

INCLUSIÓN ESCOLAR Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS: UN DIÁLOGO A TRES VOCES...¹

School inclusion and philosophy for children: dialogue for three voices

Ángela CAMPUZANO CUADRADO
Universidad de Valladolid

Juan Bautista CAMPAGNE AGUILERA
Colegio Maristas Castilla de Palencia

Elena RUEDA ANTOLINES
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Este artículo trata de un colegio, un grupo de alumnos y una metodología a partir de los proyectos de trabajo y la filosofía para niños. Actividades centradas en la conversación, consiguen mejorar la actividad intelectual –que empieza por aquello que es de interés para el alumno– y también la inclusión. Entendemos que el diálogo en la clase nos iguala y nos dispone para un entendimiento mutuo. Se añaden algunas de las aportaciones que los alumnos realizaron a lo largo de la observación, con el objetivo de acercar las clases al lector. Un enfoque diferente, que nos abre los ojos ante otras perspectivas en la educación.

Palabras Clave: Filosofía para niños, inclusión, escuela.

ABSTRACT

The article revolves around a college, its pupils and a methodology constructed by the backbone of the philosophy for children. Focused on the introduction to dialogue achieving not only the intellectual research – which begins with what's more interesting – but also to the social integration, because it's in the dialog where we find ourselves equalized and willing to reach a mutual understanding. Some of the pupils' contributions along the process has also been added with the aim to bring the classes over to the reader. A new approach that opens our eyes into the new opportunities we face in education

key words: philosophy for children, social integration, college.

¹ Recibido el 2 de diciembre de 2012, aceptado el 2 de mayo de 2012

1. LA «PEDAGOGÍA DE LA OBEDIENCIA» (Juan Campagne)

En la escuela me expurgaron de todas las ideas
hasta dejar el campo limpio.

JOHN ASHBERY

[...] siempre me aconsejaron que fuera otro
y hasta me sugirieron que tenía
notorias cualidades para serlo
por eso mi futuro estaba en la otredad
el único problema ha sido siempre
mi tozudez congénita
neciamente no quería ser otro
por lo tanto continué siendo el mismo...

MARIO BENEDETTI

He estado pensando en cómo argumentar lo que creo, como educador, que debe ser la educación, por qué he elegido esta forma mía de dar clase. Para hacerlo, he intentado, en el tiempo que llevo enfrente del ordenador, responder a la pregunta de por qué mis energías van a diario encaminadas a hacer que mis clases sean aquello que dice Ramón Flecha (1997): «... *un espacio para hablar en vez de un espacio para callar*» y descubro que me cuesta hacerlo sin «externalizar» lo que pienso, es decir, sin dar razones a partir de palabras de otros, o sin apelar a las citas de los autores o corrientes más reconocidas en el tema. Pero me doy cuenta de que, aunque la lectura, el estudio, ayudan en esto de pretender explicarse, nada da más elementos que la propia historia; que si creo en lo que hago (o intento hacer) se lo debo a esa (des)educación² que recibí de niño, la cual me permite afirmar por propia experiencia, coincidiendo con Miguel Ángel Santos Guerra (2008), que pocas cosas hacen más daño que un mal profesor.

En su novela *Brooklyn Follies*, el escritor Paul Auster (2006) hace un relato sobre el filósofo vienés Ludwig Wittgenstein, concretamente sobre la etapa en que éste ejerció de maestro en un pueblo de Austria, se colocó al frente de un grupo de niños en una escuela pero resultó no tener cualidades para el puesto. Era extremadamente severo, malhumorado, e incluso violento. Sus actitudes despertaron varias quejas. Wittgenstein se vio obligado a renunciar. Con los años, siendo el filósofo ya alguien conocido, atravesó una grave crisis espiritual. Pensó entonces que la única forma de recuperarse consistía en lavar algunas culpas del pasado y pedir perdón a todos los que hubiera ofendido o molestado en algún momento. La culpa le llevó de nuevo a aquel pueblo en donde sus alumnos de antaño se habían convertido ya en hombres y mujeres adultos. Wittgenstein intentó pedir disculpas a cada uno de ellos. Pero el dolor causado había sido demasiado profundo como para obtener el perdón.

² En alusión al libro de Noam Chomsky *La (des)Educación (2000)*.

A decir verdad nunca fui golpeado por un profesor. Pero guardo apenas un par de buenos recuerdos de mi etapa de «educación formal», del resto he olvidado casi todo. Cursé toda mi educación primaria y secundaria en el Colegio San José de la ciudad argentina de Tandil, centro educativo católico para varones, de cuota mediana y cierto prestigio. Antes decía que había olvidado casi todo. Pues bien, algo no he olvidado...

*Juventud alegre y pura,
expresión de amor y de fe,
alza airosa el estandarte
del Colegio San José.*

El himno del colegio y el entusiasmo con el que nos habían enseñado nuestras maestras a cantarlo nos daba cierta sensación de pertenencia. Éramos, mis compañeros y yo, parte de algo que nos daba seguridad. Vestíamos con el mismo uniforme, adorábamos a la bandera de nuestra patria y aceptábamos como guías las enseñanzas teológicas de la Iglesia católica.

Buena parte del alumnado formaba parte de la gloriosa clase media latinoamericana, que ya entonces se negaba a aceptar su incipiente empobrecimiento. Una manera discreta de disimular este declive era hacer codear a la prole con el clero y la burguesía. Había entre mis padres y los padres de mis compañeros pequeños burgueses una especie de lema no escrito que flotaba en el ambiente y que parecía decir: «Si quieres ser considerado individuo, envía a tus hijos a una escuela privada católica». En tiempos de dictadura, este movimiento resultaba tan prudente como eficaz. Por un lado, alejaba a las familias medianas del fantasma de ser señaladas como subversivas o marxistas y, por otro, respondía a la falsa creencia en estas familias de que el hecho de que sus niños estuvieran cerca de los burgueses de verdad, de aquellos que tenían (y siguen teniendo) mucho, podía provocarles el ansiado efecto de contagio: los hijos acabarían ascendiendo de rango, superando en suerte a sus padres, colocándose en un estrato superior donde poder vivir sin temor a que el futuro les sorprendiera.

Allí fue donde comenzó todo. En las aulas de ese monumental templo de la ignorancia comencé desde muy pronto a sentirme a contramano. Los discursos de todos los adultos que nos rodeaban estaban contruidos desde la misma lógica legitimadora. La vida terrenal era un simple tránsito hacia la verdadera vida, la eterna, la póstuma. Nuestro paso por la tierra debía ser encaminado a dicha preparación; conseguiríamos llegar al cielo si mostrábamos una tendencia compulsiva hacia el trabajo y el deber. Los modelos sociales más admirados y citados en las aulas respondían a estos valores, todos ellos estaban cerca de las armas y la religión, eran militares o religiosos con un alto sentido del honor y el ascetismo. Para *ser alguien* había que ser como ellos, que daban su vida por la bandera, la patria o la religión, que habían acatado o acataban mandatos divinos sin preguntar. Más o menos lo mismo que esperaban nuestros profesores de

nosotros, nada era más importante que obedecer. La pedagogía de la obediencia que ellos practicaban estaba basada en cierto desprecio por el hombre común, en un acentuado gusto por las «explicaciones fabulosas o mágicas, en la fragilidad de la argumentación y la escasa utilización del diálogo» (Fromm, 1947).

