



Filosofía lúdica y desarrollo del pensamiento creativo

JUGAR A PENSAR CON EL ARTE

Octaedro 

Angélica Sátiro
(coord.)

Jugar a pensar con el arte

AUTORÍA

Las personas que firman los artículos son profesionales de la educación y del mundo del arte y la cultura de diversas comunidades autónomas de España y de algunos países latinoamericanos. El conjunto de textos configura miradas diversas que unen la filosofía lúdica con experiencias y lenguajes artísticos variados. Dichas experiencias van desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y formación de profesorado, hasta la educación realizada en espacios artísticos y culturales (museos, teatros, bibliotecas, centros culturales, etc.).

La lista está organizada en orden alfabético.

ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ (Colombia)

CARMEN NAVARRO (Murcia)

y MARTA BAUTISTA (Madrid-Canarias)

EVA DOMINGO Otero y XABI SALABERRIA GONZALEZ
(País Vasco)

JULIA MONTOYA (Andalucía)

JULIANA PALHARES (Brasil)

JEAN WYLLYS (Brasil)

MAR SANTIAGO, ROSARIO BELDA, MARÍA MARIÑO,
JAVIER ROUCO (Galicia)

MIREIA ROCA Y EQUIPO DE LA ESCUELA FERRER I GUARDIA
(Cataluña)

PURA DELGADO (Andalucía)

SACRAMENTO LÓPEZ (Islas Baleares)

SALVADOR QUIRILAO (Chile)

VIVIANA FIGUEROA (Madrid)

Angélica Sátiro (coord.)

Jugar a pensar con el arte

Filosofía lúdica y desarrollo del
pensamiento creativo

Octaedro 

Colección Recursos - Proyecto Noria

Título: *Jugar a pensar con el arte. Filosofía lúdica y desarrollo del pensamiento creativo*

Primera edición: junio de 2024

© Angélica Sátiro (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com – www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10054-22-6

Depósito legal: B 11743-2024

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España – *Printed in Spain*

Leer este libro es como escuchar un concierto de la naturaleza en el campo. Son diferentes las voces que se conjugan en un mismo contexto. Al leer, las imaginamos así: algunas son como las de los búhos y otras aves nocturnas; otras son como las de los pájaros que cantan al amanecer; otras cantan como las ranas, o suenan como el vuelo de los variados insectos. Apreciar el valor de la diferencia es la propuesta de este libro, pero sin perder la perspectiva de un concierto colectivo. Lo que nos une es la experiencia lúdica con el pensamiento y el arte en educación.

Sumario

Prólogo	11
MAITE SBERT ROSSELLÓ	
1. Filosofía lúdica, cultura y arte.	
¿Por qué este libro en estos tiempos?	15
ANGÉLICA SÁTIRO	
2. Cocreando con jóvenes y con	
la historia de vida de un artista e intelectual público.	51
JEAN WYLLYS, ANGÉLICA SÁTIRO	
3. Procesos cocreativos en la	
Fábrica de Artes Roca Umbert.	69
MIREIA ROCA, EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA FERRER I GUÀRDIA	
4. Pensamiento-arte-creación: una muestra artística	
en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá	81
ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ	
5. Explorando el latido creativo	
a través de la filosofía lúdica	91
XABI SALABERRIA GONZÁLEZ, EVA DOMINGO OTERO	
6. Artistas en el aula. El camino al jardín	
de Juanita, creando un mapa textil	99
ROSARIO BELDA OTERO , MARÍA M. MARIÑO LIRES, JAVIER F. ROUCO FERREIRO, M. MAR SANTIAGO ARCA	
7. ¿Podemos pintar con las plantas?	111
JULIA MONTOYA CRUZ	

8. Tsunami por la Paz: proyecto creativo, intergeneracional e intercentros	121
PURA DELGADO HERNÁNDEZ	
9. Diálogos con el universo Gala-Dalí. El viaje como recurso.	141
SACRAMENTO LÓPEZ MARTÍNEZ	
10. «Filuperformance»: ¿una teatralización del pensamiento?	157
ANGÉLICA SÁTIRO	
11. Crónica de una «filuclown» anunciada	173
VIVIANA FIGUEROA	
12. Los «filutíteres» llegan al teatro	191
CARMEN NAVARRO, MARTA BAUTISTA	
13. Filosofía lúdica y música: tres meditaciones a partir de Schiller	199
SALVADOR QUIRILAO	
14. Pensar dibujando.	211
JULIANA PALHARES	
15. La propia vida como obra de arte	219
ANGÉLICA SÁTIRO	
Índice	255

Prólogo

MAITE SBERT ROSSELLÓ¹

Hace años tuve el privilegio de escuchar por primera vez a Vandana Shiva. Esta mujer admirable me descubrió el mundo de las semillas, su importancia vital, el movimiento por su libertad, que ella lidera, y los bancos mundiales creados para preservarlas como tesoros del futuro.

Nos habló de aquellas mujeres de su país que en los años ochenta se abrazaron a los árboles para que no pudieran cortarlos: «De ahí saco mi fuerza, de mis hermanas».

Nos habló de tejidos: «Hasta que no sepamos hilar nuestros propios tejidos no seremos libres». Aprender a tejer nuestra propia libertad.

Nos habló también de redes, de flujos, de ciclos... Nos animó a observar los patrones de la naturaleza profunda y nos transmitió la idea de que todo está conectado, de que todo es elemento de otra cosa. Para resumir todo ello, señalándolo con su dedo añadió: «Todo el cosmos reside en el punto que llevo en la frente».

Pero si puso énfasis en algo fue en la necesidad de implicar a los niños y a las niñas en crear las alternativas que hagan posibles todos estos horizontes.

Este libro, coordinado por Angélica Sátiro –quien a su vez me descubrió el potencial creativo que reside en todo acto cotidiano–, me ha sugerido la conexión entre los diversos capítulos y el mundo que en su día me abrió Vandana.

Cada uno de ellos constituye una semilla que preservar. Semillas que surgen de proyectos muy diferentes, pero conectados todos por la red invisible pero potente de la creatividad y el arte, creando este bosque cuya riqueza reside en su diversidad. En su recorrido nos muestra que la conjunción de las tramas hechas de las individualidades y de los conjuntos provoca soluciones creativas para los problemas que necesitamos abordar como sociedad.

1. Maite Sbert Rosselló es maestra de Educación Infantil y Primaria y formadora de profesores. Autora de varios libros sobre educación artística, filosofía y lenguaje, ámbitos que han guiado su trayectoria personal y profesional. Es miembro de la Associació de Filosofia 3/18 Mallorca.

El final de cada capítulo es sugerente, se nos pregunta: «¿Este capítulo te inspira?», «¿en qué?». Son preguntas que promueven la reflexión y, lo que es más importante, la acción.

Esta obra habla también de tejidos y redes; es multidisciplinar, sistémica y experiencial. Porque la red es el patrón básico de los seres vivos, donde vemos vida vemos redes.

Angélica Sátiro goza de una personalidad arrolladora y un entusiasmo contagioso. Es una escritora compulsiva, su bibliografía es extensa y abarca desde cuentos filosóficos para la infancia a tratados de filosofía y creatividad, campo en el que es experta. Ama el teatro y es la creadora del movimiento Filosofía Lúdica donde se enmarca este libro.

Capítulo a capítulo vamos conociendo a cada una de las personas que, junto con ella, generosamente comparten sus experiencias cargadas de emoción, de saber y de acción.

Encontramos la concreción práctica de los fundamentos e ideas que tejen la unión de los diferentes episodios, la perspectiva sistémica que lleva a entender la educación como un macroproceso donde la filosofía, el arte y la cultura son sus piedras angulares.

Se nos muestran propuestas de ciudadanía creativa, donde la interacción de diferentes generaciones, dialogando juntas a partir de diferentes proyectos, culmina en propuestas de acción para la paz, para erradicar la violencia, para compartir deseos y conseguir un mundo mejor. La «creatividad» como herramienta de transformación social.

En esta obra hay semillas de compromiso y esperanza, hay cooperación: entre instituciones, entre escuelas, entre personas. Se cuestiona la realidad y, a través del diálogo filosófico, se vive y se siente el profundo significado de la creatividad.

En cada uno de los proyectos es fundamental la presencia de artistas procedentes de muy diversos ámbitos de las artes: música, teatro, escultura, diseño, pintura, dibujo, títeres («filutíteres», «filuperformances», «filuclowns»); manifestaciones artísticas todas ellas impregnadas de poesía y narraciones que provocan acciones transformadoras que, a su vez, conducen a profundizar nuestra relación con el entorno natural, social y cultural.

También se nos invita a hacer de nuestra vida una obra de arte. Una obra de arte abierta, en la que asumir la vida como proyecto, como acto de libertad y de voluntad. Se nos anima a teatralizar el pensamiento a partir de la experiencia corporal. Se nos muestran, en suma, caminos de investigación, de creación personal y colectiva.

En el relato hallamos niñas, niños y jóvenes que dialogan y reflexionan, que siguen hilos, que crean poemas, que danzan, que rea-

lizan obras de arte, que investigan y descubren juntos mundos insospechados. Son experiencias llenas de ternura y sensibilidad: docentes y alumnado, en complicidad con artistas e implicando a familias y sociedad.

Los diálogos filosóficos, que no están exentos del sentido del humor, logran el objetivo de pensar jugando con el arte para descubrir y otorgar nuevos significados a todo aquello que vivimos.

Son semillas llenas de frescura, de espontaneidad. Semillas de curiosidad y de inocencia, de compromiso; semillas que vuelan, que viajan, que nos transmiten la certeza de que hay otra manera de viajar. Semillas de empatía para pensar los retos actuales. Semillas diversas, todas ellas de una riqueza y un potencial ilimitado. Sí, las semillas representan el mundo de lo pequeño y su poder transformador.

Bajo la sombra enriquecedora del árbol de la Filosofía Lúdica, llegamos a la conclusión de que, en definitiva, se trata de creer en la juventud y en las infancias como ciudadanía creativa capaz de aportar ideas y acciones para transformar el mundo.

Una a una, todas estas semillas nos abren caminos de reflexión personal y colectiva, caminos para pensar y para pensarnos, y nos dejan sobre todo el deseo de hacer, de crear, individualmente y en compañía, de compartir e investigar todas estas sendas abiertas.

Esta obra está escrita por personas muy relacionadas con el mundo de la educación, la filosofía y el arte, pero cualquier persona puede enriquecerse con su lectura y hallar ideas y referencias en relación con la acción creativa que debe guiar nuestro paso por el mundo.

Pienso que todas estas simientes extraordinarias deberían recogerse, sembrarse para germinar de nuevo y guardarse en el Banco Mundial de las Semillas Creativas, que, de no existir, precisa sería su fundación.

En definitiva, un libro necesario, lleno de fuerza y posibilidades.

1. Filosofía lúdica, cultura y arte. ¿Por qué este libro en estos tiempos?

ANGÉLICA SÁTIRO¹

- ¿De qué manera garantizar la coherencia entre el discurso (ideas/fundamentos) y las prácticas (metodologías, programas, espacios, prácticas, etc.)?
- ¿Cómo cultivar imaginación e iniciativas creativas tanto de los individuos como de las comunidades?
- ¿Podemos provocar acción social desde las potencialidades humanas de los aprendices? Es decir, ¿asumimos las nuevas generaciones como sujetos culturales?

