

# El niño: de receptor a contribuidor trascendente

Nuevo paradigma de la educación. Pedagogía transdimensional\*

Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán\*\*

## Introducción

**La pedagogía transdimensional** es una propuesta educativa que surge del constante estudio, investigación y reflexión sobre la experiencia práctica en distintos escenarios de trabajo con niños a lo largo de 30 años. Se ha alimentado del constante diálogo con propuestas teóricas y metodologías de vanguardia, así como con diferentes investigadores, colegas y profesionales de diversas áreas del conocimiento. Es una

pedagogía que tiene como columna vertebral el encuentro con otros para “dar”, “contribuir”, “co-construir” y “co-crear” en búsqueda del bien común, comprendiendo que el conocimiento y aprendizaje no son solamente una responsabilidad personal sino también implican un compromiso social. Parte de generar y proponer un concepto transdimensional del “ser humano” como plataforma para poder nutrir el potencial de éste y posibilitar su más grande despliegue, así como el de la comunidad. La pedagogía es *per se* transdimensional y en constante evolución y se encarga del diseño metodológico que permita la activación de todas las dimensiones del niño y adolescente. La transdimensionalidad contempla 11 dimensiones del ser humano que a su vez lo trascienden para entretenerse con las múltiples dimensiones de los otros

y lo otro. Esto permite la generación de zonas de transdimensionalidad común en donde se dan experiencias fascinantes, compartidas y co-construidas, capaces de potenciar el desarrollo cognitivo y creador de los que participan, y permitir así la co-generación, la co-creación, la co-contribución para transformar juntos a la comunidad y al mundo en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

## De receptor a contribuidor trascendente

*Si no existieran los relojes...  
¿así podríamos medir el tiempo!*

Niños de cinco años inventan una manera de medir el tiempo, similar a la de los paralelos y

\* Una primera versión de este trabajo fue publicada en: Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán (2013). “Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo”. *Reladei (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2(1), pp. 93-104. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/reladei>

\*\* Kuruwi, México.

husos horarios creada por ingenieros y matemáticos a finales del siglo XIX.

GUILLE: ¡Un reloj!

ISABELLA: ¿Quién te lo dio?

GUILLE: ¿Por qué lo trajiste aquí?

SOFÍA: ¿Por qué tiene esto así?

MAESTRA: ¿Para qué nos sirve un reloj aquí?

Así comienza esta historia en la que los niños de cinco años vuelcan su entusiasmada atención al reloj traído por un compañero al salón de clases. El interés y la exaltación de los infantes es el punto de partida de un viaje que se emprende hacia una profunda exploración de lo que ellos encuentran sorprendente e importante en su mundo cotidiano y que sirve como plataforma para descubrir el fascinante potencial al que esta experiencia los conduce.

GUILLE: El tiempo dura mucho y los días y las noches son tiempo. El tiempo tiene una relación con los números.

KARIN: El tiempo puede medirse. El planeta da vueltas y el tiempo da vueltas también y esto no depende del reloj.

TOÑO: El tiempo se muere cuando toda la gente se muere.

KARIN: El tiempo no puede morir, cuando una persona muere, otra nace.

GUILLE: Cuando una persona muere su tiempo se acaba. Su tiempo de esa persona.

KARIN: El tiempo "existiera" aunque no hubiera relojes, porque el tiempo se mueve en todas partes.

TOÑO: El tiempo es medido con números. Los minutos son tiempo y los números nos dicen el tiempo y las horas.

MAESTRA: Entonces si los relojes no existieran, ¿cómo mediríamos el tiempo?

REGINA: Las plantas miden el tiempo.

MAESTRA: ¿Cómo?

REGINA: Cuando estamos en primavera, el tiempo se lleva las plantas secas. Cuando estamos en otoño, el tiempo se lleva las plantas frescas.

GUILLE: Los días miden el tiempo, porque los días cambian.

TOÑO: La noche también es tiempo. El día y la noche miden el tiempo.

TOÑO: El mundo es tiempo.

