

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

92(32.2) AGOSTO 2018

PROYECTO ROMA: TRES DÉCADAS DE COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

COORDINADOR: MIGUEL LÓPEZ MELERO



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 92 (32.2)

Zaragoza (España), agosto 2018

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * [<http://www.josepalomero.com/>](http://www.josepalomero.com/)

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2017 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza. El presente número ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga, por el Grupo de Investigación Consolidado de la Junta de Andalucía HUM-246, y por el Proyecto de Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÒ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÒ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador del número
MIGUEL LÓPEZ MELERO

Número 92 (32.2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial. Una Oportunidad para Humanizarnos <i>Miguel López Melero y el Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monografía:

Proyecto Roma: Tres Décadas de Compromiso con la Educación Democrática y la Justicia Social

Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia <i>Miguel López Melero</i>	17
Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción <i>Carlos Morón Domínguez, Iulia Mancila</i>	29
El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma <i>Ana María González Martínez</i>	43
Construyendo un Aula Democrática en Educación Infantil <i>María Teresa Sánchez Palma</i>	55
El Aula un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir <i>Miguel Salazar Nogueira, Rafael Funes Mesa, Diana Farzaneh Peña</i>	69

La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática <i>Manuel Crespo Nieva, José Miguel Megías Leyva, Magdalena Rodríguez García, María José Parages López</i>	81
La Educación Musical en el Proyecto Roma <i>Vicente Sierra Martí</i>	97
La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático <i>Caterí Soler García, Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Diego Aguilar Trujillo</i>	107
La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma <i>Iulia Mancila, Caterí Soler García, Carlos Morón Domínguez</i>	123
El Dolor de la Lucidez. Una Mirada del Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación <i>Marcos Alfonso Payá Gómez, Beatriz Gómez Hurtado, Mara Rilo López</i> ..	139
Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma <i>Eugenia Fernández Martín, Diana Farzaneh Peña</i>	151
Transformando el Contexto Familiar. El Proyecto Roma como Modelo Educativo de Mejora <i>Caterí Soler García, Beatriz Gómez Hurtado, Teresa Sánchez Compañía</i>	163
Autores	181
Normas de funcionamiento	191

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
MIGUEL LÓPEZ MELERO

Número 92 (32.2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Leading article. An Opportunity to Humanize Ourselves <i>Miguel López Melero and the Editorial Board</i>	11
--	----

Monograph:

Roma Project: Three Decades of Commitment to Democratic Education and Social Justice

Presentation. Education as a Transformation Process in Conviviality <i>Miguel López Melero</i>	17
Understanding the Roma Project: Epistemology and Action Principles <i>Carlos Morón Domínguez, Iulia Mancila</i>	29
The Meaning of the Preliminary Issues in the Roma Project <i>Ana María González Martínez</i>	43
Creating a Democratic Classroom in Early Childhood Education <i>María Teresa Sánchez Palma</i>	55
The Classroom, a Place to Learn How to Think and How to Live Together <i>Miguel Salazar Nogueira, Rafael Funes Mesa, Diana Farzaneh Peña</i>	69

The School, a Space for Democratic Coexistence <i>Manuel Crespo Nievas, José Miguel Megías Leyva, Magdalena Rodríguez García, María José Parages López</i>	81
Music Education in the Roma Project <i>Vicente Sierra Martí</i>	97
Initial Teacher Training. A Democratic Process <i>Caterí Soler García, Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Diego Aguilar Trujillo</i>	107
Cooperative Action-Research in Teacher Training. New Perspectives Based on the Roma Project <i>Iulia Mancila, Caterí Soler García, Carlos Morón Domínguez</i>	123
The Pain of Lucidity. A Look at the Roma Project from Teachers in Training <i>Marcos Alfonso Payá Gómez, Beatriz Gómez Hurtado, Mara Rilo López</i> ..	139
Outer Voices: Education Professionals Approaching the Roma Project <i>Diana Farzaneh Peña, Eugenia Fernández Martín</i>	151
The Roma Project as an Educational Model for Changes and Transformations in the Family Context <i>Caterí Soler García, Beatriz Gómez Hurtado, Teresa Sánchez Compañía</i>	163
Authors	181
Notes for Contributors	191

Una Oportunidad para Humanizarnos

An Opportunity to Humanize Ourselve

Históricamente todos los esfuerzos para llevar a cabo cambios y transformaciones sociales y culturales han venido precedidos por visiones generales acerca de la naturaleza de la humanidad y de la sociedad; o sea, por una reconceptualización de la sociedad y del ser humano y una nueva concepción de cambio social y educativo. Ese también es el planteamiento fundamental y básico del Proyecto Roma.

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece 'las normas de juego' donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor. Vivimos en un mundo en el que se habla mucho del amor, pero lo negamos continuamente, en nuestros comportamientos y acciones diarias. Vivimos inmersos en la cultura patriarcal, donde el amor es considerado un bien inalcanzable o, acaso, una ilusión o una esperanza. Sin embargo, debemos recuperar la vida matristica de la infancia, viviendo en el amor, amando. Es decir, respetando a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente de la etnia, género, religión o procedencia. Solo en el respeto y en el reconocimiento de las personas como personas radica el sentido de lo humano.

Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes. Ahora bien, lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y en este desvivir surge el valor ético de la educación. El problema radica en saber cómo pasamos de esa sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. Definitivamente, estamos en el umbral de una nueva cultura y de una nueva civilización; pero si a esta nueva civilización no le acompaña una nueva ética y una nueva actitud mental; es decir, una nueva cultura, ¿no estaremos asistiendo al ocaso de nuestra propia existencia como seres humanos?

Por todo ello, construir un mundo como el que deseamos en este número monográfico implica vivir en coherencia con los principios éticos y morales del mundo que deseamos. Es decir, aunque un mundo como el que deseamos no exista, en su construcción hay que vivir en los principios de aquel mundo, no en los de este mundo en el que vivimos ahora. En cierto modo, eso nos hace personas no siempre bien comprendidas, ya que pensamos -y vivimos- en el mundo como debía ser. No como es.

Se necesita, por tanto, un nuevo modelo educativo que humanice lo que de humano ha perdido la humanidad. De ahí que sean necesarias otras políticas que protejan mejor a los que más lo necesitan y ofrezcan las condiciones imprescindibles para cubrir las necesidades básicas de todos los niños y todas las niñas, como condición fundamental para que la educación sea considerada, además de un valor necesario, el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo. Con las reformas educativas que se están dando en los países de democracias neoliberales (reforma educativa española LOMCE, por ejemplo) no es suficiente para una acogida decente e inclusiva; son necesarias transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas si queremos conseguir la equidad educativa. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es pública.

Estas palabras nos pueden llevar a pensar que la utopía existe. Efectivamente la utopía existe y para nosotros es una democracia sin fronteras al considerarla una añoranza hacia un mundo mejor. ¿Acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica?

La utopía no puede morir. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde solo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización. Esta visión del concepto de utopía unido a los términos de respeto, justicia y dignidad humana, rompen con el concepto peyorativo de la utopía como algo irrealizable, y se inserta en el vivir y en el convivir humano como algo que ‘no es, pero que podría ser’ (pragmautópico, dice Eisler, 1995). Así es como el poeta hace visible, con su mirada poética, lo que ha quedado oculto por la historia, ya que revela aspectos y dimensiones de lo humano que, habiendo sido fundamentos del vivir humano, han quedado escondidas bajo otras en la transformación cultural de la humanidad, pero que no han desaparecido y con sus emociones y sentimientos nos hacen sentir qué mundo queremos vivir. Más aún, nos devuelve la ilusión y la responsabilidad de elegir qué mundo queremos vivir, como un mundo de respeto, cooperación, justicia, tolerancia, bajo la emoción fundamental del amor. Sin embargo, la globalización económica está unida a la ciencia ficción al mostrarnos un mundo de enajenación cultural, abusos, jerarquías, agresión, discriminación y obediencia. Vivimos bajo la injusticia globalizada (Saramago, 2000), donde la competitividad,

el individualismo, la intolerancia, la injusticia, etc., son los (contra)valores que imperan y caen como una losa contra aquellos que luchan contra la globalizada injusticia.

Ciertamente, debemos reconocer que es difícil pensar o imaginar un mundo diferente; pero no nos queda otra opción. Si es necesario hay que hacerlo. Lo necesario es antes que lo importante, y esto es necesario, precisamente porque la evolución humana se encuentra en una encrucijada y la tarea fundamental de los pensadores y científicos no es solo la de describir y alertar de los males que se nos vienen encima, sino de comprometernos con la búsqueda de modelos educativos que permitan, desde la misma escuela como agente de transformación social, otro modo de organización de la sociedad del siglo XXI, que nos eleve en la promoción y el desarrollo de nuestras diferencias como seres humanos sin producir desigualdades. Un proyecto nuevo alternativo solo será viable si somos competentes para concebir una nueva sociedad donde se conjuguen los principios de igualdad/equidad y de libertad, procurando respetar a cada cual según sus peculiares necesidades y no según su clase social.

Acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (Proust, 1997). Eso es lo que, a nuestro juicio, venimos haciendo desde el Proyecto Roma, mirar de otra manera a las personas y culturas consideradas socialmente como “diferentes”, lo que nos ha hecho crecer como personas.

Y para terminar deseamos recordar unas palabras del escritor y poeta uruguayo Eduardo Galeano. Cuenta Eduardo Galeano que estaba con un amigo suyo, Fernando Birri, un tipo muy lindo, cineasta latinoamericano, de esos que Pablo Freire quería, o sea locamente sano y sanamente loco, que está más loco que sano, pero... bueno, nadie es perfecto. Decía que estaban juntos Eduardo y Fernando con estudiantes en Cartagena de Indias, en Colombia. Entonces un estudiante le preguntó a Fernando que ¿para qué sirve la utopía? Y Fernando Birri, después de tomarse unos segundos en silencio, comentó: “¿para qué sirve la utopía?, esta es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopía. Y suelo pensar que la utopía está en el horizonte y entonces si yo ando diez pasos la utopía se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopía se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, para caminar.

Referencias bibliográficas

Eisler, R. (1995). *El Cáliz y la Espada. La alternativa Femenina*. Madrid: Cuatro Vientos-Martínez de Murguía.

ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10 de diciembre de 1948.
ONU. *Convención de los Derechos del Niño*. París. 20 de noviembre de 1989.
Proust, M. (1997). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
Saramago, J. (2000). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.

**Miguel López Melero
y Consejo de Redacción de la RIFOP**

MONOGRAFÍA

PROYECTO ROMA: TRES DÉCADAS DE COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

Roma Project: Three Decades of Commitment to Democratic Education and Social Justice

COORDINADOR

Miguel López Melero

La presente monografía ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga, por el Grupo de Investigación Consolidado de la Junta de Andalucía HUM-246 y por el Proyecto de Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia

Miguel LÓPEZ MELERO

Datos de contacto:

Miguel López Melero. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

Recibido: 20/05/2018
Aceptado: 25/06/2018

RESUMEN

Hace más de tres décadas surge un modelo de educación en valores, conocido como el Proyecto Roma; un modelo educativo comprometido con la escuela pública y la lucha para la justicia social y la equidad, con la diversidad en el sentido amplio de la palabra, con la libertad y la dignidad de las personas; un modelo cuyo cometido se lleva día a día en aulas en diversas etapas educativas en cooperación con toda la comunidad educativa. El profesorado del Proyecto Roma entiende que solamente a través de este fuerte compromiso, sostenido en el tiempo, se pueden conseguir cambios y transformaciones reales, posibles y sostenibles en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el Proyecto Roma (con sus fundamentos teóricos, sus principios y estrategias de actuación) apunta a una educación como proceso de transformación en convivencia.

PALABRAS CLAVE: Proyecto Roma, Modelo educativo, Escuela pública, Transformación, Convivencia.

Presentation. Education as a Transformation Process in Conviviality

ABSTRACT

More than three decades ago, an educational model based on values appeared, the Roma Project. This model is committed to state schools, the struggle for social justice and equity, diversity in the broadest sense of the word and the freedom and dignity of people; a model that is carried out every day in classrooms in different educational levels in cooperation with the entire educational community. The teachers of the Roma Project understand that only through this strong commitment—that continues over time—real, possible and sustainable changes and transformations in the quality of teaching and learning processes can be made. In this sense, the Roma Project (with its theoretical foundations, principles and strategies of action) aims at education understood as a transformation process in conviviality.

KEYWORDS: Roma Project, Educational model, State school, Trasformation, Conviviality.

Introducción

Al presentar una monografía sobre el Proyecto Roma¹ y, más concretamente, sobre tres décadas de compromiso con la educación democrática y la justicia social, lo primero que hemos de subrayar es que todas las autoras y todos los autores que han colaborado en la misma son docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad que vienen desarrollando en sus clases los fundamentos, los principios y las estrategias didácticas del Proyecto Roma.

Solemos decir que vivimos en la sociedad del conocimiento y de la incertidumbre y que necesitamos de docentes competentes y comprometidos socialmente con la educación. Profesionales que tengan claro qué tipo de ciudadanía necesitamos y cómo debemos formar a dicha ciudadanía. El profesorado del Proyecto Roma tiene muy clara su propia visión del mundo y el compromiso con la educación pública. Su pensamiento es que este compromiso con la educación solo se podrá lograr si el modelo educativo, además de posibilitar una ciudadanía competente intelectualmente, consiga formar un buen ciudadano o una buena ciudadana donde el amor al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia sea el epicentro de su pensamiento y de sus acciones. No solo necesitamos formar a la ciudadanía como personas intelectualmente cultas, sino moralmente buenas.

Esto es lo que viene haciendo este grupo de docentes del Proyecto Roma en distintos niveles educativos al asumir y defender el proyecto educativo democrático que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos del Niño (1989), preocupados por saber qué debe aprender el alumnado y cómo debemos enseñarlo, —aunque sería más apropiado decir *cómo* debemos aprenderlo— buscando el sentido del currículum escolar que, para nosotros, no es solo una cuestión académica y de ajuste al sistema, sino ética, porque no tiene que ver solo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y con cómo vivamos este proceso, porque en las aulas no solo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (Maturana, 1994). Es decir, ¿cuál es el mode-

1 El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie ni por la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc., considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social; y dos, como proyecto educativo pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.

lo de sociedad que deseamos construir y qué tipo de ciudadanía pretendemos formar siendo muy conscientes de que nuestras acciones repercuten muy directamente sobre el destino del alumnado? No es ingenuo construir un currículum u otro. Si esto lo tenemos claro podremos entender que hay modelos educativos que restringen las posibilidades de acceso al conocimiento al alumnado y otros que las favorecen y, lógicamente, ello genera consecuencias. En el primer caso de exclusión y en el segundo de inclusión. Nosotros somos defensores de la escuela pública que es la escuela que no pone trabas a nadie en su educación: *una escuela de todas las personas, para todas las personas y con todas las personas.*

Cuando se toma conciencia de este hecho y se abren espacios de participación es cuando nos definimos por un modelo de educación para la convivencia democrática y la justicia social al mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de convivencia democrática y de justicia social es hablar de convivir democráticamente desde la cooperación y el respeto mutuo en los distintos roles que han de desempeñar familia y profesorado para entenderse y buscar soluciones conjuntas en la noble tarea de educar.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

En este sentido las propuestas de las diversas autoras y autores apuntan hacia un proyecto moral de educación que propicie una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, dialogante, cooperativa, solidaria y responsable, capaz de guiar éticamente sus comportamientos y que sepa tomar decisiones y asumir la responsabilidad de sus acciones con autonomía, incluso, en situaciones complejas.

Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción

Acercarse a comprender el Proyecto Roma es tener el privilegio de conocer a un grupo de docentes comprometidos con la escuela pública, con la innovación educativa y con la justicia social. Grupo de docentes que han logrado construir un modelo de enseñanza y aprendizaje democrático muy diferente a como se suele desarrollar en las instituciones educativas donde trabajan, muy a pesar de las críticas negativas que cada cual ha sufrido en sus centros respectivos y de los obstáculos, a veces, de la propia administración educativa, precisamente por ser innovadores y no ajustarse a lo establecido por el sistema.

Este grupo de docentes tiene muy claro que sin teoría no pueden hacer buenas prácticas por ello, apoyados en el pensamiento de diversos autores como Luria (1974, 1986, 1997); Vygotsky (1977, 1979, 1986, 1995); Bruner (1984, 1988, 1990, 1997); Freire (1990, 1993, 1997); Dewey (1971, 1989); Habermas (1987a y b, 1999, 2002); Maturana (1990, 1994, 1997, 1999) y Kemmis y McTaggart (1988) han logrado construir un modelo de enseñanza y aprendizaje democrático muy diferente a como se suele desarrollar en las instituciones educativas, subrayando que el origen del aprendizaje es social y que, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas han de ser cooperativos y solidarios, nunca individuales ni competitivos, y de ahí que el aula sea un espacio de indagación, de construcción, de transformación y de convivencia. Desde estas atalayas teóricas han deducido unos principios de acción, a saber:

- Todas las personas son competentes para aprender (Principio Confianza).
- Trabajamos de manera cooperativa y solidaria en las aulas (Grupos heterogéneos).
- Construcción del conocimiento de manera social a través de proyectos de investigación. (Convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro. Proceso lógico de pensamiento).
- El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje (Construcción de la democracia en las aulas).
- El respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de género, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje).

El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma

En este artículo la autora subraya que en las aulas del Proyecto Roma, lo primero que se hace es conocernos y para ello, desde el primer día el conversar en clase es fundamental, y en este diálogo, el profesorado va tomando notas de cada uno de los niños y de las niñas de su clase para elaborar la Matriz de desarrollo de cada cual (evaluación diagnóstica). En esta matriz partimos de la evaluación del año anterior que hizo su maestra o su maestro de cada niña y de cada niño y se va comprobando con la situación actual. Se trata de hacer una evaluación diagnóstica, pero no es un examen de aspectos curriculares como suele hacerse en las escuelas tradicionales, sino del desarrollo del proceso lógico de pensamiento, o sea, de cómo están en cognición y metacognición, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y movimiento, es decir, autonomía física, personal, social y moral.

Además de la elaboración de la matriz, también organizamos la clase como si fuese un cerebro en función del proceso lógico de pensamiento y los niños y niñas

van colocando en cada una de las Zonas los materiales por su significado y pertinencia. Se van elaborando las normas de convivencia haciendo de la clase una comunidad de convivencia y aprendizajes donde las diferencias son consideradas un valor y nadie es más importante que el otro u otra. Es decir, vamos construyendo las cuestiones previas.

En la elaboración de las cuestiones previas no hay un orden fijo, depende de las características de las niñas y de los niños, de la idiosincrasia de la clase y de las circunstancias y acontecimientos que vayan ocurriendo, lo que sí han de darse son todas las cuestiones previas. Por regla general, nos ocupa un tiempo aproximado de uno o dos meses.

Construyendo un Aula Democrática en Educación Infantil

Y concretamente en educación infantil, nos narra la autora de este artículo, maestra de infantil que, desde la edad más temprana los niños y las niñas tienen que ir aprendiendo a respetarse y a esforzarse en ayudar a los demás compañeros y compañeras. La conciencia de vivir por los demás es el verdadero sentido de la democracia en nuestras clases donde nadie es discriminado ni por la etnia, el género, el hándicap, la religión o la procedencia. Es decir, es un compromiso que van adquiriendo con la manera de convivir en clase en la equidad y en la libertad, conversando y dialogando para resolver cualquier conflicto que surja en clase. Todo ello ha de resolverse en asamblea que, para el Proyecto Roma, es la estrategia didáctica por excelencia.

Las asambleas en educación infantil, además de servir para establecer las normas de entendimiento nos ayudan a confrontar nuestros intereses, curiosidades y puntos de vista. Es en ellas donde surgen los proyectos de investigación, que realizamos en grupos pequeños, para solucionar alguna situación problemática o solventar alguna curiosidad. Es necesario destacar que, si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje en estas edades supone un gran reto, dado que el alumnado carece de herramientas fundamentales como la lectura y la escritura, la motivación y el ansia de aprender que tienen hace que cualquier excusa: un cuento, una imagen, un suceso oído a sus familiares, un comentario de alguna noticia, etc., se convierta enseguida en una cuestión de investigación que envuelve a todas las personas del aula y anima a embarcarse en todo un proceso de búsqueda e indagación. En Educación Infantil las asambleas tienen que ser muy cortas (30 o 45 minutos) y suelen ser muy numerosas. Depende también si los niños y niñas son de 3, 4 o 5 años. De este modo la maestra de infantil, junto a los niños y las niñas, va construyendo un aula democrática, a través de la construcción de las cuestiones previas y la puesta en práctica de los principios y estrategias del Proyecto Roma.

El Aula, un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir

Venimos afirmando que en nuestras clases la dinámica de trabajo no se organiza individual ni competitivamente, sino, por el contrario, siempre se hace en grupos heterogéneos y de forma cooperativa. En este artículo los autores centran su acción en el aula como comunidad crítica de convivencia y aprendizajes, ya que en ella se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, configurándose un espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Y todo ello es posible porque las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento) y donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y muy significativa para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). Es decir, las aulas se convierten en un espacio para aprender a pensar y aprender a convivir. Es decir, un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro u otra en la convivencia, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente. Y donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas vividas por el alumnado, donde los conceptos, fenómenos, hechos e ideas fundamentales a aprender son para buscar estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Esta es la aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula.

La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática

Desde el modelo educativo del Proyecto Roma sabemos que el propósito fundamental es profundizar en la vida democrática en la escuela; es decir, aunar esfuerzos para ofrecer oportunidades educativas equitativas a todo el alumnado, procurando para ello que el colegio sea cada vez más un entorno humanizado y culto. Si queríamos construir un colegio mejor, la democracia era el instrumento más adecuado para construir un mundo mejor (Bilbeny, 1999) y, desde nuestra experiencia, supone un compromiso con unos valores, fundamentalmente, la libertad y la igualdad/equidad. No pretendemos enseñar en nuestras escuelas qué es la democracia, sino vivir democráticamente desde el respeto a la diversidad.

En este artículo los autores narran *cómo se construye a diario* la democracia en sus centros desde el respeto, la participación y la convivencia. Desde el respeto, porque si deseamos que los niños y las niñas nos respeten, debemos em-

pezar por respetarles a ellos y a ellas. En nuestra vida diaria procuramos que cualquier espacio del colegio sea un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra, un lugar donde todas las personas participen juntas en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente.

Desde la participación porque ellos y ellas definen por consenso las normas de convivencia, tanto en el patio, en la clase, biblioteca, huerto, jardines o cualquier otro espacio del colegio. Y en este construir la democracia día a día, basada en la confianza mutua, nuestro alumnado sabe que va al colegio a aprender a pensar y a aprender a convivir, porque educar también es convivir. Desde la confianza despertada en los primeros días al ir conociéndonos vamos organizando los espacios comunes de las clases, del centro y vamos construyendo la convivencia. Pero para poder convivir es necesario consensuar unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*, permitiendo la aparición de los valores necesarios para la convivencia y, por tanto, para el aprendizaje. Por eso los Proyectos Educativos de Centro tienen como finalidades aprender a pensar y aprender a convivir. Para lo cual se precisan una serie de normas de convivencia. Estas normas se construyen conjuntamente con el alumnado y constituyen las normas de centro, donde todas y todos han de cumplirlas, porque el incumplimiento de las mismas impide conseguir el valor que siempre conllevan. Esa organización de espacios y de las normas necesarias para ellos se hace con la participación conjunta de todo el alumnado y el profesorado.

La educación para la convivencia democrática que se está instalando en los colegios donde se lleva a cabo el Proyecto Roma nos abre la esperanza para la construcción de un centro donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado y podemos afirmar que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, reflexivo, crítico, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y humano.

La Educación Musical en el Proyecto Roma

Desde el Proyecto Roma la música es básica en la educación de nuestro alumnado. Sería más correcto decir que el arte en general es un pilar fundamental. Desde nuestro punto de vista la música es un lenguaje universal y, como tal, las escuelas son los lugares que deben garantizarnos el acceso a este lenguaje de todos los niños y niñas, sin ningún tipo de discriminación. El enfoque metodológico del Proyecto Roma nos ofrece un contexto de aula interdisciplinar que abandona el concepto de área como tal y le da un nuevo sentido a la educación musical a través de los proyectos de investigación.

En este artículo el autor defiende que el cerebro no puede separarse del contexto en el que se convive y, por lo tanto, la acción educativa debe centrarse en contextos que promuevan el desarrollo del sistema nervioso central. Es por eso por lo que una de las principales características de esta forma de trabajar es la interdisciplinariedad, es decir, no se trabaja el currículum por áreas separadas, sino que todo gira en torno a los diferentes proyectos que surgen y es en este punto donde se nos plantea una nueva concepción de la educación musical, donde el profesorado se ha de cuestionar sus principios y su puesta en práctica. Subraya, además, el autor que el Proyecto Roma, como innovación educativa, forma parte de una nueva visión a desarrollar dentro de la pedagogía musical. La música dentro del Proyecto Roma es un nuevo camino muy poco explorado hoy en día y necesitamos muchos maestros y maestras que la pongan en práctica. Por un lado, para mejorar su funcionamiento y, por otro, para conseguir demostrar que esta visión pedagógica realmente consigue resultados y mejoras en las niñas y en los niños.

La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático

En este artículo los autores parten de un análisis muy actual de la formación del profesorado en las facultades de educación y ponen de manifiesto que el profesorado es la pieza clave en la construcción de una escuela pública laica, democrática e inclusiva, pero que sin una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica para buscar las estrategias más adecuadas para darle respuesta a todo el alumnado y sin un trabajo cooperativo entre familias, profesorado tutor y profesorado de apoyo, difícilmente podremos conseguir esta escuela pública. Esta formación se ha de iniciar en la universidad, donde tienen que aprender modelos teóricos y prácticas inclusivas. Hemos de afrontar una formación inicial y permanente en estrategias educativas y metodológicas, así como en actitudes y valores hacia la diversidad que les provea de la competencia pedagógica suficiente como para saber dar respuesta a todos los niños y a todas las niñas de una clase. Un profesional científica y humanamente formado.

Investigación-Acción Cooperativa en la Formación del Profesorado. Nuevas Aportaciones

En este artículo los autores hablan de la investigación desde el campo educativo, y para que una investigación sea educativa, la propia investigación debe educar a los protagonistas de la misma, es decir, debe producir cambios en los mismos a través de cambios en sus prácticas sociales. En el caso del Proyecto Roma, como dicen sus autores: no solo se pretende la mejora de la práctica a

partir de la investigación por parte de los propios participantes sobre los contextos, sino que, además, la reflexión compartida que se lleva a cabo sobre la práctica, debe provocar una necesidad interna de formación conceptual continua. El carácter formativo de este enfoque conlleva la transformación o la modificación de la realidad y no solo el conocimiento o la interpretación de la misma.

La investigación-acción, desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1988), es la herramienta científica que nos permite a la comunidad educativa del Proyecto Roma indagar e investigar sobre nuestra propia práctica para transformar los contextos en un proceso dinámico y siempre en espiral. Es como dicen estos autores: «una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar». (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9). De tal manera que, a veces, no es suficiente con la reflexión y el debate compartido sobre la práctica, sino que debe emerger la necesidad de formación continua y provocar la necesidad del sustento teórico. Desarrollando el pensamiento como docente-investigador reflexivo y su mejora personal dentro de un proyecto ético y político con una perspectiva emancipatoria colectiva.

Cuando se define este modelo de investigación-acción como emancipatoria se hace desde la teoría crítica que le da origen (fundamentalmente a partir del concepto de emancipación elaborado por la Escuela de Frankfurt y, sobre todo, desde el pensamiento habermasiano), ya que de este posicionamiento epistemológico y axiológico emerge toda la conceptualización kemmisiana a este respecto. Por todo ello, se puede diferenciar la investigación-acción emancipatoria de otras concepciones de investigación-acción. Nosotros en el Proyecto Roma hablamos de investigación-acción cooperativa formativa.

El Dolor de la Lucidez. Una Mirada del Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación

El análisis y reflexión que presentan sus autores en este artículo, estudiantes de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga, ponen de manifiesto los sentimientos y reflexiones que han experimentado al conocer el modelo educativo del Proyecto Roma durante su formación, como única alternativa al modelo tradicional y hegemónico de la Facultad de Ciencias de la Educación. Ello les supuso tres grandes rupturas (moral, epistemológica y profesional) que, a su juicio, les ha hecho reflexionar y reconstruir críticamente para qué sirve la escuela, cuál es su finalidad y cómo ha de alcanzarse.

Por supuesto, que esta toma de conciencia no ha resultado de hecho un proceso fácil ni cómodo, al cuestionarse de forma tan radical su formación académica, sino que ha sido un proceso de transformación doloroso que les ha permitido transitar del miedo a la libertad.

Este dolor de la lucidez sigue manteniéndose vivo frente a tanta injusticia e inequidad, recordándonos que no pueden dejar de cuestionarse como futuros docentes, que su formación ha de ser permanente y que su compromiso moral se ha de construir con otras y otros docentes, como aquellas y aquellos que han encontrado en el Proyecto Roma. Un compromiso profesional que se extiende más allá de las aulas, haciendo de esta profesión una forma de vida que ayude a humanizar este mundo deshumanizado. El Proyecto Roma, terminan afirmando, nos ha devuelto la esperanza, el sueño y la utopía.

Voces Externas: Profesionales que se Acercan al Proyecto Roma

En el presente artículo, las autoras, una profesora universitaria y una maestra de primaria, recuerdan como ellas fueron educadas en el modelo tradicional, acusando la carencia de los principios que defiende el Proyecto Roma, y subrayando los cambios y transformaciones experimentado desde que pertenecen al grupo de investigación-acción cooperativa formativa del Proyecto Roma y lo que supone para ellas como formación permanente el confrontar puntos de vista y prácticas desde niveles diferentes. Y concretamente muestran la reflexión surgida del diálogo entre las dos voces: la voz de una profesora universitaria, preocupada en la formación inicial del profesorado, y la voz de una maestra que a diario se enfrenta a un modelo educativo en su centro, donde esos principios no se cumplen, y además, donde la formación docente no sigue un continuo entre teoría y práctica, entre la formación inicial y la formación permanente.

En este sentido, afirmarán que han tomado conciencia de los cambios profundos experimentados no solo profesionalmente, sino también a nivel personal, siendo su inquietud ahora seguir aprendiendo y mejorando mediante la investigación-acción cooperativa y formativa; y subrayando que se ha producido en ellas una transformación en su forma de pensar, dialogar, sentir y actuar.

Transformando el Contexto Familiar. Un Modelo Educativo de Mejora

Las autoras en este artículo presentan una síntesis de una de las investigaciones llevada a cabo en el marco del grupo consolidado de investigación (HUM-246) a través de un Estudio de caso cualitativo de siete familias que forman parte del Pro-

yecto Roma desde hace más de cuatro años. Su pretensión fundamental es indagar, analizar y comprender las transformaciones que se han producido en la vida de las familias del Proyecto Roma desde la mirada de sus protagonistas, y para ello hacen un análisis de los cambios y transformaciones experimentados desde las cuatro dimensiones del ser humano que define el propio proyecto: en el pensar, en los lenguajes y sistemas de comunicación, en la afectividad y en el actuar, principalmente desde una perspectiva colectiva, de la familia como sistema. Es decir, desde el pensar, desde el lenguaje y los sistemas de comunicación, desde la afectividad y el mundo de las normas y valores y desde la autonomía. Señalan las autoras que los cambios y transformaciones han sido muy importantes, si bien existen dificultades e interrogantes que según ellas se solventarían con la investigación compartida de las familias, el profesorado y la mediación del Proyecto Roma.

La Monografía termina con varios ejemplos de proyectos de investigación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Todas y todos los que hemos colaborado en esta Monografía sobre *tres* décadas de compromiso con la educación democrática y la justicia social aportan su sueño educativo y sus contrasueños, porque haberlos los ha habido. Para nosotras y nosotros, desde la responsabilidad de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nuestras aspiraciones son más humildes, pues tan solo pretendemos que aquellas y aquellos docentes que nos lean, al final comprendan que ese sueño pedagógico solo se cumplirá si empezamos a transformar nuestros contextos más cercanos: nuestras aulas. Hay quien quiere transformar el mundo sin transformar su entorno más cercano, cuando la verdad del asunto es que, para lograr una clase más justa y equitativa, más democrática y libre, es imprescindible desarrollar modelos educativos equitativos que equilibren las desigualdades y desventajas existentes en nuestras aulas. De eso se trata, de construir una escuela laica, inclusiva, democrática y justa.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2013): La Educación Inclusiva: una nueva cultura. En: López de Maturana, Silvia. *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. Ed. La Serena. Chile: Universidad de La Serena.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, A. R. (1997). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Chile: Hachette.
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU. *Convención de los Derechos del Niño*. París. 20 de noviembre de 1989.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- 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. S. (1995). *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor.

Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción

Carlos MORÓN
Iulia MANCILA

Datos de contacto:

Carlos Morón Domínguez,
Universidad de Málaga, Campus
de Teatinos, Facultad de Ciencias
de la Educación, Departamento de
Didáctica y Organización Escolar,
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,
Málaga (España). Correo
electrónico: carlosmoron@uma.es

Iulia Mancila
Universidad de Málaga, Campus
de Teatinos, Facultad de Ciencias
de la Educación, Departamento de
Didáctica y Organización Escolar,
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,
Málaga (España). Correo
electrónico: imancil@uma.es

Recibido: 22/02/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

Los fundamentos científicos del Proyecto Roma se apoyan en autores como Luria (1974; 1997), Vygotsky (1979), Bruner (2007), Freire (1975; 1993), Dewey (1995), Habermas (1987), Maturana (1991), entre otros. Estos se ven reflejados en la metodología de proyectos de investigación y en los cinco principios de acción: a) El respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender); b) La construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación); c) La construcción de las aulas como si fuesen un cerebro; d) Las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase; e) El respeto a la diferencia como valor.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, Socioconstructivismo, Inclusión, Metodología de Proyectos, Principios educativos, Teoría crítica.

Understanding the Roma Project: Epistemology and Action Principles

ABSTRACT

The scientific foundations of the Roma Project are based on authors such as Habermas (1987), Luria (1974; 1997), Vygotsky (1979), Bruner (2007), Freire (1975; 1993), Dewey (1995), Kemmis and Maturana (1991), among others. These foundations are reflected in the methodology of research projects and in the five action principles: a) Respect for students' singularities (all students are able to learn); b) Social construction of knowledge through cooperative work (research projects); c) Understanding of the classroom as a brain; d) Interpersonal relationships between families, teachers and students and improvement of the quality of life in the classroom; and e) Respect for difference as a value.

KEYWORDS: Epistemology, Constructivism (Learning), Inclusion, Student projects, Educational principles, Critical theory.

Los fundamentos científicos del Proyecto Roma

El Proyecto Roma es un proyecto interdisciplinar cuya fundamentación teórica se extiende a varias áreas de conocimiento desde la filosofía del lenguaje pasando por la neurología y neurociencia, la psicología del desarrollo, la psicología cultural, la pedagogía, o la biología entre otras. No obstante, todas estas aportaciones cobran sentido y se construyen de forma coherente alrededor de las dos grandes finalidades del proyecto: por un lado, la de aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie, ni por la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc., considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social; y, por otro, como proyecto educativo, pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral (López Melero, 2018). Por lo tanto, podríamos decir que esta original estructura conceptual, confiere al proyecto su rigor y su fuerza en el actual mundo educativo. De esta manera especial se diseña una base teórica, expresada en varias ocasiones por su autor (López Melero, 2003, 2004, 2018) con nítidas raíces en la teoría social crítica, en virtud de la cual emerge un modelo educativo fundamentalmente moral, motivado por el convencimiento de la necesidad de la teoría para comprender y transformar la práctica educativa para la transformación de la sociedad de hoy (la del siglo XXI) en un lugar más humano, más solidario, más democrático y más justo para todos y cada uno de nosotros. (López Melero, 2018).

El Proyecto Roma desarrolla un modelo educativo basado en la teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987) en donde niños y niñas, profesorado, padres y madres, investigadores e investigadoras, personas con peculiaridades o hándicap, son actores activos, que toman decisiones, siempre respaldados por la argumentación y el razonamiento. Por tanto, no es, un modelo basado en lo que plantean los expertos, los teóricos, ni los profesionales de la educación, sino que necesita de la aportación de todos los agentes de la comunidad educativa, porque entre todos y todas, construyen un modelo de educación al servicio de una sociedad más equitativa, justa, culta y humana.

El pensamiento de Habermas (1987) se refleja en la práctica cotidiana del Proyecto Roma. Así, por ejemplo, los participantes en las reuniones de familias, del profesorado o del grupo de investigación, crean espacios de comunicación en donde comparten sentimientos, creencias, convicciones y todo aquello que parezca

relevante o de interés. La diversidad, el debate, la crítica y el esfuerzo por consensuar hacen que cada familia o cada profesional, desde su propio punto de vista, desde su manera de entender el mundo y al ser humano, se enriquezca a sí mismo y a los demás con la reflexión de cada uno de los participantes. Cada uno o cada una, a partir de esta construcción de significados personales y través de la comunicación y del consenso intersubjetivo en cada contexto, abandona prejuicios, modifica el pensamiento, se abre a nuevas ideas, permitiendo de este modo, la transformación de la sociedad. Así, orientado por las ideas de Habermas (1987), el Proyecto Roma constituye una comunidad educativa que aprende colectivamente a través del diálogo y favorece la autonomía en los pensamientos, sentimientos y comportamientos al poner en tela de juicio y hacernos conscientes del significado de nuestras ideas preconcebidas enraizadas en la tradición, las historias personales, las propias experiencias y sus peligrosas deformaciones de la realidad.

Pero, solo es posible llegar a consensos desde la idea de que el otro no nos engaña, no hay intenciones ocultas y ante la posibilidad de que los argumentos del otro son realizables. Sin la confianza en el otro u otra, sin el respeto, no se podrá llegar a tomar decisiones racionales, que no dependan de la imposición, ni de condicionamientos derivados de artificios dialécticos. Para que se den las condiciones ideales de la comunicación libre y no instrumental, todos y todas han de tener la misma posibilidad de expresarse, en condiciones de igualdad no sujetas a la dinámica del poder.