1. Impulsora del movimiento «Filosofía lúdica» y autora de diversos libros en esta línea. Doctora en pedagogía, formadora de profesores y experta en creatividad. Autora de libros de literatura filosófica para la infancia. www.angelicasatiro.com

¿Por qué este libro en estos tiempos?

Vivimos tiempos retadores, y algunos pensadores nos han acompañado en la reflexión sobre sus características. La sociedad líquida de Bauman nos ayudó a plantearnos las profundas cuestiones éticas que dejan de ser valoradas como tales y su impacto en la vida colectiva, que pasa a ser precaria, provisional, inestable. La hipermodernidad de Lipovetski nos lleva a un profundo cuestionamiento sobre los efectos del hiperconsumismo y el hiperindividualismo de nuestros tiempos. La sociedad del cansancio de Byung-Chul Han nos recuerda que el exceso de productividad llena la sociedad de individuos agotados, ansiosos, deprimidos y frustrados. Ellos hicieron sus reflexiones antes de la pandemia y de las guerras actuales.

La pandemia nos puso a todos un inmenso espejo delante y no nos dejó la opción de no mirarnos en él. Seguimos siendo cuestionados sobre nuestro modelo de sociedad y nuestros sistemas sanitario, económico, social, etc. En educación, la covid-19 nos impuso un frenazo reflexivo frente a nuestras vulnerabilidades y defectos. Y no solamente el sistema educativo y el papel de la escuela entraron en jaque mate, sino todas las maneras de educar formal e informalmente a las nuevas generaciones. ¿Educar para qué? ¿Qué tipo de sociedad? ¿Qué tipo de ser humano? ¿Por qué deberíamos educar así, y no de otra manera? ¿Cómo educar en estos tiempos de pandemia? ¿Cuáles son los contenidos necesarios? ¿Qué evaluar y de qué manera? ¿Cómo se aprende? ¿Cómo aprender mejor? ¿Qué hay que aprender? ¿Qué hacer con la brecha de desigualdad social evidenciada por la pandemia?... Son muchas las preguntas que cuestionan el acto educativo y todas sus ramificaciones. Algunas respuestas solamente pretenden volver a la normalidad o a un simulacro de ella. Quizás porque buena parte de estas preguntas ya existían antes de la pandemia. Entonces, se trata de buscar nuevas respuestas para preguntas antiguas y proponer nuevas preguntas.

El inicio de este texto no pretende ser pesimista, sino plantear que la crisis actual es una oportunidad para repensar la educación y hacerla mejor. Para que esto ocurra es necesario entender la educación como un macroproceso creativo, considerando su ambiente, sus procesos, sus resultados, sus personas y la interacción constante entre todos estos elementos. Hay que estimular la capacidad creativa de toda la comunidad educativa, entendiendo su papel en el tejido social y sus posibilidades en la generación de nuevos futuros. Y una de las maneras de estimular el desarrollo de la capacidad creativa de las

nuevas generaciones es conectando el arte, la cultura y la filosofía con propuestas educativas. Cuando hablamos de educación, no hablamos solamente de la formal que se da en las escuelas, sino de la informal y de la no formal también. ¡Todo educa en todos los diferentes espacios de convivencia y a lo largo de la vida! Este libro narra prácticas concretas en esta dirección, desde una diversidad de posibilidades que pretende inspirar a los lectores en su acción educativa, dentro y fuera de la escuela.

Entendemos que estos tiempos necesitan la integración entre los diferentes espacios educativos, las emociones, el pensamiento, la reflexión y la acción. En función de esto, planteamos un libro con diferentes discursos que vienen desde prácticas diversas, pero con una fundamentación que busca darles sentido integrado. Infelizmente todavía es muy común el divorcio entre las ideas que fundamentan los proyectos y sus prácticas. Asimismo, es común planificar alguna acción sabiendo que la realización no se corresponderá al plan. Este tipo de actitud conlleva falta de coherencia y acaba quitando consistencia y relevancia tanto al planteamiento teórico como a las acciones prácticas, que pierden sentido y significado. Obviamente, hay que ser flexibles a la hora de ejecutar los planes y practicar las ideas que fundamentan la acción, porque lo más importante es la realidad y lo que ocurre de verdad. Pero la flexibilidad no elimina la coherencia, la consistencia y la relevancia necesarias; al revés, ella es un elemento necesario para que las demás pasen. Por eso, este capítulo presenta algunos elementos conceptuales que sirven de base a las diversas experiencias que se presentan en los diferentes artículos. Esta característica no quita la necesidad de fundamentaciones propias en cada iniciativa, sino que solamente enuncia lo que hay de común frente la multiplicidad presentada.

Filosofía, cultura y arte: cómo se unieron en un mismo libro dedicado a la educación

La primera respuesta que damos a la pregunta-título de este apartado es que vemos la educación como un macroproceso cultural y creativo que se realiza de diferentes maneras a partir de las dinámicas interactivas que se dan en el territorio. Los equipamientos culturales (museos, centros culturales, fábricas de arte, teatros, bibliotecas, etc.), además de las escuelas son espacios de aprendizaje privilegiados. En

este sentido, la educación es una sucesión de acontecimientos éticos, estéticos, epistemológicos y políticos. Por ello, la filosofía, el arte y la cultura educan comportamientos, visiones de mundo, conceptos, valores y pautas de actuación y de interacción, etc.

Esto implica entender la educación propuesta por la filosofía lúdica desde una perspectiva sistémica. Hay varios tipos de sistema. El aprendizaje es un sistema que puede crear de manera intencional y forma parte del sistema social. Es decir, está en constante interacción con los demás aprendices, que también son sistemas que interactúan con otros. La sociedad es un sistema complejo. Todo sistema está compuesto por partes interrelacionadas, cuyos vínculos producen nuevas reorganizaciones de conocimiento, es decir, información adicional o nueva. El resultado de las interacciones de estas partes hace surgir propiedades emergentes, no reducibles a las propiedades de cada parte. Cada capítulo de este libro se configura como una propiedad emergente que nace de la interacción del arte, la cultura y la filosofía.

La cultura de la que estamos hablando nada tiene que ver con la industria del entretenimiento ni con el mercado del arte. De hecho, hablamos de cultura como la urdimbre del tejido social, como aquella gran creación humana que la hace diferente de la naturaleza, como la expresión de la capacidad creativa que permite que los humanos se creen a sí mismos y sus entornos sociales. En 1997, la Unesco publicó un informe llamado *Nuestra diversidad creativa* que comienza así:

Como ha observado Ilya Prigogine, el siglo xx ha transformado la totalidad del planeta de un mundo finito de certidumbres en mundo infinito de cuestionamiento y duda. El sentido activo que transmite el término *cultura* en su significado original debe ser restaurado. Cultura significa «cultivar». Solo la imaginación y las iniciativas creativas pueden contribuir a que tanto individuos como comunidades y sociedades puedan adaptarse y transformar su realidad inmediata.

Las experiencias que son narradas en este libro van en la dirección de este significado de cultura, pretenden ayudar a cultivar sujetos y comunidades con capacidad para mejorar sus condiciones de vida personal y colectiva.

Desde los años ochenta, mi camino personal y profesional está unido al arte (en especial, el teatral, el literario, el poético, el visual y plástico –collages e instalaciones– y el performático), la filosofía y la educación. Como educadora, he integrado el arte y la filosofía. Como artista, he integrado la filosofía y la educación. A lo largo de los años

fui publicando libros que han ido en esta dirección. En coautoría con Ana Miriam Wüensh, publicamos *Pensando melhor* en Brasil. Se trataba de un libro de filosofía para adolescentes cuya base era la filosofía de la cultura. Fue publicado en el inicio de los años noventa, pero se basaba en prácticas realizadas desde los años ochenta. Canciones, películas, pinturas, cómics, poesía, danza, teatro, cuentos, mitos, etc., formaban parte de este libro como recursos para filosofar. Años más tarde, al final de los años noventa, con Irene de Puig escribimos el libro *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, que dio origen a todos los libros del proyecto Noria.² En este libro decidimos priorizar el arte, la narrativa y los juegos como recursos para desarrollar la capacidad de pensar de las criaturas pequeñas. Por lo tanto, fue natural el camino de integrar arte, cultura y educación en el movimiento «Filosofía lúdica» y en sus diversas actividades formativas y publicaciones. Este libro reúne un conjunto de personas involucradas con la filosofía lúdica, con el arte y con la cultura. Sus experiencias y reflexiones componen el conjunto de artículos de este libro.

Potencial educativo del arte

Es innegable el potencial educativo del arte, porque impacta directamente en nuestra sensibilidad y en nuestra capacidad de pensar, además de revelar el simbólico social. Este libro está de acuerdo con las hermanas Sbert Rosselló, Maite y Cati, quienes en su libro *La mirada de la libélula. Una visión sobre la educación artística* afirman que una obra de arte es sorpresa y fuente de placer, de conocimiento y de inspiración creadora personal y social. Como resultados creativos, las obras de arte ejercen influencia en nuestro ser, independientemente de que nos gusten o no. Si nos gusta una obra de arte, nos conducirá amablemente por los caminos de la sensibilidad y del pensamiento. Si no nos gusta, el arte nos provocará inquietudes necesarias para problematizar la realidad que expresa y busca representar. Por eso, la potencia educativa del arte no está solamente en el ámbito del gusto, que es un criterio estético importante, pero no suficientemente amplio para demostrar toda su capacidad.

Eulalia Bosch en su libro *El museo del visitante* nos recuerda la importante dimensión creativa del espectador, su placer de mirar, de

2. Más información sobre todos los libros de este proyecto educativo y editorial: www.octaedro.com/noria

reflexionar y de dialogar sobre las obras de arte. De ahí que en algunos artículos del libro, las experiencias se dan desde el lugar del espectador, del admirador capaz de reflexionar y dialogar sobre los sentidos de la potencia de la obra artística y de su impacto en el pensamiento del espectador, oyente o visitante. Así, la obra artística, que es un fin en sí misma, es también un medio, un recurso para desarrollar el pensamiento. Esta fue la lógica utilizada en los diferentes libros del proyecto Noria, que son guías educativas para el profesorado. Las actividades planteadas constituyen propuestas para jugar a pensar con el arte, desarrollando el propio pensamiento creativo, crítico y ético, desde el lugar de espectador emancipado.³ Algunos capítulos de este libro narran experiencias en esta dirección, espectáculos que son recursos para jugar a pensar, encuentros con obras de artistas que generan pensamiento, etc.

Pero la potencia del arte no se resume solamente en sus resultados, en las obras acabadas. El proceso para llegar a los resultados tiene un tremendo potencial creativo-educativo. Vivir procesos creativos durante el aprendizaje es entender en profundidad la propuesta de aprender creando. Esto conlleva romper paradigmas todavía vigentes tanto en educación como en cultura o en arte. ¿Qué tipo de ruptura es esta? No hay que aprender primero para después crear, por ejemplo. El proceso creativo no pertenece solamente al artista, es otro cambio de perspectiva. El proceso de aprendizaje es proceso creativo si así es enfocado y conducido. El arte no existe sin creatividad, pero la creatividad no es propiedad exclusiva del arte. Creamos cultura mientras nos educamos entre todos. Esto si entendemos la cultura como constituyente de modos de ser. De ahí la importancia de generar ambientes de cocreación que unen a artistas con no artistas de diferentes generaciones. Compartir formas de mirar, de cuestionar la realidad, de componer posibilidades estéticas, de conectar lenguajes artísticos entre sí y de reinventar realidades son algunas de las evidencias del potencial educativo del arte, entendido como proceso creativo. Los laboratorios de cocreación son los dispositivos para explorar esta dimensión y este potencial. Algunos capítulos de este libro explicitan experiencias de cocreación e invitan a que las infancias y las juventudes ocupen el espacio de quien crea mientras aprende. Son ejemplos de ello las experiencias realizadas en la Fábrica de Artes Roca Umbert, las performances, etc., que veremos más adelante.

