

Jaume Carbonell Sebarroja

# **Pedagogías del siglo XXI**

Alternativas para  
la innovación educativa



**Octaedro** 

Colección Recursos educativos

Título: *Pedagogías del siglo XXI*

Primera edición: enero de 2015

© Jaume Carbonell Sebarroja

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@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](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-621-8

Depósito legal: B. 27.491-2014

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Novagràfik

Impreso en España – *Printed in Spain*

# Sumario

|  |     |
|--|-----|
| <b>Prólogo</b> .....   | 9   |
| JUANA M. SANCHO GIL  |     |
| <b>Presentación</b> .....  | 13  |
| JAUME CARBONELL SEBARROJA  |     |
| <b>Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela</b> .....  | 19  |
| <b>Las pedagogías críticas</b> .....   | 63  |
| <b>Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria</b> ..... | 93  |
| <b>Las pedagogías de la inclusión y la cooperación</b> .....                                 | 119 |
| <b>La pedagogía lenta, serena y sostenible</b> .....   | 145 |
| <b>La pedagogía sistémica</b> .....  | 175 |
| <b>Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo</b> .....             | 207 |
| <b>Las pedagogías de las diversas inteligencias</b> .....                                    | 247 |
| <b>Epílogo</b> .....   | 283 |
| LOURDES MARTÍ SOLER  |     |

## PRÓLOGO

Juana M. Sancho Gil

[Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona]

Conociendo la vida profesional de Jaume Carbonell, no parece sorprendente que quiera cerrar esta etapa de su intensa trayectoria vital ofreciéndonos una imagen de conjunto de lo que ha denominado *Las pedagogías del siglo XXI*. Esta obra marca un hito que comienza con la creación, hace 40 años, junto a Fabricio Caivano, de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. En un momento en que las rendijas abiertas por la Ley General de Educación y el esperado final de la dictadura fueron aprovechadas por los distintos movimientos de renovación pedagógica y por otras personas para plantear y mostrar que otras formas de concebir y llevar a cabo la educación eran posibles. La revista, en la que Jaume trabajó desde sus inicios y de la que fue director durante los últimos 16 años, hasta su jubilación a finales de 2012, ha sido testigo y promotora de nuevas perspectivas para la educación.

Cuando la reforma ligada a la LOGSE promovió en su primera etapa, por primera y última vez en la historia de este país, la experimentación de formas de enseñanza centradas en los estudiantes, en la indagación y resolución de problemas, en la liberación del yugo de los libros de texto, etc., y se comenzó a hablar de innovación más que de renovación pedagógica, él también estuvo ahí. Junto con Fernando Hernández, Antoni Tort, Emilia Sánchez-Cortés, y Núria Simó, y con una ayuda del CIDE, realizamos un estudio de tres innovaciones en la acción, que nos permitió dimensionar las posibilidades y dificultades de poner en práctica principios pedagógicos que

cuestionasen lo que Tyack y Tobin denominaron *las normas de la gramática de la escuela* (Sancho y otros, 1993/1998).

En el momento de componer este texto nos llega un regalo de una colega inglesa en forma de postales que recogen fotografías en color sepia del Froebel Educational Institute de Londres, en torno a 1900. Nos muestran a niños y niñas en grupos hablando, interactuando con distintos objetos, trabajando en un huerto... Enseguida conecto con las últimas imágenes en color que retengo de distintos centros de enseñanza: estudiantes en filas y columnas frente al docente y la pizarra, incluso en una escuela de idiomas, con gente en edades tempranas. Se ven ordenadores, proyectores..., pero los entornos se parecen más a los que yo viví como estudiante que a lo que reflejan esas fotos centenarias. También lo vinculo con el libro de Jaume, con la configuración que nos presenta del conjunto de pedagogías, como formas de entender la educación, que sitúa en el comienzo del siglo XXI. Esta triple conexión me provoca tal conjunto de cuestiones que me llevaría a extender lo que se supone que ha de ser la introducción a una publicación.

Entiendo —tal como señala la contraportada del libro— que Jaume intenta situar las pedagogías alternativas que están marcando el rumbo de la innovación educativa en estos momentos. Unas tendencias o iniciativas que, en general, beben de las ideas y proyectos elaborados y tratados de poner en práctica por las pedagogías progresistas, la escuela nueva, los movimientos de renovación pedagógica del XX. Y la pregunta que se me aparece de forma destacada es: ¿por qué es tan difícil introducir cambios significativos en la forma de entender lo que significa enseñar y aprender? ¿Por qué nos sorprendería, y desde luego no aceptaríamos, que un médico siguiese basando su práctica en los saberes de finales del XIX y principios del XX, y entre nosotros perdure y se arraigue una y otra vez —vistas las *contrarreformas* impuestas en algunos países— la idea de que enseñar es decir, aprender es escuchar y el conocimiento es lo que pone el libro de texto y se repite en el examen (Cuban, 1993).

El trabajo de Jaume nos ofrece valiosas pistas no sé si para dar respuesta a este problema, pero sí para explorarlo, dimensionarlo y comprenderlo mejor. Porque solo así estaremos en

condiciones de enfrentarnos a él sin ingenuidad y simplicidad. Lo que subyace a todas y cada una de las ocho pedagogías, a las ocho formas de entender la educación consideradas es una concepción bastante diferente de la que hoy subyace en la mayoría de las instituciones educativas —incluso algunas informales— sobre:

- Los sujetos que enseñan y los que aprenden. A los dos se les reconoce tanto la capacidad de ser como la de aprender; a los dos se les concibe como personas con autoría y responsables —no totalmente subordinadas al dictado de otros («el que obedece nunca se equivoca» nos decían cuando yo era pequeña)— de sus propios procesos, acciones y omisiones.
- El conocimiento, que no se concibe como un conjunto de proposiciones declarativas y conceptuales de las que el alumno se tiene que apropiarse a través de la adquisición de determinados procedimientos (competencias), sino como un diálogo permanente de aprendices y enseñantes con sus propias elaboraciones y con las socialmente construidas.
- La relación pedagógica, en la que el docente pasa de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenas en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo.
- La evaluación, que no busca *medir* hasta qué punto el estudiante sabe contestar las preguntas del examen, sino calibrar la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje alcanzados y su capacidad para transferirlos a distintas situaciones, y seguir aprendiendo.