Así, en los centros y en las aulas del Proyecto Roma se decide siempre por consenso, nunca por votación de la mayoría. Los niños y niñas argumentan las razones que creen convencerán al resto de sus compañeros y compañeras. Las normas por las que se rige la clase son construidas por todos y todas, siguiendo criterios de razonamiento de a quién beneficia o perjudica el establecimiento de una norma o su incumplimiento. El lenguaje mediante el cual nos comunicamos con el otro u otra y el reconocimiento del otro como diferente, sin el cual no puedo reconocermé, ni aprender, están presentes en todos los momentos de la práctica. El papel de la neurología (neurociencia¹) en el Proyecto Roma es el de establecer un modelo teórico común interdisciplinar que engloba el aprendizaje, el desarrollo y la educación. Fundamentalmente se apoya en la concepción de la

1 Convendría aclarar que, desde nuestro punto de vista, la neurociencia no es una disciplina más, sino que es el conjunto de ciencias que estudian el sistema nervioso de los seres humanos para saber cómo la actividad del cerebro está relacionada con el comportamiento y aprendizaje. La neurociencia en relación a la educación, no es una metodología didáctica, sino un conjunto de conocimientos que está aportando la investigación sobre el cerebro y su relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los individuos. Y, por tanto, es la puerta que rompe con la escuela transmisora.

inteligencia de Alexander Luria (1974; 1997) en el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento. Es decir, contexto y cerebro son dos términos estrechamente interrelacionados hasta tal punto que hemos de entender el cerebro como un sistema en constante evolución en donde el desarrollo no obedece en exclusiva a la genética, sino que es impulsado por el contexto. Por tanto, no se trata de algo delimitado por la carga genética que el niño o la niña posee cuando nace, finalizado ya en el momento de su inicio y que permanece sin evolución durante toda su vida. Por el contrario, el cerebro es un órgano que, influido por el contexto, se va desarrollando y construyendo durante toda la vida. Hoy sabemos que la actividad cerebral se basa en una compleja red neuronal que además de intercambiar información, de manera continua establece nuevas conexiones que crean nuevas redes y, todo ello, provocado a partir de las experiencias que afectan al ser humano. Para poder entender cómo sucede todo esto, debemos acudir al lenguaje, el instrumento que armoniza, da sentido y regula toda la actividad mental. El lenguaje no es solo un simple sistema de signos, sino que interviene como un instrumento de intercambio cultural y social de información y, por tanto, es el elemento causante más potente de desarrollo de las redes neuronales, es decir, del aprendizaje. Por tanto, si queremos entender la neurología de los procesos cognitivos será necesario atender a los contextos en los que estos se producen (Luria, Leontiev y Vygotsky, 1986).

Además de Luria (1974; 1997), el Proyecto Roma incorpora a esta fundamentación teórica los actuales avances de la neurociencia con autores como Giacomo Rizzolatti (2008); Marco Iacoboni (2009); Michael Tomasello (1999); Antonio Damasio (2010).

Igualmente, desde la psicología del desarrollo y del aprendizaje, el Proyecto Roma se basa en la teoría histórico cultural de Lev Vygotsky (1979), sobre el desarrollo y el aprendizaje: la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. Es imposible, tanto para Luria (1974; 1997) como para Vygotsky (1979), separar el cerebro de su contexto. A través de las interacciones con los otros, mediatizadas por el lenguaje, a través de la modificación educativa de los contextos, se produce el desarrollo de los niños y las niñas. López Melero (2003, p. 35) afirma que,

La tesis básica y fundamental de Vygotsky (1979) es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no solo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente. El aprendizaje mediado se concibe así como la vía humana al desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y motriz.

Las aportaciones de estos autores cobran sentido en el Proyecto Roma en la intervención pedagógica.

Por otra parte, sus pensamientos se sintetizan hoy en día en las ideas de Jerome Bruner, permitiendo trasladar estas a la educación como culturización y compromiso. Bruner (2007) aporta al Proyecto Roma la importancia del andamiaje y los formatos de acción conjunta, como papel del maestro o maestra, pero también en los padres y madres y en la figura de los mediadores. También aporta la trascendencia del lenguaje como constructor del pensamiento; la importancia del contexto cultural como base del aprendizaje; y en suma, la importancia del otro u otra como necesario para que el uno aprenda.

Su pensamiento (Bruner, 2007) se une con el de Paulo Freire (1975; 1993), al conectar la idea de que la actividad mental humana no se produce en solitario, sino que tiene en cuenta el contexto cultural, con la de que la educación se produce a través de un encuentro dialógico. En el Proyecto Roma, Paulo Freire (1975; 1993), representa el compromiso ético, no solo con la escuela sino con la sociedad. Para él, no existe educación sin ese compromiso ético. La educación, basada en la dialéctica, es un esfuerzo de comprensión crítica de lo que rodea al ser humano, a través del diálogo (la concientización), para transformar (no solo para adaptar), la sociedad y hacerla más justa, más solidaria, más tolerante, más libre.

Desde el punto de vista metodológico, el Proyecto Roma se fundamenta en John Dewey (1995) cuyos principios, estrechamente ligados a la construcción de una escuela democrática, darán lugar a la metodología de proyectos de investigación, heredera del Método de Proyectos de Kilpatrick. El núcleo central en la concepción de educación en Dewey (1995) no es la transmisión de conocimientos o la cultura heredada, sino la comunicación entre las personas de sus respectivas experiencias vitales. Enfatiza fundamentalmente la idea de que la educación debe ir más allá de los contenidos culturales y debe dirigirse a la enseñanza del pensamiento reflexivo y al buen hacer. Tanto es así que no acepta la diferenciación de materias, porque la lógica, la investigación y el método científico permiten integrar conocimientos y experiencias.

En el ámbito de la investigación y formación, el proyecto Roma se basa en la concepción crítica sobre la investigación-acción de Stephen Kemmis, Robin McTaggart (1988) y Wilfred Carr (1988) en cuanto que solo se puede mejorar la educación, si se transforman las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica educativa y, esta mejora, solo puede abordarse en comunidad desde una postura clara social y política en la que los valores dominantes sean la racionalidad, la democracia y la justicia.

La investigación-acción, desde el punto de vista del Proyecto Roma, constituye un método de pensamiento y acción que busca obtener resultados útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos en los contextos, donde la reflexión sobre la práctica para

transformarla no solo gira sobre la propia práctica, sino que debe provocar una necesidad interna de formación conceptual en los participantes. Es decir, no es solo una reflexión compartida sobre la práctica entre los docentes, sino que debe emerger la necesidad de formación continua y del sustento teórico. De ahí que la definamos en el Proyecto Roma como investigación-acción cooperativa formativa. Es por esta razón que este enfoque resulta válido para producir un tipo de conocimiento que persigue ser crítico, reflexivo, colectivo, participativo y emancipador. No se propone solo una finalidad de conocimiento profesional y producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los propios actores. (En otro artículo de este número profundizamos en esta temática).

Por último, Maturana (1991), nos invita a través de toda su obra a reflexionar sobre que el sentido de lo humano no es más que romper las barreras de la desigualdad y la exclusión, no es sino la búsqueda del cumplimiento de los derechos humanos, de la construcción de una sociedad en donde la diversidad sea un valor positivo. El Proyecto Roma está impregnado del pensamiento de Maturana (1991) que funciona como argamasa del resto de fundamentos teóricos, a base de las emociones y los sentimientos, siendo muy significativa su concepción de la educación, como el saber vivir en armonía del hombre con la naturaleza. Es decir, que la infancia y la juventud actual aprendan a respetar a la naturaleza a través de las emociones, no a utilizar la razón solo para controlarla en razón de sus intereses. Solo así seremos capaces de saber vivir en las escuelas la Biología del Amor, aprendiendo a legitimar al otro como legítimo otro u otra, viviendo como ciudadanos demócratas y libres, pudiendo influir en un cambio de rumbo en los intereses mercantilistas del conocimiento de la sociedad neoliberal y postmodernista. La Teoría Biológica del Conocimiento, de Maturana (1991), a través del análisis de cómo se organizan los seres vivos (la autopoiesis) se convierte en un grito en favor del Amor como forma de combatir el neoliberalismo y sus consecuencias sociales.

Principios de Acción del Proyecto Roma

Principio de confianza: todo ser humano es competente para aprender

El primero de los principios del Proyecto Roma, llamado *principio de confianza*, establece que *todo ser humano es competente para aprender*. Aceptar esto obliga a romper con el concepto clásico de inteligencia. Se trata de dar, a todos y todas, la oportunidad de aprender a pensar y de aprender a convivir, basándose en las ideas de Vygotsky y de Luria sobre que no es necesario esperar a la madurez del niño o de la niña para que pueda aprender. Es decir, que el desarrollo no va a remolque del proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, es el aprendizaje el que tira del desarrollo. En otras palabras, no se aprende porque

se sea inteligente, sino que la inteligencia es desarrollada por el aprendizaje, es una consecuencia de este.

La manera de pensar tradicional supone que el ser humano viene dotado de una inteligencia que no puede ser modificada y los modelos psicométricos del siglo pasado apoyaban esta idea, intentando darle credibilidad científica y facilitando el uso de un dispositivo ideológico (Torres, 2005, p. 37) destinado al control y a la discriminación. Hoy en día, lejos de pensar que la inteligencia del ser humano es algo acabado desde la infancia, sabemos que esa inteligencia se construye y que se desarrolla mediante la interacción social, es decir, mediante la cultura y la educación. Aun así, no deja de ser frecuente que tanto la familia como el profesorado de niños o niñas con peculiaridades cognitivas piensen que la inteligencia es estática y definitiva y que por tanto a esos niños y niñas les está vetado alcanzar determinados niveles de aprendizaje. Debido a esta idea, se les reduce las posibilidades de aprender y como consecuencia la inteligencia no se desarrolla puesto que no se ejercita. Se entra así en el autocumplimiento de una profecía que viene a confirmar la hipótesis de la imposibilidad del aprendizaje: si la persona no aprende, no desarrolla su inteligencia y si no es inteligente, se dice que no puede aprender. Por el contrario, las consecuencias de aceptar este primer principio, el de que todos y todas sin exclusión, son capaces de aprender, son varias. En primer lugar, supone la ruptura con la clasificación en alumnado normal y de educación especial. No significa que se niegue la existencia de las peculiaridades diversas de niños y niñas, sino que se afirma que estas peculiaridades no impiden su capacidad de aprender.

La segunda consecuencia es la modificación de cómo se concibe el diagnóstico. En la práctica, se trata de algo determinante y final. A la persona a la que se diagnostica, se le asigna una etiqueta que viene definida por una serie de peculiaridades que le incapacitan de manera definitiva. Considerar el primer principio del Proyecto Roma, supone que el diagnóstico inicial es un punto de partida que permite conocer cómo piensa, cómo se comunica, cómo gestiona sus emociones y sentimientos, qué valores y normas posee, cómo se relaciona con los demás y cómo actúa, es decir, qué nivel de autonomía y de movimiento posee. Todo ello en la confianza de que, a partir de ese momento, se comienza a educar al niño o la niña para el desarrollo integral de su persona. De este planteamiento se deriva consecuentemente, la oposición a las adaptaciones curriculares (ACI) que son consideradas desde el Proyecto Roma como una limitación de las posibilidades de aprendizaje y una desconexión de esos niños y niñas con sus compañeros y compañeras de clase. Si se piensa que se aprende con otros, este no es el camino. En efecto, existen estudios que llevan a pensar que las adaptaciones curriculares, no solo no mejoran los problemas, sino que generan barreras (Ainscow, 2004; López Melero, 2004) como consecuencia de colocar a estos niños o niñas en un lugar del aula apartado del resto de alumnado o de sacarlos de ella para darles una

atención especial. Y, a menudo, la adaptación consiste en bajar el nivel curricular, limitando el aprendizaje, lo que se traduce, en el mejor de los casos, en copiar de un libro o realizar ejercicios repetitivos, cuyo único fin consiste en mantener al alumnado con peculiaridades entretenido y evitar supuestas molestias a maestros o maestras. Las adaptaciones curriculares significan, además, trabajar sobre las dificultades y no sobre las posibilidades. A pesar de que los acuerdos internacionales (UNESCO, 2000), a pesar de que las normas y leyes nos hablan, en sus preámbulos, de una educación para todos y todas, de la inclusión como obligatoria en la educación, se sigue dando en la práctica un tratamiento distinto, «especializado», a una parte del alumnado; se siguen manteniendo las aulas de educación específica y se continúa excluyendo a niños y niñas de sus clases cuando se les «apoya» fuera de ellas; se continúa manteniendo, en general, una educación especial o un especial trato a las altas capacidades. Se regula un currículum para todos y todas, pero se adapta para algunos, rebajándolo, en la lógica de que, si un cerebro no está desarrollado suficientemente, no podrá alcanzar determinados contenidos, cuando parece que, por el contrario, la neurociencia nos está diciendo que la manera de desarrollar un cerebro es ejercitándolo. Dicho de otro modo, si entendemos que el desarrollo cognitivo se produce mediante una cultura de calidad, las adaptaciones curriculares significan rebajar esta cultura, ofrecer una subcultura, y lo que se está posibilitando es, evidentemente, subdesarrollo (López Melero, 2013).

Así, en consecuencia, los y las especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, no deberían dedicarse a sacar a determinados niños y niñas de sus aulas para trabajar con ellos de forma individual, ni siquiera debería consistir en permanecer con ellos o ellas en el aula realizando otras tareas distintas al resto de alumnado, sino que su función se debe convertir en la tarea de fomentar estrategias para la inclusión, al servicio del tutor o tutora y del alumnado. Es más, desde esta concepción, en realidad, no sería necesaria la existencia de especialistas, ni de estas especialidades, sino que bastaría con que fueran maestras y maestros los que se apoyen entre sí en el centro escolar.

El conocimiento se construye de manera social a través del trabajo cooperativo

Si definimos el primer principio del Proyecto Roma como «el respeto a las peculiaridades del alumnado» o también como «todo el alumnado es competente para aprender», el *segundo* se refiere a la *construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo*. Esto no solo significa asumir el compromiso con la idea de que se aprende con otros y otras, sino que, además, lo que se quiere expresar con este segundo principio es que la cultura escolar no debe ser impartida, ni tampoco tan solo descubierta a partir de la resolución de problemas (Aprendizaje Basado en Problemas). En esa construcción subyace la

idea de que los contenidos escolares no son algo acabado, definitivo, sino algo vivo, en continuo desarrollo y cambio, como corresponde a la sociedad en que vivimos, y ante el que es necesario posicionarse de manera crítica. No hay un solo camino para llegar a él, no existen gradaciones académicas previas, no hay un camino único para abordarlo.

Desde un punto de vista teórico se conjugan las ideas de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo, Freire (1975, p. 64) («los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo»), Bruner (andamiaje y culturización) y, por último, Dewey, quien proporcionará las bases teóricas para abordar la metodología de proyectos de investigación que permitirá llevar a cabo estas ideas.

El aula, considerada como una comunidad de convivencia y aprendizajes, se convierte bajo este segundo principio en un lugar en donde el conocimiento se construye de manera compartida, tanto por el alumnado como por el profesorado. Para ello es necesario, partir de una situación significativa de interés, una motivación intrínseca, y que, además, se le dé la oportunidad a los niños y niñas de dialogar, intercambiar experiencias, descubrimientos y puntos de vista diferentes, realizar de manera cooperativa y solidaria las distintas tareas, siguiendo unas normas previamente establecidas por todos y todas, que les permita convivir de manera democrática. Esto supone transformar las aulas actuales, en donde priman los valores individualistas, en donde lo que interesa es que cada alumno y cada alumna obtenga información, sin importar si esta permanece o si le será útil a lo largo de su vida. En donde a través de sistemas de refuerzo, se estimula la competitividad, considerada como un valor positivo, porque en esto sí que importa el mundo real. Y como las normas establecen que, además de contenidos, en la escuela se deben construir comportamientos y valores, la manera de resolverlo propuesta es complementar lo «importante» (la cultura escolar) con clases o asignaturas en las que se pretende (sin vivirlos), enseñarlos.

Construir el conocimiento de manera cooperativa y que este conocimiento incluya no solo los contenidos escolares sino los procesos de comunicación, de afectividad y de acción, es decir, la intención de convertir el aula en una comunidad de convivencia y de construcción social del conocimiento, choca de manera frontal con un currículum estructurado en disciplinas o asignaturas, guiado por el libro de texto. El libro de texto convierte al maestro o maestra en un mero transmisor de información elaborada por otros para que el alumnado la memorice. La confección externa del currículum por una editorial, ajena a la realidad del alumnado, ofrece contenidos descontextualizados que no responden necesariamente ni a esa realidad ni a los intereses de ese alumnado. Pero, además, tal y como se viene denunciando desde hace tiempo (Torres, 2005), constituye una poderosa herramienta de transmisión de currículum oculto. Así, a menudo, el libro de texto no habla de lo que no interesa, suprimiendo personajes, sucesos o acontecimientos

incómodos, evitando nombrar otro género que no corresponda al masculino heterosexual, pero también, en ocasiones, añadiendo sucesos o incluso personas que nunca han existido; o, más frecuentemente, deformando la realidad, alterando los acontecimientos o su orden. No pensemos que solo afecta esto al tratamiento del género, de la identidad sexual o de acontecimientos históricos o políticos; recorrer las hojas de un libro de texto puede hacernos ver, de manera evidente, que se obvian sistemáticamente teorías científicas actuales, dando al alumnado explicaciones del siglo XVIII, desviando la atención sobre otras cuestiones cuando algo no interesa o, simplemente, evitando determinadas informaciones con la excusa de su pretendida complejidad. Todo esto, reduce al profesorado al papel de técnico que, si bien, supuestamente, programa la actividad educativa, al final, en la práctica, reduce su intervención a la utilización del material proporcionado por las editoriales, incluyendo, desde luego, dicha programación, ya lista para entregar a la autoridad administrativa.

La utilización de la metodología de proyectos de investigación se entiende en consecuencia, dentro del Proyecto Roma, como la manera más lógica de construcción cooperativa del conocimiento.

Concebir el aula como si fuera un cerebro

El pensamiento de Luria (el contexto es el cerebro, 1986), fundamentalmente, nos permite definir el *tercero* de los principios en los que se apoya el Proyecto Roma, ya que contribuye a definir una estrategia metodológica que implica la transformación del aula que se deriva de la concepción de un Proceso Lógico de Pensamiento. *Concebir el aula como si fuera un cerebro* supone una manera de configurar el aula mediante el diseño de espacios que se corresponden con cuatro zonas de desarrollo y de aprendizaje: una zona para pensar (cognición y metacognición), una zona de comunicación (lenguaje), una zona de la afectividad y una zona del movimiento (acción). A la hora de planificar un proyecto de investigación en el aula, cada grupo de niños y niñas hace un recorrido por estas zonas de desarrollo y aprendizaje, siguiendo el Proceso Lógico de Pensamiento, que los más pequeños relatan cómo pienso-hablo-siento/amo y actúo. Estos espacios y este recorrido son físicos en los más pequeños, pero no necesariamente en los mayores, que pueden construirlos mentalmente.

Las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase

El *cuarto* de los principios del Proyecto Roma tiene relación con *la calidad de enseñanza*, que se entiende como *el grado de democracia que existe en esta*. Ser coherente con la fundamentación teórica del Proyecto Roma supone (Habermas. 1987), defender que, a través de los disensos, se llega a los consensos, y que

es en el diálogo y en la conversación, en la comunicación humana, en dónde radica la fuerza necesaria para la transformación social. Por ello, en las clases del Proyecto Roma, se toman todas las decisiones utilizando la herramienta de la argumentación para conseguir los acuerdos. No se vota para llegar a esos acuerdos. Se invierte el tiempo que sea necesario, ya que no se trata de tomar decisiones, sino de saber por qué se toman, cómo, a quiénes benefician y a quiénes perjudican. Esta manera de vivir, de construir la democracia, se fundamenta en la idea de Maturana (1991) de que los valores no se enseñan, sino que se viven, por lo que estos no son meras cuestiones transversales en la educación: No se educa para la democracia sino en la democracia.

La asamblea, en el Proyecto Roma, no es una estrategia que se utilice solo en los momentos en que sea necesario resolver conflictos, sino que es una herramienta cotidiana de socialización, de aprendizaje, de compartir, de construcción de las normas en común.

Los componentes de familias, mediadores, profesores y profesoras, investigadores e investigadoras, desde la diversidad de sus distintas culturas, partiendo de sus propias ideas, participan en un proceso de reflexión mediante el cual analizan qué sociedad desean para convivir y qué características deben tener quienes vivan en ella para que sea posible. Esto supone una toma de decisiones acerca de qué acciones pedagógicas son necesarias para llevarlo a cabo, convirtiendo así al Proyecto Roma en una comunidad educativa que aprende de manera colectiva a través del diálogo. Los componentes de estos colectivos: Profesorado, alumnado, familias, investigadores e investigadoras, son protagonistas, actores que toman decisiones y son responsables de ellas, no simples componentes de un sistema. Esto convierte al Proyecto Roma en un modelo en continuo crecimiento, en donde todos y todas contribuyen a su permanente construcción. Esto lo hace diferente a otras alternativas en la educación en relación con el enfoque comunicativo.

El respeto a la diferencia como valor

El respeto a la diferencia como valor constituye el quinto principio del Proyecto Roma (López Melero, 2018), que no debe entenderse como un mero respeto a ser diferente. Se entiende, más bien, que la diferencia beneficia y, en especial, que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, un aula con niños y niñas todos iguales es menos rica y, en ella, se producen menos aprendizajes que una en la que existan diferencias. El cambio que se produce aquí es significativo en cuanto que el maestro o maestra del Proyecto Roma no intenta evitar niños y niñas diferentes en su clase, sino que los acoge porque sabe que darán una mayor riqueza en las interacciones, los debates, la convivencia y el aprender unos de otros. Los niños y niñas de Proyecto Roma aprenden que necesitan a otros que no son como ellos porque eso les ayuda a aprender.

Conclusión

Como hemos ido viendo, estos cinco principios², son coherentes con la fundamentación científica antes desarrollada, facilitando así que los componentes de familias, mediación, profesores y profesoras, investigadores e investigadoras puedan desarrollar la práctica educativa a la luz de esa teoría.

El conocimiento de este universo teórico es necesario en cuanto que llena de sentido y da razones del porqué de cada momento en el desarrollo de práctica educativa. El compromiso con la acción completa ese plano teórico-reflexivo que permite, además, en el contacto con la realidad, la revisión constante del modelo y sus fundamentos, en una preocupación por la vigilancia epistemológica del mismo y el deseo de regeneración para que pueda responder de la mejor manera posible a las situaciones de injusticia complejas, multidimensionales y cambiantes que afectan a la comunidad educativa hoy día.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Iacoboni, M. (1999). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

-
- 2 Resumiendo: (a) el respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender. Proyecto Confianza); (b) la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación); (c) convertimos nuestras aulas como si fuese un cerebro (el contexto es el cerebro: zonas de desarrollo y aprendizaje. Proceso lógico de pensamiento); (d) 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 (e) el respeto a la diferencia como valor (contemplar las diferencias en el aula mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje).

- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2013). La Educación Inclusiva: una nueva cultura. En: López de Maturana, Silvia. *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. Ed. La Serena. Chile: Universidad de La Serena.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, A. R. (1997). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Chile. Hachette.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2008). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2000). Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting Our Collective Commitments. *World Forum on Education, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma

Ana María GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Ana María González Martínez,
CEIP Escultor César Molina Megías,
c/ Venezuela, 2, 18194,
Churriana de la Vega, Granada
(España). Correo electrónico:
anagon08@hotmail.com

Recibido: 12/04/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En este artículo muestro cómo descubrí el Proyecto Roma y cómo ha cambiado mi visión de la educación desde aquel instante. También explico, desde mi experiencia, cómo he llevado a cabo las cuestiones previas en mi clase de una forma muy sencilla y práctica, intentando así que sea accesible no solo a profesionales de la educación sino también a cualquier familia o incluso estudiante.

PALABRAS CLAVE: Cuestiones previas, Matriz, Proceso lógico de pensamiento, Diálogo, Pensar, Autonomía.

The Meaning of the Preliminary Issues in the Roma Project

ABSTRACT

This article outlines how I discovered the Roma Project and how it changed my point of view on education. It also explains, based on my experience, how I carried out the preliminary issues in a very simple and practical way, trying to make it accessible to education professionals, families and students.

KEYWORDS: Preliminary issues, Matrix, Logical thought process, Dialogue, Thinking, Autonomy.

Introducción

Empezaré este artículo presentándome, soy una maestra de Educación Infantil y Educación Primaria, llevo trabajando en la educación casi quince años y hace ya tres que estoy inmersa en el Proyecto Roma. Llegué a él por casualidad. En el centro donde por aquel entonces estaba trabajando me informaron que iban a dar una charla sobre este proyecto en un colegio vecino y allí me presenté con una compañera.

Me encontré con un grupo de maestros y maestras y con algunos miembros del Proyecto Roma, entre otros estaba Miguel López Melero con su bastón y su amor por la educación. Habló de ella de una forma que nunca antes había oído

hablar, una educación inclusiva, para todos y todas, en la que todas las partes (profesorado, familias, alumnado y sociedad) pueden y deben participar, en la que cualquier niño y niña tiene derecho a aprender, sea cual sea la dificultad que tenga, y a que no se le saque del aula porque sea un «estorbo» ... Y no sé ustedes, pero yo nunca había escuchado algo así, todo lo contrario, siempre me había encontrado con casos de alumnos y alumnas que al presentar alguna dificultad se intenta «ayudarles» sacándoles del aula en lugar de ayudarles a superar sus dificultades.

No quiero echar tierra encima a mis compañeros y compañeras, que ante todo son profesionales, entiendo lo difícil que es trabajar en aulas atestadas con 25 o más estudiantes, con pocos recursos materiales y con menos recursos pedagógicos, con presiones que te llegan de todos lados; de familias, de compañeros y compañeras, de la administración... les entiendo perfectamente porque yo también me vi así.

Pero había algo que no me cuadraba, el alumnado que sacaban del aula por esto de la «inclusión» no conseguía superar sus dificultades o, si las superaban, al final se quedaban en situación de desigualdad por el mismo hecho de sacarlos del aula y no poder seguir el ritmo «normal» de clase. Es más, incluso el resto del alumnado estaba hastiado ante la educación, no había manera de llamar su atención y me vi inmersa en una búsqueda de una metodología que me ayudara a motivar a mi alumnado y, por consiguiente, convertirme en el «bicho raro» del colegio, no sé si os suena.

Y un día, como ya he contado, encontré el Proyecto Roma que me enamoró por completo, me enamoró su filosofía, las fuertes bases epistemológicas en las que se asienta, pero, sobre todo, me enamoró la forma en la que aquellos compañeros y compañeras hablaban de cómo habían conseguido que ese alumnado al que normalmente se le hubiera sacado de la clase estaba aprendiendo, y lo que es más positivo, que el resto del alumnado estaba motivado. Y no es, sino ese, ¿nuestro fin último como maestros y maestras?

Desde entonces soy miembro de este grupo de investigación-acción cooperativa formativa, y ahora me gustaría contaros las alegrías que me está dando.

He de decir que me ha costado empezar, quizás porque me daba miedo hacerlo mal y desprestigiar este modelo educativo, pero al final, es como todo, si no te atreves a dar el primer paso nunca podrás hacer nada.

Así que este curso he comenzado de pleno, soy tutora de una clase de 1º de primaria de un colegio de nueva creación, una clase con 24 alumnos y alumnas, bueno, ahora ya 25. Una de las alumnas, la llamaremos «Lara», tiene dificultades, ya que tiene parálisis cerebral y hemiplejía del lado derecho, tiene asignado un monitor con hiperacusia y daltonismo que la acompaña un mínimo de dos horas diarias, una logopeda durante dos sesiones semanales fuera del aula (ya que no ha

consentido hacerlo dentro del aula ignorando mi petición), y una maestra de Pedagogía Terapéutica con sordera que la ayuda dentro del aula (a ella sí que la convencimos el equipo directivo y yo) cuatro horas semanales. El curso lo forma alumnado proveniente de tres centros diferentes, por lo que la mayoría no se conocía, además de no conocer el centro nuevo ni a la maestra nueva.

Cuestiones Previas

Comenzamos con unas *cuestiones previas*, basadas en los fundamentos epistemológicos del Proyecto Roma, en las que no hay un orden fijo, ya que depende de las características del alumnado, de la idiosincrasia de la clase, y de aquello que vaya sucediendo.

Lo que sí han de darse es todas las cuestiones previas. En mi caso concreto hemos procedido de la manera siguiente:

- 1) Construimos la matriz de cada niña y niño. La matriz es una especie de evaluación inicial que se basa en elaborar el proceso lógico de pensamiento de cada niño y niña. Es lo que denominamos en el Proyecto Roma: *Conociéndonos*.
- 2) La clase la organizamos como si fuese un cerebro. Se usa el esquema del proceso lógico de pensamiento: cognición y metacognición, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad y movimiento.
- 3) Mi clase se ha convertido en una comunidad de convivencia y aprendizajes. Construcción de las normas de convivencia (democracia).
- 4) Se construyen las responsabilidades tanto para la asamblea como para los grupos de investigación, a saber: coordinación, secretaría, portavoz y responsable de material.
- 5) Aprendemos a convivir con las diferencias entre los niños y niñas como elemento de valor y no como defecto.

Construimos la Matriz de cada niño y niña

Empezamos el curso en septiembre y como ya he dicho, mi clase está formada por niños y niñas que vienen de tres centros diferentes, así que comienzo con las cuestiones previas (han durado casi todo el primer trimestre), y el primer paso como habéis visto es *conociéndonos*. Para ello la única manera es hablar, hablar y hablar hasta la saciedad. Pero este conversar tiene unos fundamentos epistemológicos: Habermas (1987), con su teoría de la acción comunicativa (el cambio social se realiza a través de la comunicación y de la capacidad discursiva de las personas), Freire (1970) con su aprendizaje dialógico o Vygotsky (1977, 1979) con el desarrollo mediado por la cultura a través del diálogo.

Es con este diálogo como vamos conociendo a nuestro alumnado y ellos y ellas se van conociendo entre sí y me van conociendo a mí (no nos olvidemos que formamos parte del grupo), estamos obteniendo mucha información, desde quien sabe expresarse, quien no tiene una organización sintáctica adecuada, quién necesita ayuda con la pronunciación, su vocabulario, cómo organizan el tiempo y el espacio, ya que el lenguaje tiene mucho que ver con estas dimensiones, hasta sus aficiones y gustos.

Por supuesto, también vamos realizando otras actividades, seguimos jugando como en infantil, no nos olvidemos que estos niños y niñas hace dos meses estaban en 5 años, pero es que jugando también nos vamos conociendo y obteniendo más información de ellos y de ellas, podemos saber cómo se organizan socialmente, si son tímidos, extrovertidos, cuáles son sus preferencias, si les gusta el juego simbólico, los juegos de mesa, las construcciones, etc., También surgen conflictos y vemos cómo los resuelven o si necesitan ayuda. Al resolver estos conflictos van surgiendo las normas de clase. También dibujamos, hacemos muchos dibujos, pero uno que no puede faltar es el dibujo de la figura humana, ya que nos va a ayudar a obtener información para la lectura y escritura, y toda esta información la vamos escribiendo en las matrices de cada alumno y alumna. Estas matrices son un documento vivo, ya que el alumnado va cambiando y por tanto sus matrices irán cambiando y creciendo con ellos a lo largo de los cursos. Estas matrices están también fundamentadas en la neurología de los procesos lógicos de pensamiento de Luria (1987).

Cómo me comunico	Cómo pienso
<ol style="list-style-type: none"> 1. Titubea a la hora de expresar su opinión. 2. Habla en un tono de voz demasiado bajo. 3. Espera a que los demás den su opinión para dar la suya y normalmente coincide con la del resto (se deja llevar). 4. Se expresa de forma correcta, aunque con un vocabulario un tanto pobre para su edad. 5. Lee deletreando, todavía no está preparada para la lectura según el dibujo que realizó durante los primeros días de clase. 6. Escribe los números 3,1,5 y 9 en espejo. 7. Asocia el número a la cantidad, pero solo hasta el 10. 8. Escribe la serie numérica hasta el 10 solo de forma ascendente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tanto la visión como la audición son normales. 2. Atiende a órdenes sencillas, pero de una en una. 3. Si se le dan varias órdenes a la vez no sabe cómo actuar. 4. Presta atención durante un tiempo considerable, aunque parece que no comprende todo lo que se le dice. 5. Tiene muchas dificultades de estructuración espacial, confunde derecha e izquierda, no sabe organizar el espacio ni en su mesa ni en el papel. 6. Tampoco tiene bien estructurado el tiempo, no conoce los días de la semana ni sabe organizarse para acabar las actividades a tiempo. 7. Tiene dificultades con el concepto anterior y posterior.

Cómo me relaciono	Cómo actúo
1. Es autónoma físicamente. 2. Se desplaza con normalidad. 3. Sabe moverse por el aula y las dependencias conocidas del centro. 4. Se deja llevar por lo que hacen los compañeros.	1. Es una alumna muy tímida. 2. Es respetuosa con los compañeros. 3. Cumple las normas establecidas. 4. Se relaciona más con niñas, aunque también lo hace con niños, pero por ahora solo con los de su mesa. 5. Cuando no sabe realizar alguna actividad se frustra y llora.

Figura 1. Ejemplo de matriz de una alumna. Elaboración propia.

La clase la organizamos como si fuese un cerebro

Simultáneamente a la elaboración de la matriz vamos organizando la clase como un cerebro siguiendo el proceso lógico de pensamiento: PENSAR (Cognición y Metacognición) – COMUNICACIÓN (Lenguaje) – AMOR (Afectividad) – AUTONOMÍA (Movimiento/Acción).

Esta organización la realizamos así en base a otro de nuestros pilares, Luria (1987), que decía que no es posible separar el cerebro del contexto donde se convive, es por eso que, si el alumnado aprende a organizar la clase como un cerebro, será más fácil comprender cómo funciona su cerebro y les será más sencillo dar orden a su propio proceso lógico de pensamiento.

Pero para ello se debe partir teniendo la clase lo más vacía posible. Como el alumnado es bastante pequeño, les fui explicando de forma sencilla cómo estaba organizado el cerebro, pero poco a poco.

Empecé por la *Zona del PENSAR*, hablamos sobre si sabían lo que era el cerebro y, por supuesto, era una cosa que teníamos en la cabeza y que servía para pensar, entonces les pregunté, y ¿cómo se piensa?, a lo que no supieron qué responder, bueno, alguno dijo lo obvio, que se piensa con la cabeza.

Entonces les expliqué que para pensar cualquier cosa que vamos a hacer suceden muchas cosas, primero que nuestro cerebro necesita recibir información y lo hace a través de los sentidos que ya conocen, pero para poder pensar necesitamos la atención, hay que estar atentos en lo que hacemos y para pensar también, luego necesitamos recordar lo que hemos pensado ya que si no se nos olvidaría, también tenemos que organizarnos tanto en el tiempo como en el espacio, porque todo lo que pensamos lo vamos a hacer en un lugar y en un momento determinado y, por último, planificamos cómo lo vamos a hacer, pero claro todo esto sucede muy rápido y casi no nos damos cuenta de que hacemos todo esto.

Realizamos un cartel con todo lo que hacemos en esta zona, este cartel lo hicimos de color rojo al igual que las letras con el nombre de la zona (lo coloreamos de color rojo porque en Proyecto Roma se le ha dado ese color, al igual que al resto de las zonas se les ha asignado otros colores) y le colocamos en una de las paredes de la clase.

Luego pasamos a la *Zona del LENGUAJE*. Les expliqué que cuando estamos pensando también se produce un lenguaje interno con nosotros mismos y que, por supuesto, también podemos hablar con los demás, pero que esto ocurre después de pensar.

Después estuvimos hablando sobre los lenguajes que conocían y, por supuesto, me dijeron que el español y el inglés, que también hay otros idiomas, pero que como nosotros no los trabajaremos en clase no los pondremos en esa zona, entonces les pregunté qué era un lenguaje, a lo que me respondieron que una forma de hablar, seguí insistiendo e indagando hasta que alguno me dijo que eran palabras y letras, a lo que les pregunté qué eran las letras, y una niña me dijo que eran unos dibujos con los que se escribían palabras, como no pude sacar nada más (que ya es mucho). Les expliqué que los lenguajes estaban formados por signos o símbolos que tienen un significado y con los que se puede decir algo como, por ejemplo, las letras, pero que había otros signos, por ejemplo los números, los dibujos, las notas musicales, la lengua de signos...

Una vez entendieron esto hicimos nuestro cartel de la Zona del Lenguaje de color morado, con todos los tipos del lenguaje que vamos a trabajar y lo colocamos en la pared continua a la Zona de Pensar.

Entonces pasamos a la *Zona de la AFECTIVIDAD*, y les expliqué que cuando pensamos debemos ver si lo que queremos hacer está bien o mal, que si le va a hacer sentir mal a alguien pues entonces no deberíamos hacerlo, y si vamos a cumplir o no las normas establecidas. En esta zona es donde se trabajará el respeto, las normas, las responsabilidades y las diferencias como valor. También se dieron cuenta de que esta zona es la más complicada para ellos y la que se saltan con mayor facilidad.

Hicimos un cartel de color azul con cada uno de estos aspectos: respeto, normas, responsabilidades, valor de las diferencias y lo colocamos en la pared continua a la zona del Lenguaje.

Desde el Proyecto Roma creemos, al igual que Maturana (1994), que la calidad de la educación viene determinada por la calidad de las relaciones que sepamos desarrollar en el aula, es por eso la importancia de esta dimensión.

Y, por último, pasamos a la *Zona del MOVIMIENTO*. Les expliqué que una vez ya hemos pensado lo que vamos a hacer, lo hemos verbalizado, y pasado por las

normas para ver si es correcto o no, es cuando lo realizamos, esto lo hacemos en la zona del movimiento y aquí tenemos que ver nuestra autonomía física y moral; es decir, si vamos a ser capaces de hacerlo solos o vamos a necesitar ayuda para ello. También hicimos un cartel de color amarillo y lo colocamos a continuación de la Zona de la Afectividad.

En síntesis: Pensamos-comunicamos-sentimos y hacemos. Este es el proceso lógico de pensamiento que queríamos conseguir.

Ahora llegó el momento de redistribuir la clase y colocar todos los materiales que ya teníamos colocados de acuerdo con el orden del proceso lógico de pensamiento (y cuando digo todos los materiales, son todos los materiales, hasta el papel higiénico). Puede parecer un poco caótico, pero es sorprendente ver cómo el alumnado lo ha asimilado con bastante facilidad. Y van colocando en cada una de las zonas cada uno de los materiales y juguetes, y dan, incluso, explicación de por qué deben estar en esa zona y no en otra. Son sorprendentes los argumentos que dan.

Así que comenzamos, rápidamente se dieron cuenta de que todos los juegos de matemáticas o de lengua que teníamos pegados por las paredes había que colocarlos en la Zona del Lenguaje, al igual que los libros de lectura y libros de texto. Luego se dieron cuenta que el calendario no estaba bien colocado, porque lo teníamos en esa zona y aunque también tiene palabras no es más que una organización del tiempo, por lo que lo teníamos que colocar en la Zona de Pensar.

