

COPROTAGONISMO Y CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE VALORES.-

América González Valdés¹.

En Rev. Crecemos Internacional.- Año 7 no. 1-Puerto Rico

Entre las condiciones de contexto importantes para el desarrollo de una posición transformativa y aportadora en la construcción (reconstrucción) de valores, se encuentran: el diseño de una situación de enseñanza-aprendizaje favorecedora del ejercicio democrático que se propicia con el coprotagonismo y la creatividad de los estudiantes en condición de interacción y diálogo reflexivos.

En el presente trabajo se refiere la conceptualización y aplicación de estos dos principios o megacriterios con los que opera el Programa PRYCREA².

Se muestran partes de una sesión de aprendizaje en comunidad de indagación reflexiva en la que se aborda el tema de los valores humanos desde una dimensión de la práctica histórica real.

Los resultados con estudiantes de 6to. Grado de enseñanza básica no pueden ser más sorprendentes y alentadores.

¹ Este trabajo se basa en el libro: Creatividad y Métodos de Indagación, de la autora, editado por la Edit. Academia, La Habana, 2003.

² Estos se encuentran entre los CRITERIOS BASICOS (MEGACRITERIOS) seguidos en la elaboración y puesta en práctica de los métodos generados por PRYCREA (Programa para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa):

- ✓ ***El criterio de la interacción y el diálogo como condiciones favorecedoras del aprendizaje***
- ✓ ***El criterio del coprotagonismo del que aprende***
- ✓ ***El criterio de la significación del aprendizaje***
- ✓ ***Conocimientos claves en lugar de la cobertura extensa de información***
- ✓ El criterio de la creatividad como transformación crítica para generar lo nuevo y culturalmente valioso

- **El criterio del coprotagonismo del que aprende.**

El tema del coprotagonismo del educando es teóricamente asumido por casi todo el mundo, pero es también mucho menos puesto en práctica de lo que cabría esperar, dado el énfasis que se proclama actualmente en las pedagogías activas como principio educativo.

El coprotagonismo no consiste solamente en que los estudiantes hablen más en clase, sino en la calidad de esta participación, tal como reunir, analizar y evaluar los aspectos claves de un contenido trabajado. También reside en darle oportunidades para encontrar su camino a través del conocimiento y explorar una participación como parte del proceso de aprendizaje, en lugar de sólo recibir el producto terminado del pensamiento de otras personas.

El coprotagonismo consiste además, entre otros aspectos importantes, en convertirlos en buscadores, en exploradores y cuestionadores, en lugar de creyentes en verdades hechas. Este estudiante coprotagónico piensa con cabeza propia, dialoga para la elaboración conjunta del conocimiento, relacionando juicios, saberes de distintos dominios, y experiencias sobre las cuáles se ha reflexionado. Este estudiante que es capaz de llegar a distinguir por sí mismo aquello que sabe de lo que no sabe, y reconoce que no tiene una comprensión genuina de algo, es un coprotagonista de un aprendizaje, dado que el reconocimiento autodirigido de la ignorancia es necesario para aprender. Aunque no es, por supuesto, lo único que direcciona este proceso correctivo. También es coprotagonista al ir asumiendo progresivamente la responsabilidad de su aprendizaje, y esto no se logra a menos que los estudiantes se impliquen a sí mismos, activa y voluntariamente en el proceso.

El coprotagonismo del alumno, en modo alguno rebaja o ignora la importancia decisiva del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se parte ante todo del rol básico del que enseña y de su acción decisiva en todo el proceso.

. La creatividad como transformación.

Es tanto lo que se ha insistido en que la creatividad es "el producto", lo original y novedoso, que también se vuelve necesario remarcar *el carácter transformativo* de la actividad creadora. No se trata sólo de una modalidad conceptual diferente -casi parecería que para ser creativo al hablar de la creatividad, hay que generar un concepto diferente-. O revisar conceptos para de ellos extraer después lo común, tal cual hicieron Stenberg y Lubart (1995) en su teoría "inversionista" de la creatividad, salida de una revisión de lo común en más de cien trabajos revisados por ellos.

Se trata de mi parte en insistir en el carácter transformativo de la actividad creadora como el núcleo esencial de la creatividad. (González, A., 1994), como resultado de doce años de investigaciones en diferentes áreas, incluida la educativa. Por eso la transformación es vista como proceso del que no se puede prescindir para entender, y como consecuencia, desarrollar la creatividad.

Vale confesar que resulta reconfortante el que autores como Howard Gardner (Universidad de Harvard), Mihaly Csikszentmihalyi (Universidad de Chicago) y David Henry Feldman (Cambridge), hayan recalcado también el proceso de transformación como clave de la creatividad, en su último libro "Changing the World- un marco para el estudio de la creatividad", en 1995, (no disponible aún en español).

