

Convivencia, clima de aula y filosofía para niños

Gonzalo ROMERO IZARRA

Amparo CABALLERO GONZÁLEZ

Correspondencia

Gonzalo Romero

Dpto. Didáctica
Escuela Universitaria Magisterio
Universidad de Alcalá.
C/ Madrid, s/n.
19001 Guadalajara

Correo electrónico:
gonzalo.romero@uah.es)

Recibido: 9/7/2007

Aceptado: 10/6/2008

RESUMEN

En este trabajo analizamos las relaciones entre clima social de aula y clima general de la sociedad en la que la escuela se inserta. Consideramos esencial partir de esta reflexión para definir un proceso educativo para la transformación social. Filosofía para Niños es una posibilidad metodológica que mejora ese clima social, ofreciendo a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo potencialmente transformador, que profundiza en los valores de una relación entre personas que se cuestionan por lo que sucede a su alrededor, bases éstas de una relación democrática, y de un clima social de aula positivo.

PALABRAS CLAVE: Clima Social, Diálogo, Convivencia, Cooperación, Democracia en el aula.

Coexistence, Classroom Climate and Philosophy for Children

ABSTRACT

In this paper we analyse the relationship between the classroom's social climate and the general climate of society in which the school is inserted. We consider essential to start from this reflection in order to define an educational process for social transformation. Philosophy for Children is a methodological option to improve this social climate as it offers teachers and pupils a potentially transforming work that deepens into the values of human relationships for people who are concerned with what happens around them. These are the foundations for democratic relations and a positive classroom social climate.

KEY WORDS: Social Climate, Dialogue, Coexistence, Cooperation, Democracy in the Classroom.

Hace tiempo que se viene constatando que las dificultades que dicen atravesar los profesionales de la enseñanza se acentúan durante la Educación Secundaria. Los abundantes análisis que se realizan desde distintos puntos de vista, concentran la *problemática* en las formas de convivencia: el profesorado percibe falta de disciplina en el alumnado y aumento de conductas disruptivas (http://www.convivencia.mec.es/congreso_200603).

Se hace necesario un análisis profundo de las causas de estos hechos, del contexto social donde suceden, de las relaciones sociales con las que estos alumnos construyen su crecimiento. Necesitamos saber si en sus aulas han encontrado un lugar donde se sientan percibidos, más allá de si han acudido ese día o no. Es abundante el noticiero sobre las consecuencias de algunos hechos perturbadores de la llamada convivencia en las aulas, pero menos se dice de sus causas.

Son muchas las noticias que encontramos sobre indisciplina en las aulas de Secundaria y de los conflictos que suceden en las mismas. Con frecuencia se hace responsable único de tales problemas al comportamiento del alumnado y, en última instancia, a su entorno familiar, que no ha sido capaz de dotarles de los límites y educación que necesitan. A fuerza de repetirlos, estos axiomas van penetrando en el imaginario colectivo, también entre los profesionales de la enseñanza. La repetición, en ocasiones, de un mismo hecho, genera una imagen distorsionada de la frecuencia e intensidad con que estos hechos acontecen, ofreciendo una visión del clima de convivencia de nuestras aulas poco realista. La presentación de un *mundo violento* en las aulas es noticia de actualidad. Este abordaje individualista del conflicto, centrado exclusivamente en el alumno, olvida que el modo en que se configuran las relaciones sociales y cómo se *solucionan* los conflictos fuera del entorno de los centros escolares influye poderosamente en la forma en que el alumnado, a su vez, se relaciona con su contexto social. Más allá del estudio de la disrupción en las aulas analizado exclusivamente desde dentro de la Escuela, proponemos en este artículo analizarlo también desde fuera del *orden escolar*, para intentar entender en toda su extensión el complejo concepto de *clima social de aula*. Más que dar respuestas de recetario, comenzaremos haciéndonos algunas preguntas esenciales:

¿Son nuestros alumnos disruptivos totalmente responsables de las conductas asociales dentro de las aulas y los centros escolares? ¿Qué falta en estos espacios para que, al parecer, no les sean nada gratos y hasta acaben desapareciendo de los mismos, huyendo de la realidad que se encuentran allí? ¿Podemos hacer algo para diseñar un tiempo y un espacio apetecible para llegar a desear estar en compañía de otros, para aprender y para enseñar?