Los juegos de mesa y demás fue un poco más complicado, no se ponían del todo de acuerdo y como nuestra clase es una democracia nos llevó a un largo debate, porque no sé si lo he dicho, pero en nuestra clase no vale decir las cosas si no las argumentamos, algunos decían que tenían que ir en la Zona del Movimiento porque cuando jugamos lo estamos haciendo y nos movemos a la vez, otros decían que tenían que ir en la Zona del Lenguaje porque cuando jugamos estamos hablando, otros decían que tenían que ir en la Zona de la Afectividad porque cuando jugamos lo hacemos con los demás y tenemos sentimientos, y otros decían que tenía que ir en la Zona de Pensar, porque para jugar también pensamos, y nos organizamos en el espacio. En fin, que tras mucho argumentar llegamos a la conclusión de que como habíamos nombrado todo el proceso lógico de pensamiento deberíamos colocarlo en la Zona del Movimiento que es la última fase.

Mi clase se ha convertido en una comunidad de convivencia y aprendizajes

Casi de forma simultánea se van dando cuenta de que nuestra aula tal y como la viven desde el comienzo es una *comunidad de convivencia y aprendizajes*, es decir, todos tenemos que saber convivir ya que vamos a estar juntos al menos

durante este curso, por lo que debemos respetarnos y también vamos a aprender, ya que para eso venimos a la escuela, pero además tenemos que ayudarnos entre todos para que todos y todas aprendan.

La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual (Vygotsky, 1979).

De aquí surgen las normas de clase, de la convivencia y, sobre todo, de los conflictos. La moralidad se refiere a cuestiones prácticas, que pueden ser decididas con razones, a conflictos de acción que pueden resolverse a través del consenso (Habermas, 1987).

Las normas no se hacen en un solo día. Nos sentamos y vamos diciendo esas normas que hemos visto en las típicas fichas que se colorean y se cuelgan en la clase (y que yo también he hecho alguna vez, mea culpa). No, surgen como ya he dicho de los pequeños o grandes conflictos diarios, por ejemplo, un día una niña empezó a correr por la clase, y como el colegio es nuevo los suelos están pulidísimos y se resbaló, por lo que surgió la norma de que en clase no se corre, porque nos podemos caer, pero también porque Lara tiene dificultades de movimiento y la podríamos tirar.

Otro día estaba el monitor de Lara en clase y los niños y niñas, sin darse cuenta (he de reconocer que yo también en alguna ocasión), gritaron, y él se quejó, ya que los ruidos altos le hacen daño, surgiendo así la norma de que en clase no podemos gritar porque le hacemos daño, y además molestamos al resto de clases. Y así van surgiendo las normas, como respuesta a los conflictos que acontecen, y como procedimiento lógico para lograr un valor. Han surgido muchas normas como, por ejemplo:

Primera. Para hablar pedimos el turno de palabra levantando la mano. Esta norma surge automáticamente cuando hablamos en la asamblea y empiezan a interrumpirse.

Segunda. Nos llamamos por nuestro nombre: surgió porque algunos alumnos y alumnas empezaron a acortar el nombre de algunos compañeros y no les gustaban.

Tercera. Nos respetamos y no nos insultamos ni nos pegamos: esta surgió de una pelea mientras jugaban.

Cuarta. Para ir al baño usamos pases (los pases son dos llaves que hay colgadas en la puerta): surgió porque cuando uno pedía ir al baño todos y todas querían ir y no se podía seguir el ritmo normal de clase, por lo que les propuse que pensarán cuál sería el número más adecuado de personas que podían ir al baño sin molestar en clase y sin molestar en los baños, ya que si iban muchos a la vez también podía ser que se encontraran el baño ocupado.

Quinta. Contamos lo que nos pasa. Siempre conversamos sobre lo que nos pasa.

Sexta. Animamos a los compañeros y compañeras. La quinta y la sexta surgieron porque un día un niño llegó muy triste porque se había muerto su abuela, así que decidimos crear estas dos normas.

Séptima. Si necesitamos ayuda la pedimos y si alguien necesita ayuda se la damos: surgió porque un día una niña no sabía hacer un juego matemático que le propuse y se quedó callada llorando.

Estas son algunas y, por supuesto, a lo largo del curso pueden surgir más.

En nuestra clase, además, todas las decisiones se consiguen llegando a acuerdos por medio del diálogo y de la argumentación. A partir de los disensos llegamos a los consensos (Habermas, 1987).

Se construyen las responsabilidades tanto para la asamblea como para los grupos de investigación

Una vez que ya hemos organizado la clase como un cerebro pasamos a formar los grupos, siempre que sea posible. Los grupos estarán formados por cuatro personas y se le repartirán las responsabilidades, en mi caso tenemos cinco grupos de cuatro y uno de cinco.

Para formar los grupos hay varias premisas, una es que es el alumnado el que tiene que formar los grupos, recordad que estamos en una democracia, claro que en infantil y primer ciclo le podemos echar una mano. Otra premisa es que tienen que ser grupos heterogéneos. Otra premisa es que todos tienen que haber trabajado con todos, así que ya sabéis, tabla de registro de doble entrada que se coloca en la clase a la vista del alumnado para que ellos mismos puedan ver con quién han estado ya y con quién no. Y la última de las premisas es que todo el alumnado haya realizado en alguna ocasión cada una de las responsabilidades.

¿Y cuáles son las responsabilidades? Pues son las siguientes: coordinador/a, portavoz, secretario/a y encargado de material. Y ¿por qué le damos responsabilidades? Porque el Proyecto Roma concibe el aula como un lugar para aprender a pensar, reflexionar correctamente desde la confianza, el respeto, el diálogo y la convivencia democrática, y esto se consigue a través de las responsabilidades. No podemos olvidar que la finalidad de la escuela pública es que todas las niñas y todos los niños aprendan a pensar y aprendan a convivir.

Como ya he dicho, es el alumnado el que tiene que decidir cómo se forman los grupos y qué responsabilidades van a tener, y para ello le vamos a preguntar

que cuál creen que es la responsabilidad que les va a ayudar a mejorar. Por ejemplo, para ser secretario/a qué miembro necesita mejorar la letra, para ser portavoz, qué miembro necesita mejorar hablar en público, para ser encargado de material hay que mejorar el orden y para ser el coordinador hay que mejorar la organización de los miembros del grupo.

En nuestro caso, este paso también nos ha traído satisfacciones, hasta el momento hemos hecho dos proyectos de investigación por lo que hemos cambiado de grupo dos veces; en el primer proyecto a Lara le tocó ser la portavoz, ya que necesitaba mejorar hablar en público, y he de decir que el resultado fue espectacular, el proyecto concluyó con una exposición oral delante de todas las clases de primaria y, aunque habló poco, Lara fue capaz de decirlo todo en un tono de voz adecuado y a la primera.

En el segundo proyecto, a Lara le ha tocado ser la encargada de material ya que pensaron que debido a su dificultad para moverse le vendría bien que se esforzara un poco. Yo era escéptica y he de decir que mi vena protectora de madre casi me hace cambiarle la responsabilidad, pero lo argumentaron tan bien que no tuve opción, y menos mal que no lo hice. Lara, aunque más despacio que el resto y con un poco de ayuda de sus compañeros, puede hacerlo perfectamente, es más, cada vez es capaz de andar sola distancias más largas, y lo más importante, ella se ve segura y se siente útil.

En este segundo proyecto, a otra alumna que se incorporó en el segundo trimestre y que llamaremos «Alma» le tocó ser la secretaria ya que el grupo decidió que ella era la que más necesitaba mejorar la escritura y la lectura, y también sirvió para que el grupo fuera más paciente ya que entendieron que ella tenía otro ritmo.

Aprendemos a convivir con las diferencias entre las niñas y los niños como elemento de valor y no como defecto

Ahora voy a hablaros de la importancia que tiene en Proyecto Roma tener en cuenta las diferencias y verlas más como un valor añadido. Aunque esto parezca difícil, a mí también me lo pareció al principio, ahora voy a demostrar como en nuestra clase ha sido sumamente sencillo.

En nuestro caso, la presencia de Lara nos ha facilitado valorar las diferencias, no porque ella sea diferente, el único comentario que se ha hecho con respecto a ella ha sido de un niño que un día cuando Lara salió a la pizarra y escribió una palabra dijo, «Anda, pero si sabe hacerlo», a lo que yo le respondí que por qué no iba a saber, y el niño con toda normalidad dijo, pues es verdad.

Gracias a ella hemos visto que todas las personas no tienen la misma movilidad, y eso nos ha ayudado a tener más paciencia, ya que a la hora de subir y bajar

las escaleras debemos seguir su ritmo, también nos ha ayudado a aprender con su maestra de PT el lenguaje de signos, que de otra manera no habría sido posible y eso nos está enriqueciendo a todos y todas.

También nos ha ayudado a hablar en un tono más bajo y a saber cómo podemos ayudar al monitor de Lara con los colores ya que es daltónico, así que solo encuentro ventajas a lo que muchos y muchas hubieran encontrado una gran dificultad.

Otra ventaja que hemos encontrado ha sido Alma. Se incorporó un martes a primera hora, con una gran sonrisa en la cara, aunque un poco nerviosa. Aprovechando que estábamos en la asamblea empezamos a hacerle una pequeña entrevista, queríamos saber cosas sobre ella, de dónde venía, si tenía hermanos o hermanas, si tenía mascotas, donde vivía, a qué se dedicaban sus padres, cuál era su comida preferida, a qué le gustaba jugar, si se iba a quedar en el comedor, etc.

Descubrimos que venía de otro pueblo, que tenía dos hermanos y una hermana, sus gustos, sus aficiones, a qué se dedicaban sus padres y que sus padres eran de Marruecos y que habían venido en barco a España.

«¿Marruecos, y eso dónde está?» Fue la pregunta generalizada, así que una vez más aprovechamos una diferencia para aprender, pusimos un mapa en el proyector recién estrenado y lo buscamos. Aunque en realidad hubiese sido mejor iniciar un proyecto de investigación, pero lo hicimos así.

Quizás tantas preguntas la agobiaron y hubo un momento en el que ella se quedó muy seria, a lo que una niña le preguntó qué le pasaba, pero ella se quedó callada, cosa que no había hecho hasta el momento (la verdad es que parecía bastante extrovertida), así que le pregunté si se sentía asustada, nerviosa, triste... y, efectivamente, se sentía un poco triste, entonces le pregunté si era porque echaba de menos a sus compañeros y compañeras y me dijo que no, que eran malos porque no le dejaban jugar.

«Pues eso no te va a pasar aquí», me atreví a decirle, y automáticamente un puñado de manos, más de diez, se levantaron al unísono y le dijeron que en el recreo querían jugar con ella, y he de decir orgullosa que no ha habido un solo día que haya visto a Alma sola en el recreo; es más, siempre ha habido alguien en clase que le ha ayudado con la lectura y la escritura de forma voluntaria.

Como se puede comprobar, las diferencias sí que pueden ser un valor añadido, lo he vivido y se puede hacer, pero se tiene que creer en ello.

Los proyectos de investigación

Aquí finalizan las cuestiones previas, ahora comienza la acción, aunque como se ha podido comprobar, las cuestiones previas conllevan muchísimo trabajo,

pero ahora es cuando surgen los proyectos de investigación, como no, en la asamblea, a partir de las conversaciones con el alumnado, o de algo que haya sucedido y que les resulte interesante a todos y todas.

Las situaciones problemáticas son situaciones que partiendo de sus intereses o curiosidades (el profesorado no debe intervenir en la selección de la situación problemática) les despierta el deseo por aprender a través de la investigación.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho (Freire, 1970).

Uno de los proyectos surgió porque un día un compañero, lo llamaremos «Íñigo», faltó a clase y les informé que iba a faltar un tiempo porque le iban a operar de vegetaciones.

«¿Vegetaciones? ¿qué es eso?», se oyó. Este es el momento en el que nos volvemos ignorantes por completo y nunca sabemos la respuesta. «Pues no lo sé», contesté. Entonces empezaron todo tipo de hipótesis, que si tenía que ver con los vegetales y con los vegetarianos, que si era algo de las venas, que si era contagioso, etc.

Lo más importante es que estaban preocupados por Íñigo y querían saber cómo podían ayudarle y hacerle sentirse mejor, y decidimos investigar sobre las vegetaciones.

Pero eso ya lo contaremos otro día. Por ahora, esperamos haber aclarado cómo llevar a cabo las cuestiones previas al comienzo de curso y al comienzo de vuestra andadura en este Proyecto.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Construyendo un Aula Democrática en Educación Infantil

M.ª Teresa SÁNCHEZ PALMA

Datos de contacto:

Datos de contacto: María Teresa Sánchez Palma, CEIP Rafael Alberti, calle del Marqués de Mantua, 13, 29014 Málaga (España). Correo electrónico: Mariateresaspanpal@gmail.com

Recibido: 04/03/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

Este artículo describe cómo una maestra va construyendo junto a su alumnado de Educación Infantil un aula democrática, a través de la puesta en práctica de los principios del Proyecto Roma, mediante la construcción de las cuestiones previas y las estrategias propias de dicho proyecto.

PALABRAS CLAVE: Democracia, Inclusión, Aprendizaje cooperativo, Socioconstructivismo, Proyectos de investigación, Educación infantil.

Creating a Democratic Classroom in Early Childhood Educations

ABSTRACT

This article describes how a teacher creates a democratic classroom together with her pupils in early childhood education by implementing the principles of the Roma Project using the construction of the preliminary issues and the strategies of the project itself.

KEYWORDS: Democracy, Inclusion, Cooperative learning, Socioconstructivism (Learning), Research projects, Early childhood education.

Introducción

Para el profesorado del Proyecto Roma, vivir la democracia en nuestras aulas implica que en ellas quede garantizado el cumplimiento de los Derechos Humanos (1948), los Derechos del Niño (1989), la justicia social y la educación equitativa. Como dice López Melero (2003, 2004, 2018) vivimos la democracia desde la valoración de la diversidad, aprendiendo a construir el conocimiento de manera social, sin discriminar a nadie ni por el género, etnia, procedencia, religión o hándicaps.

En nuestras aulas aprendemos a dialogar y a llegar a acuerdos a través de los desacuerdos. No se imponen explicaciones o ideas por votación, sino que se argumenta y el argumento de mayor peso será el que tenga valor. De este modo, tal y como nos dice Habermas (1987) a través de los disensos llegamos a un consenso, siempre argumentando y, de este modo, aprendemos a construir la democracia en nuestra propia aula. Para construir esta democracia es necesario defender el respeto de la dignidad humana, y este respeto no está garantizado si no existe justicia y equidad en la educación (Nussbaum, 2006). Solo así, pensamos, construyendo aulas democráticas, tal vez podamos construir una sociedad más democrática en la que la justicia y equidad social ya no sean una utopía.

En nuestras aulas debemos vivir la solidaridad y el amor. Tenemos la responsabilidad de defender la cultura de la diversidad, estar siempre en lucha contra las desigualdades, garantizando la dignidad y el respeto a todas las personas. Educar es amar. Maturana (1994) nos habla del amor como el respeto a la otra persona tal y como es, con sus peculiaridades y singularidades. Por eso no se pueden entender las situaciones de falta de respeto por el hecho de ser diferente, o por tener una determinada peculiaridad. Como muy bien me expresaba una alumna: «al cole venimos a ayudarnos, a querernos y a compartir, porque si no, no existirían los coles».

La Educación Infantil como una etapa con características propias

En mis últimos años como maestra de infantil, vengo observando que el alumnado de esta etapa (3 a 5 Años), que hoy día llega a nuestros centros, es un alumnado con un pensamiento muy unido a la acción; un lenguaje pobre en vocabulario y sintaxis, muy poco reflexivo y ligado a la acción; un alumnado acostumbrado a cumplir muy pocas normas, que suelen ser impuestas por las personas adultas con las que conviven; un alumnado con poca autonomía.

Parte de este alumnado se acerca por primera vez en su vida a una institución diferente a la familia, el centro educativo, institución con unas características particulares como espacios, personas, grupos de iguales, etc. Otra parte proviene del primer ciclo de infantil, donde en muchos casos ha recibido una atención más asistencial que educativa.

Es un alumnado muy acostumbrado a relacionarse con aparatos tecnológicos, pero muy poco habituado a relacionarse con otras personas o con su propio entorno.

Cuestiones previas y principios de acción

Para llevar a cabo nuestro modelo educativo en esa etapa, es fundamental saber poner en práctica los principios de los que partimos en el Proyecto Roma y que emanan de nuestra fundamentación teórica, entre los que destacaría: Todas las personas son competentes para aprender, las diferencias son un valor que enriquecen, acordamos normas de convivencia en el aula para aprender a convivir, el cerebro es el contexto, trabajamos de manera cooperativa y se construye el conocimiento con la otra y el otro a través de Proyectos de Investigación.

Para ello, tanto en esta etapa como en las demás, establecemos en nuestras aulas y centros lo que llamamos cuestiones previas y utilizamos las estrategias didácticas propias del Proyecto Roma: asamblea, fotografía como anticipación del aprendizaje, currículum no predeterminado que construimos a través de los proyectos de investigación, etc.

A continuación, tomando como referencia lo recogido en mi diario de clase durante el curso 2016/2017 con un grupo de alumnado de tres años, intentaré describir cómo fuimos construyendo estas cuestiones previas a través de las estrategias propias de nuestro proyecto.

Todas las personas somos competentes para aprender. La diversidad como valor

Yo me considero una maestra algo atípica, he sido interina durante dieciséis años y desde que tengo mi plaza definitiva, hace ya cinco años, casi nunca he permanecido más de un curso escolar en el mismo centro educativo.

Durante el curso 2016/17, al llegar a un nuevo centro se me asignó la tutoría de una de las tres unidades de tres años, pero el alumnado aún no estaba asignado. Al enterarme de que había algunos alumnos y alumnas con peculiaridades solicité al equipo directivo del centro que se me asignara el caso que el equipo de orientación considerara más complicado. Acordamos que asumiría esa clase como un todo y no contemplando un caso excepcional y que, por tanto, todos los recursos humanos que el alumno tenía asignados: maestra de audición y lenguaje, monitor y maestra de pedagogía terapéutica, trabajarían conmigo dentro del aula y que en ningún momento el alumno saldría de clase para recibir una atención individualizada. Rechacé conocer el diagnóstico que le habían realizado en la guardería de la que procedía, para evitar condicionarme y poder conocerle como al resto de sus compañeras y compañeros, mediante la matriz que elaboramos el profesorado del Proyecto Roma para cada uno de nuestros alumnos y alumnas siguiendo el proceso lógico de pensamiento: cognición y meta-cognición, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad y movimiento/autonomía.

Cualquier persona podría pensar que estoy presumiendo de ser una maestra muy altruista, pero nada más lejano a este pensamiento de mi intencionalidad. Lo que sí tengo y tenía claro es que cualquier persona es competente para aprender y que la diversidad va a enriquecerme, porque va a convertirme en una mejor maestra y va a enriquecer a todo mi alumnado porque van a aprender mucho más y mejor.

Empezamos conociéndonos

En todas las aulas del Proyecto Roma, lo primero que hacemos es conocernos y para ello conversamos, y en este diálogo, vamos construyendo una matriz de cada persona del aula: necesitamos saber cómo piensa, cómo se comunica, qué valores y normas tiene y cómo se desenvuelve autónomamente.

Durante el curso 2016/17, antes de comenzar las clases mantuve una reunión con las familias en la que, además de presentarnos e intercambiar información, les introduje en el modelo educativo del Proyecto Roma con el que íbamos a construir toda la dinámica de la clase. Como el lenguaje oral de mi alumnado de tres años era muy escaso y pobre, desde que se iniciaron las clases mantuve entrevistas individualizadas con las familias para que me ayudasen a construir la matriz de las distintas dimensiones de su hijo o hija. Muchas familias me comentaron en estas entrevistas que les hacía preguntas que ellas jamás se habían planteado. Por ejemplo: ¿Las normas las acordáis con vuestros hijos e hijas cuando son necesarias o las imponéis vosotros?, etc.

A principios de octubre una vez finalizado el mes de conocimiento mantuve otra reunión con las familias en la que les expuse más detalladamente nuestra metodología educativa y acordamos que lo más importante durante el curso era que nos iniciásemos en la construcción de un proceso lógico de pensamiento que nos permitiese resolver cualquier situación problemática de la vida cotidiana.

Un aula por construir: tomando conciencia del espacio aula y del tiempo

Durante el curso 2016/17, cuando comenzaron las clases, el alumnado encontró un aula por construir, con algunos juegos guardados en cajas y armarios, sin carteles, con bonitos dibujos en las paredes y con una maestra asustada porque tampoco conocía a las personas del centro, los espacios ni los tiempos del lugar en el que nos encontrábamos.

Las primeras semanas nos dedicamos a calmarnos y a ir sintiéndonos más seguros en este lugar por construir. Fuimos sacando algunos juguetes de las cajas e intentamos aprender a compartirlos y a cuidarlos. El comienzo fue duro. Teníamos

unas normas muy bonitas con dibujos preciosos que de poco nos servían porque este grupo de alumnado parecía ser competente solamente para jugar con ordenadores, tabletas o móviles. Apenas conocían las normas básicas de comportamiento, poniendo en peligro su propia integridad y salud y la de las demás personas de la clase. Tampoco estaban acostumbrados a proponerlas, acordarlas y asumir la responsabilidad de cumplirlas.

El aula como espacio de convivencia y aprendizajes: Construyendo nuestras normas de clase

En nuestra aula se hacía necesario acordar una serie de normas que facilitarían la convivencia y que nos ayudasen a estar más seguras y más tranquilas a cada una de las personas de la clase, para ello acordamos las normas y valores que nos permiten querernos, ayudarnos y asumir responsabilidades.

El alumnado se hizo consciente de que su aportación en el acuerdo de normas es fundamental para construir su propia autonomía. Y que no sea la persona adulta quien intente imponer el cumplimiento de las mismas, sino que todas las personas de la clase somos las encargadas de recordárnoslas. Para ello recogemos todas estas normas en carteles con las frases adecuadas a su edad, junto a los dibujos, imágenes o fotografías que las simbolicen y las ponemos en los lugares más apropiados de la clase.

Con cada nueva situación que surge volvemos a reflexionar y ver si es necesaria una nueva norma o si una de las acordadas hay que cambiarla o sustituirla por otra, de tal modo que cada uno de los errores que seguimos cometiendo se convierte en motivo de reflexión y nuevo aprendizaje y de estos surge una nueva norma. Las normas siempre las redactamos en positivo y no son una lista de prohibiciones, sino aquellos principios que nos orientan para conseguir una educación en valores.

La asamblea como estrategia didáctica

El alumnado de esta edad está acostumbrado a comunicarse en entornos muy cercanos, donde muchas veces su familia interpreta bien sus gestos. Pero en clase deben expresar sus intereses, necesidades e inquietudes a personas que no saben interpretarlos y que no tienen sus mismas vivencias. Además, tienen que interpretar las experiencias, inquietudes y puntos de vista de las demás personas de la clase. Por eso la asamblea es tan importante en esta etapa educativa. En ella el alumnado va a construir las herramientas necesarias para comunicarse y va a tener la oportunidad de ponerlas en práctica. Además, aprende a dialogar, a escuchar, guardando el turno de palabra, atendiendo a la persona que habla, aportando su

punto de vista y respetando el punto de vista de la otra persona, aunque sea muy diferente. Aprendemos a llegar a acuerdos a través de los desacuerdos y no se imponen explicaciones o ideas por votación, sino que se argumenta y el argumento de mayor peso será el que tenga valor. De este modo aprendemos a ser personas democráticas, construyendo la democracia en nuestra propia aula. Muchas veces, será el argumento de la persona adulta es el de más peso, pero hay que tener mucho cuidado y no mostrarse como una maestra sabelotodo. Aunque las explicaciones que ofrezca el alumnado no sean muy lógicas la maestra debe ser muy respetuosa y aportar su propio punto de vista como uno más. Cuando no se llegue a un acuerdo esa idea o tema quedará como cuestión a investigar.

En nuestra clase, las normas acordadas son las que nos han permitido construir poco a poco un espacio en el que aprender a dialogar. Al principio las asambleas eran bastante pobres en cuanto al diálogo, pero poco a poco este se fue haciendo cada vez más elaborado y cualquier respuesta era válida. Por supuesto yo no tengo la verdad. No es mi misión darles respuestas, sino crear en todo mi alumnado el deseo de observar el mundo que les rodea y cuestionarse sobre todo lo que sucede en él. El porqué de las cosas. En estas asambleas dialogamos sobre muchas temáticas y nos vamos acostumbrando a hacernos preguntas de lo que sucede a nuestro alrededor, con la idea de comprender nuestro mundo y transformar aquello que no nos guste (Freire, 1993).

Despertando la curiosidad epistemológica y su mundo de intereses

Despertamos y potenciamos la curiosidad de nuestro alumnado y partimos siempre de ella para construir de manera compartida el conocimiento. Descubrimos que el aprendizaje es algo que se construye entre todas y todos y que vamos al cole a ayudarnos a aprender y a construir el conocimiento juntos; esta última idea se convierte en una de las frases más persistentes en nuestras conversaciones.

Descubrimos que para conocer el mundo que nos rodea tenemos ojos para ver, nariz para oler, boca para saborear, orejas para escuchar y manos para tocar y que si, además, estamos atentas y atentos podemos conocer muchas de las cosas que pasan. También descubrimos que cada cosa tiene un nombre. Y que, igual que nosotras y nosotros y nuestras familias tenemos un nombre, las partes de nuestro cuerpo también tienen un nombre. Y que la parte de nuestro cuerpo por dentro que manda en todo es el cerebro. El cerebro nos ayuda a conocer, a hablar, a querernos y a movernos. También hemos descubierto que, para querernos, necesitamos las normas que tenemos en clase y otras como comer bien, ir al médico y movernos y que gracias a las articulaciones de nuestros huesos podemos movernos.

El aula como un cerebro: Zonas de desarrollo y aprendizajes

En una de nuestras asambleas estuvimos hablando que, si el cerebro nos ayuda a pensar, a comunicarnos, a querernos y a movernos, y para aprender necesitamos todo eso, si convertimos nuestra clase en un cerebro, seguro que aprendemos mucho más y mejor. Acordamos, teniendo en cuenta uno de nuestros fundamentos epistemológicos (Luria, 1974) que nos dice que el cerebro es el contexto, convertirla en un cerebro y construir nuestras zonas en la clase: zona de procesos cognitivos y metacognitivos (a la que en nuestra clase llamamos Zona de pensar), zona de los lenguajes (Zona de comunicar), zona de la afectividad (Zona del amor), y Zona del movimiento/autonomía. Elaboramos carteles para cada zona y fuimos colocando todos los materiales de clase en cada una de ellas, argumentando por qué en esta zona, y no en otra, necesitamos dar argumentos de peso y no nos vale por capricho.

Cuando tuvimos construidas las zonas aprendimos que para resolver cualquier cosa primero pensamos, después lo comunicamos, tenemos en cuenta las normas y por último actuamos. Es decir, aprendemos a construir un proceso lógico de pensamiento.

Iniciación a los proyectos de investigación

En nuestras Asambleas, confrontando nuestros intereses, curiosidades y puntos de vista, es como surgen las situaciones problemáticas, que deben ser propuestas por el alumnado a partir del interés de todo el grupo clase. Una vez identificada la situación problemática iremos describiendo: ¿Qué sabemos de ella? Y ¿qué queremos saber? Si con la conversación en la asamblea se resuelve, perfecto, pero si no, comienza nuestro proyecto de investigación.

Para resolver las situaciones problemáticas aprendemos a elaborar proyectos de investigación, que en el Proyecto Roma realizamos en pequeño grupo y de manera cooperativa. Pero dada la poca autonomía del alumnado de estas edades y teniendo en cuenta que el alumnado carece de herramientas fundamentales como la lectura y la escritura, en este caso y para iniciarlos en los proyectos de investigación, las situaciones problemáticas que se plantearon en clase se resolvieron en asamblea de clase y guiadas por la maestra mediante preguntas, es decir, como nos dice Bruner (1997) ofreciendo andamiajes al alumnado, que se retirarían en la medida en la que se produjera un desarrollo en su autonomía.

He de decir que, aunque supuso un gran reto realizar esta iniciación a los proyectos de investigación, la motivación y las ganas de aprender que adquirieron en el proceso, hizo que cualquier excusa se convirtiera enseguida en una cuestión de investigación que nos envolvía a todas las personas del aula y nos

animaba a embarcarnos en todo un proceso hasta darle una explicación o respuesta que nos contentara.

Ejemplo de una iniciación a los proyectos de investigación: «La tarta sana»

Ámbito del pensar

Asamblea inicial

En nuestra clase, en la asamblea inicial el papá de una de las alumnas, que es médico, vino a ayudarnos a entender cómo es nuestro cuerpo por dentro y nos dijo que para cuidar nuestro cuerpo teníamos que hacer ejercicio y comer sano. Surgieron muchas preguntas sobre lo que es comer sano. ¿Lo que más nos gusta es sano?, ¿los huevos que compra mami y me los pone fritos son sanos?, ¿el pan raro, que comí en Yolanda (Holanda) es sano?, etc. D. dijo que su padre era cocinero y que podría enseñarnos a cocinar comida muy sana.

Surge la situación problemática: ¿Cómo cocinar sano? Van surgiendo cuestiones sobre:

¿Qué sabemos? Para cuidarnos debemos comer sano. Hay comida sana y comida mala. Para E los gusanitos, las galletas y los bizcochos no son sanos porque tienen una cosa que se llama gluten. El papá de D sabe hacer comida sana para todas las personas de la clase.

¿Qué queremos saber? ¿Cómo cocinar una tarta rica y sana? ¿Qué ingredientes lleva? ¿Qué necesitamos para cocinarla? ¿A qué sabe una tarta sana?

Título del proyecto de investigación: «La tarta sana»

Situamos el proyecto de investigación en la zona del movimiento porque la situación problemática que vamos a resolver es la elaboración y degustación de una tarta.

Plan de acción (Grupos heterogéneos, en nuestro caso se realizó en asamblea)

Planificando los aprendizajes genéricos (Plan de operaciones). Se planifican siempre con ayuda de la maestra los aprendizajes genéricos: lo que queremos construir para darle respuesta a nuestra situación problemática. En este caso la construcción es la elaboración y degustación de la tarta y la realiza todo el grupo clase. Para ello seguimos un proceso lógico de pensamiento. Este proceso constituye el plan de operaciones: nos vamos preguntando qué necesitamos de cada una de las dimensiones para construir lo que hemos decidido.

¿Qué necesitamos de los procesos cognitivos y metacognitivos?

- De la percepción necesitamos: Buscar información sobre el olor, el color, el sabor, la forma y el tamaño que debe tener una tarta para ser sana, para ello tendrán que preguntar en casa.
- De la atención necesitamos: Clasificar los ingredientes para elaborar una tarta en sanos y no sanos. Agrupar los ingredientes y los utensilios necesarios para elaborar nuestra tarta sana. Agrupar los utensilios necesarios para comérmola. Agrupar la ropa necesaria para elaborarla. Seriar los ingredientes según los vayamos necesitando para cocinar.
- De la memoria necesitamos: Recordar el modo de elaborar una tarta sana. Recordar la información. Reconocer en las fotografías o imágenes de los ingredientes, los que no se deben comer y cuáles sí se deben comer. Reconocer los utensilios y ropas necesarios para cocinar de manera saludable. Reconocer los utensilios necesarios para comérmola.
- De la organización del espacio: Dónde vamos a ubicar el grupo grande donde cocinarla y dónde podemos compartirla. Diferenciar espacios diferentes para cocinar y comer alimentos.
- De la organización del tiempo: Debemos tener en cuenta el tiempo que debe transcurrir entre la elaboración de la tarta y el momento de comérmola, identificando si influye o no para que sea sana. También tendremos en cuenta cuánto tiempo vamos a invertir en elaborarla, y cómo vamos a organizar y distribuir el tiempo para comérmola.
- De la planificación: Elaboración del plan de operaciones necesario para iniciarse en la escritura y lectura de palabras (direccionalidad, organización y orientación espacial, etc.)

¿Qué necesitamos del lenguaje y de la comunicación?

- Del nominar: Ponerles nombre a todos los ingredientes, los utensilios de cocina, la indumentaria necesaria para cocinar y los objetos necesarios para comérmola. Hacer un glosario con todo el vocabulario con las fotos y cartelones con su nombre.
- De la lectura: Se realizará lectura global asociando imagen y palabra en los libros construidos y en los de la biblioteca. Se realizará lectura de imágenes en los libros de la biblioteca de la clase y del centro o en los libros de cocina traídos de casa. Buscaremos información con ayuda de la maestra en estos libros y el ordenador de clase.
- De la escritura: Construiremos con la ayuda de la maestra un libro receta de la tarta sana, con ingredientes y modo de hacerla, utilizando la fotografía y la frase o palabra según corresponda. Anotaremos con ayuda de la maestra y a través de imágenes y palabras la información que se ha recogido.

- Del lenguaje matemático: Como es necesario saber cuánto hace falta de cada ingrediente y utensilio, se escribirán números y se realizarán sumas sencillas relacionadas con los ingredientes, utensilios e indumentaria necesarios. Tendremos en cuenta el tamaño y la forma que tendrá nuestra tarta sana y las porciones en las que la dividiremos para compartirla. Mediremos nuestras cabezas para saber el tamaño de nuestros gorros para cocinar.
- De la plástica: Realizaremos varios bocetos de nuestra tarta con dibujos y modelando con plastilina decorándola con distintos materiales: pinchitos, plastilina de otro color, tornillos pequeños, para diseñar como nos quedará más bonita. Realización de un mantel decorado con pintura de dedos. Elaboración de gorros de cocina con folios blancos y de delantales con bolsas de basura.
- De la música: Canción de la cuchara.
- Del lenguaje audiovisual: Visualizaremos un capítulo de Baby Einstein sobre alimentos sanos y saludables.
- Del lenguaje corporal o dramatización: Haremos juegos con la canción de la cuchara y cuando esta se pare dramatizaremos estar cocinando una tarta o estar comiéndola.

¿Qué necesitamos de la afectividad?

- De las normas: Para poder elaborar la tarta y comérmola tendremos que acordar normas para cocinar sano, para comernos la tarta, para poner y quitar la mesa y para recoger.
- De la valoración de las diferencias: Tendremos que valorar que hay personas para las que los ingredientes que lleve una tarta pueden no ser sanos, porque hay intolerancias a muchos de ellos y que gracias a E hemos podido aprender. Reflexionaremos sobre si todas las personas pueden o no comer comida sana o si hay algunas que solo comen lo que pueden.

¿Qué necesitamos del movimiento/autonomía?

- Acordamos lo que cada persona del grupo va a hacer en cada una de las zonas y tomamos conciencia de que si alguna persona no cumple con su responsabilidad no podremos hacer nuestro proyecto.
- D y la seño le pedirán a su papá que nos ayude.
- Todas las personas de la clase clasificaremos, agruparemos y seriaremos las fotos.
- Todas las personas de la clase con ayuda de la seño, buscaremos información, construiremos los libros, los leeremos, haremos los dibujos y modelados, cantaremos y haremos la dramatización.
- Todas las personas de clase con ayuda de la seño y por turnos haremos los carteles con las normas.

- Todas las personas de la clase construiremos la ropa necesaria para cocinar y construiremos el grupo grande en la zona del movimiento para cocinar y comer.
- La seño con el dinero de la cooperativa comprará los ingredientes y los utensilios que hagan falta y que nuestras familias no hayan podido aportar.
- Terminamos el plan de operaciones eligiendo los materiales necesarios para hacer nuestra construcción y pedimos la aportación de las familias de libros de cocina sana, folletos de supermercados, utensilios, ingredientes, etc.

Planificación de los aprendizajes específicos

Planificamos con ayuda de la maestra los aprendizajes específicos: Lo que cada persona de clase necesita o quiere mejorar de cada una de las dimensiones (atención, memoria, expresión oral o escrita, conocimiento de normas, autonomía, etc.) y qué le aportan el resto de las dimensiones para lograrlo.

Planificación de imprevistos, ¿y si...?

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

¿Y si no encontramos ingredientes sanos para E? Preguntaremos a sus papás dónde comprarlos. ¿Y si el papá de D. no puede venir a ayudarnos? Seguiremos el modo de hacerlo que nos haya dicho.

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 este caso en asamblea, nos fuimos desplazando por cada una de las zonas.

Clasificamos las fotos de las propagandas de supermercados que trajeron algunas alumnas y alumnos y agrupamos aquellas que tenían fotos de los ingredientes, utensilios o ropa adecuada.

Una vez aclaramos los ingredientes, utensilios y ropa adecuados y los cotejamos con la lista de ingredientes y utensilios que nos dio el papá, discutimos y acordamos qué cantidad era necesaria de cada uno para que pudieran comer las 22 personas de la clase.

Construimos libros con los cartelones y fotografías: Uno de ingredientes, otro de utensilios para cocinar, otro de utensilios para comer y otro de ropa de cocinar.

Construimos un libro con frases y dibujos del modo de hacerlo, para poder leerlo.

Construimos carteles con las normas acordadas para cocinar, comer y recoger

Y construimos la tarta sana con la ayuda del papá de D. y nos la comimos.

Asamblea final (Evaluación)

En la asamblea, conversamos y vimos si se consiguieron modificar las peculiaridades en cada una de las dimensiones de cada persona (aprendizajes específicos) y si dimos respuesta a la situación problemática o no. Analizamos también entre todas y todos los errores y los convertimos en nuevos aprendizajes.

Elaboramos un mapa con frases y dibujos de los aprendizajes que fueron contruidos (que es como la síntesis de los aprendizajes de cada niño y niña), que se fotocopió y cada cual lo guardó en su carpeta como producción de su trabajo. Todas las personas de clase estuvimos de acuerdo en que la tarta además de sana estaba riquísima y que habíamos aprendido mucho al hacerla gracias a la ayuda del papá de D. Además, aprendimos normas para cocinar y para comer, que después nos fueron necesarias en otras situaciones. Algunas de las personas de clase a las que les costaban cumplir las normas, habían aprendido a hacerlo, otras a las que les costaba habían estado atentas y otras a las que les costaba hacer cosas habían adornado la tarta de rechupete.

Acordamos que con esta manera de aprender las cosas como aprende nuestro cerebro, todo era mucho más divertido y salía mejor.

Pero entonces un alumno empezó a lloriquear y dijo. Pues si las hormigas también tienen cerebro y las niñas y los niños las pisan y las matan en el patio, ya no podrán pensar, ni comunicarse, ni quererse, ni moverse. Esto produjo un revuelo en la Asamblea y surgió una nueva situación problemática a resolver y un nuevo proyecto: Salvemos a las hormigas.