Tendríamos que seguir las concepciones sobre las relaciones de poder, los materiales y recursos de enseñanza, el tiempo y el espacio, la disminución de las barreras entre el dentro y el fuera de la institución, la relación entre los distintos componentes del sistema social... En definitiva, no estamos hablando de la *aplicación* de una serie de principios, métodos o materiales; estamos hablando de una concepción del mundo, de formas de entender la educación que ponen a los sujetos en el centro del proceso e intentan no reproducir desde el

principio el *ideal* de la *República* de Platón, de una sociedad compuesta por personas de oro, personas de plata y personas de bronce.

En este sentido, el trabajo de Jaume nos ofrece muchos e interesantes temas de estudio y reflexión. Pero sobre todo, al estar anclado en el presente y fundamentado en ideas precedentes, ayuda entender lo que vivimos, porque, como argumenta Søren Kierkegaard, «la vida solo puede ser comprendida mirando hacia atrás». Y también nos encomienda la difícil y estimulante misión de inventar, construir, soñar el presente/futuro. Pero, como termina la frase del filósofo danés, «únicamente puede ser vivida mirando hacia delante». Un *delante* en el que se siguen generando ideas, propuestas, miradas, acciones... a las que merece la pena seguir prestando atención.

Como referencias tengamos en cuenta:

- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, T.; Sánchez-Cortés, E.; Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro. (Primera edición publicada por el CIDE-MEC en 1993.)
- Sancho Gil, Juana M. Grupo de investigación ESBRINA. Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632). En: <<http://esbrina.eu>>.
- REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. MINECO. EDU2010-12194. En: <<http://reunid.eu>>.
- Indaga-t. Grupo de Innovación Docente para favorecer la Investigación de la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/087). En: <<http://www.ub.edu/indagat>>

## PRESENTACIÓN

Jaume Carbonell Sebarroja

En el año 2000, siendo director de *Cuadernos de Pedagogía*, se publica el libro *Pedagogías del siglo xx*, donde se condensaba la memoria pedagógica de un siglo a través de la obra de once autores cuyas ideas habían influido en el pensamiento y en la práctica del profesorado más innovador, tanto en España como en el conjunto de Europa y Latinoamérica: Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire y Stenhouse. Once maneras distintas de entender la mejora, el cambio y la transformación de la escuela. Once historias personales comprometidas con pequeñas o grandes utopías. Once modos de pensar, construir y vivir la escuela de una manera más plena, creativa y equitativa. De algún modo, fueron, junto a algunos más, los «inventores» o «descubridores» de la educación contemporánea. Su proyección y reconocimiento universal, la vigencia de sus textos y sus propuestas y las marcas imborrables que han dejado en las mentes y corazones de numerosos educadores y educadoras les ha valido el merecido reconocimiento de clásicos.

No obstante, no vamos a ahondar aquí —y tampoco en el libro que presentamos— en el grado de influencia y validez que siguen teniendo hoy estas pedagogías, con sus correspondientes relecturas, adaptaciones y aplicaciones en los diversos y complejos contextos educativos actuales. Porque la pregunta básica que me incitó a escribir este libro no es qué queda de aquello, sino qué hay de nuevo; cuáles son los nuevos cursos y prácticas pedagógicas que están emergiendo e ilumi-



nando este nuevo siglo y partir de dónde se construyen. Una reposada indagación atesorada por mi experiencia profesional como periodista y viajero educativo, con visitas a numerosos centros y con asistencia a congresos y encuentros profesionales, me proporcionó una de las claves para la selección de las pedagogías del siglo XXI: ahora los referentes, como en el siglo anterior, ya no son, fundamentalmente, los autores antes citados, sino las redes educativas que generan complicidades y compromisos. Es evidente que detrás de estas redes hay nombres, pero las señas de identidad se asocian a una pedagogía, y el protagonismo mítico de una persona se comparte con otras y se diluye en el colectivo. Así, por ejemplo, adquieren relevancia las pedagogías sistémicas, críticas, lentas, inclusivas, no directivas o que tienen que ver con las inteligencias múltiples o con los proyectos de trabajo. Todas y cada una de ellas disponen de redes de intercambio y colaboración, de espacios de encuentro y de un buen puñado de publicaciones y materiales.

¿Puede hablarse de unas características o atributos comunes? Depende de la lupa con que se miren: si la aproximación es muy genérica y se realiza con el ánimo de destacar las coincidencias, convergencias y complementariedades o, por el contrario, se quieren captar los detalles y matices y el foco se pone, sobre todo, en las singularidades y las diferencias. En cualquier caso, como indica el subtítulo, se trata de «alternativas a la innovación educativa», donde se percibe una misma música de fondo —la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes, y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender—, pero con letras que subrayan o enfatizan determinados tópicos o dimensiones educativas. En unos casos puede ser la inclusión escolar para el logro equilibrado y exitoso de la igualdad/diversidad, o bien la creación de recursos, escenarios y oportunidades de aprendizaje para activar cotidianamente la inteligencia, estrechando los lazos indisolubles entre razón y emoción. En otros casos puede ser la apuesta decidida por el conocimiento integrado y la transdisciplinariedad, donde las preguntas, interrogantes e hipótesis ponen patas arriba la organización

curricular por materias, o bien por el cuidado y el cariño que se requiere para favorecer unas relaciones más fluidas y cercanas entre los diversos actores de la comunidad educativa que contribuyan a mejorar el bienestar individual y colectivo. Pero todas ellas se ocupan y preocupan por mejorar las relaciones educativas y lograr un entorno escolar más amable; por fomentar una mayor cooperación, participación y democratización de la gestión diaria de la escuela; por estimular el protagonismo del alumnado y su curiosidad por el conocimiento; por convertir el aula en un espacio de investigación y conversación; por acercar la escuela a la realidad y esta a la escuela para conseguir que cuanto se enseña y aprende en la escuela sea estimulante y tenga un sentido para la formación de una futura ciudadanía más libre, responsable, creativa, crítica y responsable; con el fin de que se active al propio tiempo el desarrollo del pensamiento y del conjunto de sentimientos; y, en definitiva, para que la escuela sea más educativa.

