

Pedagogia per a una ciutadania creativa

Angélica Sátiro^(*)

Resum

Aquest article és una reflexió pedagògica que té com a fita el desenvolupament d'una ciutadania creativa. Tenint en compte la importància de l'enfortiment d'un pensament complex (crític, creatiu i acurat) i d'un *ethos* creatiu, es presenten conceptes-clau per a una pedagogia que desenvolupi metodologies específiques capaces de fomentar el desenvolupament d'aquesta ciutadania. Entenent que crear és generar més, noves i millors idees, proposa el foment del pensament creatiu i la seva aplicació en el camp social.

Paraules clau

ciutadania creativa, pedagogia creativa, educació reflexiva i creativa, educació per a la ciutadania, ètica i creativitat, *ethos* creatiu

Recepció de l'original: 4 de febrer de 2011

Acceptació de l'article: 15 de març de 2011

Navegar en l'oceà de les incerteses a través dels arxipèlags de les certeses.

Edgar Morin

La rellevància d'una pedagogia per al desenvolupament de ciutadans creatius al segle XXI

Les pedagogies del segle xx responien a la seva època, dialogaven amb ella i amb les seves necessitats inherents. La modernitat dibuixava un horitzó de progrés tecnocientífic i de benestar sociopolític ben definits, que reclamava models educatius adequats a aquells requisits. El canvi de segle demana pedagogies que puguin atendre els nous reptes de manera adient a les característiques que presenta aquest període. És un segle en el qual la pròpia humanitat de l'ésser humà, i consegüentment l'educació, es veu qüestionada per diversos factors.

Hem de constatar que, d'una banda, estem sota un model econòmic caracteritzat per les seves crisis recurrents, entre elles la de l'excessiu consumisme massiu i la seva consegüent inversió de valors. Com afirma Jose Luis Sampedro: «Més que en l'economia de mercat, vivim en una societat de mercat, on tot té el seu preu en comptes de considerar-se el seu valor» (2011, p.18). A més, el model polític no correspon a una democràcia real perquè els governs, com s'ha pogut constatar amb l'actual crisi, es mostren submisos a aquests mercats i al poder financer, en general. Igualment, s'observa com la intensitat migratòria repercuteix en la convivència cívica entre els iguals i els diferents que comparteixen espais i temps. D'altra banda, la mundialització de les cultures i l'ampliació de l'accés a la informació, facilitada pel ràpid desenvolupament de les noves tecnologies, estan transformant de manera profunda la manera de llegir i interpretar el món per part de les noves generacions. Això provoca un

(*) Educadora i formadora de professorat a Espanya, Portugal, Itàlia, Mèxic, Guatemala, Perú, Argentina, Brasil, entre altres països. Autora de més de 50 publicacions en el camp de l'educació. Està duent a terme el Doctorat en Educació i Societat, a la Universitat de Barcelona. Enllaç web: www.angelicasatiro.net

canvi important en les mentalitats individuals i col·lectives, i les seves maneres de conèixer i d'interactuar entre elles, amb el món i amb el coneixement. Tot plegat ve acompanyat dels apressants problemes ambientals i les seves conseqüències en les futures accions humanes, sense oblidar els avenços científics en diferents àmbits com la genètica i les neurociències, que obren perspectives molt diferents sobre la vida, els humans i la seva forma d'aprendre.

La complexitat del segle XXI demana noves pedagogies, evidentment pensades a partir del seu llast històric (ens agradi o no, per conservar-lo i perpetuar-lo, o bé per giravoltar-lo i trencar amb la tradició). Entenem que aquest segle reclama ciutadans i ciutadanes creatives, capaces d'afrontar els seus diferents reptes d'una manera oberta i imaginativa; en definitiva, cal una pedagogia que tingui com a objecte una ciutadania creativa. Òbviament aquesta ciutadania creativa no podria desenvolupar-se solament en el si de les escoles; la modernitat també ens ha ensenyat que no hi ha una necessària relació de causa-efecte que afirmi que una escola millor aboca a una societat millor. En realitat, fa falta l'esforç conjunt de molts agents socials; per això parlem d'educació i no solament d'escolarització.

Abans d'entrar en la descripció més o menys detallada del model de pedagogia que defensem, volem reblar la idea dels nous reptes que l'educació ha de tenir ben presents. Per fer-ho, seguirem l'anàlisi de tres pensadors que en la darrera dècada han tingut una repercussió mediàtica i un seguiment acadèmic importants: Stéphane Hessel, Zygmunt Bauman i Edgar Morin.

Amb 93 anys, Stéphane Hessel, un dels redactors de la Declaració Universal dels Drets Humans, presenta un llibre anomenat *Indigneu-vos*, on convoca el jovent a no romandre indiferent enfront dels problemes socials i ciutadans. Hessel ens ajuda a pensar en la necessària reconquesta d'una mentalitat simbòlica que permeti indignar-nos amb les reculades del segle XXI davant de les apressants qüestions socials i ciutadanes. Segons ell, el desencadenant d'aquesta crida és la desigualtat més gran entre pobres i rics; la manipulació per part dels mitjans de comunicació, i les condicions indignes a les quals estan sotmesos molts éssers humans, entre altres raons. És la injustícia, i les injustícies, com a conseqüència de l'ordre mundial actual.

Parafraçant Sartre, comenta: «el compromís ha de ser individual. És necessari que els joves, un a un, siguin conscients de la necessitat de llibertat i justícia». Pensar i actuar és el que demana aquest savi a les noves generacions. L'autor acaba el seu llibre amb la frase: «Als homes i dones que faran el segle XXI, els diem amb la nostra afeció: "Crear és resistir, resistir és crear"» (Hessel, 2011a, p. 30). En un nou llibre, el mateix autor segueix ampliant el concepte d'indignació amb el de compromís:

La nostra capacitat per indignar-nos pot i ha de dur-nos a accions constructives, motivades pel rebuig de la passivitat i de la indiferència. Saber dir no. Denunciar. Protestar. Resistir. Indignar-nos. Desobeir, en ocasions, enfront del que ens sembla no legítim i cercena les llibertats i els drets fonamentals. Saber dir sí. Actuar. Militar. Prendre part en la 'insurrecció pacífica' que ens permeti donar respostes a un món que no ens convé. En una paraula: comprometre's. Comprometre's significa obrir-se al món que ens envolta. Suposa dir, en contra del determinisme històric, que existeix alguna cosa a inventar. És el contrari del derrotisme i de la resignació. Hi ha alternativa: tenim la possibilitat de seguir els camins d'un món millor governat. Ha arribat l'hora d'actuar! Els reptes, la necessitat d'un canvi, les solucions que cal posar en pràctica han de comprometre la responsabilitat que ens és pròpia, la que ens defineix com a persones. Així doncs, experimentem, dirigim la mutació —ecològica, solidària, social, ètica, econòmica, política— i tractem de construir junts un futur sostenible. Amb el realisme que s'imposa davant la magnitud dels desafiaments i les crisis, però també amb l'optimisme de la voluntat. (Hessel, 2011b, p.11)

La contundència de Hessel ens empeny a l'acció, a trencar amb un present donat; ens sacseja en el nostre atordiment i ens obliga a prendre-hi partit. És una provocació a la inacció, però també a la incapacitat de pensar en alternatives. Precisament, aquesta serà la línia argumental de Zygmunt Bauman, que ens ajuda a esbrinar els reptes que viu l'educació contemporània enfront de la modernitat líquida, capitalista, consumista i globalitzada.

