recursos personales y colectivos para aprender y disfrutar de una obra. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar sobre sus preferencias, a interpretar, a inventar, a gozar de las obras y ser conscientes de su propio gusto es un eslabón clave en la educación de la sensibilidad y ésta a su vez es imprescindible en una educación holística.

Y ahora cabría preguntarse: **¿Por qué utilizar la narrativa (cuentos, minicuentos, leyendas y mitos) como recurso para aprender a pensar mejor?**

ANGÉLICA: Las historias son excelentes herramientas para el desarrollo del pensar mejor de niños y niñas de educación infantil porque:

- Tienen un papel importantísimo en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. En lenguaje oral, trabajar con cuentos estimula las competencias lingüísticas: escuchar, pensar sobre lo que se escucha, hablar, pensar sobre lo que se habla. En lenguaje escrito favorece la lectura profunda, a través del desarrollo del entendimiento del mensaje de las historias.
- Estimulan la interiorización de estructuras lingüísticas dentro de contenidos significativos. Las historias tienen significados, estas estructuras lingüísticas son aprendidas a partir de estos significados.
- Canalizan muchos de los sentimientos, emociones, pensamientos, aspiraciones colectivas, dudas y miedos.
- Ofrecen modelos a ser seguidos y a ser cuestionados.

En el fondo, lo que más hacemos en esta vida es contar y escuchar historias. No hay que hacer mucho esfuerzo, solo con mirar la televisión, el cine, los periódicos, las revistas, vemos que nos cuentan historias, algunas reales y otras ficticias. Las historias nos ayudan a dar sentido al mundo, a nombrar su misterio, a hacer catarsis respecto a aquellas cosas de las que no sabemos hablar, a no ser que sea a través de las historias. Las historias nos apaciguan, nos curan... Todas las culturas han utilizado las historias (mitos, leyendas, cuentos) para difundir su cosmovisión, su entendimiento del mundo, sus valores, su manera de entender cómo se debe actuar, ser, interactuar, sentir, pensar, etc. A través de las historias, la humanidad se cuenta a sí misma la narrativa de su propia trayectoria.

¿QUÉ ES LO QUE SUBYACE EN LOS PROYECTOS FILOSOFÍA PARA NIÑOS/AS Y NORIA?

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

CREARMUNDOS HA INVITADO A DIALOGAR A TRES EDUCADORES QUE COMPARTEN IDEAS E ilusiones relacionadas con la propuesta educativa y filosófica del Proyecto Filosofía Para Niños y del Proyecto Noria. Los tres tienen en común el hecho de llevar involucrados con esta línea de trabajo desde los años ochenta, además de ser formadores de profesores, investigadores y escritores. En este texto presentan sus ideas sobre temas que suelen ser planteados en los cursos de verano que comparten en la Universidad Autónoma de Madrid.



Félix García Moriyón (Madrid) es profesor de Filosofía de Enseñanza Secundaria, profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid y se ha implicado durante los últimos 25 años en la aplicación del diálogo filosófico en la educación formal. Para saber más: <<http://hazloquedebas.wikispaces.com/>>.



Tomás Miranda Alonso (Albacete) es profesor de Filosofía de Secundaria, profesor asociado de la UCLM (Universidad de Castilla y la Mancha) y trabaja con el programa FpN, aplicándolo en el aula y en la formación de profesores. Ha escrito y publicado sobre aspectos didácticos y teóricos en esta línea educativa. Para saber más: <tomas.miranda@uclm.es>.



Angélica Sátiro (Barcelona) lleva 30 años como educadora y es directora del Proyecto Noria, de la Casa Creativa y de la asociación Crearmundos. Trabaja sistemáticamente en la formación de profesorado en varios países de Iberoamérica. Para saber más: <www.angelicasatiro.net>, <www.proyectoria.creamundos.net>, <www.lacasacreativa.net>, <www.creamundos.net>.

¿Qué es lo que mueve a implicarse en este tipo de acción educativa?

TOMÁS: En primer lugar, responde a mi idea de cuál debe ser la función de la educación y cuál debería ser mi papel como profesor: facilitar el nacimiento y desarrollo de un pensamiento crítico riguroso que nos permita juzgar racionalmente las concepciones del mundo dominantes en

nuestra sociedad y someter a crítica las ideas heredadas con las que percibimos y entendemos la realidad. En segundo lugar, pienso que un proyecto educativo de este tipo tiene potencialidades transformadoras de la escuela y de la sociedad.

FÉLIX: Estos proyectos educativos comparten unos supuestos fundamentales que les dan un

aire de familia. El primero es plantearse como objetivo central ayudar a los estudiantes a que adquieran las competencias y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y solidario. Queremos que sean capaces de pensar por sí mismos en diálogo con las personas que les rodean. Y la manera de conseguirlo es transformar las aulas en comunidades de investigación filosófica comprometidas con la búsqueda de la verdad y el sentido.

Estos proyectos educativos comparten unos supuestos fundamentales que les dan un aire de familia. El primero es plantearse como objetivo central ayudar a los estudiantes a que adquieran las competencias y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y solidario.

ANGÉLICA: Estoy de acuerdo con las dos opiniones expresadas anteriormente. Me gustaría añadir que es muy motivador implicarse en un proyecto que colabora con la formación de personas autónomas (moral e intelectualmente) y con una disposición para vivir democráticamente. Se trata de una educación que ayuda a fortalecer individuos que se plantean su propia identidad, sus valores, su modo de pensar y de entender el mundo, a la vez que fomenta el desarrollo de ciudadanos interesados en la vida colectiva y en el bien común. Me mueve implicarme en un tipo de educación que, a la vez, **de forma simultánea** desarrolla tanto a los individuos como el colectivo, porque es algo poco frecuente.

¿Qué entendéis por “educación”?

TOMÁS: Hay que subrayar la dimensión ilustrada-liberadora de la educación. Entiendo la educación como un proceso, que dura toda la vida, de formación de personas razonables. Y una persona razonable es aquella capaz de pensar bien, capaz de desarrollar un pensamiento como el que dice Félix. El objetivo de la educación ha de consistir no tanto en aprender a aprender como en aprender a pensar. Pensar es una actividad necesaria para vivir, pues por medio de ella los

seres humanos conocemos nuestro medio, creamos sentidos e imaginamos formas mejores de supervivencia y de convivencia.

FÉLIX: Desde siempre, educar se ha entendido de dos maneras: transmitir al niño los conocimientos y valores de la sociedad y ayudarle a crecer hasta llegar a ser una persona autónoma. Aunque pueden ser enfoques complementarios, desde mi punto de vista, la educación debe centrarse sobre todo en el segundo enfoque; lograr que las personas crezcan y alcancen la plenitud. En cierto sentido, podemos decir que educar es ayudar a que las personas aprendan, pues sobre todo lo que se da es un proceso de aprendizaje en el que el sujeto protagonista es el niño.

ANGÉLICA: esta línea educativa considera que es posible desarrollarse como mejor persona a la vez que se colabora para la construcción de un mundo mejor. Propone recursos y posibilidades concretas para realizar en el aula que son oportunidades de aprendizaje para que cada uno pueda autoconocerse a la vez que conoce el mundo; para que cada uno desarrolle su autoestima a la vez que aprende a estimar el mundo. Se trata de una educación reflexiva y creativa que estimula pensamiento, emociones, percepciones, actitudes y acciones.

¿Estamos hablando de una educación moral/ética? ¿En qué consiste? ¿Cómo se hace? ¿Hay neutralidad axiológica? ¿Hablamos de valores mínimos: persona, respeto, dignidad, condiciones de posibilidad?

TOMÁS: Entiendo la educación éticomoral como reflexión filosófica sobre la dimensión moral y sociopolítica del ser humano. Es un hecho evidente que los seres humanos actúan y deciden en función de lo que ellos consideran valioso. Es también un hecho que en nuestras sociedades coexisten diversas jerarquías de valores, creencias y prácticas. La educación ética ha de ser sensible a esta pluralidad de concepciones y no caer en el absolutismo de valores, pero tampoco en pensar que cualquier valor o creencia es valioso en sí por el hecho de ser apreciado por un grupo humano, pues entonces no tendría sentido el debate moral. La misión del profesorado no es, pues, adoctrinar a sus estudiantes inculcándoles una determinada escala de valores, o transmitiéndoles un determinado código moral. Lo que se debería pretender es la construcción racional de principios y valores, lograda median-

te el respeto de la **autonomía** del sujeto y mediante el **diálogo argumentativo**.

ANGÉLICA: Entiendo que no existe neutralidad axiológica, es decir, todos los humanos nos movemos en base a algunos valores (explícitos o implícitos). Esta línea de trabajo tiene como valores de fondo el respeto mutuo y la reciprocidad, imprescindibles para mantener un diálogo con alguien. Tiene como valor la libertad, ya que fomenta el desarrollo de personas autónomas moral e intelectualmente y trata de hacer una educación para la democracia. Y, evidentemente, la responsabilidad es un valor que se fomenta, porque sin ella no hay la posibilidad de ser libre y autónomo. Responder ante los propios actos y fundamentar las razones que sustentan las propias opiniones y actitudes es algo que se trabaja continuamente en las comunidades de investigación.

Félix: Desde luego, como señala Angélica, educar moralmente implica tomar partido por algunos valores fundamentales que deben quedar explícitos. En nuestro caso, la dignidad absoluta de las personas y el respeto mutuo, así como el compromiso solidario con lo que les ocurre a las personas que nos rodean. Hay algunos otros valores, pero no muchos más. Desde aquí, la educación moral consiste en poner a disposición de los niños un conjunto de competencias cognitivas y afectivas imprescindibles para llegar a ser buenas personas, capaces de caminar hacia la felicidad resolviendo los problemas morales que la vida plantea constantemente.

*¿Qué concepto de sociedad damos por supuesto?
¿Cuáles son las potencialidades transformadoras del proyecto?*

TOMÁS: Para que exista una auténtica comunidad de diálogo es necesario que se den, como Angélica dice, unas condiciones previas: si yo dialogo contigo, te tengo que reconocer como persona a la que **respeto** porque tiene **dignidad**, la cual es el fundamento de unos **derechos** inviolables y universales. Es necesario, además, que se respeten condiciones de igualdad, de simetría, de posibilidad de acceso al uso de la palabra de todos los miembros de la comunidad. Nuestro ideal educativo ha de guiarse también por el imperativo moral material que nos obliga a trabajar

por una sociedad global en la que se respeten universalmente los derechos humanos.

FÉLIX: Hay un compromiso fuerte con la construcción de sociedades realmente democráticas. Esto es, sociedades en las que los seres humanos vivan en condiciones de libertad, igualdad y fraternidad. Buscamos sociedades en las que hayan desaparecido las relaciones de explotación y dominación y en las que todas las personas se impliquen en un proceso colectivo y solidario de resolución de los problemas que afectan a la vida social y personal. Este tipo de sociedad es al mismo tiempo un punto de partida y un punto de llegada, y es también el proceso mismo para avanzar hacia su cumplimiento.

ANGÉLICA: Evidentemente hablamos de una sociedad en proceso, es decir, que no es ni rígida ni estática, sino que tiene posibilidades de mejorar

Se trata de una educación que ayuda a fortalecer individuos que se plantean su propia identidad, sus valores, su modo de pensar y de entender el mundo, a la vez que fomenta el desarrollo de ciudadanos interesados en la vida colectiva y en el bien común.

y de ser un caldo de cultivo que fomente la mejora de los individuos que la forman y viceversa. Y claro está que deseamos ayudar a construir una sociedad dialógica, democrática, con igualdad de oportunidades y derechos, inclusiva, participativa y comprometida con la producción de reflexión y de conocimiento que caracteriza a los humanos como tales. Y desde luego que esto es el horizonte hacia donde miramos. Entendemos que el proyecto en sí es una posibilidad transformadora.

Agradecemos la colaboración de los tres, esperando que la lectura de este diálogo ayude a pensar en los presupuestos de los proyectos Filosofía para Niños y Noria.

LA CONTRIBUCIÓN DE ANN SHARP: UNA CONVERSACIÓN CON MATTHEW LIPMAN

David **KENNEDY**

LA RECIENTE MUERTE DE ANN SHARP, COFUNDADORA Y DIRECTORA ASOCIADA DEL INSTITUTO para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, a los 68 años, nos ha dejado a muchos de los comprometidos con el movimiento de filosofía para/con niños despojados, sin duda en muchas formas diferentes. La calidez e intensidad de su luminosidad personal y profesional, la diáfana claridad de su pensamiento, y su ilimitada energía para trabajar en la diseminación internacional del concepto y la práctica de filosofar con niños, resuena aún más sonoramente con su muerte. Pensamos que era apropiado tratar de rastrear hacia atrás al menos un camino en su historia de vida a través de la memoria y testimonio de su principal colaborador durante más de 35 años, Matthew Lipman. Entrevisté a Lipman, de 87 años, en Nueva Jersey, en su cuarto del asilo de ancianos que se ha vuelto el lugar para su tenaz y obstinada lucha contra el Mal de Parkinson, y le pedí que reflexionáramos sobre su largo trabajo compartido. La transcripción termina súbitamente, no porque paráramos de hablar, sino porque paré de grabar, sintiendo su fatiga, y le sugerí que retomáramos la conversación en otro momento, al tiempo que pasábamos a otras cuestiones, menos melancólicas.

Comencé preguntándole sobre aquel día en los albores de los setenta en que Sharp, recién incorporada al cuerpo facultativo de la facultad de Ciencias de la Educación, entró casi sin previo aviso en el pequeño barracón que por aquel entonces era el embrión del Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños en el campus de Montclair State, sentada frente a la máquina de escribir y anunciando que se ofrecía a colaborar en el proyecto de Lipman.

KENNEDY: *Entonces, ¿notaste un reconocimiento inmediato por su parte?*

LIPMAN: Sí. Además, sabía que me iba a ir muy bien trabajando con ella.

KENNEDY: *¿Estabas solo ante el proyecto en aquel momento?*

LIPMAN: Sí. Bueno, alguno que otro venía de vez en cuando a la oficina en aquel entonces, pero nadie parecía realmente interesado. Le expliqué lo que estábamos haciendo y ella se lo tomó como el trabajo que realmente quería hacer. Desde entonces, hemos sido siempre compañeros en el proyecto.

KENNEDY: *Y ella era nueva en Montclair State.*

LIPMAN: Efectivamente, era su primer año allí.

KENNEDY: *Entonces, ella adoptó este proyecto como su investigación, a la que dedicó cuerpo y alma, por decirlo así.*

LIPMAN: Sí, y yo estaba muy contento de que fuera así.

KENNEDY: *Y parecía tan comprometida como tú.*

LIPMAN: Así es. Y eso lo mejoraba todo.

KENNEDY: *¿Y qué crees que aportó?*

LIPMAN: ¿Al proyecto? Con su capacidad para trabajar y sus conocimientos sobre pedagogía, un sinfín de cosas.

KENNEDY: *Entonces, contribuyó añadiendo una dimensión pedagógica.*

LIPMAN: Sí, pero también un extenso conocimiento filosófico, cuya necesidad yo aún estaba empezando a entender.

KENNEDY: *Entonces, ¿también contribuyó con algo nuevo desde un punto de vista filosófico?*

LIPMAN: Sí.

KENNEDY: *Pero no se encontraba en la misma línea filosófica que tú, ¿no? Tú pertenecías a la tradición pragmatista.*

LIPMAN: Cierto, pero ella aportó algo que vio que yo no tenía, y que hacía falta en el proyecto.

KENNEDY: *¿Algún elemento comunicativo, quizá?*

LIPMAN: Exacto, y también algo fresco, vital y muy interesante, que hacía tiempo que quería aportar al proceso educativo en general y que, cuando llegó a Montclair State, vio que no se estaba abordando. Ella estaba, por tanto, buscando a alguien con quien trabajar en el campo de la pedagogía.

KENNEDY: *¿Y alguien que pudiera ejercer de intermediario entre la pedagogía y la filosofía?*

LIPMAN: Sí, entre la mirada práctica del pragmatismo y el enfoque más filosófico de la fenomenología, que es lo que ella aportó.

KENNEDY: *Así que consiguió situarse en un punto caliente de la configuración entre filosofía y educación y filosofía para niños, allí en Montclair State, por el hecho de que tú no estabas muy metido en el departamento de filosofía, sino por tu cuen-*

ta, y necesitabas tener contactos con el departamento de pedagogía. ¿Es así como consiguió incorporar al decano en el proyecto?

LIPMAN: Exactamente. Consiguió que el Doctor W., decano de la Facultad de Ciencias de la Educación en ese momento, un pensador independiente, se uniera al proyecto. Mostró éste mucho respeto por estas nuevas propuestas filosóficas, que consideró muy importantes. Ella necesitaba a alguien en Ciencias de la Educación que entendiera lo que hacía, ya que no podía por sí sola. No le hubiera importado compartir el proyecto con más gente, siempre y cuando estuvieran interesados. No recuerdo exactamente en qué empezó a trabajar en términos de teoría y práctica.

KENNEDY: *¿No era sobre el concepto de “comunidad de indagación”?*

LIPMAN: No.

KENNEDY: Lo digo porque quería preguntarte sobre cómo contribuyó a los orígenes de este concepto, ya que ella escribió aquellos dos artículos tan conocidos acerca de la comunidad de indagación en un estadio del concepto bastante temprano.

LIPMAN: Yo atribuyo el término “comunidad de indagación” y sus comienzos enteramente a Justus Buchler.

KENNEDY: *¿Fue él en persona quien te habló del término por primera vez?*

LIPMAN: No, no fue él en persona quien me lo introdujo. Él lo terminó y por supuesto se lo atribuyó a Pierce, en un libro suyo que leí allá por 1959. Le dije que me gustaba, y él dijo que para Pierce era solo una frase hecha, que no estaba para nada desarrollado. Le dije a Justus que el término representaba algo que nos hacía mucha falta.

KENNEDY: *Es decir, que Bucher tampoco lo desarrolló, pero tú lo tomaste de él y cuando llegó la hora, lo colocaste en un nuevo contexto. Tú lo encontraste, pero fue Ann quien lo adaptó al contexto educativo, en los dos susodichos artículos, ¿no?*

LIPMAN: Efectivamente. Yo estaba encantado con la significación con la que fue capaz de dotar el término, aunque yo no estaba tan entusiasmado con este como ella. Ella decía que era justo

lo que necesitábamos, un modelo de trabajo cooperativo en educación que combinase pragmatismo con la manera de pensar de todos aquellos que trabajaban para establecer una nueva propuesta filosófica.

KENNEDY: *Entonces, en cierto sentido, tú estabas interesado en el término y lo reconociste, y ella lo abordó enérgicamente.*

LIPMAN: Sí, no dudó ni un instante. Probablemente, yo no lo hubiera hecho solo.

KENNEDY: *¿Por qué?, ¿eras más cauteloso?*

LIPMAN: Sí, lo era, y tenía más responsabilidad sobre lo que se estaba tratando allí. Pero funcionó perfectamente. Quiero decir que lo que cada uno aportamos era lo que el otro no había conseguido hacer por sí solo.

KENNEDY: *Y eso significó una buena relación profesional.*

LIPMAN: Exacto, no me sentía incómodo al usar el término. Pierce no estaba, Dewey no estaba disponible, y ella aportaba aire fresco. Además, hizo esto sin depender de la tradición educativa católica de la que provenía y que aportó al grupo.

KENNEDY: *¿Podrías hablar un poco más de su catolicismo, o su postcatolicismo?*

LIPMAN: Bueno, quizá suene algo cómico, pero ella estaba muy influenciada por los jóvenes filósofos católicos de esa época. Yo apenas los conocía, pero eran voces prominentes en la filosofía católica del momento, y ella los conocía muy bien. Hablaba, por ejemplo, de Maritain todo el tiempo.

KENNEDY: *¿Crees que estos filósofos aportaron algo al material filosófico del programa?*

LIPMAN: Más que otra cosa, aportaron algo de contexto. Ann estaba también fascinada con Simone Weil y con la tradición que representaba. No tenía mucho que ver con el pragmatismo, pero dicha tradición abogaba por el trabajo, su importancia y su sentido. Ella no sabía cómo usarlo en la práctica, y yo tampoco, pero aprendimos mucho de esta tradición, y fue mediante Weil como Ann fue capaz de implementar una manera de trabajar que hasta entonces no habíamos conseguido. Estábamos encantados de reproducir ese tipo de voces.

KENNEDY: *¿Había tensión en tu relación con ella?*

LIPMAN: Más que tensiones, hubo algunos vacíos. Yo no sabía qué eran esas cosas. Y ella, en su trabajo en Fordham —sabía que había algo allí cuya existencia yo no conocía.

KENNEDY: *Entonces, este es el trasfondo bibliográfico y filosófico con el que contribuyó. Y, en cuanto a la sensación de crecimiento de este movimiento, en los setenta y ochenta hubo mucha expansión, o al menos una expansión constante. Cada vez más gente iba conociendo el programa, hubo becas, conferencias, seminarios, etc. ¿Era eso también una tarea compartida?*

LIPMAN: Las becas no. En mí se delegaba bastante el recaudar dinero, los contactos y demás. Si necesitábamos grandes cantidades de dinero, indudablemente era yo el encargado de ir a por él. Por otra parte, ella era muy buena organizando y contratando a gente.

KENNEDY: *O sea, que ella trajo a gente.*

LIPMAN: Ella trajo a gente, y sabía perfectamente qué podía y no podía hacer. No tuve que decirle que se dejaba algo por hacer. Ella siempre estaba encontrando algo que hacer. No quiero decir con eso que nuestro trabajo estaba atado a una estricta organización, nosotros contribuimos con lo que pudimos en todas las áreas.

KENNEDY: *¿Te refieres a la escritura de novelas y manuales?*

LIPMAN: Bueno, yo escribía un capítulo, por ejemplo, se lo enseñaba, y lo discutíamos una y otra vez.

KENNEDY: *¿Te refieres a un capítulo de una novela?*

LIPMAN: Exacto.

KENNEDY: *Entonces, de alguna manera, ella te daba.*

LIPMAN: Sí, bueno, no siempre, pero ella tenía un gran sentido común, y encontraba muchas conexiones y recursos.

KENNEDY: *Entonces, ella colaboró con las novelas.*

LIPMAN: Sí, hubo colaboración, pero también hubo colaboración en otras facetas del trabajo del Instituto.

KENNEDY: *¿Y los manuales?*



LIPMAN: Mucha gente participó en esta sección. Algunos trabajaban por dinero, otros por vocación, otros para hacerse un nombre, etc. Pero tuvimos que crear una línea común en los manuales. Ella contribuyó mucho en esto. Intentamos hacerlo de manera que los filósofos pudieran sentirse orgullosos.

KENNEDY: *Entonces, erais un verdadero equipo.*

LIPMAN: Sí, salvo en contadas ocasiones que ni siquiera vale la pena mencionar, trabajábamos muy bien juntos. No sé si le he dado el suficiente reconocimiento, pero no es fácil.

KENNEDY: *¿Por qué?*

LIPMAN: No sé, supongo que si lo supiera lo hubiera hecho más a menudo.

KENNEDY: *¿Hubo competencia?*

LIPMAN: Muy poca. A ella no le interesaba ser una competidora.

KENNEDY: *Pero era muy determinada.*

LIPMAN: Era fuerte en todos los aspectos, incluida la determinación, pero casi nunca para su beneficio personal. Ella nunca intentó usar el Instituto para cumplir metas personales. Ambos reconocíamos que el Instituto representaba una manera de trabajar en filosofía con la que nos sentíamos muy afortunados de ser partícipes, y

que no debíamos ser tan tontos como para usarla para beneficio personal, así que intentamos por todos los medios no hacer eso.

KENNEDY: *Parece que hablabais el mismo idioma.*

LIPMAN: Así es.

KENNEDY: *Y, por supuesto, se hizo muy popular en el mundo de la filosofía para niños.*

LIPMAN: Bueno, buscábamos eso. Sabíamos que estaba altamente capacitada en las áreas que necesitaban ser exploradas, y esa era una de las cosas por las que estaba allí.