MAESTRA: ¿El mundo es tiempo?

TOÑO: Sí, porque el mundo da vueltas.



Figura 1. Mundo y cinta métrica. Toño, 5 años (Archivo Kuruwi, 2005).

GUILLE: Ponemos una tira alrededor de la Tierra, con números.

ISABELLA: Porque la bola del mundo tiene números alrededor.

GUILLE: Así... Y así la Tierra da vueltas y una calcomanía indica los números que están alrededor de ella y así nos dice los días y las noches.

ISABELLA: El tiempo es un centro de medir. Se parece a una cinta de medir que está alrededor de la Tierra.

MAESTRA: ¿Y se mide el tiempo con ella?

ISABELLA: Sí, porque está siempre ahí, de día y de noche.

REGINA: La cinta de medir debe contar hasta el número doce como le hace el reloj. Doce horas con Sol y doce con Luna.

MAESTRO: Si el reloj como éste marca el número 8 en México, ¿qué quiere decir?

TOÑO: Que la hora de México es las ocho.

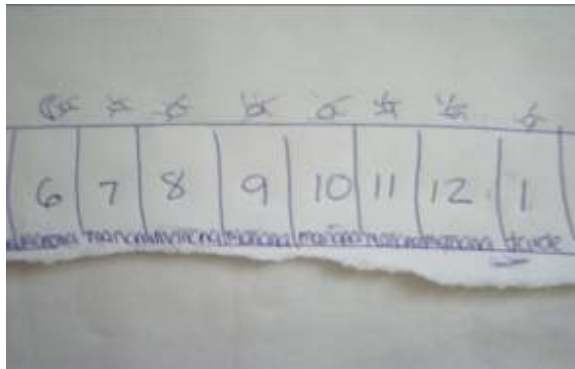


Figura 2. Cinta métrica (Kuruwi, 2005).

Los niños dibujaron la cinta métrica de la siguiente manera: escribieron los números de las horas de la noche con un dibujo de la Luna arriba, mientras que a los números de las horas del día les colocaron un Sol.

ISABELLA: La cinta métrica no está pegada a la Tierra.

MAESTRA: ¿No?

ISABELLA: No está pegada, está flotando alrededor de la Tierra.

GUILLE: Así, cuando la Tierra da vueltas, el Sol va marcando cada una de las horas en cada país, ¿ves?



Fotografía 1. La cinta métrica flota alrededor de la tierra (Kuruwi, 2005).

GUILLE: Así, cuando la Tierra da vueltas, ¡el Sol va marcando todas las horas con Sol y todas las horas con Luna en todos los países!

ISABELLA: Hay que ponerlo así, que la Tierra de vueltas en el centro y alrededor ponemos algo que detenga la cinta métrica que flota alrededor.



**Fotografía 2.** Niños trabajando en el mundo (Kuruwi, 2005).



**Fotografía 3.** Niños trabajando en la cinta métrica (Kuruwi, 2005).



**Fotografía 4.** Colocando el motor para que el mundo gire (Kuruwi, 2005).



**Fotografía 5.** Observando girar al mundo y la cinta midiendo el tiempo (Kuruwi, 2005).

De esta manera, sorprendentemente, niños de cinco años proponen cómo los seres humanos podríamos medir el tiempo en todo el planeta con un esquema muy similar al de los husos horarios y líneas paralelas imaginarias propuestas por ingenieros y matemáticos de principios del siglo xx. Desde luego, aquí no vemos al niño concreto de Piaget ni al niño egocéntrico de Freud.

¿Qué es lo que hace posible que niños alcancen a tan corta edad un nivel de pensamiento y de propuesta que van más allá de lo tradicionalmente esperado para su edad? ¿Qué es lo que permite que exista esta elaboración de pensamiento y capacidad creadora a los cinco años de edad?



**Fotografía 6.** Colocando y midiendo la altura del mundo (Kuruwi, 2005).



**Fotografía 7.** Colocando la cinta métrica (Kuruwi, 2005).

## Pedagogía transdimensional

La pedagogía transdimensional o educación transdimensional es el resultado del trabajo continuo durante 30 años, mediado entre la profunda reflexión y fundamentación teórica, y la experiencia real de vida en el permanente trabajo con niños de diferentes contextos.

