

## ¿Qué nos hace diferentes a los profesionales del Proyecto Roma? Compartiendo algunas reflexiones

### 0. Unas primeras palabras de agradecimiento

Muchas gracias a todos y todas los que nos hemos reunido el día 5 en el CEP de Antequera. Formamos un grupo de profesionales de niveles distintos de la enseñanza preocupados por la escuela pública andaluza, y nos comprometemos a reunirnos una vez al mes para poner en común dichas preocupaciones y para reflexionar sobre las mismas. Quizás a algunas de las personas que acuden por primera vez a nuestras reuniones les interese saber en qué nos diferenciamos los profesionales que desarrollamos el Proyecto Roma de otros profesionales. La mayoría de los que estábamos allí ya lo sabemos.

Sabemos que ser una buena profesora o un buen profesor es algo muy difícil. En general ser profesional de la educación es un asunto bien complicado. La enseñanza no es una simple habilidad que se adquiere en un cursillo del CEP, sino una compleja actividad cultural condicionada por las creencias propias de cada uno de nosotros y nosotras. La transformación de esta cultura asentada en creencias y hábitos requiere de una transformación de la teoría y de la práctica. Y esto no es fácil, es un proceso complejo.

Nosotros como profesorado del Proyecto Roma sustentamos nuestra práctica en los siguientes principios: el respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: proyecto confianza), la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación), convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (proceso lógico de pensamiento: zonas de desarrollo y aprendizaje), las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase (calidad de la enseñanza: democracia en las aulas) y el respeto a la diferencia como valor, las diferencias mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo así, pensamos, podremos hacer de nuestras clases una comunidad de convivencia y aprendizaje.

### 1. ¿Qué nos hace diferentes a los demás profesionales?

Desde el pensamiento del Proyecto Roma esta pregunta podría ser considerada como una *situación problemática* a la que debemos dar respuesta (Nunca hablamos de problema, sino de situación problemática. Solemos decir que nuestra aprendizaje es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP, porque no se centra en las personas sino en los contextos: pretendemos cualificar los contextos). Pero antes de darle respuesta hemos de saber cómo en el Proyecto Roma siempre *planificamos antes de actuar*. ¿Qué entendemos en el Proyecto Roma por planificación, por **planificación cognitiva** no didáctica? Solemos entender por planificación una actividad cognitiva de orden superior, íntimamente ligada con la cultura y con el lenguaje, que se adquiere y desarrolla con la ayuda de los demás, por tanto, es una actividad eminentemente humana. Sólo planificamos las personas, los animales no planifican. La planificación suele estar compuesta por planes y éstos por sub-planes (que son las estrategias propiamente dichas, aunque también una estrategia puede ser un plan). En el Proyecto Roma estos sub-planes los denominamos 'planes de operaciones' y después están las estrategias que empleemos y los pasos que seguimos para construir el conocimiento (Trabajamos por proyectos de investigación en el aula). Normalmente en el Proyecto Roma lo que solemos hacer son planificación de acciones (por ejemplo: planificar un día de trabajo, planificar cómo hacer la compra, planificar por qué hoy está nublado, planificar porque las plantas verdes, o por qué el mar es azul, etc., y también planificación de operaciones (por ejemplo: saber utilizar el teléfono

siguiendo un proceso lógico, saber buscar un juguete en el cajón, o también puede ser responder a esta pregunta ¿en qué nos diferenciamos de otros profesionales de la educación?, etc.)

En el caso de la pregunta ¿en qué nos diferenciamos de otros profesionales? Lo que haríamos desde el Proyecto Roma sería un Plan de Operaciones e intentaríamos darle respuesta siguiendo el **proceso lógico de pensamiento**; es decir: cómo percibimos la naturaleza y al ser humano, cuál es nuestro pensamiento sobre la educación, en qué consiste el conocimiento, etc. Deberíamos, también, dejar claro cuáles son nuestros sistemas de comunicación y nuestros discursos sobre la escuela pública. Asimismo hemos de clarificar nuestros principios políticos y éticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y nuestro ideal de sociedad justa y democrática, y por último, debemos dejar claro nuestro compromiso en nuestras acciones. Es decir: Pensar-Hablar-Sentir y Actuar.

¿Es esto algo que nos hace diferentes a otros profesionales? (Podríamos conversar en la próxima reunión si lo que acabo de afirmar nos hace diferentes o no). Aunque siendo sinceros yo diría que lo que nos puede hacer diferentes será **el compromiso ético que hemos incorporado a nuestras vidas** más allá de nuestro trabajo como profesionales de la educación. El Proyecto Roma es un *proyecto moral* al que nos dedicamos en cuerpo y alma convencidos, como estamos, de que un mundo mejor es posible. Un mundo donde no haya lugar a la miseria, ni a las injusticias, ni a la marginación,...etc., donde se respeten, y se cumplan, los Derechos Humanos. La pregunta que algunas y algunos se pueden hacer en estos momentos es: ¿si con el pensamiento ultra-neoliberal en el que estamos inmersos ese mundo mejor se puede conseguir cuando en las últimas décadas se ha acrecentado la miseria, la intolerancia, el racismo, la xenofobia, la exclusión...? Más aún, ¿con un gobierno ultra-conservador como el que tenemos y con una ley que va en contra de la educación pública se puede pensar en construir un mundo mejor?. Se puede y se debe, ahora más que nunca. Y ese va a ser nuestro compromiso.

Pues bien, a pesar de ello y siendo conscientes de esas dificultades, nosotros vivimos aspirando en construir ese mundo mejor. Lo que es el mundo en la actualidad lo hemos hecho nosotros, los seres humanos, y lo mismo que hemos hecho un mundo donde reina la barbarie, podemos hacer un mundo donde se viva en el respeto al otro como legítimo otro en la convivencia. Es decir, en el amor, por eso en nuestro modelo educativo es de una importancia capital *la valoración de las diferencias*. La diferencia es un valor y no una lacra. La diferencia de etnia, género, competencia cognitiva, religión, procedencia, etc., no sólo es respetable, sino que es algo que nos hace mejor, nos enriquece y, por tanto, es algo muy valioso. La diferencia mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, los grupos de trabajo en clase -para que puedan enriquecerse todas las personas que los componen- serán lo más heterogéneos posibles.

Podríamos sintetizar estos dos primeros principios con un tercero, diciendo que en el Proyecto Roma, como proyecto dinámico y en continuo cambio, tenemos **la autocritica como virtud**, porque no es un sistema cerrado, sino que estamos en continua transformación desde la reflexión compartida de nuestra propia práctica. Por ello solemos decir que después de cada reunión somos diferentes y lo que aprendemos en las reuniones lo debemos poner en práctica en nuestras clases inmediatamente, de ahí que nuestras prácticas serán diferentes. Este es el concepto de apropiación vygotskyano.

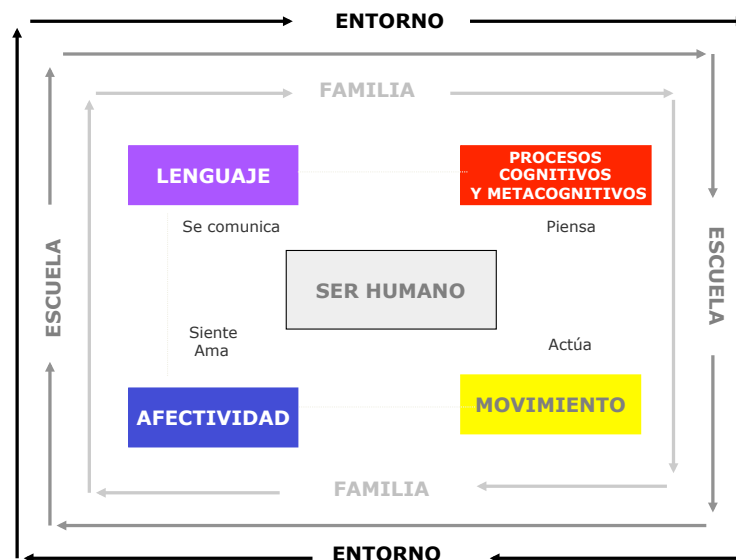
Centrándonos en el mundo educativo vamos a ir señalando algunas de las condiciones que nos definen a nosotros en nuestra práctica educativa. Y lo vamos a hacer más por identificarnos nosotros con nuestro modelo que por diferenciarnos del resto de otros

profesionales. O sea, nosotros para ser coherentes como nosotros mismos hacemos aquello que decimos. Para ello voy a seguir los principios que he señalado anteriormente.