Cuando se entendió por la autora de este trabajo que la transformación es el proceso esencial de la creatividad, esto por supuesto influyó y determinó, tanto el cuerpo teórico de PRYCREA, como su cuerpo de procedimientos, articulado al teórico. Dicho en otras palabras, las categorías centrales asumidas en PRYCREA se tradujeron necesariamente en los procedimientos o métodos que se elaboraron para dicho Programa. Se entiende así que la *transformación* tendría que ser un momento central de los métodos. Ello requiere, necesariamente el coprotagonismo del que aprende, la elaboración significativa del conocimiento por parte del aprendiz, la identificación, focalización y comprensión activa de los conceptos y métodos claves que organizan el

conocimiento dentro de un dominio o un saber. En suma para poder transformar hay que comprender la raíz del conocimiento en un dominio dado (los principios, categorías, conceptos, procedimientos, del dominio o subdominio) ya sea en Geografía, en Matemática, en Física, en Historia o en Biología y en cualquier nivel de enseñanza de que se trate. No por gusto decía Ausubel que "para aprender hay que tener conocimientos".

Dado que estos son momentos comunes en los métodos PRYCREA, se ha considerado conveniente este énfasis, que luego será expuesto y comentado detenidamente e ilustrado con ejemplos al presentar el método indagativo que presenta este libro.

La creatividad del que aprende es usada por el propio educando para asimilar significativamente el conocimiento.

Se subraya aquí la "disposición creativa" del aprendiz. Ausubel habla de "disposición a aprender significativamente". Pero aquí se subraya la idea de la disposición a ser creativo, vale decir, *generador*, para así poder transformar y aportar. Si bien esta generación puede requerir diferentes niveles de ayuda, por parte del profesor, de los compañeros de clase, o de otras personas y fuentes, lo importante es recalcar aquí la postura proactiva del individuo.

El primer proactivo tiene que ser, por descontado, el profesor. Las nuevas generaciones de profesores tienden a darle continuidad a aquélla forma mediante la cual fueron enseñados.

Por ello, no sirve de mucho darles información y recomendarles lecturas y ejercitación. En primer lugar, el profesor debe ser, él mismo, un modelo de pro-actividad, de generación, de autonomía al pensar con cabeza propia, pero sin excluir la receptividad

a ver la otra cara del asunto y la autocorrección, y debe ser un modelo de cómo cuestionar, como interrogar, cómo argumentar al enjuiciar, y cómo contribuir transformando constructivamente lo existente. Junto a los estudiantes, guiándolos, vá realizando y recibiendo propuestas de cambios en los textos, mejoras de pasajes confusos, detectando errores, cambios en los ejemplos, que los acercan más a fenómenos conocidos por los estudiantes, aportando nuevas interrogantes; transformando secuencias de epígrafes, proponiendo anexar los resultados de proyectos investigativos del estudiantado para enriquecer y/o corroborar lo que presentaban los autores. Todo ello basado en la focalización significativa de conceptos y métodos claves, y en la argumentación rigurosa de las transformaciones y aportaciones propuestas. Ya sea para un tema, un texto, la organización de los experimentos y trabajos de laboratorios, o el programa entero de una asignatura. Y aún, ¿por qué no?, hasta para la integración curricular, que emerge de manera espontánea desde esta forma de aprender y enseñar, y con el mejoramiento procedimental con el que el Programa completa el equipamiento del profesorado y los educandos para la modernización educativa.

El ejercicio de la crítica en conjunción con la contribución aportadora.

La crítica, el ejercicio del pensamiento crítico y cuestionador, deben ser cultivados y formados junto a las competencias creativas para generar una propuesta alternativa y válidamente sustentada. El concepto de pensamiento de más alto orden de Lauren Resnick, que asume PRYCREA, es un ejemplo de fusión de la crítica cuestionadora y la creatividad. Esta confluencia no es casual. El buen pensar, el buen actuar, deben considerar ambas aristas: **el enjuiciamiento crítico** sustentado mediante evidencias y buenas razones, y **la generación aportadora** de lo nuevo que transforme lo existente.

En otras palabras, se trata de formar personas capaces de hacer contribuciones -de diferente grado de relevancia e impacto- y no sólo, y en forma alguna, críticos sagaces.

El pensamiento de más alto orden como reflexivo y creativo.-

La consolidación y elevación de las competencias de los estudiantes está encaminada a prepararlos para un pensar más efectivo en el futuro. En otras palabras, no sólo buenos tomadores de decisiones o solucionadores de problemas, en términos profesionalmente pragmáticos, sino individuos más reflexivos, que saben considerar mejor la realidad y son más razonables y creativos frente a ella. El tipo de pensamiento que se aspira a desarrollar en el Programa es el denominado "pensamiento de más alto orden", basado en la concepción desarrollada por Resnick (1988).

Pasemos a la operacionalización de su definición, que ofrece la propia Resnick (1988):

1) "El pensamiento de más alto orden es no-algorítmico. Esto es, las vías de acción no están completamente especificadas de antemano".

Se alude aquí al carácter *creativo* del pensamiento de más alto orden, en tanto descubrimiento o invención de vías de acción.

2) "El pensamiento de más alto orden tiende a ser *complejo*. La vía o trayectoria total no es 'visible' (mentalmente hablando) desde un sólo punto o posición".