KENNEDY: *¿Entonces, eso respondía a una decisión estratégica?*

LIPMAN: Bueno, si encontrábamos un contacto que pensábamos que nos podía ser útil, no tenía que presentarla. Ella era muy buena en eso. Se podía contar con que sabía lo que estábamos haciendo y, simplemente, cooperaba con ello.

KENNEDY: *¿Cómo te tomaste su muerte? Fue un duro e inesperado golpe para mucha gente. Era relativamente joven, todavía viajaba.*

LIPMAN: Y organizaba, y comunicaba. Representaba, para muchos miembros de la organización, una manera de ser que yo nunca he llegado a intentar desarrollar, y no hubiera sabido cómo si me hubiera puesto a hacerlo.

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

LOS VALORES DEL DIÁLOGO

Irene **de PUIG**

| Directora del GrupIREF <www.grupiref.org>

Para el Proyecto Noria el diálogo es el eje fundamental y tiene un valor instrumental pero también un valor actitudinal. Y es que la práctica dialógica en el aula fundamenta, genera valores, supone ya una serie de valores implícitos. Su práctica, por lo tanto, es ya un ejercicio de ciertos valores.

Desde los tiempos de Sócrates, el diálogo ha sido reconocido como una forma importante de estructurar las interacciones educativas. El mismo Sócrates decía que hacía de comadrona y que ayudaba a los estudiantes a parir, a dar a luz a las ideas.

El diálogo se opone al monólogo, por eso entrar en diálogo significa salir de sí mismo e ir hacia el otro, comunicándose de la mejor manera como seres racionales.

La dialéctica socrática puede servir de ejemplo de cómo el profesor y el estudiante exploran y descubren conjuntamente, a través de la conversación, la comunicación dialógica. El fundamento de la postura socrática era discutir sobre los principios y la voluntad de encontrar la verdad en el desacuerdo y no convertir en mejor el peor de los argumentos.

El diálogo del que hablaremos está lejos del debate que enfrenta posturas, de la batalla dialéctica, de la forma sibilina de persuasión, hablaremos del diálogo como forma comunicativa idónea para estimular las habilidades intelectuales y para ejercitar actitudes de respeto y tolerancia.

A diferencia de los clásicos debates, el diálogo filosófico no implica la adhesión de los otros, ni es competitivo. Parte de posiciones marcadamente diferentes como condición para la discu-

sión de ideas y, a diferencia de las asambleas, aquí no hay que tomar decisiones; las votaciones o los acuerdos sobre opiniones y actitudes no se cuantifican, simplemente se explicitan y se reafirman o se matizan, pero no hay móviles de acción inmediata como en algunas experiencias escolares –muy interesantes por otra parte– de carácter asambleario.

En un sentido amplio, el diálogo es una conversación, una charla o coloquio entre dos o más personas en la que se intercambian opiniones o puntos de vista con el objetivo de encontrar un entendimiento, un consenso, entre las partes.

La palabra diálogo proviene de *día* y de *logos* y es más que discutir, no se trata sólo de defenderse o de atacar, sino de analizar y examinar las opiniones, posiciones y aportaciones de los contendientes: los diálogos platónicos no son discusiones, son ejemplo de auténticas investigaciones.

El diálogo se opone al monólogo, por eso **entrar en diálogo significa salir de sí mismo e ir hacia el otro**, comunicándose de la mejor manera como seres racionales. Así, para iniciar un diálogo se ha de reconocer a los otros como **interlocutores**.

Siguiendo el ejemplo socrático, el diálogo que proponemos debe ser el motor del pensamiento y por eso entendemos el diálogo como: herramienta metodológica (motor de las habilidades) y como actitud ética y política (democracia).

El diálogo como herramienta metodológica

La comunicación interpersonal, como es el diálogo, exige el aprendizaje de las competencias o habilidades que hagan posible una comunicación

provechosa entre los interlocutores. En términos generales, la acción hábil o competente “requiere el reconocimiento de las características de una tarea, de su objetivo y los medios apropiados para lograrlo, un medio para convertir esta información en la acción adecuada, y un medio de realimentación que compare el objetivo que se persigue con el estado alcanzado hasta ese momento” (Bruner, 1987: 124-125). Entre estas habilidades, la capacidad de empatía y de autocontrol son elementos indispensables en una comunicación dialógica.

Como cualquier herramienta, hay que saberla usar. A dialogar también se aprende. No nacemos enseñados para casi nada. Tenemos que aprender obligatoriamente, si queremos seguir existiendo, las posibles respuestas a los diferentes estímulos. Por ello, en los humanos, los errores son más frecuentes que los aciertos, y decimos que de los errores aprendemos. Dialogar no es simplemente hablar. La presencia del otro como interlocutor establece unas condiciones que deben respetarse, y por tanto, aprender.

Es una práctica no autoritaria ni doctrinaria, que acepta dudas y errores, que anima a la participación, donde cada uno puede plantear los propios intereses con la seguridad de que será respetado.

El diálogo por su carácter argumentativo es la mejor expresión de la naturaleza dialógica del pensamiento. No sólo ayuda a clarificarlo, sino que es su estructura, porque pensar de manera argumentada supone usar juicios expresados en palabras y frases. Así el pensamiento se puede justificar como un “diálogo del alma consigo misma” y de ahí la identificación del pensamiento con el logos.

Hablar

Sólo por el hecho de hablar, no de hablar de cualquier manera, sino de **hablar**, ya estamos ejercitando habilidades intelectuales y en esta acción, aparentemente sencilla, se da la correlación entre pensamiento y lenguaje.

“Un observador accidental puede despreciar lo que pasa en una clase de este tipo por considerarlo ‘pura palabrería’. Pero ignora que nada agudiza tanto las habilidades de razonamiento como la conversación disciplinada y los educadores sabios siempre han intentado construir a

A través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos.

partir de las cosas por las que los niños ya se sienten interesados en lugar de obligarles a que quieran lo que tienen que hacer.” (Lipman M., *Philosophy goes to School*).

El diálogo en clase sirve para practicar las habilidades de forma integrada, no separadas y de forma aislada y arbitraria; en la conversación, las habilidades se trabajan simultáneamente, dominando ahora un matiz, ahora otro, pero tensando conjuntamente como si se tratara de una red. El diálogo es el motor de uso de las habilidades, ya que se usan para aclarar el propio pensamiento y el de los demás en una situación natural, de contexto, no a través de ejercicios puramente formales, descontextualizados y planteados como ejercicios escolares de corrección con plantilla. “Toda la filosofía es diálogo, pero no todo el diálogo es filosofía”, advierte Lipman.

Como herramienta metodológica nos encara con las dificultades de la comunicación de las ideas: redefinir palabras, reelaborar argumentos, deshacer ambigüedades, etc. Si queremos ser comprendidos por la otra persona tenemos que proceder paso a paso, nos tenemos que poner en su lugar. En este sentido pensamos que el diálogo como herramienta es el camino real, porque **a través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos.**

El diálogo organizado y disciplinado permite a los chicos expresarse y comprender; desarrollar las propias habilidades cuando hablan; pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y estar al tanto de la argumentación del otro. El poder del razonamiento y el respeto por el otro se dan la mano en este proceso. El diálogo es el sujeto no un subalterno.

El diálogo como actitud

En el diálogo reconocemos la alteridad como esencial a la humanidad cuando abandonamos toda veleidad de violencia y cuando usamos la

concordia como expresión de la humanidad: ser humano es, ante todo, relación con el otro; ser humano exige convivencia.

Sin espíritu de apertura al otro no hay diálogo posible. Todos sabemos por propia experiencia que la imagen que tenemos de nosotros mismos es o demasiado complaciente o demasiado desagradable y que una cierta objetividad pasa por el conocimiento que los demás tienen de nosotros mismos. Reencontrar al otro es una experiencia constitutiva del yo y es el diálogo quien nos la hace vivir y revivir. Desde la filosofía, el pensamiento consciente supone una cierta posición de alteridad: la síntesis de los momentos del tiempo es la síntesis de los momentos de la conciencia. Platón, en **Sofista** (263d-264a) afirma que “el pensamiento es un diálogo del alma consigo misma”.

Tanto el pensamiento reflexivo como la argumentación poseen una estructura dialógica. Sólo así se entiende el **Cogito** de Descartes. **Reflexionar es, en cierto sentido, desdoblar el yo como un espejo que refleja nuestra propia imagen.** Pensar es una operación mediata, una comunicación de sí a sí, no tiene el carácter inmediato de las impresiones.

Actitudes intelectuales y actitudes afectivas

Así podemos decir que en el diálogo se estimulan ciertas actitudes intelectuales como: el afán de descubrimiento, de exploración, la actitud crítica, la flexibilidad mental, la búsqueda de la verdad, la objetividad y la razonabilidad. Y también cuando uno se pone en situación dialogante, inevitablemente está ejercitando actitudes que favorecen la comunicación, la convivencia. En razonar, es

El diálogo exige la ausencia de presión. Entendemos por presión la carga afectiva que puede frenar una intervención y nos referimos a cualquier situación que coarte la libertad de expresión clara o soterradamente.

decir, en escuchar y hablar al otro sensatamente, razonablemente, se está practicando la interrelación, una forma de comunicación civilizada, y así en el diálogo se da la empatía y se ejercen otras actitudes de cuidado: la solidaridad, la participación, la consideración, etc.

Pero el grueso de este artículo se centra en una dimensión previa, en lo que kantinamente llamaríamos las condiciones a priori: que aquí son los valores. Partimos de una premisa previa: **el diálogo implica la admisión de ciertos valores sin los cuales no es posible**, por tanto, es ejercitador de valores éticos, predispone a la práctica de ciertos valores.

Dicho de otro modo, el diálogo por sí mismo, cuando se establece, es fundamentador de valores. ¿De qué valores me diréis? Yo anunciaré unos cuantos, que quizá no sean todos, pero que son suficientemente representativos. Nos hemos detenido en el número siete tanto por la magia del número como para no cansaros.

1. Reconocer al otro como interlocutor es una condición del diálogo. Es imprescindible suponer la **igualdad** de los distintos miembros para poder intercambiar argumentos. Si los argumentos no valen por sí mismos sino por quien los dice (Falacia de la autoridad) ya no son argumentos. Puede haber discursos racistas e intolerantes pero sin embargo cuando un interlocutor se expresa así debe reconocer, para su propia perplejidad, que hay una presuposición de igualdad.

Muchas “conversaciones” de alto nivel (norte-sur, entre iglesias, etc.) fracasan porque no llegan a constituirse como diálogo. Si nos dirigimos a otro como **interlocutor**, le preguntamos y le escuchamos, quiere decir que lo consideramos capaz de encontrar la verdad, es decir, lo consideramos como un igual. Pero necesitamos que sea un igual diferente. No nos podemos enfrentar con un idéntico, nos conviene y es más fructífero que sea “diferente”.

“La peculiaridad de una sociedad democrática es la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos porque están unidos por unos principios procedimentales que exigen respeto a la diversidad.” (A. Cortina).

2. Es necesario un principio de libertad, ya que el diálogo exige la ausencia de presión. Entendemos por presión la carga afectiva que

puede frenar una intervención y nos referimos a cualquier situación que coarte la libertad de expresión clara o soterradamente: un líder muy claro, un grupo influyente, una ideología muy marcada, etc. Cuando un diálogo empieza no se sabe como acabará. Se debe dar la oportunidad de cambiar de parecer, si uno se presenta como un muro no hay posibilidad de intercambio.

Diffícilmente puede haber “consenso” si no hay “juego de cintura”, es decir flexibilidad, tanto para los demás como para uno mismo. En este sentido, el diálogo puede servir de antídoto contra el dogmatismo.

3. El diálogo supone, ante todo, una decidida actitud de **respeto** a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas del interlocutor. Esto, desde la convicción de que “los otros” pueden tener una parte de la verdad, o que yo no poseo toda la verdad. El diálogo implica el **reconocimiento del otro como persona**. Reconocer, aquí significa respetar al otro, aceptar las opiniones o los puntos de vista del otro. Sólo con el reconocimiento de dos pensamientos que se acuerden o se contradicen, podemos construir un lugar común de reflexión. Este reconocimiento implícito del otro ha permitido desarrollar una ética de la comunicación. **Saber aceptar el punto de vista de la otra persona supone un deber moral: el respeto**. Llegar a un acuerdo racional con la otra persona es superar la simple subjetividad, es uno de los aprendizajes más esenciales de la razón. Si se afirma el espíritu del diálogo, se ponen en cuestión el orden del mundo y muchos prejuicios. Si excluimos alguno o algunos del diálogo, estamos prejuzgando.

Para evitar cualquier tentación de prepotencia o sobrevaloración de las razones de alguna de las partes, es necesario que el diálogo reconozca por igual la dignidad de los implicados. El desprecio y la voluntad de dominio que se manifiestan tanto directamente, en la agresividad, o indirectamente, en la manipulación, aniquilan el posible diálogo. La práctica del diálogo es el uso de la tolerancia activa. Cada uno parte desde donde está, con su bagaje, con sus ideas previas para vaciar y llenar.

4. Otro valor es la presuposición de una cierta norma de **verdad**. Si no hay un acuerdo mínimo sobre alguna norma de verdad, no hay diálogo posible. El diálogo aporta el saber de

cada uno: los interlocutores construyen a dúo o a trío un saber que solos no hubieran podido construir, y el punto de referencia final, entorno al cual se organiza la argumentación, es la verdad. Como dice el amigo Terricabras, para llegar a diferencias de opinión, sean o no radicales, se deben compartir al menos los criterios sobre qué es un acuerdo y qué no lo es. O como viene a decir Habermas: “en nuestros diálogos presuponemos que nos podemos llegar a entender, que podemos llegar a un acuerdo. Si no fuera así, ya no interveindríamos y rehuiríamos las ocasiones.”

5. El diálogo, en cualquier caso, excluye la **violencia**, se detiene cuando la fuerza o la intimidación se afianzan. Dos personas que se hacen violencia –sea física, sea moral– no dialogan, se comunican, sí, pero no dialogan. Hoy se valora mucho la comunicación, los grandes medios de comunicación exigen participación y nos llenan las horas de debates televisivos que no llegan nunca al diálogo.

Saber aceptar el punto de vista de la otra persona supone un deber moral: el respeto.

go. Hay, por tanto, una contradicción entre la posibilidad comunicativa -técnica- y el verdadero diálogo. El diálogo no quiere ni vencer ni siquiera “convencer”. En el diálogo no hay vencedores ni vencidos, hay colaboración, intercambio, cooperación, coincidencia o divergencia. El diálogo es garantía de paz, porque en el diálogo se sustituye la presencia de la fuerza por la del pensamiento.

6. **Cooperación**. El diálogo, como forma educativa que tiene como objetivo la investigación común de los temas, es ya una forma cooperativa, ética en sí misma. Vygotsky en *Mente y sociedad* señala la diferencia entre el aprendizaje individual y el colectivo. El aprendizaje individual se centra en el individuo y no tiene en cuenta el conjunto, cada uno debe enfrentarse solo al “saber”. En el segundo caso los niños y niñas construyen a partir de las ideas propias y de las de los demás, de manera que se mueven en un alto nivel de razonamiento y de participación verbal. “La expresión ‘colaboración’ indica que la convivencia no consiste en que las

partes estén divididas, sino en la comunidad de la participación y del tomar parte. En este mismo sentido amplio hay que comprender la conversación. La colaboración no tiene lugar sólo entre uno y otro, entre la declaración y su replica, entre pregunta y respuesta, sino en la organización universal de la vida humana.” (Gadamer, *Mito y logos*. pág. 124).

El diálogo representa un uso muy elaborado del lenguaje, porque supone que la alteridad es aceptada e integrada en un yo suficientemente afirmado.

7. El diálogo organizado y disciplinado permite a los chicos y chicas **expresarse y comprender**; desarrollar las propias habilidades cuando hablan, pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y estar al tanto de la argumentación de la otra persona. El poder del razonamiento y el respeto por el otro se dan la mano en este proceso. Antes de dar nuestro punto de vista habrá que asimilar el pensamiento del otro, tal como propone Rogers: “Propongo una experiencia de laboratorio que servirá para ensayar la calidad de vuestra comprensión: la próxima vez que discutais con un amigo, con su esposa, etc., parad la discusión e intentad explicar lo que os quieren decir. Si la otra persona está de acuerdo con lo que decís, podeis seguir adelante. Os daréis cuenta como pocas veces escuchamos o interpretamos bien lo que dice la otro.”

Una forma de enseñanza dialógica, además de generar actitudes como las descritas, ayuda a los estudiantes a pensar sobre el significado de sus palabras y sobre las consecuencias de sus opiniones y, por extensión, también de sus actos. Por el hecho de participar viven una relación entre teoría y practica.

El diálogo supone un pensamiento maduro: el niño no concibe el enriquecimiento mutuo a partir de la confrontación de puntos de vista, porque no conoce los principios que permiten la objetividad. Es necesario un tiempo para poderse tener en cuenta uno mismo y los demás en el diálogo,

porque el diálogo representa un uso muy elaborado del lenguaje, porque supone que la alteridad es aceptada e integrada en un yo suficientemente afirmado.

Los niños, cuanto más pequeños más se creen el centro del mundo y, por eso, hablan desde la subjetividad y les cuesta mucho ponerse en el punto de vista del otro. El niño debe aprender a pensar y a ser autónomo, porque si no es así, alguien pensará por él.

El diálogo es un proceso. Cuando discutimos nuestros desacuerdos es porque cada uno expone su conclusión. Así se forman dos monólogos obstinados e irreconciliables. Sólo podemos explicarnos los desacuerdos, si revisamos las definiciones de los términos, si repasamos si partimos de las mismas bases, es decir, si reproducimos el proceso.

Si tenemos la voluntad y la paciencia de retroceder, el problema será diferente y se pueden encontrar puntos de contacto, buscar raíces comunes, ir a buscar la introducción y no la conclusión.

Una de las dificultades es desmontar este hábito de la discusión que se empieza siempre por la conclusión. Hay que aprender a razonar de forma coherente, ordenada, lógica. Hay que aprender a analizar las cuestiones, a fundamentar, es decir, a introducir en lugar de llegar al final. Si vamos a las raíces, podemos encontrar muchas maneras de responder, se nos abren nuevos horizontes. Introducir primero, razonar después y al final concluir.

El profesor en el aula tiene que hacer de comadrón, en el más estricto sentido socrático, de conductor del diálogo; se debe dotar de los recursos recopilados a lo largo de la historia de la filosofía para reconocer y discernir el alcance de los temas que se proponen y para garantizar la mejora de las capacidades de razonamiento y de crítica.

Para llegar a una meta, a una conclusión, a una decisión, para hacer diana es necesaria la tensión, como lo es entre el arco y la flecha. Sólo con la voluntad de tensar, de contrarrestar, nuestra flecha podrá llegar con potencia y acierto a la diana. Para ser campeones olímpicos, hay que dar a los chicos y chicas la oportunidad de ensayar, de entrenar: ni disparar por ellos, ni explicarles en teoría el recorrido teórico de la flecha, sino facilitarles, darles la oportunidad de ensayar esto una y mil veces.

Bibliografía

- BOHM, David (1997): *Sobre el diálogo*, Barcelona: Kairos.
- BUBER, M. (1995): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- ELBOJ SASO, C. (2002): *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*, Barcelona: Grao.
- GADAMER, Hans George (1998): *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. La actividad filosófica en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- HAYNES, Joanna (2004): *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Barcelona: Paidós.
- ZELDIN, Theodore (1999): *Conversación*, Madrid: Alianza Editorial.

PEDAGOGÍA NORIA

Angélica **SÁTIRO**

| Directora del Proyecto Noria <proyectonoria@lacasacreativa.net>

Las raíces etimológicas de la palabra **pedagogía** son: **paidos** (niño) y **ago** (llevar, guiar o conducir). En este sentido hablar de una Pedagogía Noria es hablar de cómo este proyecto guía a los niños/as. Pero pedagogía es también un campo del saber humano que reúne aportaciones de muchas ciencias para pensar su objeto de estudio: la educación. El Proyecto Noria tiene una propuesta clara de educación para los niños de 3/11 años, una filosofía que da sus fundamentos y una didáctica que estructura su metodología, sus recursos y su evaluación. De esto trata este artículo, busca clarificar los principales aspectos de su **filosofía** y de su **didáctica**.

La filosofía Noria

El Proyecto Noria nació a partir de la propuesta del filósofo-educador Matthew Lipman, creador del Proyecto Filosofía para Niños. Evidentemente este origen le confiere sintonía con la filosofía de este proyecto, es decir, con sus supuestos y bases. Lo que se presenta a continuación no son estos supuestos y bases, sino una explicitación específica de aspectos filosóficos de Noria como un proyecto singular. Evidentemente mucho se podría decir, pero aquí solamente se señalarán aspectos de algunos campos filosóficos: la ética, la estética y la epistemología. Desde la ética se comentan los conceptos de **mundo**, de **niño** (ser humano) y de **educación**. Desde la epistemología se habla sobre el conocimiento y sobre el pensamiento. Y desde la estética, a partir de aspectos transversales de los ámbitos anteriores, ya que entendemos que la filosofía Noria aboga por una ética-estética y por una epistemología-estética. La profundización de esto será tema para otros artículos...

¿Qué niño/a?

En cada niño nace la humanidad.

Jacinto BENAVENTE (dramaturgo español)

¿Qué pasaría si todos los niños y niñas del mundo fueran raptados y abducidos por algún extraterrestre? ¿Qué pasaría si todos los niños y niñas del mundo dejaran de pensar y de comunicarse a la vez y definitivamente? Estas preguntas son para pensar en la radicalidad (la raíz) de la presencia de los niños/niñas en el mundo. ¿Qué papel juega la niñez en la historia de la humanidad? ¿Qué esperamos de ellos/as como “especie”? Desde Noria entendemos que educar a los niños es educar a la humanidad y es como escribir cartas al futuro... Es decir, estamos de acuerdo con el dramaturgo español citado: “En cada niño nace la humanidad”. Por esto es importante cuidar de su educación y ofrecerla con la calidad merecida. Sin olvidar que es un derecho universal de todos los niños/as.

Llega a ser lo que eres.

KANT (filósofo alemán)

Entendemos que la tarea de la educación es ayudar a que cada niño/a pueda llegar a ser quien es en el sentido de volverse una persona autónoma, capaz de pensar por sí misma y decidir sobre los rumbos que debe tomar y las metas que quiere alcanzar. A la vez, ser un ciudadano consiente de formar parte de una colectividad cercana (su familia, su entorno, su sociedad) y otra más lejana (la humanidad). Es decir, llegar a ser lo que le identifica como individuo, como ser social y como especie. En este sentido es importante ofrecer las herramientas de un pensar

crítico y ético que de el soporte necesario para esta formación.

La niñez es la etapa en que todos los hombres son creadores.

Juana DE IBARBOUROU (poetisa uruguaya)

Además de aportar frescura y esperanza al mundo, los niños/as son estimulantes de la creatividad humana. Ellos/as no dudan de su capacidad imaginaria y confían en maneras alternativas de ver la realidad. A lo largo de su proceso escolar suelen perder esta confianza en función del “entrenamiento del pensar” que reciben. Por esto es importante estimular, a la vez, la dimensión creativa del pensamiento. Es decir, los niños/as necesitan de ambientes educativos en los cuales pueden pensar crítica, ética y creativamente y ser estimulados para hacerlo cada vez mejor.