En este contexto, las únicas preguntas que utilizaban los profesores eran las destinadas a controlar la clase: «¿Qué le he dicho antes?», «¿Ha traído la tarea?», «¿De qué se ríe?». Su máxima preocupación era aquello que observaba Neil Mercer (1995), es decir, que hiciéramos lo debido sin analizar lo que hacíamos. Dentro de esta domesticación éramos considerados un mero auditorio que mantenía el narcisismo del maestro de turno dentro de las cotas normales.

En fechas recientes, una alumna de mi curso actual me preguntó que quién me enseñó a preguntar, a propósito de cierta actitud que mantengo en clase y que ella intentaba explicar como inquisitiva. Entonces no supe contestarle. Hoy, mientras escribo esto, creo con seguridad que el silencio enseña a preguntar. Mis silencios de los tiempos del colegio me permitieron sobrevivir a aquel proceso de «idiotización», manteniendo intacta cierta subversión interior. Por este motivo actualmente hago todas las preguntas que antes no pude hacer. Sin haber escuchado hablar de Sócrates o Platón, desde muy pequeño mantenía una anti-pática actitud de insubordinación, cercana a la filosofía, que algunos adultos de mi entorno escolar anunciaban como «insolencia», decían que era portador de una especie de virus que iría disminuyendo con la edad. Era insolente porque desafiaba las costumbres, lo habitual, lo que estaba socialmente establecido, en muchas ocasiones era culpable de ello sólo por preguntar: «¿Por qué?». El sociólogo Michael Meyer (1996) decía: «*Al insolente no se le perdona: es culpable de hacernos sentir culpables; culpables de no ser lo que pretendemos ser, de no haber podido ser lo que –sin embargo– habíamos creído que llegaríamos a ser, y de obligarnos a tener que fingirlo*».

La censura era la mejor respuesta a quien se preguntaba:

- ***¿Por qué tengo que saber lo que quiero?***

Los educadores, los míos de antes, y muchos de los que conozco, parten de la idea de que debemos saber lo que queremos. Siempre me he preguntado por qué uno no puede querer algo ahora y cambiarlo después. Desde que nací he querido ser piloto de coches de carrera, jugador de baloncesto, entrenador de baloncesto, profesor de educación física, educador...

- ***¿Por qué tenemos que usar un uniforme?***

En mi ciudad natal había al menos tres tipos de niños, los que iban al colegio en babi, los que íbamos de americana y los que no iban. Como en esa lógica perversa que disfraza al paciente de enfermo cuando se le pone el camisón azul de un hospital, el uniforme (americana, camisa y corbata) era un distintivo de linaje, nos autorizaba a ser miembros de un club. En un raro contrasentido, la

ropa nos hacía diferentes a los demás pero iguales entre nosotros. La naturaleza nos había hecho distintos y el colegio nos igualaba.

- *¿Estudiar es lo mismo que conocer?*
- *Si aprender es tan interesante como decís, ¿por qué el colegio me resulta tan aburrido?*

Uno sobrevive o no sobrevive a su educación, no hay muchos matices en ello. Quien subsiste es aquél que consigue *desaprender*. A veces se trata de redimir al alumno que uno ha sido, intentando ser, como educador, lo opuesto a aquello que se ha padecido. A lo mejor la clave sea no sentirse nunca *licenciado* en nada, quizás no quede otra opción que luchar contra la abulia para evitar dar por muerta nuestra propia curiosidad, requisito indispensable para animar la del otro.

Soy el educador que quiero ser cuando, al margen de mi historia, consigo ser yo mismo, cuando no rehúyo entender la educación como la describía Paulo Freire (1969) cuando decía: «[...] debe tratarse de un acto de amor, por tanto, un acto de valor que no puede temer al debate, al análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa».

«Confieso que he emigrado»

Estoy solo. Y me pregunto: ¿Existe una mitad de mí que me espera todavía? ¿Dónde está? ¿Qué hace mientras tanto?

¿Vendrá lastimada, la alegría? ¿Tendrá los ojos húmedos? Respuesta y misterio de todas las cosas: ¿Y si nos hemos cruzado ya y nos hemos perdido sin enterarnos siquiera?

Cosa curiosa: no la conozco y sin embargo la extraño. Tengo nostalgia de un país que no existe todavía en el mapa.

EDUARDO GALEANO,
Días y noches de amor y de guerra

Durante una temporada fui invitado a participar del programa de radio *La alternativa*, de COPE Cataluña, en él había una sección denominada “El pensódromo”, en la que una vez a la semana se realizaba una tertulia en torno a algún tema propuesto por el equipo de producción y sobre el que un grupo de conversadores, entre los cuales me encontraba, debatíamos, vía Skype o por teléfono. La metodología del programa era más o menos la siguiente: los responsables elegían un tema y nos lo notificaban durante la semana, y el domingo disponíamos los participantes de una media hora en total, a veces más, para debatir en directo sobre ello.

En una de las emisiones, el tema propuesto era «La soledad», recuerdo especialmente aquel programa. El debate previsto se transformó en un monólogo durante varios minutos en los que me referí a la que quizás sea la peor de las soledades: la del exiliado.

Algunas de las cosas que dije aquel día y hoy rescato fueron:

Exilio tiene como sinónimos *destierro*, *proscripción*, *confinamiento* y *desarraigo*, entre otras acepciones. Todo emigrante es un exiliado. Siempre se trata de alguien a quien una causa (económica, social, política, etc.) le obligó a marchar.

La soledad en el exilio desgarrar, tiene un amargo sabor a duelo y durante un tiempo te persigue como la sombra. El emigrante es alguien inexorablemente convencido de su fracaso; alguien que no se otorga la más mínima posibilidad de tener éxito pero sí la obligación de ser empecinado.

Aquél que tiene que marchar —el desahuciado a vivir en una cultura diferente—, o es un empecinado o no se convierte en un emigrante, dados los escollos legales y las penurias afectivas y sociales que tiene que atravesar. En el largo periplo hacia la integración y la legalidad, muchas veces la tozudez es la única compañía, como otras veces lo es la sensación aquella que aparecía en la poesía y el canto popular de América Latina, quizás como producto del mestizaje de años: el sentimiento de «el cuerpo repartido». El cantor o el poeta supone que tiene sus pies en una parte, sus riñones en otra..., describe cómo ha dejado su organismo esparcido por campos y ciudades.

Así me he sentido yo en varias ocasiones y así también mis abuelos y los de otros muchos, españoles que a partir de la Edad Moderna emigraron, eligiendo fundamentalmente América entre tantos destinos disponibles en Europa y en el mundo entero.

España siempre estuvo presente en los relatos evocados por buena parte de mi familia. Desde pequeño tuve la sensación, al escucharlos, de que Buenos Aires, Andalucía, Tandil o Madrid eran partes de una misma cosa. Las narraciones estaban marcadas por la entonación que daban aquellas palabras emparejadas: hambre—España, oportunidad—Argentina. Pero a partir de mediados de la década de los 90, a pesar de que en muchos relatos de mi entorno seguían estando presentes las mismas palabras, éstas comenzaron a aparecer asociadas en sentido inverso: hambre—Argentina, España—oportunidad. A comienzos del nuevo milenio la narrativa dio paso a la estampida y miles de latinoamericanos emigramos a España.