Esta concepción de Resnick (1988), en tanto implica variedad de perspectivas, se acerca a lo que en creatividad se entiende como pensamiento divergente. Pero, en realidad, la pedagoga va más allá, porque para ella lo "complejo" del pensamiento de más alto orden reside no sólo en su naturaleza `múltiple', sino en que estas variadas facetas son también, en términos cualitativos, buenas opciones de enfoque. Estamos frente a lo crítico-reflexivo y creativo.

3) "El pensamiento de más alto orden produce a menudo *soluciones múltiples*, cada una con costos y beneficios, en lugar de soluciones únicas".

4) "El pensamiento de más alto orden implica el juicio matizado y la interpretación".

5) "El pensamiento de más alto orden implica la aplicación de criterios múltiples, que a veces entran en conflicto unos con otros".

En tanto estamos aquí frente al criterio y su empleo para el juicio, nos movemos en el campo de la reflexión, pero en tanto es también necesaria la flexibilidad en el empleo de multiplicidad de criterios, hablamos el lenguaje de la creatividad: nuevamente reflexivo y creativo.

6) "El pensamiento de más alto orden a menudo implica incertidumbre. No todo lo que atañe a la tarea entre manos es conocido".

Se refiere al pensamiento que es tentativo, probativo, provisional, exploratorio e interrogador. Y es todo eso, porque tiene que tratar con un mundo que es en sí mismo problemático, un mundo que nos fuerza a enfrentar su carácter problemático. Apunta a la ignorancia creativa que nos impulsa a descubrir e inventar.

"El pensamiento de más alto orden implica autorregulación del proceso del pensar.

8) "El pensamiento de más alto orden implica imponer significado, encontrar estructura en el desorden aparente".

De acuerdo a lo que se ha visto hasta aquí, el *pensamiento de más alto orden es una fusión del pensamiento reflexivo con el pensamiento creativo*. Cada uno de ellos se apoya en el otro y lo refuerza.

Coprotagonismo, creatividad y diálogo reflexivo en la comunidad de indagación en el aula.-

La Comunidad de Indagación, en tanto método general para la elaboración del conocimiento, ha sido desarrollada por Matthew Lipman (1991) en su Programa Filosofía para Niños. Sus bases están en la Mayéutica de Sócrates, donde la búsqueda de la verdad y del conocimiento tienen lugar mediante preguntas.

Una comunidad de indagación es una asociación para deliberar mediante pensamiento de más alto orden. Quiere esto decir que no se trata de mera conversación, sino de un diálogo disciplinado de acuerdo con procedimientos de la indagación. En esta comunidad no se le indica a los participantes qué deben decir. Sino que se crea el ambiente donde la persona encuentra qué es importante decir, y lo que se desea decir. Esta comunidad establece condiciones provocadoras de la creatividad y del pensamiento de más alto orden, el cual se convierte en objetivo de la comunidad de sus miembros. Esta es una situación muy diferente de la sesión expositiva que subraya el conocimiento en términos de adquisición:

"No quiere decir que no haya profesores capaces de una gran creatividad en sus conferencias o en sus exposiciones ante los alumnos. Puede hasta ser brillante esta exposición, pero en la medida en que lo es, más torna en admirados, fascinados y pasivos escuchas a los alumnos" (Lipman, 1991).

Cabe la posibilidad de que la exposición magistral, pudiera inhibir en lugar de estimular la creatividad, pues no siempre permite que los educandos se apropien de los medios a través de los cuales pueden llegar a ser tanto o más productivos y generadores que el expositor. Esto requiere de técnicas especiales para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento reflexivo en las comunidades e implica, ante todo, el dominio para el diálogo y el cultivo del razonamiento y la creatividad a través del diálogo. Requiere una preparación cuidadosa para experimentar las evidencias propias del diálogo permanente, la contrastación de ideas en la búsqueda de consenso y la capacidad de disentir responsablemente mediante la argumentación basada en evidencias.

En la comunidad de indagación se estimulan el diálogo indagador y reflexivo y la apertura mental a la evidencia, la razón y los diversos puntos de vista. Se refuerzan las normas de comportamiento social civilizado en las que el respeto a las opiniones se funda en la honestidad intelectual, así como en el valor de la justeza de las

argumentaciones. Además, promueve la investigación cooperativa en base al compartir las experiencias de la vida real y el saber acumulado en una situación en la que en el diálogo reflexivo se aportan argumentaciones, relaciones entre ideas de unos y otros, nuevas interpretaciones, que producen una elaboración conjunta del conocimiento. Las ideas individuales son conectadas en redes de significación que a la vez pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser enriquecidas por éste. Es en este proceso que el saber se potencia y se crea, y en cual el crecimiento interpersonal se entrelaza con el desarrollo de la persona.

En este proceso de discusión interpersonal, en el que ocurre una potenciación de la reflexión individual y grupal, se presentan otras ventajas. En particular, señala Lipman, (1980, pág. 65) éste promueve la atención y concientización por el individuo en relación con otros intereses, potencialidades, valores, y creencias. Incrementa la “sensibilidad interpersonal”, cuya promoción y estimulación constituye un pre-requisito para el desarrollo social de la persona. Este ambiente de “dar y tomar”, de investigación cooperativa y “capacidad para crecer” del individuo, constituye una condición educacional en la que se produce un ámbito de reforzamientos mutuos, de actividades intelectuales y emocionales que puede extenderse mucho más allá de lo que estos factores pudieran ser desarrollados en condiciones de aislamiento de los individuos. El propio Lipman sugiere que este enfoque de indagación en comunidad puede producir incrementos significativos en autoconfianza, madurez emocional y autocomprensión, aspectos importantes en el funcionamiento integrado de la persona en desarrollo.