A la darrera dècada, Bauman ha encunyat l'expressió *modernitat líquida* per definir l'estat fluid i volàtil de l'actual societat, fruit de la vertiginosa rapidesa dels canvis; estat que mena a una incertesa permanent, a la debilitat dels vincles humans transformats en llaços provisionals i fràgils. La metàfora de la liquiditat revela aquesta precarietat individual i social resultant d'aquest procés de desvaloració del que abans ha estat anomenat valor. Segons l'autor, la desregulació, la flexibilització i l'alliberament dels mercats són un reflex d'aquest estat líquid que flueix constantment. Això representa un canvi de perspectiva respecte al temps.

El que indueix els teòrics a parlar de la "fi de la història", de postmodernitat, de "segona modernitat" i "sobremodernitat", o articular la intuïció d'un canvi radical en la cohabitació humana i en les condicions socials que restringeixen actualment les polítiques de vida, és el fet que el llarg esforç per accelerar la velocitat del moviment ha arribat ja al seu "límit natural". [...] El temps adquireix història quan la velocitat de moviment a través de l'espai (a diferència de l'espai eminentment inflexible, que no pot ser ampliat ni reduït) es converteix en una qüestió d'enginy, imaginació i recursos humans. (Bauman, 2004, p. 8-9)

Aquest canvi de perspectiva de la història produeix transformacions importants a l'hora de comprendre la funció de l'educació al segle XXI. L'autor proposa la necessitat de situar-se fora del parany economicista perquè sabers i quefers puguin construir una nova ciutadania. Fa evident el síndrome de la impaciència que escomet als ciutadans. El temps accelerat de la societat contemporània es reflecteix en tot, en la producció i en el consum. Aquesta acceleració genera la impaciència: «tota demora, dilació o espera s'ha transformat en un estigma d'inferioritat» (Bauman, 2007, p. 22).

L'educació, que és un procés que dona resultats a mitjà i llarg termini, tenia el seu valor connectat al coneixement durador; en això es basava la bona formació d'una persona culta. En la modernitat líquida, allò durador no té encant, el consumisme no es defineix per acumular coses sinó en el breu gaudi que en tinguem. El que és durador implica compromís, obligació, responsabilitat; en el nou context, cal desfer-se dels vincles, de les coses, del coneixement i de les persones; tirar-les a les escombraries, descartar-les, canviar-les per unes de noves. Sota aquesta perspectiva, el coneixement ha de ser instantani, acotat, amè, lleuger, circumscrit a un context concret i immediat. Això és així, per Bauman, perquè la societat actual considera el coneixement com una mercaderia que ha d'aportar novetat i té el seu valor en el diferencial respecte al conjunt de sabers: «La destinació de la mercaderia és perdre valor de mercat veloçment i ser reemplaçada per altres versions 'noves i millorades'» (Bauman, 2007, p. 30).

De naturalesa erràtica i imprevisible, el canvi contemporani ataca directament la qüestió de l'educació i de l'aprenentatge.

El món, tal com es viu avui, sembla més un artefacte projectat per oblidar que un lloc per a l'aprenentatge. [...] L'aprenentatge està condemnat a ser una recerca interminable d'objectes, sempre esquius que, a sobre, tenen el desagradable i embogidor costum d'evaporar-se o perdre la seva lluentor en el moment en què s'aconsegueixen. (Bauman, 2007, p. 33)

Tot és volàtil, fluït, flexible, ambigu, embullat, plàstic, incert, paradoxal, de vida curta, i fins i tot caòtic. Sota aquest panorama, les organitzacions són estructures fàcils de muntar i de desmuntar, com també ho han de ser els que hi treballen.

La mateixa lògica serveix per al coneixement i la formació dels subjectes que s'incorporen al món laboral: és important no parar de moure's i ser ràpid. Cada persona ha de tenir *empowerment*, ser capaç d'apoderar-se, autocontrolar-se, autoregular-se i presentar-se com algú comunicatiu, jovial, obert i curiós. Ha d'aportar idees insòlites, projectes excepcionals, diferents i nous. Per això cal ser un mateix, desenvolupar-se des de dins i alliberar les forces interiors. Fa falta saber "com" excavar la profunditat del seu ésser per treure-hi l'autoconeixement necessari per afrontar els reptes del món actual. Segons ell, la modernitat liquida problematitza la qüestió de les identitats, perquè el subjecte ha d'enfrontar diferents mutacions al llarg de la seva vida. Per tant, fa falta una identitat flexible i versàtil com comenta en el seu llibre *L'art de la vida. De la vida com a obra d'art*. Bauman acaba reflexionant sobre els canvis del segle XXI.

El canvi actual no és com els canvis del passat. [...] Encara hem d'aprendre l'art de viure en un món sobresaturat d'informació. I també hem d'aprendre l'encara més difícil art de preparar les properes generacions per viure en aquest món. (Bauman, 2007, p. 46)

El tercer acompanyant d'aquest recorregut inicial, i potser iniciàtic, és Edgar Morin, un dels grans pensadors multidisciplinaris del segle XX, que analitza el paper de l'educació i proposa els seus ja coneguts set sabers necessaris per a l'educació del futur. En una entrevista a la revista *Transversals* (2005) ens presentava una síntesi d'aquests sabers que han de servir-nos de guia per resseguir el seu pensament.

En aquest text, afirma que l'educació ha de ser reorganitzada totalment. Una reorganització que no es refereix només a l'acte d'ensenyar, sinó a la lluita contra els defectes del sistema, cada vegada més grans. Per exemple, l'ensenyament de disciplines separades i sense cap intercomunicació produeix una fragmentació i una dispersió que ens impedeix veure coses cada vegada més importants al món. Hi ha problemes centrals i fonamentals que romanen completament ignorats o oblidats, i que, no obstant això, són importants per a qualsevol societat i qualsevol cultura. Reconèixer les cegueses de l'enteniment, els seus errors i les seves il·lusions, vol dir assumir l'acte de conèixer com una espècie de traducció, no com una correcta foto de la realitat. Es tracta de preparar les nostres ments per al combat vital per la lucidesa, i això significa que cal estar sempre buscant com conèixer el propi acte de conèixer.

