

**ENFOQUE PENSAMIENTO LIBRE: EMPODERAMIENTO
EDUCATIVO DE LAS PERSONAS ADULTAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

*FREE THINKING APPROACH: EDUCATIONAL EMPOWERMENT
OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES*

FÁTIMA ÁLVAREZ

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0001-5419-0012>

fatimaalvalo@gmail.com

LORENZO BAÑO

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0001-9526-6108>

lorenzobjb.bano@gmail.com

JUAN CAMPAGNE

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-4142-389X>

juanbcampagne@gmail.com

VEGA CORTÉS

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-9084-9184>

vegacortesdiez@gmail.com

MONTSE HUERTAS

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-1328-0967>

montsehs63@gmail.com

JESÚS MERINO

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-3245-2429>

merinocorleone@gmail.com

LUIS ALBERTO PRIETO
 Escuela de Pensamiento Libre
<https://orcid.org/0000-0002-5693-9653>
luisalbertoprietofpn@gmail.com

RECIBIDO: 17 DE DICIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 18 DE ENERO DE 2022

Resumen: En este artículo, presentamos el “Enfoque Pensamiento Libre”, una experiencia pionera en el ámbito de la educación no formal de adultos, con el horizonte del empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual a través del desarrollo de sus potencialidades como seres pensantes.

Presentamos cómo este enfoque surge de la confluencia del territorio de la discapacidad intelectual con el programa pedagógico de Filosofía para Niños, la idiosincrasia propia que adquiere esta fusión, su estructura y su puesta en práctica. Además, este artículo tiene varios autores, según nuestro espíritu inclusivo y de red.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación, filosofía, pensamiento, inclusión, empoderamiento.

Abstract: In this article we present the "Free Thinking Approach", a pioneering experience in non-formal adult education, with the horizon of empowering people with intellectual disabilities through the development of their potential as thinking beings. We present how this approach arises from the confluence of the territory of intellectual disability with the pedagogical program of Philosophy for Children, the own idiosyncrasy that this fusion acquires, its structure and its implementation. Furthermore, this article has several authors according to our inclusive and network spirit.

Keywords: Intellectual disability, education, philosophy, thinking, inclusion, empowerment.

Introducción

¿Recuerdas cuándo fue la última vez que alguien te preguntó qué piensas? ¿De qué hablabais? ¿Te has planteado alguna vez si eres libre, qué significa ser un buen amigo, cómo establecemos relaciones de confianza o cuál es la forma más justa de repartir un

recurso? Seguramente en más de una ocasión te has enzarzado en la búsqueda de respuesta a estas preguntas.

¿Crees que una persona con discapacidad intelectual (en adelante pcdi) también se las plantea? ¿Alguien le ha preguntado? ¿Nos interesa? Con discapacidad intelectual también se piensa. ¿Lo dudas?

En el presente artículo, presentamos el Enfoque Pensamiento libre, una experiencia pionera en educación no formal en la que se reconocen las limitaciones, pero en la que se traslada el programa pedagógico de Filosofía para Niños (FpN) a un ámbito de exclusión social y cognitiva, el de las personas adultas con discapacidad intelectual, en aras a su empoderamiento a través del desarrollo de sus potencialidades como seres pensantes.

Como tendremos ocasión de tratar, el ámbito de la discapacidad intelectual ha ido evolucionando de posturas de absoluta antipatía a posiciones más empáticas. Incluso existe, desde el año 2006, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aunque en muchas ocasiones se vulnera en la medida en que los países no ajustan sus leyes para garantizar los derechos que la Convención implica.

El Informe Delors -estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (presidida por Jacques Delors) que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO bajo el título: *La educación encierra un tesoro*- nos dice (1996) que: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”¹. Es decir, aprender conocimientos y habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, aprender a hacer para poder influir en el propio entorno, aprender actitudes para vivir y convivir

¹ UNESCO: “La educación encierra un tesoro”, disponible on-line en https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c_Pub_UE_Informe_Delors_Compendio_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso 14 de diciembre de 2021)

y aprender a ser, en definitiva, una persona autónoma. La educación es, pues, una experiencia global.

¿Qué ha ocurrido con las pcdi que hoy son adultas? Generalmente todas arrastran una historia de fracaso escolar porque han estado en un sistema educativo que ha primado la transmisión de contenidos, en la que ellos tienen limitaciones. La sociedad, además, les ha negado -y aún les niega- la posibilidad de participar como ciudadanos de pleno derecho. Todo parte, como ya se ha señalado, de que no se les reconoce que puedan ser generadores de ideas valiosas. En el Enfoque Pensamiento Libre ejercitan ese derecho a pensar a través de una pedagogía -la de FpN- dialógica, flexible, inclusiva y participativa. Así las pcdi consiguen, poco a poco, recuperar su voz en un contexto asentado en la confianza, en la libertad, que promueve la autoestima y avanza hacia la autodeterminación mientras desarrolla el pensamiento crítico, creativo y ético.

Este enfoque se ha ido construyendo, poco a poco, de forma artesanal. Nace en Valencia, donde está materializado en forma de una asociación, cuyo núcleo es una escuela, la Escuela de Pensamiento Libre, y se extiende, actualmente, a otros puntos de la geografía española en forma de talleres. Este sentido de comunidad y de red al compartir un camino, es el motivo de que el presente artículo tenga una autoría coral. Las siguientes páginas participan de distintas perspectivas: desde la mirada de la matriz de la escuela de Valencia, hasta los talleres en curso de Castilla y León, Castilla La Mancha, Galicia y Murcia.

La discapacidad intelectual: del bobo al ciudadano

La discapacidad es un ámbito muy amplio. En general se habla de discapacidad motora, sensorial, psíquica e intelectual. Cuando hablamos de “discapacidad” hablamos de personas que, en un

momento determinado, ven restringida su actividad, su participación en el entorno, por alguna deficiencia. Dentro de la discapacidad en general encontramos el grupo de las “discapacidades cognitivas o mentales” que afectan a la capacidad de comprender. Dentro de esas discapacidades cognitivas, están las *discapacidades del desarrollo* que se denominan así, precisamente, porque se originan en el proceso de desarrollo cerebral: entre el nacimiento y los 18 años de vida. A su vez, dentro de las discapacidades del desarrollo, hay, entre otros, tres grupos: la *discapacidad intelectual*, el trastorno del espectro autista (TEA) y la parálisis cerebral. En ocasiones varias de estas discapacidades se solapan. Así puede haber, por ejemplo, una persona con discapacidad intelectual que a su vez tenga autismo².

Si ahora hablamos de “discapacidad intelectual”, antiguamente se utilizaron denominaciones que se imbuyeron de una connotación despectiva: tales como “imbécil” (de “imbecillis”, el que camina sin bastón, o el que no tiene autoridad), “idiota” (de “idiotes”, el que no participa en la “polis”, en los asuntos públicos), “subnormal”, “retrasado mental”, etc. Los términos tienen importancia porque visibilizan una situación. Lo no nombrado no existe. Y el término concreto que se utilice marcará a su vez una actitud. El consenso actual está en el uso del término “discapacidad intelectual” y en los últimos años se ha extendido también el de “diversidad funcional”.

En el recorrido histórico de la discapacidad nos encontramos varios modelos que se explican a continuación.

² Plena inclusión (Javier Tamarit): “La discapacidad intelectual”, disponible online en: <https://youtu.be/v0HOKmDYbiU> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Modelo de prescindencia

Tal como su nombre indica, en la Antigüedad de la llamada “Historia Occidental” y en el medievo europeo, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia, es decir, prescindir. Este modelo se explica a partir de dos presupuestos: la causa de la discapacidad y el rol del discapacitado. Se consideraba que la causa era de origen religioso: un castigo divino por un pecado cometido por los padres o la advertencia de una catástrofe que se avecinaba. En cuanto al rol, se consideraba que la persona con discapacidad era improductiva para la sociedad y, por lo tanto, una carga.

Dentro de este modelo, se distinguen dos submodelos:

- Eugenésico: se dio en la Antigüedad. Es característico del mundo griego. Como su nombre indica, estaba enfocado a la eliminación del niño con discapacidad, dándole muerte. Testimonios en esta línea nos los encontramos en los filósofos. Platón declara en la *República* que los vástagos de los inferiores o también los vástagos de los superiores en caso de haber nacido deformes, serán rechazados. Y Aristóteles agrega en su *Política* que, en cuanto a la crianza de los hijos, no se debe criar ninguno que sea defectuoso³. Hay que tener en cuenta el contexto de estos escritos filosóficos cuyo objetivo era educar al ciudadano griego y, por lo tanto, únicamente a aquel que aportaba a la “polis”. Se practicaba, pues, el infanticidio. En Esparta despeñaban a los niños con defectos desde el monte Taigeto y en Atenas los introducían en ánforas que abandonaban a las afueras de la ciudad.

³ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.

- **Marginación:** es propio del Medievo. En este submodelo, puesto en práctica con la introducción y expansión del cristianismo, se practicaba la separación o alejamiento del niño con discapacidad del núcleo social. Con el cristianismo se condena, pues, el infanticidio y comienza la proliferación de asilos y orfanatos en los que se recluyen a las personas con discapacidad. Estas pautas se prolongarán hasta el siglo XX⁴. El discurso de la discapacidad es, en este periodo, el de la antipatía.

En el recorrido histórico nos encontramos con la Ilustración y sus ideas de libertad, igualdad y fraternidad. Estos ideales, junto con la ciencia, el progreso y la modernidad, comienzan a plantar su semilla en nuestra cultura. Surgen entonces, durante los siglos XVIII y XIX, figuras de relevancia para el curso de la discapacidad.

Así nos encontramos a Pinel y su discípulo Esquirol. Pinel, en 1801, escribe el *Tratado médico filosófico sobre la alienación mental*, con el que nace la moderna psiquiatría. Clasifica las enfermedades mentales -que denomina “alienaciones” y a las personas afectadas “alienadas”- en: Melancolía-Manía-Demencia-Idiocia. Esta última, la “idiocia”, era la perturbación total de las funciones intelectuales.

Pinel es también conocido como el autor del llamado “Gran Gesto”, que consistió en la retirada de las cadenas que ataban a los locos peligrosos a las paredes de los establecimientos para su custodia; con el loable objetivo de curarlos, clasificarlos e internarlos en centros alejados de la sociedad. Hay que tener en cuenta que hasta entonces caían en un mismo cajón de sastre las enfermedades mentales, trastornos y discapacidades. Estos son los primeros intentos clasificatorios. En una sociedad ilustrada y

⁴ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, vol. XV, nº1, 2012, pp. 115-136.

racional, la psiquiatría moderna nace, pues, con el propósito de sanear la sociedad de todos esos seres irracionales, apartándolos en contextos de exclusión⁵. Posteriormente Esquirol clasificará los tipos de idiocia en: debilidad mental-imbecilidad-idiocia.

Otro par de figuras relevantes son Binet y su discípulo Simon. Cuando en los años 90 del siglo XIX el gobierno francés quiso escolarizar a los niños, idearon métodos para medir el rendimiento mental. Son los creadores de la primera escala de inteligencia y del constructo de “edad mental”. Con el tiempo, la primera escala de inteligencia con validez mundial será la Escala Stanford-Binet, en la que está involucrada la Universidad de Stanford⁶.

Modelo médico

A principios del siglo XX se produce un cambio de paradigma, en el que tiene que ver la Primera Guerra Mundial y las primeras legislaciones de la seguridad social. ¿Qué ocurrió? A raíz de la guerra había muchos soldados con impedimentos físicos y mentales. Las causas de la discapacidad dejaron de ser religiosas y pasaron a ser científicas. Ya no eran castigos divinos sino enfermedades que podían recibir tratamiento. Las personas con discapacidad dejaron de ser consideradas inútiles y no era necesario marginarlas de la sociedad. Siempre que fuesen rehabilitadas podían tener algo que aportar. Se entiende, pues, la discapacidad como una deficiencia biológica con causa científica que no solo puede ser curada, sino además prevenida. Las políticas públicas van dirigidas a poner los tratamientos y los medios técnicos a su servicio. Es el discurso de la simpatía. La actitud paternalista de la beneficencia estatal⁷.

⁵ Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, 2014, inédito.

⁶ *Ibidem*

⁷ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido

Modelo social

Surge en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo XX, en la Universidad de Berkeley, con el Movimiento de Vida Independiente, por iniciativa de estudiantes con discapacidad que reivindicaban su ingreso en la universidad. Posteriormente encuentra una excelente acogida en Gran Bretaña. Difunde la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos sino por la de dirigir la propia vida. Este cambio de paradigma traslada el foco de lo individual a lo social. Se concibe la discapacidad, ya no como algo intrínseco a la persona, sino como el resultado de la interacción de esa persona con el entorno. Para el modelo social, las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales. En cuanto al rol de las personas con discapacidad, se considera que tienen tanto que aportar a la sociedad como las que no lo son. Es el discurso de la empatía⁸. Un hito importante, basado en este modelo, es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, promulgada por la Organización de Naciones Unidas y aprobada el 13 de diciembre de 2006. España firmó y ratificó la Convención el 3 de mayo de 2008.

Cambio de paradigma

Como hemos visto, en los años 60 se produce un cambio de paradigma: del modelo médico al modelo social. Este cambio es muy importante porque supone trasladar la mirada de los déficits a las potencialidades. La discapacidad intelectual ya no es una enfermedad que haya que abordar con medidas rehabilitadoras y

histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.

⁸ *Ibidem*

compensatorias, ya no forma parte de la identidad de la persona; sino que se produce en su interacción con el entorno. No hablamos de discapacitados intelectuales, sino de personas *con* discapacidad intelectual. Tenemos limitaciones y potencialidades que ponemos a funcionar en nuestro entorno. La discapacidad se produce cuando ese entorno no se adecúa en cuanto a actitudes y prácticas.

En el modelo médico, centrado en los déficits, se clasificaba la situación de las personas en base al coeficiente de inteligencia (CI) en: Límite (68-85); Ligero (52-68); Medio (36-51); Severo (20-35); Profundo (inferior a 20).

En el modelo social, centrado en las potencialidades, se habla de la *intensidad de los apoyos* que se clasifican en: Intermitente (ocasional); Limitada (tiempo limitado, no intermitente); Extensa (regular, sin límite de tiempo) y Generalizada (constante e intensa). Hay una propuesta de integración de ambos modelos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)⁹ con el denominado *enfoque biopsicosocial*. Este enfoque parte de distinguir entre deficiencia y discapacidad. Por una parte, considera que “la deficiencia es una anomalía o anormalidad en las funciones o estructuras corporales que dificulta o impide realizar acciones que se consideran valiosas (tal como defiende el paradigma médico)”¹⁰. Por otra parte, mantiene que la discapacidad “es la interacción de esa deficiencia con el mundo (tal como defiende el paradigma social)”¹¹. ¿Qué quiero esto decir? Pues que una deficiencia puede ser nada, o más o menos

⁹ Organización Mundial de la Salud (OMS), disponible on-line en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1 (último acceso 14 de diciembre de 2021).

¹⁰ Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), n° 254, 2015, p. 81.

¹¹ Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), n° 254, 2015, p. 81.

incapacitante, dependiendo de quién la tiene y el entorno de esa persona, como el lugar en el que está, su clase social, su época, etc.

¿Discapacidad o Diversidad Funcional?

El Foro de Vida Independiente (FVI) hace la propuesta de la *diversidad funcional* estableciendo una relación de causalidad: defienden que considerar la deficiencia como una situación peor y no deseada es la principal causa de la discriminación y vulneración de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad”¹². Consideran que la deficiencia es un constructo social. Las personas no tienen deficiencias, sino diversidad. Interpretan la deficiencia no como situación no deseada, sino simplemente como otra manera de ser y de hacer las cosas. Por lo tanto, lo que sufren las personas no es discapacidad, sino marginación.

El término “diversidad funcional” comenzó a utilizarse en el Foro de Vida Independiente en el año 2005. Fue propuesto por Agustina Palacios y Javier Romañach por ser un término que carece de connotaciones negativas, que no es susceptible de provocar desigualdad y que no tiene como resultado un tratamiento excluyente. En realidad, más que designar a un colectivo, describe a toda la especie humana.

El modelo de prescendencia niega la dignidad de las personas. El modelo médico reduce la dignidad a una dimensión intrínseca; las personas son dignas en la medida que pueden ser rehabilitadas. El modelo social amplía el concepto de dignidad: una dignidad intrínseca (todos los seres humanos tienen igual valor por el hecho de serlo) y una dignidad extrínseca (como la necesidad de que la sociedad se erija sobre la igualdad de derechos). El modelo de

¹² Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), n° 254, 2015, p. 82.

diversidad funcional se construye sobre esas dos ramas de la dignidad y busca la igualdad de derechos no solo en la teoría, sino en la práctica.

La locución *personas con diversidad funcional* ha tenido una rápida aceptación y se está extendiendo. Canimas señala que:

Se utiliza la expresión, pero no su propuesta social-hermenéutica y *diversidad funcional* continúa designando a personas que se considera que tienen una deficiencia orgánica que les provoca dificultades en su interacción con los otros y con el mundo¹³.