## 2. Construyendo una estructura lógica de pensamiento

Partimos en el Proyecto Roma de que todo aprendizaje tiene una base neuronal, por ello nos interesa mucho saber cómo funciona nuestro cerebro, nuestra mente. Consideramos también que todo ser humano es competente para aprender, por tanto, nuestra finalidad primera es que el alumnado aprenda a pensar para actuar correctamente a través del lenguaje y de las normas y valores. En el Proyecto Roma esto se conoce como *principio de confianza*. Desarrollar este principio en la escuela supone un cambio de mentalidad en el profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Cambio de mentalidad que si no se produce difícilmente se puede lograr una escuela inclusiva.

Afirmar que **todos los niños y todas las niñas son competentes para aprender** supone que debemos romper con la dicotomización entre alumnado normal y especial. Hay niños y niñas con peculiaridades diversas, eso es cierto, pero ello no le impide aprender. Este giro en el pensamiento del profesorado conlleva a una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico. Estos dos conceptos si no se conjugan adecuadamente pueden originar mucha discriminación.



Tradicionalmente se considera que *el desarrollo* del individuo es un proceso natural de maduración, imprescindible para la educación; sin embargo, nosotros pensamos que el desarrollo depende de influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales; por tanto, se debe evaluar al alumnado en función de la capacidad para construir estrategias generales y específicas que le posibilite saber resolver situaciones problemáticas presentes y futuras y no sobre el material de aprendizaje que tiene adquirido. Solemos afirmar en el Proyecto Roma que la inteligencia se construye y queremos decir con ello que la inteligencia no es una cuestión previa para el aprendizaje, sino que es justo al revés, el aprendizaje produce desarrollo cognitivo, nos hace

inteligentes. La inteligencia no depende de ningún don, sino de las oportunidades que tengamos para aprender.

Desde este punto de vista el discente, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Es decir, que sin descartar los conceptos de que el individuo aprende de manera espontánea, es a través de la ayuda de otro u otra como se produce el conocimiento (Zona de Desarrollo Próximo). En este construir el conocimiento de manera social radica a nuestro juicio el aprendizaje cooperativo imprescindible en una escuela inclusiva. Deseo recordar en este sentido el carácter sociocultural de la cognición humana (VYGOTSKY, L. 1995) y también el pensamiento de AINSCOW (2010) cuando habla de “Every Child Matters “ (**“Cada alumno es importante”**) cuyo objetivo es ampliar el enfoque de aprendizaje más allá de los resultados académicos. De ahí que nosotros, fundamentalmente, trabajemos en grupos heterogéneos siguiendo los principios del socioconstructivismo.

### **3. Fundamentos epistemológicos: Teoría-práctica-teoría**

Todo lo que hacemos en nuestras clases lo hacemos de acuerdo a unos principios teóricos, pensamos que sin teoría no puede haber una buena práctica y sin práctica no podemos construir nuevas teorías. Estamos convencidos que debemos tener unos principios teóricos que fundamenten nuestra intervención. Esto es lo que nos hace profesionales autónomos (no sabemos si diferentes, pero si autónomos) ya que hacemos aquello que creemos conveniente con total conocimiento de causa y no lo que las editoriales o cualquier otro “sabio” nos dice que debemos hacer. Nuestro papel como maestros y maestras no es el de meros aplicadores de teorías de aprendizaje, sino que la base de nuestra labor es la investigación, por eso construimos nuevas teorías a partir de la práctica y de la reflexión de la misma. Para nosotros y nosotras el aula es un espacio de indagación, de descubrimiento, de transformación. El profesorado y el alumnado aprendemos a través de la investigación basándonos en el pensamiento de autores como LURIA, VYGOTSKY, DAS, BRUNER, FREIRE, HABERMAS, MATURANA, KEMMIS. Entendemos, desde las aportaciones de estos autores, que el origen del aprendizaje es social y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas han de ser cooperativos y solidarios antes que individuales y competitivos.

Hemos aprendido de LURIA (1974) que *‘el cerebro es el contexto’* y por eso nuestras aulas están organizadas en cuatro zonas de desarrollo y aprendizaje, como si el aula simulase un cerebro: zona de pensar (zona de desarrollo de procesos cognitivos/metacognitivos), zona de comunicar (zona de desarrollo del lenguaje), zona del amor (zona de desarrollo de la afectividad) y zona de la autonomía (zona de desarrollo del movimiento). Con esta organización espacial lo que pretendemos es que cada niña y cada niño logre un proceso lógico de pensamiento en su pensar y en su actuar. Nuestro lema es: *enseñar a pensar para aprender a hacer, a través del lenguaje y las normas y valores*. Es decir, el alumnado debe *aprender a pensar y aprender a convivir*.

Compartimos con VYGOTSKY (1977 y 1979) que el aprendizaje anticipa siempre el desarrollo y, por tanto, nuestros alumnos y alumnas siempre están en “zona de desarrollo próximo”; es decir, en situación de aprender. *“La única buena enseñanza es aquella que precede al desarrollo”* (VYGOTSKY, L. 1995, p. 23). Asimismo hemos aprendido de BRUNER (1988, 1990 y 1997), que la educación es una forma de culturización en el ser humano donde educador y educando se educan conjuntamente en un encuentro dialógico (Paolo FREIRE, 1990). Nuestra preocupación por el destino de nuestro alumnado orienta nuestras acciones.

Siguiendo a HABERMAS (1987) pensamos que a través de los disensos se llega a los consensos y en el diálogo y la conversación, en la comunicación humana, radica la fuerza necesaria para la transformación social. Por esta razón, en nuestras clases todas las decisiones se consiguen llegando a acuerdos por medio de la argumentación. Jamás votamos nada y se invierte el tiempo que sea necesario hasta llegar a un acuerdo. Hemos de procurar construir la democracia en nuestras clases a través de la libertad y la equidad.

Es fundamental para nosotros desarrollar el mundo de las emociones y de los sentimientos en las niñas y niños y es MATUREANA (1992 y 1994) quien nos guía desde su biología del amor. Compartimos con él que los valores no se enseñan sino que se viven y no pueden ser considerados como meras cuestiones ‘transversales’, sino como verdaderos compromisos morales.

#### 4. El Proyecto Roma es un proyecto moral

El propósito fundamental de esta experiencia educativa del Proyecto Roma<sup>1</sup>, es profundizar en la vida democrática en los centros públicos; es decir, en conjuntar esfuerzos para lograr la libertad y la equidad educativas, procurando para ello que dichas instituciones sean, cada vez más, entornos humanizados, cultos y dignos. Desde el Proyecto Roma los profesionales que venimos trabajando para que sea una realidad la inclusión en nuestras escuelas, además de tener en cuenta los principios de los derechos humanos, consideramos que, acaso, lo que ocurra sea que no se conozcan suficientemente algunas teorías educativas, y que si se conociesen y se aplicasen correctamente algunos niños y niñas podrían mejorar su aprendizaje (como hemos dejado anteriormente claro). En nuestro caso el socio-constructivismo.