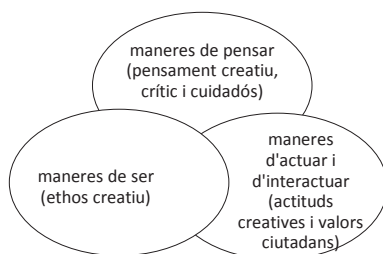
Quan es parla d'assumir els principis del coneixement pertinent, ens referim a la necessitat d'ensenyar els mètodes que permetin copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot d'aquest món complex. Es tracta de desenvolupar una actitud mental capaç d'abordar problemes globals que contextualitzin les seves informacions parcials i locals. Ensenyar la condició humana hauria de ser l'objecte essencial de qualsevol sistema d'ensenyament, i això passa per prendre en consideració coneixements que es troben dispersos entre diverses disciplines, com ara les ciències naturals, les ciències humanes, la literatura i la filosofia. Les noves generacions necessiten conèixer la diversitat i la unitat de l'ésser humà. D'altra banda, ensenyar la identitat planetària es refereix a mostrar la complexitat de la crisi planetària que va caracteritzar el segle XX. Es tracta d'ensenyar la història de l'era planetària, mostrant com totes les parts del món necessiten ser intersolidàries, atès que s'enfronten amb els mateixos problemes de vida i mort.

Per Morin, cal fer front a les incerteses que s'han posat de manifest al llarg del segle xx, a través de la microfísica, la termodinàmica, la cosmologia, la biologia evolutiva, les neurociències i les ciències històriques. La comprensió és tant mitjà com a fi de la comunicació humana, per la qual cosa és un tema que l'educació no pot obviar. Per això, cal una reforma de les mentalitats. Aprofundir en l'ètica del gènere humà implica considerar alhora l'individu, la societat i l'espècie. Això no s'ensenya amb lliçons de moral, sinó que passa per la consciència de si mateix que l'ésser humà va adquirint com a individu, com a part de la societat i com a part de l'espècie humana. Aquest enfocament implica concebre la humanitat com una comunitat planetària formada per individus que viuen en democràcies.

Aquests tres savis pensadors, amb edats properes als 90 anys, tenen diversos punts en comú, com ara la necessitat d'una acció ciutadana i d'una actitud proactiva enfront del context del segle. Les seves anàlisis de la modernitat, contrastades amb les seves trajectòries i experiències com a pensadors i com a homes d'acció, no generen pessimisme, nihilisme i una conseqüent paràlisi, sinó a l'inrevés. Com comenta Morin: «insisteixo que no hi ha determinismes, el futur està sense escriure i el perill no és inevitable.» (Morin, 2005, p. 27).

A partir d'aquesta obertura i defensa de la llibertat humana podem pensar en una pedagogia per al desenvolupament d'una ciutadania creativa. Una pedagogia que revela la necessitat de fomentar el que s'exposa en la Figura 1, que desenvolupem als apartats següents.

Figura 1. Elements clau de la ciutadania creativa



- Una *manera de pensar* (sentir, percebre, investigar, conceptualitzar, raonar, traduir): una educació reflexiva que fomenti un pensar millor (crític, creatiu i acurat/ètic).
- Una *manera de ser (ethos)*: una educació ètica que no sigui moralitzadora, sinó reflexiva i creativa.
- Una *manera d'actuar i d'interactuar* (ciutadania): una educació per a la comprensió de la vida social i una acció/interacció que no només sigui conseqüent i responsable, sinó proactiva i preventiva; és a dir creativa.

Educació reflexiva i creativa

Tradicionalment s'ha concebut l'educació com una iniciació a la cultura i s'ha cregut que la persona educada era l'individu 'instruït' o fins i tot 'culte'. Però la mirada més propera de l'educació tradicional mostraria els estudiants memoritzant les assignatures i, de fet, aprenent-les-hi, mentre fracassen quan arriba l'hora de pensar en termes d'aquestes matèries o d'assimilar-les completament. (Lipman, 1992, p.38)

Aprendre és un procés de canvi permanent que fa que els humans coneguïn, evolucionin, innovin, actuïn. Els humans aprenen pensant i per això és important la qualitat del procés de pensament ja que intervé en la mateixa qualitat d'allò que s'aprèn. Reflexionar és pensar detingudament en alguna cosa; és un procés mental rigorós i amb criteri que té com a finalitat generar un pensament consistent, coherent i ben fonamentat. La reflexió sol ser el mètode filosòfic per excel·lència, que contrasta idees per treure'n no només conclusions i enteniment, sinó també avenços de comprensió sobre alguna cosa. Educar reflexivament és generar processos d'aprenentatge que siguin crítics i elaborats amb rigor.

Es pot reflexionar individualment i/o en companyia dels altres i totes dues dimensions són igualment importants. És fonamental que cada individu sigui capaç de desenvolupar la seva autonomia intel·lectual i això passa per la capacitat de pensar millor per si mateix. També és important entendre que el desenvolupament d'aquesta autonomia intel·lectual no es dona des de l'aïllament, sinó en situacions de convivència i diàleg. S'entén que l'aprenentatge és un procés íntimament implicat amb la interacció social, per tant inseparable de la situació en la qual es produeix. Això està en sintonia amb el que comenta Vigotski sobre la zona de desenvolupament pròxim.

És la distància entre el nivell de desenvolupament real, que es determina per una solució individual i independent dels problemes, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la solució de problemes sota orientació d'un adult o en col·laboració amb altres companys. (Vigotski, 1994, p.112)

És a dir, en companyia dels altres cada individu amplia les seves possibilitats d'aprenentatge i conseqüentment de desenvolupament. Així, l'educació reflexiva és aquella que fomenta el desenvolupament de persones reflexives, capaces d'emetre bons judicis com a individus i d'assumir processos col·lectius de reflexió.

Aprendre a pensar millor

Pensar és una activitat conscient i inconscient de la ment que dialoga amb si mateixa sobre idees que ajuden l'ésser humà a transcendir-se a si mateix, creant cultura i memòria del seu pas pel temps i per l'espai. Aprendre a pensar millor és entendre com pensem i les formes de desenvolupar-ho. És comprendre la seva complexitat i multiplicitat i, des d'aquí, estimular que millori. Com ens recorda Edgar Morin, la paraula complexitat és una paraula problema i no una paraula solució, amb la qual cosa quan parlem de pensament complex assumim el sentit problemàtic de l'adjectiu.

També és Edgar Morin qui ens segueix recordant que no es tracta de dominar i controlar la realitat amb el pensament; això seria molt simple. És qüestió d'exercitar un tipus de pensament capaç de dialogar amb la realitat, complexa per ella mateixa, i dialogar-hi a través del pensament, que també és un exercici complex. Amb la qual cosa, aprendre a pensar millor és no reduir i simplificar el procés mental, sinó poten-

ciar-ho en la seva multiplicitat. En les paraules de Matthew Lipman, es tracta de fomentar el desenvolupament del pensament crític, creatiu i acurat (ètic) alhora.