Una vez instalado aquí, no caí en la cuenta de la problemática que había con la inmigración en los centros educativos hasta una tarde de septiembre, en un seminario sobre Educación en Valladolid. Me encontraba en una mesa redonda en la que se pretendía hablar sobre las dificultades de la educación, cuando comencé a escuchar una retahíla de quejas de maestros y licenciados (también me desayuné ahí mismo de que dentro del sistema educativo español había palomas y halcones) sobre la imposibilidad de llevar adelante una *clase normal* en medio de tantas lenguas y costumbres.

Uno de los participantes decía: «Apenas si podíamos con los gitanos, que ahora los colegios se nos llenan de gente de fuera»..., «no se enteran de nada, lo que habría que hacer con ellos es...».

El comentario aquel me produjo un gran impacto viniendo de un educador. Hasta donde sabía, es decir, en las latitudes donde había crecido, la pluralidad que habían generado los flujos migratorios siempre había sido considerada como una ventaja. Y uno de los aspectos que me habían acercado a España, al margen de lo cercano del idioma y la cultura, fue la multiculturalidad de su gente.

No descubro nada diciendo que el racismo y la ignorancia van de la mano. Le pediría al/la lector/a, persona seguramente dedicada a la educación y relacionada dentro de ella con la muy poco agradecida labor de hacer de las clases un lugar de entendimiento entre razas y culturas, que por un momento se pregunte si puede aseverar que se encuentra libre de todo prejuicio, si puede afirmar que la adopción de bebés por parte de parejas homosexuales, el aborto, o el divorcio no le han causado nunca algún sentimiento nauseabundo.

Tal vez podamos preguntarnos por algunas actitudes que adoptamos a veces sin darnos cuenta. Por ejemplo, si nos tocara caminar por las aceras de una de las calles más transitadas de alguna de las grandes ciudades españolas, ¿por dónde lo haríamos?, ¿por la acera repleta de locutorios donde se reúnen latinoamericanos, top manta africanos y asiáticos vendiendo baratijas?, o ¿por la acera de enfrente, donde un grupo de europeos del norte disfrutaban de la cerveza y el buen clima?

Durante un tiempo, en el pasado, compartí mi vida con una persona negra. Un día estaba hablando con un amigo sobre ella. Le estaba enumerando algunas características que habían hecho que me fijara en ella, me había explayado sobre su belleza y estaba hablando de su nivel cultural. En un momento me sorprendí diciendo: «...y a pesar de ser negra, ha estudiado».

Y no hace mucho, participaba yo en una reunión en donde una profesora hablaba del centro en el que trabajaba. Hacía una descripción de la composición etnográfica del alumnado –en amplia mayoría inmigrante–. Su relato rebotaba pasión y sensibilidad, no la conocía pero tenía la certeza de estar frente a alguien interesante. Se estaba refiriendo al rendimiento académico de los alumnos de las distintas etnias cuando dijo: «Da la *casualidad* de que los latinoamericanos son los mejores».

Creo que el camino hacia la interculturalidad comienza en nosotros mismos como profesores. Desde mi condición de inmigrante y educador, sin querer entrar en los conceptos que pudieran surgir del tema, conceptos como *identidad, cultura, currículo, neoliberalismo* –y a riesgo por ello de que mi visión sea considerada reduccionista–, pienso que el problema nunca es el alumno. Creo

que en muchos casos nuestros prejuicios y miedos son los que obstaculizan cualquier posibilidad de evolución.

No hace mucho me encontraba en clase repartiendo a mis alumnos los folios de un examen que habían hecho anteriormente. Marisa, una de mis alumnas de origen extranjero, no había obtenido en él la nota que esperaba y al recibirlo comenzó a llorar. El diálogo que se estableció en clase por aquel episodio fue el siguiente:

JUAN: ¿Por qué lloras, Marisa?

MARISA: Porque he estudiado y he sacado sólo un seis.

JUAN: ¿Por qué te preocupa tanto haber sacado un seis?

MARISA: Porque con estas notas no podré ser alguien en la vida, tener un futuro.

CARLA: Estoy de acuerdo con Marisa, si tienes buenas notas cuando seas grande hasta puedes llegar a ser funcionario... o *profesor*.

Dentro del entramado socioeconómico somos un grupo privilegiado, gozamos de cierta valoración social. En esta lógica, nuestro lenguaje corporal y verbal impone formas de hacer y decir, somos modelos de lo que está bien, de lo correcto y lo inteligente: lo que no se parece a nosotros es deficitario. Y damos muy poca importancia a lo que decimos. Nuestro lenguaje determina las percepciones que van construyendo nuestros alumnos sobre el mundo y las personas. A veces se trata de una palabra, como en el caso del ejemplo mencionado más arriba, «Da la *casualidad* de que...».

La presencia de alumnos inmigrantes, su acogida e integración en nuestros centros será realmente eficaz cuando se promuevan debates en los claustros y en las escuelas universitarias. ¿Cómo resultaría una clase de cualquier asignatura en la carrera de magisterio, si participara en ella un adulto inmigrante y hablara de su experiencia como padre de niños extranjeros escolarizados? ¿O cómo sería, si se contara con un grupo de alumnos inmigrantes que expresaran qué sensaciones han tenido dentro del sistema educativo?

La práctica de la discusión filosófica —de la que intentaré hacer una descripción más abajo — ayuda a utilizar higiénicamente el lenguaje, a reflexionar y conocer lo que es y significa ser un extranjero, a abrir un espacio para la crítica y la propuesta de alternativas. Por este motivo me parece muy interesante la idea de los responsables del grupo Acoge cuando, entre el enunciado de sus objetivos, proponen lo siguiente:

Luchamos por un proceso de transformación social en el que trabajen de forma conjunta y dialógica profesionales de la educación de todos los niveles educativos, alumnado, agentes sociales, etc. y donde se traten temas relacionados con la escuela y la sociedad: desde los agrupamientos escolares y temas

curriculares, a aspectos cruciales como las conexiones entre la escuela y la comunidad.

También cuando, en la misma dirección, los mismos invitan a «exponer y debatir con otros expertos los trabajos de investigación realizados desde el grupo Acoge y reflexionar sobre las ideas de la educación inclusiva con los estudiantes de Magisterio y Educación Social».

Alguien podrá decir que es imposible hacer reflexionar, dentro de los claustros, a algunos sectores conservadores del profesorado, enciclopédicamente convencidos de lo que necesita y quiere un alumno inmigrante; también que los futuros docentes llegan a la universidad más preocupados por conseguir un papel que les acredite como maestros o licenciados que por debatir sobre nada; o que, después de 13 años de educación formal –la escuela, el instituto– la única disposición que muestran éstos en las aulas universitarias es la de la escucha y no la de la discusión. Y diré que todas estas consideraciones son ciertas. Pero creo que si una lucha tenemos es la de no permitir en el futuro lo que hoy les sucede a muchos adultos, que han dejado de preguntarse, sienten que no es lucrativo ni productivo dedicarse a reflexionar sobre lo que no puede cambiarse. Porque como resultado tenemos una sociedad cuyos miembros han abandonado el cuestionamiento y con ello la búsqueda del significado de su experiencia, convirtiéndose en ejemplos de aceptación pasiva, nefastos modelos para las generaciones siguientes.

Puede haber una esperanza de acogida y cambio si conseguimos romper esta inercia.