El conocimiento de lo humano lo hemos construido a partir de una reflexión teórica transdisciplinaria desde diferentes áreas del saber: antropológica, psicológica, psicoanalítica, pedagógica, humanista, médica, epistemológica, lingüística y sociológica, con fundamentos en la filosofía occidental y oriental. Este análisis profundo ha sido realizado dentro del marco académico con investigadores, teóricos de distintas disciplinas, maestros y colegas, y se ha complementado con el estudio de valiosas metodologías educativas que han surgido alrededor del mundo.

La experiencia práctica se ha dado en diferentes contextos y circunstancias durante estos 30 años; en el trabajo directo con niños y adolescentes indígenas, niños con discapacidad, niños de zonas rurales y urbanas (barrio y ciudad), en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, en condiciones socioeconómicas favorables, en el sector público y el sector privado. Los escenarios también han variado a lo largo del tiempo: am-

bientes escolares, centros recreativos y culturales, y medios de comunicación masiva (televisión pública para niños).

La praxis ha sido acompañada por la observación directa *in situ*, mesas de diálogo sobre las observaciones hechas y su referente conceptual, y el diseño y rediseño de metodología específica para las diferentes áreas del desarrollo infantil de manera colegiada. En este eje de acción-reflexión continua, los registros pedagógicos y la documentación de los procesos de los niños son el punto de partida (Project Zero, Reggio Children, 2001).

Las propuestas metodológicas, los autores, teóricos e investigadores analizados implican una larga lista, así como los niños, las familias y comunidades con los que hemos podido convivir en los diferentes escenarios.

Partimos del principio de que todo quehacer humano y, particularmente, cualquier acto educativo y comunicativo necesariamente se desprende —ya sea consciente o inconscientemente— de una forma de concebirnos y concebir al ser humano y la realidad. Es por esto, que nuestra principal preocupación, para el diseño de un modelo pedagógico y una metodología educativa que realmente nutra y promueva el despliegue del potencial humano en el contexto de nuestros tiempos, ha sido el conocimiento profundo del ser humano.

Así, hemos construido conceptualmente un entendimiento del “hombre”. Esto nos ha permitido diseñar comunicación, metodología y pedagogía que respondan directamente a los paradigmas del nuevo milenio y que nos posibiliten nutrir el potencial humano desde ópticas más completas, nuevas, profundas y dinámicas hacia el despliegue de la sociedad, la cultura, la persona y en su íntima relación con el planeta.

## Ser humano transdimensional

Esta pedagogía se fundamenta en una concepción transdimensional del ser humano. Esta transdimensionalidad implica que es un ser con múltiples dimensiones, abierto, dinámico, en continuo movimiento y devenir, permanentemente entrelazado e interdependiente con lo otro y con los otros (Barabási, 2003).

Las multidimensiones humanas personales se trascienden a sí mismas para interrelacionarse y fusionarse entre ellas y, más aún, trascienden a la persona, es decir, están continuamente abiertas e interconectadas con las dimensiones de otros y de lo otro, entretejiéndose dinámicamente no sólo al interior del sujeto, sino también interpersonalmente: “Esta mente es esa mente” (Varela F., 1999).