Per tant, aprendre a pensar millor és treballar processos de pensament divergent i convergent. És desenvolupar característiques com la fluïdesa, la flexibilitat, l'originalitat i l'elaboració. És fomentar el desenvolupament de les habilitats mentals que estructurin el pensament creatiu, crític i acurat. La paraula habilitat ve del llatí *habilitas*, que significa capacitat, disposició per a alguna cosa, que alhora prové del mot *habilis*, «fàcil de tenir, de manejar, apte». Seguint aquest sentit etimològic, una habilitat capacita, disposa a l'acció sigui mental o no i, per tant, ser hàbil és estar capacitat per fer una cosa de manera adequada. Les habilitats de pensament ens permeten *pensar bé*, és a dir tenir destresa mental, enginy, consistència i gràcia, i del que es tracta és d'aprendre a posar-les en moviment, activar-les. I quan ho fem,ensem millor, sobretot en contextos significatius i no a partir d'un entrenament mecànic.

Així és com haurien de perfeccionar-se les habilitats de pensament, posant-les en pràctica voluntàriament, en comptes d'ensenyar-les per exercicis obligatoris, sigui un capaç o no de repetir la definició taxonòmica d'aquestes habilitats. (Lipman, 1992, p. 47)

Aprendre a pensar millor és també assumir la metacognició com una poderosa eina d'aprenentatge. És fonamental aprendre a pensar sobre el propi pensament i els seus processos, la qual cosa implica, segons Lipman centrar l'atenció en la funció educativa de quatre tipus d'actes: *i*) els mentals, com ara suposar, assentir, especular o fer conjectures; *ii*) els metacognitius, com ara saber allò que recordem o assumir el que sabem; *iii*) els metafectius, com desitjar tenir desitjos o desitjar estimar, i *iv*) els actes mentals corresponents, com per exemple inferir que s'està inferint. (Lipman, 1992, p. 46)

L'acte metacognitiu és el que fa possible l'autocorrecció. Una cosa és que els actes mentals i les habilitats de pensament i investigació s'apliquin al món, i una altra és que a més s'apliquin a si mateixes. Quan comencem a raonar sobre la forma com raonem, a desenvolupar conceptes sobre la forma com conceptualitzem i a definir les maneres com construïm definicions, el nostre pensament es fa cibernètic. Cada acte mental o habilitat de raonament pot aplicar-se a totes les altres. [...] El llevat de l'activitat mental que veiem aquí és l'aspecte d'autoobservació de la ment funcionant. Òbviament, hem d'aprendre com fer-ho, perquè és poc probable que els nois raonin millor si no poden raonar sobre com raonen. (Lipman, 1992, p. 47-48)

En resum, aprendre a pensar millor és assumir la complexitat d'aquest acte i, un cop assumit, potenciar les seves habilitats, característiques, moviments i les dimensions crítica, creativa i de cura (ètica), a més de fomentar les variades habilitats de pensament i la seva capacitat metacognitiva.

Creativitat i educació reflexiva

Crear és la capacitat humana de generar més, noves i millors idees; per tant, és inevitable la seva relació amb l'educació reflexiva.

Rares vegades ha estat capaç l'educació tradicional de respondre al repte de Vico que l'única forma de comprendre alguna cosa realment és tornar-la a recrear. Només pot comprendre's el que és ser novel·lista o pintor convertint-se en això, i el mateix succeeix amb un ballari, un treballador o un esclau. [...] Per estar completament educat, un ha de ser capaç de tractar cada disciplina com un llenguatge i pensar amb fluïdesa en aquest llenguatge; manejar el raonament, com tota la resta, tenint en compte que aquest raonament es fomenta en el context filosòfic; i mostrar els assoliments educatius no només com a adquisició de propietats intel·lectuals, o acumulació de riquesa espiritual, sinó com una assimilació original que permet ampliar aquesta. (Lipman, 1992, p. 38)

Aquestes cites de Matthew Lipman ajuden a veure que dins d'un procés reflexiu d'aprenentatge roman la dimensió creativa de pensar, especialment quan afirma

que comprendre alguna cosa és recrear-la i que és l'assimilació original la que permet ampliar els aprenentatges.

En una publicació interna de l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), de la Montclair State University, Lipman traça un quadre on compara els ideals reguladors grecs amb les maneres de pensament, a més d'altres aspectes.

Taula 1. Correspondències entre filosofia i pensament

<i>Ideals reguladors grecs</i>	Veritable	Bell	Bo
<i>Branques de la filosofia</i>	Epistemologia	Estètica	Ètica
<i>Camps d'investigació</i>	Ciències teòriques	Ciències productives	Ciències pràctiques
<i>Tipus de judici</i>	Parlar	Construir / fer	Actuar
<i>Objectius cognitius</i>	Analític	Sintètic	Avaluatiu
<i>Maneres de pensament</i>	Crític	Creatiu	Acurat (ètic)

Font: IAPC, elaboració pròpia.

El quadre ens ajuda a veure com el creador del programa de filosofia per a infants encaixa la proposta del desenvolupament d'un pensament multidimensional (complex) dins de la tradició filosòfica. Ara com ara ens centrarem en la relació entre pensament crític i pensament creatiu. Vegem el que diu Lipman sobre aquest tema:

La textura d'aquest diàleg està filada amb un teler lògic i analític que trenca una trama intuïtiva i imaginativa [...] de manera que la veu de la raó fa emergir la veu de l'experiència, i la veu de l'experiència evoca la veu de la intuïció, i així successivament. Un pensament multidimensional (complex) no implica un diàleg de paraules, sinó un diàleg entre estils de pensament, mètodes d'anàlisi i perspectives epistemològiques i metafísiques. Això pot observar-se en el joc de paraules i de llenguatge que es desprèn del diàleg. Esperar que sorgeixi el diàleg exclusivament del crític o exclusivament del creatiu és com pretendre aplaudir amb una sola mà. (Lipman, 1997, p. 119)

Lipman no defensa que el pensament creatiu contempli la totalitat de la creativitat, sinó que només en representa un aspecte, tot i confessar que no estar segur de què són la creativitat i el pensament, o què passa quan no n'hi ha.

Només m'atreviria a suggerir que el pensament és un tipus de processament de l'experiència, i com a processador de dades no està en contacte amb la font de les dades que processa, per la qual cosa no estem en contacte amb les fonts de la nostra experiència quan la processem. L'impuls creatiu implica evidentment una constant captació de les fonts de l'experiència fins a la seva sencera complexitat. (Lipman, 1997, p. 286)

Aquestes dues cites ens evidencien com el pensament creatiu forma part del propi fet de pensar. També ens parlen de la xarxa tramada del pensament, que no pot ser considerat solament d'una manera o d'una altra, perquè seria un reduccionisme que ens impedeix veure la complexa i meravellosa capacitat humana de pensar. Tot concordant amb Lipman, que pensar és processar l'experiència i que no sempre hi ha una connexió directa entre aquest processador i l'experiència en el moment exacte de viure-la en si mateixa, també afirmem que el desenvolupament del pensament creatiu pot ajudar a connectar aquests dos àmbits.