No obstante, tal y como este autor advierte, conviene tener en cuenta que ver solo diversidad en la discapacidad, plantea dos problemas éticos:

- El de protección: si lo que ahora llamamos disfunción es interpretado solo como una diversidad orgánica o del desarrollo, ¿cómo justificamos lo que hoy consideramos la protección ante un mal? ¿Qué razones encontramos, por ejemplo, para no respetar la decisión de unos padres de no corregir una deficiencia pudiendo hacerlo con una terapia eficaz?
- El de la justicia distributiva: ¿Cómo se puede justificar que se dediquen más recursos y atenciones a las personas con discapacidad intelectual respecto a otros colectivos si se considera que su manera de funcionar ni es mejor ni peor que las otras, sino simplemente distinta?

Hacia una definición propositiva de la discapacidad intelectual

Tradicionalmente, a lo largo de la historia, la Asociación Americana para las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

¹³ Ibídem

(AAID) es el organismo que consensua qué se entiende por discapacidad intelectual. Su última definición dice:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años¹⁴.

Esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

El funcionamiento intelectual está relacionado con las siguientes dimensiones:

- a. Habilidades cognitivas.
- b. Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- c. Participación, interacciones y roles sociales

¹⁴ Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 12.

d. Salud (salud física, salud mental, etiología)

e. Contexto (ambientes y cultura)

Se concibe la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que esta funciona y los apoyos necesarios. Por lo tanto, la intervención en la discapacidad intelectual no es de centros y servicios, sino que implica a toda la comunidad. Ya no tenemos que tratar la discapacidad, sino aumentar las competencias de las personas, darles apoyo y, lo que es fundamental, que se usen esas competencias con apoyos en los contextos naturales de las personas.

Filosofía para Niños

El programa de Filosofía para Niños surge a finales de los años 60 en Estados Unidos de la mano del profesor de la Universidad de Montclair, Matthew Lipman, cuando constata las carencias argumentativas de sus alumnos universitarios y se plantea la necesidad de que las habilidades de pensamiento sean adquiridas desde la infancia. Mantiene que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Para tener ciudadanos en sociedades democráticas con una actitud filosófica de cuestionamiento necesitamos que se eduquen en contextos donde la puedan ejercitar.

Matthew Lipman, junto a Ann Sharp, crean el programa “Filosofía para Niños” que ha puesto sobre la mesa un asunto que puede parecer anodino, pero que, si lo analizamos con detenimiento, resulta todavía (lamentablemente) revolucionario: la importancia de reconocer a las infancias como sujetos de pensamiento de pleno derecho, no proyectos de algo mayor o mejor ni adultos en miniatura. La etimología del término “infancia” lo relaciona con la

incapacidad de hablar, y es un hecho que los niños y las niñas no tienen voz en casi nada de lo que les afecta. Así que no es sorprendente que la propuesta Lipman-Sharp encaje perfectamente en otro grupo de seres humanos históricamente condenados al mutismo: las personas con discapacidad intelectual.

En el libro de Lipman *El lugar del pensamiento en la educación*¹⁵ nos encontramos esta provocación:

Está ampliamente aceptado que los niños y las niñas tienen derecho a la educación física, un derecho que guiará y desarrollará su crecimiento físico. También se considera que tienen derecho a la alfabetización, porque leyendo y escribiendo pueden estar conectados con su sociedad, cultura y civilización, y con las de otros pueblos. No está claro, a juzgar por las palabras y hechos de algunas personas, que los niños tengan derecho a pensar, es decir, derecho no solo a desarrollar una habilidad aceptable de lectura y de escritura, sino a llegar a niveles que van más allá de la mera aceptabilidad, como la razonabilidad, la capacidad de juicio, la inventiva y la capacidad para apreciar.

Si, en lugar de hablar de niños y de niñas, hablamos de personas con discapacidad intelectual, el párrafo cobra, desgraciadamente, mucho más sentido. En el Enfoque Pensamiento Libre se trabaja para que nadie quede excluido del derecho a pensar, y por eso enfocamos nuestra actividad en ayudar a que cada persona desarrolle esa capacidad al máximo de sus posibilidades.

El programa Lipman-Sharp nos propone un modelo de pensamiento multidimensional, cuyos aspectos más importantes son la dimensión crítica, la creativa y la cuidadosa. Lipman y Sharp cocrean una serie de novelas -adaptadas a las distintas etapas educativas y acompañadas de un manual- que tienen la característica de presentar personajes y situaciones con las que el

¹⁵ Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro Editorial, Barcelona, 2016, p.23.

alumno se puede identificar de tal forma que el aprendizaje sea significativo.

La base metodológica es el diálogo filosófico que se lleva a cabo en una comunidad de indagación puesto que los participantes indagan e investigan juntos. Esto implica una manera de entender la educación que nada tiene que ver con la clase magistral o la mera transmisión de contenidos. Se trata de un aprendizaje cooperativo que exige que los profesores se sitúen en posición de facilitadores y no como figuras de autoridad que vierten sobre el alumno conocimientos de los que aquel carece.

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas¹⁶.

El proyecto presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración en la que interaccionan con sus pares y en la que, con la guía del profesor, resuelven problemas que son importantes para ellos, que dotan a su vida de sentido.

A la hora de aplicar el programa en el aula, en una sesión clásica de FpN, se siguen una serie de pautas: los participantes y el profesor se sientan en círculo, se lee un capítulo de una de las novelas, se formulan preguntas que haya sugerido la lectura, se elabora una pizarra, se selecciona aquella pregunta por la que se va a comenzar, se desarrolla un diálogo facilitado por el profesor con posible ayuda

¹⁶ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.171.

de ejercicios para impulsarlo, se profundiza en determinados temas que se suscitan, se hace un resumen-valoración de lo dialogado y se finaliza con un ejercicio de metacognición.

Aunque este es el desarrollo de una sesión clásica, el programa FpN es sumamente abierto y admite múltiples técnicas didácticas: clarificación de valores, dilemas morales, trabajo a partir de cuadros, de vídeos, de música, de juegos... Igualmente hay que decir que, aunque el nombre del proyecto parece indicar que es exclusivamente para niños, no tiene edad y se pone en práctica en contextos diversos.

¿Cómo confluye el programa pedagógico de FpN con la discapacidad intelectual en el Enfoque Pensamiento Libre?

Los creadores de este enfoque son el filósofo José María (Chema) Sánchez Alcón, presidente del Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana, y Juan Carlos Morcillo, psicólogo con una larga trayectoria en el mundo de la discapacidad. Ambos aunaron sus conocimientos y sus ilusiones para dar luz a este proyecto. Presentaron por primera vez el programa en un Encuentro de Autogestores (los autogestores son pcdi que se organizan para analizar las cuestiones que les preocupan, defender sus derechos y visibilizar el colectivo) en el año 2008. A continuación, dedicaron un periodo de tres años a formar a Personas de Apoyo (Personas de Apoyo son los profesionales que trabajan directamente con las pcdi en las distintas asociaciones y centros ocupacionales). Estas Personas de Apoyo ponían en práctica en sus centros lo aprendido en estas formaciones e informaban del impacto que había tenido. Así, poco a poco, fueron perfilando el programa hasta que en el año 2013 dan un paso importante formando directamente a personas con discapacidad intelectual. Dos años más tarde se preguntan: ¿Es posible que exista una escuela de filosofía donde se piense con

libertad y cuyos maestros sean personas con y sin discapacidad intelectual? Así fundan en el año 2015, en la Comunidad Valenciana, la Escuela de Pensamiento Libre. La escuela se construye no solo con un alumnado inclusivo, sino también con un claustro inclusivo porque no es una escuela al uso, sino al desuso: No es para ellos, sino de ellos y con ellos.

Surge como colaboración de dos entidades: el Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana y Plena inclusión (el movimiento de la discapacidad intelectual mayoritario en España), también de la Comunidad Valenciana. Actualmente es independiente y constituye el núcleo de la Asociación EPL-Escuela de Pensamiento Libre. Promueve una mirada llena de posibilidades para que, estimulando el potencial de las pcdi, mejoren sus funcionamientos. Abandona la idea tradicional de que son eternos niños para reconocerlos como adultos capaces de pensar y de aportar a la sociedad. Para ello trabaja a partir del programa pedagógico de Filosofía para Niños que tiene la cualidad de ser:

- Dialógico: todas las personas con lenguaje -no necesariamente oral- pueden participar.
- Flexible: se ajusta a múltiples contextos y situaciones.
- Inclusivo: al no estar centrado en contenidos, acoge a un variado espectro de participantes y, puesto que parte del razonamiento propio, promueve la igualdad de oportunidades.
- Participativo: se participa hablando, pero también se participa escuchando activamente.