Somos las personas quienes construimos los paradigmas de la convivencia. Asistimos hoy a la imposición de unas relaciones basadas en la competitividad y el triunfo del individualismo sobre cualquier otra forma de organizar la relación entre los seres humanos.

Se hace necesario un análisis profundo sobre las causas de estos hechos, sobre el contexto social donde suceden, las relaciones sociales que aparecen como referentes durante el proceso de desarrollo de nuestros niños y adolescentes: qué perciben, qué sienten, qué piensan de su proceso formativo y educativo. Conocer si sus aulas son un lugar en el que se sienten *percibidos*, más allá del momento del control de asistencia. Cuando encontramos claustros de profesores que se atreven a poner en marcha metodologías de trabajo que, basadas en la cooperación, construyen espacios donde todos encuentran su lugar, entonces el deseo de aprender se impone al rutinario deseo de acabar el curso. En estos casos, los objetos de conocimiento son elementos significativos y atrayentes, cercanos, sensibles a la realidad que día a día transitamos, porque esa realidad forma parte de los contenidos de aprendizaje. Las decisiones que se tomen sobre los métodos con los que se va a trabajar en las aulas para abordar los contenidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje repercutirán no sólo en los objetivos de aprendizaje que se alcancen, sino en el clima de convivencia de las aulas.

Clima de convivencia, clima de aula, clima de relación: apurar el tiempo de las acogidas

Hablar de *clima de aula* nos exige una pregunta previa: generar un clima positivo... ¿para qué? En este contexto, nos preguntamos si nuestras escuelas son lugares de relación social humanizadora, donde los contenidos y metodologías con los que se trabaja sirven para una transformación social, cada día más urgente. Pensamos que, todavía hoy, la Escuela es un espacio privilegiado para anunciar y compartir esta especie de utopía porque “*si tuviéramos que elegir un contexto en el que se reflejen como un crisol las diferentes características de una sociedad, probablemente éste sería la escuela*” (CABALLERO, 2007).

Las aulas no son entes aislados de su contexto. El más próximo e inmediato es el propio centro donde se halla inserta. El ecosistema social de cada centro es la síntesis cultural configuradora de la institución, donde el ambiente construido por la relación que mantienen entre sí las personas, los procesos educativos –razón esencial de la Escuela– y la proyección que de ella se hace, configuran en su conjunto la atmósfera envolvente, su *clima*.

Este *clima* de la institución es el resultante de las actuaciones y percepciones de todos sus miembros, sin el que no puede entenderse ni desarrollarse la institución educativa. Entre las cuestiones que en una escuela influyen sobre el *clima social*, encontramos: las interacciones socio-comunicativas;

la forma en la que se organizan las tareas educativas; el discurso del centro escolar, es decir, la coherencia entre fines y medios para lograr lo que se desea durante el proceso de enseñanza/aprendizaje; las percepciones de docentes y estudiantes sobre ese discurso; las relaciones generadas entre las personas, dentro y fuera de la institución; el estilo de liderazgo y toma de decisiones; las normas configuradoras; las propuestas administrativas; y la interdependencia entre la Escuela y su medio social, cultural y laboral (ANDERSON, 1982; MEDINA, 1997).

El *clima social de centro y aula* están en continuo intercambio, lo que nos debería exigir un esfuerzo de análisis y reflexión constante para delimitar las actuaciones más adecuadas. La formación del profesorado para comprender y tomar decisiones en el centro educativo, y singularmente en el aula, es un aspecto esencial para un desarrollo coherente del proceso de enseñanza y aprendizaje para la transformación social. La concepción de la enseñanza no debería limitarse a una reflexión instructiva, sino abrirse a la comprensión y transformación de la realidad sociointeractiva que se genera en el aula.

Las interacciones dependen tanto del discurso que empleamos para configurarlas como de las actitudes de los participantes y, especialmente, de los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales intercambiamos las experiencias educativas. La maduración neurobiológica, las cosas que aprende y cómo las aprende nuestro alumnado, forman parte de una relación dialéctica en la que influyen decisivamente las emociones, el deseo por encontrar en el aprendizaje el lugar donde mi persona crece de manera integral en cooperación con los demás. Lo que Bruner (1988) llama “*los andamiajes*”, las herramientas metodológicas que utilizamos para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, tienen una importancia decisiva a la hora de configurar un universo de relaciones entre nuestros alumnos.