Estas pedagogías alternativas se nutren progresivamente —como ya sucedía en el siglo pasado— de otros campos del saber: es la manera de ensanchar una perspectiva educativa excesivamente recurrente y encerrada en sí misma. También es destacable que, en muchos casos, no se circunscriben únicamente a la escuela, porque cada día gana terreno el aprendizaje y la formación fuera de ella. Las evidencias y experiencias que lo avalan son numerosas. Se trata, sin duda, de uno de los cambios más emblemáticos de esta nueva época: por ello le dedicamos el primer y más extenso capítulo.

Se habla de «pedagogías del siglo xx» y no de las pedagogías: una precisión que no es baladí, por aquello del dicho de que son todas las que están, pero no están todas las que son. Los criterios de selección —como suele ocurrir a menudo— responden a una compleja mezcla de objetividad y subjetividad. Eso sí, como se señala al principio, se prescinde de los grandes relatos pedagógicos del siglo xx —aunque algunos referentes y sus huellas son perceptibles— y de aquellos otros considerados menores o que, por diversas circunstancias, aún no han cristalizado en un discurso pedagógico suficientemente vertebrado y con una cierta influencia entre el profesorado y los centros de nuestro país. En este sentido, no figura un ca-

pítulo específico dedicado al constructivismo, una de cuyas expresiones alcanzó su máximo auge durante la aplicación de la LOGSE (la reforma educativa socialista más emblemática), aunque su poso está presente implícita o explícitamente en varias perspectivas pedagógicas. Ni tampoco contiene uno específico sobre la neurociencia y la educación, que, a buen seguro, será uno de los temas estrella de las publicaciones pedagógicas de los próximos años.

Hay centros que se identifican —e incluso es su razón de ser— en su proyecto educativo con una pedagogía específica. Es el caso, por ejemplo, de las escuelas libres o no directivas, o de las escuelas Waldorf, mencionadas estas últimas en un par de capítulos. En otros centros, en cambio, el nivel de identificación es menor y los seguidores de tal o cual propuesta pedagógica se circunscriben a una parte del claustro o a unos profesores individuales. Y quizás lo que es más común son las escuelas que no se casan e identifican con ninguna etiqueta pedagógica y que toman, de manera más o menos integrada, diversos elementos de las propuestas pedagógicas incluidas en esta obra. Sí, porque el profesorado innovador investiga y experimenta continuamente guiado por una perspectiva bastante pragmática.

¿Cómo se ha elaborado este libro? La idea inicial me vino en el momento de jubilarme y, a medida que iban pasando los meses, iba cobrando más fuerza. Empezaron las notas dispersas, las hipótesis y algunos esquemas clasificatorios que se iban modificando continuamente. Y en el 2014, con un plan ya más sistematizado, empezaron las consultas, lecturas, relecturas, navegaciones por Internet, conversaciones con expertos o conocedores de las distintas pedagogías y visitas a unos cuantos centros. He recurrido con mucha frecuencia a los textos de la revista *Cuadernos de Pedagogía* porque forma parte de mi memoria y de mi proceso formativo desde su primer número (enero de 1975) hasta mi jubilación (noviembre de 2012). Porque, en cierto modo, como escribe Juana María Sancho en el prólogo este libro, empezó a gustarse desde que entré en la redacción de *Cuadernos*.

La estructura interna de cada capítulo —que corresponde a una pedagogía— es siempre la misma y consta de cinco

partes. En la primera se incluyen uno o varios breves relatos vivenciales expresamente encargados o entresacados de otras publicaciones. En la segunda se señalan, de modo muy sintético, algunos de los antecedentes y referentes más emblemáticos con el objeto de mostrar que todo paradigma educativo tiene su propia genealogía y nunca se parte de cero. La tercera constituye el núcleo central más desarrollado, donde se plasman las señas comunes de identidad de cada tendencia pedagógica con los pertinentes matices diferenciales, siguiendo siempre un registro descriptivo y poniendo el énfasis tanto en las bases teóricas que lo sustentan como en su traducción en la intervención educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la cuarta se presenta una muestra representativa de experiencias explicadas con cuatro pinceladas. Se ha primado la diversidad, dando cabida a prácticas de largo recorrido y muy reconocidas, pero también a iniciativas muy sencillas y modestas. Incluso es posible que alguna de las experiencias, por aquello de los vaivenes y dificultades educativas, ya no existan cuando se lea este libro, pero su valor seguirá siendo válido, porque constituyen una fiel expresión de la pedagogía tratada. Cada capítulo contiene sus referencias bibliográficas (además se facilita una extensa webliografía sobre el tema en [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)). La quinta parte: «A modo de conclusión. Cuestiones para el debate», poco habitual en los ensayos pedagógicos, tiene la función de someter a crítica e interrogación las ocho pedagogías del libro con el propósito de promover el debate entre estudiantes, docentes o profesionales y ciudadanos interesados por la educación, lejos de simplismos y apriorismos maniqueos. Es, por tanto, una invitación a la lectura personal y crítica de cada lector y lectora.

Quisiera agradecer, por último, a todos los centros que me han abierto las puertas y a las numerosas personas que me han aportado algún tipo de información. Y de modo muy especial a las que se han leído previamente todo o alguna parte del texto y me han proporcionado sugerencias para enriquecerlo.