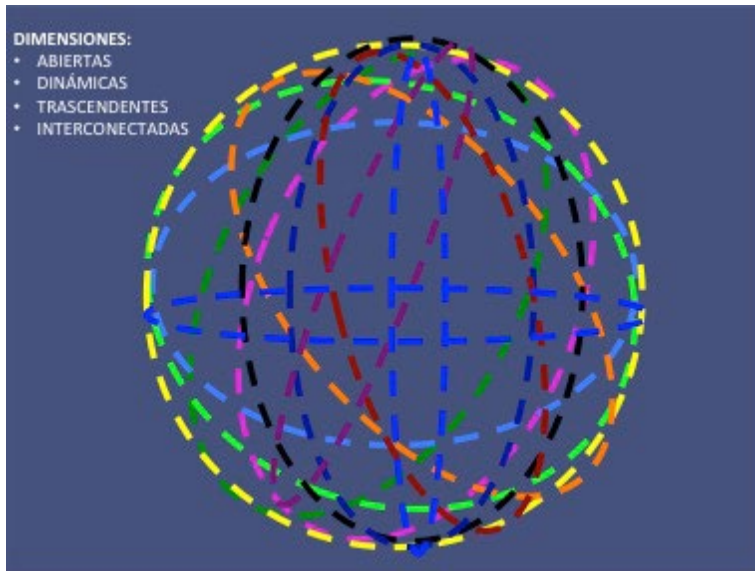


Figura 3. Ser humano transdimensional (Kuruwi, 2013).

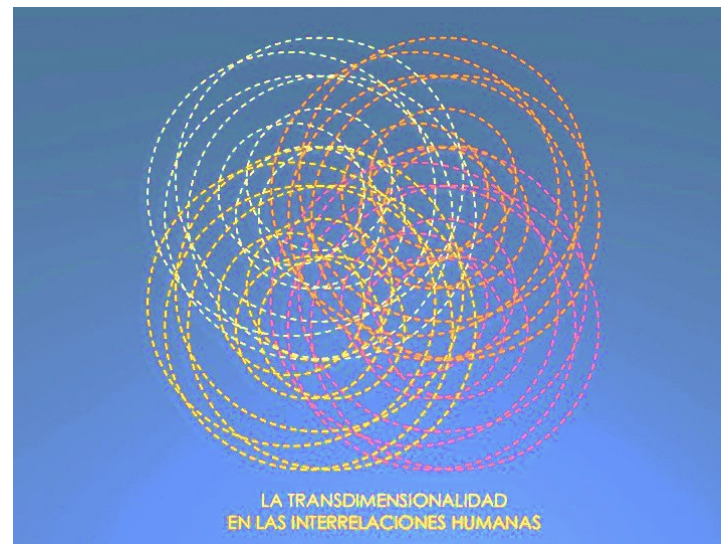


Figura 4. Seres humanos en interrelación transdimensional (Kuruwi, 2013).

Junto con la física moderna, hemos dejado de concebir al espacio como tridimensional. Igualmente, abandonamos la concepción tradicional de tres dimensiones humanas: bio-psi-co-social, para acceder a una concepción transdimensional que visualiza múltiples dimensiones dinámicamente entrelazadas en la persona. Así, concebimos al hombre como un ser:

- Relacional-interceptado
- Biológico
- Social
- Cognitivo-racional
- Afectivo
- Ético
- Estético
- Histórico
- Creador
- Consciente
- Trascendente

La pedagogía transdimensional promueve el desarrollo de todas estas dimensiones tanto en el ámbito personal como interpersonal, al orientar a los niños y adolescentes hacia el desarrollo de consciencia, no solamente de su potencial personal, sino también de su *potencial trascendente*, es decir, consciencia de su potencial en vínculo con otros, consciencia de los otros y consciencia de lo otro. De esta forma, la pedagogía tiene una fuerte orientación al “dar”, “contribuir”, “crear”, “generar” en beneficio de las comunidades de las que forman parte: escuela,

familia, barrio, otros grupos sociales, sociedad en general, naturaleza y planeta.

## Pedagogía de la contribución trascendente

La pedagogía transdimensional, también llamada pedagogía de la contribución trascendente, plantea, como urgente, cambiar el polo en el que tradicionalmente se ha situado la participación del niño (o educando) para dejar de colocarlo como receptor y darle el lugar de “dador”, de “contribuidor”.

Esto no significa que es preciso ubicarlo, entonces, en el otro extremo del espectro, ya que, para poder ser un auténtico contribuidor, es necesario nutrirse de lo que se recibe. Por lo tanto, esta pedagogía lo coloca en el centro de la educación en permanente relación con otros y con lo otro, en una circularidad como dador-receptor-dador-receptor...