Lipman (1980) destaca varios rasgos importantes del proceso de la indagación en comunidad:

- Es un proceso en el que se tiende al logro de un “producto”, ya sea un juicio o un conocimiento, aunque parcial o tentativo.

- El proceso tiene un sentido de dirección, de construcción de los argumentos, con una lógica de progreso en el conocimiento.
- El proceso tiene una estructura dialógica; no es una mera discusión; la indagación tiene reglas lógicas de procedimiento.
- Es un aprendizaje conjunto en el que se muestra el valor de la experiencia compartida, en el que cada uno aporta al aprendizaje de los otros y obtiene, por tanto, una ganancia de la experiencia de los otros.

Principales características.

Podríamos resumir algunas de las principales características de este nuevo contexto - la comunidad de indagación en construcción -:

- ⇒ Clima de aceptación y mutuo respeto a las opiniones y diferencias individuales.
- ⇒ Diálogo argumentado. Contraste de puntos de vista bajo los criterios de objetividad, imparcialidad y entendimiento.
- ⇒ Construcción conjunta (cooperativa) del conocimiento.
- ⇒ Espacio para la elaboración individual.
- ⇒ Exploración e indagación multilateral de los temas.
- ⇒ Normas civilizadas de debate (razones adecuadas sin imposición o manipulación).
- ⇒ Apertura en los temas y “cierres” ocasionales y tentativos.
- ⇒ Receptividad a las ideas y sugerencias.
- ⇒ Promoción de un pensamiento de más alto orden reflexivo y creativo.
- ⇒ La autocrítica es bienvenida cuando son evidenciados y fundamentados los errores. Se estimula la autocorrección.

⇒ Se promueve una disposición hacia la autonomía y la cooperación responsable.

COPROTAGONISMO, CREATIVIDAD Y FORMACIÓN DE VALORES EN COMUNIDAD DE INDAGACION.-

Veremos a continuación como las dimensiones consideradas más arriba se expresan en una sesión que se realizó con niños cubanos de 10 años (5to. grado). El objetivo perseguido por la maestra era analizar el **concepto de amistad**. Para ello, el libro de Texto presenta las amistades entrañables que tuvo José Martí, el héroe de la Independencia de Cuba. José Martí fue pensador, literato y político. El libro indica la posibilidad de buscar en sus “Versos Sencillos” (una de sus obras más bellas y notables) aquéllos que se refieran a la amistad, y copiarlos en los cuadernos de los alumnos. En lugar de esto, los niños deciden realizar una comunidad de indagación con los versos. Los niños de este grupo habían realizado ya 10 sesiones de comunidad de indagación. Por lo que dominaban suficientemente sus normas de funcionamiento. La facilitadora inicia la sesión con la lectura de los versos, que son como sigue:

Cultivo una rosa blanca
En Julio como en Enero
para el amigo sincero
que me da su mano franca
Y para el cruel que me arranca
el corazón con que vivo
cardo ni ortiga cultivo
cultivo una rosa blanca.

Tras aclarar el significado de palabras desconocidas tales como “cardo” y “ortiga”, se clarifica que son plantas que pinchan y molestan. Se deja que los chicos releen con calma y propongan sus preguntas personales, las cuales son la base inicial de la discusión. Cada pregunta lleva colocado al lado, entre paréntesis, el nombre de quien la fórmula.

Después de 10 sesiones de práctica los estudiantes tratan de no hacer preguntas redundantes y sin sustancia. A continuación veremos las preguntas y comentarios iniciales de los niños:

1. ¿Por qué Martí escoge la rosa blanca y no de otro color? (Xiomara).
2. ¿Qué significa la rosa blanca en el poema? (Gisela).
3. ¿Por qué dice que la cultiva en julio y en enero? Eso es verano e invierno, pero las plantas tienen su época para sembrarlas. (Javier).
4. ¿Cómo es posible que Martí diga que le da la rosa al amigo sincero y también al cruel que le arranca el corazón? (Adrián).

La discusión que se transcribe a continuación recoge los momentos más importantes a los fines de este capítulo, a saber: ilustrar mediante la discusión viva la facilitación del profesor y examinar los fines que persiguen sus acciones. En otras palabras, qué hace y porqué lo hace. Para facilitar la alusión a las intervenciones de los niños y del profesor, estas serán anteceditas de un número de renglón. Así al referirnos a una función de facilitación “X” indicaremos el renglón preciso donde buscarla. La facilitadora será indicada con la letra “F”, los niños, con sus nombres.