Goethe decía: “Los niños pueden hacer todo de todo”. Y estamos de acuerdo: “hacen ferrocarriles con espárragos”... Pero esta simplicidad, esta espontaneidad de la imaginación infantil no puede ser confundida con la amplitud de la capacidad de imaginar de un adulto con una rica experiencia humana de trasfondo. Digamos que los niños están más “libres”, “desbloqueados” de esquemas de interpretación de la realidad, por eso fluyen espontáneamente y habitan el mundo de la fantasía con tranquilidad y sin necesidad lógica de encadenarlo todo para que tenga el mismo sentido que tendría en la realidad. Los adultos sufrimos más el antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho con otras palabras, entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento que trata de interpretar la realidad y posicionarse en ella. Y aquí empezamos a deshacer el nudo de esta cuestión, los niños imaginan menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos ya que no tienen necesidad de encontrar un “sentido real a este universo mágico”. Los adultos “atrapados” en nuestros esquemas de interpretación, paradigmas, conceptos y teorías, desconfiamos de todo lo que viene de nuestra imaginación. Por eso, la imaginación en el sentido corriente de la palabra (algo inexistente, soñado) es mayor en el niño que en el adulto. Pero un adulto desbloqueado y con la claridad del valor del mundo imaginario será capaz de utilizar su imaginación de



EL REMOLINO DEL SACÍ PERERÉ

una manera más profunda, creando teorías, productos y obras que intervengan en la realidad de manera, muchas veces, definitiva. Einstein es un buen ejemplo de esto. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías, son en esencia hijas de la imaginación. Pero si las escuelas bloquean la capacidad imaginativa de los niños desde temprana edad, lo único que lograrán son adultos bloqueados en su capacidad creadora en los múltiples campos: la ciencia, el arte, la tecnología, la ética social, etc.

Por lo tanto, la imaginación infantil es un bien precioso, es, como dijo Goethe, una precursora de la razón o, como afirmó Pascal, una maestra muy astuta. Y todos tenemos mucho que aprender de ella y hay que empezar con rescatar nuestros niños interiores y su mirada maravillada con el mundo.

¿Qué mundo?

Voy a describir la experiencia de asombro ante la existencia del mundo diciendo: es la experiencia de ver el mundo como un milagro.

WITTGENSTEIN (filósofo alemán),
«Conferencia sobre ética»

El mundo es complejo y nuestra mirada hacia él, en general, está llena de perplejidad. El siglo XXI presenta un mundo conectado económicamente (globalización), con posibilidades simultáneas de comunicación que generan una visión múltiple, con una mundialización de la cultura que acerca las diferencias multiculturales a los hechos y a los fenómenos locales. Dicho así, podría pare-

cer que los humanos/mundanos estamos más cercanos que nunca y más atados unos a los otros (dependientes y/o interdependientes). De cierta forma, el siglo **xxi** brinda en cada rincón del mundo, la posibilidad de acceder a un imaginario mucho más amplio que el local, a informaciones más lejanas y a productos de consumo diferentes de los habituales. Esto seguramente conecta, pero a la vez genera un tipo de dispersión y de dificultad de tratar esta dimensión tan amplia. La cercanía entre diferencias no es fácil ni sencilla y muchas veces hace despertar odios y miedos que generan importantes conflictos. Por esto, es preciso fortalecer la capacidad de pensar para que uno pueda “elaborar este mundo complejo”. Igualmente es preciso manejar una ética intercultural que pueda dar el soporte necesario a los planteamientos de esta “nueva convivencia”.

Algunos hombres observan el mundo y se preguntan “¿por qué?”. Otros observan el mundo y se preguntan “¿por qué no?”.

Bernard Shaw (pensador y escritor irlandés)

Esta complejidad del mundo pide humanos que se pregunten “¿por qué no?” Por esto, desde Noria, se plantea el desarrollo de una ciudadanía creativa, proactiva, participativa, inclusiva, respetuosa, dinámica y recíproca.

La Sociedad moderna olvida que el mundo no es propiedad de una única generación.

Oskar Kokoschka (artista y poeta austríaco)

Dado que el mundo está ambientalmente comprometido con su sostenibilidad, es importante desarrollar valores y actitudes éticas que fomenten su cuidado, la comprensión de la finitud de los recursos y de la responsabilidad que tenemos frente al uso que hacemos de los mismos.

Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo.

Proverbio africano

Etimológicamente **mundos** significa “todo aquello que nos rodea”. Esto sirvió a los romanos para explicar su mundo. La palabra amplió su significado y puede tener varias interpretacio-

nes. Pero, pensemos en los niños entre 3 y 11 años y cómo se relacionan con “todo aquello que les rodea”. Si actúan como sugiere el proverbio africano pueden formar parte de aquellos que cuidan del mundo para que sea un lugar mejor para vivir.

¿Qué pensamiento?

El pensamiento es multidimensional, por eso interesa hablar de su textura de fondo y hacer como una cartografía de nuestro paisaje interior. Evidentemente, la experiencia del pensar es mucho más rica que este “mapa” (¡menos mal!, así se podrá seguir hablando mucho sobre esto).

El pensamiento es la parte “invisible” de nosotros, los humanos, que nos permite ser y a la vez darnos cuenta de que “somos”. O sea, es a través de nuestra capacidad de pensar que nos hacemos conscientes de nuestra existencia y de la existencia del mundo. Esta conciencia es fruto de varias acciones del pensamiento que vamos a llamar **actos mentales**. Pensar nos permite la amplitud de actos mentales que nos caracteriza como humanos y nos diferencia de las lechugas, de las tortugas y de tantas otras formas de vida. Estos actos mentales son muchos y de varios tipos: percibir, comprender, entender, proponer, crear, reflexionar, evaluar, indagar, valorar, juzgar, contemplar, meditar, entre otros.

El pensamiento es también la actividad inconsciente de la mente. Por eso, soñar es pensar y los automatismos (que no son sólo reacciones instintivas, sino fruto de alguna actividad mental) también son movimientos del pensar. Los juicios intuitivos son buenos ejemplos de este aspecto inconsciente del pensar ya que cuentan con algún momento del proceso que no es consciente. Cuando sabemos algo, pero no sabemos cómo lo sabemos, probablemente es porque se manifestó este aspecto de nuestro pensamiento. Y esto no significa que es “menos pensar”, sino que es un pensar diferente de aquel que nos permite saber qué sabemos y cómo lo sabemos (consciencia).

El pensamiento es nuestro diálogo interior. Pensar es hablar con uno mismo. El pensamiento es una “voz en off” que está permanentemente pronunciándose. Cuando está sana, la mente mantiene conversaciones reflexivas, perceptivas, creativas, propositivas, proactivas. Cuando

está enferma, la mente se obsesiona con alguna emoción, recuerdo, hecho o idea que la mantiene enredada, dando vueltas como el perrito detrás de su propia cola. Por esto **pensar mucho no necesariamente es pensar mejor**, ya que uno puede estar pensando mucho sobre un mismo punto que lo mantiene sintiendo y resintiéndose una y otra vez. Habrá cansancio mental al final, pero no habrá avance y desarrollo de una idea y/o de la capacidad de pensar.

El pensamiento es la morada de las ideas. No es morada en el sentido de “depósito” de ideas. Pensar es una actividad que se realiza con las ideas: generación, comparación, clasificación, exploración, elaboración, etc. Por lo tanto, es un tipo de morada que permite que las ideas puedan generarse, ampliarse, profundizarse, transmutarse.

El pensamiento es la dimensión humana que nos permite el lenguaje. El lenguaje es una herramienta de humanización de los humanos. ¿Seríamos humanos sin el lenguaje? ¿Habría cultura sin lenguaje? ¿Hay pensamiento posible sin lenguaje? Evidentemente no estamos refiriéndonos solamente a las palabras y al lenguaje hablado y escrito, sino también al lenguaje plástico (colores y formas), lenguaje musical (sonidos y silencio), lenguaje corporal (movimientos, gestos, etc.). Lenguaje es proceso de simbolización del mundo, es comunicación entre los seres humanos, es transcendencia, es memoria. O sea lenguaje es lo que nos permite a nosotros, los humanos, nombrar las cosas, haciéndolas ir más allá de sí mismas en el espacio y en el tiempo (transcendencia y memoria). Por ejemplo, cuando digo “papiro”, ayudo al objeto designado por esta palabra a ir más allá de su contexto histórico, esta palabra hace que el objeto se desplace respecto a su tiempo y a su espacio, o sea le da transcendencia. Igualmente esta palabra permite a este objeto entrar en la memoria colectiva; incluso después de que el objeto ya no exista en el mundo de las cosas, él permanece como concepto y puede estar presente en historias, leyendas, mitos y ahora mismo aquí en este texto.

En resumen: el pensamiento es una actividad consciente e inconsciente de la mente que dialoga consigo misma sobre ideas que ayudan al humano a trascenderse a sí mismo, creando cultura, y memoria de su paso por el tiempo y por el espacio.

Crear es tan difícil como ser libre.

Elsa TRIOLET (novelista francesa)

El Proyecto Noria enfatiza el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente. El pensamiento creativo es una de las dimensiones del pensar. Bien como el pensamiento crítico, el pensamiento cuidadoso (o ético), el pensamiento estratégico, el pensamiento productivo, etc. Teniendo en cuenta lo que se afirmó sobre el pensamiento, podemos decir que:

Pensar creativamente es una actividad mental que, manejando distintos lenguajes y desde distintos ámbitos del conocimiento, permite trascender a través de las ideas generadas.

¿Qué conocimiento?

El conocimiento es el proceso de conocer y su resultado y puede darse en varios ámbitos (teórico y práctico) y campos (ciencias, filosofía, religión, etc.). Desde el Proyecto Noria se entiende que es un saber construido, procesado, matizado, contrastado. Se trata de la elaboración de percepciones, creencias y opiniones a través de procesos reflexivos, contrastándolas con informaciones y moviendo las ideas desde las distintas habilidades de pensamiento.



¿Qué educación?

Evidentemente es una educación que se dedica a los niños/as desde la descripción realizada anteriormente, teniendo en cuenta las ideas explicitadas de mundo, de pensamiento y de conocimiento. Evidentemente es una educación experiencial (a partir de la experiencia), reflexiva y creativa. En la parte de la Didáctica Noria se explicitan más aspectos específicos de esta línea educativa.

La didáctica Noria

Foco

En los libros de los distintos programas del Proyecto Noria son muy visibles las variadas propuestas prácticas para desarrollar lo que el proyecto se propone. El foco didáctico se dirige a desarrollar la capacidad de pensar de los niños, sus actitudes y valores éticos para que puedan situarse en el mundo de manera crítica, creativa y proactiva.

Metodología

Etimológicamente la palabra metodología significa “el conocimiento del camino”. Un método es un camino y la “logia” es su lógica, su estudio, su entendimiento. La dimensión de la metodología es la dimensión de los “cómos”. Es un conjunto de pasos estratégicos que conducen por un camino con vistas a llegar a una posible meta u objetivo concreto. Así que una propuesta metodológica es un enunciado de “cómo” lograr que se encuentre salidas creativas para una determinada situación, reto, problema y/o circunstancia. La metodología Noria es dialógica, reflexiva y creativa. Es decir el desarrollo del pensar y el proceso de saber y conocer se da en situaciones de diálogo que favorecen la reflexión y la creatividad de los involucrados.

Esta propuesta metodológica parte de los siguientes presupuestos:

- Toda técnica, recurso y/o actividad sólo tiene sentido desde un planteamiento metodológico que sistematice un camino para lograr lo que se pretende. El uso indiscriminado de técnicas, recursos y actividades sueltas no garantiza ningún resultado efectivo.

- La propuesta metodológica, para ser efectiva, debe tener en cuenta los movimientos, las características y las habilidades del pensamiento creativo. Las técnicas, recursos y actividades deben reflejar estas dimensiones.
- Es importante que el usuario de la metodología (niño/a) sea el sujeto activo del proceso y que se haga conciente de su propia capacidad mientras lo vive. Esta conciencia metacognitiva es lo que servirá en el futuro al usuario una vez finalizado el proceso creativo por el cual pasa.

Para facilitar un proceso dialógico creativo es importante:

- Dominar la metodología propuesta.
- Entender en profundidad qué significa manejar el diálogo como un proceso: las implicaciones del tiempo, ritmo, tipo de actividades y la paciencia para esperar el resultado de cada momento.
- Escuchar atentamente.
- Hacer preguntas.
- Examinar ideas.
- Dar y pedir razones.
- Dar y pedir criterios.
- Guiar la investigación.
- Evitar juzgar las ideas de los participantes.

Recursos

Todos los programas del Proyecto Noria utilizan distintos recursos y principalmente:

- Arte (pintura, música, poesía, cine, etc.)
- Narrativa (minicuentos, cuentos, leyendas, mitos)
- Juegos

La manera de seleccionar posibilidades dentro de cada uno de estos recursos pasa por criterios claros y conectados con la finalidad del proyecto. Los recursos tienen sentido dentro del todo de la propuesta metodológica y de la filosofía educativa propuesta. Noria no es solo un recetario de recursos para aplicar en el aula, aunque propone actividades prácticas claras y aplicables en el aula. La tipología de actividades presentada es lo que de verdad importa. Entender esta tipología posibilita utilizar otros recursos con la misma finalidad.

En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta.

Pablo NERUDA (poeta y escritor chileno)

Se trabaja con juegos porque hay un entendimiento de la importancia de la dimensión lúdica. En la obra *Homo Ludens*, Huizinga, muestra cómo la cultura nace de un impulso lúdico, en forma de juego. En sus versiones arcaicas, las actividades ligadas a las necesidades de comer, protegerse y dormir, tienen forma lúdica. A través de juegos se puede trabajar diferentes dimensiones: emocional, intrapersonal interpersonal, social, cognitiva, etc. El cuerpo es el protagonista, su movimiento, su relación con los demás cuerpos, su percepción, etc. La interacción es la protagonista, las actividades con reglas y normas o las actividades lúdicas mas libres fomentan el tipo de interacción que el proyecto pretende desarrollar.



El arte es una pausa, un encuentro de sensibilidades.

Domenico CIERI ESTRADA (escritor mexicano)

El arte es la filosofía que refleja un pensamiento.

Antoni TÀPIES (artista catalán)

Se trabaja con el arte por su poder de aunar aspectos profundos de la sensibilidad y del conocimiento humano. Además, desarrollar las habilidades de pensamiento a través del arte fomenta



recursos personales y colectivos no sólo para disfrutar de una obra, sino para su aplicación en la vida cognitiva, emocional y social. Se trata de aprender y reaprender a mirar, a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto. Esta conciencia del propio gusto es fundamental ya que planteamos esta epistemología estética y esta ética estética ya comentadas anteriormente. O sea, se trata de poder razonar el gusto, explicar su por qué y entender la atracción que ejercen tanto epistemológica como ética. Viene de la tradición clásica griega la conexión entre la belleza, la bondad y la verdad, conexión que ejerce influencias profundas en la psique humana y en la manera como procesa su entendimiento del mundo. Un gusto que no se puede justificar es manejado por el inconsciente. Un gusto inconsciente es fácilmente manipulable por aquellos que sí son conscientes del poder de la estética en las diversas dimensiones humanas. Por esto es importante que los niños/as aprendan a ser conscientes de su pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones. El pensamiento estético fortalecido por el razonamiento lógico ayuda a que los niños/as sean buenos contempladores, es decir que sepan disfrutar, pero también criticar utilizando buenos criterios. Además, el desarrollo de este tipo de contemplación estimula su capacidad de crear.

Evaluación

El Proyecto Noria maneja una herramienta evaluativa llamada *figuroanalógica* que empezó a ser desarrollada en los años 80, en las escuelas brasileñas del Grupo Pitágoras. Gran parte del personal docente de dichas escuelas aceptó la propuesta, practicó con sus alumnos y ayudó a

componer más actividades orientadas en la misma dirección. Desde 1991, esta línea es presentada en Congresos Nacionales e Internacionales de Educación y de Filosofía. Diversos profesores en Brasil, Portugal, Argentina, México, Venezuela y España están ingeniando, desde esta perspectiva, nuevas formas de evaluar, de parvulario a secundaria, lo que prueba la universalidad de esta alternativa. Ha sido en Cataluña (España) donde mejor acogida ha tenido esta propuesta en los años 90 y donde ha podido desarrollarse y profundizarse como planteamiento desde el proyecto filosofía 3/18 (filosofía para niños en Cataluña). A partir del año 2000, incluida en el Proyecto Noria, esta propuesta pasó a constar de varias publicaciones (libros, revistas, artículos, etc.), además de estar presente en las actividades de formación de profesorado en territorio español.

¿Qué significa la expresión **figuroanalógica**? **Figuro** hace referencia al pensamiento que utiliza símbolos, imágenes, “figuras” para ejercitarse y al material utilizado para motivar el razonamiento analógico, que son imágenes artísticas, símbolos y objetos de sentido cultural. **Analógica** es tipo de razonamiento al que recurre generalmente este tipo de evaluación; razonamiento que capacita el pensamiento para comparar, establecer relaciones distintas, percibir semejanzas y diferencias, etc. y que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

¿Qué se puede evaluar con la evaluación figuroanalógica? (aspecto evaluado). Es posible evaluar varias dimensiones del aprendizaje: temas, actitudes, sentimientos, reglas y normas, habilidades de pensamiento, características del pensamiento colectivo e individual: claridad, originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración de ideas,

características de la relación con el conocimiento: si fue aprendido, ampliado, profundizado o no captado, ámbitos de la creatividad: proceso, producto, ambiente y persona, aspectos metodológicos: dinámica del aula, participación y ritmo del grupo, clima, funcionalidad de la sesión, el nivel de diálogo logrado, recursos utilizados. Además se puede trabajar autoevaluación (participación en el grupo, procesos afectivos y cognitivos).

Sobre los criterios es importante destacar que las propuestas figuroanalógicas presentan niveles distintos de complejidad según los criterios empleados. Las propuestas tienen dos tipos de criterios para quien es el sujeto que evalúa:

- **Abiertos:** Las imágenes serán interpretadas libremente pudiendo tener distintos significados que son explicitados por el sujeto evaluador en el momento del dialogo
- **Cerrados:** Cada imagen viene con su significado y lo que varia es la razón por la cual cada uno elige una imagen y no otra. Ese tipo de evaluación es aconsejable principalmente en tres situaciones: con niños muy pequeños, para iniciar la aplicación de las herramientas en algún grupo que no las conoce y para generar algún dato que queremos cuantificar.

Quien crea las propuestas figuroanalógicas, aunque éstas sean abiertas, tiene algún tipo de criterio presupuesto, implícito en el tipo de material utilizado. ¿Por qué pasa eso? Porque evaluar es una labor crítica y no hay cómo pensar críticamente sin la utilización de criterios. Además, al explicar las razones de por qué eligió una imagen y no otra, los sujetos evaluadores tendrán que explicitar “sus” criterios de elección y de emisión de juicios a partir de esa elección.

¿Qué tipo de material utilizar como recurso figuroanalógico? Todo: obras de arte, símbolos culturales específicos, elementos de la naturaleza, dibujos, fotos, objetos, comidas, olores, sonidos, gestos, postales, botones, cucharas, vasos, bolígrafos, zapatos, etc. Lo único que hay que tener en cuenta es que la elección del material ya conlleva una aplicación de **criterios**. Por lo tanto elegir el material tiene que ser un acto consciente y tiene que ser una respuesta a las preguntas:

- ¿Qué se quiere evaluar ahora? ¿Por qué?
- ¿Para qué?



- ¿Cuál es la imagen o símbolo más adecuado para lo que se pretende evaluar? ¿Por qué esa y no otra?

En algunos casos, se puede comenzar por la imagen/símbolo, pero después, en algún momento, es necesario evaluar la propia herramienta de evaluación y averiguar si es adecuada a lo que se quiere o no. También puede pasar que un mismo material sirva para evaluar varios aspectos. En ese caso, sólo hay que explicitar las similitudes y las diferencias al utilizar el mismo material en situaciones distintas.

Sobre la evaluación figuroanalógica como autoevaluación (subjetividad y objetividad) vale comentar que: La evaluación figuroanalógica, aunque tenga como foco algún aspecto específico, es **autoevaluación** en función de su nivel de implicación personal en el razonamiento analógico empleado. Así que siempre será **subjetiva** en el sentido de que es algo hecho por un sujeto y desde su perspectiva. Es un acto fundamental para hacer consciente el principio de autonomía, autorregulación y autocorrección, tan necesarios

en procesos de aprendizaje como los que pide el siglo XXI. Aunque sea imposible quitar el carácter subjetivo de esa herramienta evaluativa, eso no significa que no haya objetividad ninguna en este tipo de evaluación. La objetividad se consigue en grupo cuando se tiene en cuenta la globalidad de las distintas aportaciones que surgen de las intervenciones individuales. Cada uno expresa su opinión subjetiva, pero la consideración y el análisis de la información que queda de todas las aportaciones es objetiva. Es decir hay algún tipo de validez convergente que se realiza en la comunidad de diálogo. Además, si hace falta, se puede transformar en datos y en gráficas varios tipos de información que salen de ese tipo de evaluación. Todo depende del objetivo de la evaluación y de cómo se crea las herramientas y se analizan después.

Y para finalizar este artículo, aunque sabedores de que el tema no se acaba por aquí, hacemos nuestras las palabras de **Khalil Gibran** (ensayista, novelista y poeta libanés): “Protegedme de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe y de la grandeza que no se inclina ante los niños.”

Bibliografía

SÁTIRO, Angélica (2010): *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México DF: Progreso.
 ANDRÉS, Iñaki y otros (2004): *Revaluar*. Barcelona: Octaedro.
 Todas las guías de profesorado del Proyecto Noria: <<http://www.octaedro.com/noria/>>.

ÉTICA Y ESTÉTICA COMO PROYECTO EDUCATIVO

Gabriela **BERTI**

| Dra. en Filosofía y máster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo (UAB). Es formadora de la red Noria desde 2007 y trabaja temas de filosofía práctica en diferentes ámbitos.

<www.filoempresa.wordpress.com>, <www.gabrielaberti.wordpress.com>

Hay que arriesgarse a cometer errores; hay que exponerse a decir cosas que, probablemente, son difíciles de expresar ...

M. FOUCAULT, Estética, ética y hermenéutica.

La historia del pensamiento (con el filósofo Descartes a la cabeza) nos ha presentado una dicotomía de términos contrapuestos: racionalidad o sensibilidad. Debe usted escoger: ¿prima la razón o los sentidos?

La misma duplicidad puede ser traducida en la disyuntiva entre ética y estética. Siguiendo esta línea de pensamiento, la ética pide una actuación racional (buena) respecto a las normas, las costumbres y valores, mientras que la esté-

Cada uno de nosotros (como sujetos) crea hechos de vida inéditos, establece una forma particular de relacionarse con el mundo y estampa con su pensamiento un sello único (un estilo de vida).

tica nos invita a un disfrute sensorial de objetos (bellos) de goce o consumo. La tensión entre la razón y los sentidos continúa funcionando en el seno de la lógica de opuestos. No obstante la estética no es sólo un acercamiento sensorial o un juicio sobre lo bello (en el sentido clásico), ni la ética un esquema de acciones correctas y racionales.

A pesar de ello la educación tradicional se ha hecho cargo de esta duplicidad, decantándose por el primer término: el cultivo de la racionalidad, especialmente a través del fomento del pensamiento lógico-científico, los conocimientos técnicos, la reproducción acrítica de conceptos, etc. Pero precisamente el ethos y la estética, como procesos vinculados en el comportamiento de los sujetos, son trascendentes y van más allá del dominio de la técnica hacia las cosas, especialmente cuando se trata de entender que la obra a construir (a través de la educación) es el sujeto mismo.

Cada uno de nosotros (como sujetos) crea hechos de vida inéditos, establece una forma particular de relacionarse con el mundo y estampa con su pensamiento un sello único (un estilo de vida). De tal modo, la razón (bajo la forma del pensar) se enlaza con el ethos en el proximidad con los demás y con la sensibilidad estética, en la manera en la que se construye una forma particular de vida y de vínculo con los otros (la impronta personal).

En este sentido podemos hablar de una estética de la existencia, tal como la planteó Michel Foucault,¹ para la que se requiere una actitud

1. Cf. Michel Foucault; *Tecnologías del Yo*; Barcelona: Paidós; 1991 y M. Foucault; *Hermenéutica del sujeto*; Buenos Aires: Altamira; 1991.

ética concebida como una disposición hacia los otros y el mundo, pero además un conocimiento inscrito dentro de unos saberes (episteme). Por lo cual el cultivo de una responsabilidad ética para consigo mismo nos exigen pensar y tomar decisiones respecto a la libertad y los límites de las acciones, mientras que la estética también nos habla de los límites del mundo a través de nuestras vivencias (en sentido ontológico).