3. Más adelante, en el texto se explora el concepto de espectador emancipado, propuesto por Jacques Rancière.

Ampliando fundamentos y conceptos

Muchas son las posibilidades para fundamentar la relación entre filosofía, cultura, arte y educación. Aquí optamos por dialogar con algunos conceptos de los siguientes pensadores: Freire, Lipman, Ránciere, Zambrano, Nussbaum, Deleuze y Guatarri. Seguramente otros textos vendrán, porque sigue en abierto la investigación-acción-creación que configura este libro.

La investigación-acción-creación es un método investigativo propio del campo de las artes. Se trata de un proceso sistemático para generar, evaluar y validar conocimiento relacionado con la creación y el campo artístico, que normalmente es utilizado en investigaciones académicas.

Rizoma, cartografía, agenciamiento de deseos, pragmática de la multiplicidad

Empezamos por Deleuze y Guatarri porque nos ayudan a entender la estructura de fondo. En alguna medida, este libro se estructura como una cartografía, a partir de un modelo rizomático. Para entender este texto como una cartografía rizomática es necesario compartir los sentidos que Deleuze y Guatarri proponen en su libro *Rizoma* (1977):

Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas. (Ibíd., p. 16)

Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. (Ibíd., p. 22)

No hay nada más bello, más amoroso, más político que los tallos subterráneos y las raíces aéreas, la adventicia y el rizoma. (Ibíd., p. 35)

Este modelo cuenta con algunos principios que hacemos nuestros. No hay jerarquía entre los conceptos, hay pluralidad, multiplicidad, conectividad, posibilidades de direcciones nuevas, juego, cierta independencia y apertura para seguir cartografiando el camino investigativo y experimental que sigue abierto. Así, cada capítulo/texto de este libro tiene identidad propia en su contexto, pero forma parte de este

mapa-rizoma que reúne el arte, la cultura y la filosofía en propuestas educativas retadoras. De esta forma, es posible leer el libro de maneras diversas, y no solamente desde el inicio hasta el final. Se podrá elegir leerlo de manera discontinua e irregularmente. Es decir, hay libertad para jugar con las ideas que el libro presenta, desconstruyéndolas y reconstruyéndolas... Lo más importante es la cartografía conceptual que cada lector pueda crear y hacer suya. Esto es lo que permite la multiplicidad que reside en él y en las posibilidades interpretativas de quien interactúa con él. Por ello, hacemos nuestras las palabras de Deleuze y Guatarri (1977, p. 29):

El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia. Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación. Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener siempre múltiples entradas.

Se espera que el lector pueda divertirse con el juego conceptual que sugiere este mapa rizomático que se dibuja a lo largo del libro.

Según el filósofo Gilles Deleuze, el «agenciamiento» es la relación de cofuncionamiento entre elementos heterogéneos que comparten un territorio y tienen un devenir que ocurre por la circulación de afectos. Los elementos se relacionan entre sí según sus líneas de encuentro. Por ello, una manera de interpretar el agenciamiento es a través de las relaciones sociales de los elementos que se encuentran en el territorio. Para este autor, una de las vertientes del agenciamiento es la producción de deseo. Y los deseos mueven y animan el campo social y político, porque ocurre entre los agentes, y no en alguien específico. Las prácticas presentadas en cada capítulo representan, de alguna manera, agenciamientos que responden a deseos y buscan producirlos generando flujos, movimiento, acontecimientos, circulación de afectos y puntos de encuentro en sus respectivos territorios. Esperamos que la lectura de este libro provoque otros agenciamientos de deseos.

Deleuze es un autor que está presente en varios momentos de la fundamentación de este libro. Ya hemos hablado de cartografía, de rizoma, de agenciamiento. La pragmática de la multiplicidad también

forma parte de los conceptos de fondo que vienen de este autor. Ella hace referencia a valorar la diversidad y la singularidad dentro de lo múltiple. Una manera de hacerlo es cartografiando esa multiplicidad. Para Deleuze, lo cartográfico permite trazar la interconexión y la composición de los mecanismos de poder y, a la vez, de los procesos de subjetivación (desmontables, reversibles, susceptibles a constantes modificaciones). Cuando utilizamos el término *cartografiar*, nos referimos necesariamente a la propuesta de Deleuze y Guatarri, que entiende esta como una forma de captar lo múltiple, la configuración de acontecimientos y el conjunto de singularidades que se conectan e interconectan. Este libro es un ejercicio de cartografía de la multiplicidad que caracteriza el conjunto de los textos. Obviamente, sabemos que todo y cualquier territorio (interno o externo) es inconmensurable frente a los mapas y a los intentos de cartografiarlo, aunque en algunos casos los mapas son más interesantes que los territorios... El concepto de cartografía que manejamos se inspira en los libros *Mil mesetas* y *Rizoma*, de Deleuze y Guatarri. Ellos no se referían al campo pedagógico, sino al filosófico y al psicoanalítico, que utilizaron en el campo de la investigación. Guatarri avanzó en esta dirección durante varias conferencias y escritos en la década de los ochenta y también en su libro *Cartografías esquizoanalíticas* (1989).

El planteamiento educativo que hacemos en este libro refleja nuestra manera de apropiarnos de esos conceptos. Con la propuesta del libro, invitamos al lector a que sea también un cartógrafo. Es decir, lo más importante no es la forma final de su propio mapa, sino su fuerza interna, coherente con el camino del aprender que se pudo producir durante la lectura.

Razón poética

La razón poética también está presente como fundamento de las prácticas presentadas en este libro. María Zambrano (2011, p. 136) afirma que «la filosofía es una pregunta, la poesía es una respuesta a una pregunta no formulada». En su libro *Filosofía y poesía* (1939), Zambrano recuerda que, a lo largo de la historia de la cultura, los ámbitos presentes en el título han estado confrontados. Pero, según ella, el pensamiento y la poesía son insuficientes en sí mismos; es necesario unirlos, porque la totalidad del humano no está presente en solo uno. En la poesía –que es encuentro con el sentir de las cosas y hallazgo con gracia– está el ser humano concreto, individual. En la filosofía –que es indagación, admiración y búsqueda metódica– está el ser humano universal. En

varias de las obras de la autora (*Claros del bosque, De la aurora, Notas de un método, Los bienaventurados*) despunta la razón poética como un pensar alternativo. Se trata de una razón integradora, mediadora, reconciliadora, experiencial, original y originaria, que va más allá de la razón cartesiana occidental. Es un tipo de pensamiento amalgamador, que penetra en el tejido más íntimo de la realidad, sin desgarrarla y valorando su dimensión experiencial. Cuando conectamos arte y cultura en las propuestas de la filosofía lúdica entendemos que la razón que ha de ser desarrollada con las infancias y las juventudes es la razón poética.

Florecimiento, capacidades

Martha Nussbaum, heredera aristotélica de la concepción de vida y de naturaleza (*physis*), propone la noción de florecimiento. Para Aristóteles, todos los seres naturales contienen en sí mismos el origen de sus propios cambios y acciones. La naturaleza de los seres vivos se desarrolla si encuentra los recursos para atender a sus necesidades y potencialidades. Nussbaum, que hereda de Amartya Sen el concepto de capacidades, conecta los dos pensadores con la idea de florecimiento. Los seres vivos se realizarán cuando sus capacidades sean potencializadas. Dada la multiplicidad de organismos vivos, las capacidades serán variadas y diferentes, lo que conducirá a florecimientos distintos. Así, florecer es la realización de las actividades vitales de manera plena y satisfactoria. Para entender mejor el concepto de florecimiento, es importante considerar a qué llama capacidades.

¿Qué son las capacidades? Son las respuestas a la pregunta: ¿qué es capaz de ser y de hacer esta persona? Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama «libertades substanciales», un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, «la capacidad» de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad substantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. (Nussbaum, 2012, p. 40)

Las prácticas narradas en este libro ofrecen posibilidades de desarrollo personal (habilidades), pero también marcos culturales más amplios para el impulso de las capacidades. Es el caso de experiencias que van más allá de una narrativa muy localizada.

Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos (es decir, a nivel interno), pero luego les niegan esta libertad en la práctica reprimiéndola. (Nussbaum, 2012, p. 41)

En la filosofía lúdica asumimos esta analogía con un ser vegetal, porque el florecimiento es la etapa final de su desarrollo, que empezó con la semilla. En el proceso de crecimiento personal y de concientización de la infancia, el surgimiento de la mentalidad ética nace de una maduración interior (capacidades humanas) en interacción con los demás seres vivos y con el entorno. Estamos de acuerdo con Nussbaum: cada ser vivo tiene el derecho de florecer y este proceso no puede ser alterado. Es injusto que un ser vivo dotado de ciertas capacidades no pueda desarrollarlas y florecer. La capacidad de sentir y de pensar están presentes en la infancia y en la juventud. Por eso, el florecimiento forma parte de la textura que compone los varios capítulos de este libro.

Espectador emancipado

Jaques Rancière, en su libro *Espectador emancipado*, aboga por un tipo de espectador que no se aliena ni se somete pasivamente a la acción de los demás y al exceso de imágenes producidas en la sociedad contemporánea. La emancipación del espectador, según este autor, consiste en la afirmación de su capacidad para ver lo que ve desde sus múltiples profundidades y matices, además de volver a ver cuando es necesario, pensando sobre ello y buscando entender qué hacer de ello. A esto llama emancipación.

Esta emancipación es una característica presente en todas las prácticas presentadas en este libro. Así, mientras se realiza la lectura de cada artículo, hay que preguntarse: lo que se propone ¿embrutece la mirada o provoca una observación emancipada?, ¿estimula la capacidad creativa o la entorpece?, ¿estimula el desarrollo de potencias y singularidades u homogeneiza las diferencias?, ¿transforma el mero divertimento alienante en posibilidad de aprendizaje creativo?, ¿ofrece posibilidades retadoras en contenido y en forma?, ¿provoca que se piense desde el cuerpo, y no meramente propone manualidades?, ¿trata

el potencial transformador del arte de las vidas individuales y colectivas?, ¿estimula ambientes democráticos y participativos?, ¿es intelectualmente exigente o esperamos respuestas banales y triviales?, ¿desarrolla pensamiento crítico o se contenta con hacer denuncias y anuncios presentes en la cultura de masa?, ¿estimula posturas reaccionarias o provoca reflexión sobre ellas?, ¿provoca reflexión ética o busca moralizar posturas y actitudes?, ¿es como una mercancía para ser consumida o es una oportunidad de emancipación?

Seguramente esta lista de preguntas podría seguir siendo escrita. Lo más importante es entender que, bajo esta clave del espectador emancipado, el foco está en la persona/colectivo que recibe las propuestas, los proyectos y las actividades. Es decir, se trata de ver al aprendiz desde su potencial creativo, crítico, ético.