Un aula es una comunidad humana. A la hora de promover un clima de relación humanizante es importante anotar que, por ejemplo, “*cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven*” (TORRES, 2001). El clima social de aula no sólo puede describirse, sino modificarse, favoreciendo la cohesión social entre sus componentes. Para ello, es preciso dotarse de herramientas educativas que puedan ayudarnos a su logro, sabedores de la enorme dificultad, complejidad y diversidad de variables que están en el trasfondo de esta tarea.

Ante la dificultad... aprovechar el tiempo de la Escuela

El tiempo de que dispone el centro educativo para cubrir las exigencias curriculares es un condicionante más en la configuración del clima. La estructuración y distribución del tiempo indican la concepción de las tareas relevantes frente a las secundarias. La distribución interna entre tiempo de clase, reuniones, tutorías, entrevistas, etc., que en el equipo de profesores y alumnado se articula, pone de manifiesto la importancia que se otorga a los diferentes eventos educativos. La capacidad de decisión del profesorado para configurar y organizar su tiempo, así como la intervención del alumnado y órganos colegiados, evidencian la incidencia de cada miembro en la gestión del centro.

Cuando decimos *tiempo* estamos incluyendo, también, el tiempo que dedicamos a que nuestros chavales aprendan cosas (los objetos de conocimiento) y cómo las aprendan. Nuestra apuesta es la cooperación y eso también requiere *tiempo*, un tiempo especial de preparación, de asambleas decisorias de nuestros alumnos sobre lo que desean aprender porque les es significativo. Un tiempo que, incluyendo el *cronos*, apuesta por el *kairós* (tiempo deseante y gratificante). Más allá de la información dada, más allá de la respuesta otorgada ante los hechos y objetos del conocimiento que nos proponen para aprender algunos libros de texto, podemos construir y reconstruir la realidad, interrogarla, preguntarnos por ella, relatarla, y eso debería formar parte del currículum. Nuestros sentidos no son sólo ventanas, sino interlocutores con el mundo.

Argyle (1990) plantea que una de las incidencias más positivas de las relaciones humanas en una comunidad educativa es la mejora producida en los niveles de felicidad, salud mental y física de los miembros del grupo, si aquellas son positivas. Cómo configuremos el horario y distribución de actividades no es un hecho menor.

No lo tenemos fácil... Vivimos envueltos en el tiempo del mercado global

Notamos el inevitable paso del tiempo toda vez que se tiene el valor de reconocer que los seres humanos, viviendo sometidos a las *condiciones del mercado*, nos olvidamos de conducirnos solidariamente y requerimos difíciles conversiones, sobre todo en sociedades amplias, complejas y urbanas. Es difícil crear sociedades justas y fraternales, mientras no se creen las bases políticas de apoyo para establecer metas solidarias consensuadas. Difícil, pero no imposible.

Vivimos *tiempos difíciles* en donde coexiste una estremecedora lógica de exclusión y una brutal y cotidiana insensibilidad ante esta destrucción de vidas humanas. ¿Cómo organizar y conjugar tiempos del reloj –los *cronos*– con nuestros tiempos vivos y comunitarios, cooperantes y deseantes –*kairós*–,

para que la ecuación resultante sea más o menos esta: darnos tiempo a nosotros mismos para saber vivir, dándonos, junto con otros, tiempos solidarios como exigencia de nuestra condición humana? Y la comunidad escolar con pretensión de ser educativa: ¿cómo garantiza y fundamenta qué es lo esencial en la distribución del tiempo, en la distribución de los horarios? ¿Cómo lograr que dentro de la administración del tiempo en la escuela se produzcan temporalizaciones cooperadas en forma de experiencias de aprendizaje?

El tiempo pedagógico es aquel tiempo dedicado a producir vivencias positivas, placenteras, que nos revelen que estamos aprendiendo. El tiempo de la escuela sólo se transforma en tiempo pedagógico cuando su transcurso crea un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias del aprendizaje en común, cooperativo, personal, humano. La temporalidad pedagógica no se debería medir sólo de modo cronológico en horas, días, meses y años, objetivos cumplidos, eficacias mensurables en notas, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de experiencias gratas de aprendizaje. El objetivo del tiempo pedagógico no es sólo una enseñanza bien estructurada, sino la configuración de esa parte instructiva de la pedagogía en función de la construcción de una persona con sentido *común* y de la celebración del conocimiento como descubrimiento placentero.