Precisamente eso es lo que nosotros hacemos, porque estamos convencidos que la educación de calidad no consiste en ofrecer sólo el derecho a la educación, sino en ofrecerles una educación donde todas y todos tengan cabida. De ahí que nuestra labor docente sea *una labor eminentemente ética* donde nuestras acciones repercuten de una manera u otra en nuestro niños y niñas. Por ejemplo: debemos ser conscientes de que cuando hacemos el diagnóstico al alumnado, o cuando sacamos a un niño o una niña del aula o cuando le ofrecemos un espacio donde no participa con los demás, estamos marcando un destino que, difícilmente, va a superar, si no somos capaces de construir un aula más participativa y democrática. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierten en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros.

Los profesionales que desarrollamos el Proyecto Roma lo que *procuramos es ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos*, entre nuestro pensamiento y nuestras acciones. Precisamente la herencia que FREIRE deja al Proyecto Roma se podría resumir, sin ánimo de simplificar en: la necesidad del compromiso ético de reinventar la escuela y la sociedad, la necesidad de la relación dialéctica entre reflexión y acción y la necesidad de la problematización de la educación para el desarrollo del hombre y la mujer libres, a través

---

<sup>1</sup> Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral.

del diálogo y la reflexión compartida como acto permanente de descubrimiento de la realidad y la construcción del conocimiento. Por tanto, lo esencial del procedimiento de trabajo del Proyecto Roma, **es el esfuerzo común por aprender unos de otros**, pero no se puede aprender si no nos conocemos. La base de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en cómo realicemos este conocimiento en el inicio del curso y en cómo esté organizada la clase para poder conversar. En estos primeros momentos tenemos que saber si el espacio es favorecedor o no del diálogo, por tanto debemos aprender a aprender en cooperación, para ello trabajamos por proyectos de investigación, pero antes de empezar a trabajar por proyectos tenemos que preparar la clase. Este preparar la clase es conocido en el Proyecto Roma como Cuestiones Previas

## 5. Cuestiones Previas

### 5.1. *Las clases comienzan conociéndonos*

Hemos afirmado que lo esencial del procedimiento de trabajo del Proyecto Roma, es el esfuerzo común por aprender unos de otros que, en esencia, es la zona de desarrollo próximo, porque supone la ayuda del otro o la otra para el desarrollo personal, pero no se puede aprender si no nos conocemos. La base de los procesos de enseñanza y aprendizaje en una clase radica en cómo realicemos este conocimiento. De cómo se establezcan estos primeros lazos va a depender el desarrollo de todo lo que acontezca posteriormente a lo largo del curso. En estos momentos tenemos que saber si el espacio es favorecedor o no del diálogo.

¿Qué significado le damos nosotros cuando decimos que los primeros días del curso los dedicamos a conocernos?

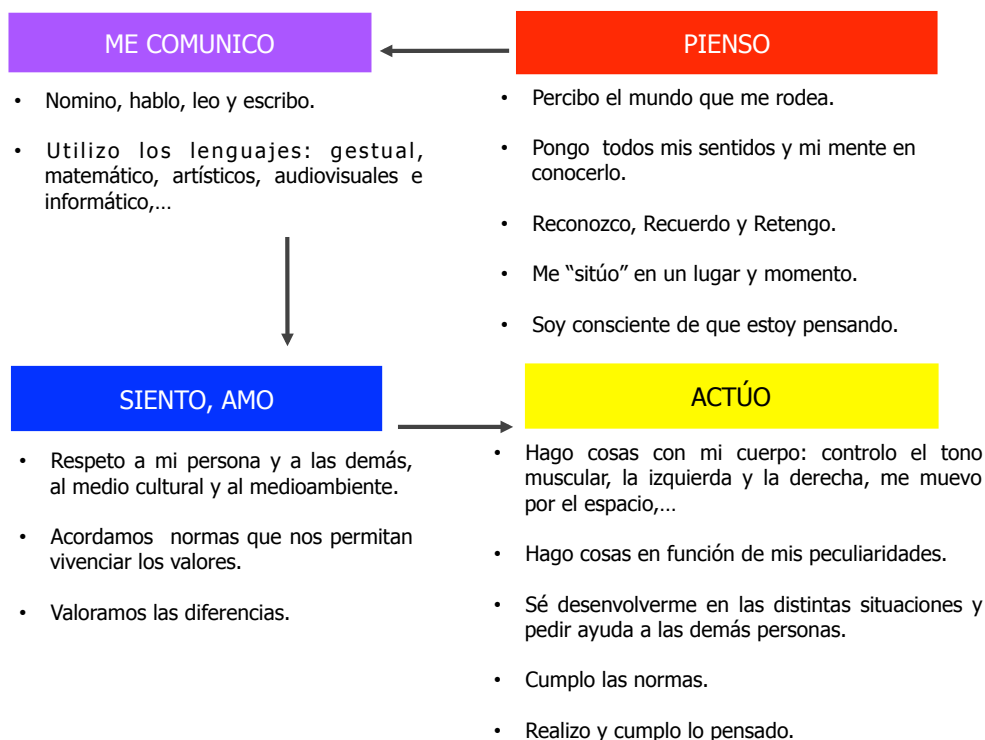
¿Significa que nos dirigimos a los niños y niñas y les preguntamos: cómo te llamas, dónde vives, cuántos años tiene, a qué se dedica tu familia, ... sabes leer o te gusta leer o escribir, te gustan las matemáticas, la música, la educación física.... Suelen ser una persona que atiende a las normas, eres generoso, ayudas a los demás, no tiras ningún papel al suelo, ... siempre haces lo que debes hacer y cuando debes hacerlo... etc.,?. ¿Es eso conocerse? ¿O conocerse es una actitud que garantiza la confianza como la base de la convivencia...?

De entrada nosotros en el Proyecto Roma nos planteamos que el alumnado viene al aula con unas rutinas aprendidas y con un imaginario de cómo es un colegio y unas relaciones entre el alumnado y el profesorado. Entonces debemos plantearnos si continuamos con esas rutinas y con ese imaginario o desde el principio hemos de cambiarlo. Entonces cómo nos lo montamos para cambiar el imaginario que traen los niños y las niñas de que vienen a su clase a aprender contenidos de los libros...No sólo eso, no sólo han de ir cambiando este imaginario sino que deben ir construyendo otro o tienen que ir cambiando este imaginario por otro de que en clase se puede aprender todo si se ayudan unos a otros y si aprendemos a respetarnos contemplando las peculiaridades de cada cual... Es decir, si convertimos **el aula en una comunidad de convivencia y aprendizaje**. Al alumnado su aula les pertenece y tienen que montarla de la mejor manera posible y más agradable para que les guste estar en clase... Por eso solemos empezar las clases con el aula totalmente vacía, así como las paredes y ante la admiración del alumnado de que no hay nada vamos a ir organizando el espacio. La organización del espacio como fundamento para la construcción del conocimiento propiciara la estructura mental para que los niños y niñas aprendan a construir el conocimiento.