La pedagogía apremia el reconocimiento de la capacidad de respuesta de todo ser humano, la capacidad de dar, de contribuir y trascender, teniendo esto un peso primordial no solamente en la evolución de la humanidad en sí y de su cultura, sino también un papel socioafectivo de inmenso valor en el desarrollo de cada persona.

El poder concebirnos a nosotros mismos como seres cuya presencia y existencia incide positivamente en la existencia y el bienestar de otros tiene una función fundamental en la construcción del potencial psíquico y social de

cada niño. Reconocernos desde niños como seres que no sólo necesitamos ser asistidos y cuidados, sino que nuestra existencia también trasciende impactando positivamente a las personas a nuestro alrededor, nos lleva a experimentarnos como partícipes de la grandeza humana. El mensaje que el niño recibe al saber que el otro espera su contribución y aportación valiosa, es de tanta riqueza como la que se brinda al niño al cuidarlo y guiarlo, conlleva a la construcción de un concepto de sí mismo mucho más fuerte y poderoso, porque le otorga un lugar indispensable en su comunidad, un lugar que no únicamente reconoce su capacidad sino que le otorga una responsabilidad activa.

La construcción socioemocional que esto implica es de gran peso en términos personales y es, a la vez, una construcción mayor en el ámbito social y cultural, porque de esta forma todos los miembros de una familia, de una comunidad, cada uno de los ciudadanos de un país y del mundo, adquirimos una dimensión diferente frente a nosotros mismos y frente a la humanidad. Adquirimos la consciencia de que somos necesarios como contribuidores en la evolución y desarrollo de la grandeza humana y, por lo tanto, es inherente a esto la responsabilidad que con ello debemos asumir.

El desarrollo de la educación y la pedagogía en este paradigma es una deuda con cada persona y con el despliegue del potencial humano. Debemos dejar de tratar de plantear la educación



del siglo XXI en términos de cómo integrar tablas, computadoras o tecnología, o mejores métodos matemáticos o didácticos de las ciencias. Por supuesto que todo esto es necesario analizarlo para incluirlo, pero esto *per se* no puede sentar la base antropológica y filosófica en la que debe construirse toda propuesta educativa, esto *per se* no plantea el nuevo paradigma, tan buscado en la educación, que nos permita entendernos más profundamente y nos lleve a mejores lugares de justicia, bienestar, belleza y sabiduría.

Nuestra propuesta ha diseñado y creado una serie de metodologías específicas que se entrelazan dando respuesta a la transdimensionalidad humana y su necesaria trascendencia. Es un currículum esféricamente entrelazado, complejo<sup>1</sup> evolutivo y expansivo, es decir, en constante desarrollo y crecimiento; es un currículum también transdimensional, de tal forma que puedan nutrirse las diferentes dimensiones en los distintos momentos curriculares partiendo de la investigación, el estudio, la experiencia práctica contextualizada, la reflexión y el análisis, así como la creación e innovación, como parte esencial de la metodología, que posibilitan la expansión de consciencia, del conocimiento y, por lo tanto, de la capacidad de dar.

<sup>1</sup> La filosofía de la complejidad ha permeado fuertemente la concepción antropológica construida y propuesta por la pedagogía transdimensional. *Cfr.* Morin (1990).

Nuestro interés ha sido diseñar pedagogía que aprecie y fortalezca la compleja, valiosa y contribuidora naturaleza del hombre, y permita la manifestación, en cada niño, adolescente y adulto, de su grandeza personal en interconexión con otros, para participar activamente en comunidad, y así generar experiencia compartida para cotransformar al mundo en constante búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

En estos tiempos de cambio, rápida producción de información y globalización, la educación está urgida de construir nuevas metodologías que permitan a los niños, adolescentes y jóvenes enfrentar y participar activamente en este nuevo mundo a partir de la consciencia, la reflexión y la responsabilidad compartida y, con ello, responder de manera constructiva.