Tal como estamos acostumbrados, la educación despliega los conocimientos básicos (episteme) para lograr acercarse al mundo en todas sus dimensiones: lógica-matemática, física, biológica, lingüística, científica y también hay que incluir la ética y la estética. Aunque éstas últimas debieran entenderse en su dimensión social de puesta en relación con quienes nos rodean, y no como meras disciplinas teóricas. También desde el punto de vista del educador es necesario que las relaciones éticas se pongan en marcha (en el aula, el claustro, etc.), para que podamos hablar de educación y no de un simple adoctrinamiento.²

Dentro del Proyecto Noria todo el currículum educativo es entendido en su dimensión ética y estética, siendo éstos dos de los pilares estruc-

turales. Plantear que el trabajo ético y estético en el aula ayuda a construir la relación de los niños y niñas con ellos mismos y también con los demás, nos permite comprender que la indagación sobre quiénes somos es la clave de acceso para dilucidar quiénes queremos ser y cómo podemos crear aquello que queremos.

Potenciar las habilidades de pensamiento es otro de los ejes de Noria, que va de la mano de una educación en la esfera de la ética. La práctica de las habilidades del pensar refuerzan las elecciones racionales, la capacidad de decidir y argumentar, buscar prioridades, etc., en el marco de respeto mutuo que se genera en el diálogo filosófico del aula. El diálogo filosófico, como herramienta del trabajo pedagógico, adquirir una dimensión estética cuando es capaz de desarrollarse en un ambiente en el que se interactúa armoniosamente, singularizando las experiencias³ a la vez que se comparten. Todo ello hace que cada niña y niño, cada educador y educadora, deba ponerse en relación con los otros y con el mundo que cada uno tiene para ofrecer. Ese mundo abre las puertas a una estética de la existencia dentro del marco de la ética, que la educación no puede nunca descuidar.

Bibliografía

FOUCAULT, Michel (1991): *Tecnologías del Yo*, Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel (1991): *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira.

SÁTIRO, Angélica (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*, Barcelona: Octaedro.

2. Cf. Sátiro, Angélica; *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*; Barcelona; Octaedro; 2004; pág. 49.

3. Fomentar el reconocimiento de las experiencias individuales compartidas, ofrece la oportunidad de consolidar la autoestima, el amor, la libertad, la reciprocidad, el buen gusto, la gratitud, etc., que son los cimientos de la ética.

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN NORIA

Félix de CASTRO

Filósofo, educador y formador del Proyecto Noria

Cada vez que creamos un espacio de convivencia y reflexionamos para ver las consecuencia del trabajo que hacemos, puede surgir algo nuevo... Mi laboratorio es como un taller renacentista porque es un espacio que se reconoce directamente como un espacio del vivir, como los talleres renacentistas donde existía un artesano o un artista, y los alumnos se transformaban también en artesanos o artistas, según sus preferencias, en el convivir con el maestro.

Humberto MATURANA, *El sentido de lo humano*

El Proyecto Noria parte de la convicción de la importancia de la formación de maestros. Precisamente por ser un proyecto educativo, no sólo editorial, constata la necesidad de una comprensión profunda de su metodología y de su filosofía. Por eso, desde hace diez años la red Noria ofrece a los maestros de educación infan-

til y primaria herramientas prácticas, reflexivas y creativas para promocionar el desarrollo del pensamiento de los niños de educación infantil y primaria, y ayuda a comprender el valor de la actitud reflexiva para la comprensión y el conocimiento de las actividades para el aula y de los conceptos clave implicados en esta concepción educativa.



Pareja a caballo, Kandinsky

Metodología experiencial

Si contemplásemos este cuadro de Kandinsky un rato comenzaríamos a ver detalles que una primera visión no nos mostraría. Si hiciéramos lo mismo en compañía, verbalizando lo que vemos, la percepción se vería ampliada. Y si imaginásemos conjuntamente diferentes interpretaciones sobre lo que los personajes hacían antes o después del momento retratado podríamos ir más allá e imaginar historias. Si, por último, pensásemos un momento sobre lo que hemos hecho, transformaríamos en consciente una acción espontánea y la valoraríamos seguramente como una experiencia positiva. A grandes rasgos estamos describiendo un momento de una acción educativa como se entiende en el Proyecto Noria, tanto en el aula como en la formación de maestros.

Las sesiones de formación de este Proyecto se basan en un principio claro: provocar experiencias lúdicas que motiven el pensamiento y la reflexión compartida. Exactamente lo mismo que queremos que ocurra con los niños en una sesión Noria queremos que pase con los maestros en su formación. Incluso los recursos utilizados son los mismos que se presentan con los niños: juegos, arte, cuentos, minicuentos, leyendas y mitos. Evidentemente los maestros parten de sus necesidades e intereses como adultos, aunque muchas veces las reflexiones sean las mismas que con los niños. Por ejemplo, después de conocer la leyenda jamaicana en la que un niño muestra más sentido común que un adulto, surge la necesidad de conceptualizar: a qué llamamos sentido común. Y, como hemos visto, mientras se contempla la *Pareja a Caballo* de Kandinsky, ¿quién no se lanza a realizar hipótesis sobre lo que los personajes del cuadro podrían estar haciendo?

Las sesiones de formación incorporan otro momento que también se da en las sesiones con los alumnos: la reflexión sobre lo hecho y dicho para que los participantes se hagan conscientes de los procesos vividos y de cómo repetirlos y mejorarlos. Con los maestros se añaden dos momentos más en la formación. Después del proceso anterior se muestra la misma experiencia desarrollada con niños, con ejemplos de diferentes aulas en diversos lugares, y por último se presenta siempre un concepto-clave implicado en el proceso: habilidades de pensamiento, diálogo, actitudes éticas, pensamiento creativo, etc.

Todo este itinerario tiene como trasfondo una idea clara: es necesario aprender desde la experiencia. Esta afirmación tiene una fuerte carga de sentido común y de hecho es una expresión cotidiana. Pero, ¿qué queremos decir exactamente con ella?

La experiencia como base del conocimiento

El filósofo y pedagogo John Dewey (uno de los autores que más influenció a Mathew Lipman, inspirador del Proyecto Noria) hace de la experiencia el fundamento de todo conocimiento y de toda acción. Para él, la experiencia es la forma



Ilustración de Marcelo Aurelio de la leyenda jamaicana del libro *Juanita, los cuentos y las leyendas*

de relacionarnos con el mundo físico y social, y representa una actitud activa que se proyecta hacia el futuro porque supone aprender. Entiende la experiencia como algo ligado al pensamiento, a la reflexión, que nos aporta conocimiento. Cuando un niño se quema con el fuego tiene una experiencia desagradable, pero gracias a su capacidad de establecer relaciones de causa-efecto (entre otras), la vivencia adquiere sentido, se convierte en conocimiento.

En su libro *Democracia y educación* (Ediciones Morata) dice: “aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que hacemos a las cosas y lo que disfrutamos o sufrimos como consecuencia. En estas condiciones, el hacer se convierte en un “ensayar”, en un experimento con el mundo para ave-

El valor de la experiencia está en la actividad cognitiva que busca relaciones, conexiones que den sentido a lo vivido.

Los participantes realizan también una experiencia en el aula que supone una preparación previa (de dónde viene la experiencia) y un análisis posterior (a dónde me llevó). Es así como puede entenderse la metodología e interiorizarse. Y quizás sea así como se comprende la naturaleza del aprender desde la experiencia que pueda ser transferida a las aulas o a la propia vida...

riguar cómo es; y se convierte en formación, en descubrimiento de la conexión entre las cosas.”

Ahora bien, no ocurre esto con todo lo que nos pasa. Según Dewey **el valor de la experiencia está en la actividad cognitiva que busca relaciones, conexiones que den sentido a lo vivido**. O dicho de otra forma, una cosa es algo que nos pasa y otra una experiencia, “ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento”. Este pensar, puede hacerse de forma inmediata o de forma elaborada. Descubrir conexiones entre lo que nos pasó y lo que se deriva supone una “experiencia reflexiva”. La acción reflexiva se opone a la acción rutinaria o caprichosa que no busca verse en un contexto más amplio, ni extraer consecuencias. La experiencia reflexiva, en cambio, parte de la duda y

entiende que la situación es incompleta sin pensar en por qué pasó y hacia dónde nos lleva.

Estas ideas explican por qué en la formación Noria se da tanta importancia a la creación de un espacio experiencial en el que ocupe un lugar importante la reflexión. “Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de forma inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen. Cuando alguien come, come alimentos. No distingue en su acto entre el comer y los alimentos. Pero si realiza una investigación científica sobre el acto, esta separación es lo primero que ha de hacer. Examinar, por un lado, las propiedades del material nutritivo y, por otro, los actos del organismo para digerir y asimilar. Una reflexión como esta sobre la experiencia nos lleva a distinguir entre lo que experimentamos y el hecho de experimentar, el cómo.” (Dewey, libro citado). Es esta reflexión analítica un momento crucial en las sesiones de formación Noria, porque en ellas se produce la metacognición que tiene como función descubrir por uno mismo qué es lo que sucede en una sesión y por qué sucede, a través de reflexión compartida con los compañeros. Y no sólo ocurre esto en las sesiones formativas. Los participantes realizan también una experiencia en el aula que supone una preparación previa (de dónde viene la experiencia) y un análisis posterior (a dónde me llevó). Es así como puede entenderse la metodología e interiorizarse. Y quizás sea así como se comprende la naturaleza del aprender desde la experiencia que pueda ser transferida a las aulas o a la propia vida...

Bibliografía

- DE PUIG, Irene y SÁTIRO, Angélica (2009): *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro.
DEWEY, John (1995): *Democracia y Educación* (6ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
MATURANA, Humberto: *El sentido de lo humano* (9ª edición). Santiago: Comunicaciones Noreste.
SÁTIRO, Angélica (2006): *Jugar a pensar con cuentos y leyendas*. Barcelona: Octaedro.

III

MUNDOS COMPARTIDOS EN EL AULA

JUANITA EN MÉXICO, YUCATÁN

Dieudonnee **ALEJANDRA POOT PINELO**

| Maestra del Jardín de Niños Cuauhtémoc, Municipio de Kanasin, estado de Yucatán

<<http://www.facebook.com>>



Estoy trabajando con el programa “Jugar a pensar con Juanita” del Proyecto Noria como una actividad permanente paralela a las situaciones didácticas, esto es dos veces por semana con mi grupo de segundo grado de preescolar.

El sólo título del libro *La mariquita Juanita* despertó mucha inquietud. ¿Por qué mariquita? “los mariquitas son personas que siendo hombres se creen muy mujeres (!!)", hemos investigado y ahora saben que esa palabra puede tener sentidos diferentes en otros países y que el

animal a que se refiere la historia son en México las **catarinas**. Como resultado todos ahora llaman a las catarinas “mariquitas”, sin que esto les cause pendiente alguno, y pueden explicar a los demás (sus papás) porqué usan esa palabra.

Los niños han aprendido a tener mucha paciencia, como Maripepa, el personaje del libro. Dado que el libro se lee un “episodio” a la semana y se trabaja en dos sesiones, sabemos que demoraremos en terminarlo y por eso han puesto la regla de “no adelantarnos mirando el episodio que sigue”.

Los momentos de lectura son bellos, los niños se ponen “cómodos para escuchar con atención”, se recuestan unos en las piernas de otros, se dan masajes preparatorios “para estar listos”. Una vez comenzada la lectura siguen la historia con atención sin ver las imágenes. Hemos tomado unos acuerdos que los niños han propuesto para el momento de lectura como: “las preguntas al final porque distraen a Ashanty, Ana y a Christopher” o “no desesperarse a mirar porque nos aplastamos. Después miramos la ilustración.”

La mariquita Juanita les ha parecido una cosa muy hermosa. Como ella, se han mirado en diferentes superficies que trajeron de casa y han expresado cosas como: “soy bonita”, “soy MUY fuerte”, “¡¡mira... los dos tenemos ojos!!”, “mi cara es redondita como la de la mariquita”, “tengo pelo largo”. También han dibujado la mariquita Juanita y han expuesto sus dibujos en la ventana del salón.

He de decir que he variado las actividades un poco. Después de que se encuentra con los peces, hemos jugado a las adivinanzas describiendo a un compañero. Por ejemplo: “ella es bonita y es mi amiga”; cuando los demás no han dado con la respuesta han pedido más. Entonces han ampliado las descripciones como “tiene el cabello largo y una blusa de color rosada, pantalones como los míos... “Es Aimee”, los demás han dicho “¡¡¡nos has dado la respuesta!!!”.

También hemos hecho una lista de las cosas con las que tenemos que tener paciencia. Han dicho cosas como: “tenemos que tener paciencia con Andrik porque juega mucho, grita y no quiere trabajar con el equipo”. Esto ha permitido abordar problemáticas en el aula; incluso le han dado “ideas buenas” para regular su conducta.



Lo mejor que nos ha sucedido ha sido cuando Cristian llegó al salón con una mariquita. Es de imaginar la revolución y emoción que sintieron al verla ahí, tan pequeñita ¡y viva! Se han hecho muchas preguntas:

- ¿por qué esta mariquita no tiene manchas negras?
- ¿qué le daremos para comer?
- ¿será que duerme?
- ¿cuántos “años” tendrá?
- ¿la podemos conservar en el salón?
- ¿no se “sentirá” sola?
- ¿y si le buscamos amigos?
- ¿será que es amiga de Juanita?
- ¿cómo se llama?
- ¿y si se muere?

Al final decidimos terminar las actividades que realizamos actualmente y comenzar a trabajar un proyecto sobre la vida de las mariquitas.



JUGAR A PENSAR CON MITOS EN GALICIA: UNA PRÁCTICA INOLVIDABLE

Carmen **LOUREIRO**

| Educadora, formadora de educadores y formadora del Proyecto Noria

Siempre he pensado en un mito como algo que nunca existió pero que siempre está sucediendo.

Jean HUSTON, *The Possible Human*

A sí que voy a contaros un **mito** (con la ayuda de E. Galeano y Mía Couto), porque “los mitos sucedieron alguna vez, o casi sucedieron, o no sucedieron nunca, pero lo bueno que tienen es que suceden cada vez que se cuentan, porque

en cada mito hay seres que quieren volver a vivir por arte de magia, la magia de las palabras... No olvidéis que la verdad tiene patas largas y transita, a veces, por caminos fantasiosos”.

[...]

¿Y los dioses, abuela? ¡Cuéntame algo sobre los dioses!

–Dicen que Dios se abrasaba con el calor de esta tierra sin noche y por eso bebió, bebió, bebió hasta matar la sed, de todas las fuentes. Miró el firmamento, alojó el SOL en los ojos. Demasiada luz: todo se hizo espejismo. De su rostro, por un instante ciego, surgió el HOMBRE. Aquel era el PRIMER HOMBRE.

De los ojos de DIOS, heridos por tanto brillo, se deslizó una lágrima. De esa lágrima escapó una MUJER. Aquella era la PRIMERA MUJER.

Mi abuela se explicaba lenta y larga:

–Desde entonces, la MUJER anda con un botijo recogiendo las lágrimas de todas las madres del mundo. Quiere hacer un mar solo de ellas. No respondas con esa sonrisa, tú no conoces la labor del llanto. ¿Qué hace la lágrima?— La lágrima nos UNIVERSA, en ella TODAS regresamos a nuestro origen.

Cuida de que ninguna de tus lágrimas se pierda en el suelo, dicen que de la tierra podrían nacer las cosas más extrañas...

He querido comenzar el relato de mi experiencia con el programa del Proyecto Noria “Jugar a pensar con mitos” rememorando un fragmento de este mito que encierra para mí una extraña belleza y una rara verdad...

Cuando me planteé utilizar el texto de *Juanita y los mitos* junto con todo el ropaje metodológico que lo acompaña, tuve un momento de duda, por temor a que el alumnado de 1.º de la ESO, con quien lo utilicé, encontrase su presentación de-

masiado infantil (realmente está pensado para alumnos y alumnas más jóvenes).

Me arriesgué y, afortunadamente, los resultados superaron con creces mis expectativas.

Se planteó como un Proyecto de Trabajo alrededor del cual giraban y se expandían distintos saberes (geográficos, históricos, económicos, lingüísticos, plásticos, musicales, filosóficos, religiosos...).

Fuimos construyendo nuestro personal itinerario mitológico acompañando cada uno de los trece mitos con una investigación minuciosa sobre cada una de las culturas donde había tenido su origen, presentando el resultado a los demás e ilustrándolo con todo tipo de mapas, imágenes e historias complementarias que enriquecían nuestra personal constelación mítica. Por ejemplo, cuando nos detuvimos en Grecia, ampliamos el contenido mítico trabajando *La Ilíada*, *La Odisea* y el viaje de *Jasón y los Argonautas*.

Para fijar los hitos de nuestro periplo, solíamos cerrar nuestro paseo por cada cultura con la realización de algún trabajo plástico que simbolizaría la esencia del mito. Así elaboramos hombres y mujeres de barro, de madera, de maíz...hombres mono, hombres cuervo, mandalas, dragones, escarabajos sagrados, máscaras rituales, huevos cósmicos...y, cómo no, un sinfín de mariquitas (de barro, plastilina, papel maché...).

Del mismo modo, cada cultura se presentaba acompañada de su propia música...Lo que nos permitió disfrutar y ser más conscientes de sus semejanzas y diferencias.

Realizamos múltiples actividades para reforzar las habilidades de percepción, investigación, conceptualización, razonamiento y traducción... utilizando siempre como herramienta básica el diálogo y revisando los avances, estancamientos o retrocesos en nuestra evolución como Comunidad de Investigación mediante evaluaciones periódicas con la metodología figuroanalógica.

Creo que atendimos a todos los ámbitos de las actitudes éticas:

- Intrapersonal (trabajando las emociones básicas, la autoimagen, el autoconcepto, la autoestima...).
- Interpersonal (atendiendo a la empatía, la comunicación asertiva, la coherencia y el respeto a la diversidad).

- Ciudadano (considerando, respetando y creando normas; proyectando un mundo ideal).
- Intercultural (tratamos de abordar la Interculturalidad de una manera concienzuda, lúdica y respetuosa; y la influencia de los distintos contextos en las acciones humanas).
- Ecológico (nuestro recorrido geográfico nos ha permitido conocer las condiciones climáticas, de fauna y flora de los distintos ecosistemas y los peligros de la extinción tanto de elementos naturales como culturales).

En definitiva, una experiencia de aprendizaje significativo para todos/as porque nos embarcamos en ese viaje educativo con todo nuestro bagaje perceptivo, cognitivo, afectivo y activo.

Lamentablemente, no he podido seguir experimentando con el programa "Jugar a Pensar con Mitos", por haber accedido a otra etapa educativa, pero me gustaría reseñar que sigo orientándome por los mismos principios y utilizando las mismas herramientas básicas:

El diálogo, las actividades para reforzar destrezas; los relatos, los juegos y el arte en general para provocar y mantener el interés en el discutir del pensamiento.

La educación consta de dos partes:

Educación de las habilidades

Educación de las sensibilidades

Sin la educación de las sensibilidades, todas las habilidades se tornan sin sentido

Rubem ALVES

Este Norte sigue guiando mi práctica educativa y en esa línea no dejo de cultivar la mirada, una mirada lenta y sinestésica que acaricia las líneas, saborea los colores, escucha las voces y músicas que fluyen de las imágenes... a sabiendas de que enfocar la mirada no es solo concentrarla sino también calentarla con el focus (fuego) de la emoción consciente y demorada.

Cada vez tengo más claro el acierto de acercarnos a la ética a través de la estética y no dejo de profundizar en la lectura de imágenes como catapulta para lanzar retos inesperados a la torre de marfil del pensamiento establecido y enroscado en sus propias certidumbres.

En este sentido, tengo una especial deuda de gratitud con Angélica Sátiro por desvelarme



la existencia de una pintora extraordinaria, Remedios Varo, que me ha ayudado y me sigue ayudando a provocar sesiones de diálogo de una riqueza y profundidad fuera de lo común.

Sirvan como ejemplo algunos de los comentarios de alumnos y alumnas de la Isla de Arosa al cuadro **Creación de aves**:

- » Percibo un olor a bosque, natural... y siento la soledad de esa mujer que parece estar en una cárcel o en algún otro sitio, encerrada (Álvaro)
- » En esta imagen escucho música de violín, ruido de máquinas y pájaros piando alarmados... lo que más me intriga es la máquina que subtrae los colores al mundo (Cristina)
- » Está en una habitación antigua, como de la Edad Media... Creo que lo que quiere decir es que las mujeres, como en este caso, sólo están tranquilas por la noche, sin tener que hacer las tareas ni aguantar

a sus maridos. Los Búhos también salen de noche y son solitarios... (Sergio)

- » Esta imagen huele a viejo, sabe a salado, se oye música baja de fondo, el tacto es rugoso. Se siente tristeza... (Ainhoa)
- » Saboreo algo amargo porque me parece que está en una torre encerrada... y a la vez, siento alegría porque aunque parece que está encerrada, sabe aprovechar un simple rayo de luz para pintar y olvidarse de dónde está (Laura)
- » Percibo la seriedad y concentración de la mujer-búho mientras pinta y la alegría de los pájaros al volar libres (Rubén)
- » Siento como si estuviera encerrada desde hace mucho en esta habitación, noto como los pájaros vuelan en círculos por detrás de mí y también siento el viento que entra por la pequeña ventana y me acaricia la cara... La pintora está rodeada de cosas raras y complejas... Este cuadro está lleno de misterios... pienso que lo que quiere reflejar Remedios Varo es que en tu imaginación puedes hacer lo que quieras porque no molestas a nadie. (Sara)
- » Veo unas pinturas mágicas que al combinarse con los rayos de luna intensificados por una lupa triangular consiguen que la pintura cobre vida (David)
- » Veo una especie de laboratorio, un cielo negro y un búho raro... oigo el ruido de la tormenta, el sonido del líquido al pasar por los tubos, el trino de los pájaros... el búho parece áspero y frío, pero siento alegría, felicidad, pasión... es algo increíble, con la energía de la luz, la materia de los colores y la música de su corazón está transformando la pintura en vida. (Isaac)

SOBRE BRUJAS SABROSAS Y HADAS OLOROSAS

Inmaculada **PÉREZ GARCÍA**

Maestra de Educación Infantil en el colegio Nuestra Señora de la Fuensanta,
La Algaida, Archena, Murcia



Érase una vez una bruja, pero una bruja de verdad; nariz con verruga, vestido remendado, voz chillona y cara de muy malas pulgas. Montada en su escoba, de palma, algo destartalada, llegó a la Algaida (para aquellos que no lo sepan es territorio murciano), sobrevoló el patio del cole La Fuensanta, dando tumbos y desorientada logró entrar, atravesar un pasillo y ¡horror!; quince niños de entre 3 y 5 años estaban sentados en el suelo junto a 4 adultos. El espectáculo era horrible, tantos niños y encima ejerciendo de tales (de todos es sabido esa afición que tienen de reír sin vergüenza ni control), así que la bruja furiosa se acerca y con su nariz verrugosa huele a esas criaturas que miran con recelo y cuenta sus planes: (aquí hay que imaginar una voz anegada, peluda, malvada): “¡Estoy harta de todos los olores, he decidido barrerlos todos con mi escoba mágica!”.

Pero hete aquí que de una puerta oscura aparece un hada rosada, purpurinosa, brillantosa y todos los cursirosas que os podáis imaginar, agitando su melena rubia se acerca a la bruja y en ese tono parsimonioso que tienen las hadas

intenta convencerla de que desista de sus planes; (ahora hay que imaginar una voz purpurinosa, rosa, cursilantosa): “No puedes hacer eso, bruja ¿qué sería del mundo sin olores?” e invita a los niños a contestar, pero los niños están boquiabiertos.

Después de una leve discusión, con algún pequeño acto violento (intentos de sustracciones de artilugios mágicos, ridiculización de vestimentas mutuas etc.) imposible ponerse de acuerdo!, así que encuentran otro camino: que sean los niños los que decidan, para eso habrán de atravesar la sala de los sentidos, un lugar desconocido.