Como apunta Assmann (2002), la dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a una pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto, en la Educación: horario escolar, tiempo de la información instructiva, tiempo de lectura y estudio, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo de la apropiación personalizada, tiempo de error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa, tiempo de gestos e interacciones, tiempo del juego, tiempo para desarrollar la autoestima, tiempo de decir si a la vida frente a las condiciones competitivas y egoístas del mercado, tiempo de crear esperanzas.

El tiempo de la Escuela no puede reducirse a un recuento de las horas de permanencia en el edificio escolar. La Escuela necesita una vivencia del tiempo distinta de la que se vive ante la pantalla del ordenador, del televisor o de la micropantalla del móvil. Es necesario conflictuar la acomodación de los tiempos en la Escuela. Los medios se interesan por los espectadores como número, como sumatorio de audiencia, mientras que la escuela pública debería interesarse por la educación de personas activas en el conocimiento y en el pensar reflexivo, crítico y solidario, tarea ésta siempre comunitaria. Un buen aprovechamiento del tiempo escolar exige su transformación en tiempo pedagógico. Esta es la tesis de Assmann, que hacemos nuestra. Tiempo vivencial que vive la alegría de estar aprendiendo juntos.

La urgente revisión de los relatos con los que trabajamos en las aulas (públicas), espacios para la reflexión sobre el bien común

Es una constatación año tras año, curso escolar, tras curso escolar: salvo honrosas excepciones, se revisa poco en los claustros el hecho de cómo es hoy nuestro alumnado y qué tipo de socialización le constituye. Como escribió Jódar (2007, 165), *“No existe el alumno. No existe un modo invariante y universal de ser alumno. Lo que existe son formas históricas de ser alumno, de configurar el espacio institucional donde tiene lugar la experiencia consistente en enseñar y aprender. Y esas variables formas de ser alumno, las exigencias que se le imponen, las constricciones sobre lo que se considera su buena formación o las prácticas a través de las cuales se constituye su subjetividad, son cambiantes, producto de regulaciones que varían a lo largo de la trama histórica”*. No se piensa en el niño, en el joven, y menos se piensa en un alumno que está creciendo, y que puede y debe tomar decisiones sobre cómo desea vivir, en compañía de sus iguales, junto a sus profesores, cooperando en el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje pensando en su presente, en su historia que le configuró y que nos configuró el ser como somos.

Tal como indica Beltrán, el llamado bien común no es único ni uniforme:

“No existe una voluntad general como un absoluto; se trata de un bien plural que al tiempo de reflejar las diferencias entre las personas también las une por reciprocidad y solidaridad, lo que acaba definiéndolos como iguales políticamente; es un conjunto de líneas más o menos homogéneas trazadas en un espacio (público) que unen, a la vez que separan, lo diferente. Tampoco preexiste un interés común, sino que debe lograrse mediante un proceso de comunicación, acercamiento de posturas y negociación” (BELTRÁN, 2000, 29).

Y, si esto es así, ¿cómo quiere sobrevivir la Escuela de la disciplina y el respeto *al profesor* contando las mismas cosas año tras año, quizás cambiando sutilmente el *soporte tecnológico* del contenido? Afrontemos con dignidad profesional la tarea.

Es urgente la necesidad de buscar proyectos de trabajo donde la significatividad del relato, la cercanía de los temas a tratar, la historia contada en ellos, sean un elemento de gran utilidad social, un pequeño hito histórico en la vida escolar de una comunidad de personas dispuestas a interrogarse sobre porqué suceden las cosas que suceden a nuestro alrededor, cómo poder entenderlas, para, quizás, poder solucionarlas. Para ello es necesario revisar nuestra propia identidad docente y darnos cuenta de los valores que con nuestro actuar profesional, estamos reproduciendo, alterando o... transformando (DAY, 2006, 39 y ss.). Es evidente que esta identidad, esta pasión, este elemento emocional, afectivo, es

captado y valorado por nuestros alumnos, ayudando poderosamente a la hora de enfrentar la tarea educativa en común.