2. «RECUERDOS DE UNA EDUCACIÓN» (Ángela Campuzano)

El camino solo me resulta interesante
si ignoro hacia dónde me conduce.
ALEXANDRA DAVID NÉEL

Mas no hagas con prisas tu camino;
mejor será que dure muchos años,
y que llegues, ya viejo, a la pequeña isla,
rico de cuanto habrás ganado en el camino.
KOSTANTINE KAVAFIS

Solo aquel que construye el futuro
tiene derecho a juzgar el pasado.
FRIEDRICH NIETZSCHE

Así comencé este viaje, como una de las mayores exploradoras, ignorando hacia dónde conduce mi camino. Y con la única ilusión de vivirlo.

Hace relativamente corto tiempo me decidí por el camino de la educación y ciertamente desconocía el arduo mundo en el que me introducía.

La amistad que comparto con mi maestro de Filosofía de Bachillerato me abrió las puertas del colegio en el que estudié. Un día cualquiera y tras un café me invitó a conocer al profesor con el que acabé realizando este trabajo, y que me abrió las puertas de su clase. Fue allí donde comencé.

Las clases me atraparon desde el primer momento, y es que mis recuerdos de primaria son cualitativamente distintos a los que podrán tener los niños con los que estoy.

En clase aprendí que los sentimientos no importan y que pensar en voz alta o atreverse a dudar sólo era eso, atrevimiento.

Cuando estaba en clase con mis compañeros no recuerdo hablar de mis sentimientos y no recuerdo que ninguno de ellos lo hiciera. Las estrategias eran diferentes, debías aprender a ser mayor y entender dónde te encontrabas porque los sentimientos, los miedos e inseguridades, los reproches que tuvieras hacia ciertas prácticas de los profesores, el sentimiento de impotencia, incluido expresar el desacuerdo, estaba fuera de lugar. Imagino que el planteamiento que se acercaba más era: «estáis en clase, no con tus padres». Tus problemas eran solo tuyos.

Aprendí que con terror en el corazón y lágrimas en los ojos no entra la lección.

Recuerdo clases de primaria dolorosas, no hubo palizas ni golpes pero sí momento de humillación. Minutos de mucha presión, donde aprender no era un objetivo. Recuerdo que en clase la supervivencia consistía en que ellos (los profesores) no supieran de ti. Cuanto más tiempo pudieras permanecer invisible mucho mejor.

En ocasiones algunos profesores recurrían a la humillación como método para hacernos reflexionar. Supongo que el razonamiento que empleaban era el de «si ésta niña se da cuenta de que todos sus compañeros se ríen de ella, a lo mejor entienda que debe mejorar».

Pero nunca era así. La humillación se acababa resumiendo en la burla de unos pocos y la compasión de otros muchos.

Pero lo que recuerdo con más dolor fueron las intervenciones de algunos de mis maestros ante los problemas de exclusión que tanto yo como otros muchos sufrimos.

Los problemas de marginación no son nuevos y tampoco podemos pretender su extinción. Pero sí debemos formarnos para los cambios, para que la realidad de la inmigración que existe tanto en la escuela como en la sociedad no sea motivo de rechazo ni de miedo, sino un motivo más para dejarnos enseñar. Aquí es donde este trabajo cobra sentido. Porque como expresa Galeano: «Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de

imaginar el que queremos que sea». Y es que podemos imaginarlo, porque en algunos centros la integración ya es un hecho.

En nuestro colegio no existe el llamado «inmigrante» debido a la posición socioeconómica acomodada al que pertenecen los alumnos. Por este motivo tuvimos que reestructurar el esquema del trabajo. No centramos nuestra visión en la exclusión por razón étnica sino simplemente en la exclusión, por la razón que sea. La diversidad cultural existente se reduce a las culturas familiares y diversas que encontramos en cada uno de nosotros, que no son pocas.

Y eso hicimos durante los meses siguientes. Nuestra mirada estaba puesta en Leonardo, Marisa y Estrella. Tres alumnos y tres situaciones completamente diferentes. Quizá ponerle un adjetivo a cada uno de ellos sería encajarles en unos prejuicios que no pretendemos.

Fue interesantísimo poder asistir a una de las clases de filosofía en las que una de las alumnas nos contó el relato de su viaje a Túnez, donde afirmaba, con desprecio, la suciedad en la que se tuvo que ver envuelta y fue allí donde empezó la discusión.

Una alumna acabó diciendo: «a lo mejor están sucios porque ellos lo ensucian». Las ideas preconcebidas que tienen son muchas.

En otra de ellas nuestro tema de argumentación giraba en torno a los gitanos, y aunque apenas ninguno de ellos podía presumir por conocer realmente a alguno, muchos se animaron a expresar su opinión al respecto. Y a decir verdad eran realmente variadas. Un comentario que recuerdo especialmente de Juan fue:

«Vale, y si un día tuvieras muchas ganas de jugar a baloncesto y te encontraras solo/a en el campo donde a un lado estuviera jugando un payo y al otro un gitano, ¿a cuál te acercarías?» Comentarios de casa, la imagen del extranjero pobre que vende la televisión, los videojuegos donde quedan evidenciadas las diferencias entre blancos y negros, hombres y mujeres, homosexuales, los comentarios que forman entre ellos para afianzar una identidad en el grupo, todo ello consigue crear en ellos una idea más o menos clara de la realidad que necesitan para su propia estabilidad en cuanto a su posición en el mundo. Por ello, creemos necesario que hablen y se expresen, que digan lo que creen, por extraño que sea. De tal forma que mediante el diálogo constante que tienen con el resto de su clase, reflexionen, argumenten y debatan hasta llegar a un auténtico razonamiento con el que maduren y compongan conocimientos propios.

Las clases de Filosofía han tenido más o menos este enfoque.

3. UN TRABAJO DE OBSERVACIÓN EN TORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

(Ángela Campuzano, Elena Rueda y Juan Campagne)

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR

Se trata de un centro concertado, tanto en educación de infantil (6 unidades), como en primaria (12 unidades) y secundaria (10 unidades), y privado en bachillerato (6 unidades).

De confesionalidad católica, cuenta con 57 profesores y está situado en la zona sur de la ciudad, siendo el nivel socioeconómico de las familias de tipo medio.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO ELEGIDO PARA LA OBSERVACIÓN

La actitud que presentan nuestros tres protagonistas es, cuando menos, variada.

Leonardo se presenta como un alumno, a primera vista, ausente. Poco a poco, y gracias a sus elaboradas argumentaciones, uno comienza a comprender delante de quién se encuentra. Un niño con pasión lectora y rodeado de un mundo del que puede no sentirse participe. En las filas siempre se coloca el último. Durante el recreo ha permanecido solo en buena parte del curso, en los momentos en que ha jugado con alguien lo ha hecho con niños más pequeños. En el último trimestre participó en algunos partidos de fútbol con los niños de su curso, nuestra impresión al respecto es que utiliza el fútbol como una forma de no sentirse solo.

Marisa. Es la única persona de origen extranjero. Llegó a España con 4 años. Tiene muy buen rendimiento académico, de los mejores de la clase, y en principio no presenta ningún tipo de problema en cuanto a la adaptación. Hemos observado cómo en algunas sesiones de Filosofía en las que se trató el tema de la inmigración (del que haremos mención más abajo), hablaba de ello en tercera persona, dando la sensación de que no se consideraba inmigrante.