Una última apreciación. Este libro bascula entre el ensayo de divulgación y el manual no convencional para estudiantes en los diversos campos educativos. Será el público lector quien determine el valor y utilidad de esta obra. Pero en todos

los casos descubrirá que aquí no se habla únicamente de cómo podrían ser las escuelas donde se aplican estas pedagogías, sino de cómo son realmente. Es decir, algunas utopías ya se están aplicando hoy en algunos centros escolares y en otros espacios educativos. Y aunque estas innovaciones requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre. Vaya, la EDUCACIÓN en mayúscula.



# Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela

## **Paseo por Sevilla**

*Tarde soleada de finales de febrero. Camino a la deriva por las estrechas callejuelas del barrio de La Macarena. Entro en la iglesia homónima y contemplo un buen rato la belleza de esta virgen tan distinguida, enfundada en su mantón rojo y su baño de plata. Frente a la puerta de un hotel una mujer hace sonar una trompetita mientras grita desesperadamente: «No hay derecho; que me paguen lo que me deben.» Son los gritos de la soledad y la impotencia. Un viandante se detiene y aplaude su acción. Tras pasar por diversos centros de flamenco, cruzo las murallas árabes y, en la gran explanada, la mirada se detiene en un antiguo quiosco donde despachan chocolate con churros.*

*Mis andanzas desembocan en La Alameda, el jardín público más antiguo de la ciudad, un pulmón muy popular dentro del casco antiguo, en otro tiempo inundado por la proximidad del Guadalquivir y medio abandonado y hoy convertido en uno de los iconos del encuentro, la fiesta y la cultura organizada o espontánea de los sevillanos. Aquí se mezclan todas las generaciones: jubilados tomando el sol, familias enteras con la merienda, grupos de adolescentes haciendo los deberes, jóvenes bebiendo unas cervezas y conversando, siempre enganchados a sus móviles, niños reclusos en el parque infantil o correteando libremente. Algunas estatuas inconfundibles y un buen puñado de hermosos árboles dan vida a una vida y a una conversación que inunda todos los rincones de La Alameda. En el bar La República y en muchos*

otros. En la librería Extravagante, con un espacio reservado para la lectura infantil. En el Centro Cívico «Las Sirenas». En unos bajos donde suena una música...

A la mañana siguiente prosigo el paseo, pero esta vez con un itinerario más programado. En el barrio San Lorenzo, salpicado por coquetos edificios y plazoletas y con alguna que otra iglesia con su pertinente Hermandad, es inevitable una visita a la capilla donde se guarda «El Jesús del Gran Poder», una metáfora contundente del sufrimiento y una de las imágenes más veneradas de la ciudad. Tras callejear un buen rato, alcanzo la plaza de la Encarnación, donde se levanta uno de los proyectos arquitectónicos modernos más singulares de la ciudad: Metropol Parasol, en cuyo sótano hay un museo sobre el pasado romano e histórico de la ciudad. La planta baja la ocupa el mercado de abastos reformado, y en lo alto se han construido unas terrazas panorámicas —las llamadas setas de la Encarnación—, donde se aprecia la blancura de la ciudad, matizada por los tonos rojizos y amarillentos y por el ocre de los edificios religiosos.

Sigo por el centro urbano y la retina se detiene en un gran cartel pegado en una oficina de Cajasol: «Caixa, solución ya». Al lado acampa un grupo de miembros de la PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca), que denuncia el escaso interés que les muestra el Gobierno. Repongo fuerzas en La Campana, un establecimiento que mantiene la hermosura de antaño, antes de acceder al Museo de Bellas Artes, donde se concentran las joyas del barroco sevillano, con las vírgenes de Murillo y los frailes de Zurbarán.

La penúltima etapa, tras un garbeo por las tabernas del barrio de Triana —donde me entretengo leyendo la placa que da fe de que en esta casa tuvieron lugar algunos episodios del Rinconete y Cortadillo de Cervantes—, discurre por la orilla del Guadalquivir, ese río parcialmente navegable que con la Exposición Universal de 1929 y, sobre todo, con la Expo del 92 han acercado a la ciudad para el disfrute de sus habitantes. A esas horas conviven remeros, ciclistas, corredores, paseantes y algunas parejas y grupos de jóvenes que acarician un sol menguante.

La cena en la Antigua Abacería de San Lorenzo con mis amigos Nico, Rafa y Soraya, local entrañable que durante el día hace las veces de panadería, y donde nos sirven el plato «del abuelo

*Justo»: unas croquetas mozárabes y un vino que pasa muy bien, llamado «las tetas de la sacristana», se alarga con un debate sobre el buenismo, la función de las hermandades, la política actual, la escuela pública, amén de los habituales chistes y algunas que otras recomendaciones cinéfilas y literarias.*

*El paseo nocturno tiene que terminar inevitablemente en una taberna. Elegimos El Corral de Esquivel, uno de los puntos de encuentro habitual con los colegas de Rafa. Él mismo me cuenta, mientras apuramos la última copa, la historia-leyenda del rockero Silvio, uno de los mitos sevillanos, que murió alcoholizado. Muchos de los bares de la zona tienen una foto suya —como si fuera un santo—, en la que muestra una copa de coñac llena. Tras casarse con una chica de la nobleza inglesa, separarse y tener un hijo al que no conoció y tras muchas tribulaciones, «el chaval» empezó a hilar cabos con los pocos datos que le había dado su madre, y se vino a Sevilla y descubrió quién era su padre. Y se habla de cómo el chaval empezó a conocer a los amigos y a los músicos de su padre; de cómo, sin saber español, se aprendió las canciones de su padre y las cantaba con su grupo de rock; de cómo hoy es un nuevo mito (el hijo de Silvio) que periódicamente viene con su banda al local llamado La Caja Negra, en La Alameda, y de cómo la gente va a escucharlo porque canta y bebe igual que su padre y parece la reencarnación viva de aquel mito que murió alcoholizado.*

*Jaume Carbonell i Sebarroja, marzo de 2014*

## Antecedentes y referentes

McLuhan ya pronosticó a mediados del siglo pasado lo que hoy es una realidad exponencialmente aumentada debido al enorme impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, más utilizados por la infancia y la juventud en la calle y en sus hogares que en las aulas: «Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha des-



truido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados» (McLuhan, 1986).