En resum, en la mesura que crear és la capacitat humana de generar més, noves i millors idees, es troba profundament connectada amb una educació reflexiva que provoqui el desenvolupament de la capacitat de pensar millor críticament, creativament i acuradament.

Pensar i ciutadania

Des d'una perspectiva històrica, l'èmfasi s'ha mogut com un pèndol entre l'individu i el col·lectiu (o, si es vol, la societat). Per Dewey, «ja que l'educació és un procés social, i hi ha moltes classes de societats, un criteri per a la crítica i la construcció educatives implica un ideal social *particular*» (Dewey, 2004, p. 91).

En aquest sentit, el pedagog i filòsof nord-americà afirma que la participació en els béns i serveis de la societat és l'essència de la democràtica autèntica, sempre en condicions d'igualtat de tots els seus membres; una democràcia que ha d'assegurar sempre el «reajustament flexible de les seves institucions mitjançant la interacció de les diferents formes de vida associada» (p. 91). Seguint això, Dewey recorda que s'han considerat tres filosofies de l'educació.

La platònica tenia un ideal molt semblant en la forma al que hem formulat, però que estava compromesa per fer de la classe més que de l'individu la unitat social. [...] L'anomenat individualisme de la Il·lustració del segle XVIII suposava la noció d'una societat tan àmplia com la humanitat, del progrés de la qual l'individu n'havia de ser l'òrgan. Però estava mancada d'un procediment per assegurar el desenvolupament del seu ideal, com es va evidenciar en el seu fracàs a tornar a la natura. Les filosofies idealistes institucionals del segle XIX van suplir aquesta falta, fent de l'estat l'agència, però limitant amb això la concepció de la finalitat social als que fossin membres de la mateixa unitat política; i van reintroduir la idea de la subordinació de l'individu a la institució. (Dewey, 2004, p. 91).

Per tant, l'educació del segle XXI té el repte de superar el moviment del pèndol i promocionar, de manera simultània, una educació del pensar, de l'ésser i de l'actuar d'individus i de col·lectius (societats). En aquesta línia, volem insistir que en aquest article volem plantejar la idea que per ser un ciutadà creatiu cal abans ser una persona creativa, i que això s'esdevé quan es pensa creativament. És a dir l'exercici de la ciutadania demana l'exercici del pensament dels individus i de les seves comunitats. Per això, una educació reflexiva pot promoure el desenvolupament de societats democràtiques, ja que no existeix democràcia autèntica sense que els seus ciutadans siguin capaços de pensar bé, de manera adequada.

'Ethos' creatiu

L'origen grec del mot *ethos* admet dues lectures: «punt de partida» i «aparició». Tots dos sentits emprats a Occident ens serviran de guia per a aquest apartat. D'una banda, significa «morada o lloc on s'habita» i, de l'altra, «hàbit, caràcter o manera de ser». Com hem esmentat, entenem que crear és pensar, i a l'hora de parlar d'un *ethos* creatiu és inevitable entendre aquest *ethos* com a *cogito* (pensament). Per això, l'*ethos* creatiu és contemplat en els apartats següents des d'una perspectiva triple.

1. 'Ethos' com a estatge interior: la pròpia vida com a obra d'art

Per què parlar de la pròpia vida com a obra d'art? Perquè entenem l'*ethos* com a estatge interior i estem d'acord amb Edgar Morin quan afirma que «al llarg de la vida passem per tot: endarreriments, progressos, trobades, desacords, crisis» (Morin, 2005, p. 26). És a dir cada persona crea aquest estatge interior que no és estàtic sinó que està en moviment com el que descriu Morin.

Per tant, aquest estatge interior no és un estat al qual s'arriba, sinó que és un constant construir un lloc intern a partir del qual respondre els reptes del món. Podem afegir que Zygmunt Bauman ajuda a fonamentar la idea d'aquest apartat amb la cita següent.

Com va suggerir Michel Foucault, només es pot treure una conclusió de la proposició que la "identitat no ens és donada": les nostres identitats (és a dir, les respostes a preguntes com "qui sóc jo?", "quin és el meu lloc al món?" i "per què sóc aquí?") han de crear-se de la mateixa manera que es creen les *obres d'art*. A efectes pràctics, la pregunta "pot la vida humana individual arribar a ser una obra d'art?" (o, més exactament: "Pot cadascun dels individus ser l'artista de la seva pròpia vida?") és purament retòrica, ja que la resposta, "sí", és una conclusió cantada. Partint d'aquesta base, Foucault pregunta: "si un llum o una casa poden ser una obra d'art, per què no una vida humana?" (Bauman, 2009b, p. 70)

Per Bauman, afirmar que «la vida és una obra d'art» és declarar un fet. No es tracta d'una proposició o recomanació, del tipus «intenti fer de la seva vida alguna cosa bella, harmoniosa, assenyada i plena de sentit, tal com els pintors fan els seus quadres o els músics les seves composicions» (p. 70). Quan es tracta d'una vida humana, d'una vida amb capacitat d'eleger, no pot no ser una obra d'art.

La voluntat i l'elecció deixen la seva petjada en la forma de vida, malgrat tots els intents de negar la seva presència i ocultar el seu poder assignant un paper casual a la pressió aclaparant de forces externes que imposen el 'vull' i d'aquesta manera redueixen l'escala d'eleccions plausibles. (Bauman, 2009b, p. 68)

A més, s'entén que el clima d'incertesa actual i d'aquesta política del «dia a dia» que no dona «esperances de millora als seus ciutadans» (Morin, 2005, p. 35), demana precisament persones capaces de fer de les seves vides individuals veritables obres d'art per poder afrontar el clima actual.

En altres paraules, per fer front al segle XXI cada individu necessita assumir el paper de la seva llibertat i de la seva voluntat en la construcció d'un mateix, que sigui una morada interior creativa i en constant procés de millorar-se. Això es fa tractant la pròpia vida com si fos una obra d'art i un projecte creatiu.

2. 'Ethos' com a hàbit: actituds i valors

En el seu llibre *Ètica postmoderna*, Zygmunt Bauman analitza els efectes de la contemporània incertesa moral, on destaca que resulten impotents les poques però provades i fiables regles ètiques que hem heretat del passat i que ens van ensenyar a obeir.