La propia pedagogía de FpN se sustenta en el respeto y la confianza en la comunidad de indagación. Ese clima de confianza es el pilar del trabajo con pcdi. Para imaginarnos la importancia que siempre tiene un clima de confianza, pero con este colectivo aún más, solo hace falta pararse a pensar, por un momento, cómo nos sentimos cuando nos ignoran; para intentar vislumbrar después cómo se puede sentir alguien cuyas opiniones han sido ignoradas toda la

vida. La confianza es ese clima amable y cuidadoso que les permitirá a las personas con discapacidad intelectual recuperar su voz.

Cada promoción de la Escuela de Pensamiento Libre consta de un grupo de alumnos de unas 25 personas. Un 70% de ellas son pcdi. El otro 30% está formado por: profesionales, familiares y la propia comunidad. Se trata de un espacio inclusivo y su potencia radica en el intercambio de roles: las pcdi no solo son alumnas, sino que algunas forman parte del claustro. En este contexto de igualdad, los profesionales que participan lo hacen aparcando su función para ser unos alumnos más.

Los objetivos pedagógicos son:

- Aprender a pensar: estimular las habilidades cognitivas de las personas con discapacidad intelectual. Se trabaja el pensamiento crítico y la creatividad para buscar nuevas soluciones a los problemas.
- Aprender a sentir: ejercitar la verbalización emocional como forma de autoconocimiento. Desarrollar las habilidades emocionales porque somos pensamiento y emociones.
- Educación Ética: trabajar la educación en valores porque las pcdi son seres morales, capaces de distinguir el bien y el mal.
- Aprender a filosofar: reconocer la dimensión metafísica de las pcdi a través de la reflexión sobre cuestiones esenciales y vitales como la Felicidad, la Muerte o la existencia de Dios.

Estos objetivos se llevan a cabo en jornadas mensuales en horario de 10:00 a 18:00h, que mantienen la siguiente estructura:

- Por la mañana: Dinámica de Inicio-Pensamiento Crítico-Educación Emocional.
- Pausa para comida.
- Por la tarde: Educación en Valores-Dinámica de Cierre.

Esta estructura responde, fundamentalmente, a fines organizativos porque el aprendizaje siempre es transversal.

En cuanto a materiales didácticos, además del currículum Lipman y otros que lo han ido complementando con el tiempo, la EPL dispone de material propio. Principalmente el libro *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, de J.M. Sánchez Alcón. El autor se inspira en el currículum ideado por Lipman-Sharp y crea -al estilo de tales novelas- un texto, el “Diario de Ximo”, que constituye el núcleo del libro y que actúa como provocador de diálogo. El “Diario de Ximo” es una metahistoria en la que durante catorce capítulos un chico con discapacidad intelectual nos narra su experiencia como participante en sesiones de Pensamiento Libre. Apela a que el lector con discapacidad intelectual se identifique con los personajes y que los temas que se presentan respondan a sus intereses con el convencimiento de que el aprendizaje ha de partir de la experiencia vital de los educandos para, a través de la indagación en comunidad de diálogo, volver a ellos en busca de sentido. Cada uno de los capítulos del “Diario de Ximo” va acompañado de una serie de actividades/ejercicios, propuestos en una línea similar a la que sería el manual que acompaña a cada una de las novelas de Lipman-Sharp. También se dispone de un material, aún inédito, en el que se recogen veinticinco de las múltiples sesiones llevadas a cabo en el recorrido de la escuela y al que se le ha dado en llamar el *Semillero*.

La dinamización de las sesiones siempre se lleva a cabo en tándem: dos profesores, uno con y otro sin discapacidad intelectual. De esta forma las pcdi se van introduciendo en la dinamización, siendo acompañadas en este proceso por otro profesor. Entre preguntas y diálogos, cuando se termina un curso de la EPL se celebra una ceremonia de graduación -con invitación de familiares y amigos- en la que se les entrega a todos los alumnos el diploma de “Maestros Socráticos”.

La Escuela de Pensamiento Libre fue galardonada en el año 2016 - entre un total de casi trescientas prácticas- con el Primer Premio a Práctica Excelente en el campo de la discapacidad intelectual en el I Encuentro de Prácticas Admirables de Plena inclusión. El éxito de esta experiencia pionera ha llevado a extender el proyecto a otras comunidades autónomas. Actualmente hay cuatro comunidades en las que se llevan a cabo Talleres de Pensamiento Libre: Castilla y León, Castilla La Mancha, Galicia y Murcia. De esta forma se promueve la vocación de red de este proyecto en el que se elabora y expresa el pensamiento propio en un contexto en el que la diversidad es riqueza educativa.

La diferencia actual entre los talleres y lo que es propiamente la escuela de Valencia, se circunscribe a que los talleres tienen una duración más corta y se encuentran en proceso de llegar a crear un claustro inclusivo.

Fundamentación teórica

El Enfoque Pensamiento Libre parte de que las limitaciones de la inteligencia -que claramente tienen las personas con discapacidad intelectual- no anulan la capacidad de pensar. Uno de sus creadores, el profesor Sánchez Alcón¹⁷, nos dice que “nuestra posición diferencia claramente entre ser inteligente y tener capacidad de pensamiento ya que la inteligencia no es solo la tradicional, sino otros factores (...) como la capacidad de tener valores, emociones o las preguntas acerca de lo que nos rodea”. También señala que, con la guía del profesor en el papel de facilitador, “la persona con discapacidad intelectual *aprenda por sí*

¹⁷ Sánchez Alcón, J.M.: *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, Pirámide, Madrid, 2011, pp.32-33.

misma utilizando un modelo procedimental y actitudinal. Y educar, recordémoslo, procede del latín *educare*: sacar de dentro”¹⁸.

Analizaremos ahora las bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas de las que emerge el Enfoque Pensamiento Libre.

Bases filosóficas

El hilo conductor de la actividad de reflexión será el diálogo filosófico que remite al origen de la labor de la filosofía, a la mayéutica de Sócrates. Esta aportación socrática parte de que el aprendizaje solo se da a partir de la ignorancia reconocida previamente a través de una pregunta. Es decir, la posición inicial del filósofo es provocar la duda para, a partir de ella, activar la reflexión. El proceso consiste en pasar de la duda a la pregunta y de esta a una respuesta provisional que conducirá a una nueva duda y así sucesivamente filosofando en un diálogo de personas que comparten la misma inquietud. A través del diálogo filosófico reflexionamos cuestionando las creencias en que reposa nuestra vida cotidiana de cara a mejorar su calidad.

La idea central que sustenta el Enfoque Pensamiento Libre es el reconocimiento de que todas las personas -incluidas las pcdi- tienen capacidades y potencialidades que pueden ser desarrolladas. Se trata, pues, de poner el foco de atención no en lo que resta sino en lo que suma. Decía Amartya Sen que las capacidades es lo que una persona puede hacer o ser y los funcionamientos lo que esa persona desea hacer o ser, lo que tiene razones para valorar. Hay que capacitar a las personas, empoderarlas, para que puedan llevar a cabo el proyecto de vida que tienen razones para valorar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum está en las bases filosóficas de la EPL.

¹⁸ *Ibidem*

Martha Nussbaum distingue distintas capacidades centrales o esferas para el desarrollo humano. Nos interesan las que denomina capacidades cognitivas diciendo lo siguiente: todos los seres humanos tienen capacidades cognitivas (emocionales, volitivas, morales) y dejarían de ser parte de la especie humana si no las tuvieran. De ahí que consideremos que una persona con discapacidad intelectual, con los debidos apoyos, es capaz de pensar por sí misma y es libre de tomar sus decisiones¹⁹. Y el profesor Sánchez Alcón añade:

Pero la autodeterminación no es solo un derecho sino una conquista que toda persona con DI y su entorno debe propiciar; por ello consideramos que es esencial ese “aprendizaje de autodeterminación”, un aprendizaje que comienza con otra manera de ver y entender la educación de las personas con discapacidad intelectual donde se tenga en cuenta no solo lo que saben sino lo que pueden hacer y lo que pueden pensar.²⁰

En palabras de Martha Nussbaum²¹: “En el caso de personas con discapacidades cognitivas, el objetivo debería consistir en que tengan las mismas capacidades que las personas “normales”, aunque algunas de esas oportunidades tal vez tengan que ser ejercidas a través de un representante o sustituto”. Nussbaum reclama incluir a las pcdi dentro de la esfera de la justicia social. No solo como ciudadanos pasivos, sino como ciudadanos activos. Critica el contractualismo y defiende el concepto de dignidad kantiana por lo que las personas con DI sí que tienen que aportar porque son valiosas por sí mismas, son un fin en sí mismas y no un medio para conseguir un fin.