La educación informal y no formal —la del niño que juega y aprende en la calle y en otros entornos y la del hijo que crece en una familia— siempre ha sido tanto o más influyente que la educación formal-escolar en el proceso de socialización. En el transcurso de las últimas décadas, la oferta de educación extraescolar contemporánea se ha ido diversificando y generalizando como complemento o sustitución de algunas funciones que la escuela no cumple, o lo hace de manera insuficiente o deficiente, con el objetivo de atender nuevas necesidades y colectivos históricamente excluidos en el ámbito del trabajo, del ocio, de la cultura y de la propia infancia y juventud, mediante un amplio abanico de actividades extracurriculares organizadas por las asociaciones de padres, empresas, ONG, entidades culturales e instituciones oficiales que se desarrollan en la escuela o fuera de ella.

John Dewey sostiene que la educación asistemática y extraescolar, que el niño adquiere en la familia, en la calle o en otras instancias socializadoras del entorno inmediato, es más vital, profunda y real; y que la educación formal o escolar es más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura. Y que el reto consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno.

Por otra parte, cabe subrayar que, históricamente, diversas experiencias pedagógicas innovadoras se han asentado en la periferia de la escuela y se han enriquecido enormemente con las aportaciones de otros campos del saber.

#### *De la naturaleza a la ciudad*

Para Rousseau, la naturaleza es el entorno y la esencia del niño, el mejor educador que garantiza su crecimiento; en consecuencia, hay que permitir que se deje influenciar por los beneficios de su hábitat natural, sin intervención ni interfe-

rencias de las personas adultas y de las instituciones que le imponen modelos artificiales que le alteran su orden natural. La ingenua confianza en la espontaneidad del niño y el culto mítico de la naturaleza lleva al pensador ginebrino a rechazar cualquier contagio infantil con la sociedad y a vertebrar el proceso educativo en torno al individualismo y a la subjetividad del niño. La aportación de Rousseau y su apuesta por el paidocentrismo supone un cambio de mirada, una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento dominante tradicional del *trivium* y el *quadrivium* en la transmisión del saber.

El discurso roussoniano, con diferentes matices, está presente en los orígenes de la Escuela Nueva. Así, uno de los treinta puntos de la escuela activa definidos por A. Ferrière recomienda que la escuela esté situada en el campo, porque constituye el medio natural del niño, aunque añade que para el desarrollo de la cultura intelectual y artística resulta interesante la proximidad de la ciudad. Hay propuestas que precocinizan un total aislamiento del alumnado en la naturaleza para protegerlo de las influencias «peligrosas», «malsanas» y poco saludables de la ciudad —como es el caso de la escuela *yasnaia poliana* de Tolstoi—. Más adelante surgen, entre otras, las escuelas *plein air* de Francia, las *open air schools* de Inglaterra o las escuelas municipales al aire libre de Barcelona —que escolarizan a la infancia con problemas respiratorios—, si bien la mayoría combinan las ventajas del entorno natural con el conocimiento del medio urbano. No obstante, tampoco faltan las experiencias que tratan de reproducir en su interior la filosofía de la ciudad, tal como si se tratase de una república o de una comuna.

La relación de la escuela con la vida es una de las premisas de todos los proyectos innovadores. Para Dewey, la escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida donde el alumnado pueda desarrollar sus experiencias escolares adquiridas que va reconstruyendo continuamente y desarrollar otras nuevas. Freinet critica el divorcio entre la escuela y la vida, y transforma radicalmente la organización del aula y los modos de enseñar y aprender para superarlo. También desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se insiste

en la tesis de que la escuela debe estar en medio de la vida, y esta, a su vez, penetrar enteramente en la escuela: «No hay nada despreciable en la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro» (Carbonell, 1985). Para ello, la ILE organiza salidas a la sierra y al campo, y viajes a distintas comunidades autónomas para estudiar los aspectos arqueológicos, geográficos, agrícolas, botánicos o industriales; o bien realizan cursos completos de arte en los museos.

También en la escuela moderna de Ferrer y Guardia son frecuentes las salidas a la ciudad para tomar el pulso a distintos acontecimientos cívicos o para conocer el funcionamiento y las condiciones de trabajo en las fábricas. Detrás del estudio del entorno inmediato se aprecia una metodología que rompe con los esquemas memorísticos de la pedagogía tradicional, como expresa Martí Alpera, director del Grupo Escolar Pere Vila (Barcelona) durante la II República: «No es una geografía de nombres, de palabras y de cifras, sino de imágenes, de visiones objetivas, de las percepciones claras de las relaciones del hombre con el medio. Hemos procurado una simplificación de la doctrina, ya que no se trata de enseñar mucha doctrina, sino de enseñarla bien» (Martí Alpera, 2008).

El último movimiento de la relación de la escuela con la ciudad se produce a principios de los setenta con la formulación de la ciudad educativa o educadora que se recoge en el renombrado informe de la UNESCO: «Aprender a ser: la educación del futuro», dirigido por Edgar Faure (1973). De esta propuesta nos ocuparemos más adelante.

No podemos dejar de mencionar el impulso que se dio en España, sobre todo en el primer tercio del siglo xx, a la extensión universitaria; a la educación popular en el seno de los ateneos obreros, casas del pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde estudiantes y otros voluntarios llevaban la música, el cine, el arte, el teatro y los libros a las aldeas más recónditas y abandonadas.