Estrella. Necesita llamar la atención permanentemente. Ha asumido a lo largo de los años de primaria el rol de estar siempre presente, su consigna parece ser: «que hablen de mí aunque sea mal, pero que hablen...». Su nivel de exposición frente al grupo es alto. Levanta la mano, opina, da órdenes, hace proposiciones. Es usual que su protagonismo genere tensiones entre sus compañeros y profesores.

3.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y OBSERVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

A partir del mes de marzo de 2010 Ángela comenzó a venir a diario a clase. Estuvo presente fundamentalmente en las clases de Conocimiento del Medio y

Filosofía. Su estancia en el aula no generó mayores distorsiones entre el alumnado, dado que en el pasado también habían participado en proyectos y sesiones de filosofía algunos profesores de nuestro centro y de otros, personas ajenas a la educación (un socorrista de origen marroquí, una persona que se dedica a la filmación de películas), y también había estado la orientadora de primaria durante cinco sesiones en un proyecto sobre la sexualidad.

La visita de personas ajenas a la clase siempre ha sido consensuada con el alumnado y ha intentado responder a una necesidad de aprendizaje. En algunos casos, como por ejemplo, en el mencionado proyecto relacionado con la sexualidad, la participación de la orientadora había sido pedida por los alumnos. Es interesante detenerse un momento en este caso.

Se necesita una presencia del invitado dilatada e intensa para que pueda comprender algunos procesos que se dan en estas sesiones en las que se intenta construir el conocimiento de manera compartida.

Suele suceder que el adulto que se presenta (como fue el caso de la orientadora) frente a una clase como la nuestra –que llevaba entonces ya un tiempo en la dinámica del debate y la argumentación – lo hace esperando ser escuchado. Es decir, ingresa en el aula con un guión o con una serie de ideas sobre lo que va a decir y contestar. Es difícil para éste aceptar que lo que tenga que expresar –incluso cuando se trate de alguien autorizado como el caso de la orientadora – será considerado como una opinión más dentro de la discusión. Será relativizado y en ocasiones hasta descartado. Dentro del contexto del aprendizaje dialógico hay cierta simetría en las relaciones, y en ocasiones el adulto, por más titulaciones y especialidades que tenga, debe entender que acabará poniéndose a prueba frente al alumno, situación que puede resultar agotadora e incluso frustrante para quien no esté ejercitado en ello.

Transcribo de manera literal algunas de las preguntas que surgieron de los alumnos en las sesiones en las que estuvo presente la orientadora (especialista en sexualidad adolescente). Preguntas que, a causa del fragor de la discusión y los deseos de intervención de los niños, ella no pudo contestar:

«¿Por qué es ilegal la prostitución en España?» «¿Para qué se cuelga en Internet la pornografía?» «¿Por qué nos causa tanta gracia hablar de estos temas?» «¿A qué edad el cuerpo está más o menos formado para tener hijos?» «¿Qué son los condones?» «¿Por qué algunos niños hablan siempre de la reproducción sexual?»».

Las veces que la compañera intervino, se vio (y en alguna ocasión con algo de vehemencia inquisitiva) obligada a argumentar lo que decía, algo que quizás no se le hubiese pedido en ninguna otra actividad sobre el mismo tema dentro del centro. En casos como éste resulta curioso el escepticismo con el que los alumnos se desenvuelven frente al profesor. Por momentos le es posible al do-

cente sentir (y/o a los invitados) que su labor se transforma en el mero acto de otorgar el turno de palabra, mientras se escucha cómo los alumnos elucubran en busca de la verdad sobre algunas cuestiones, como en ésta otra situación:

ATILIO: No entiendo muy bien esto que decía Nacha [refiriéndose a la compañera que había explicado minutos antes qué cosa era un condón]. Si los condones son para el pene, ¿cómo es que vienen con sabores?

La orientadora me comentaba, al final de sesiones en las que se hacían comentarios como el referido, cosas como éstas: «No entiendo cómo permites que acabe la clase sin decir lo que es en realidad un condón y para que sirve» [...] «Tengo miedo de que por dejarles que vayan *a su aire* se lleven una idea errónea de lo que es la sexualidad...».

Para que la participación de los alumnos sea real, para que el espacio en el que se quiere construir el aprendizaje sea algo parecido a un ágora y no a un teatro, es necesario no escatimar medios y esfuerzos en abstenerse de dar respuestas. Las preguntas abren caminos hacia nuevos aprendizajes, las repuestas los cierran. La tarea es ardua y lleva muchas sesiones (¡y la vida entera!). El docente debe aprender a perder el tiempo, a permitirse recorrer los múltiples caminos del diálogo.

Respecto a la presente investigación, es importante señalar que en este tipo de trabajos la pretensión de producir conocimientos generales resulta inadecuada si lo que se pretende es su aplicación en otros sujetos o contextos, valiéndose del carácter transitivo. La generalización dentro de lo dialógico no es posible, dado el carácter único e irrepetible de las personas y las circunstancias. Una realidad compleja como la que venimos describiendo únicamente puede ser captada en un tiempo prolongado con una presencia permanente. De esta forma se puede separar lo que es anecdótico de lo relevante, lo que es superficial de lo profundo.

Hemos seguido algunos recursos sugeridos en la investigación naturista, más concretamente dentro de ella el «método de triangulación». Al acabar cada sesión de Conocimiento del Medio (en donde se trabajaba por proyectos de trabajo) y/o Filosofía, nos juntábamos para contrastar las interpretaciones entre ambos, e incluso en ocasiones las contrastábamos también con los alumnos.

4. FACILITADORES CURRICULARES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

(Ángela Campuzano, Juan Campagne, Elena Rueda)

Se trata de dos tipos de propuestas: los proyectos de trabajo y el proyecto de Filosofía para niños.

Ambas propuestas se caracterizan por ser planteamientos abiertos que pretenden proporcionar a los alumnos y al profesorado experiencias de compren-

sión. Siguiendo los aportes de J. Dewey (1916), también las dos coinciden en dar relevancia al hecho de partir de situaciones problemáticas vinculadas a la vida cotidiana y que van más allá de lo disciplinar, y que en ocasiones tienen difícil encuadre dentro algunas asignaturas. Estas propuestas otorgan un papel importante a lo que Á. Pérez Gómez (1993) denominó «conocimiento experiencial» para referirse al conjunto de significados y comportamientos que los alumnos han elaborado en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social.

En uno de los días de clase previos a vacaciones de semana santa, Lidia se me acercó en la formación de la mañana para decirme:

LIDIA: Felisa y yo queremos organizar una comida para el último día de clase, nos gustaría que vayan todos los niños que quieran.

JUAN: Vale, ¿que necesitarías de mí?

LIDIA: Que nos dejes hablar con la clase para proponérselo.

La propuesta prosperó y en los tres días siguientes no se habló de otra cosa en el aula. Las actuaciones que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Hubo que elegir un lugar y un menú que fuera acorde a las posibilidades económicas de todos.
- Para conseguir el permiso de los padres Marisa sugirió, al día siguiente de que Lidia y Felisa expusieran el tema en clase, que se redactara una nota a éstos explicándoles lo que pensaban hacer, dado que su madre estaba «preocupada por dejarla ir sola a comer y por que el tutor *perdiera* el tiempo en clase de matemáticas para preparar una comida». La nota se redactó y decía lo siguiente, transcribo textualmente:

Queridos padres y madres de 6º de Primaria Hola

Queremos informarles de que el jueves día 14 de Abril queremos celebrar una comida en el Foster´s Hollywood a las 13:30h. Dependiendo del menú que se elija los precios varían de 8,35 a 10,50€.