Siguiendo a Xabier Etxeberría:

¹⁹ Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, 2014, inédito, p.2.

²⁰ Ibídem

²¹ Nussbaum, M.C.: *Crear capacidades*, Paidós, Barcelona, 2012, p.44.

Que las personas con discapacidad intelectual puedan valerse por sí mismas en el marco de su autodeterminación no persiga la estrecha perspectiva de que se valgan por sí mismas para sí mismas, sino la más amplia y fundamental de que, también se valgan por sí mismas para establecer lazos positivos con otros, y expresamente para ayudar a los otros²²

Bases pedagógicas

Hemos explicado que el pilar pedagógico del Enfoque Pensamiento Libre es el programa Filosofía para Niños y su línea educativa de “aprender a pensar”, en el que el diálogo filosófico es el conductor y la comunidad de indagación el modelo organizativo para ejercitar el pensamiento, reconocer y gestionar las emociones y reflexionar sobre los valores.

También enlaza con Paulo Freire y su idea de la “educación problematizadora” (que niega la unidireccionalidad y aboga por una comunicación de ida y vuelta en la que el educador y los educandos se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo) frente a la “educación bancaria” (en la que el sujeto de la educación es el educador que conduce al educando en la asimilación de contenidos). Freire ideó su propio método de enseñanza en el que la persona deja de ser un sujeto pasivo al que se le transmiten unos contenidos fijos y pasa a tener el poder de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje a partir de su experiencia vital. Si Freire se ocupó de “los desaharrapados del mundo”, los oprimidos, los ignorantes, el Enfoque Pensamiento Libre se ocupa de otro colectivo

²² Etxeberria Mauleón, X; Sánchez Alcón, J.M.: “¿Por qué no me miras como una persona entre personas?” en Rezola, R. (Ed.) *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013, p.138.

históricamente también silenciado: las personas con discapacidad intelectual.

Bases psicológicas

Algunas de las principales ideas de Vygotsky se encuentran en las bases psicológicas de este programa. Así, la idea de comprensión del lenguaje que no está separado de otras funciones superiores de la mente. Los niveles de comprensión son diferentes dependiendo de la persona, pero todo sujeto tiene un nivel de comprensión. El pensamiento, el habla y la escritura están relacionados y esto supone un carácter dialógico del aprendizaje. El conocimiento se construye socialmente. Los niños desarrollan su comprensión del mundo a través de la interacción con personas de su entorno. No como individuos aislados. Absorben lo que ven y oyen de los demás; frente a la construcción individual de Piaget en la que los niños aprenden a resolver problemas a través de su experiencia directa con el mundo, en solitario.

El aprendizaje consiste en ir de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo potencial. Consiste en pasar de lo que se sabe, de lo que se es, a lo que se puede llegar a ser. Es aquí donde entra en juego el papel de los otros, de la interacción social para el logro del aprendizaje, para la internalización del conocimiento.

Sobre esta fundamentación, el Enfoque Pensamiento Libre, incorpora la idea de que tendemos a entender la capacidad intelectual ensamblada en lo cognitivo, pero la inteligencia puesta en la vida implica también que hay muchos elementos para poder vivir que se desarrollan a lo largo de nuestra existencia y que son tan importantes como la capacidad de abstracción. La inteligencia vital se extiende a la gestión de las emociones, a la capacidad de tomar buenas decisiones, de entender a los otros... Estos elementos

también se pueden desarrollar en aras al crecimiento de las personas.

El Enfoque Pensamiento Libre en la práctica

El Enfoque Pensamiento Libre se estructura en la práctica en cinco bloques o momentos a lo largo de una jornada:

- Una dinámica de inicio, cuya duración se estima en los 30-45 minutos y cuyo objetivo es el de invitar a las personas a participar y a establecer lazos.
- Un momento para el pensamiento crítico de 1h 15/30m. en el que se parte de una lectura provocadora que anime a la reflexión. Para ello, seguimos estos pasos:
 - . Leemos una palabra, oración o párrafo en voz alta cada persona.
 - . Al finalizar el texto, pedimos al grupo que nos diga una pregunta, oración o reflexión que la lectura le haya suscitado.
 - . La apuntamos en la pizarra junto con el autor de la misma. A esto le llamamos agenda de investigación.
 - . Aquí existen varios caminos: votamos y elegimos una pregunta y dialogamos sobre ella; comenzamos por la última apuntada y vamos dedicando un momento a dialogar sobre cada una; o pedimos a una persona que elija una pregunta y comenzamos el diálogo a partir de esa.
 - . Una vez dedicado un tiempo al diálogo, procedemos a evaluar la sesión. Hablaremos de ello más adelante.
- Las emociones también tienen su lugar en el apartado de Educación Emocional en el que trabajamos el reconocimiento de las emociones y la importancia del silencio, entre otros aspectos.

- La Educación en Valores. El método para este bloque es el de la investigación (o indagación) ética, evitando el adoctrinamiento mientras animamos a los alumnos a pensar por sí mismos sobre cuestiones morales.
- La Dinámica de Cierre está destinada a despedirnos e iniciar el camino de regreso a nuestros hogares y a nuestros centros.

En el caso de la escuela de Valencia, cada jornada es de día completo y se trabajan los cinco bloques. En el caso de los talleres, de duración más corta y dependiendo de la intención de los facilitadores, se pueden combinar de múltiples formas. En cualquier caso, el elemento central de este enfoque de pensamiento libre es el de hacer énfasis en el diálogo filosófico, formulando el facilitador preguntas como “¿A qué te refieres con...?” “¿Qué estás dando por supuesto con tu afirmación?” “¿Por qué lo crees?” Son intervenciones que utilizamos para alentar a los alumnos a argumentar, clarificar, definir, etc.

Respecto a la agenda de investigación, hemos observado cómo todos los grupos de personas han seguido una evolución similar: en las primeras sesiones formulan pocas preguntas que se refieren, mayoritariamente, a la trama del texto propuesto. Por ejemplo: “¿Por qué atan al elefante con una cadena y no con una cuerda?”. Según avanza el curso, aumenta el número de preguntas formuladas, que ya abordan los temas de fondo que subyacen en los textos.

También hemos observado cómo los grupos se han ido empoderando en el intento de explicarse a sí mismos. Algunos indicadores de este empoderamiento son el uso de herramientas cognitivas (razones, conceptos, reglas, ejemplos, etc.), cierta intención de construir sobre las ideas de los demás. Algo que Teresa, alumna del año 2021 mencionaba en la última evaluación, “he aprendido de los demás al comentar ellos lo que han vivido, también al contar mi historia...” El proceso de argumentación también se solidifica gracias a la solidaridad que se establece en el

diálogo filosófico. El grupo, en palabras de Lipman, se “autoconstruye” mientras se “autocorrige”. De ello da cuenta Cristina, cuando menciona: “te hace pensar en cosas que no te has percatado nunca y te ayuda a dialogar entre todos”.

Algo que la mayoría de los participantes destacan como importante para sus vidas es el hecho de tener un tiempo y un espacio para el pensamiento, para la reflexión y la escucha activa. Compartir estos tiempos con personas que han vivido situaciones vitales similares, tal como menciona Patricia (persona de apoyo) cuando afirma: “no solemos tener muchas oportunidades de hablar de nuestras emociones, de lo que pensamos, de sentir que nuestras opiniones son importantes”.

Evaluar la evolución

Independientemente de la temática concreta de la sesión que hayamos realizado, todas se suelen cerrar con la realización de una evaluación figuro-analógica, un paso más en el camino del desarrollo del proceso de aprendizaje y en el que los propios alumnos (se) evalúan. Como herramienta, tiene un carácter participativo y cualitativo.

¿En qué consiste? Con el término “figuro” nos referimos al material utilizado para provocar el razonamiento analógico, que puede ser: símbolos, fotografías, cuadros, esculturas o cualquier otro grupo de objetos. El término “analógica” hace referencia al tipo de razonamiento al que recurrimos en esta evaluación: la comparación, establecer relaciones distintas, percibir semejanzas y diferencias, etc...

Con esta evaluación atendemos a dimensiones importantes para el aprendizaje y el desarrollo de las personas que muchas veces pasan desapercibidas: los sentimientos, las actitudes, si a lo largo del diálogo el conocimiento y /o la reflexión fueron ampliadas o se

profundizó o no se captó... Podemos también, prestar atención a aspectos metodológicos: dinámica del aula, participación y ritmo del grupo, clima, nivel de diálogo logrado...