Cuando hablamos de que en los primeros días debemos conocernos no nos referimos, por tanto, a que sepamos los nombres y apellidos de nuestro alumnado, sino que *vamos a ir*

*conociendo cómo piensan, cómo hablan, cómo sienten y cómo hacen las cosas.* Por eso cuando conversamos en asamblea, que en los primeros días de clase es la estrategia didáctica que utilizamos preferentemente, seguimos un orden lógico en las intervenciones y nos vamos acercando al conocimiento del alumnado preguntándole por su modo de ver las cosas, de conocerlas, de comprenderlas, etc., (*Percepción*); también nos interesa saber cómo atienden y qué es lo que más le interesa y qué les interesa menos (*Atención*); así como qué recuerdan o qué reconocen de años anteriores (*Memoria*); cómo organiza *el tiempo*, cómo se sitúan en el *espacio*, cómo organizan las ideas, cómo piensan (*Planificación*). De esta manera ellos van conociendo nuestro modo de pensar y de hablar y sobre todo de *escuchar*. También nos interesa saber cuáles son sus códigos de *comunicación*, si le *gusta leer y escribir, o dibujar y pintar*, qué tipo de *música* le gusta, qué es para ellos *las matemáticas*, etc (*Lenguaje*). No solemos convertir nuestras conversaciones en un modo de sacar información de ellos sino de ofrecerles también cómo somos nosotros. Si no conocemos nuestra manera de *sentir y valorar* lo que tienen a su alrededor, cómo se relacionan y qué tipo de *normas* tienen adquiridas para convivir en clase, así como el mundo de valores que de ellas se desprenden, difícilmente podremos llegar a un consenso con lo que a nosotros nos gustaría, así que procuramos ponernos de acuerdo en establecer unas normas de convivencia en clase ya sea en asamblea como en grupo y de manera individual (*Afectividad*) Todo ello nos va proporcionando información de si este alumnado es *autónomo o no personal, social y moralmente (Acción)*.

Es decir, que nuestra manera de proceder en ese 'ir conociéndonos' sigue todo un proceso lógico de pensamiento para saber cómo piensan, cómo hablan y se comunican, cómo sienten y establecen normas de entendimiento y cómo se desenvuelven haciendo las cosas. Si hacemos esto y vamos anotando todos y cada una de estas características de cada uno de nuestros niños y niñas en cada una de las cuatro dimensiones construimos la Matriz o primera evaluación diagnóstica de nuestros niños, eso es lo que deberíamos aportar el día 4 de octubre.



Este debe ser nuestro procedimiento habitual en clase: saber cómo pensamos, cómo nos comunicamos, cómo sentimos y cómo hacemos lo que hacemos y en este proceso de aprendizaje recíproco cada uno aprende del otro y todos aprenderemos de todos. Y este aprendizaje se producirá porque lo haremos desde la confianza, desde el diálogo y desde la autenticidad contando aquello que hacemos y cómo lo hacemos y también desde las responsabilidades de cada cual.

El proceso de conocimiento será a través de la conversación. Y conversando vamos conociendo cómo piensan, cómo hablan o establecen las relaciones de comunicación, cuáles son sus maneras de comportarse y su mundo de valores y si son capaces o no de respetar las normas de clase, y cómo actúan; es decir, qué tipo de autonomía tienen. Por su puesto el alumnado también conoce cómo piensa, se comunica, se comporta y actúa el profesorado. Es como una primera evaluación diagnóstica de la clase.

Y, en ese conversar, las niñas y niños empiezan a aprender que todo **el mundo en clase puede aprenderlo todo** si se ayudan entre sí, que **la mejor forma de aprender es ayudar a aprender**, y que cuando alguien tiene dificultades para aprender algo, va a aprenderlo si el resto le ayuda (así surge el aprendizaje cooperativo y desde nuestro punto de vista esta esto constituye la Zona de Desarrollo Próximo). Hemos aprendido en años anteriores que el aprendizaje es un proceso constructivo y que solamente se produce cuando lo que se enseña es útil y significativo para el alumnado y cuando éste participa activamente en la construcción del conocimiento. Pero para que se dé este proceso el profesorado tiene que tener en cuenta, previamente, que cada aprendiz es único y distinto y a la hora de enseñar debe partir de esta singularidad. Todos los seres humanos aprendemos y nos desarrollamos, pero no lo hacemos de la misma manera, pero si todos y todas adquirimos un proceso lógico de pensamiento. Por eso hacemos una Matriz de cada uno de nuestros niños y niñas

Diagnóstico Inicial. Matriz    Nombre del Alumno/a.    Fecha:

Lenguaje	Procesos Cognitivos/metacognitivos
Presenta un lenguaje muy fluido, completo y extenso sin embargo su tono es de un poco mimado aun así se le entiende lo que quiere comunicar. No presenta alguna dificultad para nominar las cosas y objetos, recuerda el nombre de lo que ya se ha nominado en el aula, además propone objetos para nominar. Lee solo lo nominado y su nombre; de igual manera escribe solamente su nombre, lo demás debe copiarlo o con representaciones graficas o imágenes. Cuenta sin dificultades del 1 al 15 después de aquí pierde su secuencia. Muestra gran gusto por el baile, la pintura, la manipulación de plastilina, etc.	Es un alumno muy observador, percibe el mundo de una manera muy sencilla y practica no le gusta complicarse mucho las cosas. Suele estar atento, a quien le gusta escuchar y ser escuchado, suele prestar atención en aquellos momentos que el tema es de su interés, realiza clasificaciones y agrupaciones adecuadamente según su tamaño, forma, color, etc. Recuerda y reconoce mucha información brindada con anticipación, reflexiona cuando se porta mal o que algún tema lo lleve a realizar una reflexión no le cuesta realizar este tipo de actividades; desconoce el lugar en donde vive tanto la ciudad como su colonia, aun confunde el ayer con mañana, el día y el año, el día de la semana con el mes.
Afectividad	Movimiento
Sabe cuales son las normas de grupo, de asamblea y de la institución sin embargo no las sigue a cómo deben de ser; muestra algunas actitudes de agresividad, reniego y disgusto con frecuencia, también llora mucho en clase, pelea constantemente, le grita a sus compañeros, es muy irrespetuoso, incluso no valora a sus compañeros que más necesitan de su ayuda se burla de ellos y los imita.	Conoce su cuerpo adecuadamente y algunas de sus funciones, es zurdo tanto para escribir como para patear la pelota, en cuanto a su praxias no se ha encontrado ninguna dificultad recorta, pega, escribe, trepa y se mueve correctamente. Es un niño que se mueve con mucha libertad, trabaja solo y en grupo siempre y cuando lo que este realizando sea de su agrado.
Observaciones Especificas.-	

Pero ¿qué pasa en nuestras cabezas cuando pensamos? ¿qué ocurre en nuestro cerebro para entender a los demás? ¿existe una base neuronal en nuestro aprendizaje? ¿en qué consiste el fenómeno de aprender?

## 5.2. Aprendemos después que la clase es como un cerebro

Sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela pública y para ello partimos del principio de que todos los niños y todas las niñas son competentes para aprender, y desde este convencimiento, todo el profesorado se afana en buscar las mejores estrategias para lograrlo. Y lo hacemos porque estamos convencidos que en esta búsqueda de estrategias para que el alumnado aprenda el primer beneficiado es el propio profesorado porque la propia búsqueda de estrategias le va a proporcionar mayor competencia cognitiva y cultural por eso *aprender mientras se enseña* se convierte en el principio básico y fundamental del Proyecto Roma (*bouchenie*: significa o nosotros le damos el significado de enseñar y aprender).

En este sentido hemos visto en nuestras reuniones de cursos anteriores que es muy común que el profesorado parta de una serie de creencias, construidas históricamente, de cómo aprende el ser humano. Nos referimos a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado de cómo se produce el aprendizaje y, de acuerdo a dichas teorías, se suele enseñar. Y, a veces se suele enseñar lo mismo, o casi lo mismo, a como aprendimos nosotros e pequeños. Sin embargo, sabemos que el aprendiz nunca se aproxima al aprendizaje de manera vacía, siempre tiene unas ideas previas y unas curiosidades que le sirven para entender los fenómenos de la vida cotidiana (conocimiento espontáneo); ahora bien, el conocimiento más formal se construye a través de la reflexión sobre las situaciones problemáticas con los demás compañeros y compañeras. Pero una cosa es saber cómo aprenden los seres humanos y otra muy distinta es saber cómo nos lo montamos en nuestras clases para que todos aprendan.