Diálogo

Paulo Freire es quien, desde su pedagogía, afirma que el ser humano se humaniza en el diálogo, mientras se transforma a sí mismo y al mundo. Según el autor, cuando los seres humanos nombran el mundo, lo transforman. El diálogo es el encuentro que une reflexión y acción de los humanos, que significan el mundo con su palabra, y por eso lo transforman.

La razón ética de la apertura [es] su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como posibilidad de diálogo. [...] El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia. (Freire, 1996, pp. 153-154)

Para ser unir filosofía, arte y cultura en la educación es necesario cultivar una actitud dialogante. Es imposible emprender esta tarea desde la soledad, hay que hacerlo desde el encuentro con el otro, sea en desacuerdo o en acuerdo con él.

El diálogo es un valor y es un método para conectar arte, cultura, educación y filosofía. Pero no es neutro, ni fácil, ni superficial. Dialogar implica un cierto desnudarse ante el otro, ante su mirada y su juicio. Y, como defienden Levinas y Derrida en su ética de la hospitalidad, es el otro quien dice sí. Hay tensión, atención e intención en un encuentro dialógico y en los procesos creativos. Es necesario saber

poner voz a nuestras propias ideas, argumentarlas, dar buenas razones y saber escuchar con atención, sin querer convencer a los demás de que tenemos la única verdad y que somos los «dueños de la razón». A la vez, es imprescindible saber escuchar al otro, reconocerlo, acogerlo en su diferencia. Y, como afirmaba el filósofo Hans-Georg Gadamer, un diálogo presupone que la otra persona puede tener razón. Esto significa que los demás influyen en nuestra manera de aprender, de pensar, de actuar y de crear cuando valoramos su aportación. La mayoría de la gente no sabe cómo hacerlo bien. A algunos les resulta difícil expresarse; a otros, escuchar e interactuar; a otros, acoger, superar el egocentrismo, entender que crear es romper nuestros propios límites y cruzar fronteras, entender que el sentido y el significado se construye colectivamente y comprender que la verdad se encuentra en muchas partes al mismo tiempo, etc. Sin mencionar las diferentes relaciones de poder que subyacen en un diálogo, los deseos de subyugar al otro o de ser subyugados por él.

Como la sociedad capitalista se basa en la competitividad, tampoco es fácil aprender el rol cooperativo que el diálogo implica. Muchas personas desconfían de los espacios dialógicos, se resisten y evitan aportar, porque temen tener sus ideas «robadas» por lo demás. Este tipo de actitud empobrece la experiencia del diálogo para cada persona individualmente, pero también el grupo pierde, porque no puede desarrollar su inteligencia colectiva. Un buen diálogo es una relación gana-gana, no hay como perder o ser «robado». Pero, para disfrutar del diálogo a este nivel, hace falta un trabajo más profundo, crear una comunidad de diálogo que se base en la confianza. Además, en un diálogo están en juego diferentes tipos de emoción: miedo, vergüenza, timidez, envidia, celos, etc. Estas emociones podrán servir de palanca para crear o bloquear la capacidad creativa. Por todo esto, el diálogo es un gran espejo de aquello que somos capaces de hacer de verdad. Todas estas consideraciones configuran el fondo del diálogo como valor.

El diálogo también es un método y hay varias técnicas para lograrlo de mejor manera, pero ninguna de ellas es fría. Martin Buber diría que el verdadero diálogo es un encuentro entre el yo y el tú. Por lo tanto, es importante tener la paciencia necesaria para aprender a dialogar. No nacemos dialógicos y vivimos en sociedades monológicas y competitivas. Por lo tanto, hay que aprender el método dialógico y entenderlo conjugado con metodologías de procesos creativos y de constitución de ciudadanía creativa. Varios de los artículos se relacionan con la

propuesta conceptual de la ciudadanía creativa,⁴ que conjuga pensar y actuar.

Como dijo Vygotsky, la mente es formada socialmente. Internalizamos formas de pensar de los demás. El concepto de internalización es muy importante para este pensador y para nosotros en este libro. Generar entornos dialógicos ayuda a las personas a internalizar otros modelos mentales, lo que les torna más flexibles, diversas y dinámicas. Esto se debe a que las personas tienen diferentes voces y formas de pensar y de expresar sus pensamientos. En un buen contexto dialógico, cuantas más, mejores y nuevas ideas diferentes haya, más se estimulará el pensamiento creativo de los involucrados. Por todo esto, el diálogo es también un método para pensar y aprender creativamente. Es decir, desarrolla el pensamiento individual, la inteligencia colectiva y el cerebro social. No existe democracia sin participación ciudadana. No existe la participación ciudadana sin diálogo. No existe un buen diálogo sin el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, ética y creativa. De ahí que no exista ciudadanía creativa sin diálogo y sin procesos dialógicos inventivos.

Lo importante es entender que el diálogo no es algo neutral y aseptico que siempre genera flujos participativos y creativos. El diálogo como simulacro tiene vida corta, dura el tiempo que dura la ilusión de estar dialogando. Estar sentados en círculos, en mesas redondas, conversar durante un tiempo determinado no es garantía de un buen diálogo. Hay que considerar más condiciones para que esto ocurra. De ahí la importancia de constituir comunidades de diálogo, guiadas por facilitadores que dominan la metodología y son capaces de generar el clima de confianza. En ellas, la persona se siente protegida y segura de sí misma para desarrollar su capacidad de pensar en compañía de otros, sin ser diezmada por los demás. Esto tiene un papel definitivo en el desarrollo del pensamiento y de la ciudadanía creativa. Si este ambiente seguro no existe, es difícil correr riesgos y superar los temores que bloquean la inventiva individual y colectiva.

Lipman propone la metodología de comunidad de investigación en la que los adultos acompañan el desarrollo del pensamiento de la infancia y de la juventud, partiendo de sus preguntas y ayudando a fortalecer su dimensión lógica, crítica, creativa y ética (cuidadosa). Según él, se trata de crear un clima de confianza, reciprocidad y exigencia

4. Este concepto fue desarrollado en mi tesis doctoral: *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76186>

intelectual; no estimular aportaciones banales y triviales, sino ofrecer oportunidades de avance y autocorrección en contextos dialógicos.

La construcción de una comunidad de investigación es un logro más sustancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. (Lipman, 2016, p. 118)

La comunidad de investigación es un modelo de relación con el conocimiento y con la reflexión, propuesto por Matthew Lipman en su proyecto «Filosofía para niños» (FpN). Las criaturas ejercitan los cedimientos de la investigación filosófica, tratando de pensar mejor de manera compleja (crítica, creativa y éticamente). Dispuestos en círculo, todos los participantes se integran y se reconocen como iguales en la actividad reflexiva. Cada uno desarrolla su capacidad de pensar autónomamente en compañía de los demás. Estas comunidades son los espacios idóneos para el ejercicio de la ciudadanía creativa, porque estimulan las prácticas del pensar multidimensional (crítico, creativo y ético). Por eso, sumado a lo que fue planteado anteriormente (comunidades de diálogo, procesos dialógico-creativos), se comenta sobre las comunidades de investigación para favorecer el desarrollo del aprendizaje creativo de todas las personas involucradas.

El pensamiento creativo en el espacio y en el tiempo

Inicialmente, la creatividad fue estudiada por psicólogos y pedagogos, pero fueron los científicos quienes explicaron por primera vez los mecanismos y etapas del proceso creativo a partir del análisis de sus propios procesos. Poincaré, por ejemplo, explicó sus problemas matemáticos y se refirió a situaciones varias en las que encontró soluciones mientras dormía o cuando paseaba. El científico asumió el papel del inconsciente, del azar y de algún elemento no controlable del proceso creativo en la producción de la ciencia. Esta idea de fondo es importante para que se entienda la importancia de estos aspectos no conscientes (sin control) del acto de aprender creando, que se pretende estimular. Esto implica ampliar los aspectos de la comunidad de investigación propuesta por Lipman, que se refieren a aspectos conscientes del pensamiento creativo. Es importante generar también la necesaria

flexibilidad y fluidez para acompañar a los elementos azarosos de los procesos creativos.

Estamos de acuerdo con Lipman cuando afirma:

No podemos enseñar a alguien a ser creativo. Solo podemos crear un ambiente en el que los estudiantes encuentren posible que se enseñen a sí mismos a ser creativos. [...] El pensamiento es realizar conexiones nuevas y diferentes. Esto no se aleja demasiado de la noción de Charles Sperman que presentó en *Creative Mind* (1930), en la que el pensamiento creativo sucede cuando a partir de la conjunción de dos o más relaciones emerge una nueva relación. La comunidad de investigación es una matriz social que genera relaciones sociales y en la que se producen una variedad de matrices cognitivas que generan nuevas relaciones cognitivas. (Lipman, 1997, p. 147)

Así, al unir arte, cultura, filosofía y educación es fundamental generar ambientes propicios al desarrollo del pensamiento creativo. Una parte importante de los artículos de este libro propone ambientes creativos de diferentes tipos y en variados contextos.

Los procesos creativos implicados en los diferentes proyectos presentados en el libro revelan una sucesión de estados vitales que pueden ser estimulados por parte de todos los involucrados: artistas, técnicos, público, funcionarios estudiantes, etc. Bergson afirma en su libro *La evolución creadora* que «cuanto más profundicemos en la naturaleza del tiempo, mejor comprenderemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo». Por lo tanto, es persistencia en el tiempo; la duración del proceso creativo va más allá de su performance o de su conclusión en una obra concreta. Lo que llamamos educativo en este encuentro entre arte, cultura y filosofía ocurre antes, durante y después de la realización de la propuesta artística. Es un proceso creativo que dura en el tiempo socioeducativo, más allá del momentáneo encuentro cultural. En esto se encuentra su relevancia para los diferentes ámbitos de la educación formal, informal y no formal.

¿Cuál es el trabajo pedagógico de fondo? Tocar sentidos, significados, relaciones; estimular el pensamiento creativo; sensibilizar el desarrollo de personas inventivas dispuestas a realizar acciones transformadoras en su entorno social. Los diferentes capítulos de este libro muestran variadas posibilidades para lograr que esto pase.

Momentos filosóficos

Si queremos especificar lo que hay de filosófico en un trabajo interdisciplinario que une el arte y la cultura en la educación, podemos pensar en algunos momentos específicos: problematización, conceptualización/fundamentación, realización y evaluación.

Problematización: percepción del problema como punto de partida del proceso creativo

Para conducir un proceso creativo colectivo, hay una etapa inicial que detona la necesidad de empezarlo. Se trata de la percepción de un problema y de la reunión de informaciones para solucionarlo. Es la inmersión (consciente o no) en un conjunto de cuestiones problemáticas, que son interesantes y suscitan el aprendizaje creativo. Es un momento estimulante, porque es cuando uno reconoce una inquietud personal/colectiva o un problema que le mueve y le instiga a investigar, probar y experimentar, buscando posibilidades y alternativas para la cuestión o problemática planteada. Esta etapa puede durar mucho o poco tiempo; todo depende del tipo de problema y de la naturaleza e impacto de las soluciones. Estamos llamando «problema» a un tipo de circunstancia inquietante para la cual no tenemos respuestas que nos convenzan.