Este tipo de evaluación hace posible que cada participante se autoevalúe en diferentes aspectos: su participación en el grupo, sus procesos cognitivos y afectivos. Por lo tanto, siempre será subjetiva en el sentido de que es algo hecho por un sujeto y desde su perspectiva. Esto es un acto fundamental para hacer conscientes los principios de autonomía, autorregulación y autocorrección tan necesarios en los procesos de aprendizaje.

También es posible, partiendo de esta evaluación subjetiva, llegar a la objetividad si tenemos en cuenta la suma de las diferentes aportaciones individuales: la consideración y el análisis de la información recibida es objetiva y puede ser transformada en datos numéricos y gráficos.

Las propuestas de evaluación van, en sí mismas, reflejando la evolución de los participantes: la complejidad de los criterios se va incrementando. Partimos de propuestas cerradas y con pocos elementos en los que cada imagen viene con su significado, lo que varía es la razón por la que cada persona elige una imagen u otra. Una vez que esta dinámica está bien asentada, y siempre teniendo presente cuál es el ritmo evolutivo general del grupo y el individual de cada persona, vamos pasando a propuestas abiertas cuyo número de elementos se va incrementando y donde la interpretación es libre, dándose frecuentemente la situación de que la misma imagen provoca razonamientos muy diferentes e incluso contrapuestos.

También utilizamos la metacognición, que consiste en pensar cómo pensamos, es decir, reflexionar sobre los procesos de razonamiento que nos permiten ir sacando conclusiones. Se trata de una reflexión encaminada a corregir errores, mejorar los procedimientos e, incluso, automatizar y simplificar algunas de sus reglas.

En nuestras sesiones se invita a los alumnos a que analicen críticamente lo que hacemos habitualmente. De tal modo que

puedan evaluar en qué medida están alcanzando las metas que se proponen y hasta qué punto lo que hacen en clase contribuye a esos logros. Algo de esto comentaba Iñaki cuando afirmaba que “me ha servido para distinguir los pensamientos positivos de los negativos. Algunos ni sabía que los tenía”.

Pensamiento crítico – Educación emocional - Educación en valores

Estos tres bloques constituyen el núcleo del trabajo en el Enfoque Pensamiento Libre. Profundizaremos en cada uno de ellos a continuación.

Pensamiento crítico

Constituye uno de los pilares esenciales del trabajo de Pensamiento Libre.

En los últimos años hemos sido más conscientes del abismo profundo que separa el pensamiento para el que las escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria. Hemos sido más conscientes del peligro que supone aceptar de manera acrítica el conocimiento que poseemos. En consecuencia, en educación se ha desarrollado un interés creciente por el denominado *pensamiento crítico*²³

Este es el planteamiento de partida. No estamos hablando de una capacidad abstracta y misteriosa, sino de una herramienta esencial para la vida de cualquier persona: la capacidad de razonar, de formar conceptos y formular juicios.

²³ Lipman, Matthew.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2016, p. 26.

Todos los seres humanos queremos comprender el mundo en que vivimos y el pensamiento crítico es nuestra puerta de entrada. Para precisar en qué consiste, Lipman nos invita a considerar sus resultados y las condiciones que lo hacen posible. Comenzando por los primeros, para nuestro autor de referencia el resultado del pensamiento crítico son los juicios.

Pero, ¿qué es un juicio? De nuevo, el recurso a los diccionarios sugiere que el juicio es «la formación de opiniones, estimaciones o conclusiones». Por lo tanto, incluye cosas tales como resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos [...]. Cualquier resultado de una investigación es un juicio²⁴

Para Lipman, el pensamiento crítico es tanto un proceso como un resultado; un proceso que se desarrolla con habilidad y con instrumentos y procedimientos adecuados. Y un resultado en tanto que crea y hace algo. El conocimiento ayuda a cambiar de modo razonable:

El resultado mínimo es un juicio: el máximo, ponerlo en práctica²⁵

Todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual, hacemos juicios constantemente. Por tanto, necesitamos desarrollar eficazmente nuestro pensamiento crítico para hacer buenos juicios que nos lleven a buenas aplicaciones prácticas en nuestra vida. El modelo de pensamiento crítico que nos propone Lipman tiene tres características esenciales: se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto. Siguiendo las indicaciones del propio Lipman, señalaremos algunos indicadores de pensamiento crítico. Todos ellos son comportamientos de las personas que participan en las clases o talleres.

²⁴ Ibid. p.31

²⁵ Ibid. p.33

Autocorrección

- Detección de errores en la forma de pensar de los demás.
- Conciencia de los errores del propio pensamiento.
- Aclaración de expresiones ambiguas.
- Petición de razones y criterios.
- Reconocimiento del error de dar algunas cosas por supuestas.
- Identificación de supuestos falaces e inferencias no válidas.

Sensibilidad por el contexto

- Diferencia entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, de diferentes perspectivas personales o de puntos de vista.
- Reconocimiento de cambios en el significado como resultado de los cambios de intenciones o propósitos de los hablantes.
- Búsqueda de diferencias entre situaciones aparentemente similares pero cuyas consecuencias son diferentes.

Uso de criterios

Las personas participantes apelan a

- Valores compartidos, tales como ideales, propósitos, objetivos, metas y fines.
- Convenciones tales como normas, regularidades, precedentes o tradiciones’.
- Perspectivas, como áreas de interés, marcos de referencia y puntos de vista.
- Hechos: lo que hay, expresado en enunciados garantizados.
- Pruebas o intervenciones con el fin de obtener datos empíricos.
- Propósitos: metas, fines y objetivos mediante los cuales los desarrollos de nuestras actividades pueden ser evaluados.

Como resultado de todos estos comportamientos, las personas que ejercitan el pensamiento crítico en comunidad de diálogo manifiestan también algunos de estos comportamientos que denotan

Capacidad de juicio

Las personas formulan

- Acuerdos después de deliberar.
- Veredictos a partir de pruebas o investigaciones.
- Decisiones.
- Soluciones a problemas.
- Clasificaciones o categorizaciones.
- Evaluaciones de actuaciones, servicios, objetos, productos, etc.

Todos estos indicadores aparecen con mayor o menor frecuencia y profundidad en las sesiones de Pensamiento Libre. Así pues, entendemos que, según los criterios propuestos por el programa Lipman-Sharp, estamos fomentando el pensamiento crítico en todas sus dimensiones.

Educación emocional

La palabra emoción proviene de *motere*, —moverse—, nos acercamos o alejamos actuando ante una persona o una determinada circunstancia, provocando un estado psicofisiológico, casi siempre perceptible por los demás.

Según Salovery y Mayer, la inteligencia emocional consiste en la habilidad o capacidad para sentir, entender, controlar y modificar, de alguna manera manejar los estados anímicos, sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Para conseguir el control de la inteligencia emocional habría que dominar las

destrezas de sus dos partes inseparables, por un lado, las habilidades de conocimiento emocional, que tienen que ver con conocer y discriminar los sentimientos y emociones, y por otro las habilidades de gestión emocional, que sería la utilización en la praxis diaria de ese conocimiento.

Muchas de esas emociones tienen capacidades adaptativas, como el miedo que ayuda a protegernos, la sorpresa que ayuda a orientarnos, la ira que nos protege, la alegría para repetir la situación agradable. Te acercas a situaciones atractivas y te alejas de las desagradables, pero todas ellas necesitan de una regulación interpersonal e intrapersonal.

Para Goleman la inteligencia emocional es un constructo que agrupa las inteligencias intrapersonal e interpersonal y empodera las emociones como un modo de relacionar ambas, con capacidad de motivar y favorecer ser más tolerante a la frustración.

En su modelo de competencias (1998), la inteligencia emocional asumiría la competencia de autoconciencia, que se definiría como la capacidad de vivir y conocer las propias emociones; la competencia de autorregulación que es la que maneja los propios sentimientos de forma apropiada y responsable; la competencia de automotivación, cuando la emoción tiende a la acción y el compromiso, la iniciativa; La competencia de la empatía, donde se reconocen las emociones de las demás, se trabaja el altruismo y el servicio a los otros y por último la competencia de las habilidades sociales, donde se establecen las buenas relaciones con el otro, el liderazgo, las alianzas, la cooperación y colaboración, el trabajo comunitario o en equipo. Para Goleman la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender de las habilidades prácticas expuestas y trasladarlo a nuestro vivir diario.

Si hablamos de la competencia emocional en las pcdi, hemos visto que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) nos dice que: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el

funcionamiento intelectual, (disfunción cognitiva) como en la conducta adaptativa, tanto a nivel conceptual, social y prácticas diarias...”²⁶ Estas disfunciones en la adaptación social, afectan a sus habilidades sociales, también las emocionales, como en sufrir una baja autoestima o autoconcepto, devenida de una serie de fracasos personales. A veces aparecen actitudes de ansiedad, debido a su baja tolerancia a la frustración o inducida por el entorno.