Teniendo la transdimensionalidad como nuestra aproximación para comprender la grandeza humana, nuestra pedagogía permite a los niños, desde corta edad, ser actores líderes de este cambio, en lugar de verse involucrados y arrastrados por éste.

Esta pedagogía cultiva la sensibilidad y celebra la sorpresa, la admiración y la búsqueda de la belleza. Prepara a los niños para participar en la co-transformación del mundo (Freire, 1986), advirtiéndole su complejidad, reflexionando y co-construyendo con otros, comprendiendo que el conocimiento no es sólo una riqueza personal, sino que es también una responsabilidad personal y social, y que la búsqueda de la sabiduría es un compromiso humano que debe conducirnos

a dar, cogenerar y proponer hacia el beneficio de todos los hombres y nuestro planeta.

Le damos la bienvenida a la intuición y la vinculamos con los procesos racionales-cognitivos para activar, a la vez, la dimensión creadora. Reconociendo la importancia histórica que ésta ha tenido en la humanización del mundo, lejos de ser relegada en los esquemas educativos, o bien, simplificada al desarrollo de habilidades artísticas, consideramos que es un derecho fundamental de cada ser humano el tener los espacios y las posibilidades para revelar la capacidad creadora en búsqueda de nuevas posibilidades, de solución de problemas y de creación de nueva cultura que enriquezca al mundo.

Este potencial creador encuentra su máxima expresión cuando se vincula con procesos racionales, volcándose simultáneamente en una búsqueda y un espacio comunes, que se vuelve de todos al construirse a partir de la “bienvenida” a las reflexiones de otros, cuando las posibilidades son exploradas y analizadas en la transdimensionalidad con otros.

Les permitimos construir presente e impactar y diseñar el futuro y, así, verse a sí mismos como seres capaces de crear historia a futuro y trascender mediante sus acciones y contribuciones.

Promovemos y cultivamos una consciencia profunda para que sean capaces de comprender y comunicarse mejor con el mundo, la cultura y sus comunidades, al reconocerse como seres relacionales e interconectados que pertenecen a algo más grande que a sí mismos.

El desarrollo de una ética profunda sobre las experiencias y las acciones es cultivada como una parte fundamental del modelo educativo, cuyo propósito es formar hacia la toma de decisiones con sabiduría y para el beneficio de todos.

Esta pedagogía, por lo tanto, deja de considerar el aprendizaje y el conocimiento<sup>2</sup> como fines de la educación, para considerarlos como componentes y procesos fundamentales que, eslabonados con la intuición, creación e innovación, darán paso al desarrollo de la *persona contribuidora y trascendente* como la responsabilidad sustancial de la educación.

La pedagogía transdimensional es concebida desde sus inicios como una propuesta educativa en evolución constante, es decir, inacabada, que permanece en diálogo con la investigación y los avances teóricos y metodológicos, así como nuevos conocimientos que nos provean los contextos y situaciones empíricas.

## Otra pequeña historia que sorprende: Ale, recuerdo que abraza

### Niños de 6 años (2003-2004)

Al inicio del ciclo escolar, un grupo de niños de 6 años de edad, extrañaban mucho a una com-

<sup>2</sup> La filosofía del pensamiento complejo ha sido un marco filosófico-antropológico importante en el desarrollo de la concepción de conocimiento transdimensional de la pedagogía transdimensional. *Cfr.* Morin (2004).

pañera que creció con ellos, pero tuvo que irse a vivir a otro lugar. Su nombre era Ale, tenía síndrome de Down, era particularmente cariñosa y amigable, y era muy especial para ellos.

La maestra preguntó a los niños qué podían hacer al respecto.

GUILLERMO: Extraño a Ale.

DANI: Lo que más extraño de Ale es que nos abrazaba todo el tiempo.

PEPITO: Yo también la extraño.

MAESTRA: ¿Qué podemos hacer para dejar de extrañar a Ale?

DANI: Invitarla a la escuela un día.

PABLO: Hablarle por teléfono.