Problematizar es una importante acción filosófica; podemos dedicar variadas sesiones para elaborar preguntas. Los problemas son grandes oportunidades de pensamiento, de generación de soluciones, inventos, descubrimientos, acciones, etc. Sin la pregunta, no existe la inquietud necesaria para romper con lo obvio, lo convencional, lo común, lo trivial, lo mediocre y para... ¡crear! Los grandes descubrimientos científicos y tecnológicos suelen empezar con problemas, dudas, cuestionamientos y la elaboración de preguntas. Lo mismo pasa con los procesos artísticos y con los procesos innovadores en diferentes áreas. Los resultados son respuestas. Y las respuestas a un problema/pregunta pueden ser múltiples y variadas. Además, el resultado también puede generar nuevas preguntas.

Las preguntas expresan dudas que nos muestran que estamos frente a algo problemático, lo que fomenta la capacidad creativa. Cuando todo está muy cómodo, el pensamiento creativo agoniza, dijo el filósofo Matthew Lipman, que veía valor en la persistencia de la pregunta. Obviamente, un pensamiento conformista no es creativo, como tampoco cualquier tipo de preguntas es estimulante. Algunas preguntas

solo piden evidencias de lo que existe y a partir de una interpretación dada. Pensar creativamente es generar situaciones problemáticas, es preguntar constantemente. Las preguntas creativas tienen el poder de abrir nuestra mente, hacerla más flexible, más fluida, inquieta y exploradora de nuevos territorios. El pensamiento creativo es aventurero, va más allá de las formas habituales y estandarizadas. Las preguntas son guías para estas nuevas rutas mentales, señalan las búsquedas, las posibilidades, la exploración de rutas originales. Las preguntas problematizan la realidad y nos ayudan a suspender los juicios rígidos que tenemos sobre ella. La filosofía no existe sin la pregunta. Filosofar es preguntar sobre el significado del mundo, de sí mismo, del conocimiento. Filosofar es una educación para la duda y el cuestionamiento. Según el filósofo español Fernando Savater (1998, pp. 120-121):

La filosofía lo que hace es mantener viva la pregunta, ofrece una respuesta que va a seguir acompañando a la pregunta; esas respuestas que da la filosofía se incorporan a la historia de la pregunta. La filosofía nos permite vivir con las preguntas, no nos da soluciones para ellas; nos permite vivir dignamente con unas preguntas que en cierta medida sustentan nuestra propia humanidad, capacidad y dignidad, digamos, humanas.

Es decir, las respuestas no anulan la necesidad de las preguntas. Por el contrario, las respuestas fomentan la aparición de nuevas, más y mejores indagaciones. A este «vivir dignamente con las preguntas», que comenta el filósofo, agrego yo el necesario convivir creativamente con las dudas y los cuestionamientos.

Si son de ciudadanía creativa, los proyectos suelen estar focalizados en un problema social, que puede referirse a situaciones bien diversas, como, por ejemplo, la necesidad de crear salidas para un determinado contexto y sus problemas locales, el cambio climático y los dilemas medioambientales, la violencia urbana, una enfermedad generalizada en algún lugar específico, una necesidad tecnológica que genera exclusión/inclusión social, la falta de algún equipamiento público, el deseo de aprender de manera diferente, etc. Los artículos de este libro muestran diferentes problemáticas y problematizaciones realizadas en cada contexto. Esta es una de las razones de por qué cada texto pone sus preguntas al inicio. El objetivo es compartir la problematización inicial con el lector.

Concepción

Una fase importante en el trabajo que conecta arte, cultura y educación está en la conceptualización del proyecto. Concebir un proyecto es nombrarlo, es construirlo en unidades significativas que pueden ser compartidas con los demás. Por lo tanto, concebir un proyecto implica conceptualizarlo. Filosofar es trabajar con conceptos, formarlos, procesarlos, criticarlos, construirlos, reconstruirlos, inventarlos, etc.

Según Vygotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje*, la formación de conceptos es resultado de un proceso complejo que utiliza todas las funciones mentales. El desarrollo de este proceso empieza en la niñez más temprana. Además, conceptualizar es una de las grandes tareas filosóficas con buenas consecuencias en el campo educativo, porque agiliza las relaciones pensamiento-lenguaje, ya que el pensamiento comprende la relación de conceptos entre sí en forma de narraciones, explicaciones, argumentos, etc. El conocimiento intelectual se da mediante la formación de conceptos. Recibimos la mayor parte de las informaciones en forma de palabras, de conceptos y frases, unidades significativas que habitualmente tienen sentido para nosotros. Procesar estas unidades significativas, o sea, comprenderlas, asimilarlas y registrarlas, es una manera de encontrar nuevos significados. Los conceptos permiten determinar los objetos y los fenómenos. Pensar conceptualmente significa analizar informaciones y clarificarlas. Esta actividad de unificación es propia del entendimiento humano y genera eficiencia cognitiva, ya que ayuda a penetrar en lo desconocido, organizándolo en unidades significativas. Los conceptos son útiles y económicos. Cada artículo utilizó conceptos específicos, lo que implica que se organizó críticamente la información. Por esto podrán ser recibidos en forma de palabra y de frases, que habitualmente tienen sentido siempre y cuando se maneje el significado de sus conceptos.

Cuando el lector pretenda realizar actividades inspiradas en las propuestas de este libro es importante que tenga presente que deberá de encontrar nuevos significados para lo que se comparte aquí. Procesar las unidades significativas, es decir, comprender, asimilar y registrar, es también una manera de contestar a la necesidad de conceptualizar su propuesta.

Realización: transformación de vivencias en experiencias

Educar desde la perspectiva que planteamos en este libro, sea en escuelas o en espacios artísticos y culturales, no es reproducir conocimientos, sino transformar las vivencias estéticas, sociales y culturales en experiencias con sentido y significado. Por eso, la transformación de vivencias en experiencias es una de las claves para realizar proyectos, actividades y programas educativos que unen arte, cultura y filosofía. Cuando no se tiene presente este supuesto, se puede ofrecer vivencias artísticas, que incluso pueden ser muy interesantes y de alta calidad estética. Pero esas vivencias no necesariamente se convierten en experiencias con potencial educativo y, consecuentemente, en conocimiento. De ahí que una clave importante sea la «transformación de vivencias en experiencias». ¿Y cómo lo hacemos? Para ayudar a contestar a esta pregunta nos valemos de algunos referentes.

Emecemos por John Dewey, porque la «experiencia» es el principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento y de la educación. Según este autor, la experiencia es precaria y supone un esfuerzo de superación del presente inmediato. Porque, en su perspectiva, la experiencia es dinámica e implica conexiones, interacciones con el medioambiente y permanentes procesos reflexivos y proyectivos. El pensamiento es el responsable de ordenar la indeterminación de la experiencia y ocupa un lugar central en la transformación de vivencia en experiencia. Esta idea de experiencia de Dewey está en la base de su entendimiento de la educación como investigación, de su manera de entender la importancia de cómo piensan las personas y de proponer una pedagogía activa basada en la resolución de problemas y teniendo presente las experiencias personales como parte de sus componentes. Para Dewey, se aprende por experiencia y mediante la acción (*learning by doing*, aprender haciendo). Por ello, existe una constante reorganización y reconstrucción de la experiencia, porque la educación es el propio proceso de vivir. Es de él la idea de que la educación no es una preparación para la vida, porque es la vida misma. Así, para elaborar proyectos, programas y actividades hay que pensar en cuál es el lugar de la experiencia y cómo se propone y se desarrollada.

Dewey también planteó los espacios educativos como laboratorios para enfrentarse a cuestiones problemáticas, pues para encontrar soluciones se necesitan conocimientos teóricos y prácticos de distintos campos científicos y artísticos. Otro aspecto importante es que para Dewey las experiencias no tienen valor por sí mismas, sino que

adquieren valor en la medida en que conforman la actuación de las personas en su interacción social. Es importante recordar que Dewey tiene clara que su línea es una educación para la democracia. Este aspecto es fundamental para tejer ciudadanía creativa a través de las acciones educativas que pueden ser vistas en los diferentes textos que componen este libro.

Otro autor interesante es Walter Benjamin, que ha estado marcado por el horror de la Segunda Guerra Mundial. En su texto *Experiencia y pobreza* afirmó que «las gentes volvían mudas del campo de batalla, no enriquecidas, sino más pobres en cuanto a la experiencia comunicable». Benjamin se dedica a analizar la pobreza de la experiencia, que, según él, no se da solamente por la guerra, sino también por el enorme desarrollo de la técnica en detrimento de la educación, del aprendizaje, de la memoria, de la narración colectiva que la humanidad se hace a sí misma. Para él, narración y experiencia comparten condiciones de posibilidad, porque son acontecimientos compartidos del tejido vital, social y simbólico. Critica el cambio del relato por la información en los procesos comunicativos y nos recuerda en su texto *El narrador* que «somos notablemente pobres en historias extraordinarias». Benjamín nos muestra que la pobreza de la experiencia puede estar conectada justamente a la abundancia del mundo moderno, del progreso. Asimismo, recuerda que la experimentación es la dimensión activa y positiva de la experiencia. De hecho, para él, la experiencia es un tejido tan amplio como el lenguaje, da lugar a la cartografía de nuestro aprendizaje y nos constituye como personas. De ahí que Benjamin nos ayude a pensar en los proyectos y propuestas del libro bajo esta perspectiva: ¿Cómo es la experiencia cultural y educativa que ofrecemos? ¿Es pobre u ofrece una cartografía de aprendizajes de las personas como tal?

Eulàlia Bosch en su libro *¿Quién educa a quién?* resalta el papel educativo de la experiencia y de las relaciones personales/cotidianas. Para esta autora, la educación es bidireccional; conlleva acompañamiento, exploración y diálogo entre todos, porque es tan importante la persona que aprende como la que enseña. Esto porque al final nos educamos unos a otros de continuo, independientemente de nuestros roles. He aquí otro elemento importante para transformar vivencias en experiencias. Se trata de entender las propuestas de este libro como oportunidades de educarnos entre todos.

El hecho de proponer el diálogo como valor y como método conlleva una realización coherente con este planteamiento. David Bohm, en su libro *Sobre el diálogo* (1997) afirma: «El verdadero objetivo del diálogo es el de penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proce-

so del pensamiento colectivo». La filosofía lúdica está de acuerdo con esta afirmación y parte de ella para proponer el diálogo como método. Por eso, el método dialógico es un propósito común en todas las propuestas de este libro, aunque hay diferentes estilos en su conducción. ¡Hay tantos estilos como vidas!, porque, de alguna manera, los estilos están vivos, acompañan a las personas en su modo de sentir, de pensar, de interactuar, de comunicarse. Algunos serán más dulces y suaves (¡aunque rigurosos!) y otros más secos y asertivos... Es decir, cada facilitador desarrolla su manera particular de escuchar y de conducir las aportaciones de cada persona del grupo. Este estilo puede tener variaciones según la tipología del grupo, si es de criaturas, jóvenes o adultos; si es intergeneracional, intercultural, etc. Lo más importante es entender que el estilo es la expresión original de cada persona, que revela la riqueza de su propia vida.