Hoy más que nunca intentar ordenar y organizar los asuntos públicos se ha convertido en una tarea cíclopea, *quasi* heroica, frente a la mercantilización de las relaciones sociales, también en la Educación (HIRTT, 2005). Casi no existen ya espacios para la comunidad, para lo comunitario, para lo interrelacional, para la toma de decisiones comunes, para la autogestión. La comunidad no es una renuncia a lo personal, a la individualidad, sino la forma política en la que mi identidad personal y mi individualidad se forman a través del gesto comunitario donde el yo es construido por el tú y viceversa, para poder pronunciar con honestidad y verdad el *nosotros*.

En esta Escuela pública nadie debería fracasar, porque el fracaso del alumnado sería el fracaso de la Escuela. Escudarnos en la diversidad cultural del perfil actual del alumnado que ingresa en la Escuela pública para justificar su fracaso no es sino olvidarse de los objetivos de la educación pública.

Daniels (2003, 202 y ss.) lo señala con claridad: los límites de la tolerancia del enseñante a la diversidad del alumnado se establecen en parte por unas exigencias impuestas a las escuelas desde el exterior. La reciente insistencia en el rendimiento (en la *eficacia*, lenguaje del mercado que se ha trasladado *mutatis mutandi* a la Escuela) puede haber reducido la tolerancia del enseñante a un rendimiento bajo por parte de los alumnos. Esta menor tolerancia o aceptación del fracaso sería aceptable en la medida en que estuviese acompañada de un compromiso activo destinado a fomentar mejoras en el rendimiento, pero es claramente inaceptable si conduce a la retirada o al rechazo.

El Proyecto “Filosofía para Niños y Niñas” como herramienta educativa para favorecer un clima social de aula positivo

Filosofía para Niños y Niñas –FpN– (LIPMAN, 1969) es un proyecto que implica la toma de decisiones con un alto grado de racionalidad reflexiva. Hoy, que tenemos abierto un debate importantísimo sobre el presente y el futuro de la enseñanza, estando en revisión las estructuras escolares, cuestionándonos la validez y el sentido de la Escuela, no está de más recordar, como apunta Echeita (1995), que cuando un profesor toma a su cargo un aula concreta, independientemente del nivel educativo y del área en el que se encuentre, tiene en sus manos decisiones que van a originar, probablemente, resultados educativos muy distintos. A veces, reconozcámoslo, las decisiones que se toman por parte del profesorado no siguen un mandato de racionalidad reflexiva sino que otras cuestiones pesan sobre esas decisiones (rutina, desconocimiento...). Cuando esto sucede, el resultado del proceso de interacción interpersonal en el aula es cualquier cosa menos un proceso educativo. Ahora bien, no sería justo cargar todas las tintas de este resultado en las decisiones del profesorado, porque éstas también están mediatizadas por el propio contexto socio-administrativo, relacional, político, laboral y hasta legal que rodea al entramado escolar.

FpN se presenta como una posibilidad, como un conjunto integrado de tareas para desarrollar acciones de cambio, ofertando a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo potencialmente transformador. Se trata de un proyecto educativo encaminado a profundizar en los valores de una relación entre personas que se cuestionan por lo que sucede a su alrededor, respetándose, escuchándose y tomando la palabra, bases éstas de una relación democrática, y también para la creación de un clima social de aula positivo. Aula, entendida como oportunidad de elaboración de comunidades de investigación ética, social, de pensamiento comunitario, crítico, cuidadoso, reflexivo y solidario, donde se puede desarrollar un discurso contrahegemónico. Una oportunidad para ahondar en el conocimiento y las habilidades sociales que necesitamos para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, bases para una acción transformadora.

Como indica Freire (1986), *“solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación, que superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza... No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”*.

La mejora del clima social por la que nosotros optamos entiende el aula como una microsociedad, ensayo activo de preparación óptima para la construcción de sociedades democráticas donde la relación humana nos sirva para ponernos en el lugar del otro, cuestionarnos sobre lo que nos sucede, construir un currículum participativo para desarrollar el espíritu crítico, y reconocer al otro como un igual, planteando alternativas creativas en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La apuesta de FpN es la práctica dialógica y reflexiva que se intenta estimular en el aula para contribuir de forma relevante a desarrollar algunas dimensiones del pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso), complejidad que está también en la base de la mejora del clima social de aula.