GUILLERMO: Olvidarla, si la olvidamos ya no la vamos a extrañar.

PEPITO: O podemos hacer una estatua de Ale, para recordarla siempre.

Las maestras y el artista visual decidieron hacer un ensamble con los niños para así atender sus necesidades emocionales. Les preguntamos a los niños si querían hacer la estatua y para qué, los niños dijeron que podía ser una manera de tener a Ale presente. En muchas otras situaciones ha habido niños que se han ido de la escuela, así que queríamos saber qué era específicamente lo que extrañaban de Ale.

ARTISTA VISUAL: ¿Cómo quieren hacer la estatua? ¿Cómo era Ale?

GUILLERMO: Era grande.

DANI: Pelo largo.

PABLO: Ojos cafés.

MAESTRA: ¿Por qué quieren hacer una estatua de Ale y no de alguien más? ¿Qué es lo que más extrañan de Ale?

GUILLERMO: Es que Ale nos daba muchos abrazos.

DANI: Nos gustaba que siempre nos abrazaba.

JOSÉ: ¿Por qué no hacemos una estatua que abraze?

GUILLERMO: Y que abracemos.



Figura 5. Boceto en plastilina de la escultura de Ale (Kuruwi, 2004).

Así que construyeron una estatua que abraza. Guiados por el artista visual, los niños procedieron a diseñar la estatua, haciendo bocetos y modelos para finalmente decidir cómo hacerla.



**Fotografía 8.** Niña probando la escultura (Kuruwi, 2004).



**Fotografía 9.** Niños trabajando en la escultura de Ale (Kuruwi, 2004).

La estatua ahora es parte de la cultura de la escuela. Los niños que la construyeron están ahora en el nivel de preparatoria, pero Ale sigue siendo abrazada por todos los niños de la escuela, aun cuando nunca la hayan conocido.



**Fotografía 10.** Ale terminada (Kuruwi, 2004).

Ale es un símbolo importante para todos en la cultura de nuestra comunidad escolar, un legado que nos dejaron los niños, que aunque ya no están con nosotros, trascienden mediante una estatua que habla y hablará a cada niño que ingrese a la escuela sobre la importancia de abrazar y ser abrazado.

La pedagogía transdimensional y de contribución trascendente diseña diversos momentos metodológicos para dar cabida a las múltiples dimensiones humanas en

dinamismo e interconexión, que permiten que los niños desarrollen niveles de pensamiento, creación y contribución mucho más allá de lo esperado para su edad. Con el tejido de las dimensiones de todos los que participan en la construcción de esta experiencia común, se hace posible que la elaboración de pensamiento y creación llegue a grados que difícilmente pueden ser alcanzados por un solo individuo.

La pedagogía tiene diversos componentes pedagógicos que nutren de diversas formas estas capacidades humanas. Las historias aquí relatadas se refieren a momentos metodológicos específicos llamados ensambles, los cuales son espacios-tiempos pedagógicos, complejos, dialécticos y dialógicos que activan la transdimensionalidad del educando en el encuentro con la de todos los que participan; parten de la pregunta para llegar hasta la acción que contribuya con aportaciones en beneficio de todos.

Los ensambles favorecen encuentros para la escucha, el diálogo y la co-construcción a partir del cruce de intersubjetividades y del tejido transdimensional que surge en el encuentro. Los ensambles parten de la escucha, de la pregunta, y desarrollan las condiciones para brindar un valor importante a la búsqueda de respuestas a partir de las aportaciones de todos. Así, los niños reflexionan y construyen juntos para generar contribuciones específicas, complejas, argumentadas y estructuradas a lo largo de procesos dialécticos, de problematización cognitiva (Bruner, 1997), argumentación y orga-

nizaciones conceptuales consensuadas, con las cuales participan co-transformando su ambiente físico, social, emocional o cultural en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

El proceso permite hacer visible los procesos de construcción, creación y contribución de los que participan. Los productos, resultado de los procesos vividos en los ensambles, son aportaciones que se insertan en diferentes espacios, ya sea en la escuela o en la comunidad para la que fueron concebidos y creados.