1 Facilitadora: ¿Por cuál pregunta conviene empezar?

2 Andrés: Por la primera.

3 F: ¿Qué razones te llevan a proponer iniciar con ella?

4 Andrés: Creo que Martí quiso decir algo con eso de que la rosa fuera blanca.

5 F: ¿Cuál crees tu que sea el tema del poema?

6 Andrés: Regalarle cosas a los amigos para demostrarles amistad.

7 F: ¿Cómo lo sabes?

8 Andrés: Me he fijado en que se les regalan flores a las mujeres, para darles felicidades.

9 Joel: También se le ponen flores a los muertos y eso no es para felicitarlos.

10 F: Desearía que volvieran a leer la pregunta primera.

11 (Los estudiantes se detienen a leer la pregunta)

12 *La intención del facilitador es de que se percaten de que la pregunta no cuestiona el dar flores o rosas,*

13 *en señal de amistad, sino que se interesa por el color -blanco- escogido por Martí. Está explorando el*

14 *sentido de la pregunta, es decir, buscando explicar el punto de vista acerca del color.*

15 Xiomara: La pregunta la hice yo. Yo hubiera escogido una rosa roja, que es más viva, o

16 rosada. Pero él escoge la blanca, ¿por qué?

17 F: Para quién es la rosa?

18 Xiomara: Para su amigo.

19 Adrián: Para el amigo sincero, pero también para el enemigo, y eso es lo que no me

20 explico.

21 Miguel: Yo creo que Martí dijo que la rosa era blanca para dar a entender que les daba

22 algo limpio (se detiene y titubea buscando explicar el sentido de su expresión). Pero

23 cuando digo limpio, quiero decir que sus sentimientos eran limpios, muy buenos, para

24 sus amigos. Por eso les da la rosa blanca.

25 F: ¿Interpreto bien el sentido de tus palabras si digo que entiendes que la rosa blanca

26 indica limpieza moral, pureza? (el facilitador interpreta).

27 Miguel: Sí, así exactamente.

1 Adrián: Entonces, ¿cómo es que le da la rosa blanca al cruel, al malo?

2 F: Esa es tu pregunta inicial. Creo que convendría dejar claro para todos que es lo que
3 significa la rosa en el poema (el facilitador pide esclarecer significado, pide definición,
4 en última instancia).

5 Gisela: Creo que significa amistad, buenos sentimientos hacia alguien. Martí le da la
6 rosa blanca en prueba de que lo estima mucho.

7 F: ¿Alguien tiene un punto de vista diferente sobre el significado de la rosa blanca?

8 Daniel: Yo me quedé pensando en lo que dijo Adrián. El tiene razón. Si la rosa blanca
9 es la amistad y sentir bien, o querer a alguien, ¿cómo es que Martí se la da al cruel, al
10 malo? Entonces, ese no puede ser el significado de la rosa blanca.

11 Imara: Sí, sí puede ser. Es el mismo sentimiento, pero se lo da a gente distinta. Tú le
12 puedes dar el mismo libro a dos personas distintas.

13 Adrián: No se trata de libros. Es la amistad. Y como decía Miguel, los sentimientos
14 limpios, lo mejor. Eso no se le da a todo el mundo igual.

15 Joel: Entonces, ¿Martí se contradecía?

16 *El facilitador ha aguardado en silencio, esperando que los estudiantes construyan la argumentación y*
17 *clarifiquen los puntos de vista. Ahora, dada la evidente confusión, interviene:*

18 F: Es importante comprender el sentido del poema. Después de entenderlo, ya
19 veremos si alguien no está de acuerdo y porqué. Se puede discrepar o no estar de
20 acuerdo, aún con Martí, y dar las razones que uno tiene para eso. Después ya
21 comentaremos, entre todos, esas razones.

22 Adrián: Bien, yo estoy de acuerdo con que la rosa blanca quiere decir “la amistad”, “la
23 pureza” Pero Martí dice que le da ese sentimiento a dos tipos de gente muy distinta: al
24 bueno y al malo, (indicando el poema, siguiéndolo con el dedo).

25 F: Vamos a seguir, entre todos, todas las ideas de Adrián, con el poema delante.

1 Adrián: Dice que le da esos sentimientos al amigo sincero que le da su mano franca,
2 ¡pero también se los da al que le arranca el corazón con que vive! Eso a mí no me
3 parece bien.

4 F: ¿Qué harías tú en lugar de eso?

5 Adrián: ¿Yo? Le daría eso que pincha (se refiere a los cardos) algo que le duela ¿cómo
6 se va a tratar igual al amigo que al enemigo?

7 (El facilitador espera, en silencio a que los estudiantes piensen. En cuanto comienzan
8 los cuchicheos, interviene, para obtener y analizar alternativas).

9 F: ¿De qué otro modo puede verse este asunto?

10 Imara: Me parece que no hay vuelta que darle al hecho de que Martí le da lo mismo a
11 su amigo y a su enemigo. El asunto es, ¿qué quiere decir con eso? Me deja sin saber
12 qué pensar.

13 F: ¿Quieres decir que te deja perpleja, desconcertada?

14 Imara: Desconcertada.

15 Gisela: A mí lo que me desconcierta es que Martí dice una cosa y hace otra. En la vida
16 real, él no trató a los amigos igual que a los enemigos. A los enemigos, los españoles,
17 les dió las plantas malas (se refiere a los cardos y las ortigas), los combatió mucho, y a
18 los amigos como a Fermín Valdés Domínguez, los quiso mucho, como a hermanos.