Algunas reflexiones finales

Gracias al alumno con «peculiaridades» aprendimos que si confiamos en las personas estas pueden aprender a pensar, a comunicarse, a quererse y a hacer cosas junto a nosotros. Aprendimos que en muchas ocasiones alguna persona puede necesitar nuestra ayuda, pero como nosotras y nosotros necesitamos la suya y la de los demás, porque todas las personas de nuestra clase somos necesarias e imprescindibles para poder pensar y construir nuestros proyectos. De toda

la evolución en este alumno no solamente fuimos conscientes sus compañeros y yo. A mediados del segundo trimestre la neuróloga le había cambiado el diagnóstico de autismo a trastorno autista leve y a final de curso la neuróloga cambió el diagnóstico a retraso en el lenguaje. A comienzos de este curso, y aunque ya no estoy en el centro, he recibido llamadas tanto de la maestra de pedagogía terapéutica, como de la tutora nueva, comunicándome la gran evolución observada en él.

Tengo que decir que estoy muy orgullosa de mi alumnado, porque se transformó en poco tiempo en un grupo de personas cada vez más observadoras y curiosas. Además, hemos aprendido a ayudarnos, a compartir y a querernos. En fin, poco a poco conseguimos que nuestra clase se convirtiera en una comunidad de convivencia y aprendizajes. Mi función en este proceso como maestra del Proyecto Roma no ha sido otra que provocar en mi aula o centro situaciones de aprendizaje para que en mi alumnado se produzca el desarrollo (El aprendizaje anticipa el desarrollo, tal y como nos dice Vygotsky, 1977). Es decir, que su pensamiento se haga más reflexivo y vaya anticipándose a la acción, algo que se consigue si el lenguaje se va haciendo cada vez más rico y reflexivo. Y que su acción se realice cada vez de forma más autónoma, y esto se consigue si logran interiorizar, a través de las normas acordadas, los valores necesarios para convertirse en buenas personas: respetuosas, solidarias, tolerantes, críticas y participativas.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta S.A.
- López Melero M. (2003). *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

El Aula, un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir

Miguel SALAZAR NOGUEIRA
Rafael FUNES MESA
Diana FARZANEH PEÑA

Datos de contacto:

Miguel Salazar Nogueira, CEIP José
Moreno Villa, C/ Godino, 13,
E-29009 Málaga, Correo
electrónico: miguelsalazarnogueira@
yahoo.es

Rafael Funes Mesa, Escuela Luisa de
Marillac (Granada), C/ Molino
Nuevo s/n, Polígono Almanjayar,
E-18011 Granada. Correo
electrónico: rafaelpincho@hotmail.
com

Diana Farzaneh Peña, CEIP La Parra
(Almáchar), C/ Polideportivo 8,
E-29718 Almáchar, Málaga.
Correo electrónico:
dianafarzaneh79@gmail.com

Recibido: 19/03/2018

Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En el Proyecto Roma el aula se convierte en un espacio donde aprender a pensar y aprender a convivir. Un espacio que no viene determinado ni tiene una estructura rígida e inflexible, sino todo lo contrario. El aula se construye día a día de forma cooperativa entre alumnado y profesorado. Es un espacio abierto, el aula es la biblioteca, las calles del pueblo, el museo, el patio de la escuela... Es un contexto vivo que permite que el alumnado junto al profesorado indague, observe, investigue... para poder dar respuestas a las situaciones problemáticas que surgen en la vida diaria.

PALABRAS CLAVE: Proyecto Roma, Inclusión, Metodología, Proyecto de investigación, Innovación pedagógica.

The Classroom, a Place to Learn How to Think and How to Live Together

ABSTRACT

In the Roma Project, the classroom becomes a space to learn how to think and how to live together; a space that is not pre-established or has a rigid, inflexible structure, but rather the opposite. Teachers and students build the classroom cooperatively day-to-day. It is an open space—the classroom is the library, the streets, the museum, the schoolyard—it is a living context that allows students and teachers together to research, observe or investigate in order to provide answers to the problems of everyday life.

KEYWORDS: Roma Project, Inclusion, Methodology, Research project, Pedagogical innovation.

Introducción

En un aula del Proyecto Roma (en adelante PR), cuando empieza un curso escolar, lo primero que hacemos es conocernos. Conversar compartiendo gustos, experiencias, algunas tareas, nos permite conocer a nuestro alumnado y darnos a conocer nosotros a él. Conocernos implica saber cómo piensa, se comunica, siente (los valores y normas) y cómo actúa (evaluación inicial). Así observamos cómo se relacionan, cómo resuelven los conflictos que se originan, si cooperan o compiten, si planifican, cómo planifican, cómo son sus procesos de atención, de memoria... conocimiento del espacio, utilización del tiempo, etc.

Y en este conversar siempre surge el comentario del tipo ¿cuándo vamos a trabajar? o ¿cuándo vamos a hacer algo? Y suelen surgir en la asamblea porque con el alumnado que no haya trabajado a través del aprendizaje cooperativo y dialógico lo observamos siempre. El libro de texto o las fichas para rellenar han sido muchas veces su único itinerario de aprendizaje y se conforma como su idea (imaginario) de lo que significa aprender. En este sentido nuestra labor es hacerles pensar —¿de verdad?— ¿Es cierto que solamente aprendemos con un libro de texto, un lápiz y una libreta? Si les dejamos hablar observaremos que estas cuestiones no les son inalcanzables, ni mucho menos. Se trata de llevar a la Asamblea situaciones que provoquen un conflicto cognitivo-cultural (López Melero, 2004). De esa situación saldremos cuando nos hayamos convencido de que es nuestro cerebro el que aprende, cuando sepamos cómo lo hace (matriz de desarrollo) y cuando nos convenzamos de que el aprendizaje es social (no es algo independiente, sino cultural), de que cuanto más diferentes seamos mayor y mejor es el aprendizaje, y que ayudarnos es la mejor forma de aprender y también la más solidaria. Las peculiaridades de cada persona son las que nos enriquecen (Maturana, 1992) y ayudan a mejorar nuestro entorno o contexto.

Explicaremos en este artículo las estrategias que venimos construyendo en el Proyecto Roma para hacer del aula un espacio de convivencia y aprendizajes, desde la Asamblea y las Cuestiones Previas al inicio del curso escolar, hasta el desarrollo del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje basado en los Proyectos de Investigación.

Preparando el terreno para luego sembrar. Las cuestiones previas

El aula es uno de los lugares más relevantes en lo que a la cultura escolar se refiere. El propio centro en su conjunto lo es, pero el aula conforma un espacio muy particular para un grupo-clase, puesto que se configura como su espacio de referencia (alumnado, tutora o tutor), es decir, como aquello que dentro del sistema «Mi colegio» (1ª apropiación) nos lo apropiamos durante el curso escolar como

«nuestro espacio» a un nivel de grupo-clase. Los tiempos que pasaremos en nuestra aula, las relaciones que allí se darán, las vivencias y aprendizajes que tendremos, son asuntos de tanta importancia que no debemos pasar por alto nada que tenga que ver con este espacio de convivencia y aprendizajes. Todo cuanto ocurra en nuestras clases es educativo.

Pues bien, en el Proyecto Roma hemos indagado y reflexionado sobre qué debemos hacer al principio de un curso escolar en nuestra aula, porque, aunque queremos que el alumnado aprenda a pensar conversando y se haga preguntas (asamblea) e investigue en grupos heterogéneos, cooperativamente, construyendo el conocimiento (currículum escolar) a través de proyectos de investigación, lo cierto es que tienen que darse unos previos para que todo el trabajo posterior pueda darse en buenas condiciones. El resultado de nuestras reflexiones fue lo que vinimos a llamar «cuestiones previas» y que están estrechamente ligadas al aula y su configuración en todos los sentidos, así como al currículum escolar y, por supuesto, a la forma en que las personas aprenden. Estas cuestiones previas son:

- Conocernos y ayudarnos (Elaboramos la Matriz).
- La necesidad de normas de convivencia y la necesidad de construirlas conjuntamente.
- Construimos el aula simulando un cerebro.
- Trabajo en grupos heterogéneos y responsabilidades. Construir el aula como una comunidad de convivencia y aprendizajes.
- La consideración de la diferencia como valor mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas cuestiones se entrelazan y la práctica nos demuestra que no es posible abordarlas de una forma lineal. Mientras nos conocemos y dialogamos en asamblea, surge una situación problemática, o alguien se siente molesto con algo y se nos hace necesario detenernos y ver si es necesaria una norma para evitar que vuelva a suceder, por ejemplo. No obstante, para poder explicar cómo lo hacemos sí debemos tratar estas cuestiones previas una por una.

Conocernos y ayudarnos.

Elaboramos la matriz del proceso lógico de pensamiento

Parece lógico que un grupo humano que se encuentra en un mismo espacio y con unos objetivos comunes dedique tiempo a que sus miembros se conozcan, hablen sobre sus vidas, sobre asuntos diversos, preocupaciones, intereses y también, por supuesto, sobre dichos objetivos comunes por los que están allí y no en otro lugar y con otras personas. Si este grupo humano está formado por alumnas y alumnos y su maestra o maestro, entonces quizá tenga aún más relevancia pasar el tiempo que sea necesario en conocernos, si es que vamos a trabajar juntos y

ayudándonos a aprender y a convivir. Y creemos que debe ser así porque el currículum escolar no se reduce a contenido escolar-académico, ni mucho menos, sino que es algo complejo que debe cubrir todas las dimensiones del desarrollo del alumnado. No solo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir.

Asumir que a la escuela se va a ayudar a los demás es algo que merece su tiempo en el aula, y debe ser al principio. La propia cultura escolar del alumnado, su contexto familiar, la televisión, etc., muchas veces no envían el mismo mensaje sino el de que debe competir, zancadillear al otro, quedar por encima de él o ella, etc. Es un asunto que requiere tiempo, no ya únicamente con nuestro alumnado sino también con las familias de nuestro alumnado.

La Asamblea tiene que hacernos visibles a todas y a todos. Hay niñas y niños que han estado separados del grupo en parte de la jornada escolar, con el modelo de la escuela tradicional y segregadora, asumiendo que hay un tipo de alumnado con una serie de peculiaridades que requieren una atención «especializada» fuera del grupo clase. En nuestras aulas todo el alumnado forma parte de un grupo en el que se necesitan para construir juntos su propio aprendizaje (*aprendizaje cooperativo*), nadie sale de la clase ni es apartado de sus compañeras y compañeros para realizar otro tipo de tareas académicas o educativas.

Por lo tanto, pasamos mucho tiempo a comienzos de curso en Asamblea para conocernos y también en tareas y actividades diversas donde, como docentes, nuestra principal preocupación es enseñarles a pedir ayuda, a prestar ayuda, a respetar el ritmo de aprendizaje de los demás. No hay recetas, no hay un cuadernillo de actividades para hacerlo, pero teniendo claro que lo que hacemos es preparar el terreno para sembrar después, merece la pena el tiempo invertido. Nuestra aula debe convertirse en un espacio de ayuda y apoyo permanente (López Melero, 2004). Partimos del principio de que todas y todos somos competentes para aprender, sea cual sea nuestra peculiaridad cognitiva, lingüística, afectivo-social o de nuestra autonomía (física, personal, social o moral, cultural, religiosa, de género...). Esta concepción de la inteligencia como algo en construcción (Luria, 1979), y no algo innato con lo que se nace, se basa en el desarrollo, determinado por la cultura, de los procesos lógicos de pensamiento. Partiendo de este principio, el alumnado con algún tipo de peculiaridad trabajará con sus iguales como uno más que es. Con la ayuda de sus compañeras y compañeros en aquello que necesite, del docente, del grupo humano, será capaz de desarrollarse en el espacio más rico que existe para una alumna o alumno, esto es, el aula ordinaria, el aula de su grupo clase. Es el modo de aprender a aprender en cooperación lo que favorece el aprendizaje de todo el alumnado.

Ahora bien, para poder conversar de todos estos asuntos cuando van emergiendo se deben dar unas condiciones como el hecho de podernos ver las caras,

por ejemplo. Los docentes del Proyecto Roma NO organizamos las mesas ni la clase a nuestro gusto a comienzos del curso. Y esto lo hacemos premeditadamente, para que cualquier proceso de cambio surja de la propia Asamblea de clase. De esta forma, el aula está ‘desnuda’, sin mobiliario, o dejamos el mobiliario como está o de la forma en que ellas y ellos lo tenían el curso pasado y las paredes están sin decorar. Comenzamos a conversar y se producen molestias como no vernos bien o el hecho de que alguien tiene que estar girándose continuamente. Este asunto debe ser resuelto por el alumnado, quien propone organizar el espacio de forma que podamos conversar en las mejores condiciones. Es cuando el alumnado expresa su malestar cuando decimos: —¿Y cómo podemos organizar el espacio para estar todas y todos bien?— Y procedemos entonces a colocarnos en círculo para una Asamblea. Este pequeño cambio es realmente un paso importante, pues el alumnado va tomando conciencia de que deben hacer propuestas argumentadas y de que el aula se conformará y se configurará de acuerdo a nuestras necesidades. De esta forma es como se apropian de su aula y de su Cultura Democrática, es decir, en un ejercicio democrático basado en el consenso.

Y en este proceso de conversar para conocernos siempre llega un momento en que alguien sugiere que nos pongamos a trabajar de una vez, si es un grupo nuevo para el profesorado o hay alumnado nuevo. Es un momento que siempre llega, ya sea a los 10 minutos de empezada la Asamblea o a los dos días. Y es entonces cuando debemos seguir con nuestras preguntas ¿Es que no hemos hecho nada? ¿Hablar y conocernos no es importante? Pero el imaginario del alumnado está ahí presente y nos plantearán la necesidad de utilizar los libros de texto para aprender. Y entonces el profesorado seguimos haciéndonos preguntas y llevando por ese camino la conversación, es decir, entrando de lleno con nuestro alumnado en aquello que es el aprendizaje, cómo aprendemos o con qué aprendemos.

En una ocasión un maestro del Proyecto Roma abordó este asunto planteando a su alumnado de cuarto de primaria que revisaran cómo habían aprendido ellas y ellos a lo largo de su vida, desde bebés, construyéndose de forma colectiva la matriz de cada uno de los niños y niñas. En otra ocasión una maestra aprovechó comida y toda clase de recursos del aula para abordar el primero de los procesos cognitivos, la percepción y desde ahí surgió toda la matriz (Procesos cognitivos y metacognitivos, Lenguaje, Afectividad y Movimiento). No disponemos de recetas y no las queremos porque realmente no sirven en este proceso. Es un proceso que se construye con el alumnado y no hay dos clases iguales como tampoco dos maestras o maestros iguales. Lo importante es la reflexión que se produce en torno a algo tan establecido como que se aprende con fichas para rellenar y completar o libros de texto y el conflicto cognitivo-cultural que nosotros proponemos para que nuestro alumnado tome conciencia de que aprendemos con el cerebro / la mente, ayudándonos y recibiendo ayuda, planteándonos interrogantes e investigando.

Cuando disponemos ya de nuestra matriz (una de cada alumno o alumna), construida por nosotros, disponemos de la herramienta para aprender, pues con esa matriz planificamos siguiendo un proceso lógico de pensamiento, y nos evaluamos y será nuestra guía para organizar nuestra aula, para planificar (pensar). Para comunicar para sentir/amar y para actuar correctamente.



Matriz de desarrollo. Elaboración propia del Proyecto Roma

La necesidad de normas de convivencia y la necesidad de construirlas conjuntamente

Nuestro alumnado debe ser consciente de que los actos generan consecuencias en los demás y debe optar siempre por el respeto al otro u otra como legítimo otro u otra (Maturana, 2002). Ahora bien, en el espacio normativo que es la escuela en general y el aula en particular el alumnado puede ser sencillamente obediente o responsable y autónomo. Si las normas ya vienen dadas por la Escuela o el profesorado, el alumnado solamente debe acatarlas y cumplirlas, y raramente se interiorizan los valores que queremos proteger. Nosotras y nosotros optamos

por la corresponsabilidad en el Proyecto Roma y eso tiene que ver con que el alumnado debe participar del proceso de construcción de las normas, reflexionar, debatir y redactarlas e implica asumir el compromiso de su cumplimiento, toda vez que sean fruto del consenso. De esta forma las normas cobran un especial sentido para el alumnado, puesto que han emergido de las necesidades del aula (alguien tiró algo fuera de la papelera, hubo una pelea o un grito, se dejaron un grifo abierto, etc.), las han consensuado ellas y ellos, las han redactado y las han publicado en cartelones en el aula. Las sentirán como suyas y sabrán que de su cumplimiento depende el bienestar de todas y todos (y la consecución de valores).

Algo que nos distingue es que el valor de la diferencia es algo que se vive en nuestras aulas desde el respeto, la cooperación y la ayuda mutua (López Melero, 2017) y donde todo el alumnado participa de la misma cultura, sin «dietas blandas» o adaptaciones curriculares para aquel alumnado que presente algún tipo de peculiaridad, es decir, sin exclusión ni segregación.

Construimos el aula simulando un cerebro

Una vez que emerge la matriz y teniendo en cuenta que nuestra aula aparece a comienzos de curso ‘desangelada’, algo desorganizada, sin decoración ni espacios bien definidos, otro asunto que abordamos en los primeros meses del curso es su organización. Organizamos nuestra clase en 4 zonas simulando un cerebro, es decir, que volvemos sobre la matriz y el proceso lógico de pensamiento para lograr una organización de nuestra aula donde cada cosa ocupará el lugar que le corresponde según la dimensión/subdimensión con que esté relacionada. También se nominan las zonas y se proponen dibujos e imágenes relacionadas con cada zona. Por ejemplo, el reloj del aula el alumnado lo sitúa en la zona de los procesos cognitivos y metacognitivos porque está relacionado con la organización del tiempo, los libros deben ir a la zona de la comunicación, y así con todo. Logramos organizar y embellecer nuestro aula, pero al final hemos logrado algo aún más relevante como es un ejercicio de profunda reflexión de nuestro alumnado. En el Proyecto Roma entendemos la memoria como un proceso cognitivo de especial relevancia para el aprendizaje y el desarrollo humano, pero sabiendo que nuestro cerebro posee memoria (reconoce, recuerda y retiene) y también otras muchas más capacidades y/o procesos, no entendemos una educación basada o fundamentada casi exclusivamente en la capacidad de memorización.

Trabajo en grupos heterogéneos y responsabilidades

Todo este proceso de asambleas y reflexión debe ser acompañado de acción (el alumnado quiere hacer desde el día primero de curso), por lo que las maestras y maestros de PR aprovechamos efemérides, actividades y situaciones de aula

para introducir el trabajo cooperativo. Como docentes sabemos que el desarrollo se produce cuando se aprende compartiendo (Zona de desarrollo próximo) (Vygotsky, 1977). Cualquier situación de actividad nos viene bien para plantear que tal vez todas y todos no sepan hacerlo, —así que mejor que nos ayudemos ¿no?— Y así organizamos ese trabajo, de forma cooperativa y solidaria (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). A veces no es así y una maestra plantea la construcción en grupo de un mandala (recortando) y cada alumna o alumno hace su parte de forma individual. Luego se evidencia que aquello no tiene sentido o los colores no encajan, y que si nos hubiésemos parado a pensar y a dialogar tal vez el mandala hubiese salido mejor, con colores que «rimen», con cierta belleza.... (El trabajo en grupo no es la suma de las partes, sino el producto de una planificación y acción conjunta es cualitativamente muy superior a una suma de partes, es la interacción de pensamientos).

Sea cual sea la estrategia para comenzar a trabajar en grupo va a surgir la necesidad de asumir responsabilidades por cada uno de sus miembros para la consecución de los objetivos (Slavin, 1999). Ya sea por la desorganización que supone que todas y todos se levanten a coger sus materiales (libros, libretas, cartulinas, etc.), o que todo el grupo acuda a la maestra o al maestro o a otros grupos al mismo tiempo para hacer una pregunta, o el hecho de no tener recogido aquello que hicimos el día anterior y los acuerdos (diario del grupo y de Asamblea), o que no haya nadie que asuma cierta coordinación del trabajo, surge así la necesidad de que en cada grupo haya una coordinadora o un coordinador, una secretaria o un secretario, una o un portavoz y una o un responsable de materiales. La cuestión organizativa es esencial en nuestro modelo.

Los proyectos de investigación en el Proyecto Roma

Una vez que las cuestiones previas se han construido en nuestra aula estamos ya preparados para seguir profundizando en la construcción del conocimiento. El mejor espacio para que esto ocurra vuelve a ser la asamblea, donde todos en círculo, viéndonos y escuchándonos, conversamos.

En la asamblea surge una situación problemática, siempre partiendo de la curiosidad epistemológica y del interés de las niñas y niños. A partir de un comentario o de una pregunta que nos interesa o sobre la que no tenemos explicación decidimos investigar, realizando un proyecto de investigación.

Puede ser que alguien dejase su emparedado más de una semana en la mochila olvidado y le saliese moho, que alguien plantee cómo funcionan las páginas web, los enlaces y los buscadores, que una alumna nueva llegue al centro procedente de Ucrania, que alguien haya estado en Granada el fin de semana o que un compañero se infectó de Helicobácter... Una situación problemática ha de ser del

interés de todo el alumnado y debe ser una situación problemática de la vida cotidiana, al mismo tiempo que debe ser algo para lo cual no demos respuesta en la propia asamblea y se requiera de una investigación para ello.

Definiremos bien la situación problemática, le pondremos nombre a nuestro proyecto de investigación y lo situaremos en una de las dimensiones. A continuación, nos hacemos dos preguntas sobre la situación problemática: ¿Qué sabemos sobre la situación planteada? ¿Qué necesitamos saber? Y entre todas y todos vamos contestando lo que creemos que sabemos y lo que necesitamos saber. Lo apuntaremos todo en la pizarra, sin condicionar las respuestas del alumnado.

Definido así nuestro punto de partida (qué sabemos) y nuestras finalidades (qué necesitamos saber) pasamos a la planificación de nuestro proyecto de investigación. En este momento pasamos a utilizar la estrategia de los grupos heterogéneos para planificar nuestro Plan de acción. Más tarde regresaremos a la asamblea (asamblea final) para aprender de los proyectos de investigación realizados por todos los grupos y para evaluar.

Llegados a este punto y habiéndose formado los grupos, en cuanto al reparto de responsabilidades, el secretario debe de ser el que necesite mejorar la letra, el portavoz el que necesite expresarse mejor al hablar o sea más tímido, el responsable del material debe ser el más desordenado y el coordinador, el que tenga más dificultad para hacer participar a los demás en el grupo o no cumpla las normas. En este sentido, el alumnado asume la peculiaridad como algo natural y no como algo negativo o vergonzoso. Lo que yo quiero mejorar lo voy conseguir con la ayuda de mis compañeras y compañeros y viceversa.

El plan de acción consiste en una planificación que hacemos en grupo y que incluye los aprendizajes genéricos, esto es, los aprendizajes que construiremos todos juntos para dar respuesta, o parte de respuesta, a la situación problemática, y los aprendizajes específicos, es decir, si alguno o alguna de las niñas y niños desea mejorar personalmente o profundizar.

Cada grupo debe decidir qué va a construir para mostrar en la asamblea final el resultado de su investigación y explicar sus aprendizajes. ¿Un mural o una maqueta?; ¿Una presentación o un vídeo?; ¿Un libro, una obra de teatro, un juego de mesa? Cuando esto lo han decidido comenzamos a planificar a través de un *Plan de operaciones*, estrategia en la que vamos a pensar cómo construir e investigar siguiendo el proceso lógico de pensamiento.

De esta forma, el alumnado, junto con su maestra o maestro, planifican juntos partiendo de lo que necesitamos de cada dimensión y subdimensión (Procesos cognitivos y metacognitivos; lenguajes y comunicación; afectividad, normas y valores; autonomía y movimiento) para nuestra investigación.

Si hemos decidido realizar un viaje virtual a Melilla desde Málaga porque un compañero va a coger el ferry dentro de unas semanas y está preocupado con el viaje en barco y con el lugar, que nunca ha visitado, una vez definido el *qué sabemos* y el *qué necesitamos saber* para nuestro viaje, planificamos. Y desde la percepción y la organización del espacio y del tiempo, por ejemplo, (procesos cognitivos y metacognitivos) planificamos con un grupo que quiere hacer un mural ver fotografías de Melilla y del barco y recortar o imprimirlas en grande que se vean bien para el mural, y estudiar la ruta del barco y el tiempo del trayecto, y otras formas de llegar a Melilla desde Málaga o lugares interesantes de Melilla para visitar, entre otras muchas cosas, como también podría ser visitar el puerto de Málaga y ver partir al Melillero. Desde los lenguajes y la comunicación podemos planificar buscar información sobre el dialecto árabe que se habla allí además del castellano o calcular nuestro presupuesto de gasto (lenguaje matemático) para los días de estancia (precios de alojamiento, ofertas, precios de cada medio de transporte, etc.), así como que los títulos aparecerán en castellano y en árabe, porque una compañera de Marruecos nos los puede traducir y escribir.

Desde la afectividad, valores y normas podemos planificar conocer las normas portuarias, de tránsito en barco, etc., y desde la autonomía y el movimiento podríamos investigar la autoprotección al viajar y teléfonos de ayuda, por ejemplo, así como recortar fotos para nuestro mural de periódicos y revistas, por ejemplo. Y sobre todo comprometernos con hacer aquello que hemos dicho que vamos a hacer, porque si no lo hacemos, nuestro proyecto no funciona (autonomía moral).

Cuando damos por terminada nuestra planificación de aprendizajes genéricos pasamos a la planificación de los aprendizajes específicos, donde situamos un interés particular o una necesidad de aprendizaje específica en una dimensión y compensamos desde las demás. Es una diferencia del modelo del Proyecto Roma respecto a otras formas de abordar la especificidad. No tratamos de desarrollar un ámbito o subámbito desde ahí mismo sino compensando desde los demás ámbitos, del mismo modo que sucede con los mecanismos neuronales en el tejido de nuestro cerebro, desde la plasticidad del cerebro (Luria, 1979). Un alumno se propuso mejorar la letra para que fuese más legible. Situaron este aprendizaje en el área del lenguaje porque es ahí donde se encuentra la escritura. Después pensaron qué necesitarían del resto de dimensiones para lograrlo. De los procesos cognitivos y meta-cognitivos pensaron que necesitaría prestar atención a cómo escribe y al tamaño y la orientación de la letra en la libreta. De la afectividad pensaron con su grupo que necesitaría ajustarse a la norma de escribir más despacio. Del movimiento pensaron que tendría que escribir despacio, y ser consciente sin que nadie se lo tuviera que recordar constantemente.

Y planificamos también los posibles imprevistos o los «¿y si...? (¿y si falta algún compañero? ¿Y si necesitamos otro tipo de material que no habíamos propuesto?...?).

Todo esto que hemos planificado pertenece al ámbito del pensar. Ahora todo lo planificado hay que llevarlo a la acción, con lo que todas las alumnas y los alumnos realizan lo que han pensado. Si bien, como docentes, durante la planificación debemos estar muy presentes para acompañarles en todo el proceso, durante la fase de acción debemos distanciarnos algo. Debe ser el alumnado quien investigue y construya y no nosotros. Nuestro papel ahora es prestar ayuda puntual a dificultades concretas que se puedan plantear así como poner de manifiesto que la planificación es lo que debe guiarles ahora. No tenemos ningún problema con que puedan cometer errores, para nosotros el error es la base del conocimiento, de este modo tendremos la oportunidad de aprender de dichos errores en la asamblea final.

Los Proyectos de Investigación nos llevan fácilmente a otros espacios del centro (biblioteca, comedor escolar, una sala para grabar o entrevistar,...) y fuera del centro (Internet, una salida al entorno, etc.). El aula, aún siendo un espacio importantísimo, se expande y se extiende hacia fuera conforme el alumnado lo necesita para dar respuesta a los interrogantes y para hacer sus construcciones y su mapa de aprendizajes que les sirven de soportes de cara a la asamblea final.

En la asamblea final el portavoz de cada grupo presenta a la clase el proyecto de investigación y el mapa de aprendizajes de los aprendizajes genéricos y específicos. Es un momento de evaluación, ¿qué hemos aprendido?, ¿qué dificultades hemos encontrado durante el proceso y cómo las hemos resuelto?, ¿qué nos queda por aprender? Para terminar, se elabora un mapa de aprendizajes del proyecto de toda la clase, lo compartimos y lo memorizamos todas y todos para interiorizar si cabe aún más, el aprendizaje que hemos construido.

Una vez terminado el proyecto de investigación, surgirán en asamblea nuevos interrogantes que nos crearán otras situaciones problemáticas donde necesitaremos de la realización de un nuevo proyecto de investigación. Los proyectos están conectados, hilvanados los unos con los otros, dando sentido a ese proceso lógico de pensamiento, que pretendemos sea motor de cambio en nuestra escuela, en nuestro barrio, en definitiva, en la sociedad.

En resumen, un proyecto de investigación del Proyecto Roma supone una estrategia que sintetiza a nivel metodológico todas nuestras pretensiones educativas, desde la construcción ideal de aquello que se quiere y que se planifica, partiendo de la matriz o proceso lógico de pensamiento, hasta su puesta en práctica y su evaluación conjunta. Un Proyecto de investigación en nuestro modelo permite que el alumnado, heterogéneo en todos los sentidos, participe de una construcción del conocimiento basada en la cooperación y donde las dificultades y desigualdades de partida son compensadas desde la cooperación y el respeto. Desde

el Proyecto Roma defendemos la escuela pública como un espacio cultural democrático. Es necesario un modelo educativo que provoque un cambio social y que valore las diferencias y peculiaridades de las niñas y los niños, evitando así que se produzcan injusticias curriculares, considerando que lo más importante en la escuela no es la réplica del contenido editorial sino la construcción del conocimiento en ambientes democráticos basados en la educación en valores (López Melero, Mancila, Soler García, 2016).

Algunas conclusiones como síntesis

Al final podemos afirmar que, para que se hable de trabajo cooperativo y solidario en una clase, las niñas y los niños tienen que comprender que van a la escuela a construir el conocimiento de manera social y, por tanto, hay que aprender a conversar y a construir el currículum de otra manera y no siguiendo los temas de los libros y haciendo deberes de los mismos como si fueran los aprendizajes fundamentales que han de adquirir como pilares de la cultura occidental. La escuela debe generar las condiciones necesarias para abrir espacios de aprendizaje conjunto sin olvidar que cada alumno o alumna en clase es importante y que no hay uno más importante que otro (respeto a la diversidad). Esta es la conciencia que se debe despertar en un aula si queremos crear una comunidad de convivencia y aprendizajes, cuya finalidad sea que a la escuela se va a aprender a pensar y a aprender a convivir.

Referencias bibliográficas

- Johnson, D.W, Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M., Mancila, J. y Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 49-56.
- López Melero, M. (2017). Agnoeo y Sofos, pero ¿qué es la educación? (I). *Revista de divulgación educativa Innovamos*, 6, 12.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, A.R. (1979). *Los procesos cognitivos, análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática

Manuel CRESPO NIEVAS
 José Miguel MEGÍAS LEYVA
 Magdalena RODRÍGUEZ GARCÍA
 María José PARAGES LÓPEZ

Datos de contacto:

Manuel Crespo Nievas, C.E.I.P.
 San Sebastián, calle Paseo, 48,
 18566 Benalúa de las Villas,
 Granada (España). Correo
 electrónico: manuel.crespo.edu@
 juntadeandalucia.es

José Miguel Megías Leyva, C.E.I.P.
 Escultor César Molina Megías, c/
 Venezuela, 2, 18194 Churriana de
 la Vega, Granada (España). Correo
 electrónico: josemi44ml@gmail.com

Magdalena Rodríguez García, c/
 Suceso Luengo, 15, 29018
 Málaga (España). Correo
 electrónico: maleny@me.com

María José Parages López, CEIP La
 Biznaga, c/ Suceso Luengo, 15,
 29018 Málaga (España). Correo
 electrónico: parages0@gmail.com

Recibido: 04/03/2018
 Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En este breve artículo narramos cómo se construye a diario la democracia en nuestro colegio desde el respeto, la participación y la convivencia. Desde el respeto, porque si deseamos que los niños y las niñas nos respeten, debemos empezar por respetarles a ellos y a ellas. Desde la participación porque ellos y ellas definen por consenso las normas de convivencia, tanto en el patio, en la clase, biblioteca, huerto, jardines o cualquier otro espacio del colegio. Y en este construir la democracia día a día, basada en la confianza mutua, nuestro alumnado sabe que va al colegio a aprender a pensar y aprender a convivir, porque educar también es convivir.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Democracia, Convivencia, Respeto, Participación, Igualdad/equidad, Libertad, Dirección de centros.

The School, a Space for Democratic Coexistence

ABSTRACT

This short article narrates how democracy is built day-to-day in our school based on respect, participation and coexistence. Democracy is based on respect because if we want children to respect us, we must start by respecting them; it is based on participation because they define the rules of coexistence in the schoolyard, the class, the library, the vegetable patch, the gardens or any other space of the school by agreement; and, finally, it is based on coexistence because, in this daily construction of democracy—in turn based on mutual trust—our students know that they go to school to learn how to think and live together, because educating is also living together.

KEYWORDS: State school, Democracy, Coexistence, Respect, Participation, Equality/equity, Freedom, Center management.

Compartiendo inquietudes

Al asumir la responsabilidad de la dirección de un centro escolar la primera cuestión que nos planteamos fue ¿cómo organizar la comunidad educativa para conseguir una convivencia escolar que desarrolle una ciudadanía culta, dialogante, responsable, autónoma y, sobre todo, feliz? Pensamos que lo mejor sería construir un espacio sin exclusiones, es decir, una escuela democrática, basada en la libertad y en la equidad, donde nadie se sienta excluido. Cuando hablamos de democracia en la escuela hablamos de la construcción social de la inclusión.

Para lograr este objetivo disponíamos del modelo educativo del Proyecto Roma, cuyo propósito fundamental es profundizar en la vida democrática en la escuela; es decir, aunando esfuerzos para ofrecer oportunidades educativas equitativas, procurando para ello que el colegio sea cada vez más un entorno humanizado y culto. Si queríamos construir un colegio mejor, la democracia era el instrumento más adecuado para construir un mundo mejor (Bilbeny, 1999) y, desde nuestra experiencia, supone un compromiso con unos valores, fundamentalmente, la libertad y la equidad. No pretendemos enseñar en nuestras escuelas qué es la democracia, sino vivir democráticamente desde el respeto a la diversidad.

Con lo expresado anteriormente nos parece que sería muy oportuno dejar claro qué entendemos en el Proyecto Roma por democracia. Para lo cual, consideramos necesario señalar algunas ideas previas:

- a) La democracia no es un régimen ni una ideología, sino una herramienta que ha de servir para todas las personas y no para unas pocas.
- b) Es un compromiso con unos valores fundamentales (libertad y equidad), no es algo que nos viene dado, sino que es algo que se construye, y por eso depende de todas las personas.
- c) La democracia liberal en la que vivimos se basa en el gobierno de la mayoría. Pero la mayoría no siempre tiene la razón. Puede estar equivocada, o lo que es peor, ser injusta con la minoría. La democracia real, se opone al poder absoluto, incluso, de la mayoría. Puede que este sea uno de los errores más comunes en la escuela, al pensar que es democrática porque hay una mayoría que se solidariza con una decisión, tomada a veces sin argumentos, que solo responde a intereses muy concretos y donde la voz de la minoría nunca es tenida en cuenta.

Si lo que pretendemos es construir nuestros centros educativos como espacios democráticos, debemos tener muy presentes estas consideraciones. Por tanto, todas las personas que forman la comunidad educativa deben tener claro que estamos ante una tarea compartida, en la que cada quién tiene una responsabilidad muy concreta que debe asumir pues, de no ser así, va a repercutir en todas las personas del centro (Apple y Beana, 2005). En democracia, hay que saber desprenderse del yo para dirigirse a la otra persona como si fuera otro yo, es decir, se trata de cambiar el yo por el nosotros.

Por eso, cuando hablamos en nuestros centros de convivencia democrática hablamos de respeto, participación y cooperación. En nuestra vida diaria procuramos que cualquier espacio del colegio sea un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra, un lugar donde todas las personas participen juntas en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente. Pero ¿cómo se aprende a convivir en nuestro colegio? Sencillamente conviviendo, porque no enseñamos la convivencia, la convivencia se construye a diario.

Nuestra mayor preocupación es cómo día tras día todo cuanto se haga en el colegio sea para que las niñas y los niños aprendan a pensar y a convivir. Tenemos muy claro que el referente de nuestra vida de relaciones entre profesorado, alumnado y familias son los Derechos Humanos (1948) y los Derechos de la Niña y del Niño (1989). Pero no como algo a conseguir, no como finalidad, sino como principios de acción. Nos preocupa que nuestro alumnado se eduque en la responsabilidad de sus acciones y que entiendan que al igual que tienen derechos también tienen obligaciones.

Y esta vida democrática en nuestros colegios no se impone, nace de la convivencia y del respeto mutuo, porque si deseamos que los niños y las niñas nos respeten, debemos empezar por respetarles a ellos y a ellas. Desde la participación, porque ellos y ellas definen por consenso las normas de convivencia, tanto en el patio, en la clase, biblioteca, huerto, jardines o cualquier otro espacio del colegio. Educar es eso: respetar al otro u otra como legítimo otro en la convivencia (López Melero, 2018). Y esta convivencia en nuestros centros se construye día a día. Educar —nos dirá Maturana, 1994— es transformación en la convivencia. Y nuestro alumnado se va transformando en la convivencia diaria con el profesorado y con sus compañeras y compañeros y, también, en las ganas que tienen de compartir cosas juntos y, por tanto, suelen abrirse espacios donde nuestros deseos e intereses se encuentran y coinciden con los del resto y donde fluye la confianza. La confianza es el fundamento de nuestra convivencia. Si no hay confianza o si hay limitación en la confianza se vive en la hipocresía y en la mentira (Maturana, 1994). Por eso nuestro Proyecto Educativo de Centro tiene como finalidades aprender a pensar y aprender a convivir. Para lo cual se precisan de una

serie de normas de convivencia. Estas normas se construyen conjuntamente con el alumnado y son nuestras normas de centro, donde todas y todos tenemos que cumplirlas, porque el incumplimiento de las mismas impide conseguir el valor que siempre conllevan.

Construyendo la democracia en nuestros centros

Convencidos como estamos en el Proyecto Roma de que construir un centro democrático solo se puede conseguir si contemplamos la diversidad de nuestro alumnado, iniciamos el proceso conociéndonos todas las personas que vamos a convivir y ese conocernos lo hacemos desde el respeto a las peculiaridades de cada cual y desde lo que esa diversidad nos va a permitir aprender a toda la comunidad educativa.