La praxis de la actividad de pensamiento emocional en las pcdi, estarán encaminadas a aprender a conocerse, a quererse, a relacionarse y a la postre a aprender a desenvolverse en la vida cotidiana.

Las primeras actividades con pcdi, irán encaminadas a trabajar la competencia de la autoconciencia de las emociones, y por nuestro lado detectar en el grupo las necesidades emocionales particulares del mismo, normalmente expresadas por ellos mismos en el diálogo comunitario, para así poder ofrecer actividades que partan de esas necesidades específicas. Estas primeras actividades tienen como objetivo el fomento de la escucha y comunicación desde el diálogo activo, desde la empatía, así como favorecer y aprender actitudes para la resolución asertiva de conflictos. Para favorecer la empatía, se asiste la posibilidad de reconocer, identificar y comprender los estados emocionales básicos suyos y por ende de los demás, sobre todo en situaciones cotidianas y situaciones de conflicto. (institución, centro, casa...). Se favorece así aprender habilidades de regulación emocional. Se trabaja el demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las adversidades obstaculicen la acción de pensar en libertad, desarrollar la esperanza,

²⁶ Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 12.

Un ejemplo de dinámica de educación emocional, cuyo objetivo es explorar y trabajar el universo de las emociones desde *el grupo*, para conocer y llegar a gestionarlas mejor, sería la dinámica de la “Teatralización de las emociones”, la cual se realiza a través de una manifestación artística (música, teatro, cuadro...) y así vehicular sentimientos y emociones, profundizando en ello para llegar a definir las, matizarlas y diferenciarlas mejor. A través de la praxis observamos y llamamos la atención de cómo sentimos y reaccionamos ante las cosas o hechos, de manera particular y cómo afecta al estado de ánimo.

Elegimos varias emociones, las escribimos e incluimos en una caja. Dividimos el grupo en subgrupos, cada uno cogerá un papelito al azar y dedicarán unos minutos a dialogar acerca de esa emoción. Cada grupo inventará una mini historia con esa emoción y la teatralizará con mímica. Los demás grupos deberán adivinar qué emoción se ha representado y darán sus explicaciones que argumentarán contrastando con el grupo que la representó. Finalmente, y en puesta en común, se establece un mini diálogo entre todos los grupos y perspectivas acerca de esa emoción. De esta manera se ha profundizado más en la emoción al vincular pensamiento, sentimientos y acción a través del cuerpo.

Es una experiencia muy potente comparable con la vida real: ver el comportamiento de uno mismo y el de los demás, cómo nos sentimos ante tal hecho y las diferentes maneras de expresión a través de la comunicación no verbal. Trabajando también el respeto y la empatía, al compartir y aceptar la manera de expresar de los demás: cómo nos sentimos, la aceptación y asertividad ante la diferencia, si nos gusta o no compartir nuestros sentimientos, cómo lo hacemos, las diferentes maneras de expresar las emociones, enriquecernos con ello ampliando el abanico de posibilidades y permitir que *el otro* se exprese de manera propia.

Educación en Valores

Partimos del puerto de las definiciones, en este caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, en su primer artículo, lleva implícito cierto valor y capacidad: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”²⁷

Por tanto, todos estamos dotados de razón y conciencia como capacidades dadas y también somos sujetos de derecho en cuanto a libertad y dignidad, además debemos comportarnos fraternalmente entre nosotras y esto es un valor básico de la convivencia. Esta definición, en suma, no parece discutible a fecha de hoy y en esta parte del mundo en la que nos ha tocado estar y ser e incluso parecer. De este modo más que de discapacidad intelectual, en el Enfoque Pensamiento Libre podemos hablar de capacidad intelectual o de habilidades y comportamientos que el “intelecto” implica como valor en sí mismo, un valor que se tiene que desarrollar a la par con otros valores, con otras capacidades y con otras personas, en nuestro caso, a través del diálogo socrático como herramienta fundamental y de la convivencia como contexto inexcusable.

Humberto Maturana afirma que: “todo aprendizaje es un fenómeno de transformación individual y colectiva congruente y que se da en la convivencia”²⁸. De este modo, si la convivencia está enmarcada en el diálogo y fundamentada en la axiología (ética y estética) no sólo teórica sino también vivencial, la transformación axiológica y

²⁷ Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, disponible on-line en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

²⁸ Maturana Romecín, Humberto: *El sentido de lo humano*, Ed. Dolmen, 1996.

por ende la transformación en valores, está garantizada. Esta transformación, que es aprendizaje, es también, porque lo es en valores, capacitación y por tanto es o puede suponer, un despegue de aquello que consideramos discapacidad.

En nuestra propuesta experiencial, el desarrollo de las sesiones ha fijado por objetivos explícitos, la mejora, precisamente, de las dimensiones que veíamos al tratar la definición que hace la AAIDD sobre la discapacidad intelectual; en especial, las habilidades cognitivas, las interacciones sociales y el contexto. Las demás dimensiones se abordan más específicamente desde las entidades de carácter social a las que pertenecen cada uno de los participantes.

Desde la experiencia vivida y tomando como base teórica el constructo Vygotskiano de ZDP (Zona de Desarrollo Potencial) y de EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediado), se ha ido produciendo el desarrollo de las capacidades que *a priori* eran definidas con la etiqueta de la discapacidad y con ello valores como: el respeto, la escucha activa, la reflexión y la re-capacitación, la bondad, la belleza, la razonabilidad, en resumen.

Como afirma Martha C. Nussbaum, crear capacidades es una cuestión de justicia social y en nuestro viaje, la justicia social es el máximo valor, por tanto, desarrollando razonabilidades estamos favoreciendo dimensiones que nos hacen más capaces de vivir y experimentar la vida mejor a todas las personas que participamos en este proyecto, vayamos con la apariencia (o la discapacidad) que vayamos.

Partiendo de aquella intuición kantiana de aprender a filosofar antes que aprender lo que otros escribieron de filosofía, cada sesión de Pensamiento Libre es –parafraseando al de Königsberg-, un aprendizaje en los valores antes que teorizar sobre los valores, aunque también se dé. Pero el peso de la dinámica es vivir o convivir para luego analizar, pensar, diseccionar el hecho a valorar o la idea o el juego.

Desde el inicio de cada sesión lo que importa (así entendemos los valores) se materializa: en el saludo inicial, en la apertura de cada participante, en la libre expresión, en el diálogo como herramienta y como *modus vivendi*, en la evaluación figuroanalógica. Pero también en el protagonismo de la Comunidad de Investigación formada por todas las personas implicadas en esta fascinante aventura del pensar sin límites, sin prisas.

Lipman plantea la disyuntiva entre las habilidades y los contenidos como trabajo hacia los valores: conceptos como tolerancia, consenso, escepticismo, se ponen sobre la mesa. Lo correcto –nos dice este autor– sería impulsar la educación en valores en contextos cooperativos y comunitarios, y eso es lo que tratamos de llevar a la práctica en nuestras sesiones; un contexto de diálogo permanente, no solo de respeto de lo formal sino de autocritica y autocorrección. “El sistema educativo debe ofrecer a los estudiantes razones para esperar”²⁹; un reto que recogemos con fuerza desde la diversidad funcional.

En este sentido, dentro de la ética, el proyecto FpN parte de que una educación en valores no puede ser heterónoma sino autónoma. Lipman³⁰ nos dice:

Si queremos ciudadanos adultos que sean racionales respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación

²⁹ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.307.

³⁰ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.336.

En ese camino, cada participante de Pensamiento Libre indaga la teoría axiológica en sus propias carnes, llegando luego, tras cada recurso de provocación dialógica a preguntas como: ¿Qué es lo importante para mí? ¿En qué coincido con mi compañera o compañero de diálogo como imprescindible para ser, para moverme en este mundo? ¿Todo vale? ¿Hay algo valioso para alguien e insignificante para otra persona? ¿Cuál es el criterio para poner en la balanza vital un concepto u otro?

Nuestro itinerario, como ya hemos señalado, nos ha llevado al campo más teórico y lo hemos aterrizado luego con recursos más plásticos y dinámicos. Nos hemos servido de los ejercicios de Brenifier y de Lipman para enriquecer el diálogo, clarificando conceptos y enriqueciéndolos con los aportes de cada participante, definiendo, poniendo ejemplos y contraejemplos, pero también con narraciones, viñetas, vídeos y fotos. Concretamente con el cuento “Medio pollito” de Antonio R. Almodóvar, el cuento de “La vieja en la botella de vinagre” de Fisher, viñetas (de El Roto, Forges y Quino), un repertorio de refranes populares, fotografías de Chema Madoz, un dilatado trabajo sobre los dilemas éticos, y los cortometrajes “Por cuatro esquinitas de nada” 2005, dirigido por Maite Calavia, inspirado en el cuento homónimo del francés Jérôme Ruillier, y “Mis zapatos 2012 realizado por el austríaco Nima Raoofi”.