Si tiene alguna duda, puede preguntar a Lidia o Felisa.

Confirmenos su asistencia el 13 de Abril.

Marque SI NO

- Una vez hechas y fotocopiadas las notas y llevadas por cada niño a su casa, una comisión fue designada para ir al final del día al restaurante elegido y reservar las mesas. Al hacerlo, el responsable del local les advirtió de que, para hacer efectiva la reserva, debían entregar un dinero por adelantado.

- Durante la mañana posterior a este aviso, se realizaron en el encerado y a la vista de todas las operaciones matemáticas para averiguar cuánto dinero tenía que poner proporcionalmente cada uno para pagar la fianza, y se acordó que una alumna iba a ser la encargada de recaudarlo.
- Al día siguiente se procedió a la recogida del dinero. Lidia, que era la responsable de la recaudación, había traído una hucha de su casa. En total, ella y sus compañeros recolectaron 200€ que debían llevar al restaurante en un horario acordado.

Me ofrecí a guardar el dinero bajo llave en un armario, para que Lidia no tuviera que estar con el gigante sonajero con forma de hucha durante toda la jornada escolar, con el riesgo que eso implicaba... No aceptaron mi ofrecimiento y, durante el recreo, pude ver como Lidia botaba, pasaba y tiraba a canasta con el balón en una mano y la hucha en la otra... ¿Qué motivo les habría llevado a no aceptar mi propuesta de guardar bajo llave el dinero? ¿Habría sido porque no me tenían confianza? ¿O no querían mezclar el dinero, curioso símbolo —en este caso— de libertad y autogestión, con los exámenes y notas que había en el armario, insignia del encierro y el convencionalismo escolar?

Un grupo de niñas se mostró preocupado por el comportamiento de algunos niños. Decían que era «muy probable que no se portaran bien durante la comida», razón por la que creían que lo mejor era «hacer unas normas de conducta» para ese día. Hubo una discusión sobre ello, se acordó votar, pero la idea no recibió los votos suficientes, los niños en cuestión decían que no era necesario, que sabían comportarse cuando nadie los controlaba (¡!). Y no fue necesario; si bien varios varones no consiguieron el permiso de sus padres, concurrió a la comida una buena parte de la clase, incluyendo a Leonardo y Estrella.

Al regresar de vacaciones se preguntó en la sesión de tutoría (por nosotros llamada Reunión de Clase) por cuáles habían sido las conclusiones de la experiencia de «ir a comer solos». Atilio volvió a insistir en una teoría que ya le habíamos escuchado en el pasado: «Los padres sólo sirven para poner limitaciones, no nos tienen confianza. A mí por ejemplo no me dejaron cruzar solo el semáforo de la esquina del colegio ¡hasta que fui a cuarto!».

Se refería a las limitaciones a las que habían hecho referencia un grupo encabezado por Marisa cuando argumentaban: «Nuestros padres no nos van a dejar ir a comer solos... sin un profesor, además van a decir que a la escuela no se viene a eso [organizar una comida entre compañeros de clase]».

Situaciones como las descritas, pero también un sueño, un artículo periódico, una noticia impactante, un problema en el patio, una poesía o una tira cómica... han sido de las que se han derivado muchas de las decisiones de clase, y que determinan la organización del tiempo, selección de materiales, en algu-

nos casos la elección del contenido y sobre todo, los sistemas de comunicación establecidos en el aula.

Se trata de posibilitar la presencia de problemas, preocupaciones e interrogantes y destinar tiempo a ello, sin cesar en la demanda de argumentación y en la confrontación de ideas.

Es importante señalar, coincidiendo con Félix García Moriyón (2006) que con este modo de trabajar se cumplen los objetivos fundamentales previstos dentro de la programación oficial. La experiencia indica que dentro del curso escolar se acaban abordando al menos un 80% de los temas.

Los «proyectos de trabajo»

[...] Si se considera el pensamiento como algo deseable en el aula, el currículum no puede presentarse como algo claro y fijo en sí mismo, ya que ello paraliza el pensamiento...

MATTHEW LIPMAN

El significado y el desarrollo de los «proyectos de trabajo»

Se podría decir que los «proyectos de trabajo» son espacios destinados a la reflexión sobre el aprendizaje, sobre el propio recorrido en la construcción del conocimiento, entendiendo que esta construcción está relacionada con la propia personalidad de cada individuo. Compartir con los demás la definición de las metas del proyecto y los progresos, la puesta en funcionamiento de las operaciones intelectuales y la utilización de las capacidades de la propia personalidad son acciones indispensables destinadas al propio aprendizaje.

Según F. Hernández (también citado por M. Pomar [2001]), las capacidades inherentes a la autogestión son: la iniciativa para llevar a cabo tareas de investigación, la inventiva en la utilización de los recursos, la formulación y resolución de problemas a través del análisis, la síntesis de ideas, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal.

Los «proyectos» hacen hincapié en el papel del alumno como responsable y gestor, con la ayuda del profesor, de su propio aprendizaje.

La pregunta es el motor del «aprendizaje por proyectos de trabajo». Evidencian la importancia del diálogo y la negociación que señala Hernández. A continuación presentamos algunas preguntas que pueden ayudar a la interpretación de lo expuesto en párrafos anteriores.

1. ¿Nos basta lo que sabemos para resolver el problema, el interrogante o la preocupación manifestada?
2. ¿Qué sabemos? ¿Dónde lo hemos aprendido? ¿Quién nos lo ha enseñado?
3. ¿Qué necesitamos saber? ¿Por qué? ¿Qué nos proponemos? ¿Cuál es el problema de fondo a partir del cual debemos investigar?
 - a. ¿Qué haremos? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quién nos puede ayudar?
 - b. ¿Cómo sabremos que hemos avanzado?
 - c. ¿Cómo representaremos lo que hemos aprendido y el modo en que lo hemos aprendido?
 - d. ¿Qué evaluaremos y cómo lo haremos?

En nuestro caso, las valoraciones de los alumnos con respecto al trabajo por proyectos siempre han sido positivas. Se han implicado en la negociación para la elección del tema, en la selección del material y en la evaluación final. La metodología de trabajo en la enseñanza de las ciencias dentro del colegio pocas veces contempla la investigación. La forma de abordaje aceptada como válida por buena parte del profesorado es aquella a la que me referiré como *método convencional*, cuyas características son más o menos las siguientes:

- El profesor sigue los contenidos del libro de texto.
- Cada día se estudia una página del mismo.
- Se presenta la página preguntando a los alumnos qué saben del tema que van a leer.
- Se habla de ello durante la primera media hora.
- En la siguiente se realiza un resumen, un esquema o un mapa conceptual.
- Ocasionalmente se realizan los ejercicios de repaso que vienen al pie de la hoja del libro.
- Al finalizar la unidad se hace un examen escrito de la misma.

Durante el primer trimestre del curso se intentó intercalar el método convencional con el trabajo por proyectos, como una manera de establecer una zona de transición y de que el cambio, tras seis años de educación primaria trabajando de la misma forma, no les resultara traumático.