Para la filosofía lúdica es importante la perspectiva del juego y del placer de pensar. De ahí que su lema sea: «Jugar a pensar y pensar jugando». Por ello también nos interesa lo que David Bohm (1997, p. 30) afirma sobre el diálogo como juego:

En el diálogo no se trata de obtener más puntos ni de hacer prevalecer una determinada perspectiva, porque, cuando se descubre un error, todo el mundo sale ganando. El diálogo es un juego al que podríamos calificar como «ganar-ganar» (lo contrario de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo «yo-gano-tú-pierdes»). Pero el hecho es que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás, sino **con** ellos.

Para la filosofía lúdica se trata de generar una forma de vida dialógica, inclusiva, respetuosa con los diferentes. Por esto, la forma es también contenido. Jugar a pensar con el otro y en compañía de los demás no es solamente una estrategia o una formalidad técnica. Es una manera de entender la importancia de vivir construyendo comunidades de diálogo con los demás, en todos los ámbitos. Aunque hablamos del diálogo como método, como forma, no nos olvidamos de que quien piensa piensa sobre algo, razón por la cual siempre están presentes los temas y los contenidos. La filosofía es un ejercicio de pensar el mundo, los saberes, los sentires, los actuares. Este ejercicio puede ser individual a través de meditaciones y reflexiones más íntimas. Pero también puede ser un ejercicio colectivo; en este sentido entra el diálogo y su propósito de pensar con el otro. Todo esto se ve reflejado en la realización de las propuestas y proyectos que sostienen los capítulos de este libro.

Evaluación

No siempre es sencilla la evaluación y el reconocimiento de lo que llamamos «resultado creativo». Varios teóricos, incluido Mihaly Csikszentmihalyi, hablan de la importancia del reconocimiento externo otorgado por una comunidad de expertos en el tema. Estoy de acuerdo solo en parte. Cuando estudiamos la historia de las ideas, de los inventos, de los descubrimientos, constatamos que algunos colectivos de expertos no reconocieron muchas obras como originales. Estas solo obtuvieron su merecido reconocimiento más tarde, con el tiempo, después de la caída de los guardianes del poder de juzgarlas. Por lo tanto, el tipo de evaluación que defendemos en este libro debería ser intersubjetiva, es decir, llevada a cabo por la comunidad de expertos, pero también por el sujeto creativo, así como por otras comunidades o individuos que no son expertos en el campo, sino compañeros, o usuarios, por ejemplo.

Realizar una evaluación reflexiva y metacognitiva intersubjetiva es todavía más necesario cuando el resultado se refiere al «aprendizaje creativo» de los espectadores emancipados/ciudadanos creativos, y ello no siempre está materializado en algún lenguaje expresivo o artefacto. En el diálogo, en el encuentro entre los sujetos que aprenden en comunidad y de manera compartida es más probable llegar a una mejor conciencia de los procesos de pensamiento creativo. Preguntas importantes para que esto ocurra: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué he creado mientras aprendía? ¿Es posible aplicar este aprendizaje en otras ocasiones, otras circunstancias, otros campos? ¿De qué manera?

Quien aprende creando ¿tiene la capacidad de reconocer el valor de su creatividad durante el proceso? ¿Quién debería evaluar la aportación novedosa y originalidad del aprendiz creativo: la figura del educador o la comunidad de aprendizaje? No es tan simple contestar a estas preguntas, principalmente porque buena parte del proceso de aprender creando se da en el nivel del pensamiento de los sujetos singulares y solamente podemos apreciar y evaluar una idea cuando se ha materializado mediante la expresión verbal, visual, gestual o a través de la conducta, etc. Evaluar y reconocer un resultado de aprendizaje creativo implica diferentes consideraciones. Una de ellas se refiere al desarrollo del pensamiento creativo durante las propuestas y proyectos realizados.

¿Es posible evaluar qué pasa con el pensamiento creativo de los aprendices frente a las propuestas de este libro?

No es sencillo el tema de la evaluación en general. Con relación a aspectos creativos es todavía más retador. De todas maneras, unos parámetros que pueden servir de criterios para evaluar son las características del pensamiento creativo que presentamos a continuación, adaptando una lista propuesta por Matthew Lipman en el libro *El lugar del pensamiento en la educación*. Dichos parámetros pueden servir para evaluar proyectos, actividades, resultados, procesos, etc. La adaptación de esta lista de características sirve de base para diferentes evaluaciones, por eso se añaden preguntas que constituyen elementos reflexivos.

Característica	Preguntas
Originalidad: pensar creativamente genera ideas inusitadas, sin precedentes claros.	¿Es original? ¿Cómo sabes que lo es? ¿Qué elementos te llevan a pensar así?
Productividad: una de las consecuencias de pensar creativamente es generar resultados/productos.	¿Genera resultados? ¿Qué tipo de resultados?
Imaginación: imaginar es explorar posibilidades que no están dadas en el mundo sensible/perceptible.	¿Provocó imaginar posibilidades diferentes? ¿Lo imaginado amplía la percepción inicial?
Independencia: pensar creativamente es pensar por sí mismo de forma autónoma, y no mecánicamente o en dependencia de la aprobación de los demás.	¿Provocó que los participantes pudieran a pensar por si mismos? ¿Han sido tratados como espectadores emancipados? ¿Cuáles son las razones que justifican la respuesta?
Experimentación: pensar creativamente es investigar continuamente, realizar diversos ensayos, diversas hipótesis, diversas pruebas, etc.	¿Llevó a investigar, ensayar, probar, buscar, elaborar hipótesis, etc.?
Holismo: un resultado creativo es dado por la trama de relaciones entre las diferentes partes y la totalidad.	¿Hizo conectar varias partes y la totalidad? ¿Hay ejemplos de ello?
Expresión: el pensamiento, la idea necesita la expresión para ser reconocida por los demás. Esta expresión normalmente está conectada con la capacidad de percepción del otro.	¿Generó resultados que son expresiones de las ideas de los participantes? ¿De qué manera? ¿Se valoró admirar las diferentes formas de expresión?

Característica	Preguntas
Autotrascendencia: la inquietud del pensamiento creativo genera trascendencia, va más allá de lo que ya se conoce, por lo que implica riesgo.	¿Generó desafíos que llevan más allá de lo que los participantes sabían anteriormente? ¿Hubo riesgo dando respuestas desafiantes a los retos educativos propuestos?
Sorpresa/asombro: algo creativo genera perplejidad, asombro, sorpresa.	¿Sorprendió? ¿Generó asombro en alguien?
Generatividad: la generación de ideas es estimulada por diferentes miembros de un grupo.	¿Generó nuevas, más y mejores ideas?
Mayéutica: es el método que estructura la práctica del filósofo Sócrates para desarrollar la capacidad de pensar. Es una forma de dar a luz ideas, sacando lo mejor de los demás y del mundo mediante preguntas y diálogo.	¿Ayudó a extraer lo mejor de la capacidad de pensar creativamente? ¿Se ha podido generar nuevas ideas? ¿Cuestionaron mejor? ¿Plantearon más y mejores preguntas? ¿Dialogaron?
Inventiva: el pensamiento inventivo ofrece un flujo prolífico de alternativas; es decir, tiene cuestionamientos (problemas/preguntas) e ideas prometedoras (soluciones a problemas).	¿Reveló un flujo de alternativas diferentes? ¿Mejóro la habilidad para realizar buenas preguntas? ¿Provocó que se encontraran soluciones originales a los problemas?

La evaluación figuroanalógica

Además de considerar todo lo que se comentó anteriormente sobre las perspectivas filosóficas durante el momento pedagógico de la evaluación, también es interesante presentar una herramienta concreta. A finales de los años ochenta, cuando empezaba como formadora de profesores en la línea de la filosofía para niños propuesta por Lipman y Sharp, sentí falta de un planteamiento evaluativo. Yo era responsable por la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de diversas escuelas en todo territorio nacional de Brasil. Era un gran contingente diverso y múltiple. En aquel momento tenía algunas inquietudes:

- ¿Cómo evaluar un proceso en lo cuál el aprendiz es el sujeto que piensa? Mi respuesta fue: tratando al **aprendiz como sujeto evaluador**, y no como objeto que tenía que ser evaluado.

- ¿Cómo ayudar a que el aprendiz se tornara un justo evaluador? ¿De qué forma el momento evaluativo podría ser también un momento creativo? Mi respuesta fue: estimulando el **razonamiento analógico**, que a la vez estimula el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético.
- ¿Cómo podríamos incluir a todos desde la más temprana edad? Mi respuesta fue: utilizando **elementos figurativos sensoriales** de diferentes tipos: imágenes, objetos, alimentos, bebidas, elementos textiles, auditivos, cenestésicos, etc.

Así, buscando respuestas a estas preguntas y encontrando esas respuestas, surgió la primera herramienta de evaluación figuroanalógica, que era la silueta de un cuerpo en el que cada profesora se autoevaluaba en aquel encuentro formativo. Una de las maestras, entusiasmada con la propuesta, la practicó al día siguiente con su grupo de primaria, adaptando el dibujo del cuerpo al de un infante. A partir de aquel momento, los encuentros formativos se convirtieron en un laboratorio de cocreación de diversas herramientas en esta dirección evaluativa. A lo largo de los años, esta herramienta evaluativa ha sido utilizada en diversos contextos, libros, cursos, propuestas formativas, etc. Me gusta narrar esta historia, porque me parece importante explicar que todo empieza con una problematización, pasa por una previa conceptualización que es aplicada y surge la transformación de vivencias en experiencias. Al final se llega a la herramienta figuroanalógica, nombre compuesto por:

- *Figuro*, que hace referencia a lo figurativo; que utiliza símbolos, imágenes, «figuras» para ejercitarse. El material utilizado son imágenes artísticas, símbolos, objetos, fotografías, alimentos, bebidas, músicas, etc.
- *Analógica*, que hace referencia al tipo de razonamiento que recurre a metáforas, analogías, símiles. Parte de otras habilidades, como comparar, contrastar, establecer distintos tipos de relaciones, percibir semejanzas y diferencias, etc. El razonamiento analógico, sin duda alguna, desarrolla el pensamiento crítico, creativo y ético. Pero es innegable su conexión con la expansión de la dimensión creativa del pensamiento.

¿Qué se puede evaluar con la evaluación figuroanalógica?

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) y 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 la autoevaluación (participación en el grupo, procesos afectivos y cognitivos).

¿Qué tipo de material utilizar como recurso figuroanalógico?

Todo tipo de material: obras de arte, símbolos culturales específicos, elementos de la naturaleza, dibujos, fotos, objetos, comidas, olores, sonidos, gestos, postales, botones, cucharas, vasos, lápices, zapatos, alimentos, bebidas, telas, etc. Lo único que hay que tener en cuenta es que la elección del material ya conlleva una aplicación de criterios:

- Criterios **abiertos**: el elemento figurativo será interpretado libremente, pudiendo tener distintos significados que son explicitados por el sujeto evaluador en el momento del diálogo.
- Criterios **cerrados**: cada imagen, objeto, figura... viene con su significado; lo que varía es la razón por la cual cada uno elige una imagen y no otra.

Quien crea las propuestas figuroanalógicas, aunque estas 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 se puede pensar críticamente sin la utilización de criterios. Por lo tanto, elegir el material tiene que ser un acto consciente y debe 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 para lo que se quiere.

También puede pasar que un mismo material sirva para evaluar varios aspectos. En ese caso, solo hay que explicitar las similitudes y las diferencias al utilizar el mismo material en situaciones distintas.

¿Cómo se aplica esta herramienta evaluativa?