Desde la confianza despertada en los primeros días al ir conociéndonos vamos organizando los espacios comunes de las clases, del centro y vamos construyendo la convivencia. Pero para poder convivir es necesario consensuar unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*, permitiendo la aparición de los valores necesarios para la convivencia y, por tanto, para el aprendizaje.

Esa organización de espacios y de las normas necesarias para ellos se hace con la participación conjunta de todo el alumnado y el profesorado. El proceso que seguimos es el siguiente:

- a) Nos ponemos de acuerdo en los espacios comunes que queremos organizar.
- b) En las asambleas de clase conversamos sobre cómo está ese espacio, cómo lo queremos y qué normas vamos a necesitar para que este sea un lugar donde convivir y continuar aprendiendo. Son debates ricos e intensos donde cada una de las niñas y de los niños sabe que puede decir lo que desee, siempre y cuando no falte al respeto a nadie y argumente aquello que está diciendo. Recordemos una vez más que nunca votamos las decisiones, sino que llegamos a acuerdos a través de los argumentos esgrimidos. Se trata de darle voz a las minorías. A partir de los disensos llegamos a un consenso (Habermas, 1987).
- c) Una vez finalizadas las asambleas de clase, reunimos la asamblea de las y los portavoces de las clases, donde recopilamos todas las normas que hemos debatido en las clases viendo las que son comunes, las que se aportan nuevas, etc. Estas personas que desempeñan la responsabilidad de ser portavoces cambian en cada asamblea y son designadas para esa función aquellas dos personas que mayor dificultad tengan para desempeñar esa responsabilidad, pues son las que más van a aprender realizando ese papel, cosa que van a poder hacer puesto que cuentan con la ayuda del resto de la asamblea.

- d) Una vez organizadas las aportaciones de todas las clases, reunimos a la asamblea general del colegio y en ella, todas las niñas y los niños del colegio, junto con todo el profesorado, desde el primer nivel del segundo ciclo de infantil hasta sexto, el nivel educativo más alto del centro, debatimos todas las normas argumentando por qué son necesarias, cómo van a permitir la convivencia, qué pasa si no las cumplimos, a quién perjudicamos si lo hacemos y cómo vamos a restituir ese perjuicio.

Así los castigos dejan de ser necesarios y damos paso a la responsabilidad que tenemos cuando convivimos con otras personas. Dejamos de mirarnos a nosotras mismas y pasamos a mirar a quienes tenemos alrededor dándoles la importancia que tienen. Con ello construimos nuestros centros como espacios democráticos.

De lo que se trata es de convertir todos los espacios del colegio en espacios de respeto, de convivencia y aprendizaje, donde la diversidad de niñas y niños es un valor que enriquece tanto la convivencia como el aprendizaje. Para ello hemos de utilizar pedagogías diferentes a las que estamos acostumbrados en las escuelas tradicionales. No se trata de cambiar los individuos, sino de cambiar los sistemas, los contextos. Es un cambio cultural lo que necesitamos y no un cambio en las personas. Un cambio en las prácticas pedagógicas, lo que conlleva un cambio en la mentalidad del profesorado, un cambio en los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, un cambio en organización del espacio y el tiempo escolar, un cambio en los sistemas de evaluación y un cambio en las relaciones profesorado y familias. Solo así podremos decir que estamos construyendo un centro democrático, una comunidad de indagación y aprendizaje. (Dewey, 1971; Nussbaum, 2010).

Pretendemos, además, que nuestros centros sean espacios de paz, entendiendo que paz es un concepto eminentemente humano, es una construcción del ser humano en su doble dimensión individual y social, y no solo individual. La paz es el resultado del verdadero respeto por el ser humano, pero no es un fin en sí misma, sino un proceso que se ha de construir a diario. Para ello se requiere de una serie de condiciones, tales como: justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, defensa de la vida y búsqueda de la verdad. Hay que aprender a vivir en paz. Desde este punto de vista intentamos que nuestros centros sean espacios de paz donde la tolerancia sea la sabiduría de convivir respetando la idiosincrasia y peculiaridades de todas las personas (Darling-Hammond, 2001).

La participación de las familias

En este espacio vamos a intentar hablar de lo que hacemos a diario en todas las escuelas y que no es otra cosa que educar. Y sabemos muy bien que la educación no se impone, sino que surge en las relaciones e interacciones que establecemos

con nuestros niños y niñas en la escuela, pues no puede haber educación sin convivencia. Porque educar es convivir y para ello es fundamental la participación de toda la comunidad educativa.

En nuestros centros somos conscientes de que necesitamos de una educación en valores cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, y esta no puede ser una labor única y exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). La necesitamos y la propiciamos. Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestras niñas y niños, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos aprendemos de las otras y todos aprendemos juntos. Aprendemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de las niñas y de los niños, para hacer frente a una sociedad que fomenta y promueve como 'valores' la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Solo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en nuestras escuelas, y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la equidad que produce la solidaridad. Por eso entendemos que la convivencia en nuestros colegios es una oportunidad única para la libertad y la equidad, es decir, para la construcción de la democracia.

Al ir tomando conciencia de este hecho y abrir espacios de participación las familias y el profesorado vamos aprendiendo unas de otras cómo ha de ser la educación en la sociedad del conocimiento y la información en la que vivimos. En este proceso de aprendizaje compartido, las familias aprenden a través del asesoramiento del profesorado cómo mejorar la educación de sus hijos e hijas en sintonía con la construcción del conocimiento que llevamos a cabo en nuestras aulas a través de proyectos de investigación. De este modo, entre ambos, se va logrando una educación para la autonomía personal, social y moral de nuestros niños y niñas.

Solemos oír que las familias no están interesadas por participar en la vida de la escuela y ello repercute negativamente en los aprendizajes de sus hijos e hijas. Sin embargo, en nuestros centros, para evitar esta desidia, desde el inicio de cada curso contamos con su participación haciéndoles sabedores de la necesidad de esta en la construcción del centro que deseamos.

Las familias, en general, representan un potencial de sabiduría difícil de encontrar en otros contextos por la diversidad de formación y de procedencia que existe entre ellas. Esto no se debe desperdiciar y, por esta razón, en cada actividad que se planifica en el centro se hace partícipe a las familias, para que aquellas que puedan y lo deseen, hagan su aportación y conseguir así el desarrollo de toda la

comunidad educativa. De este modo nos convertimos en una comunidad que aprende junta.

El papel del alumnado en la construcción social del conocimiento

Todas las personas vienen al mundo con el deseo de aprender. Este deseo de saber se canaliza de manera muy diferente según el paradigma en el que se sustenta cada institución educativa.

En una escuela transmisora los niños y las niñas suelen ser receptores del material de aprendizaje que le deposita el profesorado y que absorbe de manera pasiva y debe saber poner en juego en el momento que sea necesario (Freire, 1970). Para ello debe acatar unas normas y poseer una competencia mínima en atención y memoria. Si no reúne estas competencias será considerado incapaz para una educación 'normal' y pasará a formar parte del grupo denominado de 'necesidades específicas de apoyo educativo' o aún peor, incluso, de 'necesidades educativas especiales', conllevando en la mayoría de los casos un empobrecimiento de la cultura que se les ofrece a través de las Adaptaciones Curriculares que acarrearán un menor desarrollo de los niños y niñas.

En una escuela democrática la posición del alumnado en el aprendizaje escolar es otra muy distinta. Se reconoce que el aprendizaje escolar además de producir cultura produce desarrollo y que este depende de influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales. (López Melero, 2018). No hay que esperar a que madure, sino que el propio aprendizaje produce esa madurez, es decir, desarrollo. O sea, instrumentos simbólicos necesarios para seguir aprendiendo por sí mismo. El desarrollo está determinado por la educación. El alumnado no es un objeto, es un ser vivo, que se construye y reconstruye con la ayuda de las y los demás. Lo que la niña o el niño puede hacer hoy con la ayuda de los demás, más tarde lo podrá hacer sola o solo (Vygotsky, 1979).

Es decir, que como muy acertadamente afirma Vygotsky, no solo nos interesan los procesos cognitivos que ya ha desarrollado, sino aquellos que están en proceso de desarrollo. Tales procesos se logran a través de las interacciones cooperativas (mediación) del individuo con la persona adulta por medio de la cultura (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999). Este proceso de mediación produce en el alumnado los instrumentos simbólicos necesarios (apropiación) para el aprendizaje autónomo. Por eso es tan importante el cómo se construye el conocimiento en las aulas.

Desde este punto de vista nuestro alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionado

y transformando el material de aprendizaje, convirtiéndose en co-autor de la construcción del conocimiento (Kozulin, 2000). Si las niñas y los niños no aprenden que van a la escuela a construir el conocimiento con los demás se convertirán en sujetos pasivos que no se interrogan nada sobre su mundo y la manera de hacer de este un lugar mejor para vivir. Una de las principales tareas de la escuela es crear las condiciones para que se den estos ambientes de aprendizaje.

La escuela, por tanto, es el contexto en el cual las niñas y los niños, y también los jóvenes, aprenden a razonar de manera autónoma. Aprenden a argumentar, debatir y dialogar, a tomar decisiones por sí mismos y aprenden a desarrollar sus propias ideas y pensamientos, libre de presiones del profesorado. Pero todo esto no podemos hacerlo si no media la emoción, no es solo la razón la que nos lleva a actuar de una manera u otra, sino la emoción. De ahí que el profesorado del Proyecto Roma, sustentados en las distintas investigaciones existentes en neurociencia, pensamos que no puede haber aprendizaje si no se une la emoción a la cognición, el binomio cognición-emoción, es un binomio indisoluble (Mora, 2013), por eso las clases se convierten en espacios para la indagación y la investigación donde todo el alumnado aprende a pensar y aprende a convivir para actuar correctamente a través de los sistemas de comunicación y de las normas y los valores. O como dice López Melero, (2018): nuestro alumnado deja de pensar que aprender es 'hacer deberes', para comprender que a la escuela se va a aprender responsabilizándose de su modo de aprender y el modo de autorregularlo («aprender a aprender» y «aprender cómo aprender»).

Una de las principales tareas de la escuela y del profesorado es generar las condiciones necesarias para abrir espacios de aprendizaje conjunto y, asimismo, no olvidar que todo el alumnado del centro es importante y no hay unos más importantes que otros (respeto a la diversidad). Las niñas y los niños tienen que saber que en una clase, en un centro, todas son necesarias e imprescindibles para el aprendizaje y esa es la conciencia que se debe despertar si queremos construir una comunidad crítica de convivencia.

Decir esto es afirmar que todo el alumnado tiene el derecho y la responsabilidad de aprender y para que esto sea posible es necesario que en nuestros centros se cumpla un principio fundamental: la confianza en que todo nuestro alumnado, sin distinción alguna, es competente para aprender y que aprendemos más y mejor cuando lo hacemos juntos y nos ayudamos.

El papel del profesorado en nuestros centros

El profesorado en el Proyecto Roma tiene muy claro que todo nuestro alumnado tiene derecho a ser educado correctamente, pero no a una educación cual-

quiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Este derecho demanda de nosotros una alta preparación y un compromiso de aprendizaje permanente y de justicia social (Zeichner, 2010). *Aprender mientras enseñamos* se convierte en una maravillosa estrategia docente para caminar juntos profesorado y alumnado. Este papel del profesorado del Proyecto Roma como docentes investigadores nos exige estar bien preparados. Nuestro papel no es el de meros transmisores de información que el alumnado ha de aprender de memoria, sino que procuramos ayudar a nuestro alumnado a que aprendan a indagar, a experimentar, a buscar y a investigar. Es decir, somos co-protagonistas con nuestro alumnado en la construcción del conocimiento. Enseñamos a nuestro alumnado para que aprenda a resolver imprevistos y no a memorizar contenidos.

En este sentido es muy importante nuestro papel como mediadores culturales entre el currículum y el alumnado como muy bien hemos aprendido de Vygotsky (1979), donde el currículum y la cultura escolar son oportunidades para nuestro crecimiento personal y profesional. Una formación teórico-práctica o práctico-teórica que nos ayuda a transformar cualquier situación problemática en proyecto de investigación.

Hemos aprendido, primero, a saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo, etc.), elaborando una matriz del proceso lógico de pensamiento de cada uno de los niños y las niñas para saber cómo piensan, cómo se comunican, cómo se relacionan y cómo actúan. Además, hemos aprendido otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto de cada aula. Ya no nos vale el libro de texto y nuestra explicación verbal, para ejecutar una serie de deberes (Kohn, 2006), sino que hemos tenido que aprender otros métodos de trabajo más participativos donde el conocimiento se va a construir de manera cooperativa y solidaria y con la participación de todo nuestro alumnado. No ha sido cosa fácil de conseguir, han sido cambios muy lentos y progresivos, pero hoy formamos un grupo de profesorado de niveles muy distintos que desarrollamos nuestra actividad de manera cooperativa formando un grupo de investigación-acción cooperativa formativa, lo que está proporcionándonos nuevas capacidades profesionales docentes (Hargreaves y Fullan, 2014). En este sentido el desarrollo profesional nos está haciendo al profesorado más conocedor de nosotros mismos y nos hace estar más seguros de nuestra práctica educativa a través de nuestra propia reflexión (autorreflexión) y valoración. Y consideramos que se está desarrollando una autoconciencia y confianza fomentando nuestra autoestima profesional.

Cuando llega por primera vez el profesorado a nuestros centros y no están acostumbrados a trabajar por proyectos solemos tener reuniones formativas en el propio centro. Comenzamos haciéndoles ver la importancia de conocernos y conocer muy bien al alumnado y para ello hacemos una evaluación inicial desde

todas las dimensiones (Cognición y metacognición, lenguaje, afectividad y movimiento) a la que llegamos tras la observación y convivencia establecida durante el primer mes de clase. Posteriormente vamos consensuando las normas del centro y de las clases y organizando los espacios, hasta que surge una situación problemática y la resolvemos haciendo un proyecto general de centro. De este modo este profesorado nuevo va formándose en el modelo educativo, acompañado del claustro.

Esta formación la estamos consiguiendo gracias a nuestro grupo de investigación-acción cooperativa, pero consideramos que debe comenzar en la universidad, afrontando una formación inicial y permanente en estrategias educativas y metodológicas, así como en actitudes y valores hacia la diversidad que provea al profesorado de la competencia pedagógica suficiente como para saber dar respuesta a todos los niños y a todas las niñas de una clase. Necesitamos profesionales bien formados científicamente, que conozcan, por ejemplo, la neurociencia y sus avances sobre el funcionamiento del cerebro humano, con la finalidad de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado que participa en el Proyecto Roma reúne una serie de características, tales como:

- a) Aprender a reconvertir las situaciones problemáticas en proyectos educativos (Autonomía del profesorado) y las carencias en suficiencias.
- b) Ser una o un docente-investigador/a y un intelectual comprometido y no un técnico al servicio de la administración.
- c) Ser un profesional que ha aprendido a trabajar en aulas muy heterogéneas construyendo ambientes democráticos de aprendizaje (Respeto a la diversidad).
- d) Construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación.
- e) Transformando su práctica educativa al reflexionar con otros compañeros y compañeras para seguir aprendiendo y mejorándola (investigación-acción cooperativa formativa).
- f) Su profesión es un compromiso moral. Nos preocupa cómo nuestras actuaciones marcan los destinos de nuestro alumnado.

Desde la responsabilidad adquirida en la dirección de nuestros centros educativos, pretendemos que nuestro profesorado pueda dar respuesta a todo nuestro alumnado y, al mismo tiempo, vaya formándose para poder dar respuesta a las necesidades que se plantean en un centro democrático (Fullan, 2016). Para ello, además de la toma de decisiones en las aulas, consensuadas a través de la argumentación y del trabajo cooperativo, le damos respuesta a esas situaciones problemáticas que se nos plantean a través de proyectos de investigación conjuntos de todo el centro, donde vamos aprendiendo a construir el conocimiento junto al alumnado.

Cuando la situación problemática es común a todo el centro, la resolvemos realizando proyectos generales que se inician en la asamblea general del colegio, se realiza un plan de acción con planes de operaciones de las distintas clases y después todo se lleva a la acción, ya sea en las clases o en grupos heterogéneos de todo el colegio, según lo planificado y, por último, se finaliza, de nuevo, en una asamblea general del colegio donde se evalúa lo realizado.

La construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación

Al asumir la responsabilidad de la dirección del centro coincidíamos en que pretendíamos conseguir que nuestros alumnos y nuestras alumnas sean personas *cultas, reflexivas, críticas y creativas, dialogantes, solidarias y respetuosas, coherentes con sus acciones, sabiendo hacer lo que se debe hacer*. Entonces la cuestión principal es ¿cuáles deben ser los elementos culturales que hemos de ‘construir’ con nuestro alumnado, que le sirva para cubrir sus necesidades vitales y le permita comprender y transformar la sociedad actual y la futura?

De manera generalizada podemos afirmar que en el sistema tradicional el currículum contiene información y reglas para aprender dicha información. Es muy común en la escuela tradicional enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado comprenda por qué un conocimiento es importante y otro secundario, así como el modo de saber utilizar lo adquirido/construido (conocimiento metacognitivo). Es una educación centrada en las disciplinas y en la transmisión del conocimiento. La cuestión fundamental que se nos plantea al profesorado del Proyecto Roma es saber qué cultura se ha de seleccionar, y por qué esa y no otra. Decidir la cultura que queremos para las generaciones futuras no es solo una cuestión didáctica, sino fundamentalmente política e ideológica (Torres, 2018; López Melero, 2018).

Últimamente hay una cultura generalizada sobre la educación por competencias cuya finalidad es que los niños y las niñas sepan resolver operacionalmente, pero sin ser reflexivos ni pensantes. Desde nuestro punto de vista, encierra las mismas dificultades que el modelo centrado en la transmisión de conocimientos. ¿Con las competencias clave se produce un alumnado culto, dialogante, generoso, democrático y autónomo?

El profesorado del Proyecto Roma desarrolla el currículum escolar de una manera muy diferente a como se suele hacer en las escuelas tradicionales. Nuestra preocupación no es solo saber *qué* debe de aprender nuestro alumnado, sino también, e igual de importante, *cómo* debemos enseñarlo/aprenderlo. Por eso, no es indiferente ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos

que la doble finalidad de la escuela sea *aprender a pensar y aprender a convivir* a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que establezcamos en nuestras clases.

Partimos de situaciones problemática de la vida cotidiana surgida de la curiosidad epistemológica del alumnado y de su mundo de intereses y, desde el análisis y la comprensión de dichas situaciones problemáticas, construimos el conocimiento a través de proyectos de investigación (López Melero, 2004). Se trata de una educación centrada en que el alumnado *aprenda a pensar y aprenda a convivir*. El conocimiento se construye con otros y otras a través del diálogo y la conversación, esto es, argumentando. Pero no solo eso, sino que supone desarrollar valores y sentimientos de solidaridad y respeto al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia, desde la universalidad del conocimiento.

Nuestra manera de proceder es la siguiente:

Partimos de las *cuestiones previas*

1ª. *Las clases comienzan conociéndonos*. Lo esencial en el trabajo por proyectos de investigación 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 en nuestras clases radica en cómo realicemos este conocimiento. Por eso desde los primeros días construimos juntos una 'matriz' de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo actuamos. Es a modo de una primera evaluación diagnóstica. Lo que nos interesa en estos momentos es que vayan construyendo sus herramientas mentales. Es decir, enseñarles a pensar para que actúen correctamente y de ahí que hagamos de las clases la simulación de un cerebro (cerebro social), puesto que el aprendizaje es mucho más rico si aprendemos a resolver las situaciones problemáticas de manera cooperativa; porque lo que nos hace más competentes cognitiva y culturalmente son nuestras interacciones en el aula y no la cantidad de información que se almacena.

2ª. *Aprendemos que la clase es como un cerebro*. En relación con el aprendizaje, es muy común que el profesorado parta de una serie de creencias, construidas históricamente, sobre cómo aprende el ser humano. Nos referimos a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado sobre cómo se produce el aprendizaje, constituidas en su mayor parte por su experiencia como alumnado en sus infancias, y de acuerdo con dichas teorías, se suele enseñar. Pero una cosa es saber cómo se aprende y otra muy distinta es saber cómo hacerlo para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros? Las niñas y los niños construyen su clase como si fuera un cerebro («El contexto es el cerebro». Luria, Leontiev y Vygotsky, 1986). Es decir, que en clase hay una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje, a saber: Zona para pensar (cognición y metacognición), zona de comunicación (lenguaje), zona del amor (afectividad) y

zona de la autonomía (movimiento/acción). Cada grupo, para elaborar su proyecto de investigación, hace un recorrido por estas zonas de desarrollo y aprendizaje (que no son rincones), siguiendo el proceso lógico de pensamiento: pienso-hablo-siento/amo y actúo. Este recorrido se realiza de forma física en los primeros niveles educativos, pero una vez interiorizado el proceso lógico de pensamiento, no es necesario realizarlo de forma física.

3ª. *Se consensuan las normas de convivencia.* El alumnado, además de saber que va a la escuela a *aprender a pensar* correctamente, sabe que se aprende con otros y otras, por tanto, va a *aprender a convivir*. Desde la confianza y el respeto despertado en los primeros días se construye la convivencia en el aula y para ello es necesario establecer unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*. De este modo, igual que acordamos las normas del centro, acordamos nuestras normas de aula (asamblea, grupo...). Pero no como una relación de 'cosas' que se pueden o no hacer, sino desde la toma de conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible que en la clase se vivan los valores. Por el contrario, el incumplimiento de ellas impide lograr una educación en valores.

4ª. *Y se produce la distribución de responsabilidades.* Este modo de concebir la escuela y las aulas como un lugar para aprender a pensar y reflexionar correctamente desde la confianza, el respeto, el diálogo y la convivencia democrática requiere que tanto el alumnado como el profesorado adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar para darle respuesta a la situación problemática. Habrá responsabilidades en todo el proceso, aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material. En la constitución de los grupos heterogéneos para la elaboración de los proyectos de investigación, los dos criterios que vamos a tener en cuenta van a ser que todos hayan desempeñado a lo largo del curso estas responsabilidades con sus funciones correspondientes y, además, que todos los niños y niñas de la clase hayan estado alguna vez trabajando juntos.

En consecuencia, la metodología en el aula depende del modelo de escuela que deseamos construir. En nuestro caso una escuela democrática, intercultural, laica, inclusiva, pública, educativa... y, lógicamente, lo estamos consiguiendo a través de los proyectos de investigación.

Pasos en los proyectos

En los proyectos de investigación diferenciamos dos ámbitos: el *ámbito del pensar* y el *ámbito del actuar*; y en su desarrollo siempre seguimos una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1º. Asamblea inicial. El origen de cualquier proyecto surge cuando se toma conciencia en la clase de que hay una situación problemática y esta invita a la participación de todo el alumnado. Partimos de sus curiosidades epistemológicas y de su mundo de intereses. Nunca de los intereses del profesorado. Es el momento en el que se socializan los aprendizajes y se despierta el deseo por aprender (motivación). Entre todos y todas van viendo *qué saben* (Nivel de Desarrollo Actual) y *qué necesitan saber* (Nivel de Desarrollo Potencial) para resolver la situación problemática, se le pone título al proyecto y lo sitúan en una de las cuatro dimensiones del proceso lógico de pensamiento. Para responder a las preguntas de lo que necesitan saber se elabora un plan de acción en grupos heterogéneos.

2º. Plan de acción y grupos heterogéneos. Es el momento de planificar tanto los aprendizajes genéricos como los específicos. Incluso se planifican los imprevistos, que en el Proyecto Roma se conocen como los ... *¿Y si...?* Cada grupo, como estrategia, hace una construcción - mural, maqueta, cuento, revista, etc., - que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía del docente siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y metacognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción. Cuando termina de planificar el docente el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Y, después, los grupos continúan su indagación de manera autónoma.

Es en este momento dónde surge la duda *¿qué hace el resto de los grupos mientras uno está planificando?* Todo depende del grado de conocimiento que esa clase tenga del modelo. Si acaban de iniciarse, van haciendo tareas relacionadas con la zona en la que se encuentren sentados, que puede estar relacionada o no con la situación problemática. Si por el contrario conocen el modelo, van anticipando la planificación de cómo van a resolver la situación problemática.

3º. Acción. Es la hora de llevar lo planificado a la acción. Es el momento de intercambios e interacciones en el aula para lograr darle solución a la situación problemática. El docente sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que requiera para reconducir sus reflexiones y acciones. Pero siempre actúa a demanda. Una vez terminada la construcción en la que está comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila y narra todo lo aprendido en ese proyecto y elabora un *mapa de aprendizajes* como síntesis de todo lo aprendido durante el proyecto de investigación...

4º. Asamblea final. Es el momento de evaluar el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos y proponer nuevos proyectos. Cada portavoz cuenta qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y cómo las han resuel-

to, qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea; y expone el mapa de aprendizajes que han elaborado como síntesis de sus aprendizajes. Cuando todos los grupos han terminado de exponer y debatir sus proyectos, se realiza el mapa de aprendizajes de la clase donde tiene que estar reflejado todo lo que han aprendido entre todos los grupos; y este mapa único y común es el que cada niña y cada niño tiene en el libro que van construyendo a lo largo del curso. Con todos los interrogantes de los grupos surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo se sigue investigando... y aprendiendo. La base del aprendizaje en nuestras clases es la investigación. Sin ella no hay aprendizaje.

Como síntesis decir que, desde nuestro punto de vista, en el proceso de construcción del conocimiento, cualquier aprendizaje escolar debe proporcionarle al alumnado pensamiento (reflexión) y acción (transformación). Mediante la reflexión se produce cultura; es decir, conocimientos significativos y relevantes (cultura escolar), lo que denominamos *aprender a conocer*; también se genera desarrollo (construcción de instrumentos simbólicos para seguir aprendiendo por sí mismo), lo que conocemos como *aprender a ser*. Además de la reflexión, el aprendizaje escolar proporciona acción. Este compromiso con la acción se logra a través del trabajo cooperativo y solidario, lo que denominamos *aprender a convivir* y, además, logrando ser competentes al saber hacer y construir nuevas teorías, lo que conocemos como *aprender a hacer* (Delors, 1996). Este proceso de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a cooperar y aprender a hacer es lo que se genera en nuestra mente cuando una persona pasa de no saber una cosa a saberla. Es a través de este proceso de construcción del conocimiento como se instala en la mente del alumnado la actitud de indagación y búsqueda para aprender a resolver imprevistos en la vida cotidiana.

La educación para la convivencia democrática que se está instalando en el colegio nos abre la esperanza para la construcción de un centro donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad sean los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado. Como grupo estamos convencidos de que es en la escuela donde se gesta la ciudadanía del futuro y para que esta ciudadanía sea culta, responsable, solidaria, comprometida y feliz debe aprender en un espacio sin exclusiones, de Convivencia y Aprendizajes donde toda la Comunidad Educativa pueda participar.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, S. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohn, A. (2006). *El mito de los deberes. ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva socio-cultural*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, R.A., Leontiev, A.N., Vygotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz-editores.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. París, 20 de noviembre de 1989.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

La Educación Musical en el Proyecto Roma

Vicente SIERRA MARTI

Datos de contacto:

Vicente Sierra Marti, CAES
Santiago Apóstol, calle Escalante,
329, 46011, Valencia (España).
Correo electrónico: maestrostap@
gmail.com

Recibido: 22/02/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

La música es un lenguaje universal y, por tanto, las escuelas son los lugares que deben garantizar el acceso de este a todos los niños y niñas sin ningún tipo de distinción. El enfoque metodológico del Proyecto Roma nos ofrece un contexto de aula interdisciplinar que abandona el concepto de área de conocimiento como tal y le da un nuevo sentido a la educación musical a través de los proyectos de investigación. En este artículo analizamos las principales peculiaridades de su influencia y aplicación en esta nueva concepción del currículum aportando una nueva visión de la educación musical a través de la creatividad.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, La diferencia como valor, Proyectos de investigación, Democracia, Emancipación, Creatividad, Educación musical, Educación primaria.

Music Education in the Roma Project

ABSTRACT

Music is a universal language and, as such, schools should grant children—without any kind of distinction—access to it. The methodological focus of the Roma Project offers the context of a cross-disciplinary classroom that leaves behind the concept of «subject area» as such and provides music education with a new sense through research projects. In this article we analyze the main peculiarities of its influence and application in this new conception of the curriculum by providing a new approach to music education through creativity.

KEYWORDS: Epistemology, Difference as value, Research projects, Democracy, Emancipation, Creativity, Musical education, Primary education.

El trabajo interdisciplinar un nuevo horizonte

Dentro de la educación musical venimos de un siglo (s. xx) donde se dieron grandes avances y surgieron múltiples métodos que introdujeron numerosas novedades

pedagógicas dentro de nuestro campo. Ya a principios de siglo se esbozan los primeros intentos de mejora con la aparición de nuevas metodologías en educación musical como, por ejemplo, el método «Tonic sol-fa» en Inglaterra o el método de Maurice Chevais en Francia.

Estas nuevas corrientes estaban estrechamente influenciadas por una nueva tendencia educativa denominada «Escuela Nueva», surgida en Europa y Norteamérica, representada por pedagogos tan importantes como Pestalozzi, Decroly, Froebel o Montessori entre otros.

Esta nueva línea de trabajo iniciada desembocó en lo que en educación musical se llamó posteriormente «métodos activos» de los que los principales referentes son Jacques Dalcroze, que a través de su método nos enseñó cómo trabajar conceptos musicales a través del movimiento, Edgar Willems que incidió en la aplicación de los principios de la psicología en la educación musical, o Maurice Martenot que le otorgó principal importancia a la educación musical como parte de la formación global de las personas.

Al mismo tiempo en Norteamérica empezaban a difundirse las ideas de John Dewey que fue el precursor de una escuela democrática al alcance de todos los niños y niñas y fue la principal influencia en el trabajo metodológico desarrollado por James Mursell dentro del campo de la pedagogía musical donde destaca el efecto motivador de la práctica musical y como esta consigue de forma más efectiva el llegar a los conocimientos propios del lenguaje.

Posteriormente aparecieron los denominados «métodos instrumentales», cuyos principales representantes son: Carl Orff centrado en el desarrollo del trabajo musical a través de la adaptación de algunos instrumentos de la orquesta al aula de música y el trabajo con diferentes conjuntos instrumentales, Zoltán Kodály utilizando la voz como instrumento principal de la educación musical y el trabajo coral a través del folclore, y el japonés Suzuki desarrollando su trabajo en la enseñanza del violín incidiendo en la importancia del contexto familiar para el aprendizaje de los niños y niñas.

Ya hacia los años 70 y 80 del siglo pasado aparece una nueva corriente pedagógica musical (representada principalmente por G. Self, B. Dennis, J. Paynter o M. Schafer entre otros) con los diferentes tipos de métodos «creativos» donde los niños y niñas empiezan a compartir el ejercicio de la composición musical con los maestros.

Partiendo de la experimentación musical y del contacto con el sonido de forma libre, se construyen composiciones originales de manera improvisada para posteriormente llegar a la simbología musical con la que se registran los sonidos producidos.

Desde esta línea de trabajo centrada en el proceso de aprendizaje se defiende una educación musical integral en la que cualquier persona puede ser músico.

Después de vivir estos momentos de auge dentro de la pedagogía musical llegamos a un momento de transición donde la aparición de las nuevas tecnologías y la multiculturalidad marcan las nuevas líneas de trabajo a seguir dentro de las escuelas. La educación musical no es ajena a estos cambios y esto desemboca en un nuevo período donde se abandona la idea de método de educación musical por la aparición de diferentes modelos generados, en su mayoría, a partir de la combinación de los métodos anteriormente comentados.

Actualmente vivimos un momento de total incertidumbre por lo que se refiere a la educación musical, donde la diversidad de enseñanzas musicales, las nuevas políticas educativas y el solapamiento de itinerarios¹ durante la misma etapa convierten a estas en un mero trámite dentro de nuestras escuelas y, tanto es así, que se está llegando a la desaparición dentro de ellas en algunas comunidades autónomas.

No podemos olvidar que la música es un lenguaje universal y, por ello, tenemos que asegurar su aprendizaje a todos los niños y niñas sin ningún tipo de distinción y para que esto se produzca únicamente existe un lugar, la escuela.

Edgar Willems (2001), como comentamos anteriormente, a través de su trabajo, ya nos alertaba sobre la necesidad de que un buen pedagogo además debe de ser un buen psicólogo, y ya no solo eso, sino que debe de ser lo suficientemente flexible como para cambiar los principios educativos que vayan surgiendo a lo largo de su carrera profesional y que debe de estar al día de todas las nuevas corrientes, leyes o principios que van a guiar su práctica docente.

Hoy en día los maestros y las maestras tenemos a nuestro alcance suficientes fuentes de información para trabajar de manera científica dentro de las aulas y si bien no existe un método de referencia actual dentro de la educación musical, sí que existe numerosa investigación educativa con relación a la epistemología, psicología, sociología, filosofía, pedagogía y neurología que pueden orientarnos dentro de nuestras prácticas educativas en las que se aglutinen toda la base de las mejores teorías que existen en la actualidad.

Así tenemos la propuesta del Proyecto Roma basado en proyectos de investigación como una nueva forma de construir el conocimiento entre familias y escuela para dar respuesta a la diversidad educativa existente en la actualidad y centrada en dar respuesta a las necesidades del alumnado.

1 Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana en el rango de 6 a 12 años existe formación musical en los colegios, en el conservatorio y en entidades privadas, como diferentes academias o escuelas de las propias bandas de música donde se da una formación musical diferente.

Desde esta perspectiva educativa se defiende que el cerebro no puede separarse del contexto en el que se convive y, por lo tanto, la acción educativa debe centrarse en contextos que promuevan el desarrollo del sistema nervioso central. Es por eso por lo que una de las principales características de esta forma de trabajar es la interdisciplinariedad, es decir, no se trabaja el currículum por áreas separadas, sino que todo gira en torno a los diferentes proyectos que surgen y es en este punto donde se nos plantea una nueva concepción de la educación musical, donde nos vamos a cuestionar sus principios y su puesta en práctica.

Un nuevo rol del docente de música. ¿Qué significa trabajar de manera interdisciplinar?

El primer error que podemos cometer como docentes especialistas está en el planteamiento de la interdisciplinariedad dentro del aula. No hay que confundir trabajar de manera interdisciplinar con trabajar de manera temática.

Es muy fácil caer en la confusión de que en un aula en concreto se esté trabajando un proyecto sobre cómo aprender a comer de manera sana y nosotros como docentes de música preparemos una canción con una letra en relación con los alimentos, por ejemplo, para cantar con el alumnado el día de la exposición final del proyecto de investigación.

Si bien es un trabajo interesante y que no deja de tener su importancia y valor educativo no se ajusta a la intención final que tenemos con el trabajo interdisciplinar. Trabajar de esta manera requiere un paso más allá.

Poniendo el mismo caso anterior supongamos que uno de los grupos investigadores formados en el aula decida realizar un documental sobre el tema anteriormente mencionado, es entonces cuando nosotros como especialistas de música acompañamos al aula en el proceso creador de la música para ese documental y aportamos todas las necesidades que el alumnado tiene con relación al conocimiento y uso del lenguaje musical. Es aquí cuando estamos realizando un trabajo interdisciplinar.

Es importante insistir en que nuestra mirada como especialistas no va encaminada a lo que se está investigando (el tema), sino que somos acompañantes en el proceso creador de los niños y niñas de lo que se pretende producir y de esta manera cubrimos las necesidades musicales de esa elaboración en cuestión.

Desde esta perspectiva es cuando nosotros consideramos que estamos construyendo el currículum con nuestro alumnado y no trabajamos de manera temática. Para que esto se produzca hay un evidente cambio de rol como especialistas dentro del aula, ya no somos el docente que va a una clase a enseñar un lenguaje

concreto, sino que participamos y colaboramos en la construcción de lo que pasa en el aula durante todo el horario, aunque nosotros no estemos físicamente presentes en ella. Esto nos exige un cambio de perspectiva y una estrecha colaboración con el tutor de referencia de cada aula y con el resto de especialistas. Realmente hablamos de participar en un equipo docente efectivo que trabaja de manera solidaria.

Principios básicos de la educación musical en el Proyecto Roma. Desde la psicología pedagógica de Vygotsky a los procesos lógicos de pensamiento de Luria

A partir de este momento es cuando se nos plantean muchas dudas razonables, puesto que el hecho de querer cambiar nuestra predisposición hacia el área y trabajar desde un enfoque distinto no es suficiente. Para que nuestra transformación como maestros de música sea real y llegue a los niños y niñas tenemos que acudir a los autores de referencia que nos van a orientar en nuestra nueva práctica docente.

Ya el hecho de trabajar en una dirección distinta y dándoles el protagonismo a los alumnos y alumnas nos pone en disposición de establecer un diálogo igualitario dentro del aula donde lo realmente importante no va a ser lo que el maestro diga por ser maestro sino los consensos que se logren alcanzar entre todos en base a los argumentos de validez. (Habermas, 2001).

Además, el hecho de trabajar por proyectos y construir el currículum en base a las necesidades que nos presenta el alumnado va a conformar el eje vertebrador de todos los aprendizajes musicales que se van adquiriendo. A partir de este momento los alumnos y alumnas construyen su propia cultura musical (Bruner, 2012). Ellos son los que nos van a demandar lo que necesitan aprender con nosotros.

Pero además de esta situación de partida necesitamos seguir unas pautas, ya que todo aprendizaje lleva su proceso y este es el que nos va a asegurar poder conseguir una mayor efectividad en nuestra tarea. Aquí nos van a ser de gran ayuda el enfoque de la educación artística desde la psicología que nos presenta Vygotsky y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento de Luria.

Por una parte, Vygotsky nos plantea una educación artística (él nos habla de estética) con valor propio. Es decir, no utilizamos en este caso la música para que los niños y niñas aprendan «otras cosas» sino que el lenguaje musical tiene su importancia dentro del ser humano y por tanto es un fin en sí misma. Con respecto a esto nos dice:

Esa estética al servicio de la pedagogía siempre cumple encargos ajenos y, según la idea de algunos pedagogos, debe servir como medio para la educación del conocimiento, del sentimiento o de la voluntad moral (...). Ahora se puede considerar establecido indudablemente la falsedad y la falta de valor científico de este [último] criterio. (Vygotsky, 2001, p. 355).