Si el aprendizaje nos parece un fenómeno excitante, la enseñanza nos parece una actividad apasionante. Tan importante es *el qué* se ha de aprender como *el cómo* se va a enseñar. La finalidad de la enseñanza, desde nuestro punto de vista, es provocar el aprendizaje relevante y significativo del alumnado para que éste construya representaciones mentales que le permita interpretar la realidad en la que vive y, si es posible, transformarla. Los seres humanos aprendemos de forma relevante cuando adquirimos significativamente aquello que consideramos útil para nuestros propósitos de vida. En este sentido solemos afirmar que el aprendizaje es, fundamentalmente, una actividad social y cultural.

Sabemos que la mente humana es un sistema complejísimo donde se producen multitud de conexiones entre la cognición y metacognición con los sistemas de comunicación, con el mundo de la afectividad y el movimiento. Y lo mismo ocurre desde los sistemas de comunicación y el lenguaje con la cognición y metacognición, con la afectividad y con la autonomía (movimiento). Desde la afectividad también se producen conexiones con la cognición y metacognición, con el lenguaje y los sistemas de comunicación y con el movimiento (autonomía) y desde el movimiento, lógicamente, se dan múltiples conexiones con la cognición y metacognición, con el lenguaje y con la afectividad. Es decir, que en el cerebro se producen una infinidad de conexiones entre todas las dimensiones, pero para darle forma didáctica a esa complejidad nosotros vamos a distinguir cuatro dimensiones, a saber: Cognición y metacognición (Zona de Pensar), Lenguaje y sistemas de comunicación (Zona de comunicar), Afectividad y mundo de las normas y valores (Zona del Amor) y Movimiento (Zona de la autonomía física, personal, social y moral).

Con estas últimas afirmaciones lo que estamos proponiendo en unos casos, y recordando en otros, es que el alumnado tome conciencia de su aula como si fuese un cerebro... Lo que nos interesa en estos momentos es que vayan construyendo su mente... Enseñarles a pensar para que actúen correctamente...que piensen cómo un órgano como el cerebro transforma los impulsos nerviosos, las informaciones que recibe en sentimientos, en emociones, en sabiduría, en lenguajes, en acciones. Entonces debemos construir el aula siguiendo el proceso lógico de pensamiento del propio cerebro. Y de ahí surgen las cuatro Zonas de Desarrollo y Aprendizaje en nuestras aulas: Zona de desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, Zona de desarrollo del lenguaje y de los sistemas de comunicación, Zona de desarrollo de las normas y valores, y Zona de desarrollo de la autonomía.

¿Y cómo lo hacemos en clase? En los primeros días de clase las niñas y los niños van a ir adquiriendo que su clase es como si fuese un cerebro: "El contexto es el cerebro" (LURIA, A. 1974). Es decir, hay una Zona para Pensar (Cognición y Metacognición), otra de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona del Movimiento (Autonomía). Cada grupo para elaborar su proyecto ha de pasar por estas zonas. A edades tempranas se hace un itinerario físico en el aula, para que puedan comprender que están haciendo un proceso mental (proceso lógico de pensamiento), cuando ya son un poquito mayores, no es necesario el itinerario físico en el aula, pero sí el proceso mental que todo el mundo debe hacer.

Pero nosotros y nosotras ya tenemos asumido que no sólo vamos a hacer mentes preclaras, sino gente comprometida... que no sólo se va a *aprender a aprender* sino aprender a convivir... por eso es importante cómo se construye el espacio y el tiempo (organización de la clase) en nuestras clases. Debemos construir una clase democrática sustentada en los principios de libertad e igualdad (aunque yo hablaría de equidad)

5.3. *Se consensúan las normas de convivencia* -de clase, asamblea y grupo-, teniendo conciencia de los valores que salvaguardan y los posibles perjuicios de su incumplimiento.

A partir de aquí hay que expresar que además de *aprender a aprender* correctamente el alumnado debe aprender que se aprende con otros y otras. Que el aula no sólo es un lugar para aprender a pensar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha despertado en los primeros días se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la igualdad de todos y todas. Y lo mismo que vamos a aprender a aprender vamos a aprender a construir la confianza a través del respeto, del diálogo y de la solidaridad. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestra clase.

De este modo surgirán las normas de clase, de la asamblea y de los grupos. Pero no como una relación de 'cosas', sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir una educación en valores. Es decir que el incumplimiento de las mismas imposibilitará una educación en valores.

#### 5.4. *Distribución de responsabilidades*

Este modo de concebir el aula como un lugar para pensar y reflexionar correctamente y para aprender a aprender desde la confianza, el diálogo y la convivencia democrática requiere que cada cual, el alumnado y el profesorado, adquiera su responsabilidad (corresponsabilidad) cuando se haya decidido hacer una tarea. Y habrá responsabilidades tanto en la coordinación de una asamblea como en el trabajo en grupos heterogéneos, donde todos aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Para la formación de grupos de trabajo los dos criterios que solemos tener en cuenta son: uno, que todos y todas han de desempeñar a lo largo del curso estas funciones y además que todos los niños y niñas deben de estar alguna vez trabajando juntos. (Habría que explicar también lo del género, si al principio se forman de manera libre, etc.). Hay que formar grupos lo más heterogéneos...

En consecuencia, y si tenemos en cuenta todas estas cuestiones previas, la metodología más coherente con dichos principios es el trabajar por proyectos de investigación. La metodología en el aula depende del modelo de escuela que deseamos construir. En nuestro caso pensamos que una escuela democrática podemos conseguirla a través de los **proyectos de investigación** en el aula. Por definición los proyectos de investigación es una forma de concebir la construcción del conocimiento en las aulas de manera cooperativa sin privar de este derecho a ningún niño o niña para que logren un proceso lógico de pensamiento a través del respeto, la participación y la convivencia. Es decir, estamos aprendiendo a construir escuelas democráticas.

## 6. ¿Qué entendemos nosotros por proyectos de investigación?

En nuestras clases la dinámica de trabajo no se organiza individual ni competitivamente, sino, por el contrario, siempre lo hacemos *en grupos heterogéneos y de forma cooperativa*. No en equipos, sino en grupos, y tampoco tienen nombres los grupos ('Los Delfines, Los Cisnes, los...') Y lo hacemos así porque desde el Proyecto Roma pensamos que el conocimiento se construye de manera social, por ejemplo a través del método de proyectos (*proyectos de investigación*) donde diferenciamos aquellos aprendizajes que conseguimos cuando interactuamos unos con otros (aprendizajes genéricos: aprendizaje inter-subjetivo), de aquellos otros que cada uno y cada una necesita conseguir de ese proyecto (aprendizajes específicos: aprendizajes intra-subjetivos) bien para profundizar en algún aspecto o bien para subsanar alguna peculiaridad.

El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

¿Entonces, es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todas las niñas y todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, culturales, étnicas o religiosas?

La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una, la de aquellos profesionales que defienden la idea de que las instituciones escolares han de ofrecer un currículum común y otra, la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Didácticamente hablando esto significa decidir *a priori* el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004; LÓPEZ MELERO, M. 2004) al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose 'zonas de discriminación' (la mayoría del tiempo se dedican a copiar de un libro o a hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).

Nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego -y siguiendo el pensamiento de VYGOTSKY (1995) de que la cognición depende de la cultura-, mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades (FREIRE, 1993, nos diría 'posibilidades de mejora').

Y este modo de planificar la clase lo hacemos como un todo, es decir que no planificamos pensando o haciendo demasiado énfasis en algunos niños o niñas que pueden manifestar ciertas peculiaridades, sino que pensamos en la clase como un todo donde unos a otros nos apoyamos formando una verdadera comunidad de convivencia y aprendizaje. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo.

Con lo dicho hasta aquí ya disponemos de suficientes elementos como para definir la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tenemos en el Proyecto Roma como *un aprender en cooperación*. Es decir, que el aprendizaje cooperativo en nuestras clases es una manera de construir el conocimiento de manera social a través de *proyectos de investigación*.