Bien es verdad que la atención que el proyecto presta a las destrezas cognitivas propias del pensamiento crítico es, tal vez, su aspecto más llamativo, reconocido e investigado. Aunque no debemos olvidar, como apuntan Aja, Olivares, Ortega, Pérez & Traver (2004), que no se trata de suscitar en la clase un *“diálogo de besugos”*, una *“cháchara estéril y autocomplaciente”*, sino que continuamente se

solicita inquirir, argumentar, explicitar razones y criterios, descubrir supuestos o reflexionar sobre consecuencias futuras.

La dimensión creativa de FpN no es menos relevante, como lo muestra la atención por integrar todas las ideas y perspectivas individuales, alentar el pensamiento propio, provocar situaciones de *conflicto cognitivo*. La auténtica clave de bóveda del proyecto es precisamente la tercera dimensión, el pensamiento cuidadoso (*caring thinking*), condición sin la cual no es posible la auténtica comunidad de investigación, que requiere mucho más que buenos modales, información e inteligencia, aunque también requiera todo esto. La condición que posibilita su ejercicio y su resultado más satisfactorio es el conjunto de predisposiciones afectivo-cognitivas propias de un auténtico diálogo: escuchar, ponerse en el lugar del otro, empatizar, ser sensible a la pluralidad de perspectivas, construir a partir de las ideas ajenas, etc. Es en la *comunidad de investigación* y en las tareas que se realizan en ella donde se concentran las dimensiones del pensamiento complejo que tratamos de desarrollar para la mejora del clima social de aula.

En FpN se leen colectivamente relatos sobre personajes que descubren cómo razonar más efectivamente y aplicar sus razonamientos a las situaciones de la vida cotidiana. Estas historias son discutidas y guiadas por docentes formados en el trabajo de *hacer filosofía* con sus alumnos, motivándose a participar en diálogos, escuchar, valorar las opiniones de los otros así como las propias, comprendiendo que sus contribuciones pueden ser tan valoradas y respetadas como las de sus pares. En los relatos y narraciones encuentran aspectos problemáticos que examinan durante la discusión filosófica, deliberan entre sí y paulatinamente internalizan un proceso de indagación que conlleva el desarrollo de esta comunidad de investigación.

El proyecto FpN que Lipman impulsó podría considerarse también como un proyecto de *enseñanza adaptativa* (MIRAS, 1991) porque acepta la diversidad inherente a la naturaleza humana y cuya característica distintiva es la capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de las personas que la protagonizan. Una de las claves del proyecto es que se aprende a participar, participando, a dialogar, dialogando y a pensar, pensando. Los niños no *estudian* filosofía, *hacen* filosofía. *Sólo* hace falta acercarlos relatos y experiencias de vida que les sean cercanos y significativos. Para ello, el profesorado debe creer en las capacidades de su alumnado.

El Proyecto “Filosofía para Niños” (FpN): un intento coherente para interrogarnos por lo que nos sucede y salir del atasco

Hacer que la permanencia en las aulas sea una experiencia atractiva para los estudiantes debe ser el reto de cualquier pedagogía que parta del dato de la obligatoriedad de la enseñanza, como ya hemos apuntado anteriormente. No es lo mismo que las aulas de secundaria sean visitadas por una élite –por numerosa que esta pudiera ser– a que lo sean por ley por *toda* la población perteneciente al grupo de edad 6-16 años, como ocurre hoy en día. La mayor parte del alumnado considera que cuanto la Escuela pretende enseñarles es algo que carece de relación con su vida. Si bien es verdad que algunos de entre ellos y ellas están más próximos a la lógica y a la cultura de la Escuela y les resulta más llevadera la experiencia escolar, como apunta Feito (2000).

La Educación así concebida es la práctica del pensamiento vivo, fundamentada en una concepción dinámica del conocimiento como un proceso de búsqueda de significados del que todos somos partícipes y que requiere del encuentro de las conciencias para saber del mundo y de nosotros mismos. Pero la educación requiere de una herramienta viva que es el diálogo. El diálogo es la vida de un sistema educativo, en el que cada mente puede encontrar a las demás en un ambiente de mutua confianza, respeto y atención que propicia el verdadero desarrollo de todos los participantes.