La expedición está formada por 4 grupos de 4 (en todos hay niños de 3, 4 y 5 años) junto con su guía experto (madre o padre) y todo el equipo a punto; narices y paladares.

Todo está oscuro, muy oscuro, sólo 4 pequeñas luces encima de las mesas, que puestas en las esquinas de la sala dan un poquito de claridad. Cada grupo se dirige a su mesa, allí hay algo, está tapado ¿qué será?, después de un pequeño diálogo se abren los misteriosos recipientes, el



guía los acerca, uno por uno a los niños que forman su grupo y éstos empiezan a comentar sus sensaciones. Comienza el diálogo sobre lo que puede ser, sobre como huele, los recuerdos que provoca. ¿Qué contienen esos cacharros que están transformando los rostros de los niños y niñas?: infusión de menta, vinagre, chocolate y cebolla picada: ¡qué asco, qué rico, huele mal, mmmm qué bueno, buaffffff! Después de un rato a oscuras, hada y bruja deciden encender la luz, en la mesa aparecen un montón de pequeñas cajas transparentes, dentro cosas de colores; uno es rojo, otro verde, uno tiene bolas, otro líquido, ah otra vez el desconcierto! ¿Qué será?, ¿a qué sabrá?, miran, huelen, hablan, comentan,

elaboran hipótesis y ¡a saborear!, los niños devoran chocolate con alcaparras, fresas con zumo de limón, chupan cáscaras de naranja, huelen, comen; canela, curry, ¡Esto es una locura, todo el mundo habla, dialoga sobre semejante festín a ratos sabroso y a ratos asqueroso!

Todavía queda una prueba más; hada y bruja entregan unos sobres a cada equipo, que se abren como se desenvuelve un caramelo, dentro hay imágenes; pero ¿esto qué es?, ¿arte?, ¿comida?, ¿frutas y verduras o esculturas?, alguien ha hecho un paisaje con brócolis y panes, otro ha hecho una cara con verduras. ¡¡Mira!!, otro ha convertido una coliflor en oveja, ¿y ellos?, ¿serán capaces de hacer alguna obra de arte con esta comida que hay en la mesa?. De pronto, las manos se llenan de chocolate y convertidas en pinceles crean retratos, paisajes, soles de cáscaras, campos de orégano, árboles de fresas, abstracciones de limón, lluvia de canela, rechupan, pintan, pegan y ya está listo.

La bruja y el hada llaman a los niños para comentar qué les ha parecido lo que han preparado; para eso han sacado 3 retratos; una naranja sonriente, un pomelo un poquito enfadado y una fresa con cara extraña. Hay que elegir uno y decir lo que les ha parecido entrar a la sala de los sentidos.





¡La naranja sonriente es la estrella!, así que deciden dar una tregua a los olores, pero sin bajar la guardia, oliendo mucho, todo lo que puedan y saboreando aún más, que ya sabemos todos que el mundo (sobre todo los coles) están llenos de brujas ocultas, deseando hacernos olvidar que tenemos nariz, manos, paladar, ojos; sentidos y pensamientos que se vienen todos los días con nosotros a la escuela.

Este cuento está dedicado a las hadas y hados madras/os, yo sé que existen porque me han subido en su noria y me han enseñado sus libros de pócimas mágicas. En uno de esos libros se inspiró este taller; **Jugar a pensar (recursos para aprender a pensar en educación infantil)**. Con él he pretendido desarrollar las habilidades de pensamiento de percepción (saborear, degustar, oler) y traducción (interpretar), además de potenciar el pensamiento analógico, a través de una propuesta novedosa por parte de Noria: la evaluación figuroanalógica, utilizando imágenes animadas de frutas. He querido también utilizar el arte como recurso y fuente de inspiración para propias creaciones, un camino que nos ha abierto este programa.



LA NORIA POR EL MUNDO

Equipo **NORIA**

| <www.proyectornoria.creamundos.net>

EL PROYECTO NORIA VIENE SIENDO APLICADO EN SALAS DE AULA DE VARIOS PAÍSES A LO largo de estos años. Este texto va a destacar algunas experiencias ya publicadas que podrán ser encontradas en las direcciones webs indicadas. Las publicaciones están tanto en números anteriores de la revista *Creamundos* como en las blogs del proyecto. Cabe resaltar que además de estas indicadas, en los mismos sitios web hay muchas otras que merecen ser conocidas y leídas.

Noria en Perú

“Filosofía y creatividad en la Casa de Cartón”, texto de Ana Cosme Choy, subdirectora del Colegio La Casa de Cartón que explica actividades realizadas con los niños/as de primaria y secundaria:
<http://www.creamundos.net/re_a3.html>

Noria en El Salvador

“Unha experiencia educativa nun recuncho de El Salvador (Centro América)”, texto en gallego escrito por la profesora Lidia Gómez Fraga que explica como ella y 3 profesoras voluntarias más

han trabajado en Guatajiaga (Morazán) propuestas del Proyecto Noria en la cuarta comunidad más pobre de El Salvador:
<http://www.creamundos.net/2re_c2.html>

Noria en Colombia

“Juanita en Colombia: Jugar juntos”, experiencia relatada por la profesora Nubia Rodríguez que trabaja con la dimensión ética propuesta por el programa de 3-4 años:
<<http://www.rincondeeducadornoria.blogspot.com/>>



Noria en Brasil

“Sací Pereré en Porto Alegre”, la profesora Letícia L. relata cómo ha trabajado las habilidades de pensamiento a través de la leyenda de Sací Pereré en la escuela La Salle de Porto Alegre, Brasil:

<<http://www.rincondeeducadornoria.blogspot.com/>>



Noria en Italia

Programma Giocare a pensare con la coccinella Isabella

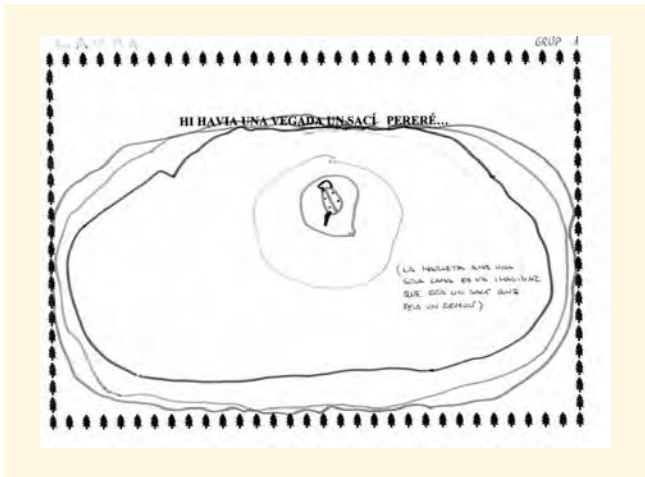
- Libro del alumno: *La coccinella Isabella*
- Libro del educador: *Pensare a Giocare con i bambini da 3 a 4 anni*

Edizioni Junior-Spaggiari, San Paolo Azzano (BG), publicación prevista para diciembre de 2010.

Programma: Giocare a pensare

- Libro del alumno: *Giocare a pensare con le storie*
- Libro del educador: *Giocare a pensare. Proposte per imparare a pensare in età prescolastica (4-5 anni)*

Edizioni Junior (a cargo de Piero Sacchetto), San Paolo Azzano (BG), 2006.



Y para cerrar dejamos de regalo el dibujo de Laura Mata Macias, niña de 5 años, alumna de la escuela Antoni Gaudí de Cornellà de Llobregat, Barcelona, España. Ella nos enseña de manera divertida como sintetizó Juanita, la protagonista de Noria y un personaje legendario brasileño, el Sací Pereré.

IV

MUNDOS COMPARTIDOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

COMPRENDER, CONOCER Y DIALOGAR: EL ROL DEL EDUCADOR

Gabriela **BERTI**

Ni la contradicción es señal de falsedad, ni la no contradicción es señal de verdad

Blai PASCAL



Formar formadores

Como integrante de la Red Noria pude recorrer varios rincones de España, dando cursos de formación a educadores y educadoras. En el transcurso de los diferentes ciclos de formación hay algo que me llama la atención al observar que ciertos temas, constante y recurrentemente, aparecen como preocupación central de muchos educadores/as que asisten a los cursos. Estas cuestiones suelen estar relacionadas en-

tre sí y generalmente giran en torno al vínculo entre la educación y la infancia; cómo llevar a cabo la tarea educativa con los niños y niñas y cómo hacerlo mejor; cómo ayudarlos a crecer para que sean adultos capaces de insertarse en una sociedad que se vuelve cada día más espinosa. Evidentemente no se trata de una inquietud menor.

Si prestamos atención a la manera en la que, muchas veces, se describe el mundo de los niños y niñas, vemos que existe una tendencia a considerarlo como si fuera un universo 'acaramelado', colmado de imágenes simpáticas y graciosas. Un correlato de esta mirada suele estar asociado a la percepción de que los niños y niñas son una especie de 'continente vacío', seres a los que hay que dotar (llenar) con los conocimientos y experiencias que los adultos (plenos, completos) ya tienen y, por eso, son capaces de brindar. Sin embargo los niños y niñas habitan en el mismo mundo que nosotros los adultos (con sus riquezas y miserias humanas) y, que sean pequeños, no implica que estén 'vacíos' de experiencias y conocimientos, del mismo modo que un adulto no está 'completo' por el hecho de haber crecido, estudiado o vivido más tiempo. Entonces, bien cabe plantearse la pregunta sobre cuál es el rol del educador/a para conseguir guiar no sólo el proceso de aprendizaje de conocimientos curriculares, sino también del entendimiento, el respeto por los otros y por uno mismo.

Educar para la comprensión

Formarse, estar preparado para vivir en un universo complejo y cargado de matices, no es una tarea sencilla. Las maestras/os son una pieza clave, actores indispensable para la construcción de sociedades más plenas, ya que durante el transcurso de su labor están en contacto son cientos de niños y niñas (y sus correspondientes familias), a los que ayudan a modelar su porvenir transmitiendo tanto conocimientos, como valores éticos. Ciertamente, no sólo se trata de una responsabilidad individual, sino que además cobra vital importancia el entorno educativo en su conjunto (alumnos, educadores, padres e instituciones). Con todo, las instituciones están construidas por el entramado que forman las personas y la manera en la que se relacionan entre ellas. Ahora bien, si deseamos que las aulas sean un lugar para: ampliar y desarrollar experiencias, para la puesta en marcha de instrumentos que favorezcan una comunicación fluida, la construcción de diferentes grupos sociales activos, la generación de ideas propias, el estímulo de hábitos cívicos, democráticos y respetuosos para hacer frente a las incertidumbres de la vida, entonces debemos estar preparados para reflexionar multidimensionalmente. Me refiero a que seamos capaces de pensar no sólo sobre cómo educar a los niños/as, sino también cómo nos posicionamos los educadores delante de esa tarea.

Precisamente, el pensador francés, Edgar Morin plantea una idea que, desde mi punto de vista, resume esta cuestión. Él dice que: la educación es el ejercicio de educar para la comprensión.¹ Aunque esta frase parezca una tautología, creo que bien vale la pena detenerse a pensar un momento sobre su significado. Nos hallamos rodeados de medios para la comunicación (teléfonos, e-mails, TV, etc.), pasamos comunicándonos buena parte del día (en nuestros trabajos, en el aula), así como generando información. A pesar de ello, la comunicación no conlleva la comprensión y, la información, bien transmitida y

entendida, sólo genera inteligibilidad. Ambas son condiciones necesarias para la comprensión, pero no son suficientes.

Comprender nos permite aprehender intelectualmente un conjunto de conceptos o elementos (siendo conscientes de su contexto). Cuando comprendemos algo podemos volverlo perceptible y somos capaces de explicarlo. En nuestras aulas y espacios de clase, buscamos la comprensión intelectual y objetiva (la transmisión de conocimientos), pero es esencial recordar que también debe estar presente la comprensión humana (intersubjetiva).² Esta última excede a la explicación (de las cosas tangibles e inmateriales), ya que además requiere del conocimiento de sujeto a sujeto (de aquellos que tenemos delante), como de nosotros mismos (en relación a nuestro contexto, creencias, etc.). Comprender, entendido como un acto intersubjetivo, implica ser capaz de: ponerse en el lugar del otro (empatía) y de proyectar; ser abierto y generoso; de acercarse a las creencias y necesidades del otro.

De esta manera la comprensión es tanto un medio para conocer como un fin en sí mismo. Para comprender hay que aprender a escuchar y escucharse activamente y, por tanto es un tema que no se puede pasar por alto ni en la escuela, ni en un curso de formación. Aprender a escuchar para conocer los presupuestos, los valores y los intereses de los alumnos/as, de los compañeras/os, así como los propios para, en consecuencia, conectar el pensamiento con la acción y los sentimientos.

“Conócete a ti mismo”

“Conócete a ti mismo” es la frase puesta en el atrio del templo a Apolo de Delfos (lugar de culto de antigua Grecia). En todos los tiempos muchos pensadores han reflexionado sobre ella con variados matices, siguiendo el ejemplo de Sócrates y Platón que se la hicieron propia. Indudablemente la filosofía puede servir como aliada para favore-

1. “Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.” Cf. Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación*; Trad. Mercedes Vallejo-Gómez; Francia; UNESCO; 1999; pág. 43.

2. El mismo Edgar Morin presenta una imagen que puede ilustrar estas palabras. Dice que, por ejemplo, si vemos un niño llorando lo primero que hacemos es intentar comprender que le ocurre y no ponernos a medir cuál es el grado de salinidad de sus lágrimas. Esto implica que comprendemos al otro como sujeto (con el cual puedo identificarme y empatizar) y no como un proceso objetivo. Op. Cit, pág. 44.

cer la consciencia de sí mismo, así como de los otros. Entonces, al decir filosofía con niñas y niños nos referimos a una educación que se preocupa por el pensar en general, por el pensarse (a sí mismo) contextualmente y tiene, como correlato, una puesta en marcha de acciones y valores.

No obstante, cuando desde la filosofía hablamos del “conócete a ti mismo”, no nos referimos a un acto cerrado (individualista), más bien se trata de un acto que implica poner el ego en perspectiva. Interrogar nuestra condición humana es examinar nuestra condición en el mundo, puesto que cualquier conocimiento debe poder contextualizar su objeto de estudio para ser pertinente. De esta forma, educar para la comprensión nos lleva a conocernos y comprendernos como personas que estamos con los demás y que, al pensarnos a nosotros mismos no podemos soslayar a los otros.

Una metodología y un tipo de educación que sea verdaderamente reflexiva, se compromete con la capacidad de explorar el pensamiento sobrepasando cualquier acto solipsista, al mismo tiempo que está dispuesto a autoevaluarse para ampliar la mente, en tanto capacidad de ser consciente de las cosas.³ Con todo, no se trata de un simple incremento de las habilidades a nivel cualitativo, sino que éstas se puede traducir a nivel ético. La autoevaluación supone una vuelta a lo desconocido del conocimiento y la capacidad de auto-percibirse (para sí y en relación con el mundo), con el fin de advertir nuestras creencias, expectativas, simpatías, etc. De esta manera, en un solo gesto, se envuelve la aptitud educativa personal, colectiva y también a nivel humano. El movimiento de auto-evaluación, conocimiento y comprensión nos ayuda a atender a las propias posibilidades y limitaciones, y tomar ese conocimiento como parte de los recursos pedagógicos. Por ejemplo, si conocemos nuestras flaquezas o faltas, podremos comprender mejor en lugar de anatemizar, y ver que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión, abandonando la condición del juez de todas las cosas.

3. El neurólogo Blay Fontcuberta dice que la mente es la facultad de ser conscientes de las cosas y, para expandir la mente, debemos ser capaces de desarrollar nuestra lucidez mental. No se trata de acumular datos, sino de procurar que la mente crezca en profundidad, amplitud, capacidad de combinación y agilidad para el manejo de los datos, conceptos e ideas, con fluidez y soltura. Cf. Blay Fontcuberta: *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*; Barcelona; Ed. Índigo; 1992; pág. 142.

Diálogo, conocimiento, comprensión y comunidad

Tanto el conocimiento y la comprensión intelectual (objetiva) como la humana, requieren que estemos dispuestos a navegar por las certezas y por las incertidumbres, puesto que algunas de las cuestiones más esenciales que ocupan a la humanidad aún siguen generando incertidumbres. El diálogo filosófico, realizado en comunidad, es un medio apropiado en el que se puede aprender a caminar por certezas e incertidumbres, a cuestionarlas, a mirarlas de diferentes puntos de vista y a ponerlas en común con los demás.

A través de este tipo de diálogo se hace patente que la educación es un proceso creativo, que pone especial atención en la noción de proceso, como algo que está en permanente desarrollo y cambio. Por lo tanto es vital, en un diálogo, dar la bienvenida a las nuevas ideas, evitar las críticas excesivas (y no constructivas), para que pueda crecer. El diálogo filosófico es una pieza clave que utilizamos diariamente en los cursos de formación de formadores y en el cual profundizamos, con el objetivo de que los educadores y educadoras puedan trabajar con él en sus aulas.

El diálogo permite que el pensamiento sea flexible, dinámico, creativo; que se mueva en distintas direcciones. Ahí radica uno de los papeles principales de los educadores como guías del diálogo en una primera instancia, pero también como personas que estimulan y potencian el respeto mutuo, el civismo, el entendimiento, la empatía, etc. Los educadores son los facilitadores del diálogo pero, al mismo tiempo, son quienes abren la puerta hacia una ética de la comprensión del ser y su entorno.

Crear un ambiente creativo (accesible y comunicativo) para favorecer el pensamiento a través de la utilización de preguntas (previamente elaboradas) e incentivar el diálogo. Sin embargo muchas veces, cuando hablamos de creatividad, creemos que es algo exclusivo de personas especiales, de genios o de artistas, y no somos conscientes que todos la podemos poner en práctica (en diferentes medidas). Es fundamental ser receptivos para que esto pase, al mismo tiempo que es preciso estar atentos a diferentes niveles de comunicación de lo que se dice con

palabras y a través del lenguaje corporal (tanto de las alumnas/os, como de las profesoras/os), ya que el diálogo no sólo está en las palabras enunciadas.

El Proyecto Noria desarrolla un conjunto de actitudes y valores éticos que, de la mano de las habilidades de pensamiento, ayudan a los niños y niñas a aprender a actuar de manera considerada, atenta a la diversidad y a que sus acciones sean coherentes con sus propios pensamientos. Algunos de estas actitudes y valores son: el buen humor; la paz/paciencia; el respeto mutuo; el coraje y la prudencia; el trabajo/labor y persistencia; la gratitud; la libertad y disciplina; el diálogo; el cuidado; etc. No obstante, es primordial que esos valores éticos que se promueven en los alumnos y alumnas sean incorporados al trabajo diario del maestro/a. El buen humor como recurso para enfrentar la rutina y las diferentes circunstancias que debe afrontar; la paz y la paciencia con uno mismo y con quienes compartimos nuestro tiempo (cultivo de la serenidad

y el equilibrio); el respeto mutuo implica tener en cuenta a los otros (compañeros, alumnos, etc.) como condición indispensable para la convivencia; el coraje para decir lo que se piensa y atreverse a experimentar cosas nuevas o a cambiar de rumbo y, la prudencia, para ser cuidadosos con el entorno; la persistencia para lograr los objetivos propuestos; la gratitud por disfrutar aprendiendo de los otros y compartiendo con ellos; la libertad y disciplina van a de la mano porque suponen el autocontrol y la educación de las emociones (las reglas puestas desde fuera muchas veces carecen de sentido); el diálogo es la puesta en marcha de la democracia y el respeto, un antídoto contra la violencia y un material valioso para resolver conflictos; el cuidado entraña el interesarse desprendidamente por los alumnos, los padres, compañeros para aprender y crecer con ellos. Educar, pensar, comprender, actuar, respetar son elementos que crecen de la mano de las maestras/os, para construir un futuro mejor.

UNA VERDADERA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN VIRTUAL

Araceli **OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE**

| Coordinadora de la Comunitat de Recerca de Ponent

Equip ICE de Filosofia, Lleida

<latxadomaikia@yahoo.es>

Desde finales del año 2005 un grupo de maestras de educación infantil y primaria de Lleida reflexionamos sobre nuestra práctica de filosofía en el aula, contando con el asesoramiento de Félix de Castro, miembro del equipo Noria y del GRUPIREF. Actualmente, formamos el grupo 9 personas: Adelina, Alba, Àngels, Anna, Antonia, Araceli, Imma, M.^a Carme y Mercè que trabajamos en 5 escuelas de características muy diferentes: desde una escuela concertada de más de 1200 alumnos a una rural de 116, desde escuelas de la capital, a centros de pueblos del entorno de Lleida.

Este grupo quiere ser una comunidad de investigación y es por ello que aparte de reflexionar sobre nuestro día a día, cada año nos planteamos un proyecto común que programamos, realizamos y evaluamos. Esta actividad sigue siendo para nosotras una experiencia muy importante pues nos ayuda a reelaborar y profundizar nuestros conocimientos y a mejorar nuestras prácticas.

Este año pensamos que sería una buena idea poner en contacto cada una de las comunidades de investigación de nuestras escuelas y crear un espacio donde poder compartir de manera casi instantánea las reflexiones que surgen de cada aula sobre una misma propuesta.

Las nuevas tecnologías nos ofrecen la oportunidad de crear un aula virtual donde poner en práctica nuestra iniciativa. Es así como creamos una red social utilizando la plataforma Ning y que con el nombre de **Comunitat de Recerca de Ponent** nos facilita la comunicación y la creación del espacio que necesitamos.

¿Cómo lo haremos?

Se trata de preparar una serie de propuestas comunes que surgidas del material del Proyecto Noria: **Jugar a pensar** (propuesta para Ed. Infantil), se dirigen a diferentes niveles educativos:

- Un **cuento** para educación infantil: **La gallina Lina**. Actividad: pensar un final para el cuento).
- Un **cuadro** para Primer ciclo de primaria: **Tierra labrada** (Joan Miró). Actividad: buscar un contexto para los elementos del cuadro presentados aisladamente: ¿dónde pueden estar?
- Un **juego** para Segundo ciclo de primaria: **Barangandao**. Actividad: a partir de la realización de un **barangandao**, inventar y realizar un juguete cooperativamente.

También pensamos una serie de preguntas iniciales para dinamizar los foros y así iniciar los diálogos, base de la propuesta de filosofía:

- Sobre el cuento: ¿Qué creéis que le pasó a la gallina Lina?
- Sobre el cuadro: ¿Por qué estos animales son tan extraños?
- Sobre el juego: ¿Es fácil construir alguna cosa con los demás? ¿Es mejor construir con otros o solos?

A partir de los diálogos iniciales los niños se plantearon otras cuestiones, creando otros foros. Uno de ellos fue: ¿Qué es un animal salvaje?, surgido de la necesidad que tenían de poder definir el concepto "animal salvaje" a partir del

trabajo con *Tierra labrada*. Con los ejemplos, contraejemplos y las argumentaciones de diferentes grupos hemos llegado a un principio de definición que ha provocado nuevas preguntas e hipótesis que nos hacen reflexionar.

sotros: cada elemento es una persona y entre todos un trabajo. Hay muchos ingredientes, muchas ideas... Cada grano de arroz es un pensamiento. Estamos mejor todos juntos porque la unión hace la fuerza. (4º primaria)

Evaluación figuroanalógica

Reflexionar sobre el trabajo realizado es una parte fundamental en nuestras propuestas. Nos ayuda a recordar lo que hicimos, a ordenarlo, para así poder valorarlo. Dos foros independientes, uno para ed. Infantil y otro para primaria dieron cabida a las valoraciones. La pregunta fue la misma: **¿Cómo ha estado compartir la experiencia de filosofía con niñas/os de otras escuelas?**; pero en ed. Infantil propusimos fotografías de cinco niños con diferentes expresiones, que han ayudado a definir los propios sentimientos sobre esta práctica:

- » ... unos cuantos... hemos elegido la cara contenta porque por primera vez hemos podido escuchar a otros niños de otras escuelas que han hecho el mismo cuento que nosotros... (P-5, clase de las ballenas)

En primaria se utilizaron nueve imágenes de diferentes comidas sobre las que valorar la experiencia haciendo verdaderas analogías:

- » Once de nosotros se identifican con la paella por muchos motivos: la forma de las gambas: parece que se agrupan para pensar. Toda la paella es un plato con muchos ingredientes y esto es como no-

Nuestra valoración

Creemos que trabajar filosofía en el aula va más allá de ser una iniciativa metodológica diferente. La entendemos dentro de una reflexión sobre lo que significa nuestro papel como docentes, sobre lo que significa educar y la educación: valores, emociones, procedimientos, conocimientos.... diferentes conceptos que no se pueden desvincular y que se favorecen con esta propuesta de **Jugar a pensar**.