[Comprendre] quines accions són bones (i per tant, hauríem de fer) i quines són dolentes (i hauríem d'evitar), depenen dels seus efectes visibles i predictibles. Però ni tan sols si complíssim les regles amb el major escrúpol i tots els que ens envolten les observessin podríem estar segurs d'evitar conseqüències desastroses. Senzillament, les nostres eines tècniques –el codi de conducta moral, el conjunt de regles que seguim– no van ser fetes a la mesura del nostre poder actual. (Bauman, 2009e, p. 3)

Aquesta incertesa demana un *ethos* que reflecteixi determinats valors i hàbits que facin possible contestar els seus reptes. Un *ethos* complex que reveli aspectes diversos que permetin el subjecte posicionar-se en el segle XXI. Segurament farà falta tenir la flexibilitat i la fluïdesa com a valor, i com la simultània recerca contínua de coherència i consistència. Amb la qual cosa, ser flexible i permetre la fluïdesa són actituds que haurien de ser hàbits d'aquest *ethos*, com també la coherència i la consistència, valors que també necessiten tenir forma d'hàbits per orientar les accions conseqüents amb això. En aquest *ethos* es tracta de manejar valors com la justícia, que mai no desapareixeran. No es tracta, en aquest article, de fer una llista d'actituds i de valors, sinó d'explicar que aquest *ethos* creatiu té aquest àmbit actitudinal que mereix ser considerat, tot tenint present les necessitats que el segle XXI genera en els individus i en el col·lectiu.

3. 'Ethos' com a cogito: habilitats de pensament i acció ètica

Parlo d'autoètica, socioètica, antro-poètica i d'ètica planetària. Veig l'individu, la societat i l'espècie com a categories interdependents. Davant la complexitat contemporània no podem descartar cap d'aquestes tres perspectives. El problema actual de l'ètica no és el deure, la prescripció, la norma. No

necessitem imperatius categòrics. El que necessitem és saber si el resultat de les nostres accions està en correspondència amb el que voldríem per a nosaltres mateixos, per a la societat, per al planeta. No n'hi ha prou amb tenir bona voluntat, en el nom de la qual van ser comeses innombrables accions destrosses. La meua ètica és una ètica del bon pensar i en això està implícita tota la meua idea del pensament complex. (Morin, 2005, p. 30).

La cita d'Edgar Morin permet veure clarament la necessitat d'aquest *ethos* com a *cogito* (ètica del bon pensar). Un pensament multidimensional que és alhora creatiu, crític i èticament acurat és el que necessita ser potenciat perquè els humans del segle XXI siguin capaços d'afrontar la complexitat de la seva contemporaneïtat. Òbviament això implica potenciar una àmplia gamma d'habilitats que afavoreixin un pensament efectiu i eficaç.

En altres paraules, és fonamental raonar bé, investigar bé, conceptualitzar bé, formular i traduir bé per poder pensar bé èticament. Tot això implica un treball profund en la intricada xarxa d'habilitats de pensament. Hem de posar l'èmfasi en el paper de la imaginació per ressaltar la dimensió creativa d'aquest pensar ètic. Lipman destaca alguns matisos d'aquest àmbit quan defensa que l'acte moralment reprovable en els infants sovint prové d'una incapacitat per imaginar alternatives creatives a situacions conflictives o complicades, i no tant per una malícia inherent o consubstancial a la naturalesa humana, ja que els problemes morals no deixen de ser una part dels problemes humans en general, i per tant són propis de la mateixa condició humana. Cal emprar la imaginació per poder captar, detectar i proposar maneres diferents per resoldre i superar una situació poc satisfactòria.

Hem de ser capaços de visualitzar què passaria si féssim això o allò, o si ens abstinguéssim d'actuar. En altres paraules es necessita imaginació per anticipar les metes i objectius que pugui buscar un subjecte moral o comunitat moral. [...] Es necessita una viva imaginació per poder assajar totes aquestes possibilitats; en la mesura que la moralitat és la planificació de la conducta, poseeix les mateixes característiques que tota planificació reeixida. No podem planificar sense imaginació. (Lipman, 1992, p. 278)

Per tant, considerar l'*ethos* com a *cogito* és potenciar la capacitat de pensar millor en la dimensió ètica, i tenir com a actitud la constant recerca de pensar millor. Tractant-se d'un *ethos* creatiu, serà important emfatitzar la capacitat d'imaginar moralment.

Ciutadania creativa

Primer hem de creure que el món que ens envolta no és "donat" d'una vegada per sempre, que pot canviar-se i que un mateix pot canviar-lo aplicant-se a la tasca. Cal assumir que l'estat del món pot ser diferent del que és ara i que el grau com pot arribar a ser diferent depèn més del que un faci que de la influència que l'estat del món pot exercir en el que fem o deixem de fer: passat, present, futur. Un ha d'haver confiat en la seva pròpia capacitat de *marcar una diferència* en el curs de la seva pròpia vida, però també en el món on viu aquesta vida. (Zygmunt Bauman, 2009b, p. 68)

És possible crear mons millors per viure, una facultat que comença per la manera com cadascú veu la seva pròpia vida. En aquest cas no hi ha res com ensenyar una lliçó que no hagi estat viscuda, sentida, pensada i processada per un mateix. El concepte de ciutadania creativa parteix d'aquesta idea.

La ciutadania és el que expressa la identitat col·lectiva d'un determinat grup. Per assolir-ho, aquest grup hauria d'estar compromès en la millora de les condicions de vida de tots els que comparteixen un mateix temps i espai. Avui això és força més complex, perquè el temps i l'espai virtual canvien totalment els codis i les perspectives. Per això, cal reaprendre a coexistir en el mateix espai i conviure en el mateix temps. És a dir, la contemporaneïtat demana una mirada creativa al seu entramat

complex. Evidentment això inclou tothom, sense distinció d'edat, gènere o condició: nens, nenes, dones, homes, joves, ancians, persones de diferents religions, opcions sexuals, condicions físiques i mentals, ètnies, etc. Estant connectats o no, alfabetitzats digitalment o no, igualment necessitem la mirada creativa cap a aquesta «nova ciutadania», perquè els problemes locals seguiran esperant sortides locals.