Por último, en el campo de la educación organizada o del tiempo libre cabe subrayar la labor desplegada por las colonias escolares de vacaciones desde finales del siglo xix, en conso-

nancia con el ideario de la Escuela Nueva y con las corrientes higienistas que hacían frente a las enfermedades de los niños de la ciudad debido a sus penosas e insalubres condiciones de vida. «La vida en común de un gran número de niños ejerce sobre cada cual de ellos un influjo bienhechor: se muestran más despiertos, más alegres, lo que influye provechosamente en su salud. [...] Las ventajas son notables para la educación del espíritu y para la del cuerpo» (Carbonell, 1985). La otra iniciativa tiene que ver con el escultismo o movimiento *scout* fundado por Baden Powell a principios de siglo en Inglaterra, con gran arraigo en numerosos países, y destinado a la infancia y a la juventud. Se trata de un movimiento regeneracionista, de orientación militarista al principio y pacifista más adelante, que reivindica la vida al aire libre —el entorno natural es el lugar pedagógico por excelencia—, la épica de la aventura, el compañerismo y el espíritu de servicio.

#### De la desescolarización a las tramas de aprendizaje

En la década de los setenta, en un momento de floración de las utopías sociales, la publicación de *La sociedad desescolarizada*, de Iván Illich (1974), y de *La escuela ha muerto*, de Everett Reimer (1973), convulsiona el mundo educativo. Su alegato radical contra la escuela y, más en concreto contra la obligatoriedad de la misma y su proceso de institucionalización, no se dirige contra un modelo escolar determinado, sino contra la esencia y la propia función de la escuela, sea esta pública o privada, activa o tradicional, grande o pequeña, clasista o igualitaria, fascista, democrática o comunista. «La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos» (Illich, 1974).

Para Illich la escuela ha perdido su legitimidad y credibilidad porque está desconectada de la realidad; porque confunde enseñanza con saber y competencia con titulación; porque la

instrucción, troceada en materias como «ladrillos prefabricados», ahoga el horizonte imaginativo; porque es incapaz de enseñar habilidades debido al encorsetamiento curricular; porque esconde un currículo oculto para obtener el adoctrinamiento y la domesticación de consumidores dóciles y manejables; porque no promueve el aprendizaje individual ni disminuye la desigualdad social; porque su excesiva burocracia la hace ineficaz, y porque supone un despilfarro económico y un creciente coste inasumible. Reimer (1973) insiste en que el origen del «mal» se encuentra en la institucionalización del saber: «El currículo por niveles es la piedra angular de todo el sistema, ya que es el que determina la institucionalización de la niñez, de la enseñanza y de la asistencia a clase».

Este análisis contundente les lleva a una solución igualmente radical: si la escuela actual no sirve, no hay que molestarse en cambiarla. Hay que suprimirla. Pero ambos no se quedan en la crítica, sino que ofrecen una alternativa para este mundo sin escuelas: las tramas o redes de aprendizaje. La alternativa más radical para la escuela sería una red o servicio que diera a cada hombre la misma oportunidad de compartir sus intereses actuales con otros hombres por otros movidos por iguales cuestiones. La desescolarización significa sacar fuera de las aulas la relación entre las personas, terminar con el monopolio de la enseñanza en manos del profesorado que dispone de una titulación especial, y fomentar el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros.

En *La sociedad desescolarizada*, Illich describe cuatro categorías de tramas:

- a) *Servicios de referencia respecto a objetos educativos*, que permiten el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal y que se encuentran en lugares muy diversos: bibliotecas, agencias de alquiler, laboratorios, museos, fábricas, aeropuertos... «En una ciudad abierta al pueblo, los materiales de enseñanza que ahora se encierran en laboratorios o almacenes podrían diseminarse en depósitos abiertos a la calle y gestionados de manera independiente, que los adultos y los niños pudiesen visitar sin peligro de ser atropellados. O bien la comunidad podría

proporcionar unos bonos o derechos limitados, según sus edades, lo que le daría acceso especial a ciertos materiales costosos y escasos, y dejar en cambio otros materiales más simples a disposición de todos».

- b) *Lonja de habilidades*, que permitan a unas personas hacer una lista de estas, las condiciones según las cuales están dispuestas a servir de modelos a otros que quieran aprender estas habilidades y las direcciones en las que las puede encontrar, mediante la creación de centros de habilidades libres y abiertas al público, e incluso proporcionando una moneda para el canje comercial de servicios.
- c) *Servicio de búsqueda de compañero*, concebido como una red de comunicaciones que permita a las personas descubrir la actividad de aprendizaje a la que desean dedicarse, con la esperanza de encontrar un compañero para la búsqueda.
- d) *Servicio de referencia respecto a educadores independientes*, el cual puede figurar en un catálogo que indique las direcciones y las descripciones de profesionales, semiprofesionales e independientes, con las condiciones de acceso a su servicio. «El hecho de desescolarizar la educación debiera más bien aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa.»

Más adelante veremos las razones por las que esta alternativa generó apasionados seguidores y acérrimos detractores y cómo, a pesar de que no hay noticia de la muerte de la escuela, sí la hay de algunas alternativas como la escuela en casa (las *home schools*) y del arraigo que están teniendo las tramas y redes de aprendizaje en la sociedad de la información y del conocimiento.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Prólogo</b> .....  | 9  |
| <b>Presentación</b> .....   | 13 |
| <b>Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje<br/>y educación fuera de la escuela</b> ..... | 19 |
| Antecedentes y referentes .....   | 21 |
| De la naturaleza a la ciudad. ....  | 22 |
| De la desescolarización a las tramas de aprendizaje. . . . .                                    | 25 |
| Señas comunes de identidad. ....  | 27 |
| De la difusión vertical a la comunicación horizontal . . . . .                                  | 28 |
| Las nuevas conexiones entre personas y artefactos. . . . .                                      | 29 |
| El conectivismo: una nueva teoría del aprendizaje. . . . .                                      | 30 |
| El conocimiento del entorno urbano, o la ciudad<br>como currículo .....                         | 31 |
| Otra ciudad, y con más ofertas educativas .....   | 33 |
| La educación expandida: entre lo no formal<br>y lo informal. ....                               | 35 |
| El contacto intergeneracional .....   | 36 |
| Experiencias .....  | 37 |
| La ciudad educativa o educadora .....   | 37 |
| La deriva urbana .....  | 38 |
| El aprendizaje-servicio .....   | 39 |
| La ciudad de los niños. ....  | 40 |
| Las ofertas de educación no formal para la infancia. . . . .                                    | 41 |