Inicialmente se presenta la pregunta evaluativa que determina qué se evalúa. Enseguida son propuestos los elementos figurativos/sensoriales para que puedan ser elegidos para evaluar. 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. No hace falta escuchar a todos los involucrados, a no ser que sea previamente definido como objetivo prioritario hacerlo. El término de la aplicación en esta herramienta puede ser individual o colectivo. Es decir, alguien puede sintetizar las respuestas surgidas, mostrando sus puntos comunes o su diversidad de perspectivas.

¿En qué momento utilizar la evaluación figuroanalógica?

No necesariamente se utiliza al finalizar el encuentro; al tratarse de una evaluación formativa, cualitativa y participativa (aprender a aprender), se puede utilizar antes, durante o al cierre. Al principio de la comunidad de diálogo se podría aplicar con el propósito de diagnosticar o testar algún concepto, aunque todo dependerá de los objetivos previstos.

¿La evaluación figuroanalógica es autoevaluación?

Sobre la evaluación figuroanalógica como autoevaluación (subjetividad y objetividad) cabe comentar que, aunque esta evaluación 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 requieren los desafíos del siglo XXI. Aunque sea imposible quitar el carácter subjetivo de esta herramienta evaluativa, eso no significa que no haya ninguna objetividad 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.

Jugar a pensar y pensar jugando con el arte y a partir de él. ¿Qué esperar de este libro?

Espacios y experiencias diversas

Los textos de este libro fueron escritos por muchas personas involucradas en diferentes espacios: escuelas, museos, teatros, bibliotecas, centros culturales, fábricas de arte y demás espacios de creación, experimentación o investigación. Esperamos que esta diversidad sea estimulante e inspiradora para quien nos lee. El hacer educativo de la filosofía lúdica ocurre en un espacio, por esto se trata de una categoría importante para nuestra reflexión.

En su libro *La poética del espacio*, el filósofo Gaston Bachelard reflexiona sobre la imaginación y el espacio doméstico, la casa y su paisaje. Destaca distintos aspectos relacionados con los espacios, reforzando la idea de la importancia del sentirse acogido y del habitar. Con muchas referencias poéticas y literarias (Rilke, Rimbaud, Baudelaire, etc.), el libro ofrece diversas vías para pensar las formas de habitar el espacio, agazapándonos o resaltando el peso de nuestra forma de leer e interpretar los diversos elementos y objetos presentes en él. El pensador pregunta: «¿Dónde hay que habitar?». Y llega a la respuesta: «El espacio no es más que un horrible afuera-adentro» (Bachelard, 2000, p. 190). Los espacios favorables a la práctica de la filosofía lúdica son ambientes creativos, acogedores, que generan la confianza necesaria para que las criaturas puedan habitarlos y ejercitar las entradas y salidas dentro de sí mismas y del mundo. Estos ambientes favorables son generados por quienes educan a través de metodologías que conduzcan a ello. Reflexionar filosóficamente es entrar y salir en entendimientos, en sentidos y en significados.

La filósofa Hannah Arendt propone la pregunta: «¿Dónde estamos cuando pensamos?». Quizás podemos construir una respuesta posible a partir de Bachelard: estamos en el retador espacio afuera-adentro... Y podemos añadir la idea de Arendt: la reflexión tiene por objeto lo que está ausente en la hendidura entre el pasado y el futuro. Pero ahí

ya entraríamos en otra categoría importante: el tiempo. Esperamos que el tiempo de lectura de este libro pueda ser distendido, abierto, y que provoque hendiduras creativas en las formas más convenciones de tratar el tiempo educativo.

Para mí fue todo un privilegio proponer y coordinar este libro con la presencia de distintos profesionales que aprendí a respetar a lo largo de mi trayectoria profesional. Además de ver los resultados y poder admirarlos, me fue posible escuchar las voces que compartían el proceso, mostrando su fuerza educativa e impacto social. Dichos artículos muestran el resultado final de un trabajo realizado a lo largo de muchos años y en diferentes contextos, que se dedican a variadas criaturas y jóvenes. Todas estas iniciativas y proyectos internacionales tienen como fin último garantizar la dignidad del pensamiento y de la voz de la infancia y de la juventud, dando visibilidad a su aportación creativa y demarcando su lugar ciudadano en la sociedad. En este sentido, este libro cumple (¡con creces!) esta finalidad. La ética-estética-política es un importante ámbito de la educación propuesta por la filosofía lúdica cuando busca desarrollar ciudadanía creativa.

La unión entre el arte, la cultura, la filosofía y las nuevas generaciones, que se refleja en este libro, genera aprendizaje ético, creativo y epistemológico, lo que configura una educación deseable en el siglo XXI. Las personas participantes de los proyectos descritos en este libro han desarrollado un conjunto de habilidades, de actitudes, de saberes y de posturas necesarias en el complejo mundo pospandemia. Lograr comunicarse mediante lenguajes diferenciados después de pasar por procesos reflexivos es uno de los puntos clave de los textos. En este sentido, el arte colabora con sus lenguajes y la filosofía lúdica aporta el método para aprender a pensar mejor de forma crítica, creativa y ética. Con estos recursos internos, las nuevas generaciones pueden ser reconocidas socialmente como ciudadanía creativa en su momento presente. Además, pueden crecer desarrollando capacidades necesarias para ubicarse en el mundo como personas creativas.

Al final de cada capítulo hay un apartado planteado desde la coordinación de este libro. Su objetivo es generar reflexión sobre la experiencia narrada y los fundamentos presentados bajo la perspectiva del contexto del lector. Nuestro objetivo es que este libro pueda contagiar a más personas interesadas a ayudar a desarrollar la capacidad de pensar de las nuevas generaciones.

Este libro y el proceso que lo precede no es una iniciativa aislada. Forma parte de una red que se viene configurando desde hace unos años en España y en otros países de Europa y Latinoamérica. Por esto

contamos con textos de variadas comunidades autónomas de España, de Colombia, de Chile, de Brasil. Los seminarios de filosofía lúdica (2021, 2022, 2023, 2024) aportaron el ambiente creativo necesario para el surgimiento de varios de los proyectos descritos aquí. Sin contar las diferentes tipologías de formaciones que precederán los seminarios. En nuestra línea de trabajo, siempre hubo el estímulo a la investigación-acción-creación. Es decir, los participantes siempre han sido invitados a practicar, investigar, crear diferentes tipos de posibilidades, porque queremos mantener activo el movimiento «Filosofía lúdica».

Además, contar con la infancia como protagonista y creadora de obras expuestas en espacios normalmente ocupados por adultos forma parte de una de las líneas de actuación que funcionan bajo el concepto de «ciudadanía creativa», que empezó a ser gestado en los inicios de los años noventa y surgió como idea organizadora de proyectos a partir de 2007. Formar parte de una red amplia e internacional da a este libro un valor diferenciado, porque no es solamente la ocurrencia individualizada, es una tendencia del siglo, que se configura en un movimiento y en una red de personas e instituciones que se reúnen alrededor de la dignidad y del desarrollo creativo de las nuevas generaciones.

Como autora de los libros que proponen estos conceptos, como formadora de profesorado y como coordinadora de estos movimientos y proyectos, celebro la existencia de publicaciones como esta. ¡Qué vengan otras! ¡Qué sigan aconteciendo diferentes procesos de investigación-acción-creación en esta dirección!

Referencias

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2018). *Diario filosófico*. Barcelona: Herde.r
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. CDMX: EFE.
- Bacus, A. y Romain, C. (1994). *Creatividad: cómo desarrollarla*. Barcelona: Iberia.
- Bauman, Z. (2007). *Arte ¿líquido?* Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bergson, H. (1994). *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta.
- Bertalanffy, L. V. (1986). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo Cultura Económica.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.

- Bosch, E. (1998). *El plaer de mirar, el museu del visitant*. Barcelona: Actar.
- Bosch, E. (2003). *¿Quién educa a quien? Educación y vida cotidiana*. Barcelona: Laertes.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Buber, M. (2001). *Eu e tu* (traducción del alemán, introducción y notas: Newton Aquiles Von Zuben) (10.^a ed.). São Paulo: Centauro.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Csíkorszentmihályi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuéllar, J. P. et al. (1997). *Nuestra diversidad creativa: informe de la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo*. México: Unesco.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1977). *Rizoma*, Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (1996). *El abecedario* (documental de 480 minutos que reúne un programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989 y emitido en 1996).
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. et al. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Foucault, M. (2001). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia: saberes necesarios à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2022). *Males companyies*, Barcelona: Gutenberg.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Guattari, F. (1989). *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Guy, D. (2006). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire: una biografía filosófica*. Buenos Aires: Clacso.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y transcendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (ed. y trad. de Manuela Gómez Pérez). Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2006). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Monreal, C. (2000). *Que es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marina, J.A. y Válgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Meireau, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. (2021). *La fragilidad del mundo: ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets.
- Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gerder.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Poincaré, H. (2018). *La invención matemática: cómo se inventa el trabajo del inconsciente*. Oviedo: KRK.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago.
- Rancière, J. (2012). *El malestar en la estética*. Madrid: Clave intelectual.
- Sátiro, A. (2007). *La creatividad como motor de desarrollo*. La Antigua Guatemala: El Sitio.
- Sátiro, A. (coord.) (2009). *Pasión por crear, placer de admirar, necesidad de transformar*. La Coruña: MACUF.
- Sátiro, A. (2009). La propia vida como obra de arte. En: Sátiro, A. (coord.). *Pasión por crear, placer de admirar, necesidad de transformar*. La Coruña: MACUF.
- Sátiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Ciudad de México: Progreso.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía de una ciudadanía creativa* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Sátiro, A. (2016a). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2016b). *Filosofía mínima*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2018). *La capacidad creativa como generadora del bien común*. Cali: Universidad del Valle/Alcaldía de Santiago de Cali.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos* (2.^a ed.). Bogotá: Uniminuto. <https://hdl.handle.net/10656/7364>
- Sátiro, A. (2021). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática (jugar, actuar, educar, crear). *Butlletí Filosofia*, 3/18, 128-129.

- Sátiro, A. (2022). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática II. La textura emocional de fondo: jugar a pensarse y a sentipensarse. *Revista Crearmundos*, 17.
- Sátiro, A. (2022). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática III. Jugando a pensar de manera dialógica. *Revista Crearmundos*, 18.
- Sátiro, A. (2022). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática IV. Pensar y actuar. *Revista Crearmundos*, 19.
- Sátiro, A. y Tschimmel, K. (2020). *Pensar crea(c)tivamente*. Oporto: Mindshake.
- Savater, F. (1998). Ética y ciudadanía. Caracas: Monte Avila.
- Sbert Rosselló, C. y Sbert Rosselló, M. (2017). *La mirada de la libélula: una visión sobre la educación artística*. Palma de Mallorca: Dissert.
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stenberg, R.J. Lubart, T.I. (1991). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de masas*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2006). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1939). *Filosofía y poesía*. Ciudad de México: Efe.
- Zambrano, M. (2011). El hombre y lo divino. En: *Obras completas* (vol. III). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Sobre evaluación figuroanalógica:

- Andrés, I., Sátiro, A. et al. (2005). *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela* Barcelona: Octaedro.