Peirce fue el primero en ofrecer el concepto de comunidad de investigación (*community of investigators*) en el contexto de sus reflexiones sobre la verdad y sobre la fijación de nuestras creencias. Como apunta García Moriyón (1987), Peirce pretende sugerir que:

- La investigación científica sería destruida tanto por el dogmatismo como por el relativismo, por lo que es imprescindible preservar la confianza en que es posible la adquisición de un conocimiento verdadero.
- La anterior meta no es asequible a ningún individuo particular, sino que sólo es posible a lo largo de un proceso de autocorrección, llevado a cabo por una comunidad de investigadores que comparten ese compromiso con el descubrimiento de la verdad.
- El método empleado tiene que ser público, orientado a producir una creencia común que nos proporcione las razones para creer que podremos formular opiniones que estén de acuerdo con los hechos.
- El paso de la duda a la creencia, objetivo de la investigación, nunca es definitivo, pudiendo considerar cada etapa como un momento de descanso que nos permitirá continuar la indagación.

A juicio de De la Garza (2002), la racionalidad de la acción comunicativa consiste en extirpar las relaciones de fuerza establecidas en las estructuras de comunicación que impiden el establecimiento consciente de los conflictos y su regulación consensual por medio de la comunicación interpersonal. La acción comunicativa ayuda a la renovación de la cultura, así como al logro de la solidaridad y al desarrollo de las identidades personales.

Además, entender el proyecto FpN como una posibilidad real de mejora del clima social de aula, tal como se ha constatado en trabajos anteriores (ROMERO, 2005), obedece también al hecho de que establece una interacción directa entre alumnado y profesorado que les facilita el seguimiento del proceso desarrollado en el aula. Proceso de intervención diferenciado, coherente con lo que estamos poniendo de manifiesto: el desarrollo de la democracia participativa en el aula a través de *aprender a pensar en comunidad de investigación*. Una actividad mental autoestructurante para el establecimiento de relaciones humanas gratificantes. Para ello, es imprescindible que el alumnado tenga la oportunidad de expresar sus propias ideas y, a partir de ellas, potenciar las condiciones que les dispongan a revisarlas a fondo y ampliar las expresiones de esas ideas con otras nuevas, situándonos en condición de modificarlas si es preciso, al tiempo que buscamos nuevas alternativas.

Para aprender es indispensable generar un *clima*, un ambiente adecuado. Este *clima* se constituye en un marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, la sinceridad. Parece obvio que el aprendizaje se potencia cuando convergen estas condiciones que estimulan al trabajo y al esfuerzo compartido, creando un entorno seguro y ordenado que ofrezca en el aula la oportunidad de participar en la multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y el trabajo en grupo.

Referencias bibliográficas

- AJA, M., OLIVARES, M., ORTEGA, A., PÉREZ, S. & TRAVER, V. (2004). *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia. Pensando juntos, construyendo libertad. IES N° 8*. Madrid: Doce Calles.
- ANDERSON, C. S. (1982). "The Search for School Climate. A review of the research". *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- ARGYLE, M. (1990). "Relaciones sociales". En M. HEWSTON ET AL., *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Ariel.
- ASSMANN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- BELTRÁN, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CABALLERO, A. (2007). "La escuela en conflicto como escenario de socialización". *Rescaldos, revista de diálogo social*, 16, 7-15.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE LA GARZA, T. (2002). "Comunidad, democracia y educación en el pensamiento de Mathew Lipman". En F. GARCÍA MORIYÓN (ED.), *Mathew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: De la Torre.
- ECHETA, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En P. FERNÁNDEZ & M. A. MELERO (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FEITO, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- FREIRE, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA-MORIYÓN, F. (1987). "Filosofía para Niños: una propuesta sólida y coherente". *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 5, 37-56.
- HIRT, N. (2005). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>
- JÓDAR, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes Educación, 165.
- LIPMAN, M. (1969). *Harry Stottlemeier's discovery*. New Jersey: Institute for the Advancement for the Philosophy for Children.

- MEDINA, A. (1997). "Procesos de cambio en las instituciones educativas". *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 21-39.
- MIRAS, M. (1991). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos". En C. COLL ET AL., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- PEIRCE, C. H. (1988). "¿Cómo esclarecer nuestras ideas?" En *El hombre, un signo*. Madrid: Crítica.
- ROMERO, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto*. Madrid: Ediciones de la UAH, 22.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.