|   |           |
|---|-----------|
| El banco común de conocimientos (BCC)                             |           |
| y el intercambio de saberes y habilidades . . . . .               | 42        |
| Centros sociales y culturales institucionales . . . . .           | 44        |
| Centros sociales y culturales autogestionados . . . . .           | 45        |
| Universidades alternativas . . . . .                              | 47        |
| Universidad de la Tierra. La Red de Formación                     |           |
| Agroecológica en el Estado español . . . . .                      | 48        |
| La expansión del conocimiento en abierto:                         |           |
| los MOOC . . . . .  | 49        |
| Wikipedia . . . . .   | 51        |
| El movimiento de los indignados del 15M . . . . .                 | 52        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate . . . . .         | 53        |
| Referencias bibliográficas . . . . .                              | 59        |
| <b>Las pedagogías críticas . . . . .</b>                          | <b>63</b> |
| Antecedentes y referentes . . . . .                               | 64        |
| Paulo Freire o el despertar de las conciencias críticas . . . . . | 65        |
| Habermas o la acción comunicativa . . . . .                       | 67        |
| Señas comunes de identidad . . . . .                              | 70        |
| De la crítica a la transformación . . . . .                       | 73        |
| Contra la neutralidad, el pensamiento único                       |           |
| y la fragmentación curricular . . . . .                           | 74        |
| Multiculturalismo y feminismo: entre la diversidad                |           |
| y la igualdad . . . . .   | 75        |
| El diálogo y la cultura cruzan los muros del aula . . . . .       | 77        |
| El profesor como intelectual transformador . . . . .              | 78        |
| Experiencias . . . . .  | 79        |
| Fedicaria: didáctica crítica . . . . .                            | 79        |
| Hegoa: cooperación, desarrollo y emancipación . . . . .           | 80        |
| Colectivo Escuela Abierta . . . . .                               | 80        |
| Tertulias dialógicas . . . . .                                    | 81        |
| La educación en el Movimiento de los trabajadores                 |           |
| Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) . . . . .                      | 82        |
| La universidad transhumante . . . . .                             | 83        |
| Los presupuestos participativos como proceso                      |           |
| educativo . . . . .   | 84        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate . . . . .         | 85        |
| Referencias bibliográficas . . . . .                              | 90        |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria</b> . . . . . | 93  |
| Antecedentes y referentes . . . . .  | 95  |
| Summerhill: un mito que sigue . . . . .  | 95  |
| Rousseau y Tolstoi . . . . .   | 98  |
| Señas comunes de identidad . . . . .   | 99  |
| Desencanto ante el poder y el cambio político . . . . .  | 100 |
| Educación en libertad . . . . .  | 101 |
| Elección de lo que se quiere aprender . . . . .  | 101 |
| Educación multidimensional: más allá de la razón. . . . .  | 102 |
| Entornos diversificados, ricos en materiales y llenos de oportunidades. . . . .                  | 102 |
| Autogobierno . . . . .   | 103 |
| El profesorado como mediador . . . . .   | 103 |
| Agrupaciones interniveles y flexibles . . . . .  | 103 |
| Escuelas pequeñas . . . . .  | 104 |
| Economía precaria y falta de reconocimiento . . . . .  | 104 |
| Experiencias . . . . .   | 105 |
| Red Internacional de Educación Democrática . . . . .   | 105 |
| Red de Educación Libre (Xarxa d'Educació Lliure de Catalunya) . . . . .                          | 106 |
| Asociación a la Libre Educación . . . . .  | 108 |
| Tres experiencias muy singulares . . . . .   | 109 |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate . . . . .  | 113 |
| Referencias bibliográficas . . . . .   | 116 |
| <br>   |     |
| <b>Las pedagogías de la inclusión y la cooperación</b> . . . . .                                 | 119 |
| Antecedentes y referentes . . . . .  | 120 |
| Cuatro discursos, cuatro modelos . . . . .   | 120 |
| Las aportaciones de las pedagogías innovadoras del siglo xx . . . . .                            | 122 |
| Señas comunes de identidad . . . . .   | 124 |
| Una forma de vida . . . . .  | 124 |
| Otra concepción educativa para transformar la escuela . . . . .                                  | 126 |
| De la diversidad excluyente a la diferencia inclusiva . . . . .                                  | 129 |
| Grupos cooperativos e interactivos . . . . .   | 130 |