Además, incide en la importancia de la vivencia por parte de los niños y niñas del arte:

Quien piensa cultivar la estética en la educación como fuente de placer, se arriesga siempre a encontrar en la primera golosina y en el primer paseo los más fuertes competidores. La particularidad de la edad infantil reside precisamente en que la fuerza directa de una vivencia real concreta es para el niño mucho más significativa que la fuerza de una emoción imaginaria. (Vygotsky, 2001, p. 361).

Define el lenguaje artístico como el lenguaje de los sentimientos:

En este sentido, la definición que da Bujarin del arte como «socialización de los sentimientos» (...). Asimismo, con la socialización [generalización social] de los sentimientos en el arte se logra la multiplicación de los sentimientos de uno por miles (...), toda obra de arte es portadora de algún tema material real o de alguna emoción totalmente corriente en el mundo. (Vygotsky, 2001, pp. 367-368).

Y nos da dos claves muy importantes que nos ayudan como punto de partida para enfocar nuestro trabajo desde el aula. Primero nos recalca la importancia de trabajar desde la creatividad:

La cuestión de la creatividad infantil se resuelve sin duda alguna en el sentido de su extraordinario valor pedagógico, aunque su valor estético independiente sea casi nulo. (Vygotsky, 2001, p. 373).

Y en segundo lugar habla sobre la importancia del conocimiento del lenguaje propio (en el libro aparece como técnica) para poder utilizarlo y comprenderlo:

El sentimiento estético debe ser objeto de educación como todos los demás (...). El valor formativo de estas técnicas es extraordinariamente grande (...) es imposible penetrar hasta el fondo en una producción artística si se es completamente ajeno a la técnica de su lenguaje (...) una mínima familiarización técnica con la estructura de cualquier arte debe incorporarse sin falta al sistema de educación pública. (Vygotsky, 2001, p. 376).

Ahora ya tenemos un punto de partida sobre el que sustentar nuestra práctica docente, pero aun así nos queda una cuestión por resolver. Tenemos claro que el punto de partida es la creatividad, que los niños y niñas deben de ser protagonistas de las prácticas musicales dentro del aula, que además hay que interrelacionar el arte con los sentimientos y que los niños tienen que conseguir adquirir un dominio elemental del lenguaje, pero esto requiere de un proceso lógico y estructurado, unos pasos a seguir.

Y es en este punto donde necesitamos conocer cómo aprende nuestro cerebro de forma lógica, qué proceso sigue y ayuda a que se desarrolle. Aquí es donde la teoría neurológica de Luria y el desarrollo del proceso lógico de pensamiento estructura la manera en la que debemos enseñar para que los niños y niñas aprendan, en este caso lenguaje musical, de una manera más natural y por lo tanto más efectiva. Debemos trabajar desde la percepción, pasando por el lenguaje y la afectividad para terminar desarrollando la autonomía.

Desde la educación musical el proceso sería el siguiente:

1. El primer paso sería trabajar la percepción musical (zona de los procesos cognitivos y metacognitivos). Los músicos extraemos la información a través de la escucha, por eso es un punto muy importante. La búsqueda de información auditiva va a ser la base de nuestro trabajo compositivo en el aula. Necesitamos escuchar para conocer y extraer toda la información que nos sea posible sobre instrumentos, dinámicas, agógicas, estructura, armonía, ideas o fragmentos musicales (transcripción) que nos pueden servir de base a nuestro trabajo. La estrategia metodológica más adecuada para trabajar este aspecto va a ser la asamblea donde entre toda la clase vamos a proponer ejemplos musicales, los escucharemos y a través de los comentarios de todos extraeremos las reflexiones necesarias que nos van a permitir hacer un primer boceto de nuestra composición musical. Este ejercicio es el punto de inicio que nos permitirá proyectar en nuestra mente como queremos que sea nuestra canción.
2. En segundo lugar, toda esa información extraída y reflexionada la trasladamos al papel y empezamos a componer y escribir nuestra canción (zona del lenguaje) teniendo en cuenta los tres elementos básicos de la música: la melodía, la armonía y el ritmo. Si bien dentro del aula de música no tenemos todas las opciones necesarias (como por ejemplo todos los instrumentos de la orquesta sinfónica) para realizar una composición, ni músicos con las destrezas suficientes para tocar de forma efectiva todos esos instrumentos, esto no es un condicionante para realizar composiciones musicales sencillas. Puede ser una línea melódica sencilla, una letra de un rap, una composición con instrumentos de percusión realizando ritmos básicos o hasta polirrítmias, y para composiciones con instrumentos orquestales siempre podemos utilizar el recurso de los instrumentos en formato midi que cualquier editor de partituras sencillo de hoy en día, aunque la calidad

sonora no sea la mejor, nos permite grabar en este formato lo escrito en ellas. Lo importante de esta parte es ver como todos esos sonidos proyectados en nuestras cabezas se traducen a unas grafías (convencionales o no convencionales) donde van a quedar registradas nuestras ideas musicales.

3. En tercer lugar nos organizamos (zona de la afectividad) y revisamos las normas que van a regular nuestra interpretación. Hay que tener en cuenta que el número de composiciones musicales a realizar van a depender de los diferentes proyectos surgidos en las planificaciones. Aquí se nos abre un panorama diverso y dependiendo de este nos organizaremos para abordarlo. Lo importante es que toda la clase haya participado de alguna manera en la proyección del trabajo, pasando por su elaboración, su escritura y su ejecución final. En este apartado tendremos en cuenta si la ejecución va a ser en directo o grabada, el número de participantes necesarios, el reparto de instrumentos si es necesario, la colocación en el escenario o en la zona que se vaya a realizar la interpretación musical y todo aquel aspecto que necesitemos tener en cuenta.
4. Por último ejecutamos la composición musical (zona del movimiento) teniendo en cuenta la organización establecida entre todos en base a las necesidades del trabajo a realizar.

Planificación. Puesta en práctica

Una vez tenemos claro nuestro nuevo rol como docentes de música, la base teórica, nuestro punto de partida y cómo acometer el proceso, solo nos faltaría el último paso, cómo llevarlo a cabo en un proyecto real. En este punto tenemos que funcionar de manera análoga y coordinada con las fases del proyecto en cuestión, pero con algunos matices a tener en cuenta, ya que nosotros como especialistas no estamos siempre presentes en el aula.

En primer lugar, nos dedicamos a conocer musicalmente a nuestros alumnos y alumnas. Cómo perciben la música, qué conocimientos del lenguaje tienen, qué sensibilidad muestran hacia ella, cómo la ejecutan, etc. Aquí se abren una multitud de actividades que se pueden realizar con el alumnado. Pero el punto importante es cuando surge el primer proyecto de investigación.

Una vez sucede esto tenemos que empezar haciendo una asamblea inicial donde los alumnos de cada grupo nos contarán qué han decidido realizar para resolver la situación problemática en cuestión y así poder extraer las diferentes necesidades musicales que son las que van a incorporar a la planificación que el alumnado desarrolla en ese proyecto.

No todos los proyectos van a necesitar de una elaboración musical, por ejemplo, si un grupo decide realizar un mural no es necesario, ni lógico, que tenga música, pero siempre habrá algún proyecto que la requiera.

Entonces, definimos la zona de desarrollo próximo, desde lo que sabemos nos preguntamos qué necesitamos saber sobre la composición musical que vamos a elaborar y empezamos con todo el proceso comentado en el apartado anterior.

Es importante tener en cuenta que la organización del aula en este momento se rompe dentro de la especialidad. Esto va a ir en función de los proyectos musicales que se van a elaborar. En el caso de que sea uno no habrá problema porque todos van a participar del mismo, pero si surge la necesidad de elaborar varios proyectos musicales el aula se tiene que reorganizar, dependiendo de cuantos sean en concreto y del curso que se trate para acometerlos todos. Hay que tener en cuenta que tenemos que conseguir un ritmo de trabajo bien coordinado porque la música es una parte más del proyecto en sí. En este punto es muy importante la coordinación docente.

Finalmente, en la asamblea final del proyecto, aunque el especialista no pueda estar presente, es donde se analizará el trabajo realizado y las mejoras a acometer en el siguiente proyecto.

Un punto de partida

Aquí hemos expuesto el punto de partida de una nueva visión de la educación musical en primaria, pero ni mucho menos se puede considerar que este trabajo esté acabado. Como toda innovación educativa esto solo forma parte de un nuevo ciclo a desarrollar dentro de la pedagogía musical. Si bien hay mucha base teórica que sustenta esta práctica es evidente que toda nueva investigación que cambie los principios a seguir en cualquiera de las disciplinas que tienen relación con la educación van a marcar nuevos horizontes dentro de esta forma de trabajar.

Partiendo de la base de la construcción de la inteligencia musical del aula y con la intención de conseguir aulas de música que trabajen en torno al pensamiento musical y donde el aprendizaje sea una consecuencia de este, conseguir aulas que fomenten la reflexión y esta ayude a la retención, comprensión y el uso activo del conocimiento, y en definitiva acercar la cultura musical elemental a toda la población, es un nuevo reto a conseguir a través de este enfoque.

La música dentro del Proyecto Roma es un nuevo camino muy poco explorado hoy en día y necesitamos muchos maestros y maestras que la pongan en práctica, por un lado, para mejorar su funcionamiento y por otro para conseguir demostrar que esta visión pedagógica realmente consigue resultados y mejoras en los niños y en las niñas. La educación musical es una necesidad para todos los seres humanos y un derecho en el que los docentes asumimos un papel muy importante.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena, año LVIII, enero-junio (n° 201)*, pp. 74-81.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Ördög, László (2000). *La educación musical según «El Sistema Kodály»*. Valencia: Rivera Mota, S.L.
- Perkins, David (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Willems, Edgar (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Vygotsky, Liev Semionovich (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Liev Semionovich (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.

La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático

Cateri SOLER GARCÍA
Verónica Aurora QUINTANILLA BATALLANOS
Diego AGUILAR TRUJILLO

Datos de contacto:

Cateri Soler García, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: caterisolergarcia@uma.es

Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: veronicaquintanilla@uma.es

Diego Aguilar Trujillo, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: diego@uma.es

Recibido: 15/4/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En este artículo partimos del reto que constituye vivir la democracia en un contexto político, social y educativo no democrático; siendo conscientes además de la propia polémica que pudiera generar el significado de democracia. Así todo, asumiendo la democracia como una manera de vivir en libertad, en el respeto mutuo, en la equidad, en la participación, en la cooperación e inclusión, en la justicia social, como una respuesta contra el sistema neoliberal hegemónico, mostramos la manera en que se concibe la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación (UMA) desde el Proyecto Roma como un proceso para educar en democracia para la democracia. Presentamos la asamblea como estrategia didáctica para construir contextos democráticos y hacer consciente de este proceso al estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Democracia y educación, Proyecto Roma, Asamblea.

Initial Teacher Training. A Democratic Process

ABSTRACT

This article stems from the challenge of living democracy in a non-democratic political, social and educational context, while being aware of the controversy that the meaning of democracy could create. Thus, considering democracy as a way of living in freedom, in mutual respect, in equity and participation, in cooperation and inclusion and in social justice as a reaction against the hegemonic neoliberal system, we show how initial teacher training is conceived in

the Faculty of Education Sciences of the University of Málaga (Spain) based on the Roma Project as a process to educate in democracy for democracy. We introduce the assembly as a didactic strategy to build democratic contexts and make students aware of this process.

KEYWORDS: Teacher training, Democracy and education, Roma Project, Assembly.

A modo de introducción.

Vivir la democracia en un contexto no democrático

La democracia no es un producto de la razón humana, la democracia es una obra de arte, es un producto de nuestro emocionar, una manera de vivir de acuerdo con un deseo neomatrístico por una coexistencia dignificada en la estética del respeto mutuo. (Maturana y Verden-Zöler, 2011, p. 62).

Hablar de democracia en contextos no democráticos implica un reto en sí mismo y un compromiso con la acción, de transformación desde el saber ser y el saber hacer de una manera democrática.

El concepto de democracia, desde sus orígenes en la antigua Grecia, visto como el «poder del pueblo» es cuestionable al no incluir dentro de «pueblo» a algunos grupos sociales. Y en ese sentido, hoy en día esta situación no ha variado desde el cuestionamiento de la retórica y las prácticas presuntamente democráticas. Las palabras se transforman desde la semántica «lo malo [...] es cuando la palabra permanece, aunque haya cambiado su contenido. Entonces sí tenemos un problema, y grave, porque nos puede ocurrir que pensando que decimos una cosa estamos diciendo otra». (Saramago, 2010, p. 20 y 21). En el caso de *democracia*, ese problema que presenta Saramago, en no pocas ocasiones, suele traspasar la retórica para convertirse en herramienta de opresión y de exclusión que sirven de sostén a acciones de injusticia social.

En nuestro caso, y corriendo el riesgo que implica nuestro posicionamiento ideológico, asociaremos democracia a una manera de convivir en libertad, en el respeto mutuo, en la equidad, en la participación, en la cooperación, en la inclusión y en la justicia social (Rawls, 2002; Maturana y Verden-Zöler, 2011; Apple, 2011; Nussbaum, 2015; Torres Santomé, 2017) y entendiendo que ella se legitima a través de consensos obtenidos de la ‘acción’ y la ‘comunicación’, desde el debate público, desde la participación de una ciudadanía plural y el concierto cívico (Habermas, 1998; Cortina, 2010, 2017). Desde estos principios éticos, es la ciudadanía, y no los individuos, la que tiene el deber de construir la democracia desde el tránsito del ‘yo’ al ‘nosotros’ (Cortina, 2017). Y ello exige del activismo del profesorado en la lucha contra las injusticias sociales y por la construcción de una sociedad democrática, más allá de la retórica (Zeichner, 2010).

Vivimos en un mundo capitalista neoliberal globalizado donde las políticas educativas se dirigen a perpetuar el sistema neoliberal y alejarse de cualquier ejercicio democrático. Las reformas organizativas y las estrategias metodológicas propuestas para y por las instituciones educativas están en consonancia con principios de eficiencia y rentabilidad económica antes que por cómo aprender o por cómo aumentar la calidad de nuestra educación (Apple, 2011; Giroux, 2001; Nussbaum, 2012). Tal es el caso de España cuando se dictan leyes educativas sin una evaluación previa, y no solo sin consultar a la comunidad educativa, sino teniéndola mayoritariamente en contra como es el caso de la Ley Orgánica para la Calidad de la Mejora Educativa (LOMCE), o cuando se planifican «pactos educativos» teniendo solo una perspectiva política e ideológica, exclusivamente neoliberal. Del mismo modo las prácticas educativas no están exentas del modelo neoliberal. Torres Santomé (2017) afirma que el vivir en una sociedad neoliberal, conservadora y neocolonialista ha reemplazado al «Homo Politicus» por el «Homo Economicus, Consumens, Debitor, Numericus», lo que

[...] debilita y restringe el debate democrático, público, la preocupación por lo común, la construcción de consensos, o sea, lo que nos caracteriza y nos convierte en iguales a todos los seres humanos, avanzan las tecnologías destinadas a comparar, competir, rivalizar, a promover el autoemprendimiento, a mercantilizar y privatizar toda la vida humana, a reducir a las personas a una clientela con posibilidades limitadas por la riqueza que poseen, en resumen, a robotizarnos. (Torres Santomé, 2017, p. 246).

El modelo transmisor y reproductivo de educación suprime cualquier espacio de vida democrática, suprime cualquier intento de expresión crítica y de indagación. Si la universidad perpetúa este modelo, este se reproduce en las futuras maestras y maestros.

[...] algunos profesores y profesoras logran convertirse en excelentes docentes. Otros, en cambio, repiten las mismas pautas pedagógicas que aprendieron y que sufrieron como estudiantes, centrando su actividad pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, de esta forma perpetúan el mismo modelo pedagógico que utilizaron sus profesores, sin plantearse alternativas de cambio (Bozu e Imbernón, 2016, p. 97).

Sin embargo, empiezan a consensuarse entre la comunidad internacional una serie de criterios para tener en cuenta en la formación inicial del profesorado. Estos, según Imbernón y Colé, (2014) van desde la formación integral con el fomento del pensamiento crítico y desarrollo de valores humanos, pasando por una sólida preparación pedagógica y de disciplinas actuales que den solidez a una investigación profesional, hasta competencias prácticas y teóricas en procesos y contextos reales y, finalmente, ...

Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un maestro normativo (p. 270).

Dentro de esta realidad, en respuesta a un modelo educativo tradicional, hegemónico, ciego a los cambios sociales, culturales, científicos y políticos, también encontramos prácticas pedagógicas (locales) emergentes o alternativas en centros escolares. Aunque cada vez más maestros y maestras tienen intuiciones social y pedagógicamente críticas, no necesariamente cuentan con las herramientas necesarias para llevarlas a su práctica docente, a su trabajo cotidiano de aula. Es preciso, por tanto, que desde la teoría se brinden respuestas críticas y prácticas a estas demandas (Apple, 2011) o se requiera de la intervención crítica de aquellas metodologías o iniciativas emergentes y alternativas, que incluso tienen sus referentes en los clásicos como Vigotsky, Freire, Montessori, etc. (Prats, Núñez, Villamor y Longueira, 2016). En el caso concreto de la formación inicial del profesorado, se convierte en una cuestión fundamental brindar maneras de trasladar a las situaciones cotidianas de aula la crítica social y pedagógica a nuestros estudiantes: futuros maestros y maestras.

Algunos estudios sobre formación inicial del profesorado demuestran la eficacia de programas formativos que en sí mismos encierran la vivencia de la democracia desde la perspectiva de la justicia social (Zeichner, 2010). En ese sentido, en este escrito mostramos cómo lo hacemos en el Proyecto Roma en la Universidad, concretamente en la Facultad de Educación, desde diferentes sustentos teóricos, teniendo en cuenta uno de los principios fundamentales del proyecto «la mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas» (López Melero, Mancila y Soler García, 2016, p. 51) y considerando que

[...] la metodología y dinámica de clase propicie la construcción del conocimiento deseado de la asignatura de manera social. Ruptura, por tanto, con la dinámica clásica de clase donde el profesor o profesora encarna el saber y, además, adoptaremos una dinámica de trabajo cooperativa y solidaria. Cómo se enseña es tan importante como lo qué se enseña. La cuadratura del círculo convertir el qué se ha de aprender en el cómo se ha de aprender. Debéis tomar conciencia de que sois copartícipes/coprotagonistas en la construcción de esta asignatura. (López Melero, 2014, p. 4).

Una de las estrategias didácticas que utiliza el Proyecto Roma para hacer consciente al alumnado de ello es la asamblea.

La formación del profesorado: educar para la democracia

Vuelvo a decir que la universidad no nos tiene que salvar, no se trata de salvar a nadie, digamos mejor que la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación del individuo, y que tiene que ir más allá de la persona, porque no se trata solo de formar un buen informático o un buen médico, o un buen ingeniero, la universidad, además de buenos profesionales debería lanzar buenos ciudadanos. (Saramago, J. 2010, p. 55).

Educar para la democracia implica vivirla, pues el propio proceso de convivir educa. Para formar personalidades activas y comprometidas es necesario transformar el aula en un espacio democrático que tenga continuidad con el mundo real, un espacio donde se establezcan debates sobre contextos del día a día, teniendo siempre presentes los lazos que nos unen como seres humanos: lazos de amor y compasión, necesidad de justicia y lazos de beneficio mutuo (Dewey, 2004; Nussbaum, 2016). En coherencia con ello «[...] una educación democrática cumple tres principios básicos: 1) debe desarrollar en los alumnos un carácter deliberante y democrático; 2) no puede reprimir la deliberación racional, y 3) no puede hacer discriminaciones contra ningún grupo de niños» (Liston y Zeichner, 1993, p. 78).

Para que una educación democrática tenga éxito es preciso que las políticas y prácticas educativas estén vinculadas estrechamente con la vida cotidiana de educadores, estudiantes, movimientos sociales y miembros de la comunidad en general. «Por consiguiente, existe una poderosa necesidad de conectar las teorías educativas críticas y aproximaciones a la manera real en la que pueden ser y estar presente en las aulas reales y otros lugares educativos» (Apple, 2011, p. 24).

Una de las iniciativas de la política educativa ha consistido en la introducción de la educación ciudadana en los currículos oficiales de diversos países europeos, aunque su enseñanza con modelos tradicionales, como una asignatura más, no esté redundando en una toma de conciencia de lo que supone el auténtico valor de ser ciudadano. Se impone, como alternativa, mover el foco de la investigación, las políticas y la práctica educativa desde la enseñanza de una mera asignatura a metodologías de participación y vida democrática real.

El aprendizaje de la democracia comprende la manera en que el alumnado aprende sobre la idea de democracia y las formas en que se practica en diferentes contextos y a diferentes niveles (local, nacional, global); cómo llegan a adquirir las habilidades de deliberación y toma de decisiones democráticas; y cómo forman disposiciones positivas o negativas hacia la democracia (Biesta y Lawy, 2006, p. 64).

Trasladar la atención de la enseñanza de la ciudadanía a una educación democrática implica dejar de entenderla y centrarla en los individuos, en su conducta,

conocimientos, valores, etc. La ciudadanía democrática debe construirse, no como un atributo individual, sino con los demás y para los demás. Este enfoque permite evidenciar la manera en que el aprendizaje de la democracia se sitúa en el desarrollo vital de la comunidad y cómo se encuentra inmersa en una realidad cultural, social, política y económica más amplia. «[...] educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad» (Cortina, 2013, p. 130).

Por tanto, es preciso dar voz al alumnado universitario reconociéndolos como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con sus propios intereses y su propia visión del mundo. Una educación para la democracia implica construir la autonomía personal, social y moral; la capacidad de decidir desde el consenso y el compromiso y la responsabilidad de la futura ciudadanía activa y transformadora. Por lo tanto, la responsabilidad de los educadores en general no solo es educar en democracia a los estudiantes sino también el asumir una conciencia ética como ciudadanos del mundo (Straume, 2014; Dewey, 2004).

En este contexto, la formación ética se vuelve fundamental para la construcción de una democracia real. En palabras de Morin (2015):

La enseñanza debe conducir a una «antropoética» por la consideración del carácter temario de la condición humana, que es a la vez individuo-sociedad-especie. En ese sentido, la ética individuo/sociedad requiere de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia (p. 115).

Comprobamos que la democracia real, la educación y el aprender y crecer en sociedad están íntimamente vinculados. Y para los futuros educadores, se hace necesario poner en valor ‘el nosotros’ como base de los procesos y contextos pedagógicos en el aula.

Habermas (2011), en su ‘Teoría de la acción comunicativa’, lo fundamenta exponiendo que «[...] la acción social es ciertamente la cooperación entre (a lo menos) dos actores que coordinan sus acciones instrumentales para la ejecución de un plan de acción común» (p. 479). Igualmente, Freire (1970), en su ‘Teoría de acción dialógica’, partiendo del diálogo como condición eminentemente humana, asume la defensa de la transformación social y la emancipación a partir del conversar en el entendimiento. Siempre desde el principio fundamental de la educación que es la libertad, la libertad a participar y expresarse, a ser protagonista en la construcción social del conocimiento (Freire, 1970; Habermas, 2003).

Así mismo, desde los postulados de Vygotsky (1995, 1982), conocemos que el desarrollo del ser humano en sus ámbitos psicológicos superiores es netamente

de carácter social. Dicho de otro modo, solo se llega a la plenitud como persona a través de la interacción y cooperación con otros.

Es clave definir, siempre desde la educación y desde los principios democráticos, qué se ha de aprender en el proceso educativo, qué y cómo definir un currículum acorde con el desarrollo de la persona, el grupo social y las necesidades culturales de la sociedad. Para dar respuesta a esta cuestión, desde el paradigma histórico-cultural, el aprender y conocer ha de partir de la persona, de su comunidad y su realidad cultural inmediata con una clara vocación de transformación social. Así Wells (2001) habla de un conocer, fruto de la 'intencionalidad' y la cooperación en comunidad para hacerse con el entorno vivido y así poder cambiarlo.

También Habermas (1988) determina que cada persona que interviene debe hacerlo desde los argumentos (ontológicos, epistemológicos, metodológicos o desde la experiencia práctica), haciendo una puesta en común de aprendizajes o «saberes comunes» (Habermas, 2011), compartiendo significados y llegando a acuerdos desde la reflexión crítica de todas las personas participantes, alumnado y profesorado. Por tanto, no es el docente quien impone sus decisiones y de quien parte el conocimiento. Habermas (2003) usa la expresión 'virtud cognitiva de la empatía'. Y concretamente define el entendimiento como el que «remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica.» (Habermas, 1998, p. 110). El conocer, su sentido 'falible' y de 'validez', es producto de la interlocución y la mediación. Y comprende diversos ámbitos, no solo explicativos, sino también normativos, descriptivos, y procedimentales.

Vemos pues que, para construir y deconstruir democráticamente la propia cultura, se ha de hacer desde el diálogo, desde el consenso de cómo aprender y crear conocimiento, de cómo conseguirlo juntos. La democracia viva necesita del desarrollo educativo continuado de valores y la construcción, comprometida, activa y creativa de normas en convivencia. Y en este proceso es imprescindible defender que: «La diversidad debe valorarse positivamente y puede contribuir a un diálogo apasionado sobre los valores y puede impedir que los valores de un grupo se conviertan fácilmente en la norma para todos. La diversidad desafía una reflexión sobre todos los valores individuales» (Veugelers, 2007, p. 111). Por tanto, para conseguir una verdadera democracia, la educación debe apostar por modelos que defiendan las diferencias y la diversidad; que garantice la plena participación y el protagonismo de la vida en comunidad de todos y todas sin exclusiones. Donde, desde la cooperación social, los centros educativos amplíen las oportunidades y eviten los desequilibrios y las desigualdades sociales. En definitiva, solo una educación más democrática contribuirá claramente a este desarrollo y construcción de sociedades más democráticas (Veugelers, 2007) y, especialmente, son

las escuelas públicas las que podrán garantizarlo (Dewey, 2004; López Melero, 2003, 2015, 2016, 2018).

Por ello, en los centros educativos son necesarias metodologías y estrategias didácticas que respeten los principios de una participación democrática real, donde el alumnado — en el proceso de interlocución democrática— cree sus significados culturales compartidos y den sentido a su estructura y organización social para que puedan ser protagonistas de su propia historia.

Construyendo contextos democráticos en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La asamblea como estrategia didáctica

El Proyecto Roma, como modelo de desarrollo humano y educativo cuenta con varias estrategias didácticas, pero la *asamblea* es una de las imprescindibles, constituye el espacio por excelencia para pensar conjuntamente a través del diálogo y el conversar y para convivir desde las normas, los valores y el respeto a las diferencias (López Melero, 2016, 2018). Partimos de reconocer que alumnado y profesorado nos enriquecemos mutuamente a través del diálogo basado en la humildad, la confianza y el amor estableciendo relaciones entre personas igualmente competentes para aprender. «En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más» (Freire, 1970, p. 73). El diálogo en condiciones de igualdad genera esperanza y devuelve la confianza en la propia capacidad creadora de los participantes y la consecución de la libertad; al mismo tiempo, la asamblea es el espacio generador de la reflexión crítica que permitirá la acción responsable y comprometida del alumnado como protagonista de los procesos de enseñanza aprendizajes.

Para nuestro proyecto, la asamblea es un continuo conversar, un acto cooperativo y consensuado, un proceso que nos permite construir el conocimiento socialmente y, al mismo tiempo, participar activamente en la construcción de un contexto democrático.

Nuestra comunidad se construye a través de la comunicación. Lo que caracteriza o debe caracterizar una educación democrática es la comunicación, como un proceso de compartir experiencias en el grupo. Sin embargo, la vida tanto social como personal es dinámica, cambia continuamente en el tiempo, por lo tanto, la vida social no solo existe por la comunicación, sino que existe en ella (Dewey, 2004).

La vida de grupo en cooperación de experiencias dialogadas permite a todos sus participantes ámbitos de libertad para el pensamiento crítico y la acción conjunta para así poder apropiarse de su mundo. El decidir y el hacer en común,

participar de las ideas y proyectos crea pertenencia e identidad social. Crea una comunidad de vida donde cada persona crece y consolida significados y cultura compartida.

Al iniciar una asignatura desde el modelo educativo del Proyecto Roma en nuestras aulas seguimos las cuestiones previas planteadas por López Melero (2003, 2015, 2016, 2018). Todas ellas se construyen en asamblea: (1) Empezamos conociéndonos (cómo pensamos, comunicamos, sentimos y nos emocionamos, y actuamos) desde el respeto como base de la convivencia en el aula. Empezamos a construir nuestras clases como comunidades de convivencia y aprendizajes, donde aprendemos gracias a la ayuda de las otras personas que conforman el sistema clase, es decir reflexionamos sobre el «aprender juntos». Construimos las asignaturas, el alumnado y el profesorado en cooperación. (2) Aprendemos la clase como un cerebro, reflexionando sobre el aprendizaje, los procesos mentales y de funcionamiento de nuestro cerebro y cómo aprendemos; y ello implica muchas veces romper mitos sobre el cerebro, la relación de este con el aprendizaje y la concepción de inteligencia partiendo de los últimos avances de la neurociencia en este sentido. Y así construimos una de las herramientas básicas en el Proyecto Roma para pensar antes de actuar siguiendo un proceso lógico de pensamiento (Procesos cognitivos y metacognitivos, Comunicación, Afectividad y Movimiento). (3) Consensuamos las normas (normas de clase y asamblea, normas de grupo, criterios de evaluación y calificación) y (4) formamos los pequeños grupos de trabajo cooperativo desde criterios de heterogeneidad y determinamos las responsabilidades que nos permitirán una convivencia democrática en la clase.

En asamblea, siempre a través del conversar, es cuando iniciamos ese proceso de empezar a conocernos en profundidad a nosotras y a nosotros mismos y a los demás a través de compartir nuestras ideas, reflexiones, dudas, vivencias, creencias, sentimientos; se comparten significados, se socializan aprendizajes, se construye (deconstruye, reconstruye, construye) el conocimiento de manera conjunta y se toman decisiones por consenso desde el conversar argumentado y respetuoso con la diversidad de opiniones y posturas. En palabras de Ricoeur (1996): «[...] este arte de la conversación en el que la ética de la argumentación se verifica en el conflicto de las convicciones» (p. 319).

Creo que hablar con los demás y conocer sus opiniones nos ayuda a crecer como personas y como profesionales y la verdad es que a pesar de las discusiones siempre me voy encantada de compartir estos momentos con vosotros (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Pedagogía. 2016).

Nuestras comunidades tienen como base las normas y la confianza que emerge a través del conocimiento y aceptación del otro y otra como un legítimo otro

en la convivencia (Maturana, 2001), asumimos que los disensos son la base del consenso, siempre y cuando en este último haya mediado el argumento (Habermas, 1998) y todas las voces son oídas y respetadas. Partimos de reflexionar sobre la necesidad de las normas en un contexto democrático, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y construimos nuestras normas a través del conversar argumentado, de este modo nuestra clase vive los valores.

En muchas ocasiones las intervenciones que no están de acuerdo con lo dicho por un compañero se toman como una agresión o falta de respeto, cuando simplemente puede ser una opinión contraria. Se pide tolerancia, respeto, empatía, ser asertivos, humildad, por lo que entre todos acordamos que las normas han de ir de la mano del compromiso. Asumir estas propuestas no como una imposición, sino como una manera de estar y trabajar en comunidad. [...] Del mismo modo muchas otras personas comentan que se han de dar pasos por ambas partes, tanto los que habitualmente participan moderando sus intervenciones y los que atreviéndose a exponer sus ideas sin ningún temor. Ser generosos es la única manera de construir una comunidad de convivencia, base del aprendizaje cooperativo. (Diario de clase escrito por un alumno, Grado en Educación Social, 2016).

En este sentido asumimos las afirmaciones de Cortina (2013) sobre la pertinencia de una norma:

[...] una norma es justa si todos los afectados por ella pueden darle su consentimiento después de un diálogo celebrado en las condiciones más próximas posible a la simetría, un diálogo en que los afectados han sacado a la luz sus intereses de forma transparente y están dispuestos a dar por justo el resultado final, el que satisfaga intereses universalizables (p. 42).

Somos las protagonistas de la acción quienes acordamos — con el diálogo y el argumento de las ideas— pretensiones y estrategias conjuntas, así como también las normas nacidas del consenso. Nos apropiamos de las normas y nos comprometemos, pues los acuerdos nacen de la construcción comunicativa y de la acción conjunta. Es decir, es a través de los sistemas argumentativos, que se dan en el conversar, que llegamos al entendimiento o consenso (Habermas, 1998).

Por otro lado, compartimos las responsabilidades de coordinador o coordinadora y de secretaria o secretario de manera rotativa y voluntaria, que también se definen por consenso. Los sucesos, acuerdos y aprendizajes surgidos en la asamblea quedan registrados en el diario de clase cuya responsabilidad inicial recae en el secretario o secretaria y a la que todos y todas pueden contribuir. Igualmente,

el docente también lleva un registro en su diario personal, cuyo contenido comparte con las y los estudiantes.

Para que todo ello sea posible, desde la primera sesión surge la necesidad de romper con los espacios «establecidos». Habitualmente nos encontramos en nuestras aulas las sillas y mesas ubicadas, unas detrás de otras orientadas hacia la pizarra digital y a la mesa con ordenador del profesorado, en coherencia con el modelo transmisor del conocimiento. La forma en que organicemos los espacios en la universidad, sea dentro o fuera del aula, va a determinar las relaciones entre el profesorado y el alumnado y el rol que asumirá cada uno en la construcción del conocimiento y en la convivencia. Es por ello por lo que construimos un espacio circular de manera que se posibilite el conversar, el debate se enriquezca con el contacto visual entre los protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizajes e invite a la reflexión compartida.

[...] muy al contrario de lo que haría el típico docente al que todos, o casi todos, estamos acostumbrados, ese profesor de la vieja escuela (concepto que ha surgido hoy en clase), que se sentaría en el estrado y empezaría a dictar apuntes, a soltar su discurso, sin propiciar la comunicación con sus alumnos. Pero en este caso no ha sido así, porque si pudiéramos resumir la clase de hoy con una palabra, esta sería: comunicación. (Diario de clase realizado por un alumno, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, 2016).

Pero no basta con organizar el mobiliario, hay que dotar ese espacio de significado democrático. Además de propiciar la construcción conjunta del conocimiento, debe promover la convivencia democrática de respeto, de libertad para expresar pensamientos, de tomar decisiones consensuadas. Es un espacio para aprender a pensar y aprender a convivir cooperativamente.

Asumir como protagonistas de la asamblea tanto al profesorado como al alumnado, nos permite dotarla de carácter intersubjetivo durante la búsqueda de significados comunes a través del diálogo, «No es posible ni de hablar de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación» (Freire, 1970. p. 115).

El carácter social de la educación emerge de estos principios unidos a los fundamentos de Vygotsky sobre comunicación y desarrollo, donde tanto el discente como el docente deben tener un papel activo, construyendo conjuntamente el conocimiento en asamblea. «¿Lo sentís?, somos nosotros y nosotras viviendo, en un aula donde sí importa lo que sintamos y pensemos cada uno. ¿Cuánto tardarán en que vuelvan a propiciarse espacios como estos?» (Diario de clase escrito por alumno, Grado en Pedagogía, 2016).

Es preciso generar espacios de aprendizajes que emocionen a los protagonistas durante el proceso; en nuestras aulas se efectúa en dos ámbitos distintos: el primero a través del reconocimiento de la naturaleza dual del conversar, constituido por el «lenguajear» y el emocionar; así como de su característica eminentemente humana (Maturana, 2001). Es decir, toda acción se da en y desde el conversar, y en ello están implícitas las emociones, de la misma manera que no se produce aprendizaje sin emoción. En el segundo, asumimos a las emociones como un componente fundamental de la deliberación moral teniendo en cuenta que asumen un rol fundamental mientras un grupo de seres humanos deliberan éticamente sobre la mejor manera de vivir en comunidad; en la comunidad construida por ellos y ellas (Dewey, 2004; Nussbaum, 2015).

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación llegan a nuestras aulas con una serie de creencias arraigadas sobre el aprendizaje, la enseñanza, el rol docente y el rol del alumnado; con actitudes de pasividad y limitada capacidad crítica. Todo ello fruto de su experiencia con modelos didácticos transmisores y reproductores en la escuela, el instituto e incluso la universidad. Sin embargo, el estudiantado, después de la «resistencia inicial» es consciente del «qué» y el «cómo» de los aprendizajes. «Estamos acostumbrados a que nos digan exactamente qué tenemos que hacer y cómo, y nos cuesta entender que la metodología y el aprendizaje es la propia asamblea» (Diario de clase escrito por alumno, Grado en Educación Social, 2016).

Durante los debates también se desarrolla la responsabilidad sobre las propias ideas y acciones promoviendo la dignidad y el bienestar de los participantes (Nussbaum, 2016). La construcción del sentido de lo que se está haciendo también resulta fundamental en este proceso, pues entender lo que se hace evita actuaciones a ciegas o inconscientes. Compartir significados, otorgarles el mismo sentido entre todos los componentes del grupo es un elemento esencial en la construcción de la clase como sistema (Dewey, 2004).

La manera en que se ha ido desarrollando el debate, las intervenciones que se han ido produciendo reflejan un pequeño cambio, un paso dado hacia una nueva manera de aprender y que como se comentó no ha de quedar en estas dos horas de asamblea sino que podemos y debemos trasladar a nuestra manera de convivir como grupo (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Educación Social, 2016).

La opción de construir el conocimiento socialmente — promoviendo la participación respetuosa de toda la asamblea— conlleva, necesariamente, reflexiones y debates sobre que nadie está en posesión de la verdad y que todos somos competentes para aprender.

Percibo que a medida que la asamblea se desarrolla muchos compañeros y compañeras modifican su discurso del principio, es decir, me-

diante la opinión del resto de la asamblea nos damos cuenta de nuestros errores y modificamos nuestra manera de pensar. He de decir que esto es lo que más me gusta de la asamblea, puesto que tenemos muchos puntos de vista diferentes y nos resulta muy sencillo encontrar nuestros errores y de esta manera podemos empatizar con el resto de compañeros y compañeras (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Educación Social. 2016).

La asamblea en el Proyecto Roma, a pesar de tener un valor didáctico propio, convive y forma parte a su vez de otra estrategia didáctica coherente con unos de los principios del Proyecto Roma, «aprender en cooperación»: los *proyectos de investigación*. Durante las ‘*cuestiones previas*’ nacen inquietudes e intereses comunes por parte del alumnado que se pueden solventar en la propia asamblea, pero entonces surge una *situación problemática* común que daría paso a la necesidad de investigar e indagar. Es en ese momento cuando asumimos los proyectos de investigación como la estrategia didáctica más coherente para resolverla. La asamblea inicial es el origen de los proyectos, en ella surge la *situación problemática* por parte del alumnado y se establecen aquellas cuestiones que de ella se saben y las que se necesitan saber.