Apartado en libros:

- Puig, I. (2003). Propuestas de evaluación. En: *Persensar*. Vic: Eumo/Universidad de Vic.
- Sátiro, A. (1997). Evaluar la filosofía con niños y niñas: ideas y propuestas de trabajo. En: W. Kohan y Waksman, V. (comps.). *¿Qué es Filosofía para niños?* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sátiro, A. (2004). Propuestas de evaluación figuroanalógica (cap. IV). En: *Jugar a pensar con niños de 3-4 años*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2006a). Propuestas de evaluación figuroanalógica (cap. IV). En: *Jugar a pensar con mitos*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2006b). Propuestas de evaluación figuroanalógica (cap. IV). En: *Jugar a pensar con cuentos y leyendas*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. y De Puig, I. (2000). Actividades de evaluación (cap. V). En: *Jugar a pensar recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

Artículos en prensa:

- Mauro, N. (2004). Evaluación y arte. *Revista Aula*, 128. Barcelona: Graó.
- Sátiro, A. (2003). Evaluación figuroanalógica: una propuesta lúdica y reflexiva. *Revista Aula*, 127. Barcelona: Graó.
- Sátiro, A. (2004). Evaluación figuroanalógica: una propuesta ética y creativa. *Revista Aula*, 128. Barcelona: Graó.

Artículos en soporte digital:

Varios números de la revista del portal CREARMUNDOS tienen artículos y relatos de experiencias de prácticas con evaluación figuroanalógica. En especial, el número 5 es un monográfico sobre esta propuesta. www.creamundos.net

Sobre la evaluación figuroanalógica y creatividad social:

Sátiro, A. (2007). *Creatividad social: la creatividad como motor de desarrollo*. Guatemala: El Sitio Proyecto Cultural.

Sobre la evaluación figuroanalógica y ciudadanía creativa:

Sátiro, A. (2010). *Ciudadanos creativos, personas creativas*. México: Progreso.

Sátiro, A. (2018). *Ciudadanos creativos, personas creativas*. Bogotá: Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/736>

Observación:

La colección de libros del proyecto Noria de la Editorial Octaedro están especialmente dedicados a jugar a pensar con la infancia. Hay una importante diversidad de propuestas para jugar a pensar con el arte en los diferentes volúmenes de este proyecto editorial. Por esta razón se indica la web del proyecto (www.octaedro.com/noria) en diversos momentos del texto.

¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?

La palabra *inspiración* es utilizada muchas veces para designar los factores que llevaron a alguien a crear algo. Por ejemplo, un libro puede estar inspirado en hechos reales, una película puede estar inspirada en un libro, un cuadro puede estar inspirado en una música, etc. Esta manera de utilizar la palabra *inspiración* implica una recreación más libre por parte de quien se siente inspirado por el otro. Es decir, el primero es materia prima para el acto creativo del otro. Este apartado, presente en cada capítulo, ofrece la oportunidad reflexiva para pensar sobre esta manera de inspirarnos unos a otros a partir de nuestras maneras propias de hacer filosofía lúdica. Como hay diferentes experiencias realizadas en contextos distintos y diversos, contamos con posibilidades variadas de inspiración colectiva. Digamos que este apartado revela el aspecto contagioso positivo de la creatividad. Podemos ser más creativos porque admiramos la creatividad de los demás y porque nos inspiramos en ella.

Este capítulo presenta los fundamentos que justifican este libro, por eso es interesante reflexionar sobre él desde la perspectiva del lector y su entorno.

- ¿Qué ideas podrían iluminar tus prácticas de filosofía lúdica en tu contexto?
- En caso de no poder aprovechar ninguna idea, ¿qué te impide hacerlo?
- ¿Qué podrías crear a partir de lo leído?
- ¿Podrías jugar a evaluar con las criaturas o con los jóvenes utilizando la herramienta figuroanalógica? ¿Cómo lo harías?

Índice

Prólogo	11
1. Filosofía lúdica, cultura y arte. ¿Por qué este libro en estos tiempos?	15
¿Por qué este libro en estos tiempos?	16
Filosofía, cultura y arte: cómo se unieron en un mismo libro dedicado a la educación	17
Potencial educativo del arte	19
Ampliando fundamentos y conceptos	21
Rizoma, cartografía, agenciamiento de deseos, pragmática de la multiplicidad	21
Razón poética	23
Florecimiento, capacidades	24
Espectador emancipado.	25
Diálogo	26
El pensamiento creativo en el espacio y en el tiempo	29
Momentos filosóficos	31
Problematización: percepción del problema como punto de partida del proceso creativo	31
Concepción	33
Realización: transformación de vivencias en experiencias	34
Evaluación.	37
La evaluación figuroanalógica	39
¿Qué se puede evaluar con la evaluación figuroanalógica?	41
¿Qué tipo de material utilizar como recurso figuroanalógico?	41
¿Cómo se aplica esta herramienta evaluativa?	42
¿En qué momento utilizar la evaluación figuroanalógica?	42
¿La evaluación figuroanalógica es autoevaluación?	42

Jugar a pensar y pensar jugando con el arte y a partir de él. ¿Qué esperar de este libro?	43
Espacios y experiencias diversas.	43
Referencias	45
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	50
2. Cocreando con jóvenes y con la historia de vida de un artista e intelectual público	51
El contexto	52
Ciudadanía creativa como investigación abierta	52
Dispositivos de implementación de RUCREART	53
El metaevento	53
Los laboratorios de cocreación	59
El espacio expositivo	61
Las jornadas de arte, pensamiento, educación y cultura	64
Resultados y conclusiones	64
Referencias	66
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	68
3. Procesos cocreativos en la Fábrica de Artes Roca Umbert	69
Presentación y proyecto	70
Un jardín sensorial.	71
El libro artístico	74
Un mural natural	75
Aprendizajes.	77
Referencias	78
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	79
4. <i>Pensamiento-arte-creación</i> : una muestra artística en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá.	81
¿Qué problemáticas aborda un proyecto de investigación de ciudadanía creativa en Colombia?	82
¿Cómo se llevó al cabo el proyecto investigativo?	83
Una exposición de arte como resultado de investigación.	84
Obras de arte que emergen de microproyectos políticos de ciudadanía creativa.	84
Referencias	88
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	90

5. Explorando el latido creativo	
a través de la filosofía lúdica	91
Referencias	97
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	98
6. Artistas en el aula. El camino al jardín	
de Juanita, creando un mapa textil	99
El mapa textil (Rosario Belda)	102
La melodía (María Mariño).	104
El poema (Javier F. Rouco)	106
Referencias	109
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	110
7. ¿Podemos pintar con las plantas?	111
¿Píldoras necesarias? Aspectos básicos e imprescindibles.	112
¿Qué inspira mi propuesta? Detonantes y referentes	113
¿Cuáles son las ideas principales? Núcleos que lo	
estructuran	114
¿Cómo nos preparamos? Aspectos previos	114
Referencias	118
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	119
8. Tsunami por la Paz: proyecto creativo,	
intergeneracional e intercentros.	121
Referencias	138
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	139
9. Diálogos con el universo	
Gala-Dalí. El viaje como recurso	141
MACREV, metodología de aprendizaje creativo en viajes	142
El universo Gala-Dalí como recurso.	142
El aprendizaje como un itinerario creativo	143
Al inicio, una conversación	144
El viaje como recurso pedagógico	145
Las etapas	149
El inicio era la despedida	151
Después de la visita	153
Referencias	154
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	155

10. «Filuperformance»:	
¿una teatralización del pensamiento?	157
Ambiente creativo distendido en el tiempo: el caldo de cultivo del surgimiento de las filuperformances	158
El cuerpo que siente, piensa, actúa e interactúa, y la teatralización del pensamiento	160
Ejemplos de filuperformances	161
El camino que sigue...	170
Referencias	171
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	172
11. Crónica de una «filuclown» anunciada	173
Primer amor, ¿nunca se olvida?	175
La percepción del tiempo	176
¿Un amor de verano?	176
¡Quiero jugar!	178
Como dice el tango, «siempre se vuelve al primer amor»	178
¿Jugar en tiempos revueltos?	178
¿El amor después del amor? Vorvoleta, una payasa muy particular	179
Creando para la acción	181
Y se abrió el telón...	182
Vorvoleta habitando otros espacios	187
Dialogar para crear	188
Referencias	189
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	190
12. Los «filutíteres» llegan al teatro	191
Lo que es un títere	192
Lo que no es un títere	193
Aportación a la dramaturgia del teatro de títeres	193
Aportaciones como complemento de espectáculos, cuentacuentos...	194
Proceso creativo de realización del proyecto	195
Como resultado...	195
El calendario de producción y distribución	196
Referencias	197
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	198

13. Filosofía lúdica y música:	
tres meditaciones a partir de Schiller	199
Primera meditación sobre el arte: apertura de las posibilidades	200
Segunda meditación sobre el arte: acercándonos a la realización de posibilidades	203
Tercera meditación sobre el arte: proyectos concretos desde filosofía lúdica.	205
Canciones desde el jardín de Juanita	206
La música de la Pazzzzzz.	207
Referencias	208
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	209
14. Pensar dibujando	211
Arte e infancia: experiencia estética, metáfora y cognición	212
Pensar dibujando: percepción, emoción, razón e imaginación en el <i>cuerpo-niño</i>	214
Referencias	217
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	218
15. La propia vida como obra de arte.	219
¿Por qué la propia vida como obra de arte?	220
<i>Ethos</i> creativo	220
Proyectar un yo ideal, el camino del artista.	223
El autorretrato como recurso y como ejercicio creativo de ser	225
Cuando el artista y la obra son lo mismo. El autoconocimiento	226
Una experiencia con la voz de las infancias	226
La propuesta	227
La voz de la infancia: algunos fragmentos de diálogos	229
Algunos autorretratos.	235
Referencias	251
¿Este capítulo te inspira? ¿En qué?	253

JUGAR A PENSAR CON EL ARTE

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com

Leer este libro es como escuchar un concierto de la naturaleza en el campo. Son diferentes las voces que se conjugan en un mismo contexto. Al leer, las imaginamos así: algunas son como las de los búhos y otras aves nocturnas; otras son como las de los pájaros que cantan al amanecer; otras cantan como las ranas o suenan como el vuelo de los variados insectos. Apreciar el valor de la diferencia es la propuesta de este libro, pero sin perder la perspectiva de un concierto colectivo. Lo que nos une es la experiencia lúdica con el pensamiento y el arte en educación.

Las personas que firman los capítulos son profesionales de la educación y del mundo del arte y de la cultura de diversas comunidades autónomas de España y de algunos países latinoamericanos. El conjunto de los textos configura miradas diversas que unen la filosofía lúdica con experiencias y lenguajes artísticos variados. Dichas experiencias van desde la educación infantil, la educación primaria y secundaria, la educación universitaria, la formación del profesorado y la educación realizada en espacios artísticos y culturales (museos, teatros, bibliotecas, centros culturales, etc.).

Angélica Sátiro

Doctora en Pedagogía, diplomada en estudios doctorales (DEA) en Filosofía por la Universidad de Barcelona (España), máster de Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela (España), especialista en temas filosóficos por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y en filosofía para niños por la Montclair State University (Estados Unidos). Dirige la Asociación Crearmundos (www.crearmundos.net) y La Casa Creativa (www.lacasacreativa.net). Ha publicado varios cuentos filosóficos para infantes, además de textos teóricos y guías prácticas de filosofía lúdica y de ciudadanía creativa. Para saber más: www.angelicasatiro.com.