Exploramos recursos didácticos provenientes de distintos campos y de corrientes que mantienen un aire de familia con Filosofía para Niños, que es el eje pedagógico sobre el que se vertebra el Enfoque Pensamiento Libre. Con todos estos recursos elaboramos las preguntas filosóficas, y desde el esquema propuesto por Filosofía para Niños, investigamos los aspectos éticos propuestos por los y las participantes en base a las inquietudes e intereses generados. Los cuentos leídos de forma comunitaria son apropiados para ello: han dado pie de forma transversal a tratar las reglas del diálogo y del consenso. En cuanto a valores hemos dialogado sobre la

amistad, los aspectos comunitarios de nuestra vida; hemos jugado a elaborar una receta de la felicidad y a “cocinar” juntos aportando distintos ingredientes.

En otra sesión, tras el análisis entre ser y parecer con fondo de Chema Madoz, se derramó sobre la sala la incomodidad sufrida de las miradas ajenas, juzgando si se es o no “normal” o “igual”, incapaces (los supuestos capaces) de ir más allá de la apariencia. La discapacidad sale a flote desde el supuesto discapacitado y exige ser mirado como otro más, con los mismos derechos y oportunidades. El itinerario para encarnar los valores, para descubrirme como alguien valorable, es arduo pero interesante: ¿Qué puedo ofrecer al mundo cuando tradicionalmente he sido rechazado? ¿Qué lugar ocupo en la sociedad partiendo de la capacidad de razonar? ¿Se puede hacer un buen razonamiento desde la discapacidad intelectual? ¿Qué es la discapacidad intelectual?

Los refranes populares han resultado un acierto: nos enraízan en la cultura local (también universal) y marcan la pauta para situarnos en la sociedad, para profundizar en el currículum oculto que hemos ido asumiendo muchas veces de forma irreflexiva; la parte creativa viene cuando los recreamos y combinamos, nos los apropiamos tomando distancia para pensar de forma crítica.

Las viñetas al ser imágenes con un texto breve, alguna con una sola palabra, sintetizan ideas que nosotras desarrollamos, poniendo el acento allá donde nos lleve el momento, nuestro estado anímico o el conocimiento que tengamos individual (y colectivamente) del tema. Con ellas hemos trabajado temas -valores y contravalores- como el racismo, la igualdad, etc. Con los dilemas hemos tomado conciencia de nuestro proceso de desarrollo moral y nos hemos planteado preguntas tales como: ¿Tienes derecho a robar para comer? ¿Debemos ser amables con los demás? ¿Debes obedecer siempre a tus padres? ¿Debes decir todo lo que piensas? ¿Debes hacer siempre lo que quieres?

La aventura de pensar desde la diversidad funcional tiene el aliciente de un clima de aula propicio para andar a un ritmo diferente, respetando los momentos de cada cual, integrándonos todas y todos en un universo diferente al impuesto por una sociedad frenética, de prisas y de mensajes escuetos pisándose el uno al otro; es una oportunidad de pensar escuchando, mirándonos y cuidándonos.

La singularidad del Enfoque Pensamiento Libre

A lo largo del presente artículo nos hemos introducido en el territorio de la discapacidad y en su recorrido histórico; así como en el programa Filosofía para Niños cuya propuesta, que rompe con el supuesto de no reconocer a las infancias como sujetos de pensamiento de pleno derecho, encaja perfectamente en otro grupo de seres humanos históricamente condenados al mutismo: las personas con discapacidad intelectual.

El Enfoque Pensamiento Libre muestra y justifica que esta pionera propuesta educativa ofrece alternativas académicas, lúdicas, prácticas y propositivas que llevan al empoderamiento de este colectivo en riesgo, no solo de exclusión social, sino también cognitiva. Trabaja por la revalorización de la dignidad, por el reconocimiento del valor de las diferencias enriquecedoras y por el papel activo en sociedad de las personas adultas con discapacidad intelectual como seres pensantes.

Aunque, como hemos visto, este enfoque traslada el proyecto pedagógico de FpN al ámbito de las pcdi, tiene también características propias que lo definen, como es el gran peso del pensamiento cuidadoso dentro de los diálogos filosóficos en estos contextos inclusivos, la explícita importancia de la educación emocional a la que se le hace un espacio propio y la estructura en tres bloques (Pensamiento Crítico, Educación Emocional y

Educación en Valores) en los que el pensamiento creativo y cuidadoso son transversales. Además, parte de la fragilidad, del reconocimiento de nuestra común vulnerabilidad, de forma que todos somos, más que independientes, interdependientes y conecta con la razón cordial de la que nos habla Adela Cortina, en la que no solo está la lógica del mejor argumento, sino también las capacidades afectivas y morales, con esa razón arraigada en el corazón.

En base a una fundamentación teórica sólida y al bagaje práctico construido durante años, el Enfoque Pensamiento Libre fructifica en la elaboración de material didáctico propio, en múltiples publicaciones y en su extensión a lo largo de la geografía española. Continúa su recorrido en forma de red para empoderar a las pcdi, un colectivo muy necesitado de esa recuperación de la palabra y la autoestima, para poder encarar, como sujetos activos, su propio proceso de reivindicación de derechos como ciudadanos de primera, poder tomar sus propias decisiones y conquistar sus libertades. No es fácil el camino y es lento, deliberadamente lento; pero es posible. Y en estos momentos, en que para adquirir rigor no solo hay que mostrar sino también demostrar, trabaja con equipos universitarios de investigación de la Universidad de Granada en la elaboración de recursos de evaluación que validen sus logros, así como se presenta también como uno de los cursos de postgrado de la Universitat de València.

Todos como sociedad tenemos que plantearnos que no basta con empoderar a las pcdi. Hay que sensibilizar a la ciudadanía y la mejor forma de llevar a cabo esa sensibilización, es crear espacios de convivencia. Conocernos, perdernos el miedo y comprender que absolutamente todos tenemos algo que aportar. Nuestro reto es que la sociedad descubra el valor de las diferencias enriquecedoras.

“Pienso, luego existo”, decía Descartes. “Pienso, luego soy uno más” dice el Enfoque Pensamiento Libre, para remarcar que existo entre otros y en calidad de igual.

Bibliografía

Brenifier, O.: *Cuaderno de ejercicios filosóficos. 111 ejercicios de práctica filosófica*. Instituto de prácticas filosóficas.

Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), nº 254, 2015, pp. 79-97.

Curso emagister de Inteligencia emocional: https://www.emagister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_64862_64862.pdf (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, disponible on-line en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Etxeberría Mauleón, X; Sánchez Alcón, J.M.: “¿Por qué no me miras como una persona entre personas?” en Rezola, R. (Ed.) *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013, pp. 121-141.

Fisher, R.: *Cuentos para pensar*. Edic. Obelisco, 2007.

Goleman, D. *Inteligencia Emocional*, Kairós, Barcelona. 1996.

Goleman, D. *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.

Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Lipman, M./Sharp, A.M.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.

Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro Editorial, Barcelona, 2016.

Matito Torrecillas, Rafael, *Discapacidad intelectual y desarrollo socioeducativo*, Fundación Vipren, Cadiz. 2004.

Maturana Romecín, Humberto: *El sentido de lo humano*, Ed. Dolmen., Santiago de Chile, 1996.

Mayer, J. y Salovey, P.: *¿Qué es la inteligencia emocional?*, Basic Books, New York, 1997.

- Nussbaum, M.C.: *Crear capacidades*, Paidós, Barcelona, 2012.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), disponible on-line en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445 spa.pdf;sequence=1> (último acceso 14 de diciembre de 2021).
- Plena inclusión (Javier Tamarit): “La discapacidad intelectual”, disponible on-line en: <https://youtu.be/v0HOKmDYbiU> (último acceso 14 de diciembre de 2021).
- Sánchez Alcón, J.M.: *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, Pirámide, Madrid, 2011.
- Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, inédito.
- Sátiro, A.: “Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa”. Revista *Aula*, 128, 2004.
- Vygotski, Lev Semiónovich: *Obras escogidas, Volumen III, Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (1931)*, Ed. Aprendizaje Visor.
- UNESCO: “La educación encierra un tesoro”, disponible on-line en https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c_Pub_UE_Informe_Delors_Compendio_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso 14 de diciembre de 2021)
- Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.
- Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 7-21
- Web: <https://niaia.es/> (ultimo acceso 14 de diciembre de 2021)