Querría resaltar los aspectos más significativos de nuestra experiencia:

- **La espera...** un valor educativo. Construir pensamiento no es un proceso inmediato, requiere tiempo y calma. A partir de las sucesivas intervenciones, se plantean más cuestiones. Se enriquece lo que sabemos con las aportaciones de los demás, repensamos lo que nosotros mismos habíamos hecho (al iniciar la sesión, cuando recapitulamos...) y en este proceso somos más conscientes del propio pensamiento. El conocimiento se alarga en el tiempo porque hemos de esperar las respuestas de los demás, les interesa mucho ver lo que les dicen y son muy cuidadosos preparando sus intervenciones, procurando escribir bien, porque quieren ser bien comprendidos.



- **La sorpresa...** una emoción básica en todo aprendizaje y que los alumnos han experimentado al descubrir que hay otros niños en diferentes escuelas que reflexionan sobre las mismas cosas. La curiosidad por saber qué opinan los otros sobre el que ellos han dicho hace que la actividad sea muy viva.
- **El compartir...** un valor fundamental en la propuesta del Proyecto Noria, y en todos los procesos de aprendizaje. Poder compartir pensamientos los aproxima a los otros y mueve su curiosidad para continuar la actividad y profundizar sus reflexiones.
- **El traspasar...** un procedimiento que nos ayuda a ir más allá de las cuatro paredes de la escuela y compartir con otros grupos de iguales experiencias y reflexiones. Las TAC pueden favorecer una comunidad más extensa, con todo lo que significa ampliar nuestra mirada con la mirada de los otros.
- **Filosofía. Capacidades. Competencias...** Con esta propuesta trabajada desde el Proyecto Noria, creemos que se está facilitando muchos aspectos de los aprendizajes, entre ellos todos los referidos a las capacidades y las competencias. Hemos relacionado nuestra propuesta con las actuaciones a que se refieren los currículos de educación infantil i primaria y hemos podido comprobar que todas y cada una las capacidades y competencias están representadas en alguna de las actividades que se han planteado.

Finalmente, por todo lo vivido y reflexionado pensamos que esta experiencia ha sido muy positiva tanto para los niños como para nosotras, y que podremos próximamente, continuar explorando lo que puede dar nuestra comunidad de investigación virtual.

COMPARTIENDO FORMACIÓN EN ARAGÓN

Araceli **OCHOA DE ERIBE MTZ. DE LAFUENTE**

| Formadora Proyecto Noria
<latxadomaikia@yahoo.es>

Desde septiembre de 2007 realizo diferentes actividades de formación en distintos lugares. Por la cercanía de la Comunidad Autónoma de Aragón a mi residencia en Lleida buena parte de mi experiencia como formadora la he llevado a cabo en este extenso territorio.

La intervención anterior de Angélica Sático con los responsables de los centros de recursos aragoneses motivó el interés de éstos por el Proyecto Noria y el despliegue de una serie de cursos iniciales por toda la geografía aragonesa durante el curso 2007/2008.

Fraga, Monzón, Graus, Sabiñánigo, Calatayud, Andorra, Calatorao... fueron algunas de las localidades donde se realizaron los primeros cursos de iniciación en los que participé, junto con otros miembros del equipo de formadores del Proyecto Noria.

La acogida de todos los cursos fue muy buena y el interés que despertó el Proyecto Noria hizo que todas las sesiones se siguiesen con atención.

La manera en que se plantean estos cursos, favorece la intervención activa de los participantes: se facilitan las bases teóricas del Proyecto Noria, aspecto fundamental para saber sobre qué se sustenta la propuesta. A la vez, utilizando la didáctica que se propone; las sesiones quedan lejos de una clase magistral donde uno explica y el resto escucha: se promueve la reflexión, la participación y la vivencia de lo que es y significa el Proyecto Noria.

Como consecuencia de estas primeras actividades, se han llevado a término, en los años 2008/2009 y 2009/2010 diferentes cursos en algunas de las localidades donde ya había habido una intervención y se han iniciado otras en

diferentes zonas de la Comunidad; siempre con una gran acogida por parte de los participantes y de los responsables de los Centros de Profesorado y Recursos, que en todo momento han facilitado la realización de los cursos.

Gracias a la actitud, iniciativa y ayuda de Angélica Sático, directora del Proyecto Noria, así como a la reflexión todo el equipo, estos cursos se realizan con seriedad y rigor. Es por eso, que creo que continúa habiendo interés entre el profesorado de las diferentes zonas y los Centros de Profesores y Recursos para continuar la formación.

Desde mi punto de vista, participar como formadora es un reto: hay que preparar y revisar todo el material, pues la propuesta lo merece. Y también lo merece todo el profesorado que utiliza parte de su tiempo libre en acudir a los cursos y que se desplaza en ocasiones muchos kilómetros (un recuerdo a las amigas de Benasque que tienen 60 km para llegar a Graus), a veces en condiciones meteorológicas muy complicadas.





Cuando se publicita un curso Noria desde un CPR, ya se indica qué tipo de curso es y qué objetivos tiene; además, cada vez son más las personas que conocen el Proyecto Noria. Eso presupone que quien está dispuesto a inscribirse puede intuir cómo se desarrollará y de qué se tratará; también indica que el tipo de profesorado interesado en esta propuesta ya trabaja y entiende la educación desde una perspectiva próxima a la que subyace en Noria y eso hace que con frecuencia podamos establecer relaciones entre las diferentes experiencias vividas y la propuesta del Proyecto.

Especial importancia creo que tiene la realización de la práctica en las respectivas aulas. Entiendo que es una parte fundamental de los cursos. Primero suele haber cierto temor y una de las expresiones más comunes es “no sé si lo sabré hacer”; pero después de hacer el esfuerzo los comentarios son muy positivos y se valora la experiencia muy favorablemente. También es muy frecuente escuchar expresiones como: “los niños me han sorprendido” o “no creí que les interesaría tanto” pues la respuesta del alumnado es muy buena: les interesa y les motiva y es por eso que su actitud es muy positiva y al encontrar más espacio para expresar sus cavilaciones y nosotros escucharlos, realmente sorprenden. A partir de las reflexiones que genera la puesta en

común de las prácticas, el diálogo que surge en el grupo es muy rico y creo que es cuando mejor se puede entender y encajar lo vivido en el curso con la realidad de nuestras escuelas. Como escribe Dewey: “Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable”.¹

Compartir, construir, reflexionar, dialogar, son verbos básicos en el Proyecto Noria y no pueden faltar en el desarrollo de los cursos. En Graus he tenido la oportunidad de compartir cada año un curso Noria y ya llevamos tres: un primer curso de iniciación, el segundo de profundización sobre las habilidades de pensamiento y el tercero sobre las Competencias y Emociones en el Proyecto Noria. Se han realizado básicamente con el mismo grupo de profesoras y la experiencia ha sido muy gratificante por lo que significa de compartir, construir, reflexionar, dialogar. Espero que haya sido tan importante para ellas como para mí. Acabo con la sensación que he aprendido más cosas, que mi pensamiento y mi reflexión fue más profunda y matizada y eso me hace sentir muy bien, y compartirlo, también.

1. Dewey, J. (2004): *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MI EXPERIENCIA COMO FORMADORA DEL PROYECTO NORIA EN MADRID

M.^a Teresa **PÉREZ VILLALBA**

| Maestra y formadora del Proyecto Noria
<espiguete@hotmail.com>

Tener un lugar donde encontrarse, compartir inquietudes, proyectos educativos y experiencias en el aula es lo que nos movió a varios profesores del CEIP Ciudad de los Ángeles de Madrid a formar un grupo de Filosofía para Niños (FpN) del que he sido coordinadora durante cinco años. En 2005 dos profesoras del centro realizamos un curso de FpN en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Nos gustó tanto la experiencia, que decidimos compartirla con nuestros compañeros de colegio. De esta manera surgió nuestro seminario, con el objetivo de aprender a pensar mejor y enseñar a pensar bien a nuestros alumnos de Educación Infantil y Primaria. La iniciativa, basada en el Proyecto Noria, fue un éxito desde sus comienzos, contando con una media de catorce participantes sobre un máximo de quince y atrayendo a profesores de otros centros como el Ciudad de Córdoba.

Foco de trabajo de cada año

A lo largo de estos cinco años, cada seminario ha tenido un eje vertebrador distinto. Así, el primer año (2005-2006) lo dedicamos a efectuar una toma de contacto con la FpN, centrándonos en los temas y actividades aprendidos en el curso de la UAM. Con la motivación de profundizar en el tema, y tras realizar un curso de formadora



del Proyecto Noria en Barcelona, al año siguiente pude dar a conocer a mis compañeros el programa, indagando en las habilidades de pensamiento, las actitudes y valores éticos, descubriendo experiencias que pudieran ser desarrolladas en las aulas a través de narraciones, juegos, música y obras de arte.

Imbuidos en la complejidad y lo fascinante del proyecto, el curso 2007-2008 lo consagramos a conocer a fondo el programa que tiene Noria para niños de tres a ocho años. Este paso nos permitió, siempre con el asesoramiento de Angélica Sátiro, profundizar al año siguiente en las habilidades de pensamiento.

Durante este curso 2009-2010, además de ofrecer al profesorado recursos metodológicos para potenciar la capacidad de pensar y actuar

con los alumnos, relacionamos las competencias básicas con la FpN, incidiendo especialmente en las competencias para “pensar bien” y potenciar el pensamiento creativo.

El diálogo como método

Para llevar a cabo el seminario de FpN tomamos como “herramienta metodológica” el diálogo. Por ello, durante las sesiones se promovió la formulación de preguntas y la evaluación analógica, lo que nos permitió promover el razonamiento entre los participantes y construir ideas en base a las de los demás.

Cada sesión daba comienzo con un juego de contacto para romper el hielo. A continuación, se realizaba una actividad como la lectura de un texto, la proyección de una obra de arte o un vídeo que daba paso al planteamiento de preguntas para dialogar sobre el tema. La sesión finalizaba con una evaluación analógica

por medio de objetos, obras de arte, alimentos, etc. que permitían un diálogo reflexivo-creativo y una autoevaluación. Ninguna opinión prevaleció nunca sobre otra y los temas tratados quedaron abiertos.

Para favorecer el diálogo y la reflexión hice uso de la disposición en forma de U así como diferentes agrupamientos (individual, pareja, pequeño grupo, y en gran grupo), según convenía en cada momento.

De los programas del Proyecto Noria he utilizado con mis alumnos de Educación Infantil **Jugar a Pensar con niños de 3 y 4 años** y los minicuentos de la mariquita Juanita. Con los alumnos de cinco años **Jugar a pensar con cuentos**. Con el profesorado del Seminario además de los citados, **Persensar**. Así como **Jugar a pensar con cuentos y leyendas** (“La princesa silenciosa”, “San Jorge y el dragón”, etc.). También **Jugar a pensar con mitos** (“El padre de la vida”, “La madre tierra”, etc.) Y algunos juegos del programa “Jugar a pensar”. Y los artículos 8 y 9 de **Los derechos de las niñas y los niños**.



Logros y dificultades

El mayor logro alcanzado en el seminario de FpN fue que un grupo de profesores se motivaran para reunirse cada semana y que, año tras año, busquen ampliar sus conocimientos para después trasladarlos a sus clases.

No obstante, lo más impactante ha sido ver los frutos de este trabajo, es decir, constatar cómo los alumnos después de realizar sesiones de FpN tienen más desarrollada la atención, aprenden a preguntar, se interesan por los temas tratados en clase sugiriendo preguntas y dando pie a diálogos espontáneos. Además, desde mi propia experiencia he podido comprobar cómo al realizar visitas extraescolares su comportamiento es ejemplar. M^a Victoria Piña, profesora de Educación Primaria del CEIP Ciudad de los Ángeles confirma, algunos años después, los resultados en los niños: “en comparación con otros alumnos, éstos están más motivados a investigar, buscar información en su casa y saber más sobre los temas trabajados en clase”. Refiriéndose a otro grupo de alumnos, otra compañera de Primaria, Alexandra Martínez-Santos Chuliá, comenta:

“ante cualquier tema para ellos se ha convertido en natural dialogar y opinar sobre los aspectos buenos y malos de lo tratado”.

Como dificultades encontré dos. La primera, el límite impuesto de quince profesores participantes por seminario. En el curso 2008-2009 se llegó a veintitrés, por lo que se me exigió desdoblarse el seminario y presentar duplicada toda la documentación. La otra, la escasa ayuda económica por parte de la Administración, por lo que los gastos corrieron a mi cargo o al del compañero que preparaba la sesión.

A pesar de las dificultades, el grupo ha valorado el seminario positivamente asegurando que desean seguir fomentando el diálogo como herramienta metodológica para aprender a pensar y como valor ético que humaniza y permite convivir.

Por todo ello, y ya que me resultará en el futuro incompatible la tarea de coordinación por trasladarme a otro centro, deseo que el próximo curso otro coordinador o coordinadora continúe con el excelente trabajo realizado por mis compañeros, fomentando la experiencia en las aulas y la adquisición de conocimientos en el Proyecto Noria.



SINESTESIA

(Seminario de FpN en Murcia)

Loida **GONZÁLEZ MORA**

| Maestra y pedagoga

Seminario FpN Murcia (<fpnmurcia@gmail.com>)

...Cada vez que miras, menta.

Cada vez que te acercas, gusanitos naranjas.

Cuando te vas, rajita de limón, ácido.

Poema resultado de una sesión de Sinestesia

SOMOS UN GRUPO DE EDUCADORES MUY HETEROGÉNEO, DESDE INFANTIL A SECUNDARIA, desde la educación formal a la no formal, desde los 20 años hasta la jubilación. Nuestra unión parte de la inquietud, ilusión y ganas de seguir aprendiendo.

Por ello en nuestro seminario una de las sesiones se la dedicamos a indagar y experimentar con una habilidad de pensamiento que no solíamos trabajar: la **sinestesia**. Esta sesión es un ejemplo de cómo intentamos experimentar con dicha habilidad antes de diseñar sesiones para nuestro alumnado. Esta metodología también nos permite adaptar y comparar nuestras sesiones de seminario con aquellas que llevamos a cabo en nuestros contextos de trabajo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. Centrar el tema dentro de las habilidades de pensamiento

- Habilidades de percepción: sinestesia.

2. Vídeo: “Flipar en colores” (Eduard Punset)

- Visionar la primera parte del vídeo (16 minutos).
- Anotar lo que nos llame la atención.
- Después del vídeo, entre todos y todas intentamos decir una palabra o frase con la que resumiríamos lo que acabamos de ver. “Colores. Conexión. Todos somos un poco sinestésicos. Mezcla de diversas percepciones. Diferentes formas de percibir. El rojo ¿lo vemos igual? ¿Se nace sinestésico o se aprende?”

3. Música y colores: ¿cómo serían los colores de estos sonidos o notas musicales?

- Una persona del grupo se queda en el aula.
- Escucha una canción.
- ¿Cómo serían los colores de esta canción?
- Realiza la expresión gráfica mientras escucha por segunda vez la canción.
- Material: folios dina A-3 enlazados, 16 colores de ceras blandas.

4. Reflexión sobre “música y colores”: Comparación de percepciones entre 2 canciones, siendo una de ellas la escuchada por la compañera en el punto anterior. ¿Qué canción creéis que está representada con esos colores y formas? ¿Cuál es la razón/causa/elemento que te lleva a pensar que es una canción y no la otra?

- Reunido el grupo al completo escucha 2 canciones.
- Quién quiera puede representar con colores ambas canciones.
- Reflexión, comentarios, diálogo en gran grupo.

3. Música y colores: ¿cómo serían los colores de estos sonidos o notas musicales?



4. Reflexión sobre “música y colores”: Comparación de percepciones entre 2 canciones...



- Escuchamos la canción que se corresponde con los colores/formas realizados por la compañera, así como su comentario individual.
- Canciones seleccionadas: 1) Canción: Down. Cantante: Jay Sean. Album: All or nothing. Año: 2009. Productora: Cash Money Records. Universal Republic. 2) Canción: Maiden's Lament. Grupo: Ensemble Planeta. Album: Maiden's Lament. Año: 2002. Productora: Canyon Classics. PCCA-01711.

5. Colores-olores, colores-sabores. ¿Dirías que éste color tiene olor/gusto? ¿Qué olor le pondrías a este color?, dirías que este color tiene sabor a...

- El grupo se divide en subgrupos.
- Un grupo relaciona diversos colores con sabores y otro grupo colores con olores. Lo escriben para luego poder leerlo y comentarlo.
- Seguidamente cada grupo realiza una poesía con lo que han escrito en el punto anterior. (Anexo 1 y 2)
- Material: cartones rugosos de colores.

5. Colores-olores, colores-sabores...



6. Lectura de “colores y sabores”, “colores y olores” y poesías

- Comentarios de cada grupo sobre el proceso de realización: ¿cómo os habéis organizado?, ¿habéis tenido dificultades o no? ¿cuáles?, ¿cuál ha sido el criterio que habéis seguido para realizar la poesía?

7. Evaluación figuro-analógica (Anexo 3)

- ¿Qué grado de dificultad habéis tenido en la actividad?

Gracias a Noria por recordarnos que se aprende jugando y creando.

Anexo 1

Sinestesia: colores y sabores

- **Rosa:** chocolate, a fondue de fresas mojadas en chocolate, chupa-chups de Kojak, fresas con leche y azúcar.
- **Morado:** nazareno (caramelos típicos de Murcia), bebida gaseosa como de arándanos, chupa-chups de esos que te tintaban la lengua. Nota: ambos colores Rosa y Morado coincidimos los tres en que nos parecen que son colores dulces.
- **Amarillo:** granizado de limón, dulce; junto con el color verde a mojito; rajita de limón, ácido.
- **Rojo:** sandía y también un cóctel de sandía (el típico que vacías una mitad de sandía y luego le echas alcohol y metes algunos trozos de sandía, mmmm ...está riquísimo... Luego todos alrededor bebiéndolo con pajitas). Sandía, pintalabios.
- **Naranja:** gusanitos Naranjas, naranja (fruta).
- **Verde oscuro:** espinacas con aceite y sal, té moruno, menta, espinacas con bechamel.
- **Azul oscuro:** pescado tipo a la Dorada, mar, no me sale nada este color.
- **Azul claro:** no lo hicimos

Poesía

Ese nazareno mojado en chocolate
tintó nuestra lengua
de verde mojito.
El sabor de tu pintalabios

cóctel de sandía y té moruno
me recuerda el mar salado.
Cada vez que miras, menta.
Cada vez que te acercas, gusanitos naranjas.
Cuando te vas, rajita de limón, ácido.

Anexo 2

Sinestesia: los colores huelen

- **Azul claro:** mar, limpio, frescor, buen aliento, clorofila.
- **Verde:** bosque, césped, menta, infusión, flores, árboles, huerta, champú, algas.
- **Fucsia:** chicle, rosa, colonia pija.
- **Lila:** incienso, libro antiguo, alegría, coliflor frita, vino.
- **Naranja:** champiñón frito, fruta, tierra, verano.
- **Rojo:** espaguetis, es intenso, no me gusta como huele.
- **Amarillo:** ácido.
- **Azul oscuro:** piscina, noche.

Poema

En el mar limpio se esconde una antigua alegría
donde el frescor de la tierra da vida a incienso
[y flores,
por ello brindo con un vaso de vino en la noche
[fría
donde suena intenso el aliento de los olores.

Anexo 3





V

MUNDOS COMPARTIDOS
EN EL ÁMBITO SOCIAL

COMUNIDAD DE DIÁLOGO CON MADRES Y PADRES EN ALICANTE

Cristina **SIGNES SOLER**

| CEIP El Fabraquer, El Campello, Alicante
<crisignes@yahoo.es>

Introducción

Tras muchos años trabajando con el Proyecto Noria en Educación Infantil, doy un paso más: invitar a Madres y padres a participar en una comunidad de diálogo filosófico. Durante el primer trimestre del curso 2009/2010 realicé un curso de “formación en liderazgo creativo” convocado por la asociación Crearmundos; El trabajo final era la elaboración de un proyecto creativo dentro del ámbito de mi trabajo, la educación, a continuación describo la puesta en práctica de éste proyecto. Mi proyecto fue la creación de un espacio de diálogo con padres.

A partir del artículo de Gloria Arbones, publicado en la revista *Aula Infantil* nº 128 en enero de 2004, donde plantea la recomendación de presentar el proyecto de Filosofía para Niños a los padres y madres de los/as niños/as de la escuela, empecé año tras año a presentar el Proyecto Noria a los grupos de padres y madres que llegaban nuevos. Esta presentación se basa en una práctica con ellos, normalmente de una obra de arte que ya he trabajado con sus hijos/as y después les explico en qué consiste el proyecto, sus objetivos, el tiempo dedicado, las dificultades de trabajar con niños de edades tan tempranas, y el convencimiento por mi parte de cómo se cita en el libro de Angélica Sátiro *Jugar a Pensar con niños de 3 y 4 años* (pág. 60): “Es como preparar el terreno para la siembra. Pero, como se sabe, las simientes, cuando están ger-

minando bajo tierra, son invisibles. Por lo tanto, no se puede esperar ver flores y frutos, aunque no se debe olvidar que ese trabajo invisible de la simiente genera la posterior aparición de la flor. O sea, cuanto menor sea el niño, menos podrán verse los resultados inmediatos del trabajo realizado con habilidades de pensamiento, valores y actitudes éticas. Esto no significa que no esté ocurriendo nada.”

En el curso 09/10, cambié de escuela, ocupando un puesto de apoyo a las aulas de Educación Infantil y a petición de todas las tutoras, trabajé con todo el alumnado el Proyecto Noria. Es una escuela numerosa, con 9 aulas de Infantil y unos 225 alumnos/as, por lo que convoqué reuniones informativas para los padres y madres sobre el Proyecto Noria por niveles dónde realizábamos una práctica de diálogo. En una de ellas (ya que después de comentarlo con el resto de compañeras de Educación infantil, opté por ofrecer mi proyecto sólo en el nivel de 5 años) al finalizar la práctica de diálogo les planteé 3 preguntas:

- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Te ha servido?
- ¿Si hiciéramos esto “a menudo”, nos serviría de algo?

Las respuestas fueron positivas y se apuntaron por escrito unas/os 15 padres y madres. Mi proyecto de comunidad de diálogo de padres acababa de empezar.

El proyecto: comunidad de diálogo de padres y madres

La idea era convocar un grupo de padres de mi escuela interesados en repensar su propia vida a través del instrumental filosófico, y que no sólo sean los niños y jóvenes los que practiquen filosofía en la escuela.

Para ello debía crear un ámbito donde poder dialogar, desarrollar nuestras habilidades de pensamiento, nuestras actitudes éticas y creativas, para la mejora de la convivencia, de la relación con los/as otros/as, y que pueda ayudarnos a convivir mejor en todos los espacios de nuestra vida, social, laboral, cultural, familiar...

Por supuesto la metodología no podía ser otra que la del Proyecto Noria mismo. Así me propuse: dentro del conjunto general de los temas propuestos, explorar de temas que interesen a los participantes, a partir de discusiones dialógicas; transformar el grupo en una **comunidad de diálogo**; crear un espacio en el que todos/as tienen derecho a expresar sus propias ideas, en el que tienen que escucharse unos/as a otros/as y en el que considerar las ideas de los/as demás; y promover la construcción de un pensamiento colectivo articulado, rico y consistente.