19 Imara: Entonces, ¿por qué escribió eso en el poema?

20 Daniel: ¿Por qué no buscamos más ejemplos de cómo era Martí con los amigos y los
21 enemigos?

22 Adrián: ¿Para qué, si ya está claro que combatió a los enemigos?

23 Daniel: Sí, pero... (se queda dudoso y se calla, pensando)

24 **El facilitador interviene buscando la divergencia, la apertura de la discusión.**
25 **Esta es una acción de facilitación sumamente importante. A este fin, se da**
26 **cuenta de que Imara y Daniel pueden ser quienes produzcan alternativas. Sin**
27 **embargo, es Fabio, un alumno que ha estado callado hasta ahora, aunque**

1 **siguiendo la discusión muy atentamente, quien responderá a su demanda de**
2 **apertura, de extender el alcance de la discusión).**

3 F: ¿que pasaría si alguien sugiriera que no hay contradicción entre lo que Martí
4 escribió en el poema y su conducta en la guerra de independencia contra los
5 españoles?

6 Fabio: Yo creo que eso pudiera ser verdad. Hasta ahora sólo se ponen ejemplos de
7 guerra. Claro, en la guerra hay que combatir y él era el jefe de la guerra. Si sólo se
8 ponen ejemplos de la guerra, entonces siempre se ve a Martí contra el enemigo. Pero el
9 pudo tener otra clase de enemigos, de gente que lo trató mal, que no lo quería, que
10 hablaba mal de él, como Joel, por ejemplo, y ...,

11 Joel: ¡ Me estás acusando de hablar mal de Martí, de atacarlo!

12 Fabio: Pero es verdad, tu dijiste que estaba equivocado.

13 F: Joel preguntó si eso no querría decir algo equivocado.

14 Joel: Sí, claro. Pero además yo tengo derecho a pensar que alguien se equivoca, aunque
15 sea Martí. En la comunidad de indagación, yo puedo decir que no estoy de acuerdo. ¡Y
16 es más, sigo sin estar de acuerdo, para que lo sepas!.

17 Fabio: (suspirando) Lo que yo venía diciendo es que sólo se han puesto ejemplos de la
18 guerra ¿quién sabe si en otros momentos alguien trató mal a Martí - no digo que sea
19 Joel - o lo insultó. Y él, en lugar de hacerle lo mismo, lo trató con respeto, haciéndole
20 entender las cosas tal como él las veía.

21 F: ¿O sea, que le dio también a ése la rosa blanca?

22 Fabio: Algo así, la rosa blanca, sí.

23 Yolanda: ¡Yo entiendo lo que Fabio dice! ¡ahora lo veo! Sólo que no puedo
24 explicarlo.

25 Gisela: Yo sí puedo. Es algo así como no ponerse al mismo nivel de esa gente. Yo tenía
26 una amiga que era mi mejor amiga. Pero después nos peleamos. ¡Y ella me hizo cada

1 cosa; Pero yo no le hice lo mismo a ella, porque eso es ponerme al mismo nivel de
2 ella, que es una chismosa, una mentirosa y una “chusma” (por mal educada).

3 Daniel: No le habrás hecho lo mismo, pero no le has dado la rosa blanca, porque por
4 como hablas, se ve que no la puedes ni ver. (risas)

5 Andrés: Si tú la hubieras seguido queriendo igual, entonces sí que sería como lo que
6 dice Martí.

7 Gisela: Sí, sí. Ya me doy cuenta.

8 Imara: Entonces, cuando Martí habla de esos enemigos, ¿quiere decir que los respeta y
9 que no los trata mal, no les devuelve lo malo que le hacen?

10 Fabio: Así es como yo lo veo.

11 Miguel: Imara lo ha explicado muy bien.

12 (Todos asienten).

13 Daniel: Sí, creo que así es como hay que entenderlo. Pero otra cosa es estar de acuerdo.
14 A nosotros los varones nos enseñan que no nos dejemos pegar, sin defendernos, y que
15 al que se deja sopapear, todo el mundo le pone el pie encima.

16 Andrés: Mi mamá me ha dicho: nunca dejes que abusen contigo. Al que te de un
17 trompón, le devuelves dos.

18 F: Esa es una forma bastante habitual de discutir las diferencias: a trompones. Sin
19 embargo, fíjense, las diferencias entre Joel y Fabio se han discutido mediante el
20 diálogo. Han argumentado, sobre todo Fabio e Imara, hemos deliberado juntos sobre
21 las explicaciones posibles de lo que Martí dijo. Esa es otra manera de tratar las
22 diferencias. Aquí estamos aprendiendo a dialogar.

23 Miguel: El ejemplo de Fabio y Joel es bueno. Pero ninguno de ellos le hizo algo malo,
24 de verdad malo, al otro. Martí habla “del cruel que le arranca el corazón con que vive”.
25 Eso es demasiado. Eso no se resuelve respetando lo que el otro dice.