Luego la clase pasa a trabajar en *grupos cooperativos heterogéneos* que también se construyen democráticamente, definiendo por consenso los criterios de heterogeneidad. En ellos se planifica, a través de un plan de acción, cómo dar solución a las cuestiones que se necesitan saber, para luego dar paso a la acción, es decir, hacer aquello que han planificado. Finalmente se lleva a cabo una *asamblea final*, cuya organización también ha sido definida por consenso. Esta última coincide con el final de la asignatura, es la evaluación de todo lo trabajado a través de la puesta en común de los procesos de enseñanza aprendizaje y conocimientos contruidos por todos y todas, que se sintetizan en un mapa de aprendizajes compartido.

Incluso durante la fase de trabajo autónomo de los grupos heterogéneos, la clase comienza y termina con una asamblea: saludándonos, conversando, planteando dudas e interrogantes, tomando decisiones, compartiendo aprendizajes, recordando cuestiones pendientes, etc. El aula es un constante vivir en democracia a partir de la asamblea como estrategia didáctica.

Consideraciones finales

Actualmente, el contexto universitario en España, dentro del sistema neoliberal, conserva propiedades de una universidad arcaica: fragmentación temporal y de asignaturas, individualidad y descoordinación entre el profesorado, auge de la meritocracia en la investigación en detrimento de la docencia, precariedad laboral,

carencia de espacios democráticos a nivel estructural de la academia y en las propias clases, perpetuidad de un modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, etc... Desde el modelo del Proyecto Roma en la universidad, en permanente construcción, se intenta romper con algunas de estas barreras que impiden una formación inicial del profesorado en contextos democráticos. Para ello necesitamos del cuestionamiento constante, de la introspección crítica, de la formación del propio profesorado a través de la investigación-acción, en nuestro caso cooperativa-formativa, como herramienta de construcción democrática y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D, y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105.
- Cortina, A. (2010). *Las raíces éticas de la democracia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Imbernón, F. & Colé, M.T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

- Liston D.P. y Zeichner K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2014). *Iniciamos el curso conociéndonos*. (Documento inédito). Universidad de Málaga.
- López Melero, M. (2015). Sin distancias, la cultura escolar se construye. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 185-194). Madrid: Morata.
- López Melero, M., Mancila, I., Soler García, C. (2016). Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 49-56.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. y Verden-Zöler, G. (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2015). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P., Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En Carrillo Flores, I. (Ed.) *Democracia y educación en la formación docente*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Straume, I. S. (2014). Education in a crumbling democracy. *Ethics and Education*, 9 (2), 187-200.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma

Iulia MANCILA
Cateri SOLER GARCÍA
Carlos MORÓN DOMÍNGUEZ

Datos de contacto:

Iulia Mancila, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: imancil@uma.es

Cateri Soler García, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: caterisoler Garcia@uma.es

Carlos Morón Domínguez, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: carlosmoron@uma.es

Recibido: 19/04/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

Somos un grupo de investigación-acción (IA) cooperativa-formativa constituido por profesorado del Proyecto Roma con el propósito de profundizar en la teoría y cambiar la práctica educativa, como instrumento de transformación crítica de la realidad social. En este artículo mostramos la construcción de nuestra identidad como grupo de IA cooperativa-formativa, desde un proceso de investigación continuado en el tiempo, que a su vez constituye una propuesta alternativa de formación permanente del profesorado, a través de encuentros pedagógicos entre docentes de distintos centros y niveles de enseñanza desde infantil hasta universidad que comparten situaciones problemáticas específicas, siendo estas nuestras principales aportaciones.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Investigación-Acción, Proyecto Roma, Transformación educativa.

Cooperative Action-Research in Teacher Training. New Perspectives Based on the Roma Project

ABSTRACT

We define ourselves as a Cooperative-Training Action-Research group constituted by teachers from different educational levels with the purpose of studying educational theory in depth and

changing its practice, as an instrument for the critical transformation of social reality. This article reveals the construction of our identity as a Cooperative-Training Action-Research group based on a research process that continues over time and, in turn, is an alternative proposal for continuous teacher training by means of pedagogical sessions between and in cooperation with several professionals from different educational levels.

KEYWORDS: Teacher training, Action research, Roma Project, Educational change.

Introducción

Probablemente lo que mejor defina al modelo de formación del grupo de profesorado de Proyecto Roma¹ es la coherencia con los principios y fundamentos teóricos. Los docentes del Proyecto Roma consideran la escuela como un instrumento fundamental para alcanzar una sociedad más justa y eso les hace reflexionar sobre su práctica, junto con otros docentes, tomando conciencia no solo de la transformación educativa sino también social.

La metodología que nos define es la investigación-acción en su modelo crítico, cuya finalidad es la transformación social, mediante un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se modifica la relación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, aumentando progresivamente la autonomía de los participantes.

En el caso del Proyecto Roma, no solo se pretende la mejora de la práctica a partir de la investigación por parte de los propios participantes sobre los contextos, sino que, además, la reflexión compartida que se lleva a cabo sobre la práctica debe provocar una necesidad interna de formación continua en los participantes. El carácter formativo de este enfoque conlleva la transformación o la modificación de la realidad y no solo el conocimiento o la interpretación de la misma.

Por eso, el grupo de profesorado del Proyecto Roma considera que su propuesta de investigación-acción cooperativa-formativa debe responder a la idea de que cualquier conocimiento debería producir pensamiento y acción. En este sentido en este artículo mostramos cómo el profesorado del Proyecto Roma se ha ido conformando como un grupo de investigación-acción cooperativa-formativa.

1 Para conocer más acerca del Proyecto Roma consultar otros artículos de este monográfico, en particular *Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos teóricos y principios de acción*.

1. Formación permanente del profesorado e investigación. Precedentes teóricos y conceptualizaciones

La necesidad de una formación adecuada del profesorado a las nuevas exigencias de nuestra sociedad posmoderna es una de las más acuciantes demandas tanto por los docentes como, incluso, por los organismos encargados de las políticas educativas nacionales e internacionales (OCDE, 2005; Eurydice, 2015). No obstante, a diferencia de los discursos legislativos y prescriptivos actuales (Eurydice, 2004; 2013), entendemos este derecho del profesorado refrendado y legitimado por el derecho a la educación de calidad equitativa y justa de todos los niños y niñas (Darling-Hammond, 2001).

Efectivamente, en la escuela pública actual, la formación permanente del profesorado no solamente es una necesidad, sino un derecho y un deber que todo maestro y maestra tiene para poder desempeñar su labor en el aula y fuera de ella con mayor actitud reflexiva y crítica, de responsabilidad y de compromiso con la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Conviene recordar, junto a autores como Bolam y Machanon (2004), Marcelo (1998) que el concepto de formación permanente contiene una extensa polisemia y un amplio campo de referencia. Frente a la variedad de términos que se suelen usar como: formación continua, desarrollo profesional continuado, reciclaje, capacitación, formación en servicio..., y teniendo en cuenta nuestra experiencia investigadora y práctica educativa (López Melero, 2018), definimos la formación del profesorado permanente, tal como su denominación indica, como un proceso complejo de aprendizaje continuado, de ida y vuelta entre teoría y práctica, que comienza con la formación inicial en la universidad y se abre necesariamente a la formación en otros espacios educativos como las escuelas, el barrio, la comunidad. Se trata según Cáceres Muñoz (2016) de «un proceso de crecimiento en profundidad sin punto de llegada» (p. 93).

Por tanto, nos referimos a una formación pedagógica compleja, específica, contextualizada, que se construye de forma colectiva a través de proyectos de indagación, reflexión y desarrollo para promover cambios y mejoras de las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad educativa, incluidas las del alumnado. En este sentido, la formación permanente conlleva el desarrollo profesional y personal docente y apuesta por una profesionalización de la enseñanza como una actividad docente-investigadora indisoluble. Surge, en efecto, la necesidad de un perfil profesional alternativo del docente (Hargreaves y Fullan, 2014) como agente de innovación y cambio asociado al perfil institucional de los centros. Asimismo, el estudio de Manzanares Moya y Galván-Bovaira (2012) confirman que es un imperativo cambiar la cultura institucional de la escuela y apostar por la participación y cooperación horizontal entre

profesorado, tanto en los procesos curriculares como formativos, adaptados a sus contextos específicos. Se trata de repensar la práctica educativa y la cultura escolar particular de cada centro para poder romper con viejos fantasmas acerca de la formación permanente (individualista, inmovilista, inadecuada, incompleta, desvinculada de la realidad del quehacer diario en aulas heterogéneas, diversas, o con altas tasas de matrícula viva).

Ante las propuestas ya clásicas de formación desde las distintas administraciones, concretada en los cursos, seminarios y talleres orientados a temáticas más generales o más específicas para cada etapa educativa, así como la oferta de congresos, jornadas u otros foros de debate acerca de las iniciativas y programas de formación permanente del profesorado, cuya transferibilidad y aplicabilidad en la mejora de la práctica docente poco se ajustan a la demandas concretas de cada aula, de los docentes o del alumnado (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2005), nosotros insistimos en el valor de la investigación educativa en el fomento, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado sin olvidar las políticas educativas y organizativas flexibles que apoyen estas iniciativas y aporten los recursos necesarios para que la formación permanente sea una creación asentada en la innovación, la investigación y en ampliar la oportunidades del «buen hacer» de docentes reconocidos y valorados por su trabajo, mucho más reflexivos, críticos, autónomos y creativos.

Por otro lado, de acuerdo con Imbernón (2011), en el proceso de desarrollo profesional, también debemos considerar otros factores, igual de importantes, como la situación laboral, el clima de trabajo, el sueldo, las posibilidades de conciliar vida familiar y laboral, de promocionar, o las estructuras de decisión entre otras. Difícilmente se pueden llevar a cabo procesos de formación permanente cuando la precariedad laboral afecta al profesorado desde el nivel universitario hasta los niveles de educación secundaria, primaria o infantil, cuando los fondos destinados a la investigación educativa formativa son cada vez más escasos.

En diversos países, la formación permanente ha sido un tema central en las investigaciones educativas desde la segunda mitad de siglo xx, cuyos resultados se han plasmado en varios informes y libros de referencia como, por ejemplo: *Teachers' professional lives: Aspirations and Actualities* (Hargreaves and Goodson, 1996) pasando por *International handbook on the continuing professional development of teachers* (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2005), o por el actual *Sage Handbook of Research on Teacher Education* (Clandinin y Husu, 2017) solo por nombrar algunos. No es objetivo de este artículo adentrarse en este punto, pero sí destacar que esta literatura de especialidad nos dibuja un cuadro más general de la transformación de la propia profesión docente bajo un telón protagonizado por continuas y rápidas mutaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, una reforma de la institución escolar que requiere de

un nuevo estatuto del profesorado que responda a las preguntas fundamentales: qué, para qué, para quién y cómo enseñar en una escuela democrática (Guskey, 2000; Zeichner, 2010). Es decir, redefinir el propio concepto de maestro o maestra, su papel, sus funciones, su bienestar y por supuesto su formación.

Cabe recordar que en España desde hace más de dos décadas se han publicado algunos trabajos notables en este sentido (Imbernón, 1998, 2007; Marcelo, 1998) pero aún carecemos de una tradición como en otros países, tal como hemos mencionado anteriormente (Manzanares Moya y Galván-Bovaira, 2012). Con todo, sin ánimo de exhaustividad, tales trabajos se ocupan preferentemente del diagnóstico del estado de la formación permanente (Marcelo, 1998, 2008; Manzanares Moya y Galván-Bovaira, 2012), los contenidos de dicha formación (Ojanen y Carballo, 1998; Hernández, 2007), o los modelos de desarrollo de la identidad profesional (Bolívar, 2006; González Calvo y Barba, 2014) y menos a la formación en cuanto a la actividad investigadora. Si bien existen algunos trabajos que presentan el proceso de formación permanente del profesorado desde la investigación educativa como una alternativa eficaz, rigurosa y fundamentada para transformar las prácticas educativas en prácticas docentes profesionalizadas (Carro San Cristóbal, 2000; Imbernón, 2002; Murillo, 2003), consideramos que se necesita una mayor reflexión y acercamiento a la formación profesional docente asociada al cambio y transformación educativa. En esta misma línea, varios autores desde distintas áreas de conocimiento como la Educación Física, la Educación Artística o la Educación en Ciencias o Matemáticas plantean la necesidad de una formación permanente desde la investigación, de carácter innovador, que promueva una participación colaborativa entre docentes y estimule las mejoras de sus prácticas docentes e investigadoras (Vázquez-Bernal, Jiménez-Pérez, y Mellado, 2007, Romera Iruela 2011; Calderón y Martínez de Ojeda Pérez, 2014; Vieites García, 2015). Asimismo, estos autores argumentan que la investigación es fundamental en el desarrollo profesional docente y requiere de más estudios que analicen la formación permanente como un proceso reflexivo de construcción social orientada a la acción, es decir, a la práctica docente.

Sería importante señalar que estas líneas de investigación se hacen todavía más necesarias hoy día para poder compartir con el resto de la comunidad educativa aquellas experiencias de innovación y creación que promueven una ruptura radical con las rutinas pedagógicas obsoletas, un cambio en la mentalidad y actitud del profesorado y en los modelos de formación permanente tradicionales (Imbernón, 2007). Estos estudios deben responder a los retos que plantean las realidades de las escuelas actuales y analizar de forma rigurosa aquellos factores que se resisten al cambio, o aquellos que resultan más peligrosos ya que originan prácticas tergiversadas, parcas, «camufladas de una falsa innovación» (Cáceres Muñoz, 2016) o incluso que reflejan la inutilidad pedagógica de algunas estrategias

de formación, en muchas ocasiones ajenas a cualquier modificación de mejora de las prácticas docentes.

En España, aun cuando los primeros movimientos de renovación pedagógica nacen a principios del siglo xx, siguiendo la estela de la Institución Libre de Enseñanza, no es hasta el último cuarto del siglo cuando, como bien estudia Groves (2014), en buena medida como una necesidad tras la dictadura, estos grupos de docentes se configuran como la manera de cambiar la educación, a través del debate y la formación. Como suele suceder, por diversas razones que no vamos a analizar aquí, por desgracia, la mayor parte de estos movimientos fueron fagocitados por las administraciones educativas. En la actualidad, por ejemplo, en Andalucía, desde la publicación del Decreto 110/2003, (BOJA de 22 de abril), se organiza la formación del profesorado de los centros no universitarios sostenidos con dinero público, a través del denominado Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que pretende promover el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad de la práctica educativa, a través de una red de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia. Es loable la labor y la intención de estos centros y, de hecho, muchas de sus actividades se organizan para grupos de trabajo. No obstante, es clara la diferencia entre grupos que se organizan y se autogestionan, sin más interés que mejorar sus prácticas, con docentes que acuden a la administración que organiza y regula.

Romera Iruela (2011) señala que la investigación acción relacionada con la formación del profesorado tiene una larga tradición y goza de un amplio reconocimiento en el ámbito internacional. No obstante, en España, los estudios que analizan y sintetizan esta línea de investigación para conocer los resultados, los avances, los retos y las dificultades para llevar a cabo dichas prácticas de investigación y formación son muy escasos. Su artículo viene a suplir esta ausencia haciendo un recorrido por los trabajos encontrados en diversas bases de datos, analizando los principales temas estudiados (principalmente el currículum) y los enfoques metodológicos (mayormente interpretativo práctico), las revistas que publican investigaciones en esta línea (*Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, Cuadernos de Pedagogía e Investigación en la escuela*), así como los principales eventos de divulgación científica y los grupos de investigación más productivos en este sentido.

Sobre el potencial y los retos de la investigación acción y su relación específica con la formación permanente del profesorado en pos de la profesionalización docente, presentamos a continuación, desde nuestra experiencia investigadora, cómo entendemos la formación permanente del profesorado desde la investigación-acción cooperativa en el marco del Proyecto Roma.

2. Los antecedentes: una investigación en el marco de un Proyecto de Excelencia

Durante cuatro años (octubre 2009 a diciembre de 2014) el Grupo de Investigación HUM-246 (Cultura de la Diversidad y Escuela), desarrolló una investigación en el marco del Proyecto de Excelencia P08-HUM-3748 de la Junta de Andalucía, dirigido por el profesor Miguel López Melero de la Universidad de Málaga: «Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas.» Esta investigación se realizó en cuatro centros educativos (tres de Infantil y Primaria y uno de Secundaria) de diferentes provincias andaluzas (Málaga, Córdoba, Granada). Aunque se respetó la autonomía y la idiosincrasia de cada centro educativo, el foco general de la investigación fue «Analizar, conocer, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando en la actualidad en las aulas de cada centro, a través del trabajo cooperativo, y de las aportaciones y reflexiones compartidas, para proponer las condiciones imprescindibles que debe reunir un centro para que nadie se sienta excluido ni por el género, etnia, diversidad cognitiva, procedencia (geográfica, socio-económica, cultural, etc.) o religión».

En coherencia con los principios teóricos y metodológicos del Proyecto Roma, y los propósitos de la investigación, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), en cada centro se conformó una comunidad investigadora de «personas que (aunque en roles distintos) participan juntas en alguna actividad.» (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 68). Es decir, los investigadores en cada centro eran el profesorado del centro y el grupo de investigación de la Universidad de Málaga y de otras universidades (Cádiz y A Coruña), junto a personal docente de diferentes niveles educativos (Infantil, primaria y universidad), familias, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa (madres de otros centros interesados, personal de servicio del centro, etc...). A estos grupos que se constituyeron en cada centro se les denominó: Grupos de Investigación Cooperativa (G.I.C.).

Se establecieron cuatro fases de investigación: (1^a) Conociendo la realidad a investigar a través de un grupo focal de discusión, observaciones, entrevistas y revisión del material docente de los centros. A modo de visión diagnóstica. (2^a) Investigación-acción. Seguimos el procedimiento planteado por Kemmis y McTaggart (1988). Se partió de las necesidades concretas de cada centro, emergió una situación problemática y se estableció sobre ella qué se sabía y qué se necesitaba saber, construyendo de esta forma entre todas y todos un modelo alternativo de escuela democrática siguiendo el modelo educativo del Proyecto Roma, lo que, a su vez, implicaba la formación continua del profesorado (teoría y práctica). Todas las acciones se registraron a través de la observación, diarios de campo, entrevistas y luego se reflexionaba en base a ellas en encuentros conjuntos que se llama-

ron: Encuentros de reflexión pedagógica. (3ª) Análisis e interpretación de los datos, fase que se desarrolló a lo largo de toda la investigación y (4ª) redacción del informe y conclusiones.

Los resultados metodológicos a raíz de esta investigación fueron: (1) La creación y transformación de los G.I.C. En un inicio estos se conformaban por investigadoras e investigadores del Grupo de Investigación HUM-246 que asumieron diferentes funciones dentro de la investigación: reflexiva, metodológica, de recogida de información y de formación y luego comenzaron a formar parte de estos grupos profesorado, alumnado, familias y personal administrativo de los centros educativos constituyendo una comunidad de convivencia y aprendizajes; (2) surgen los encuentros de reflexión pedagógica que conformaron una comunidad de indagación y reflexión permanente en cada centro y (3) como consecuencia de este proceso surge un grupo de profesorado de Andalucía de investigación-acción cooperativa-formativa desde el modelo educativo del Proyecto Roma.

3. La actualidad: la investigación-acción cooperativa-formativa en el Proyecto Roma

Este grupo de profesores y profesoras se reúne, al menos una vez al mes, desde hace unos cinco años, generalmente en Antequera, por ser este un lugar céntrico de la Comunidad andaluza.

La experiencia actual se mantiene, según la metodología antes descrita, como un continuo entre la reflexión y la acción, la cooperación y la formación: el grupo se reúne para reflexionar y eso le lleva a cada componente, en su respectivo centro, a actuar en función de lo acordado en los encuentros de formación pedagógica, volviendo al grupo para compartir la práctica y poder reflexionar sobre lo realizado. En cuanto que reflexiona, el grupo obtiene una serie de conocimientos significativos y relevantes que le permitirá mejorar la práctica, es decir, se forma. Se construyen, por tanto, instrumentos simbólicos necesarios para continuar ese aprendizaje, esa formación (López Melero, 2018), pero de nada serviría si no se pusiera en práctica: el compromiso con la acción es lo que permite al grupo la construcción de nuevas teorías.

Desde el nacimiento de este grupo, se viene recogiendo información con el fin de evidenciar, analizar y valorar su desarrollo a través de diferentes estrategias: principalmente los registros de los encuentros de reflexión pedagógica (48 encuentros y más de 120 horas de grabación en video), completados con entrevistas en profundidad a los participantes (7), observación en las clases y diarios del profesorado. El análisis de la información se realiza teniendo en cuenta categorías previas y emergentes según los intereses de los participantes.

3. 1. Reflexiones sobre el proceso de formación desde las evidencias empíricas

El profesorado, en sus reuniones, va compartiendo los distintos proyectos de investigación (Estrategia didáctica) que llevan a cabo en sus aulas, las distintas acciones y, siempre a la luz de la teoría, no de la improvisación, y el resto del grupo va aportando posibles mejoras. Así nos lo explica una maestra: «(...) somos personas que nos planteamos constantemente, continuamente, nuestra práctica y además nos planteamos por qué lo hacemos así y no de otra manera» (Altair², maestra Infantil, Encuentros pedagógicos en Antequera).

Los profesionales que participan en un grupo de investigación-acción cooperativa-formativa pretenden la mejora de la educación y esto debería de producir una serie de beneficios pedagógicos. La existencia de beneficios y satisfacciones parece ser en este grupo, inversamente proporcional al desánimo y la carencia de frutos que otros posibles modos de mejorar y de formarse les ha proporcionado con anterioridad.

Yo hice magisterio y, después, (...) empecé a darme cuenta de que tenía muchas carencias formativas (...). Fui acaparando conocimientos, sobre todo intercambio de experiencias con gente con mucha más trayectoria que yo en la docencia (...). Me licencié en Psicopedagogía, he asistido a multitud de cursos, jornadas... (...). Pero yo era una indagación, era una búsqueda, un alma en pena, no sabía (...). (Entrevista a Castor, maestro de Primaria).

Estar dentro de este grupo de profesorado que se preocupa, no solo por mejorar la práctica educativa, sino también por conocer las razones en que se fundamenta esta mejora, es decir, que cuentan con una base teórica sólida, les proporciona seguridad en su trabajo, en su hacer pedagógico:

Conocer el Proyecto Roma nos dio la base para decir: Esto está fundamentado en algo y no es una cosa que nos hemos inventado y lo hace más gente... y lo están llevando a cabo. Pues entonces tenemos que aprenderlo. Y se aprende pues a base de eso: que tienes que ir, hablar, saber cómo se hace, cómo lo hacen, de leer, de fundamentar... Muchas veces te pones a leer esos señores que se nombran por ahí, el Habermas y demás y dices tú: «¡Uf! Tendré que volver a leerlo otra vez porque yo de esto no me he enterado». Pero claro, luego, cuando lo llevas a la clase, pues esto que estoy haciendo, lo estoy haciendo por

2 Tanto los nombres de las personas como los de los centros a los que pertenecen han sido sustituidos por seudónimos para proteger su identidad.

esto, tiene una fundamentación. (Entrevista a Reda, profesora de Secundaria).

El Proyecto Roma es, fundamentalmente, un proyecto moral y, necesariamente, este carácter es asumido desde un compromiso ético, así que quienes asisten a estos encuentros buscan una coherencia en su práctica educativa:

(...) si no me limitaría a hacer lo que hacen los otros que es muy cómodo: utilizar mi libro de texto y ¿para qué me voy a complicar? Yo estoy en mi casa tumbado viendo la tele y además con la tarea de mañana y pasado hecha. (Cástor, maestro de Primaria, Encuentros pedagógicos en Antequera).

Esa actitud implica compromiso y más trabajo; son docentes interesados por su profesión, por la mejora de la educación y, por eso, se desplazan y asisten a los encuentros pedagógicos, estudian, escriben, reflexionan, llevan a la práctica sus aprendizajes y, precisamente por eso, hay que suponer que son docentes exigentes con lo que les ofrece este modelo.

Que no es fácil ir a Antequera, un jueves o un viernes que estamos ya cansados, no. Y, bueno, las maestras y maestros que estamos asistiendo, nos desplazamos. Nadie nos paga nada y contamos con nuestro tiempo, nuestro dinero y todo. Y si lo hacemos es porque nos estamos formando y nos sirve para nuestra práctica diaria. (Entrevista a Betelgeuse, maestra de Primaria).

Compartir con otros docentes que están luchando bajo los mismos principios, con el mismo deseo de aprender, les da fuerza para seguir luchando contra la apatía del trabajo mal recompensado, mal valorado por la sociedad, de muchas horas y mucha responsabilidad. Sin embargo, perciben cómo el trabajo cooperativo entre el profesorado, el estudio, la reflexión compartida y su práctica pedagógica se refleja en las aulas.

Tienes que alimentarte con el grupo que está trabajando de la misma manera que tú. Que está satisfecho y que ve que da resultado... es ir a cargar pilas y volverme. (...). Cada vez que un compañero expone cómo ha resuelto determinada cosa, dices: «(...) La gente, ¿cómo no ve que eso es lo lógico?» (...). Es algo que está constantemente renovándose, mejorándose, se perfecciona desde la práctica, claro. (Entrevista a Altair, maestra de Infantil).

La investigación-acción es cooperativa en cuanto que, además de implicar a los responsables de la acción en su mejora, el grupo de profesorado se esfuerza en crear comunidades autocríticas de personas que participan en las reflexiones y

las acciones que lleva a cabo, se esfuerza en compartir con los compañeros y compañeras de los centros la metodología y las razones para llevar a cabo las distintas prácticas educativas. En ese sentido, son muy importantes también las reuniones que se mantienen casi constantemente con los padres y las madres, no solo para informarles de cómo van a aprender sus hijas e hijos, sino también para que participen y aporten, como parte de la comunidad educativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos maestros y maestras aprenden unos de otros, aprenden con el otro y la otra y, a través de los encuentros de reflexión pedagógica, como proceso sistemático de aprendizaje, convierten su hacer en el aula en una acción críticamente informada y comprometida a través de la cual viven consecuentemente valores educativos como la cooperación y la solidaridad. Construyen teoría, desde sus propias prácticas, indagando en la relación entre sus pretensiones en educación, la acción que llevan en sus escuelas y las consecuencias de esta, no solo en lo educativo, sino en ellos y ellas mismas como personas y como profesionales. Y, de alguna manera, son conscientes de ello:

(...) y es que realmente en el Proyecto Roma hacemos eso. Desde la práctica, aparte de toda la fundamentación teórica, porque tu trabajo tiene que estar bien asentado teóricamente, nosotros producimos teoría. Nosotros producimos teoría desde la práctica, yo lo tengo clarísimo vamos (Entrevista a Altair, maestra de Infantil).

Esta teoría, registra los cambios en sus actividades y sus prácticas, en el lenguaje y el discurso con que se describen, se explican y se justifican sus prácticas, generando documentación sobre ello que se publica en diversos formatos (López Melero, 2014; Gimeno Sacristán, 2015).

El profesorado del Proyecto Roma se encuentra con la resistencia al cambio en las escuelas. Las ideas del Proyecto Roma suelen provocar modificaciones que van más allá de la metodología. Se trata de un choque frontal con las creencias y la acomodación del profesorado:

La maestra o el maestro sobran. El libro de texto es quien impera y manda la historia (...). Hoy estoy yo, pero puede estar otro cualquiera. O sea, los maestros no pintamos nada. (...). Dices «ponte tú» y ya está. Lee, reconoce, luego haces los ejercicios y él recuerda. Y se ha acabado. Y si tienes dudas, para ver si no se ha perdido, si está bien o mal, cogen la guía del maestro. El solucionario. Miras el solucionario y se ha terminado. Y ya está, no hay mucha más historia. O sea que es difícil [el cambio]. Yo esta semana pasada, en el colegio, Betelgeuse y yo, bueno, y Mintaka, nos estamos moviendo en una historia extraña. Es querer cambiar un colegio, hacer que un colegio transite de un modelo a otro

sin que se den cuenta de que está transitando. O sea, la repanocha. Porque, cuando se dan cuenta, se ponen súper tiesos y se ha acabado. (Entrevista a Rigel, maestra de Primaria).

El grupo de profesorado también está modificando el entorno social que le rodea. Esto se manifiesta con rotundidad al analizar el cambio de concepción que tienen las familias de cómo se deben educar sus hijos e hijas. Lo pudimos evidenciar claramente en dos de los colegios donde ejercen maestras y maestros de este grupo, uno situado en un barrio marginado y otro que estuvo a punto de desaparecer y que actualmente se ha regenerado a partir de comenzar a trabajar según el modelo educativo del Proyecto Roma; en este último caso no solo cambió la manera de ver la educación por parte de las familias del barrio, sino que apareció un efecto de atracción de familias de otras provincias o, incluso de otras comunidades, fundamentalmente desde de centros privados-concertados.

No es una nueva versión de lo mismo, no es «un lavado de cara de la educación lo que se pretende»; es algo más. Es un proceso de radical transformación de una escuela que ha quedado caduca, que no funciona y que, además, es injusta y excluyente hacia una escuela cuyo alumnado pueda aprender, desarrollarse y desenvolverse con éxito en la sociedad actual y futura.

4. Reflexión final: Seguir caminando

Para sintetizar, se podría decir que el proceso de formación permanente del profesorado implicado en este modelo de investigación-acción formativa-cooperativa dentro de Proyecto Roma dibuja matices que transitan desde la colaboración hacia la cooperación, hacia una comunidad con intereses y valores compartidos, un vínculo común con la misma experiencia de formación, traducido en unos fuertes compromisos recíprocos adquiridos a largo plazo, para transformar su hacer pedagógico, y también para intentar mejorar la realidad social actual. En este sentido, podríamos definirlo, no solo como «un grupo científico social, sino unos activistas sociales (praxis) comprometidos con la transformación crítica de la realidad social donde está inmerso cada centro» (López Melero, 2018, p. 35).

Mientras que, tradicionalmente, un grupo de investigación-acción trabaja en el mismo centro, colaborando puntualmente en su transformación y en la de su entorno social, podemos considerar que una de las aportaciones (tal vez la principal) de este grupo, es desarrollar un modelo continuado en el tiempo en el que el profesorado de distintos niveles, desde la educación infantil hasta la universidad y de distintos centros situados a lo largo del territorio andaluz, comparten sus situaciones problemáticas específicas en los encuentros pedagógicos. En ellos elaboran planes de acción que llevan a cabo en sus distintos entornos, sometiendo al análisis de todo el grupo los efectos y transformaciones que se producen no solo en la educación

sino en los contextos en que trabajan y generando teoría a partir de la complementariedad de los docentes de diferentes niveles de enseñanza. Por tanto, sin dejar de cumplir las características básicas que se establecen en el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), no actúan sobre la misma realidad concreta de su centro de trabajo, sino que sus reflexiones compartidas se estructuran y confluyen alrededor de situaciones problemáticas sobre las que elaboran propuestas a la luz de los fundamentos teóricos, realizándolas cada uno y cada una en sus respectivos centros.

Este proceso de investigación-acción cooperativa-formativa, como espacio de aprendizajes individuales y colectivos, nos hacen pensar que podría ser una alternativa al modelo de cursos tradicionales de formación permanente del profesorado. Es decir, este grupo consigue, a través de un proceso de análisis sistemático y riguroso y la puesta en común de sus distintas realidades, no solo dar respuesta a problemáticas educativas, sino traspasar las especificidades y particularidades de los espacios y las prácticas socioeducativas de cada participante, intentado romper con los condicionantes estructurales para la transformación y construcción de nuevos contextos educativos.

Este proceso dinámico de investigación y producción social de conocimiento, vinculado a la práctica desde diferentes micro y macro realidades que atraviesan la labor cotidiana de los docentes participantes, ha permitido potenciar su formación en el plano teórico y metodológico e ir caminando hacia una profesionalización docente acorde a sus demandas individuales y colectivas, conscientes de que todavía queda un largo camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Bolam, R. y McMahon, A. (2004). Literature, definition and model: toward a conceptual map. En Day, C. (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw- Hill Education.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria; crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Cáceres Muñoz, J. (2016). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. En Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (Coords). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de educación*, 363, 128-153, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- Clandinin, J. y Husu, J. (2017). *The Sage Handbook of Research on Teachers Education*. London, UK: Sage.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Decreto 110/2003 de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 78 de 25/04/2003*, pp. 8591-8600.
- Groves, T. (2014). Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System. *European History Quarterly* 44(2), 263-292.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, S. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa, perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV, El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), Unidad europea, mayo, recuperado en: <http://www.eurydice.org>.
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leader in Europe*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and Crell*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- González Calvo, G., Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023> ISSN 1138-414X.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Imbernón, F. (1998). Calidad de la formación permanente del profesorado en Catalunya. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad* (113-118). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2. São Paulo: skepsis.org. pp. I-XX.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, pp. 84-87.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Manzanares Moya, A., y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (Coord.) *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 291-307). Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. y Lindsay, G. (2005). Evaluating CPD, an overview. En Day, C. (Ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, pp. 291-319. Berkshire, McGraw-Hill Education.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Recuperado de: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>>.
- OCDE (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.pdf>.
- Ojanen, S. y Caballero, M. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Romera Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 597-614.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. Y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 372-393. Recuperado de <<http://www.apaceureka.org/revista/Larevista.htm>>.
- Vieites, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, 33(2), 11-30.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

El Dolor de la Lucidez. Una Mirada al Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación

Marcos ALFONSO PAYÁ GÓMEZ
Beatriz GÓMEZ HURTADO
Mara RILO LÓPEZ

Datos de contacto:

Marcos Alfonso Payá Gómez,
Universidad de Málaga, Campus
de Teatinos, Facultad de Ciencias
de la Educación, Departamento de
Didáctica y Organización Escolar,
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,
Málaga (España). Correo
electrónico: mpaya@uma.es

Beatriz Gómez Hurtado,
Universidad de Málaga, Campus
de Teatinos, Facultad de Ciencias
de la Educación, Departamento de
Didáctica y Organización Escolar,
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,
Málaga (España).. Correo
electrónico: beatrizgmezhurtado@
gmail.com

Mara Rilo López, Correo
electrónico: mararilolopez@gmail.
com

Recibido: 4/03/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende poner de manifiesto nuestros sentimientos y reflexiones que, como alumnos y alumnas, hemos experimentado en nuestro acercamiento al modelo educativo del *Proyecto Roma* durante nuestra formación como educadores. Para ello, nos apoyamos en tres rupturas (moral, epistemológica y profesional) que consideramos propiciaron en nosotros la reconstrucción crítica acerca del para qué sirve la escuela, cuál es su finalidad y cómo ha de alcanzarse.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Inclusión educativa, Formación docente, Currículum, Justicia Social, Proyecto Roma.

The Pain of Lucidity. A Look at the Roma Project from Teachers in Training

ABSTRACT

The aim of this project is to reveal our feelings and insights as students when we approached the educational model of the *Roma Project* during our teacher training. For this purpose, we rely on three different fractures—moral, epistemological and professional—which nurtured our questioning attitude regarding the purpose of school and how it can be achieved.

KEYWORDS: Public school, Inclusive education, Teacher training, Curriculum, Social justice, Roma Project.

Introducción

No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. (...)

Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad (De la película Lugares Comunes. Argentina/España, 2001. Dirección: Adolfo Aristarain).

Cuando nos propusieron reflexionar sobre nuestra experiencia formativa y sobre aquellas razones que nos llevaron a interesarnos por el modelo educativo del Proyecto Roma, lo consideramos una gran oportunidad para compartir con otras jóvenes educadoras y educadores la esperanza de que otra educación es posible. Sin embargo, esta mirada optimista sobre el cambio educativo llegó después de transitar *el dolor de la lucidez* que causó en nosotros la toma de conciencia de aquellas barreras políticas, culturales y didácticas que impiden que todas las personas puedan vivir en libertad, reconocerse en sus diferencias y educarse en condiciones de equidad. Podría decirse que cuando nos preguntamos por los fundamentos de lo que nos parece *normal*, los sueños se quebrantan.

Nuestra intención es aportar reflexiones sobre aquellas rupturas que consideramos fueron vitales en la transformación de nuestras ideas acerca de la educación y la acción pedagógica, indicando como estas tres rupturas, (a) en torno al valor de la diferencia, entendiéndola como necesidad para la construcción de la escuela pública; (b) el papel de la cultura en la educación y su organización curricular; (c) así como la importancia del compromiso profesional que exige la profesión docente en la actualidad, son condiciones necesarias para romper con la reproducción técnica de las prácticas docentes.

Encontrarnos con el profesorado del Proyecto Roma durante nuestra formación produjo en nosotros un conflicto personal y cultural profundo que trastocó por completo nuestro imaginario acerca de la educación, qué significa estar educado o educada y cuál es el modo más coherente de concretar nuestra responsabilidad como docentes el día de mañana, en un contexto caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la diversidad cultural y los grandes retos sociales, políticos y medioambientales que a nuestra sociedad se le avecinan (Ball, 2016; Judt, 2010; Castells, 2017).

La diferencia como valor. Una ruptura moral

En los últimos 20 años, la expansión de los sistemas de control y auditoría en educación han desplazado el foco de la investigación, mayoritariamente, hacia las prácticas de evaluación y la aplicación de pruebas estandarizadas (Angulo, 2016; Ravitch, 2013). Esto ha ido condicionando el imaginario colectivo acerca de los fines educativos y, por tanto, la función que ha de cumplir la escuela pública en la sociedad. En este sentido, como si de un fenómeno físico se tratase, hemos ido naturalizando ciertas concepciones tecnocráticas y empresariales (Laval, 2004) para con la única institución que le corresponde educar en y para la democracia. ¿No es acaso la escuela pública la única institución donde poder generar contextos donde vivir en solidaridad? ¿No debería situarse, indefectiblemente, como la institución pública de vertebración intergeneracional que garantice una educación en y para la democracia? ¿A qué otra institución le cabe si no el deber de garantizarla?

Sin embargo, alguien ha estado pensando por nosotros, poniendo en nuestra boca palabras que designan sus deseos. No es de extrañar, como indica Rivas (2016), que el mercado entre a formar parte del debate educativo «creando unas condiciones propias que afectan tanto a los contenidos (más academizados, con menos formación humanista, artística o moral) como a la gestión (pérdida democrática, gestión centralizada, privatización encubierta) como en la definición de las finalidades del sistema» (Rivas, 2016, p. 213). En esta obsesión por los ránquines educativos, el rendimiento escolar y la productividad de las tareas, hemos olvidado la misión más importante que le corresponde a la escuela: la socialización de las diferencias y el reconocimiento de la interdependencia como rasgos constitutivos de la especie humana (Herrero, 2013). En otras palabras, implica el reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de clase y de hándicap, entre otras, como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2004).