Los niños y las niñas van comprendiendo que el método de proyectos de investigación es la metodología de clase que les va a permitir construir el conocimiento a partir de la formación de grupos heterogéneos, cuyos componentes son interdependientes y comparten un espacio y una tarea común y cada uno de ellos tiene una responsabilidad en el grupo, de este modo los niños y las niñas van a aprender a acercarse a la realidad de su entorno para, desde ahí, elevarse en el conocimiento 'científico'. Dado que, según VYGOTSKY, el aprendizaje abre el desarrollo y produce desarrollo. Y el desarrollo se produce cuando trabajamos de manera cooperativa.

Deseamos recordar que el método de "*proyectos de investigación*" nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresco y nos introduce completamente en la construcción social del conocimiento. Ello supone romper con siglos de enseñanza tradicional. Tampoco debemos confundirlos ni con los contratos de trabajo de FREINET, ni con los centros de interés de DECROLY, ni con las unidades didácticas clásicas, sino que son un modo de *aprender a aprender en cooperación* (enseñar a pensar y a convivir para actuar correctamente) en donde partiendo de la curiosidad y de los conceptos previos que tienen cada niño o niña de cualquier asunto que haya surgido, (Nivel de Desarrollo Actual. VYGOTSKY), emerge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula. Estos grupos, cada uno desde sus puntos de vista y desde sus necesidades establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir o descubrir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial. VYGOTSKY). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase (Zona de Desarrollo Próximo. VYGOTSKY). Es decir, es un modo de "*enseñar a pensar y de enseñar a hacer*", donde el debate dialógico (FREIRE) que acompaña a todo el proceso inclina al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (HABERMAS, 1989). En este proceso de búsqueda y descubrimiento cada componente del grupo establece qué sabía al principio y qué debe saber al final del proceso o qué no sabe y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino.

## 7. ¿Cómo aprenden los niños y las niñas a trabajar por proyectos?

Los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde *el ámbito del pensar* y desde *el ámbito del actuar*. Es como si cada proyecto tuviera dos partes, una de pre-acción que se

realiza en los momentos de pensar, de comunicar y de establecer normas de entendimiento, y otra de Acción (Zona de Autonomía) en donde ya se realiza el proyecto. Concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevamos en clase es el siguiente: Asamblea Inicial y Plan de acción, Acción y Asamblea Final.

#### A) ÁMBITO DEL PENSAR

**En Asamblea.** *Surge la situación problemática.* Para que algo pueda ser una situación problemática debe partir de los intereses y curiosidades de las niñas y niños, y tiene que ser interesante para todas las personas de la asamblea. *Los proyectos parten de lo que sabemos de la situación problemática hacia lo que queremos saber.* Curiosidades y conceptos previos. Socialización de los aprendizajes. Situamos el proyecto en una de las cuatro dimensiones. Le ponemos nombre al Proyecto. Se ordenan los interrogantes surgidos en asamblea (lo que queremos saber) en las dimensiones correspondientes, siguiendo el proceso lógico de pensamiento.

**Plan de Acción.** Se forman *grupos heterogéneos, con dos criterios universales: que todas las personas compartan grupo a lo largo del curso y que en cada proyecto se ha de cambiar de grupo.* Cada grupo escribe qué sabemos y qué necesitamos saber. El Plan de acción consta de los *aprendizajes genéricos* y de los *aprendizajes específicos*.

**a) Aprendizajes Genéricos** (constituye el Plan de Operaciones). Cada grupo debe construir algo que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía de la maestra o del maestro siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber qué necesita de: procesos cognitivos y metacognitivos, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y autonomía para su construcción. Y en este proceso de construcción se van requiriendo las informaciones necesarias que han de buscar los niños y niñas del grupo. Termina el Plan de operaciones señalando las responsabilidades de cada uno de los niños y niñas en la construcción de lo que han deseado construir y con la relación de materiales necesarios para su construcción.

**b) Planificación de los aprendizajes específicos** Consiste en que cada persona del grupo expresa para qué le va servir de manera individual el proyecto de investigación. Esto se sitúa en una de las cuatro dimensiones y se ve qué se necesita de las otras tres dimensiones para conseguirlo.

**c) Planificando los Imprevistos (planificación en la acción)** Consiste en planificar, incluso, la manera de resolver algunos de los imprevistos que nos pueden surgir cuando pasemos a la acción. Son los conocidos.... Y sí?

#### B) ÁMBITO DEL ACTUAR

**Acción.** Cada grupo lleva a cabo su planificación para la construcción de lo que han decidido y el maestro o maestra sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que se requiera para reconducir sus reflexiones y acciones.

**Análisis y síntesis. Mapa conceptual.** Una vez terminado el trabajo en el que está comprometido cada grupo, cada uno de éstos recopila todo lo que han aprendido en ese proyecto y realizan *un mapa conceptual* como síntesis de su aprendizaje. Y lo debe hacer situando cada uno de estos aprendizajes a qué dimensión pertenecen.

#### Asamblea Final

**Presentación del proyecto de investigación en asamblea a los otros grupos.** En la Asamblea Final los portavoces de cada grupo cuentan qué planificaron, qué dificultades

han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo las han resuelto, cuentan las respuestas que han encontrado a las dudas de la asamblea y muestran el mapa conceptual que han elaborado.

Se produce un debate entre los grupos y se construye un mapa conceptual entre todos los grupos reflejando todos los aprendizajes y este mapa es lo que cada estudiante tiene en el libro que van construyendo a lo largo del curso. Tienen que adquirirlo como síntesis de lo que han aprendido en este proyecto.

**Evaluación de los aprendizajes genéricos y de los aprendizajes específicos.** Además de que cada grupo narre el procedimiento que ha seguido en el proyecto y cuáles han sido los aprendizajes, normalmente, aparecen nuevas cuestiones e interrogantes que darán lugar al siguiente proyecto de investigación. El aprendizaje está concatenado, se une un proyecto con otro, en una espiral sin fin. El conocimiento no acaba, siempre está unido con algo siguiente. Normalmente los aprendizajes que se han producido suelen ser diferentes a aquellos que deseaban aprender y que situaron en la primera asamblea como lo que deseaban saber. Puede que se adquieran otros y algunos de los previstos no los consigan. Pues bien, el nuevo proyecto tiene que ser aquél que le de continuidad al conocimiento y puede partir de las cuestiones que no han sido resueltas y los nuevos interrogantes surgidos en el proceso.

**Nuevo proyecto de investigación.** Con los nuevos interrogantes surgidos en los grupos y en la asamblea final planificamos un nuevo proyecto de investigación y de este modo seguimos investigando. Seguimos investigando y aprendiendo. La base de nuestro aprendizaje es la investigación. Sin investigación no hay aprendizaje.

Esperemos que con esta información hayamos despejado las dudas de qué nos diferencia con otros modelos y con otros profesionales, si no es así podemos debatirlo. Correspondería ahora dejar claro por qué el Proyecto Roma es un modelo de escuela inclusiva.

## **8. Ejemplo de un Proyecto de Infantil: “Mi padre y mi abuelo pescaron un sargo”**

Pensamos que con un ejemplo de un proyecto de investigación se comprenderá mejor todo cuanto hemos ido explicando en los nueve artículos anteriores sobre cómo, a nuestro juicio, se debe trabajar en una aula inclusiva donde el conocimiento se va a construir de manera social. El proyecto que hemos elegido es el de una maestra de Infantil con un grupo de niños y niñas de 4 y 5 años. El colegio está en una Zona costera de Málaga, concretamente en la comarca de la Axarquía. Siguiendo todos los pasos, la síntesis sería la siguiente:

### ÁMBITO DEL PENSAR

#### ASAMBLEA

En la Asamblea inicial los niños y niñas se interesaron por los peces que veían muertos en la playa cuando van a jugar o a bañarse. Y en la conversación una niña comentó que su abuelo y su padre van mucho a pescar y un día pilló un pez muy grande.