- 1 (Nuevamente interviene el facilitador buscando ampliar el alcance. Su acción abre la
2 discusión, con otros enfoques. Es una acción para buscar otras alternativas de
3 enfoque).
- 4 F: Leamos de nuevo el poema y busquemos otras formas de interpretarlo.
- 5 (Una parte de la clase, sobre todo las niñas, manifiestan que Martí responde a la
6 maldad con bondad. Los varones coinciden, pero añaden que eso podría lograrlo, tan
7 sólo, alguien tan especial como Martí)
- 8 F: ¿Qué hace Martí en el poema con la rosa blanca?
- 9 Andrés: La cultiva.
- 10 Gladys: Y se la da al amigo.
- 11 F: ¿Y qué hace con el cruel que le arranca el corazón?
- 12 Javier: Le da también la rosa blanca.
- 13 F: ¿estás seguro? Lee el poema, por favor.
- 14 Javier: Dice que "cultiva" la rosa blanca.

Llegados a este punto obsérvense a continuación las diferentes acciones que podría realizar el facilitador:

- Posibilidad No. 1:

El facilitador continúa la discusión en otra sesión trabajando en la siguiente alternativa de interpretación:

F: Martí cultiva la rosa blanca para el amigo sincero y solidario. Pero para el que no es amigo, para el cruel que le hace daño también cultiva la rosa blanca, pero el *poema no dice que se la dé a cualquiera de ambos.*

Contra las acciones perversas, destructoras, crueles, cultiva la pureza de los buenos sentimientos y las acciones limpias y honestas. No responde entregando espinas, cardos, *sino cultivando aquéllo que, por su naturaleza (la rosa blanca), puede oponerse al mal.*

- Posibilidad No. 2:

Esta posibilidad no excluye a la primera y puede complementarla.

F: De acuerdo con la anterior alternativa de interpretación, pueden formarse equipos que busquen e investiguen, en la obra de Martí, aquellos de sus pensamientos y acciones que la apoyan o refutan.

De hecho, en la comunidad de indagación primera, uno de los estudiantes acudió a algunos pensamientos martianos que apoyaban esta postura.

- Posibilidad No. 3:

Fomentar un Proyecto de investigación donde se estudien las guerras de independencia de España y las ideologías humanistas de sus adalides, en Latinoamérica, por analogía con la cubana.

Dejamos abierta las conclusiones para que cada cuál pueda establecer las relaciones entre las dimensiones que hemos tratado del coprotagonismo, el diálogo reflexivo y la creatividad en una temática como la tratada en que afloran constantemente contenidos de Valores; en este caso, a través de un proceder proactivo, reflexivo y

creativo del facilitador y de los propios estudiantes. Por supuesto, cada profesor puede pensar en posibilidades que lleven a los educandos a investigar, deliberar y contrastar sus puntos de vista. Podrán resultar nuevos hechos e ideas desconcertantes que generen nuevas búsquedas. Cuanto mayor y más profunda es la indagación, nuevas interrogantes surgen, que expanden el conocimiento y lo llevan más allá de lo sabido y experimentado hasta entonces. Este comportamiento de búsqueda es difícil de transmitir mediante reglas fijas. Su mejor representante es el propio profesor, que libera para su bien los mejores sentimientos y reflexiones propios, y de sus educandos, con apertura y creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amabile, T. (1983) : *The social psychology of creativity*. Editorial Springer-Verlog, Nueva York.

Ausubel, D., J. Novak, y H. Hanesian (1983) : *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas, México.

Bavelas, J., y E. Lee (1986): "Effects of goal level on performance: A trade of quantity and quality". *Canadian Journal of Psychology*, Toronto, vol. 32, no. 4.

Beihler, R., y J. Snowman (1990): "Specifying what is to be learning". *Psychology applied to teaching*. Boston, Houghton Miffling Co., pp. 265-311.

Bloom, B. (1973): "Taxonomía de los objetivos en educación", *El Ateneo*, Buenos Aires, pp. 127-131.

Boirel, R. (1961): "Theorie generale de l'invention". Press Universitaires, París.

Bruner, J. (1980): *La elaboración del sentido*. Editorial Paidós, Barcelona.

Bruner, J. (1983): *Child's Talks*. Editorial Norton, New York.

Clark, M. (1992): *Perplexity and knowledge: an inquiry into the structures of questioning*. Editorial The Hague, Bélgica.

Colectivo de autores (1995): *Física 9no grado*. Editorial Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia.

Colectivo de autores (1980): *Ciencias Naturales 5to. Grado*. Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1980.

Colectivo de autores (1995): *Ciencias Sociales*. Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia.

Coll, C. (1991): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós, Barcelona.

Corral, R. (1983): *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea*. Editorial Universitaria, Habana.

Csikszentmihalyi, M., y J. Getzels (1970): Concern for discovery: an attitudinal component of creative production. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, vol. 38.

Csikszentmihalyi, M. (1990): "The domain of creativity". En *Theories of creativity*. (Runco and Albert. Comps). Editorial Sage Publications Inc., California.

D'Angelo O. (1996): *El desarrollo personal y su dimensión ética (PRYCREA III)*. Editorial PRYCREA, La Habana.

_____ (1998): *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución educativa. (PRYCREA IV)*. Editorial PRYCREA, La Habana.

Delval, J. (1990) : Los fines de la educación, Madrid.