Las contribuciones de los niños mediante estos procesos pueden tener distintas manifestaciones:

- Cuerpos teóricos argumentados, organizados y estructurados.
- Obras de arte: plásticas, literarias o musicales.
- Aportaciones en forma de objetos, artículos o artefactos.
- Innovaciones sobre objetos.

### Museo del pensamiento y las contribuciones de los niños

Éste es un espacio en el que exponemos el resultado de todo el proceso metodológico y de la riqueza del desarrollo transdimensional de los niños mediante los ensambles, con los testimonios concretos de haber mirado la realidad más allá de lo observable, de haber dialogado con ella, de haber compartido la experiencia con

los otros, y de haber co-construido, co-creado y contribuido con propuestas que buscan el bien común.



**Fotografía 11.** Museo del pensamiento de los niños (Kuruwi, 2011).



**Fotografía 12.** Dos vistas del Museo del pensamiento de los niños (Kuruwi, 2011).

## Contribución literaria de niños de 4 a 6 años

### *Ensamble: mito sobre la creación de la risa*

En su encuentro con una herencia cultural específica como son los mitos, los niños narran mitos a partir de este recurso literario, empleando elementos conocidos y mágicos, y su privilegiado ingenio, sobre el origen del mundo y sus fenómenos, el hombre y sus manifestaciones. El siguiente fragmento corresponde al mito de la creación de la risa, parte de la obra "Inicios" desarrollada por niños de cuatro a seis años.

### *La creación de la risa*

Hace muchos años, la Tierra era un lugar muy frío donde vivían hombres que no se reían porque no tenían corazón.

Había un letrero de "no reír" y las almas eran tristes y transparentes porque no había risa. Dios fue el primero en reírse, se rió por primera vez cuando sintió el viento.

El viento lo hizo reír y cuando se rió se sintió feliz. Entonces les dio la risa a todos los hombres para que se rieran por todo el mundo y fueran por todo el mundo siendo felices.

Dios le dio música a la risa para que todos la oyeran. La sacó de los animales que hacen sonido de risa: los caballos, el elefante, el chango, y compartió con los humanos la risa de los animales.

Luego le dio el color rojo a la risa y se la puso a los hombres en forma de corazón.

Entonces se quitó el frío del mundo y salió el Sol.



**Figura 6.** Ilustración de la creación de la risa (Kuruwi, 2004).

## Referencias bibliográficas

- Barabási, A.-L.** (2003). *Linked: How Everything is Connected to Everything Else what It Means for Business, Science and Everyday Life*. Nueva York: Penguin.
- Bruner, J.** (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S.** (1997). *The Culture of Education* (2a. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Cornish, E.** (2005). *Futuring: The Exploration of the Future*. Bethesda MD: World Future Society.
- Freire, P.** (1986) [1921]. *The Politics of Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey Publ.
- Morin, E.** (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- . (2004). *El método. Ética*, v. 6. Madrid: Cátedra.
- Morin, E., Fernández Aúz, T. y Eguibar, B.** (2002). *Introducción a una política del hombre (Clade-Ma)*. Barcelona: Gedisa.
- Schneider, K. J., Bugental, J. F. T. y Pierson, F. J.** (2002). *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Project Zero, Reggio Children** (2001). *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children Pubns.
- Reggio Children** (2000). *Cento Linguaggi dei Bambini/The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: A.T.A., Corregio.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernandez, L.** (2014). *Arte, educación y primera infancia; sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.
- Searle, J. R.** (1997). *The construction of social reality*. Nueva York: Simon & Schuster Adult Publishing Group.
- Varela, F.** (1999). "Steps to a Science of Interbeing: Unfolding the Dharma implicit in modern cognitive science". En S. Bachelor, G. Claxton y G. Watson (eds.), *The Psychology of Awakening*. Nueva York: Rider/Random House.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. En M. Cole, V. John-Steiner y S. Scribner (eds.) (14th ed.). Cambridge: Harvard University Press.