El ciutadà viu allò «local»: la ciutat. És la *polis*, la que ha de funcionar com a xarxa de protecció ètica dels seus ciutadans, i que assegurí que cada persona pugui desenvolupar-se com a tal i tenir ella mateixa una xarxa de valors que li doni suport interior per afrontar la seva vida i els seus reptes. Hem de buscar sortides creatives als desafiaments de la vida col·lectiva. Es tracta d'utilitzar la nostra capacitat creativa de manera ètica, cívica i política. El poder creatiu de les persones que lluiten per un món/ciutat millor és immens i, si s'organitzen, aquest poder tendeix a augmentar. Consisteix en un poder col·lectiu estructurat en forma de xarxa, que passa per tots aquells que estan involucrats i connectats entre si. És un poder difícil, perquè no és el poder d'uns sobre uns altres, sinó un poder que existeix *entre* tots, que despersonalitza i elimina els egos, la qual cosa planteja una gran dificultat. Un poder de ciutadans conscients que el seu paper és servir als qui busquen la forma de millorar la vida de tots. Alhora, és el poder de la societat civil que revitalitza el teixit social. Individualment, tots estem sempre tractant de disminuir les asprors de la vida i d'augmentar les nostres alegries. Però com que estem connectats entre tots, «lligats a una realitat comuna», fa falta aprendre, en el dia a dia, a fer créixer l'alegria i la felicitat de tothom garantint dignitat als que formen part d'aquesta vida en comú. I això es fa teixint una xarxa de protecció ètica des de l'*ethos* creatiu de cada individu i de cada col·lectivitat.

Ciutadans són els habitants d'una ciutat/poble/llogaret/país, els veïns que comparteixen espais, temps, serveis públics, béns comuns, drets, deures, problemes, valors i principis de la vida comuna. Per tant són els que poden crear millors maneres de ser, d'estar, de compartir el mateix temps i espai. A partir d'això, podem afirmar que la ciutadania s'aprèn en el veïnat, en la família, en les comunitats, en el treball, en tot el que implica *actuar cada dia* com a ciutadà. Entesa així, la ciutadania creativa és una manera de viure proactivament, conscient que un és el subjecte de l'acció. Així, per desenvolupar la ciutadania creativa fa falta incidir sobre aquests grups de vincles del teixit social. Un ciutadà creatiu no espera que els altres arreglin els problemes, ell mateix es posiciona com a part de les solucions. Ser un ciutadà creatiu comporta compromís amb els canvis positius que es proposa la col·lectivitat.

«La imaginació sociològica ens permet captar la història i la biografia i la relació entre ambdues en la societat. Aquesta és la seva tasca i la seva promesa» (Charles Wright Mills, 1959, p. 26). En funció del que ens comenta aquest sociòleg, es tracta de fer una innovadora història de la humanitat sense oblidar-se que cada biografia és creativa. Per fer-ho caldrà distingir entre les inquietuds personals i els problemes públics. Aquesta distinció és un instrument essencial de la imaginació sociològica i una característica de tota obra clàssica en ciència social. Les inquietuds corresponen a cada entitat biogràfica i a l'àmbit de la seva experiència personal. Una inquietud és un assumpte privat; té a veure amb els valors estimats per un individu i amb la seva xarxa de protecció personal. Els problemes públics tenen a veure amb les institucions d'una societat històrica en el seu conjunt, amb les maneres com diferents mitjans s'impliquen i interactuen per formar l'estructura més àmplia de la vida social. És necessari un exercici crític d'enteniment d'aquestes inquietuds personals i dels pro-

bles públics, distingint l'àmbit de cadascun. Ambdós són activadors de processos creatius.

La ciutadania creativa (concepte fronterer que comença a teixir-se en la contemporaneïtat) és allò que esdevé en el mitjà i llarg termini, igual que l'educació. En el curt termini solament poden existir coses i persones supèrflues. Paraules com a consistència, coherència, profunditat, fonament, valor, arrelament o projecte no tenen sentit en el curt termini. I aquestes paraules són importants per al desenvolupament d'una ciutadania que pugui ser considerada com a creativa. Per tant, el temps i l'espai educatius són idonis per a la ciutadania creativa, el seu exercici, i la seva experimentació.

Creativitat i innovació social

Per poder aprofundir en el concepte de creativitat i innovació social, convé aturar-nos en els mots «social» i «comunitat». Seguim amb el suport del sociòleg Charles W. Mills.

Entre els investigadors socials no hi ha serioses diferències entre els qui observen sense pensar i els qui pensen sense observar; les diferències més aviat es refereixen a quina classe de pensament, quines classes d'observació i quines classes de vincles, si és que n'hi ha cap, existeixen entre ambdues coses. (Mills 1959, p. 52)

La nostra perspectiva adopta l'advertiment d'aquest autor. La paraula «social» fa referència a la característica humana de viure en societat, de ser un ésser de relacions que es construeix com a individu en presència dels altres. Per societat podem entendre un col·lectiu d'individus que comparteixen un espai i un temps comuns, i que, per això, necessiten actuar per assegurar la subsistència i la seguretat col·lectives. En funció d'aquesta necessitat bàsica, la millor manera de viure l'esmentada interacció hauria de ser de forma cooperativa i en esperit de comunitat per aconseguir un desenvolupament cultural, tecnològic, sociopolític i econòmic que beneficiés tothom que en formés part, d'aquest col·lectiu. Per ajudar a pensar en la paraula «comunitat» convoquem un altre sociòleg, ja sovintejat en aquest article:

La paraula comunitat té un dolç so. Evoca tot el que trobem a faltar i el que ens falta per tenir seguretat, aplom i confiança. [...] Comunitat és avui un altre nom per referir-se al paradís perdut al que desitgem amb totes les nostres forces tornar, per la qual cosa busquem febrilment els camins que puguin portar-nos-hi. [...] El privilegi de «estar en comunitat» té un preu, i només és inofensiu, fins i tot invisible, mentre que la comunitat segueixi sent un somni. (Bauman, 2009a, p. VIII)

Aquesta cita avisa de la complexitat de la paraula «comunitat», que tant pot ser un desig profund, com una dificultat. La vida social és reveladora de les dificultats que tenim per viure individualment i col·lectivament. Per aquesta raó, la paraula «social» està plena d'ambigüitats i contradiccions, perquè està construïda en la interacció de regles, normes, lleis, passions, desitjos, vincles, individus i col·lectius.

Creativitat social, per tant, és la utilització de la capacitat de generar noves, més i millors idees en el camp social amb la finalitat de buscar maneres de viure òptimes i de generar desenvolupament humà, comunitari i individual, cultural, ambiental, econòmic, etc. És a dir, implica veure aquesta capacitat com a motor de desenvolupament, la qual cosa implica, sens dubte, que estem compromesos amb una utilització ètica d'aquesta capacitat. O sigui, el que ens interessa és ajudar a evolucionar, generar salts qualitius, crear sortides per als problemes socials que avui impedeixen i bloquegen el desenvolupament. Així, la creativitat de què parlem és aquesta capacitat de tothom que ha de ser posada en marxa per trobar sortides evolutives per a les

persones, comunitats, grups, pobles, societats, etc. Per això és un «motor» ja que serveix per activar la consecució d'una finalitat que en aquest cas és de tipus socio-cultural.