Dewey, J. (1929): *The quest for certainty*, Editorial Putna, New York.

Einstein, A., y L. Infeld (1938): *The evolution of physics*. Editorial Simon and Schuster, New York.

Feldman D., M. Csikszentmihalyi, y H. Gardner (1995): *Changing the world- A Framework for the study of Creativity*. Praeger Publishers, Westport, Connecticut, London, USA.

Flavell, J. (1979): "Metacognition and cognitive monitoring: new area of cognition development inquiry", *American Psychologist*, Washington. vol. 34.

Freire, P. (1987): *Pedagogía de la liberación*. Editora Moraes, Sao Paulo.

Gagné, R., y L. Briggs (1990): "Definición de los objetivos de la ejecución". *La planificación de la enseñanza*, Editorial Trillas, México, pp. 91-113.

Gimeno Sacristán, J. (1985): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum", Salamanca.

González Valdés, A. (1982): "La motivación y la eficiencia de la personalidad", Revista Santiago, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, no. 48.

_____ (1984): "Creatividad en la industria", *Informe Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)*.

_____ (1987): "Estudio de casos sobre innovadores de alto y bajo rendimiento creador", *Informe CIPS*.

_____ (1987): "Experimento para el desarrollo de la creatividad tecnológica en la Refinería Níco López", *Informe CIPS*.

_____ (1990): *Como propiciar la creatividad*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

_____ (1994): *Pensamiento Reflexivo y Creatividad*. Editorial Academia, La Habana.

_____ (1994): *Desarrollo multilateral del potencial creador*. Editorial Academia, La Habana.

Goodman, K. (1994): *Lenguaje integral*. Editorial Scholastic TAB Publications Ltd., Ontario, Canadá.

Labarrere Sarduy, A. (1994): *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva*. Editorial Angeles S. A., México.

Leontiev, A. N. (1981): *Actividad, Conciencia y personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Lipman, M. (1991): *Thinking in education*. Temple Univ. Press, Philadelphia.

Lipman, M., y Sharp, A. (1980): *Philosophy in the classroom*. Temple Univ, Press, Philadelphia.

_____ (1992): *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid.

Lipman, M. *et al.* (1989): *Looking for meaning*. Ediciones La Torre, Madrid.

MacClelland, D., y J. Atkinson (1982): *The achievement motive*. Editorial Apple Century Crofts, New York.

MacWorth, N. (1995): *Originality*, Editorial Apel, New York.

Martí, J.(1965) : *Páginas escogidas*. Editora Universitaria, t.2,La Habana.

Moreira A. (1993): *Aprendizaje significativo. Fundamentación, teoría y estrategias facilitadoras*. Editorial Univ. Federal do Rio Grande do sul, Brasil.

Novak, J., y D. Gowin (1988): *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca, Barcelona.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Biblioteca Virtual (1999): "Los objetivos como explicitación de lo que se quiere hacer", en: *Rediseño de la práctica docente con base a la Misión del 2005*. Biblioteca Virtual, INTERNET.

_____ (1999): "Cantidad o calidad", *Mucho y mal. Conocimientos inútiles*, Biblioteca Virtual, INTERNET.

Obuchowski, K. (1976): "The individual's autonomy of personality". En *Dialectis and Humanism*, Varsovia, no. 1.

Richard, P. (1980): *Critical Thinking*. Sonoma State Univ. Press, California.

Pesut, D. (1992): "Creative thinking as a self regulatory metacognitive process a model for education, training and further research", *Journal of Creative Behavior*, vol 24, no. 2, Buffalo, N.York.

Resnick, L. (1988): *Education and Learning to think*. Academy Press. Washington.

Schifelbein, E. (1992): Conferencia en el Congreso Internacional de Innovación Educativa, (UNESCO-OREALC) México.

Smith, S., T. Qard, y R. Finke (1995): *The creative cognition approach*. Editorial Bradford Book, Cambridge, Mass., London.

Stemberg R. y T. Lubart. (1991): "An invesment theory of creativity and its development", *Human development*, vol. 34, no.1, Ginebra.

Sternberg, E. y T. Lubart (1991): *Creating creative minds*. Editorial PHI Delta Kappa, Washington.

Steuhouse, C. (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.

UNESCO (1997): *45 Sesión de la Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra, Suiza.

UNESCO (1990): *Informe de la Educación para América Latina*, OREALC, Santiago de Chile.

UNESCO (1993): *Acción mundial en pro de la educación* (Folleto), UNESCO, París.

Vigotsky, L. (1973): *Compilación de 1934*. Editorial Psicología y Pedagogía, Madrid.

_____ (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Revolucionaria, La Habana.

Villarini A. (1992): *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Editorial OFDP, Puerto Rico.

Villarini, A. y otros (1992): *Principios para la integración del currículo*. Editorial Dpto. Educación ELA, Puerto Rico.

Woodman, R., y L. Schoenfeld (1990): "An interactionist model of creative behavior", *Journal of Creative behavior*, vol. 24, no. 1, Buffalo, New York.

Zabalza, A. (1991): "Los objetivos del proceso". En *Diseño y desarrollo curricular*, Editorial Narcea, Madrid.