Al acabar el primer proyecto, se les pidió que hicieran una valoración de lo que les había parecido. Las opiniones no pudieron evitar el parangón; en su mayoría se refieren al trabajo por proyectos en comparación con el método convencional.

Algunos de los comentarios fueron los siguientes:

- FÉLIX: Me ha parecido más interesante el proyecto [en comparación con el libro de texto y el método convencional], pero si nos enrollamos tanto no nos va a dar tiempo para dar los siguientes temas.
- IRMA: Es mejor hacer proyectos porque hablamos de temas que nos gustan a todos. *Podemos aprender de forma más amena.*
- LEONARDO: Prefiero seguir trabajando por proyectos porque era divertido y a contrarreloj [refiriéndose a algunos plazos para entregar dossier final]. *Lo mejor era que nos ayudábamos entre todos...* y a otros grupos [las actividades que hemos hecho en los proyectos: índices, dossier y selección de información, fueron hechas bajo algunas dinámicas del aprendizaje cooperativo].
- ESTRELLA: Los del proyecto no lo habíamos hecho antes, y aunque hemos hecho el examen, lo hemos llevado más [lo hemos llevado mejor] y nos lo hemos [refiriéndose al grupo con el que le tocó trabajar] pasado bien y a pesar de todo hemos aprendido mucho.
- MARISA: Me ha gustado porque hemos estado todos más atentos, nos ha parecido todo más interesante porque el tema [titulado «Actividad interna de la tierra: Los terremotos»] *lo hemos propuesto nosotros* y hemos aprendido muchísimo más que con el libro y no nos hemos aburrido.

El proyecto de «Filosofía para niños»

¿Cuál es tu opinión sobre este asunto? ¿Cuáles son tus creencias acerca de este tema? ¿Qué razones tienes para decir eso? ¿Lo que estás diciendo ahora es coherente con lo que has dicho antes? ¿Qué alternativas hay para la afirmación que hiciste?

MATHEW LIPMAN.

Breve historia del proyecto

Era el principio de los años setenta, Matthew Lipman ejercía como profesor de lógica en la Universidad de Columbia de Nueva York, cuando se dio cuenta de las dificultades que tenían sus alumnos universitarios para razonar. Atribuyó esas *falencias* a una falta de formación del razonamiento en etapas anteriores. Consideró que era en la educación primaria donde había que reforzar más la habilidad de razonamiento y de formación de juicios que posibilitasen el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, y que la Filosofía podía ser la disciplina adecuada para enseñar a los niños a aprender a pensar mejor por sí mismos, en lugar de aprender a hacerlo mecánicamente aceptando simplemente la autoridad del maestro. Pensando en esto decidió escribir su primera novela,

El descubrimiento de Harry, para presentar los principios de la lógica de manera asequible, y donde los personajes descubriesen estos principios y reflexionasen sobre cómo podrían usarlos en sus vidas.

Aunque esta propuesta chocaba con la práctica de la filosofía académica y con la inexperiencia en filosofía en la escuela primaria, continuó firme en su visión de la filosofía, como la disciplina que por excelencia se ocupa del sentido de las cosas y puede preparar a los alumnos para pensar en las disciplinas más específicas.

Entre 1974 y 1980 Mathew Lipman, ya con la compañía de Ann Sharp, publicó más novelas para niños de diferentes niveles escolares, cada uno de los cuales se acompañaba con un manual de investigación para el profesorado.

La fundamentación teórica

Lipman, Sharp y Oscayan se refieren a Sócrates como el principal responsable de una nueva orientación de la filosofía, en la que ésta es entendida como una investigación dialógica. Lo fundamentan en tres aspectos. En primer lugar, todo lo que Sócrates recomienda hacer, él mismo muestra cómo hacerlo, ofreciendo un modelo intelectual de investigación: si de lo que se trata es de investigar un concepto –la amistad, el amor, la belleza...– hay una serie de pasos específicos que hay que seguir para hacerlo. En segundo lugar, Sócrates pone la confianza en la capacidad de pensar de su interlocutor y señala que la investigación intelectual empieza por aquello que más interesa a cada uno. También afirman, por último, que Sócrates incita a la gente a conversar. Para él iniciar al diálogo es explorar posibilidades, descubrir alternativas, admitir otros puntos de vista y establecer una investigación común desde un pensamiento riguroso.

La Filosofía como facilitadora del entendimiento entre las personas

La conversación es el elemento central de los facilitadores propuestos (los proyectos de trabajo y el proyecto de Filosofía para niños). El papel del profesor debe estar encaminado a animar las discusiones valiéndose, como en el caso del programa de Lipman y Sharp, de las novelas y de las actividades de los respectivos manuales, pero también a trasladar la actitud filosófica a cualquier situación que tenga al alcance o que suceda en la clase. Es decir, una vez instalada la dinámica del debate, éste excede las clases de filosofía o las de los proyectos de trabajo para trasladarse a todas las asignaturas, ámbitos y lugares en donde interactúen el alumno y el profesor.

De este modo es usual que la clase al completo se encuentre filosofando en matemáticas, o asombrándose de algunas paradojas de las matemáticas en clases de filosofía.

En lo relacionado a la inclusión escolar del alumnado de origen extranjero lo que hemos observado es que en lo dialógico, siempre y cuando haya entre el

profesor y el niño una relación mutua de confianza y empatía, sucede algo similar a lo que pasa con algunos mecanismos psicológicos durante el sueño. Cuando una persona se dirige a la cama a dormir, se quita el reloj, las gafas y la ropa que ha utilizado durante el día para colocarse a continuación el pijama. Una vez metido entre las sábanas la relajación propia del dormir hace que su mente se distienda y surjan los sueños. Durante el ejercicio del diálogo sucede algo similar, la práctica diaria, en distintas situaciones, lugares y asignaturas hace que se genere un clima relacional de confianza tal, que provoca la soltura necesaria que lleva a los niños a evocar sus ideas del mundo y las personas.

Lo que sienten y piensan del otro ocupa en esta dinámica muchas veces un lugar central. La interferencia más grande que encontramos para hacer frente a la exclusión escolar (casi como en cualquier otro tipo de conducta discriminatoria) es que la práctica rutinaria y memorística lleva a que se acepten teorías fantásticas e hipótesis intuitivas sobre algunos colectivos de personas.

Creemos que el primer paso para abordar esta problemática es que el profesor permita que afloren todos los prejuicios, miedos y estereotipos que hay sobre el tema. Que se evite la moralización y en sustitución de ella, el docente haga uso de la petición constante de argumentaciones.

Esto sucedió en una de las primeras sesiones de la asignatura de religión. El libro de texto proponía, a la manera de introducción para hablar del éxodo de los judíos, una entrevista realizada por *EL PAÍS* en septiembre de 2008, al atleta de origen marroquí Abderramán Uit Khammouch. El deportista fue representante de España en los juegos paraolímpicos de Pekín 2008 y ganó una medalla. El diálogo habla de las dificultades que atravesó Abderramán en su infancia, de cómo perdió el brazo por las deficiencias de la salud pública marroquí y de sus vivencias como inmigrante ilegal en Canarias.

Transcribo de manera literal algunos diálogos y mis anotaciones de aquel día en el diario de clase.

MARISA: La señora que limpia en casa tuvo que volverse a su país porque su novio le pegaba.