El concepte de desenvolupament a què ens referim està en sintonia amb el que pensa Amartya Sen, quan afirma que «ser desenvolupat» significa viure una vida llarga i saludable, adquirir coneixements i tenir recursos necessaris per viure dignament. I perquè això s'esdevingui, cal el respecte als drets humans, a les oportunitats de realització personal, de producció i de desenvolupament de la creativitat, com també el respecte de les llibertats polítiques, econòmiques i socials i el gaudi d'aquesta llibertat. Segons aquest pensador, la llibertat és una mesura per al desenvolupament humà: és la finalitat principal del desenvolupament, com també el seu principal mitjà. Cadascuna de les llibertats (la llibertat política, les facilitats socials, les oportunitats econòmiques, etc.) resulta individualment important perquè és un fi en si mateixa, però com que també es complementen mútuament, unes són mitjans per assolir les altres llibertats.

La història de la humanitat està farcida d'innovacions socials, ja que en cas contrari seguiríem en la prehistòria, abans del descobriment del foc. El fet de ser éssers històrics conscients del nostre passat i agents creadors del futur ens torna innovadors socials en potència. Si mirem la modernitat, els processos de modernització i el que anomenem cultura contemporània, ens adonem que tot plegat és pura expressió d'innovacions socials. La innovació social no és cap cosa nova, però el que sí potser nou és la seva conceptualització i la consciència que s'està prenent en els últims anys de la importància de fer-nos «amos d'aquest procés».

En resum, es tracta d'assumir conscientment aquesta característica de la història humana que ja s'està donant per intervenir en el procés de transformació social. És qüestió d'utilitzar aquestes forces de canvi i transformació per afrontar problemes reals amb la finalitat de generar impacte en la qualitat de vida dels grups socials. Com la innovació comporta riscos, i això en el camp social pot ser encara més complex, és fonamental que els processos d'innovació social es basin en aprenentatges constants i investigacions contínues. Tractant-se d'innovació social és important que tingui el potencial de ser replicat o reproduïble, i és fonamental no oblidar-se del compromís de generar coneixement a partir de la innovació implementada. Segurament això genera un increment en el nivell d'exigència i de fer les coses cada vegada millor, però «millor» entès en diversos sentits: en el sentit de més eficient i més eficaç, i en el sentit ètic. En les guerres es donen moltes innovacions. Les guerres són esdeveniments socials, però no és d'aquest tipus d'innovació de què parlem.

A tall de conclusió, recuperem Bauman, Hessel i Morin, interlocutors des de l'inici d'aquest article, que segurament no estarien en desacord amb aquesta reflexió del premi Nobel de la Pau de 2006, Muhammad Yunus.

L'ésser humà no ha nascut per cuidar de si mateix únicament, sinó per fer molt més que això: per contribuir. En aquest moment, la meitat de la població del món està lluitant per ocupar-se de si mateixa sense aconseguir aquest propòsit bàsic de l'ésser humà que és contribuir a aquest món en general. Disposem d'aquesta capacitat, però no l'hem descobert; i hem de creure que pot haver-hi un món sense pobresa abans de crear-lo, hem d'imaginar que ho podem fer. (Yunus, 2006, p. 31)

D'això tracta el plantejament de la ciutadania creativa: cal imaginar futurs possibles que ajudin a superar les deficiències socials, ètiques i cíviques del present i del passat humà.

Referències

- Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.
- (2006) *Vida líquida*. Barcelona, Paidós.
- (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- (2009a) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- (2009b) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós.
- (2009c) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona, Arcadia.
- (2009d) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, Akal.
- (2009e) *Ética posmoderna*. Madrid, Siglo XXI.
- (2010) *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Tusquets.
- Dewey, J. (1980) *Lógica. A Teoria da Investigação*. São Paulo, Abril Cultural.
- (2004) *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Hessel, S. (2011a) *Indignaos*. Barcelona, Destino.
- (2011b) *Comprometeos*. Barcelona, Destino.
- Lipman, M. (1987) *A descoberta de Ari dos Teles. Manual do professor. Investigação Filosófica*. São Paulo, Interação.
- (1990) *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo, Summus editorial.
- (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- (1992) *Pensamiento complejo*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- (1994) *Filosofia na sala de aula*. São Paulo, Nova Alexandria.
- (1995) *O Pensar na Educação*. Petrópolis, Vozes.
- (1997) *Natascha. Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Mills, C. W. (1959/2000) *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2005) «Pensamiento complejo y ecología de la acción». *Transversales*, 75, p. 25-37 (entrevista d'Angélica Sátiro).
- Sampedro, J. et al. (2011) *Reacciona*. Madrid, Aguilar.
- Sen, A. (1999) *El desarrollo como libertad*. Sao Paulo, Companhia das Letras.
- (1999) *Sobre ética e economia*. Sao Paulo, Companhia das Letras.
- (2009) *La idea de justicia*. Madrid, Taurus.
- Vigotski, L. (1994) *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Sao Paulo, Martins Fontes.
- (1998) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- Wagensberg, J. (2007) *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, Tusquets.
- Yunus, M. (2006) *¿Es posible acabar con la pobreza?* Madrid, Editorial Complutense.

Pedagogía para una ciudadanía creativa

Resumen: Este artículo es una reflexión pedagógica que tiene como meta el desarrollo de una ciudadanía creativa. Teniendo en cuenta la importancia del fortalecimiento de un pensamiento complejo (crítico-creativo-cuidadoso) y de un ethos creativo, se presenta una pedagogía que propone conceptos-clave y desarrolla metodologías específicas capaces de fomentar el desarrollo de dicha ciudadanía. Entendiendo que crear es generar más, nuevas y mejores ideas, propone el fomento del pensamiento creativo y su aplicación en el campo social.

Palabras clave: ciudadanía creativa, pedagogía creativa, educación reflexiva y creativa, educación para la ciudadanía, ética y creatividad, ethos creativo

Pédagogie pour une citoyenneté créative

Résumé: Cet article est une réflexion sur la pédagogie qui a pour but le développement d'une citoyenneté créative. Tenant compte de l'importance du renforcement d'une pensée complexe (critique-creative-précise) et d'un *ethos* créatif, il présente une pédagogie qui propose des concepts-clés et développe des méthodologies spécifiques capables de favoriser le développement de cette citoyenneté. Comme nous pensons que créer, c'est générer davantage, de nouvelles et de meilleures idées, l'article propose le développement de la pensée créative et son application dans le domaine social.

Mots-clés: citoyenneté créative, pédagogie créative, éducation réflexive et créative, éducation à la citoyenneté, éthique et créativité, *ethos* créatif

Education for creative citizenship

Abstract: This paper reflects on education to develop creative citizenship. Taking into account the importance of strengthening complex thought (critical-creative-conscientious) and the creative *ethos*, we present a pedagogy in which key concepts are proposed and specific methods are developed to foster the development of creative citizenship. As creation can be defined as generating a higher number of better new ideas, creative thought and its application in the social field should be fostered.

Keywords: creative citizenship, creative pedagogy, reflective and creative education, education for citizenship, ethics and creativity, creative ethos