Experiencia

1ª Sesión

Nos presentamos con un objeto personal con el que nos identificamos. Algunos ejemplos serían un pañal (en estos momentos sus hijos son el centro de su vida), un CD (se dedica a la informática), agua (elemento muy importante en su vida diaria le soluciona muchas cosas), un fonendoscopio (es médica), una planta, un móvil, un silbato. Tras de esto expliqué qué eran el Proyecto Noria y Filosofía para niños de Matthiew Lipman, hablando de las bases teóricas (habilidades de pensamiento, metodología, qué significa una comunidad de diálogo, diferencias entre dialogar y discutir) y aclarando que lo que íbamos a realizar no era una escuela de padres y madres.

El primer paso fue establecer las normas del diálogo, igual que con los niños. Cada una/o es-

cribió tres normas, las pusimos en común, las consensuamos y las colocamos en un panel:

- Respetar los turnos de palabra.
- Primero escuchar y después hablar.
- Empatía.
- Asertividad.
- Hablar en un tono afable.
- Levantar la mano o hacer un gesto para que te den la palabra.
- No agredir verbalmente (ni de ningún otro modo) a quien piensa contrario a nosotros/as.
- Escuchar (no sólo oír) al resto de los/as compañeros/as.

A partir de aquí realicé una sesión tal cual lo haríamos en el aula o en la formación de adultos. Y así las sucesivas sesiones. Aquí presento un resumen de ellas.

Recurso: cuento de Noria “Juanita, Pol y la Leyenda jamaicana” del libro *Juanita, los cuentos y las leyendas* de Angélica Sátilo (Octaedro).

Tema del que quisieron hablar: El sentido común.

Resumen del diálogo:

- Depende de cada persona y de las situaciones que se nos presentan.
- Hay cosas de sentido común “universales” por ejemplo socorrer a las personas.
- Va con los principios de cada uno y con su personalidad.

Evaluación figuroanalógica con imágenes de zapatos: *Criterio: Elegir un tipo de zapatos que representen cómo me he sentido en esta sesión.*





Una de los comentarios más curiosos fue un padre que eligió unos zapatos que veía que debían ser cómodos pero que nunca se pondría, él se había sentido muy cómodo en toda la sesión a pesar de nunca haber realizado esta experiencia.

2ª Sesión

Recurso: “Por qué más es menos”, entrevista de Eduardo Punset con Barry Schwartz.

Tema: La tiranía de la abundancia.

Resumen del Diálogo:

- Vivimos en una sociedad de consumo, siempre aspiramos a más, somos inconformistas, no se valora nada porque todo se consigue fácilmente.
- Todas las elecciones están condicionadas por nuestra forma de ser, el momento, tu estilo de vida...
- Me conformo, en sentido positivo, no me complico y soy feliz con lo que elijo.

Evaluación figuroanalógica con mariquitas: **Criterio:** *Elegir una que represente qué ha significado este tema para mí.* Mariquita “maracas” (como símbolo de alegría, a pesar de todo lo malo, le gusta ver el lado positivo de las cosas, Mariquita “lupa” (a través del artículo ves las cosas en grande, y te ayuda a entender mejor lo que está pasando).

3ª Sesión

Recurso: “Por qué más es menos”, entrevista de Eduardo Punset con Barry Schwartz.

Tema: El arrepentimiento.

Resumen del Diálogo:

- Definición de la palabra “arrepentimiento”.
- Dos cuestiones para dialogar: Escribe algo de lo que te hayas arrepentido recientemente y algo de lo que te hayas arrepentido por lo menos hace 10 años.
- En el diálogo cada uno expone sus dos cuestiones, y dialogamos sobre las aportaciones.
- Revisamos las habilidades de pensamiento que hemos trabajado hoy.

Evaluación figuroanalógica con tres paisajes (una casa aislada en un bosque, una gran cantidad de casas sencillas “amontonadas” en la ladera de una montaña, y una calle con un canal y el cielo nublado): **Criterio:** *Asociar el tema de hoy con una de las imágenes.* Las casas amontonadas, porque es un tema que le da mucho agobio, la calle con canal, le recuerda a Ámsterdam es una ciudad en el extranjero haciendo la analogía con su arrepentimiento lejano, la misma imagen el arrepentimiento como el agua que se canaliza y te lleva a tomar otras decisiones que pueden ser más positivas.

Conclusión

Las reuniones han sido pocas y en ocasiones con diversas personas cada vez. Eso ha supuesto que no éramos un grupo fijo y conlleva que no hemos logrado conseguir una comunidad de diálogo continuada. Pero han sido los primeros pasos, la respuesta ha sido escasa en la mayoría de las reuniones, pero la gente que acude le gusta lo que hacemos y están dispuestas a continuar. Creo que ha sido una experiencia muy positiva tanto por su parte como por la mía. Y por eso el futuro del proyecto es seguir con él y proponerlo a otras/os madres y padres.

EN BUSCA DEL CRITERIO EN UN CAMPAMENTO DE VERANO EN ANDALUCÍA

Imanol **ÁLVAREZ VARELA**

| Licenciado en Filosofía y estudiante de Educación infantil
<ermexero@hotmail.com>

En las siguientes líneas me gustaría relatar brevemente una pequeña experiencia realizada en Barakaldo (Vizcaya) durante un campamento este mismo verano con siete niños de entre nueve y doce años. La intención era trabajar el concepto del **criterio**, utilizando como punto de partida dos fragmentos de la película **Ratatouille**.

En el primero de los fragmentos (19'00"-26'00") un chico sin ninguna experiencia en la cocina añade aleatoriamente ingredientes a una sopa con desastroso resultado, pero un pequeño ratón con talento y experiencia la modifica hasta dejarla exquisita. Tras ver este trozo realicé a los niños las siguientes preguntas:

- ¿Que hace Lingüini (el joven) con la sopa?
- ¿En qué creéis que se basa a la hora de escoger los ingredientes que añade? ¿Por qué creéis esto?
- ¿Pensáis que ha cocinado muchas veces?
- ¿Le gusta a Lingüini la sopa que ha preparado? ¿Por qué?
- ¿Qué hace Remy (el ratón) que Lingüini no hace, antes de añadir cada uno de los elementos a la sopa? ¿entonces en que se basa Remy?
- ¿Está buena la sopa que Remy ha modificado? ¿Por qué?

He de decir que los niños y niñas respondieron a las preguntas de forma lógica y razonada, destacando la falta de criterio del joven y el criterio del ratón y su por qué. Dos de las niñas se dieron cuenta de que el ratón olfateaba cada

ingrediente antes de añadirlo, hecho que clarifico a todos la diferencia entre el criterio y su ausencia.

A continuación vimos el segundo de los fragmentos (3'50"- 4'50"). En él, el pequeño ratón habla de cada sabor como algo único, y de la combinación de dos sabores como una creación de la que nace un nuevo sabor, también único.

Tras esto llevamos a cabo una pequeña experiencia. Llevé al aula una pequeña muestra de ocho clases de alimentos distintos y los colocamos en platitos (galletas de chocolate, patatas fritas, queso, mermelada, galletitas saladas, yogurt, chorizo y un kiwi). El juego consistía en probar y evaluar las mezclas de sabores que ellos mismos creaban. En cada mezcla debían utilizar dos ingredientes y mezclaban mediante dos procedimientos distintos que después comparamos: eligiendo la combinación y al azar. Se colocaron por parejas, con lo que quien mezclaba nunca era quien probaba y evaluaba las mezclas. El niño de cada pareja que le tocaba probar las mezclas debía tener siempre los ojos tapados y tenía que puntuar del uno al diez cada una de las mezclas. Evidentemente todos los niños debían mezclar mediante los dos procedimientos y evaluar cada uno de ellos al menos una vez. Así mismo, yo tenía la labor de registrar cada mezcla, su procedimiento y su correspondiente evaluación. Al finalizar, con los resultados en la pizarra, les preguntamos:

- ¿Todas las mezclas de sabores os han sabido igual de bien?

*Fue como poner nombre a algo
que ya conocían y utilizaban.*

- Observemos con detenimiento los datos obtenidos en el ejercicio de las mezclas de alimentos. ¿Qué procedimiento ha obtenido las puntuaciones más altas? ¿Y las más bajas? ¿Por qué pensáis que sucede esto?

Aquí he de decir que, en contra de lo previsto, las mezclas realizadas al azar y eligiendo obtuvieron la misma puntuación. Supongo que en un grupo de adultos la diferencia sería apreciable, a pesar de la diversidad de gustos, pero con los niños se acentúan una serie de variables incontrolables: lo que me digan los demás que sí ven la mezcla, lo que diga mi mejor amigo o amiga, el extremismo en la evaluación...

A continuación, buscaron en el diccionario el significado de la palabra **criterio** e intentaron explicarla al resto de la clase cada uno con sus palabras. Lo cierto es que la definición era demasiado difícil y creo que las dos o tres niñas que consiguieron definir con sus palabras la palabra lo hicieron más, ayudándose de su intuición para ligarla a los ejercicios hechos antes, que por haber entendido lo que leyeron en el diccionario.

Para finalizar les propuse otras dos cuestiones que trataban de cerrar de alguna manera el ejercicio:

- ¿Cuál ha sido nuestro criterio en cada uno de los procedimientos utilizados a la hora de mezclar? ¿Cuáles eran los criterios de Lingüini y Remy a la hora de preparar la sopa?
- ¿Cuándo pensáis que es más probable obtener buenos resultados, cuando podemos ver y oler los alimentos que mezclamos o cuando no? **¿Qué relación creéis que existe entonces entre los criterios y los resultados?** ¿Esto significa que siempre que mezclamos sin criterio el resultado será malo y cuando lo hagamos con criterio bueno? ¿Pero en la mayoría de los casos?

A esta última ronda de preguntas los niños respondieron demostrando que comprendían de

sobra el concepto de criterio. Aún así, la relación entre los criterios y los resultados la expusieron en primera instancia como una relación directa y determinada, rectificando después al hacerles releer los resultados de nuestra experiencia.

Para finalizar haré una breve valoración de la experiencia. Creo que los niños, debido a su edad ya comprendían el concepto de criterio, pero me pareció que el ejercicio les sirvió para asentarlo. De alguna forma, **fue como poner nombre a algo que ya conocían y utilizaban.**

En cuanto a las actividades dos apuntes: el ejercicio con la comida les gustó mucho, combinar sabores, probar con los ojos vendados, puntuar... pero me di cuenta de que para hacerlo con una clase normal se debería modificar. Mi idea era que todos lo hiciéramos al mismo tiempo pero sería un caos y al hacerlo de dos en dos el ritmo decaería demasiado con más alumnos. Por otro lado creo que el ejercicio del diccionario estuvo de más, quizás con un diccionario específico para niños la cosa sería distinta pero con el que nosotros utilizamos, de una surgieron otras tres palabras desconocidas.

Para finalizar me gustaría ligar todo esto al Proyecto Noria y a las habilidades que consideramos interesante trabajar. Establecer criterios es una de las habilidades de pensamiento enmarcada en los variados programas del Proyecto Noria. Es importante que los niños desde pequeños aprendan a apoyar sus afirmaciones, descripciones, interpretaciones, evaluaciones y opiniones en criterios, fundamentando lo que dicen. Es importante también que aprendan a percibir cuando alguien tiene criterio y presenta un pensamiento fiable. Se trata pues, de aprender a establecer criterios y a percibirlos y distinguirlos en los discursos ajenos.

Como ejemplo, de entre los tantísimos ejercicios publicados hasta el momento en los distintos libros del proyecto me quedaría con el ejercicio "Establecer criterios" de la página 154 de la guía para educadores **Jugar a pensar con leyendas y cuentos**. He elegido este ejercicio porque al igual que los aquí presentados intenta ir más allá, valiéndose por supuesto de la capacidad reflexiva que cierta edad da a los niños, y busca una reflexión sobre el concepto de criterio, su labor e importancia en el discurso, ya sea propio o ajeno.

EL TALLER, UN LUGAR DONDE HABITA EL DIÁLOGO (UNA EXPERIENCIA CON COLECTIVOS GITANOS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN EN MURCIA)

Mariano **LÓPEZ PINAR**

| Filósofo, educador en el Centro de Acogida y Acompañamiento Integral (CAYAM) de Murcia y miembro del Centro de Filosofía para niños y niñas de Murcia

Hemos hablado muchas veces de hacer llegar a todos los ámbitos de la enseñanza, ya sea formal, no formal o informal, la práctica de la filosofía con niños y niñas. En esto no parece haber oposición, de hecho, son habituales los grupos de investigación con adultos, colectivos desfavorecidos y grupos de formación y seminarios que habitualmente se crean para seguir desarrollando y creciendo en esta práctica.

En Murcia se encuentra un proyecto perteneciente a la ONG Cáritas, donde este año se ha introducido la Filosofía con niños y niñas como parte del proyecto educativo del centro. El CAYAM, Centro de acompañamiento y atención integral, tiene entre otros participantes a niños y niñas gitanos en situación de exclusión extrema con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años. Los participantes están escolarizados pero presentan un déficit curricular importante, tienen un alto índice de absentismo y generan rechazo a los mecanismos “tradicionales” de enseñanza.

Es importante entender el contexto no-formal donde nos encontramos. Nos manejamos en el

campo del aprendizaje donde la adaptación curricular y la metodología es radicalmente distinta a la enseñanza convencional en cuanto a la forma y el fondo. En este sentido hay que hacer una apertura hacia el colectivo con el que te integras, hay que dejarse imbuir de su mirada hacia el mundo y reconocer la presencia del otro. Esta presencia incorpora también un modo de relacionarse diferente al de la escuela formal, aquí nos regimos por nuestras inquietudes y por movimientos que atienden a expresiones libres, que nunca se adaptan a intereses específicos para completar una etapa o alcanzar objetivos

Hay que hacer una apertura hacia el colectivo con el que te integras, hay que dejarse imbuir de su mirada hacia el mundo y reconocer la presencia del otro.

La falta de atención, la dificultad para la abstracción y comprensión y en general una carencia de habilidades sociales, es el punto de partida de nuestro proyecto.

generales. Nuestro aprendizaje es libre porque los participantes parten de una libertad que en el contexto formal es rechazada continuamente.

La falta de atención, la dificultad para la abstracción y comprensión y en general una carencia de habilidades sociales, es el punto de partida de nuestro proyecto.

Para trabajar desde esta mirada hacia el otro y con el otro, en situación de exclusión hemos visto necesario hacernos de una metodología que parte de Lipman pero que profundiza el Proyecto Noria, porque estamos con niños y niñas de 5 a 14 años y porque el programa atiende perfectamente a la necesidad de potenciar las habilidades de pensamiento que son tan necesarias para crear significado. Una situación que en el ámbito de la exclusión social adquiere una importancia mayor ya que las claves para adquirir habilidades sociales tiene que ver con el lenguaje y como sabemos el lenguaje está relacionado directamente con el acto de pensar.



En el ámbito de la exclusión social adquiere una importancia mayor ya que las claves para adquirir habilidades sociales tiene que ver con el lenguaje y como sabemos el lenguaje está relacionado directamente con el acto de pensar.

Los participantes van a integrarse dentro de una comunidad de investigación que llamamos “el taller”, el lugar donde habita el diálogo. Los grupos de trabajo se dividen en tres, por edades, aunque también hemos hecho sesiones, exclusivamente para resolución de conflictos, donde se ha encontrado el grupo completo. Los aspectos más importantes que se han tenido en cuenta ha sido el desarrollo de la creatividad inventiva, trabajar el pensamiento simbólico y la abstracción, y hemos introducido la práctica figuroanalógica como mecanismo evaluador al finalizar tanto las sesiones explícitas en el taller, como al concluir otras actividades de diferentes características.

El enfoque de nuestras actividades se encuentra reunido dentro de las habilidades de pensamiento como la investigación, la conceptualización y el análisis, el razonamiento y la traducción y formulación. Como ingrediente

imprescindible se han utilizado cuentos, leyendas y por supuesto arte. Siempre hemos escogido una temática conocida dentro del colectivo gitano, historias sobre vendedores ambulantes, rebuscadores de chatarras que encuentran cosas maravillosas y animales como la “Burra Curra” y los ga-

llos, presentes en la realidad de este colectivo en la actualidad.

También han participado de un tema para crear escenas que ellos mismos han fotografiado y después introducir un diálogo sobre la temática. Es el caso del “trabajo infantil”, de la repulsa a esta práctica donde los niños y niñas del grupo de mayores han podido investigar a partir de sus propias experiencias y plasmarlo en una secuencia de fotos que además hemos utilizado para mejorar la interpretación, el ingenio y la creatividad.

La Burra Curra apareció en el taller para hablarnos de la Gallina Lina y con su historia se han anticipado consecuencias y se han hecho con algunos de los personajes que han apareci-



do en el cuento. La abstracción se ha reforzado con la “alfombra voladora” que nos ha permitido volar sin movernos del taller y lo más importante de todo es, que han podido ir trasmitiendo la experiencia dentro de un diálogo que se ha dado sobre la propia alfombra.

Con arte hemos hablado de los conflictos entre los humanos, de las relaciones violentas, y lo hemos hecho a partir de un diálogo que surge con la puesta en escena de una imagen abstracta titulada “Riña de gallos”. Aquí hemos observado, averiguado, se han establecido semejanzas y diferencias, han buscado y dado razones y sobre todo, han dado alternativas. Todo un planteamiento filosófico a través de una imagen.

Podemos decir que la filosofía para niños tiene un papel importante dentro del aprendizaje de la enseñanza no-formal y también dentro del ámbito de la educación social. Hacer filosofía con niños y niñas en situación de exclusión y dentro de diferentes colectivos, ya sean inmigrantes, gitanos, o personas privadas de libertad, es una cuestión de vital importancia. Construir significado a partir de las habilidades de pensamiento y tomar parte del alcance ético que le viene de suyo al diálogo, son elementos indispensables para construir habilidades sociales que ayuden a salir de los contextos de exclusión que aparecen actualmente en las sociedades modernas llamadas democráticas.



UNA NORIA ENTRE REJAS (LOS PRESOS PIENSAN Y NOS HACEN PENSAR EN MURCIA)

Ginés **MATEO ROCAMORA**

| Filósofo, educador, y responsable del Taller “Aprender a pensar”
Penitenciaria de Sangonera (Murcia)
<fpnmurcia@gmail.com>

Para muchas compañeras y compañeros que llevan años trabajando en las cárceles llevar la filosofía a los internos es algo cotidiano. Para el grupo de Murcia, julio del pasado año 2009 fue nuestro estreno.

La propuesta surge de la subdirección del Centro Penitenciario de Sangonera cuando pide a uno de sus trabajadores sociales, y miembro de Filosofía para Niños (FpN) de Murcia, que trate de ver qué hacer en ese tiempo muerto que supone el verano, en el cual se incrementa el tedio, la inactividad y el aburrimiento; una suerte (o desdicha) de aquel cuadro de Van Gogh donde los presos dan vueltas al patio rumiando sus condenas. José Juan, nuestro compañero, nos hace la propuesta y la aceptamos. Durante tres días a la semana iremos en dos grupos: uno al módulo 4 de hombres y otro al único módulo que hay de mujeres. El taller lleva por nombre **Aprender a Pensar** y está abierto a quienes deseen

participar (teniendo en cuenta que en otras actividades se selecciona a los participantes). De entrada, uno de los funcionarios nos advirtió que con ese título no iría nadie, mejor cambiarlo, sin embargo el aire acondicionado del aula en el tórrido verano murciano jugó a nuestro favor siendo una de las razones por las que se acercaron algunas personas (y se quedaron a dialogar).

En nuestra función de promotores e investigadores de preguntas, dos son las que ilustran el inicio del taller; la primera y múltiple viene de algunos internos, la segunda de los funcionarios:

- ¿Es que no sabemos pensar? ¿Qué quieren que pensemos? ¿Acaso somos niños para recibir un taller de Filosofía para Niños? ¿qué busca este grupo de personas pasando parte de sus vacaciones donde otros no queremos estar?
- ¿Es verdad que los internos estudian filosofía? ¿Cómo lo hacen?

Afortunadamente alguno llegó a confesar sobre las sesiones realizadas lo siguiente: “ha habido momentos en los que olvidé que estaba en la cárcel”.

El pensamiento encarcelado

Los prejuicios iban y venían en ambas direcciones, entre los internos y nosotros. Ellos incrédulos ante un grupo de gente cuyo objetivo era pensar juntos y a ser posible cada vez mejor; y



algunos de nosotros, víctimas de la inexperiencia en el trabajo en prisión, observando más los supuestos delitos (que desconocíamos) de nuestros compañeros de diálogo que su capacidad para dialogar o escépticos ante la posibilidad de que se diera una verdadera comunidad de investigación en personas “quemadas” por el encierro. En definitiva, cómplices de un pensamiento cerrado y que encierra como el propio sistema carcelario. Afortunadamente alguno llegó a confesar sobre las sesiones realizadas lo siguiente: “ha habido momentos en los que olvidé que estaba en la cárcel”.

Como en otras ocasiones, cuando hablamos de aprender a pensar surgen varias reacciones de modo inmediato. Hay quienes se reconocen necesitados de mecanismos o habilidades para hacer razonamientos con más rigor o excelencia, y aquellos cuya percepción les lleva a concluir que les están señalando como personas no razonables o ignorantes, hasta tal punto que hay quienes se sienten ofendidos. Uno de los participantes de este taller insistía durante la primera semana en buscar la verdadera razón de nuestra presencia en “la escuela” (el aula) de la penitenciaría; por supuesto, desconfiando de la explicación dada de formar una comunidad de investigación y esperando intenciones ocultas. “Pero... ¿Qué es lo que quieren que pensemos?” se convirtió en una pregunta repetida por algunos, siempre seguida de nuestra negativa a pretender una idea o pensamiento concreto. Una actitud que adoptan quienes están acostumbrados a recibir moralejas y consejos, por eso fue difícil entender el diálogo por el diálogo, pero se dio y poco a poco, empieza a crear un espacio agradable, interesante y constructivo, según Menta,

que se fue de “cunda” (conducción, cambio de penitenciaría) “justo cuando mejor estaba”, agradecido por sentirse reconocido como alguien que tiene ideas, las expresa y son valoradas.

Les explicamos que el taller no iba encaminado a conocer a los grandes filósofos, ni a aprenderse las reflexiones sesudas que tradicionalmente hemos conocido como filosóficas, sino, más bien, a aprender a filosofar, a expresar nuestras ideas y dar razón de ellas. Por ello el diálogo sería nuestra principal herramienta, distinguiéndola de la conversación y del discurso retórico de quien quiere ser escuchado (sin escuchar) para llevar a la otra persona a su terreno.

El arte, los juegos y las narraciones los recursos, poniendo en práctica lo aprendido con el programa de FPN y el Proyecto Noria y persiguiendo juntos un espacio de compartir reflexiones, perspectivas de diversos temas y esfuerzo

Los prejuicios iban y venían en ambas direcciones, entre los internos y nosotros. Ellos incrédulos ante un grupo de gente cuyo objetivo era pensar juntos y a ser posible cada vez mejor; y algunos de nosotros, víctimas de la inexperiencia en el trabajo en prisión, observando más los supuestos delitos (que desconocíamos) de nuestros compañeros de diálogo que su capacidad para dialogar.



por ahondar en nuestro modo de plantearnos las cosas que problematizamos.

Tuvimos que ponernos de acuerdo en las normas del diálogo, encontrándonos con las reticencias de quien opina que bastantes normas tienen en el “trullo” para ponerse ellos otras más, aunque poco a poco son ellos los que van viendo la necesidad.

También tuvimos que aprender a convivir con otros obstáculos; la megafonía que gritaba cuando menos lo esperábamos, el goteo de internos,

que van y vienen de módulo y de prisión, los avisos de conducciones... pero conseguimos salvarlos.

Llevar el arte y los juegos a la cárcel resultó ser una de las experiencias más gratificantes. Jugamos y dialogamos sobre o en medio del juego y aquello resultó tan divertido y profundo que alguno llegó a confesar sobre las sesiones realizadas lo siguiente: ha habido momentos en los que olvidé que estaba en la cárcel. Utilizamos el arte para desarrollar habilidades de pensamiento y ampliar perspectivas (tanto que todos pudimos ver como Frida Kalho se parecía a Falete). Además analizamos el cortometraje de *Binta y la gran idea* de J. Fesser, escuchamos narraciones, observamos viñetas de humor desbordantes de preguntas sobre la inmigración, el género, la escuela y la influencia de los medios de comunicación.