Curioso caso el de Marisa. A pesar de ser nacida en el África y de ser negra, ha hablado todo el tiempo en tercera persona, como si no se sintiera extranjera. Estela, una de sus amigas, se lo recuerda con una sonrisa a partir de mi pregunta:

JUAN: ¿Cómo os lleváis con los extranjeros que conocéis?

ESTELA: Yo con Marisa me llevo muy bien.

[...]

LIDIA: El otro día estaba con mi primo y vi a dos chicas colombianas o así que eran prostitutas iban por la calle, aquí cerca.

- JUAN: María ¿Cómo sabes que eran prostitutas?
- LIDIA: Por las pintas que llevaban, iban con los pechos casi al aire [risas generales] y llevaban tacones así [hace un gesto con la mano]. Como de prostituta. Llevaban ropa de prostituta
- ESTER: Yo no entiendo a Lidia... Lidia, ¿qué ropa usan las prostitutas?
- LIDIA: Pues ropa guarra, eran unas guarras.
- LUIS CARLOS: El otro día vi que en el telediario decían que todas las brasileñas eran prostitutas
- JUAN: ¿Todas?
- LUIS CARLOS: Bueno, el 60% o así.
- DARDO: En mi equipo tenemos un compañero que es brasileño.
- LUIS CARLOS: Pues su madre lo será.

Silencio... ahí dejamos el tema. No hubo censura, que era de alguna manera lo que Luis Carlos hubiera deseado. Lo políticamente correcto en un ambiente educativo regido por las convenciones habría sido espetar al alumno un discurso sobre la declaración universal de los derechos del hombre y dar por acabada la conversación. La censura hace posible que una vaga idea se encamine a un firme concepto: «las brasileñas son prostitutas, A es brasileña, A es prostituta». Juzgar el comentario desde la mirada adulta y callarlo elimina toda posibilidad de intervención futura. Ataca la conducta y la arrincona, bajo la óptica del niño retomar el tema sería verse expuesto al enojo del profesor, lo conveniente para él es no volver sobre ello para evitar una posible arenga del adulto.

Como señala Lipman en el Manual de Investigación filosófica, lo que hace que conductas estereotipadas como las evocadas por Luis Carlos sean malignas es que a menudo son plausibles. Como las «verdades a medias», se basan en cierta evidencia, pero no en suficiente evidencia. El daño consiste en no permitir airear prejuicios vagos y sospechas infundadas que, reprimidas se vuelven estériles y anulan cualquier posibilidad de intervención pedagógica.

(Diario de clase. Octubre de 20...)

Hoy, algún tiempo después, seguimos pensando igual. La actitud pasiva del docente en situaciones como ésta muchas veces es tachada de cómplice. Complicidad con lo incorrecto. Es habitual que los docentes recriminemos a quien habla cuando esgrime argumentos que rozan el fascismo como éstos de arriba, como también cuando alguien sugiere como idea para una sociedad mejor la eliminación de una minoría. Aquí, como en el ejemplo anterior es censurable la censura. Lo mejor es que sean los propios niños quienes detecten las deficiencias en el hablante y las señalen como en el ejemplo de Ester: «Yo no entiendo a Lidia... Lidia: ¿qué ropa usan las prostitutas?»

Algunos profesores suelen preguntar: ¿Cómo permites que se digan semejantes barbaridades dentro del aula? ¿Por qué no das tu opinión? Siempre contesto que puedo intervenir y plantear mi opinión si las circunstancias lo demandan pero nunca antes de que los niños hayan dado todas sus opiniones al respecto, cuando hayan soltado todo el lastre de prejuicios sobre el tema. Muchas veces pasa, que perdemos la perspectiva en relación a los procesos. Desestructurar estereotipos como los del ejemplo anterior lleva mucho tiempo, incluso pienso que siempre es mejor dejar la discusión a medias que cerrarla con un discurso moralizante.

Retomo lo que decía al inicio: en estas situaciones nunca el alumno es el problema. La mayoría de las dificultades vienen porque el profesor, ante comentarios como los de mi clase, incurre en el terreno de la educación moral... y pierde el tiempo. No digo que no haya que centrar el tema de la exclusión-inclusión en ese aspecto (el de la moral) sino que entiendo que de lo que se trata es de que el papel del profesor sea aquello que decía Mathew Lipman, es decir, el de convertirse en un mediador entre la sociedad y el niño, no en un árbitro. Agregaría que la mediación debe extenderse a los alumnos entre sí, entendiendo las clases como un espacio de entendimiento entre culturas y personas.

5. PRINCIPALES INHIBIDORES DENTRO DE LA CULTURA ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

(Juan Campagne, Ángela Campuzano, Elena Rueda)

La mayor dificultad para lo expuesto en las líneas anteriores en cuanto a la Filosofía para niños y los «proyectos de trabajo» es que el alumno inmigrante no hable el castellano. Debo decir que en el tiempo que llevo trabajando como educador en España no he tenido aún alumnos con esta característica, aunque sí con poco conocimiento de la lengua. Mi impresión ha sido que, a pesar de la limitación inicial, mostraron un interesante progreso.

Quisiéramos también mencionar algunas de las problemáticas que se manifiestan en el patio durante el recreo y que atañen directamente a la inclusión. Por dificultades de espacio no podremos explayarnos mucho más; hubiera sido interesante hacer un relato de las observaciones y diálogos que se han hecho en clase en torno a la exclusión a propósito de los juegos y deportes en el recreo. Pero al menos sí querríamos hacer referencia al papel que tiene éste último (el recreo) dentro de la cultura escolar. Buena parte del profesorado coincide con Xavier Bonal (2000) en sustentar la idea de que es un espacio con nula o escasa regulación pedagógica. Niños y niñas deben poder disponer de momentos y lugares en los que la intervención docente sea mínima y puedan «desahogarse». Esto puede llegar a ser fundamentado y, en algunas cuestiones, estaríamos de acuerdo. Pero también convendría, y esto podría ser motivo de una buena cantidad de folios más, observar con detenimiento las *relaciones simbólicas de do-*

minación (Bourdieu, 2000) que se van generando en el patio ante una cierta pasividad docente. Media hora de recreo puede tirar por la borda horas y días de trabajo. Para resumir lo observado tanto dentro de las Reuniones de Clase como en el trabajo realizado por el Equipo de Convivencia (del que soy parte), podemos decir que hay una relación entre la ideología educativa preponderante –que manifiesta lo reflejado en las líneas anteriores y que podría resumirse en «El patio debe ser un momento de descanso para todos»– y la discriminación, la agresividad, el sexismo, la dominación masculina y la pasividad femenina.

BIBLIOGRAFIA

- BRENIFIER, O. (2005). El diálogo en clase». Gran Canaria: Ediciones IDEA.
Cuadernos de Pedagogía. Número 408. Enero de 2011. *Cultura e identidades culturales*.
- BONAL, X. (1998). *Cuadernos para la coeducación. Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2000). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo xxi.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- FROMM, E. (1947). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- GALEANO, E. (1998). *PATAS ARRIBA. La escuela del mundo al revés*. Madrid: siglo xxi.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- HERNÁNDEZ, F., Ventura, M. *Organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó
- LIPMAN, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. y OSCAYAN, F. S. (1980). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- MEYER, M. (1996). *La insolencia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- POMAR, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1993). La función social y educativa de la escuela obligatoria. Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9, pp.16–27
- SANTOS GUERRA, M. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó
- SEELY, J., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1996). *La cognición situada y la cultura del aprendizaje*. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>