**Surge la situación problemática:** *“Está bien o está mal matar peces pescando”*

Van surgiendo cuestiones sobre que sabemos y otras sobre qué queremos saber.

#### **¿Qué sabemos?**

-Que comemos peces y por eso los pescamos

- Que en la playa hay muchos peces muertos
- Que en el mar hay muchos peces
- ...

### ¿Qué queremos saber?

- ¿Cómo se llaman los peces que vemos?,
- ¿Se mueren cuando los sacamos del agua?
- ¿Cómo respiran en el agua y no se ahogan?
- ¿Qué comen los peces?
- ...

### **Título del Proyecto de Investigación:** *“Mi padre y mi abuelo pescaron un sargo”*

Y lo situamos en la Zona de la afectividad porque la situación problemática que vamos a resolver es una cuestión de normas y valores.

### PLAN DE ACCIÓN (Grupos Heterogéneos)

El plan de acción consta de los aprendizajes genéricos y específicos. Para adquirir los aprendizajes genéricos siempre se construye algo (plan de operaciones). Uno de los grupos decide construir una pecera, otro un teatro y el último un collage.

Comenzamos el trabajo en grupo en la Zona de Pensar. Aquí se realizan dos tipos de planificaciones. Se planifica siempre con ayuda de la maestra los aprendizajes genéricos: lo que queremos construir para contarle a las demás personas de la clase lo que averigüemos. Para ello vamos a pensar lo que necesitamos de cada una de las dimensiones o zonas.

De la *Zona de Procesos cognitivos y meta-cognitivos* necesitamos:

- Agrupación, seriación y clasificación de fotografías de peces de la `playa.
- Asociación: fotos de peces y lugar donde viven.
- Secuenciación del proceso de reproducción de los peces a través de imágenes.
- Puzles de imágenes del mar con peces diferentes.
- Elaboración del plan de operaciones necesario para iniciarse en la escritura y lectura de palabras (direccionalidad, organización y orientación espacial, etc.)

De la *Zona de Lenguaje* necesitamos:

- Cada uno de los grupos ayudados por la maestra buscará información en el ordenador de clase o en los libros de la biblioteca de la clase o en los traídos de casa.
- Se escribirán y dibujarán los carteles con palabras sobre peces y sus nombres, con ayuda de la profesora. Realizarán lectura global asociando imagen y palabra.
- Se escribirán números y se realizarán sumas sencillas relacionados con los peces y la pesca del pueblo.
- Lectura de imágenes y palabras en los libros contruidos y en los de la biblioteca.
- Escribirán un cuento, trabajando la estructura elemental de (inicio, nudo y desenlace), sobre algún o algunos peces, para representarlo.
- Lectura y audición de cuentos y poesías, por ejemplo: Cuento Crispín el delfín, Poesía “La escuela del fondo del mar” de Gloria Fuertes.
- Realización de material decorativo con pintura de dedos.
- Realización de disfraces para el teatro con materiales reciclados.

- Audición de canciones: Donde están las llaves, Bajo el mar, Los pececitos que van por el mar, El Tiburón, etc.
- Modelado con plastilina o barro de los peces.

De la *Zona de Afectividad* necesitamos:

- Acuerdo de normas para cuidar a los peces.
- Acuerdo de normas para la conservación y el cuidado del ecosistema marino.
- Recordamos las normas para hacer un teatro y un collage.
- Juego simbólico con los disfraces contruidos para el teatro y con las figuras de peces traídas de casa.

De la *Zona de Autonomía* necesitamos:

- Construcción de los proyectos.
- Juego psicomotriz, paseamos por el mar.
- etc.,

Elegimos los materiales y recursos necesarios para hacer nuestra construcción y pedimos la aportación de las familias de pecera, peces, comida, arena disfraces, complementos, juguetes, cuentos, fotografías, libros, pelis, etc. Y acordamos lo que cada persona del grupo va a hacer en cada una de las zonas. Planificamos con ayuda de la maestra los aprendizajes específicos: Lo que cada persona del grupo necesita o quiere mejorar de cada una de las dimensiones, (atención, memoria, expresión oral o escrita, conocimiento de normas, autonomía, etc.). Según esta necesidad iremos escogiendo la responsabilidad a asumir dentro del grupo. Así por ejemplo, Coordinador será quien no conozca las normas, Responsable de material será quien necesite mayor autonomía, Secretario/a será quien necesite una mayor atención o memoria, Portavoz será aquella persona que necesite mejorar su expresión lingüística.

También se planifican los imprevistos que puedan surgir y posibles soluciones a los mismos o a quien pedir ayuda en caso de necesidad. (Los ¿Y sí...?)

## ÁMBITO DEL ACTUAR

### ACCIÓN

En Educación Infantil, una vez terminada la planificación del plan de acción cada grupo irá realizando en cada una de las zonas todo lo acordado. En el caso de la pecera, ésta se construyó y se situó en la zona de la afectividad y se utilizó junto al decorado del mar y los peces contruidos con barro y plastilina, para representar el teatro. Se realizó la representación del teatro: Los pececillos de vuelta al mar. Que cuenta la historia de unas pescadoras que pescaban peces recién nacidos y de un niño y su amigo que cuando les ven sacar el copo, les explican que a esos chiquitines deben devolverlos al mar para que se alimenten y pescarlos cuando hayan comido mucho, se hayan reproducido de nuevo y sean grandes. También cada grupo ha hecho un mapa conceptual con los aprendizajes que han adquirido en este proyecto.

### ASAMBLEA FINAL

Cuando todos los grupos finalizaron su construcción volvemos a la Asamblea donde cada portavoz ayudado por su grupo irá contando todo lo sucedido durante el proceso desde lo planificado hasta lo construido, y presenta el mapa conceptual del grupo (Aprendizajes

genéricos). Analizamos entre todos los errores y los convertimos en nuevos aprendizajes. Analizamos, también, si se han conseguido modificar las peculiaridades en cada una de las dimensiones de cada uno de cada grupo (aprendizajes específicos) y si hemos dado respuesta a la situación problemática o no. Analizamos también las siguientes cuestiones:

- Ha sido motivador para el alumnado
- Los materiales han sido apropiados.
- La organización de los espacios y tiempos ha sido correcta.
- Se han realizado las planificaciones
- Se han mejorado las peculiaridades.
- La participación de las familias ha sido buena.
- La coordinación con el ciclo y con los ciclos de Primaria, en la salida ha sido buena.

Con las aportaciones e todos los mapas conceptuales de los grupos elaboramos el mapa conceptual que es como la síntesis de los aprendizajes de cada niño y niña. Este mapa conceptual cada cual lo guarda en su archivador como producción de su trabajo. Al final de esta conversación o durante la misma normalmente surge una nueva situación problemática y se inicia un nuevo proyecto de investigación. En esta ocasión algunas familias de pescadores vinieron y participaron contándonos lo duro del trabajo del mar y surgió el deseo de ir a visitar Selwoo Marina.

## 9. El Proyecto Roma un modelo de escuela inclusiva

Por eso y después de este recorrido ahora si podemos expresar que en el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de nuestras acciones educativas hacia la equidad (AINSCOW, M. 2010). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (RAWLS, J. 2002).

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios, sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. Es decir, mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer 'programas específicos' para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. Por eso se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, L. 1998)

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Teníamos que ver una cosa si queremos que nuestra clase o nuestro colegio sea inclusiva lo primero que tendríamos que saber es las causas por las que no lo es. Y a partir de ahí elevarnos en el discurso de la educación inclusiva.

Y hay exclusión cuando permitimos que el *apartheid* educativo continúe existiendo y no sólo eso, sino que lo silenciemos o solemos presentarlo como algo inevitable y hasta positivo.