Por último, hemos aprendido a evaluar de una forma más abierta, fluida y creativa con la evaluación figuroanalógica, utilizando colores, cajas, fotos... y las propias creaciones plásticas.

El patio, en propias palabras de los internos, se estaba vistiendo de algo más durante el taller: las preguntas que se planteaban en el aula y otras que surgían de la mano de aquellas.

VI

MUNDOS INSPIRADOS

LA ESCUCHA

Mirén **CAMISÓN**

| Filósofa, educadora, cuentacuentos y formadora del Proyecto Noria (País Vasco)
<mirentxucg@yahoo.es>

Con mis ojos, mis manos, mi pelo, mi sexo,
te escucho.

Con todo el árbol de mis años en hojas
que nacen y mueren
abrazo tu voz.

La tierra en que se hunden mis raíces
tiembla con el viento de tus palabras.

Palabras que emite el remolino salvaje
de tu océano azul;
mundo marino de hondos sentimientos
memoria de conchas abiertas
alegre oleaje, risa expansiva
tristeza de anzuelos y peces muertos
perlas de valor incalculable.

Las ramas de mi bosque cargadas de frutos maduros
hunden las arterias de sus brazos repletos de hojas
en tu mar bailando
meciéndose en tus labios, pecho, muslos, manos.

Te rozo con la firmeza de mi tierra mojada
con el sabor salado de mi follaje cálido,
y bebo tu azul profundo cuando te escucho,
mientras sedienta, continuo sorbiendo el dulce néctar
de flores silvestres que mi tierra matriz ofrenda.

Nuestros mundos se traspasan y besan
en la quietud laberíntica del diálogo.
Yo soy agua tibia ahora, tú eres árbol de tierra roja.

Detengo la brisa marina con mi grueso tronco
húmedo de sal y arena,
para dejarte ser marinero libre azul
y hacia lo desconocido navegar
a tu lado en este viaje.

JUGANDO A DECONSTRUIR POEMAS

Carmen **LOUREIRO**

| Educadora, escritora y formadora de profesores

Después de un interesante Proyecto sobre el Amor, puesto en marcha por la Biblioteca del IES Illa de Arousa (Pontevedra), en los cursos de 2º de la ESO, en la clase de Lengua, retomamos el hilo de la **lirica** poniendo en práctica un taller de poesía basado fundamentalmente en las pro-

puestas de Víctor Moreno y haciendo hincapié en las habilidades de pensamiento, conceptualización y traducción, propuestas por el Proyecto Noria. Una de las actividades más exitosas consistió en la deconstrucción y reconstrucción de poemas de diferentes autores. Ahí van algunos ejemplos:

Las palabras

Dales la vuelta,
cógelas del rabo,
azótalas,
chillen, putas,
dales azúcar en la boca a las rejegas,
ínflalas, globos, píñchalas,
sórbeles sangre y tuétanos,
sécalas,
cápalas,
písalas, gallo galante,
tuérceles el gaznate, cocinero,
desplúmalas,
destrípalas, toro,
buey, arrástralas,
hazlas, poeta,
haz que se traguen todas sus palabras.

Octavio PAZ

Las palabras

No les des la vuelta.
No las cojas de cualquier manera.
No las maltrates.
Dales de todo, pero con precaución.
Dales sentido, no digas por decir.
Absorbe su significado, para bien.
No les des motivos para irse.
No la pises: no te darán lo que quieres.
Ayúdame a comprenderlas.
No las retuerzas.
No las destripes.
Arrástralas a tu conciencia.
Tiéndeles la mano.
Haz un poema con ellas...
Haz que saquen tu alma por la boca...

Mario PARADA (2°C)

Bajo los efectos de la poesía

Bajo los efectos de la poesía
es posible viajar a la velocidad del pensa-
miento,
mirar el mundo entero flamear,
tocar con la punta de la lengua las estrellas,
soñar con la justicia universal.
Bajo los efectos de la poesía,
usted no es responsable de sus actos:
hablará en lengua extraña,
cabalgará centauros.
Bajo los efectos de la poesía,
se ven blancas galaxias expandiéndose
en el ojo de la cerradura
y violines viejísimos
mudando el polvo de sus plumas.
No importa cuál sea su pasión,
fe, raza, sexo edad
o ensoñación política,
no debe avergonzarse de volar
bajo los efectos de la poesía.

José Luis VEGA (Puerto Rico)

Bajo los efectos del amor

Puedes correr eternamente sin cansarte,
ver a la gente de otra forma,
ser tan rápido como la luz,
pensar que vuelas por el mundo.
Bajo los efectos del amor
no respondes a tus pensamientos:
ni a nadie, ni a nada,
sólo a ella y a tus sentimientos
Bajo los efectos del amor
ves tu vida pasando por delante
como si estuvieras muriendo...
de puro placer.

David GARCÍA INSUA (2º B)

El fantasma

Cómeme y, con mi cuerpo en tu boca,
hazte mucho más grande
o infinitamente más pequeña.
Envuélveme en tu pecho.
Bésame.
Pero nunca me digas la verdad.
Nunca me digas: «Estoy muerta.
no abrazas más que un sueño»

Luis Alberto DE CUENCA

Háblame

Háblame y, con tu voz hablándome,
grita mucho más fuerte
o infinitamente más débil.
Envuélveme en tus palabras,
Léeme.
Pero nunca me recuerdes lo que soy.
No me digas nunca: "Eres un libro.
Sólo leo UN LIBRO".

Sergio RODRÍGUEZ PATÓN (2º A)

VII

MUNDOS CREADOS

NORIA INFANTIL 2010: NUEVAS SERIES DE MINICUENTOS PARA NIÑOS/AS DE 3-5 AÑOS

En la celebración de su décimo año de existencia, el Proyecto Noria se divide en dos:

1. **Proyecto Noria infantil y primaria.** Serie de **programas** con libros para niños que van de 3 a 11 años y para sus educadores, publicado desde el año 2000.
2. **PROYECTO NORIA infantil (publicado a partir del año 2010).** Dos series de libros dedicados a niños de 3 a 5 años con recomendaciones para los educadores al final del cada libro.

Serie Juanita y sus Amigos

Esta serie recoge historias de Juanita y sus amigos. Juanita es como los niños y las niñas pequeños, busca el sentido del mundo mientras trata de entenderse a sí misma. Y, en esta serie de historias se encuentra con amigos con quienes dialoga y juega divirtiéndose con la maravilla de descubrir el mundo y de descubrirse. Al final del cuento hay un apartado dedicado a las personas adultas que acompañan la lectura y se plantea algunas actividades reflexivas y creativas. Se trata de ejercitar el “jugar a pensar”.

Títulos publicados en 2010:

- **¿Qué ocurre en la oscuridad?** Con Luci, la luciérnaga, Juanita vive esta “aventura emocional” en la noche oscura que conlleva temas interesantes para investigar y dialogar.
- **¿Cómo sabemos hacia donde tenemos que ir?** Con Mariposa, la mariposa, Juanita vive esta “aventura existencial” que conlleva temas interesantes y juegos con mapas en el corazón...

Serie Sin nombre

Esta serie recoge historias de un niño que empieza a darse cuenta de varias cosas relacionadas consigo mismo y con su entorno. Mientras se da cuenta, dialoga consigo mismo. Las historias son estos diálogos interiores que reflejan el movimiento del pensar de este niño sin nombre.

Títulos publicados en 2010:

- **¡Quiero un nombre!** El personaje descubre que las cosas y las personas del mundo tienen nombre, ¿y él?, ¿por qué no tiene un nombre?
- **¡Quiero ser de mi tamaño!** El personaje se da cuenta de su cuerpo en proceso de cambio, su relación con los objetos y su ubicación en el espacio. ¿Es fácil saber cuál es nuestro tamaño en el mundo?



PROYECTO NORIA infantil 2010

Serie

Juanita y sus Amigos

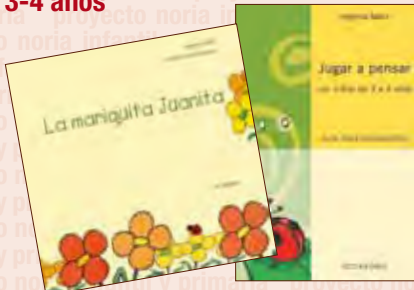
NOVEDAD

Serie

Sin nombre



3-4 años



4-5 años



6-7 años



7-8 años



8-9 años



9-10 años



10-11 años



Proyecto Noria infantil y primaria

EL GRUPO IREF

El GrupIREF es una asociación sin ánimo de lucro que promueve el proyecto FILOSOFÍA 3/18 en catalán y el Proyecto Noria en castellano. Este proyecto educativo tiene como referente el currículo conocido internacionalmente como *Philosophy for Children*. El Grupo IREF ha ocupado de la traducción y adaptación del currículum y de la creación de nuevos programas así como de la divulgación y de la formación los enseñantes en el proyecto. En estos momentos forman parte del Grupo IREF un amplio colectivo de enseñantes entre profesores de educación infantil, de primaria, de secundaria y de universidad.

Desde hace más de 20 años trabaja fundamentalmente en la formación de profesorado en distintas modalidades: cursos, asesoramientos, talleres, cursos de profundización, etc. y en la ampliación del currículum a través de las artes. De tal manera que hoy se puede encontrar en la web material de uso para el aula a través de la pintura, la música y el cine. Es uno de los grupos más estables y activos del movimiento Philosophy for Children y también uno de los más dinámicos como se reconoce en el documento de la Unesco:

Una aventura entusiasta: el Proyecto Filosofía 3/18 en España

Nacido en Cataluña en 1987, gracias a la voluntad de algunos profesores preocupados por renovar las técnicas de la enseñanza de la filosofía, el proyecto se inició con la traducción del libro de Matthew Lipman *El descubrimiento de Harry Stolemeierl*. En seguida se fue elaborando un currículo de 3 a 18 años dando nombre al proyecto. En 2004 casi 2 000 personas traba-

jaban en este proyecto y más de 200 centros entre primaria y secundaria, públicos y privados, lo que significa unos veinte y cinco mil estudiantes de habla catalana, sin contar los enseñantes que trabajan en otras comunidades españolas y en el extranjero (Argentina, Brasil, México, etc.). Fundado sobre la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, Filosofía 3/18 se apoya sobre cuatro tipos de actividades: escuchar, hablar, leer y escribir. Este aprendizaje del pensamiento implica necesariamente un ideal pragmático y no sólo especulativo. El Proyecto Filosofía 3/18 tomó la iniciativa de traducir y adaptar cuatro de los programas del currículo del IAPC de 8 a 16 años. Para las demás etapas de 3 a 8 y de 16 a 18 el proyecto ha creado un material nuevo más adaptado al sistema educativo. Entidad autónoma el GrupIREF (Grupo de innovación e Investigación para la Enseñanza de la filosofía) es una asociación sin ánimo de lucro que se encarga de la formación del profesorado y de la creación y difusión de nuevos materiales. El currículo desarrollado por GrupIREF está compuesto actualmente por materiales diversos, nacidos de las necesidades escolares y de la ampliación progresiva del currículo oficial educación infantil y el bachillerato. Están disponibles los programas y también los materiales nacidos de iniciativas interesantes y de proyectos europeos como el CD-ROM: *Ecodialogo, Educación ambiental y diálogo filosófico*, programa interdisciplinario y polivalente, disponible en cinco idiomas: catalán, español, inglés, alemán y portugués. El GrupIREF propone también una gran variedad de cursos para la formación de los enseñantes y publica una revista trimestral que se llama *Boletín Filosofía 3/18*.

Texto en inglés: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>>

Texto en francés: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>>

MÁSTER ON LINE DE FILOSOFÍA 3/18 (FILOSOFÍA PARA NIÑAS/OS, FPN), UNIVERSIDAD DE GIRONA

En educación, la necesidad de recuperar una perspectiva integradora del saber se ha ido imponiendo por motivos diferentes en todo el mundo. La filosofía, es probablemente la disciplina que mejor puede ayudar a recuperar esta visión unitaria del mundo que dote de sentido la superespecialización moderna. Al mismo tiempo, la filosofía también puede ser el enlace entre la actividad profesional de cada uno y la vida personal, en la perspectiva de proponerse proyectos vitales más significativos.

El máster **Filosofía 3/18 (Filosofía para Niños/as, FpN) on line** se concreta a partir de una propuesta y un esfuerzo conjunto de la Universidad de Girona y del GrupIREF (grupo que desarrolla el proyecto **Filosofía 3/18** en Cataluña desde hace más de 20 años). El Máster se imparte a distancia desde la Universidad de Girona usando tecnología interactiva multimedia. Actualmente se está cursando la tercera edición y se está preparando la cuarta que se iniciará en octubre de 2010.

Se ha creado un aula virtual en soporte Web que permite la presentación de los contenidos teóricos y didácticos por parte de los profesores así como de las herramientas interactivas. El correo electrónico es la vía de comunicación entre alumnas y alumnos y coordinadoras, profesoras, profesores, tutoras y tutores. Estos tutores orientan la búsqueda de información y experiencias en el mundo de la enseñanza de la filosofía en las escuelas y operan de guías directos en el diseño y concreción del proyecto final. Otro modo de intercambio permanente y fundamental es la participación en el foro, el cual funciona como una “comunidad de investigación” virtual. Éste foro asegura la participación y la posibilidad de

diálogo entre las alumnas y alumnos entre sí y también con los profesores y profesoras. La actividad en el foro es relevante, en algunos casos, para ser evaluados en algunos módulos.

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.

Va dirigido a:

- licenciados/as en Filosofía,
- profesorado de las diferentes etapas educativas,
- otros profesionales relacionados con la educación (formal y no formal),
- diplomados y licenciados interesados en el campo educativo.

Los recursos informáticos necesarios son:

- Disponer de conexión a Internet.
- Disponer de un PC compatible con procesador Pentium II o superior, con sistema operativo mínimo Windows 98; o Mac con sistema OS (con paquete Microsoft Office).
- Disponer de un CD-ROM.
- Ocasionalmente disponer de una grabadora para el módulo 4.

Para información adicional, pueden consultar la web del Máster (<<http://www.masterfilosofia3-18.com>>), **o ponerse en contacto con las coordinadoras:** Carla Carreras i Planas (Universidad de Girona): <carla.carreras@udg.es>; Irene de Puig i Olivé (GrupIREF): <grupiref@grupiref.org>.

CREARMUNDOS: COLECCIÓN DE MANUALES PARA FORMACIÓN CREATIVA



Cerebremos la vida

AUTORES: Diego Parra Duque y Humberto Cadavid Álvarez.

SINOPSIS: Es un manual práctico que contiene claves, ejercicios, herramientas y secretos que le permitirá aumentar la creatividad de una manera efectiva, divertida y revolucionaria. Este manual no es un tratado sobre la creatividad.

REF.: 30711
ISBN: 978-84-9921-049-0
PÁGINAS: 64
PRECIO: 7,80 €



El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica

AUTOR: Katja Tschimmel

SINOPSIS: La base de este manual es un diálogo entre Juan Rodrigo y Katja Tschimmel con el título Sistemas Creativos. ¿Qué hace que tengamos más o menos ideas? Presenta ideas y técnicas desde la perspectiva sistémica.

REF.: 30713
ISBN: 978-84-9921-051-3
PÁGINAS: 64
PRECIO: 7,80 €

CREARMUNDOS 
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I INNOVACIÓ

Contacto:

<www.creamundos.net/asociacion>

<asociacioncreamundos@lacasacreativa.net>

La colección de manuales Crearmundos tiene como finalidad ser una herramienta práctica para los interesados en desarrollar la creatividad propia y la de los grupos con los que se trabaja. Cada ejemplar trata una dimensión diferente de la creatividad y en su conjunto dan una idea más global de la misma.

El árbol retrata la vida en su dinamismo con el cielo, la tierra, los demás seres vivos, además de remarcar la creación y la transformación cons-

tante en su ciclo vital. Este símbolo sintoniza con lo que esta colección pretende desarrollar: el dinamismo y la conexión práctica de la capacidad creativa con el mundo.

La primera entrega de la colección tiene los siguientes volúmenes: *Cerebremos la vida*, *Pensar creaCtivamente*, *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica* y *El reto del ¿cómo? Ideas y proyectos de creatividad e innovación sociocultural*.



Pensar creaCtivamente

AUTORA: Angélica Satiro

SINOPSIS: Este manual pretende ser una brújula para aquellas personas interesadas en entender la “arquitectura de su paisaje interior” llamado pensamiento creativo.

REF.: 30712
ISBN: 978-84-9921-050-6
PÁGINAS: 64
PRECIO: 7,80 €



El reto del ¿cómo? Ideas y proyectos de creatividad e innovación sociocultural

AUTORA: Angélica Satiro

SINOPSIS: Los humanos somos seres atados al tiempo, al espacio y a los retos de aprender a coexistir, cohabitar y convivir. Todos estamos siempre tratando de disminuir las asperezas de la vida y de aumentar nuestras alegrías. Este manual trata de ideas y proyectos para cambios prácticos.

REF.: 30714
ISBN: 978-84-9921-052-0
PÁGINAS: 63
PRECIO: 7,80 €

Crearmundos es una entidad sin ánimo de lucro, con sede en Barcelona (España). Su misión es el desarrollo de la capacidad creativa e innovadora de personas y colectivos en variados ámbitos. Se dirige a todas las personas interesadas en la temática, pero especialmente a la ciudadanía

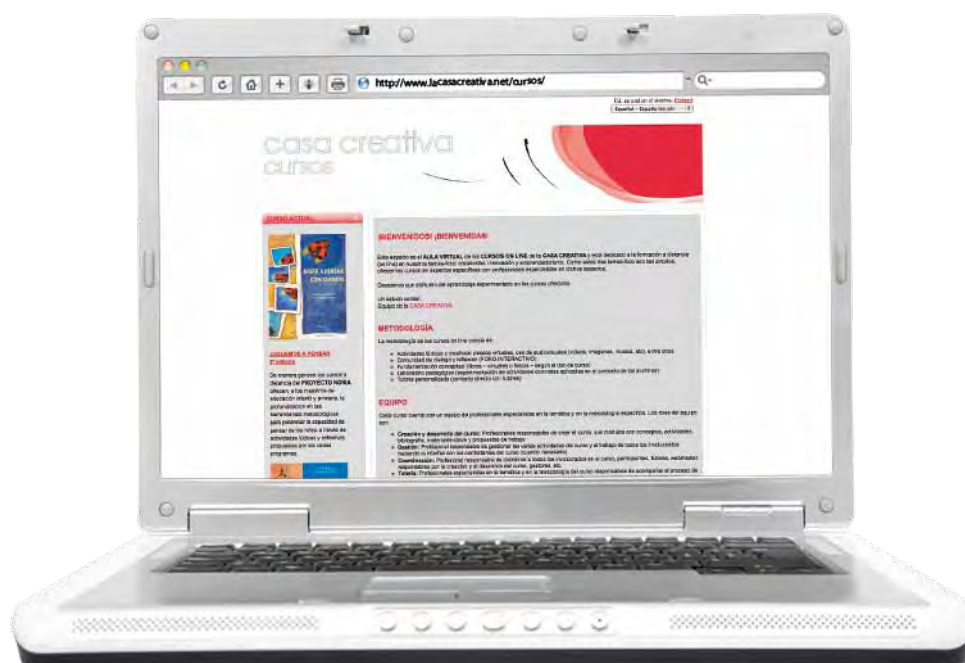
comprometida con proyectos de creatividad e innovación social. Crearmundos se organiza y se realiza desde una perspectiva intercultural, interdisciplinar e intergeneracional, además de equilibrar la presencia y la aportación de los distintos géneros.

NORIA ON LINE: FORMACIÓN A DISTANCIA

Aula Virtual **CASA CREATIVA** para cursos *on line*

| Espacio dedicado a los cursos *on line* de los programas de Noria

<<http://www.lacasacreativa.net/cursos/>>



De manera general, los cursos a distancia del **Proyecto Noria** ofrecen, a los maestros de educación infantil y primaria, la profundización en las herramientas metodológicas para potenciar la capacidad de pensar de los niños a través de actividades lúdicas y reflexivas propuestas por los diversos programas.

- Comunidad de dialogo y reflexión (FORO INTERACTIVO).
- Fundamentación conceptual (libros –virtuales o físicos– según el tipo de curso).
- Laboratorio pedagógico (experimentación de actividades concretas aplicadas en el contexto de los alumnos).
- Tutoría personalizada (contacto directo con tutores).

Metodología

La metodología de los cursos *on line* consta de:

- Actividades lúdicas y creativas: paseos virtuales, uso de audiovisuales (videos, imágenes, música, etc.), entre otros.

Equipo

Cada curso cuenta con un equipo de profesionales especialistas en la temática y en la metodología específica. Los roles del equipo son:

- **Creación y desarrollo del curso:** profesionales responsables de crear el curso, sus módulos con conceptos, actividades, bibliografía, materiales-clave y propuestas de trabajo.
- **Gestión:** profesional responsable de gestionar las varias actividades del curso y el trabajo de todos los involucrados haciendo la interfaz con los contratantes del curso (cuando necesario).
- **Coordinación:** profesional responsable de coordinar a todos los involucrados en el curso, participantes, tutores, webmaster, responsables por la creación y el desarrollo del curso, gestores, etc.
- **Tutoría:** profesionales especialistas en la temática y en la metodología del curso responsables de acompañar el proceso de aprendizaje de los participantes durante el curso, dando retorno a sus trabajos, orientando la práctica propuesta y su posterior reflexión.
- **Webmaster:** profesional responsable de la parte técnica de la plataforma virtual utilizada y del el apoyo técnico a los demás.

Contacto por correo electrónico:

<proyectoria@lacasacreativa.net>

Webs

Además de contar con la Aula Virtual, Noria tiene otras webs:

- **Web de Noria Octaedro** (<www.octaedro.com/noria>): informaciones sobre las publicaciones.



- **Web del Proyecto** (<www.proyectoria.creamundos.net>): informaciones básicas sobre plan de formación, equipo, calendarios, etc.



- **Red Social** (Grupo Proyecto Noria) (<http://crearmundos.ning.com>): espacio interactivo para intercambio de materiales, experiencias e ideas de formadores, educadores y simpatizantes del Proyecto Noria.
- **Revista Crearmundos** (<www.creamundos.net/crearmundos_revista_dic.html>): publica artículos y experiencias del Proyecto Noria.



- **Blog de educadores** (<www.rincondeeducadornoria.blogspot.com>): espacio de difusión de experiencias en el aula.



- **Blog de niños** (<www.rincondejuanita.blogspot.com>): espacio de difusión de actividades con Juanita y los niños.





Esta revista es un «mundo creado», es decir, portavoz y fruto de Crearmundos como iniciativa, red de redes y asociación. Nace para ser un espacio de encuentro y conexión de personas, grupos, ideas y proyectos eticocreativos en los distintos campos del saber y de la acción humana. Está hecha con la colaboración de muchas personas que comparten con nosotr@s la creencia de crear mundos cada vez mejores. El estímulo inicial para crear la revista nació de la iniciativa de aportar algo novedoso a las conmemoraciones del **día de la creatividad** en abril del 2003.

Este es el número 8 de la revista **Crearmundos** y se caracteriza por ser un monográfico especial en conmemoración de los 10 años del PROYECTO NORIA (proyecto dedicado a desarrollar la capacidad de pensar creativamente y actuar éticamente de niños/niñas de 3 a 11 años).

Se puede encontrar la versión completa de este número en:

<www.octaedro.com/noria/> (web del Proyecto Noria de la Editorial Octaedro)

Web de la revista **Crearmundos**:

<www.creamundos.net>

Web de la asociación Crearmundos Barcelona (dinamizadora de la revista y demás actividades):

<www.creamundos.net/asociación>

Web del 2.º CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación) en Palma de Mallorca, donde se presenta el número de la revista:

<www.creamundos.net/cici>