|  |            |
|--|------------|
| Experiencias . . . . .   | 132        |
| Programa Cooperar para Aprender/Aprender<br>a Cooperar (CA/AC). . . . .                                | 132        |
| Comunidades de aprendizaje . . . . .   | 134        |
| Proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and<br>Social Cohesion in Europe from Education). . . . . | 135        |
| El Proyecto Roma. . . . .  | 136        |
| La escuela Folch i Torres: un estudio de caso . . . . .  | 137        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate. . . . .   | 138        |
| Referencias bibliográficas . . . . .   | 142        |
| <br>   |            |
| <b>La pedagogía lenta, serena y sostenible . . . . .</b>   | <b>145</b> |
| Antecedentes y referentes . . . . .  | 147        |
| La constante tensión entre cronos y kairós . . . . .   | 147        |
| La contribución de la Escuela Nueva. . . . .   | 148        |
| Slow, sostenibilidad y decrecimiento . . . . .   | 150        |
| Señas comunes de identidad. . . . .  | 151        |
| Tiempo secuestrado, tiempo liberado . . . . .  | 151        |
| Slow school . . . . .  | 154        |
| El tiempo y el control de las administraciones<br>educativas: horarios y evaluaciones . . . . .        | 158        |
| Experiencias . . . . .   | 162        |
| Tiempo para pensar, hacer y compartir. . . . .   | 162        |
| El tiempo del profesorado . . . . .  | 163        |
| Alimentación saludable en la escuela . . . . .   | 164        |
| Amayuelas. Pueblo ecológico . . . . .  | 165        |
| Slow people. Tiempo y solidaridad . . . . .  | 167        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate. . . . .   | 168        |
| Referencias bibliográficas . . . . .   | 172        |
| <br>   |            |
| <b>La pedagogía sistémica . . . . .</b>  | <b>175</b> |
| Antecedentes y referentes . . . . .  | 177        |
| Aromas y resonancias en la educación<br>contemporánea . . . . .  | 177        |
| Las aportaciones de la ciencia y otros referentes<br>actuales. . . . .                                 | 180        |
| El eje germano-mexicano-catalán-español . . . . .  | 184        |
| Señas comunes de identidad. . . . .  | 185        |

|  |     |
|--|-----|
| Una nueva mirada para comprender qué ocurre<br>dentro del aula y con las familias. . . . . | 186 |
| Multidimensionalidad e inteligencia<br>transgeneracional . . . . .                         | 187 |
| Los órdenes del amor. . . . .  | 188 |
| La familia primero. . . . .  | 189 |
| El centro como espacio total de comunicación . . . . .                                     | 191 |
| El equipo docente, «cómo nos miramos y cómo<br>nos hablamos» . . . . .                     | 192 |
| Experiencias . . . . .   | 193 |
| La red de pedagogía sistémica. . . . .   | 193 |
| Madres y padres: una malla de miradas, relaciones<br>y acompañamientos . . . . .           | 194 |
| Un caso de déficit de atención: «Mi niño es<br>mis manos y mis pies» . . . . .             | 195 |
| La tabla periódica: cada alumno se identifica<br>con un elemento . . . . .                 | 197 |
| Gestión compartida, liderazgo distribuido . . . . .  | 198 |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate. . . . .                                   | 200 |
| Referencias bibliográficas . . . . .   | 204 |

## **Las pedagogías del conocimiento integrado.**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Los proyectos de trabajo</b> . . . . .   | 207 |
| Antecedentes y referentes . . . . .   | 209 |
| La fragmentación del saber y el dominio disciplinar . . . . .   | 209 |
| El largo y complejo camino de la<br>interdisciplinariedad y del conocimiento<br>integrado-globalizado . . . . .                 | 212 |
| ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos<br>de trabajo? De la interdisciplinariedad<br>a la transdisciplinariedad. . . . . | 219 |
| Señas comunes de identidad. . . . .   | 221 |
| Una nueva visión de la escuela . . . . .  | 221 |
| Conversación cultural . . . . .   | 223 |
| Compartir preguntas, interrogantes e hipótesis . . . . .  | 224 |
| Indagación sobre los problemas reales . . . . .   | 225 |
| Aprendizaje situado. . . . .  | 226 |
| Inclusividad y pluralidad de voces . . . . .  | 227 |

|   |            |
|---|------------|
| El aprendizaje relacional: un viaje de<br>la información al conocimiento . . . . .  | 228        |
| La narrativa como construcción de la identidad . . . . .  | 229        |
| Sin deseo y pasión no hay proyecto. . . . .   | 230        |
| El lugar del profesorado como creador<br>de circunstancias . . . . .  | 230        |
| Experiencias . . . . .  | 231        |
| Velázquez tiene dos zetas . . . . .   | 231        |
| De la mano de los Voladores Misteriosos. . . . .  | 233        |
| Relaciones entre saberes . . . . .  | 234        |
| ¿Cómo vamos a ser iguales? . . . . .  | 235        |
| ¿Es real la realidad? . . . . .   | 237        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate. . . . .  | 238        |
| Referencias bibliográficas . . . . .  | 244        |
| <b>Las pedagogías de las diversas inteligencias . . . . .</b>   | <b>247</b> |
| Antecedentes y referentes . . . . .   | 250        |
| La hegemonía de la razón . . . . .  | 250        |
| Entre visiones reduccionistas e integrales . . . . .  | 251        |
| Las inteligencias múltiples de Gardner. . . . .   | 254        |
| Nuevos movimientos que amplían el concepto<br>de inteligencia . . . . .   | 256        |
| Señas comunes de identidad. . . . .   | 258        |
| La inteligencia es multidimensional y se construye<br>usándola . . . . .  | 258        |
| Las inteligencias se relacionan con las diversas<br>áreas del currículo . . . . .   | 259        |
| La inteligencia emocional facilita el acceso<br>a todo tipo de conocimiento . . . . .   | 261        |
| La inteligencia social mejora la convivencia<br>y profundiza la democracia . . . . .  | 263        |
| La inteligencia distributiva, o cuando el buen uso<br>de las herramientas inteligentes nos hace<br>más inteligentes . . . . . | 264        |
| Las dimensiones estratégica, intuitiva y<br>practicoejecutiva transforman el pensamiento<br>en acción. . . . .                | 265        |

|   |            |
|---|------------|
| La inteligencia ética da sentido y credibilidad<br>a las otras inteligencias. . . . . | 267        |
| Experiencias . . . . .  | 270        |
| Escuelas infantiles de Reggio Emilia. . . . .   | 270        |
| Inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat. . . . .                             | 271        |
| Escuela Waldorf Micael: el camino del cuerpo<br>y del arte. . . . .                   | 272        |
| Filosofía para niños. . . . .   | 273        |
| A modo de conclusión: cuestiones para el debate. . . . .                              | 275        |
| Referencias bibliográficas . . . . .  | 279        |
| <b>Epílogo. . . . .</b>   | <b>283</b> |