Con frecuencia se confunde la inclusión con integración e incluso se usa en el hablar indistintamente. Tal distinción no constituye un simple capricho en el lenguaje, tiene unas connotaciones educativas y sociales reales desencadenadas por nuestro hacer como docentes. Pues bien, para evitar equívocos, nosotras y nosotros desde el Proyecto Roma cuando hablamos de educación inclusiva hablamos de la escuela pública que lucha contra las barreras que impiden que algunas niñas y niños aprendan en sus aulas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados, deficientes o con necesidades educativas especiales y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que deseamos decir es que no ligamos las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino que lo hacemos buscando las estrategias metodológicas que nos permitan dar respuesta a la diversidad. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades (LÓPEZ MELERO, M. 2010). Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en nuestras aulas, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública. Pero lo mismo que debemos saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje debemos buscar las estrategias para reconducir la educación inclusiva.

Nuestras preocupaciones, en este sentido, como profesionales de la educación de nuestro tiempo, se centran en convertir las dificultades en posibilidades, transitando de la perspectiva integradora a la perspectiva inclusiva para lo cual se requiere de otras pedagogías. Ello conlleva una serie de cambios: cambio del papel del profesorado, el alumnado, la familia, el currículum, la concepción del apoyo, de las organizaciones del espacio y del tiempo y de las evaluaciones. Esto es lo que vamos a convertirnos nosotros en este año, en expertos del Proyecto Roma. Para ello:

1. El profesorado debe dejar de contemplarse como la figura que tiene como única función la de transmisor del conocimiento y crear todas las condiciones necesarias para la construcción de estrategias que permitan al alumnado resolver situaciones de la vida cotidiana, y desarrollarse como personas autónomas. Además debemos cambiar nuestra mentalidad sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes. El profesorado debe pasar de técnico a investigador comprometido socialmente.
2. El alumnado debe pasar de mero receptor del conocimiento a protagonista en la construcción del mismo, pero no individualmente sino en el interactuar con sus compañeros y compañeras (construcción social del conocimiento: grupos heterogéneos). Los niños y las niñas deben comprender que el método de proyectos de investigación es la metodología de clase que les va a permitir construir el conocimiento a partir de la formación de grupos heterogéneos, cuyos componentes son interdependientes y comparten un espacio y una tarea común y donde cada uno de ellos tiene una responsabilidad en el grupo, de este modo niños y niñas van a aprender a acercarse a la realidad de su entorno para, desde ahí, elevarse en el conocimiento 'científico'.
3. El papel de la familia debe pasar de una participación meramente formal a través de reuniones informativas sobre la marcha de su hija o hijo, o de los consejos para un cambio en sus comportamientos a desempeñar otro papel más acorde con una escuela democrática. Es decir, hay que buscar una sintonía de acción a través de la participación y el diálogo en la toma de decisiones y en la construcción del modelo educativo de centro.
4. El currículum fragmentado en asignaturas y marcado por las editoriales, las adaptaciones curriculares o los desdobles deben sustituirse por el currículum común, basado en situaciones problemáticas de la vida cotidiana (*Proyectos de investigación*)

- como generadores de reflexión y acción. Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje.
5. El apoyo individual debe convertirse en apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. El aula ha de reestructurarse y convertirse en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado pueda ayudarse entre sí y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (sí es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el principal apoyo en clase para todas y todos. Lo importante es que toda la clase se convierte en una unidad de apoyo, donde todas y todos se ayudan.
  6. Las organizaciones espaciales y temporales deben favorecer la conversación y el diálogo porque el aprendizaje se produce cuando las personas se relacionan y se comunican, ya sea en asamblea o en grupos diversos, heterogéneos (género, peculiaridades cognitivas, diferentes niveles socioculturales, etnias, etc.). El aula es un lugar para conocerse, comprenderse y respetarse en las diferencias.
  7. La evaluación debe dejar de ser competitiva, centrada en las calificaciones individuales y pasar a formar parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje compartido.

Hemos aprendido en otros años que en un contexto más amplio sobre exclusión social se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, M. 2006). En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. Si queremos construir una sociedad inclusiva, primero debemos soñar con ella.

Siempre he soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias didácticas para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado. Sin embargo, debo decir con mucha tristeza que, acaso, la escuela no fuese pensada para respetar las diferencias humanas. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Esta nueva cultura precisa de pedagogías y políticas diferentes (AISCONW, M. 2001) para cambiar las prácticas pedagógicas. Sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de educación inclusiva.

Desde el Proyecto Roma somos defensores de la escuela pública como espacio cultural que se responsabiliza en la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño. Más aún, la escuela pública hoy, al hacer suya la cultura de la educación inclusiva, lo único que hace es poner en práctica los Derechos Humanos, evitando las injusticias curriculares al no admitir dos tipos de currícula en las aulas. Por tanto, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es una escuela que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en estos principios y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales sino que se aprende un modo de vivir, o, mejor dicho, un convivir. No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. En eso consiste la educación inclusiva...

En fin para construir la educación inclusiva es necesario políticas inclusivas, culturas inclusivas y pedagogías inclusivas. Sin ello es imposible hablar de educación inclusiva. Bueno ya tenemos material para debatir y conversar el próximo día.

## 10. Algunas referencias bibliográficas (para que cada cuál lea alguno)

- AINSCOW, M.(2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Nancea.
- APPLE, M y BEANA, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Ed. Morata.
- AUSTIN, R. (2009): Deja que el mundo exterior entre en el aula. Madrid: Morata.
- BLAKEMORE, S.J. y FRITH, U. (2007). Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. Ed. Ariel. Barcelona
- BROWN, B (2010): Desaprender la discriminación en Educación Infantil. Morata. Madrid.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid Aprendizaje-Visor.
- DAMASIO, Antonio (2001): El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. 1ª Edición. Ed. Crítica. Barcelona.
- DANIELS, H. (2003): Vygotsky y la Pedagogía. Barcelona: Paidós.
- DAS, J.P., KAR, B.C. y PARRILA, R.K.: (1999): Planificación Cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente. Ed. Paidós. Barcelona.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel.
- DUBET, F. (2010): Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI
- FELD, V., y ESLAVA-COBO, J ( 2009): ¿Hacia dónde va la neurociencia? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- FRASER, N., y HONNETH, A. 2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (1993). La pedagogía de la esperanza. Madrid. Siglo XXI.
- HARWOOD, V (2009): El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Morata: Madrid.
- KOZULIN, A. (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona. Paidós.
- LIBEDINSKY, Marta (2005). La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Paidós. Buenos Aires.
- LÓPEZ MELERO, M. (2003). El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores. Málaga. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Málaga. Aljibe.
- LURIA, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona. Fontanella.
- LLOMOVATTE, Silvia y KAPLAN, Carina (2005): *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen. Santiago de Chile.
- MATURANA, H. y NISIS, S. (1997). Formación Humana y capacitación. Santiago.
- NUSSBAUM, M.(2006): Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona. Paidós.
- RAWLS, . (2002): *Justicia como equidad*. Madrid.Tecnos
- RIZZOLATTI, G., SINIGAGLIA, C (2008): Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona: Paidós
- ROBINSON, K (2012): Busca tu elemento. Aprende a ser creativo y desarrollarás todo tu potencial. Barcelona: Urano
- STOBART, G. (2010): Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata
- VECCHI, Vea (2013): Arte y creatividad en Reggio Emilia. Madrid:Morata.

- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- VYGOTSKY, L., LURIA, A., y LEONTIEV, A.N. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Tomo Cinco*. La Habana. Editorial, Pueblo y Educación.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.
- WILLINGHAM, D. T. (2011): *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela*. Barcelona: Graó.
- WOLF, M. (2008): *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- WRINGLEY, T (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata
- YOUNG, I. M. (2011): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Miguel López Melero y  
María José Parages López