Frente a la escuela neoliberal que mencionamos, consideramos que el nuevo profesional educativo, como palanca del cambio, debe realizar su propia revolución intelectual que le permita situar en el centro del cambio el concepto de *diferencia como valor y necesidad* para la construcción de la escuela inclusiva (o pública). Es decir, comprender que la convivencia democrática en el aula y la socialización crítica de las diferencias son condición necesaria para construir el proyecto de la escuela pública en sociedades que se dicen democráticas. Somos conscientes de que esta idea fundamental para la transformación educativa y social es difícil de comprender, a no ser que estemos dispuestos a abrirnos a lo inesperado que tiene lo diferente, a acoger lo distinto, la alteridad.

Como ha señalado recientemente Han (2017), «resulta necesario volver a considerar la vida partiendo del otro, desde la relación con el otro, otorgándole al otro una prioridad ética, es más, aprendiendo el nuevo lenguaje de la responsabilidad, *escuchando y respondiendo al otro*» (Han, 2017, p. 58). Este reconocimiento recíproco, sobre el que también ha reflexionado Cortina (2017) en un contexto más amplio, es, desde nuestro punto de vista, el elemento central que articula toda la teoría y la práctica en el Proyecto Roma y que, en definitiva, nos cautivó e impactó a partes iguales durante nuestra formación. En ese proceso de reconstrucción radical de lo que pensábamos sobre la educación, entendimos que la educación inclusiva no era una moda, sino una necesidad social. Una forma de responder a las múltiples y diversas formas de inequidad al derecho que tienen todas las personas a la educación (López Melero, 2018) y que, por tanto, implicaba la necesaria *repolitización de la educación* como proyecto social compartido, lo que «significaría reconectar la educación con la democracia» (Ball, 2016, p. 33).

No podemos obviar que la educación apunta a valores, a fines, le mueve una intencionalidad. La educación, como nos recordó Freire (1970), es una actividad eminentemente política, que no partidista, que persigue fines deseables según los intereses que defiende. En este sentido, nuestra posición es la defensa de la escuela pública y su educación, la de su espacio como cobijo e institución que nos acoge a todos y todas en nuestras diferencias, para consumir el derecho a la educación y a la cultura para con la ciudadanía en un estado democrático. Entendimos, que este enorme reto es el que debe asumir la escuela pública. Una escuela que tienda puentes con la vida, para vivirla crítica y autónomamente, es decir, con responsabilidad y compromiso, para aprender con ella, en un contexto de crisis civilizatoria (Riechmann, 2011), creciente conflicto y grandes retos que necesita de cada uno de nosotros y nosotras la apuesta común por la convivencia solidaria.

Juzgamos que el punto de apoyo para el cambio educativo reside en el concepto que tengamos de diferencia, ya sea como algo no solo valioso sino necesario y no como un problema o una carga social. La humanización de la vida escolar y social comienza en el reconocimiento de las diferencias humanas y en la redistribución de las oportunidades de aprendizaje (Nussbaum, 2006; Fraser y Honneth, 2006). En esta idea reside, para nosotros, el principal valor del Proyecto Roma, un proyecto moral que lucha contra la discriminación, exclusión e invisibilidad cotidiana de millones de niños y niñas a lo que se les está negando su derecho a ser y, por tanto, su dignidad. Como afirma López Melero (2018, p. 163):

Solo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. (...) Porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado

como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva.

Para llevar a cabo este cometido será necesario otra episteme, otra forma de pensar y de entender la cultura, que nos permita seguir ahondando en la comprensión de cómo construir un currículum que reconozca la diversidad humana y permita al alumnado entender el mundo presente y capacitarlo para afrontar los retos futuros.

La construcción social del conocimiento. Una ruptura epistemológica

Hablar de lo que se debe aprender es hablar de qué significa el conocimiento y de cómo deben aprenderlo los niños y las niñas. Esto es fundamental, porque significa pensar el papel que juega la cultura en el aprendizaje y el desarrollo del ser humano. ¿Acaso el aprendizaje consiste en la acumulación de información? O más bien, ¿en procesos complejos de reflexión y acción al que la información da soporte? Estas preguntas, que nunca antes nos planteamos, suponían una ruptura con todas nuestras creencias previas acerca del papel de la cultura en la educación. Hasta el momento entendíamos el currículum únicamente como aquel contenido¹, seleccionado como cultura «valiosa», estructurado en disciplinas académicas, dispuesto para ser depositado en el alumnado. Unos contenidos que aprendíamos bulímicamente con el único objetivo de promocionar, inmersos en la perversa lógica credencialista de la cultura escolar hegemónica.

Como ha señalado recientemente Torres Santomé (2017), las dificultades para la transformación curricular se explican con base en tres lógicas características del sistema: la lógica neoliberal, conservadora y neocolonialista. De esta última se desprende una de las mayores resistencias, tal y como apunta Santos: la monocultura del saber y el rigor del saber.

Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La complicidad que une las «dos culturas» reside en el hecho de que se arrogan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura (Santos, 2011, p. 30).

1 Como señala Angulo (1994), la acepción del currículum como *contenido* ha sido una de las más usadas y manejadas fuera y dentro del campo del currículum.

Bajo este esquema de saber deificado, no cabe otra práctica que la transmisión bancaria del conocimiento, tal y como indicó Freire (1970), y resultaría inconcebible un currículum que permitiera la comprensión interdisciplinar (Wagensberg, 2014) así como la participación por parte del alumnado en procesos de toma de decisiones reales basadas en la indagación, la discusión, el análisis, la planificación, el trabajo cooperativo y solidario. ¿Entonces cómo construir un currículum que permita romper con las lógicas dominantes?

Conocer el Proyecto Roma nos comprometió con la idea de que el sentido del currículum escolar no es solo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver solo con los contenidos, sino también con cómo nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso. Entendimos que operar metodológicamente de una forma u otra no es una decisión ingenua. Por el contrario, como señala López Melero, «enseñar a indagar y a investigar es algo que define los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, solo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la investigación es el fundamento del aprendizaje» (López Melero, 2018, p. 168).

Los proyectos de investigación para el Proyecto Roma son el modo por el cual se va construyendo el currículum escolar, tanto en su forma como en su contenido. Es decir, frente a la selección de los contenidos culturales del currículum tradicional, cuyo máximo representante es el libro de texto, y su desarrollo en la práctica educativa mediante estrategias basadas en la repetición y el ajuste de cuentas, desde el Proyecto Roma entendemos que el conocimiento es algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. En este sentido, el conocimiento es algo que se encuentra en permanente estado de creación y recreación (Freire, 1997) gracias a los intercambios que se producen en el aula entre los contextos, el alumnado y el profesorado (Vygotsky, 1979). El desarrollo de los proyectos de investigación siempre sigue una secuencia lógica, y responden a un plan de acción con unas pretensiones (propósitos), un modo de llevarlos a cabo y una valoración. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1. *Asamblea inicial.* Partiendo de la representación mental que una situación problemática que se va construyendo con las distintas intervenciones y puntos de vista de cada niña y de cada niño, que les convoca a la búsqueda permanente y a la indagación dialógica (Wells, 2001) se inician una o varias investigaciones comunes en las que, entre todos y todas, se va viendo qué saben y qué necesitan saber para resolver la situación problemática (Nivel de Desarrollo Actual). Es el momento en el que se socializan sus aprendizajes.
2. *Plan de acción.* El alumnado va tomando conciencia de que hay una situa-

ción problemática. Pero con conciencia no basta: se necesita un plan de acción para salir de ella. En este plan de acción se planifican tanto los *aprendizajes genéricos* como los *específicos*. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquel que pretendemos que consiga todo el alumnado a través del proyecto, y con aprendizaje específico a aquel que va a ayudar a mejorar a cada persona en particular. Para ello, en grupos heterogéneos elaboran, en compañía del maestro o la maestra, un *Plan de Acción* «siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y metacognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción» (López Melero, Mancila y Soler García, 2016, p. 54), así como los posibles imprevistos que pudieran surgir durante el proceso de investigación, conocidos como *¿Y si...?*

3. *Acción*. Todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Mundo de intercambios e interacciones que se producen en el aula para lograr darle solución a la situación problemática (Zona de Desarrollo Próximo). Y se elabora el mapa de aprendizajes de cada grupo.
4. *Asamblea final*. Es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos de clase (Nivel de Desarrollo Potencial). Cada grupo expone cómo ha resuelto su situación problemática y exponen su mapa de aprendizajes. Con estos mapas de aprendizajes se elabora un único mapa de aprendizajes de toda la clase. Y este es el que se memoriza y se archiva en su archivador de proyectos. Con todos los interrogantes de los grupos se inicia un nuevo proyecto de investigación. De este modo, van construyendo su aprendizaje mediante un proceso que garantiza la *gradualidad*, la *coherencia* y la *continuidad* necesaria para el aprendizaje relevante y con sentido.

En este sentido, la justicia curricular pasa por dar respuesta a las particularidades y características de cada niño o niña a través de un currículum común, inclusivo, equitativo, en el que cada quien participa en función de sus peculiaridades, ofreciendo oportunidades equivalentes para todos los niños y niñas. Para que todo esto sea posible, el currículum debe ser integrado e incluir de manera interdisciplinar las distintas materias y en ningún caso organizarse mediante asignaturas aisladas, inconexas y descontextualizadas. Todo esto exige una ética del conocimiento porque ya lo importante no es acumular información y reproducirla, sino vivir y aprender en la escuela dando sentido a lo que se construye entre todos. Porque en la escuela no se aprende solo una serie de conocimientos, sino un modo de convivir (Maturana, 1991). Esto exige la constitución de aulas que se organicen como unidades de apoyo y en las que cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria.

Durante ese proceso, fuimos reconstruyendo muchas ideas preconcebidas acerca de la educación, que habíamos llegado a normalizar durante nuestra etapa educativa, llevándonos a la confusión y la práctica acrítica, en las que no éramos

siquiera capaces de distinguir entre instrucción, educación, calificación y evaluación. Ahora sabemos que la educación no puede conformarse con la transmisión al alumnado de una cultura desarraigada, limitada y seleccionada interesadamente. La educación debe de construir las condiciones para que la cultura sea reelaborada y reconstruida mediante un proceso creativo que potencie aquello que de nuevo, como diría Arendt (1996), traen al mundo las nuevas generaciones. Que les permita decir su palabra, movilizándolo su deseo de saber, su curiosidad, desplegando las velas de la inteligencia.

El educador comprometido. Una ruptura profesional

La ruptura profesional es el resultado lógico de nuestro paso por el desgarramiento moral y epistemológico que supuso conocer y relacionarnos con docentes e investigadoras del Proyecto Roma. Y es que en ese trabajar con ellas y ellos, en los encuentros que hemos ido manteniendo, nos fuimos dando cuenta que la tarea educativa no es una labor individualista sino cooperativa. De acuerdo con Havergeaves y Fullan (2014), un cuerpo profesional de docentes de calidad no solo se logra con la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para saber enseñar. Por el contrario, afirman que la variable clave del cambio educativo reside en la calidad de las relaciones que se establezca entre el profesorado, ya que los grupos con propósitos basados en la confianza aprenden más y mejor. Es más, los sistemas educativos de «elevado rendimiento», además de promover la equidad, cuentan con maestros y maestras que trabajan de manera cooperativa, en el que la indagación y la investigación-acción forman parte esencial de su trabajo.

Frente al punto de vista empresarial en educación, que se traduce en políticas de formación docente individualistas, competitivas y coercitivas, encontrarnos con la comunidad educativa del Proyecto Roma produjo una ruptura con el imaginario que atribuíamos al rol docente. Donde antes encontrábamos soledad y reflexión individual, ahora encontramos espacios de debate, de discusión y auto-crítica. Donde antes se competía desde una práctica poco reflexionada, las y los docentes comparten su práctica profesional con el grupo, para así poder aprender de las situaciones problemáticas, dudas, miedos que van surgiendo. También son espacios donde pueden manifestar libremente la presión y exigencias curriculares e institucionales a las que se encuentran sometidas su innovación educativa en la cotidianidad de la práctica.

La investigación-acción cooperativa-formativa (López Melero, 2018) convierte, desde la observación y la reflexión de la práctica diaria, a los docentes en investigadoras de su propia praxis, esto es, en profesionales capaces de indagar, evaluar e identificar las dificultades para transformarlas en oportunidades de aprendizaje. Aunque quizás lo más importante de este proceso es que es una forma de investigación inherentemente democrática, «que ofrece la oportunidad de

un cambio por medio de la comprensión, la superación, el conocimiento y la acción» (López Melero, 2004, p. 265). Esto supone un continuo entre formación inicial y formación permanente, entre teoría y práctica, y práctica y teoría. Por esta razón, la práctica de pensar la práctica es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas del profesorado que lo único que se asegura es que este se configure como un técnico al servicio del sistema. El modo más adecuado de ser un buen profesional no es sometiéndose como un instrumento del sistema, sino reflexionando con otros docentes cómo mejorar la propia práctica, de esta manera inicia procesos de ruptura con el sistema.

Por ello, consideramos necesario que la formación docente ha de estar encaminada a dotarnos de fundamentos epistemológicos, principios de acción y estrategias adecuadas para llevar a cabo una práctica profesional coherente con las finalidades de la educación en una sociedad democrática. Constituirnos como agentes de la educación y del desarrollo humano (Nussbaum, 2012), implica tener un conocimiento profundo de la realidad y un compromiso ético con la justicia social (Zeichner, 2010), con los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (1989). De ahí que consideremos que la formación docente ha de ser científica, pero, sobre todo, humana. Sabemos del fuerte interés ideológico y económico en desarticular todo tipo de educación crítica, emancipadora, inclusiva y democrática, pero conocer el Proyecto Roma nos ha convencido de que esa debe ser la escuela pública. Aquella capaz de acoger, cuidar y acompañar (Lynch, Baker y Lyons, 2014) a todas las niñas y niños para colmar sus derechos a la educación y a la cultura.

En definitiva, formarnos en la comunidad de investigación-acción cooperativa-formativa del Proyecto Roma, ha propiciado en nosotras una deconstrucción de creencias y prácticas pedagógicas arraigadas durante toda nuestra vida. Por supuesto, que esta toma de conciencia no ha resultado un proceso fácil ni cómodo, de hecho, cuestionarnos de forma tan radical ha sido un proceso de transformación doloroso que nos ha permitido transitar del miedo a la libertad. Como ha indicado Han (2017), «en todos los ritos de paso, los *rites de passage*, se muere para renacer más allá del umbral. La muerte se experimenta aquí como transición. Quien traspasa el umbral se somete a una transformación. El umbral como lugar de transformación duele» (Han, 2017, p. 31).

Este dolor de la lucidez sigue manteniéndose vivo frente a tanta injusticia e inequidad, recordándonos que no podemos dejar de cuestionarnos como futuros docentes, que nuestra formación ha de ser permanente y que nuestro compromiso moral se ha de construir con otras y otros docentes, como aquellas y aquellos que hemos encontrado en Proyecto Roma. Un compromiso profesional que se extiende más allá de las aulas, haciendo de esta profesión una forma de vida que ayude a humanizar este mundo deshumanizado. El Proyecto Roma nos ha devuelto la esperanza, el sueño, la utopía.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*, (17-29). Málaga: Aljibe.
- Angulo, J. F. (2016). Lo público y lo privado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 17-24.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). Recuperado de <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>.
- Asamblea General de la ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. (Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989). Recuperado de <<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática*, (23-40) Madrid: Morata.
- Castells, M. (2017). *Ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16 (54), 17-39.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Nueva York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16, 278-307.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M., Mancila, I. y Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 49-56.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf.
- Riechmann, J. (2011). Frente al abismo. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 115, 27-48.
- Rivas, J.I. (2016). *La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo*. I Congreso online internacional sobre desigualdad social y educativa en el siglo XXI.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, A. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma

Eugenia FERNÁNDEZ MARTÍN
Diana FARZANEH PEÑA

Datos de contacto:

Eugenia Fernández Martín,
Universidad de Málaga, Campus
de Teatinos, Facultad de Ciencias
de la Educación, Departamento de
Didáctica y Organización Escolar,
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,
Málaga (España). Correo
electrónico: eugeniaf@uma.es

Diana Farzaneh Peña, CEIP La Parra
(Almáchar), c/ Polideportivo 8,
29718 Almáchar, Málaga
(España). Correo electrónico:
dianafarzaneh79@gmail.com

Recibido: 12/4/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En el presente escrito, se hace mención de la educación experimentada en el modelo tradicional por dos profesionales de la educación, acusando la carencia de los principios que venimos defendiendo desde el Proyecto Roma, mostrando nuestros cambios y transformaciones personales al pertenecer al grupo de investigación-acción cooperativa formativa de Proyecto Roma y lo que supone como formación permanente el confrontar puntos de vista y prácticas desde niveles diferentes. En ningún caso se trata de una investigación sino que se muestra la reflexión surgida del diálogo entre dos ámbitos, a través de dos voces: la voz de una profesora universitaria, preocupada en la formación inicial del profesorado, y la voz de una maestra que a diario se enfrenta a un modelo educativo en su centro, donde los principios del Proyecto Roma no se cumplen y, además, donde la formación docente no sigue un continuo entre teoría y práctica, entre la formación inicial y la formación permanente. Se pretende dar a conocer desde nuestras experiencias personales y profesionales un modelo educativo necesario para la construcción de una escuela pública de calidad y para todas las personas.

PALABRAS CLAVE: Escuela democrática, Investigación-Acción, Inclusión, Proyecto de investigación, Innovación, Educación, Formación de docentes, Papel del docente.

Outer Voices: Education Professionals Approaching the Roma Project

ABSTRACT

This article analyzes the educational process experienced in the traditional model by two education professionals, accusing the lack of the principles that we defend from the Roma

Project, showing our personal changes and transformations after joining the Cooperative-Training Action-Research group of the Roma Project and the implications of confronting points of view and practices from different levels. This is not a research, it shows the reflection arising from the dialogue between two areas, through two voices: the voice of a university lecturer—concerned with initial teacher training—and the voice of a teacher who faces every day an educational model in her school, where the principles of the Roma Project are not met and teacher training does not follow a continuum between theory and practice, between initial training and continuing education. The aim of this article is to make an educational model known from our personal and professional experiences. This model is necessary for the construction of quality state schools for all.

KEYWORDS: Democratic school, Investigation-Action, Inclusion, Student projects, Knowledge base for teaching, Innovation, Education, Teacher training, Teacher role, Educational changes.

Introducción

«Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos...»

(Machado, A. 1988).

Como profesoras en la actualidad y antes como estudiantes de educación, siempre nos hemos preguntado qué visión del mundo, qué metodología, qué manera de educar y sentir es más apropiada para dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado.

Nuestra identidad profesional como docentes viene determinada por el derecho a la educación de nuestras alumnas y alumnos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1989). Para lograr una educación equitativa y de calidad en nuestro alumnado es necesario que nosotras dispongamos de un alto nivel de preparación que defienda la justicia social (Zeichner, 2010), y que, a la vez, estemos en constante aprendizaje para que el sistema educativo se mejore. Esto que apuntamos, tanto desde la universidad como desde la escuela, ha formado parte de nuestras vidas como docentes.

Esta preparación como docentes implica que los aprendizajes profesionales se desarrollen dentro de un grupo cohesionado y focalizado en el conocimiento colectivo (Hargreaves y Fullan, 2014), teniendo en cuenta la relación constante entre teoría y práctica en la formación inicial y la formación continua durante el desarrollo de toda la vida profesional (Fullan *et al.*, 2015). Por ello, pensamos que la formación inicial no solo debe estar vinculada a la universidad, ni la formación permanente a la administración educativa, sino que debe haber con-

tinuidad y fluidez entre teoría y práctica, y entre práctica y teoría en todo momento.

El modelo tradicional de formación fue concebido para una etapa postindustrial, pero en la actualidad vivimos en la sociedad del conocimiento, por lo que es necesaria otra formación que implique una instrucción psicopedagógica, antropológica, sociológica, filosófica, y fundamentada en los Derechos Humanos (1948) y en los Derechos el Niño (1989). Teniendo esto presente y tras años de búsqueda, conocimos el Proyecto Roma, el cual da cabida a todas estas inquietudes que nos movían. Es capaz de dar respuesta al alumnado, a profesionales de la educación y a personas de todos los niveles educativos.

Quienes nos formamos en un modelo tradicional en el pasado, ahora nos transformamos y deslumbramos con el descubrimiento de este modelo educativo, subrayando las ventajas y virtudes que el modelo nos revela, descubriéndonos que hay otra manera de educar, como se verá a lo largo de este escrito.

Ruptura con el modelo tradicional de escuela

Si hay algo que tenemos en común la mayoría de las personas de nuestra generación en España, es que hemos pasado por la escuela, la inmensa mayoría por la escuela pública y otras por la escuela concertada o privada. Este paso por la escuela pública, en nuestro caso, nos ha condicionado, de una forma u otra, a ser unas docentes determinadas, con unos principios heredados.

Queremos hacer una profunda reflexión sobre cómo ese paso por la escuela pública nos ha educado en una dirección concreta y el paso posterior por la universidad pública, donde hemos recibido la formación inicial para ser docentes, nos ha formado en unas determinadas actitudes y valores.

Para nosotras, la escuela pública ha sido, y es, un mero modelo trasmisor de información, sin sentido ni lógica para quienes lo reciben, despersonalizando a las personas, deshumanizando al ser humano, sin tener en cuenta sentimientos, emociones o afectos (Lynch, Baker y Lyons, 2014). Sentimos la necesidad de abandonar este modelo por otro más democrático donde lo importante es la persona y donde el aula es vista como comunidad de convivencia y aprendizajes, donde es posible el desarrollo de un proceso de humanización que lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia. Como docentes debemos dejar de ser profesionales que propicien la transmisión de conocimientos y empezar a ser docentes investigadoras. Ser personas curiosas que no solo busquen el conocimiento para informar, sino personas capaces de cuestionarnos en qué consiste el conocimiento y que partamos de situaciones de la vida real que están aconteciendo en el marco político y cultural.

Como profesionales de la educación, nos acercamos al Proyecto Roma, un modelo educativo muy distinto del que venimos. ¿Por qué dos docentes, una de primaria y otra de universidad, deciden salir de su zona de confort y conocer y aplicar un modelo educativo radicalmente diferente al tradicional, en el que fueron educadas?

A lo largo del escrito pretendemos dar respuesta a esta pregunta y hacer un análisis sobre las diferencias entre el modelo tradicional de enseñanza que hemos recibido y el modelo educativo de Proyecto Roma, en que nos encontramos inmersas en la actualidad.

Reflexión crítica sobre el actual sistema educativo

Hemos reflexionado mucho acerca del modelo que hemos heredado de nuestras maestras y maestros de la escuela. Somos ahora conscientes de que, en nuestras aulas, como desgraciadamente sigue ocurriendo en la actualidad, la diversidad no era algo natural ni necesario. Más bien era algo que apartar u ocultar porque dañaba al resto de las personas. Así, hemos vivido en una escuela donde nuestras compañeras y compañeros con alguna dificultad para aprender, eran separados del grupo y «educados», si así se podría llamar, de una forma diferente. Ese mensaje nos cala en lo más profundo de nuestras mentes haciéndonos entender que hay personas que son «menos inteligentes», «menos capaces» que nosotros. De esta forma, nos transmitieron que eran necesarios dos tipos de educación, una «ordinaria» para los «capaces» y otra «especial» para los «incapaces».

En este modelo tradicional esas compañeras y compañeros eran considerados «deficientes» y necesitaban, más que educación, «terapias» para superar su «hándicap». En este caso, no hay educación posible porque subyace la idea de que la inteligencia es un atributo con el que se nace, y nada se puede hacer por cambiarlo, como solían afirmar Herrstein y Murray (1994). Esta idea fatalista del fundamentalismo genético y determinismo biológico y sociobiológico (Lewontin, 1989) hoy en día no resiste el menor análisis crítico, precisamente, porque las desigualdades no están en los genes, sino en el contexto social (Lewontin, 1989; Gould, 1987; Maturana, 1999; Kozulin, 2001; Ovejero, 2003; Gardner, 1995, 2008; Shenk, 2011).

Los docentes inmersos en ese sistema tradicional han «absorbido» la idea de que hay personas que no podrán aprender hagan lo que hagan. Y así, la responsabilidad ya no es de estos profesionales. Desde este prisma se consideraría a esa alumna o alumno como alguien a quien no se puede educar porque lo mejor para ella o él será recibir otra «educación» diferente, y de esta manera los docentes estarían exentos de culpabilidad.

Nuestra experiencia personal en la escuela

Como alumnas de ese engranaje no nos planteábamos si el sistema era o no justo con todas las personas, asumimos que se haría así porque sería lo conveniente. De adultas, asumimos como natural que había diferencias que señalaban y etiquetaban a las personas porque era ése el valor que habíamos vivido a lo largo de nuestra etapa escolar. Actualmente como docentes, vivir esta situación se volvería insostenible debido a las injusticias que se producen a diario en las aulas con el alumnado más vulnerable. ¿Por qué esta alumna o este alumno no va a poder aprender? ¿Realmente no depende de nosotras? ¿No hay nada que podamos hacer? Vamos observando que siempre fracasan las mismas personas, las mismas que no llegan a la universidad, ¿por qué?

Y aquí se produce la primera brecha entre nosotras y ese modelo de enseñanza que habíamos asimilado y aprendido como válido y único. Iniciamos una búsqueda personal y profesional hacia un modelo más justo que nos capacitará para ser las maestras y profesoras de todo nuestro alumnado sin excepciones, y permitir que todas y todos lleguen a donde quieran llegar.

La innovación: Abordando los principios y valores del Proyecto Roma

Actualmente la inteligencia ya no es considerada como algo que viene determinado genéticamente, tal como lo aprendimos, sino que se desarrolla y se construye gracias a la educación y a la cultura, siempre y cuando los contextos ofrezcan oportunidades para ello (López Melero, 2004; Luria, 1986; 1974), siendo este uno de los principios básicos del Proyecto Roma.

Los principios que lo definen son los siguientes:

- Todas las personas son competentes para aprender, también llamado Principio de Confianza. (Vygotsky, 1995).
- Trabajo cooperativo y solidario a través de grupos heterogéneos, en este sentido las diferencias son un valor fundamental para el aprendizaje conjunto.
- El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes, pues el aprendizaje es social.
- Construcción social del conocimiento consecuente con el anterior principio.
- Respeto a las diferencias como valor ya que estas son necesarias para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Gracias a estos principios se concibe de una nueva manera a la persona considerada como «diferente».

Una nueva concepción de las diferencias

Podemos asumir sin lugar a duda que la «discapacidad» que se les otorga a las personas con alguna peculiaridad no está en la persona, sino en las relaciones que éstas establecen con los contextos (Vygotsky, 1979). A modo de ejemplo, una persona ciega o con síndrome de Down no se percibe a sí misma como tal, es la sociedad y la forma de relacionarnos, con nuestros comportamientos y nuestras actitudes, lo que le hace sentirse de una forma u otra. En definitiva, es en la relación con los contextos donde surgen esas desigualdades. Por ello, un entorno desfavorable no permitirá el desarrollo de la persona con alguna peculiaridad, sino que lo agravará.

En este sentido Vygotsky (1979) nos recuerda que, si las personas con algún hándicap son bien educadas e integradas socialmente, pueden llegar a ser ciudadanos útiles y pueden ajustarse a las exigencias sociales.

Una metodología novedosa: Proyectos de Investigación

Volviendo a nuestra etapa escolar también queremos reflexionar sobre el modo en el que aprendimos. En nuestra escuela tradicional, y como se sigue haciendo hoy en día en la mayoría de los colegios, nos sentábamos de forma individual, debíamos mantener la atención a una maestra o maestro que explicaba, memorizar datos de los libros de texto y finalmente demostrar que habíamos aprendido «vomitando» todos esos datos en un examen.

Comprobamos más tarde, cómo esos datos se iban diluyendo de nuestra memoria para ser olvidados a las pocas semanas, con suerte. Eso era, y parece ser hoy día, aprender (Kohn, 2013).

Observamos como docentes que así nuestro alumnado no aprende a pensar de manera correcta y autónoma, a ser críticas y críticos, a convivir, a cooperar, a resolver situaciones problemáticas de la vida diaria, a respetarse, ni a conversar o intercambiar puntos de vista. Aprenden contenidos culturales que terminan olvidando y que no les son útiles ni significativos. Esta metodología supone también una barrera para algunas personas ya que no pueden participar o no pueden acceder a la información, ni mantener la atención necesaria o no tienen la posibilidad de memorizar esos contenidos inconexos de la realidad como se les pide que hagan. Por ello, empezamos a ser conscientes de que estamos impidiendo con esta metodología que parte del alumnado aprenda.

Al acercarnos a Proyecto Roma comprobamos cómo hay otras maneras de hacer. Para nosotras, desde Proyecto Roma, la construcción del conocimiento se produce a través de la descripción, análisis y definición de las situaciones proble-

máticas que surgen de la vida cotidiana a las que procuramos dar respuesta a través de proyectos de investigación, como un modo de aprender a aprender en cooperación (López Melero, 2004). Esta metodología favorece que el alumnado construya un proceso lógico de pensamiento que le permitirá aprender con autonomía. Desde este punto de vista, lejano a la idea de absorber contenidos de los libros de texto, el alumnado aprende de manera activa, explorando, seleccionando y transformando (Dewey, 1971). Se construye un entorno que estimule a la resolución de situaciones problemáticas y permita que el alumnado desarrolle esquemas mentales y sea capaz de aprender por su cuenta siendo este un aprendizaje para toda la vida. Para ello el profesorado debe estar bien preparado y se debe hacer hincapié en la formación tanto inicial como permanente.

Formación inicial del profesorado

En este sentido, nos hemos dado cuenta de cómo la formación inicial del profesorado es clave, los estudiantes que son futuros profesionales de la educación tienen derecho a una formación de calidad y equitativa. Por tanto, la manera de que aprendan la mejor forma de trabajar en el futuro con sus propias alumnas y alumnos es mediante el trabajo por proyectos de investigación (López Melero, 2018) fundamentado en los principios anteriormente expuestos.

Surge la necesidad de formar un nuevo modelo de profesional, que a nuestro entender sería:

- Un docente investigador no solo en su formación inicial, sino también en su formación permanente, es decir, un profesional que se base en la teoría para la práctica y que a su vez esta práctica la vuelva a poner en juego de manera que se relacionen constantemente teoría y práctica (Investigación-Acción).
- Profesionales que trabajen de forma cooperativa, en grupo, ayudándose mutuamente en su práctica diaria (Formación-Cooperación).
- Profesorado que se enfoque en que su alumnado aprenda a pensar y convivir dotándoles de herramientas mentales que les permitan solucionar situaciones presentes y futuras, y no exclusivamente en que aprendan contenidos culturales.
- Un profesional capaz de construir un contexto donde su alumnado pueda vivir valores democráticos como el valor a las diferencias convirtiendo con creatividad las dificultades en proyectos educativos.

Tras nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado vemos la urgente necesidad de cooperación conjunta entre las y los docentes de los centros educativos y el profesorado universitario, lo que se puede conseguir mediante proyectos de investigación fundamentados en la investigación acción y la cooperación (Zeichner, 2010).

Se trata de un cambio profundo en la mentalidad del profesorado que va dirigido a dicha investigación-acción y cooperación, así como a la construcción social del conocimiento mediante proyectos de investigación. Un profesional que enseñe a construir el conocimiento de manera cooperativa, que enseñe a resolver imprevistos y a actuar en un aula democrática y heterogénea, sabiendo dar respuesta a las peculiaridades de cada niña y niño. Lo que conlleva una ciudadanía educada para prevenir y resolver desigualdades e injusticias desde un modelo inclusivo, plural y democrático (Torres Santomé, 2017) muy alejado del sistema tradicional, conservador y excluyente, que nos ha formado.

Formación permanente del profesorado

Lo mismo ocurre con la formación permanente, pues la formación debe continuar durante toda la vida profesional de la y del docente (Fullan et al., 2015). Creemos en la necesidad de un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los profesionales de la educación, así como una formación que no tendría sentido si no va encaminada a cubrir las necesidades educativas de su alumnado. Aquí creemos imprescindible la ruptura con lo ya conocido mediante la cooperación y reflexión con otras y otros docentes para mejorar la práctica (Hargreaves y Fullan, 2014), pensando sobre la misma, mediante la acción reflexión, es decir, el diálogo constante entre teoría y práctica (Freire, 1990). Volvemos aquí a darnos cuenta del papel privilegiado que juega el docente-investigador capaz de actuar y transformar realidades sociales, convirtiendo situaciones problemáticas en proyectos educativos. Como integrantes del grupo de investigación-acción cooperativa-formativa del Proyecto Roma podemos afirmar la necesidad de que el profesorado trabaje e investigue desde su práctica docente en cooperación con otras y otros docentes. Llevando la práctica a la teoría, reflexionando en grupo sobre ella, para volver de nuevo a la práctica, mejorando así todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello exige una serie de capacidades profesionales docentes para saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes y valores y poder lograr una intervención autónoma en nuestras clases.

Una nueva concepción del currículum

En este punto, la relación entre profesorado y currículum cobra un papel especial, hemos vivido como en la escuela tradicional la única ocupación era la transmisión de conocimientos carentes de significado ni sentido, la única función memorística que se nos asignaba era calificada numéricamente sin que fuera necesario el aprendizaje.

Ante esto, defendemos que el profesorado no debería ser mero transmisor de contenidos curriculares, sino un mediador entre este currículum y su alumnado. El

currículo debe entenderse como una oportunidad para que el profesorado y el alumnado crezcan y avancen (Vygotsky, 1977), el conocimiento debe ser construido de manera cooperativa entre alumnado y profesorado. Mediante el sistema democrático, muy apartado del tradicional que venimos sufriendo, se debe trabajar desde la heterogeneidad de niñas y niños y saber dar respuesta a esta complejidad, lo que se consigue mediante otros métodos de enseñanza, más allá del libro de texto, como son los métodos de trabajo por proyectos de investigación donde los conocimientos se construye de manera conjunta, participativa, cooperativa.

Nuestra intervención educativa diaria: cómo lo hacemos

En este sentido, nosotras nos implicamos en construir una universidad y una escuela democráticas dándoles a las personas el papel e importancia que les corresponde, esto es, mediante la inclusión y la participación, una participación que promovemos como profesoras mediante el diálogo, la comunicación (Habermas, 2003), el respeto, la puesta en común y el consenso de manera horizontal.

De manera que:

Transformamos las aulas, que antiguamente eran espacios competitivos, en espacios para la cooperación, y el centro educativo se convierte en un espacio para la participación de las familias. Solo de esta forma construimos una escuela democrática.

- Damos a nuestro alumnado voz dentro del aula, una voz no carente de responsabilidades, lo que lleva a la formación de personas comprometidas no solo dentro del aula, sino también fuera de esta.
- Construimos el aula como una comunidad de convivencia y aprendizajes, teniendo en cuenta que todas las personas son competentes para aprender, por lo que intentamos transmitir confianza antes de iniciar cualquier cometido.
- Construimos el conocimiento de manera cooperativa y solidaria mediante la creación de grupos heterogéneos, pues las diferencias que nos hacen únicas y únicos son un valor respetado, pues son clave para el enriquecimiento y aprendizaje conjunto de todas y todos.

Por ello, nuestra manera de trabajar es a través de los proyectos de investigación, pues para nosotras el conocimiento es una construcción social. Estos los llevamos a cabo mediante el planteamiento de situaciones problemáticas que surgen a través del diálogo y participación de todas y todos los implicados mediante una comunicación horizontal, en las asambleas que se desarrollan en el aula, donde tratamos de mejorar situaciones colectivas. Tras ello, alumnado y profesorado pueden llegar a la explicación y conocimiento mediante la búsqueda, cuestionamiento e indagación de información a través del trabajo compartido en grupos

heterogéneos. En definitiva, una cimentación de aula democrática que se traduce en enseñar a investigar para tratar de llegar a la construcción de un aprendizaje conjunto que antes no existía.

Conclusión

Y al final de este recorrido queremos decir que hemos experimentado un profundo cambio como docentes y a nivel personal. Formar parte de este modelo educativo y del grupo de investigación-acción cooperativa formativa del Proyecto Roma nos ha ofrecido la posibilidad de percibir la realidad de una forma muy distinta. Esto es, percibir a todas las personas con sus peculiaridades como capaces, únicas y necesarias. Tener la certeza de que, centrándonos en los contextos, transformándolos, todas las personas pueden aprender. Sabemos que tenemos una responsabilidad que va más allá de transmitir contenidos culturales, somos maestras, profesoras. Nuestra responsabilidad es educar personas libres, cultas y responsables, que puedan y quieran transformar la realidad para mejorarla. Además, tenemos un compromiso moral con esa responsabilidad, con transformar y crear una escuela donde quepan todas las niñas y todos los niños, y todas y todos aprendan y se desarrollen al máximo, disfrutando de la diversidad que, desde nuestro punto de vista, es el único contexto desde el que se puede aprender, desde las diferencias que nos hacen únicas y únicos. De manera que se nos abren nuevas expectativas dirigidas a continuar llevando nuestra práctica a la teoría, es decir, al grupo de investigación, donde desde la cooperación y la reflexión científica evaluamos nuestra práctica docente, para volver a llevarlo a la práctica, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, vemos la necesidad de lograr una formación docente de calidad, tanto inicial como permanente, en capacidades profesionales para poder dar respuesta a la diversidad de las aulas. Creemos que la clave está en repensar la formación del profesorado, que debe basarse en el compromiso, la responsabilidad y unos principios y fundamentos pedagógicos basados en la Ciencia que guíen nuestra práctica docente (López Melero, 2018), ya que es un colectivo público de profesionales que se necesitan críticos y responsables, y que personifican una ciudadanía activa (Torres Santomé, 2017).

Hemos experimentado cambios profundos que se traducen en una perspectiva no solo profesional, sino también personal. Tememos más autonomía como profesoras, de manera que hemos aprendido a reconducir las situaciones problemáticas a proyectos de investigación. Ahora sabemos cómo encauzar ese compromiso social y profesional pues nuestro propósito va dirigido a ser docentes-investigadoras más allá de ser simplemente técnicas-docentes, nuestra inquietud ahora se dirige a seguir aprendiendo y mejorando mediante la investigación-acción cooperativa y formativa. Nuestro cambio profesional nos ha llevado al cam-

bio personal, pues sentimos un compromiso moral con respecto a las familias, a nuestro alumnado y su futuro.

Por tanto, hemos experimentado una transformación en nuestra forma de pensar, dialogar, sentir y actuar:

- Una transformación en nuestra forma de *pensar*, pues tratamos de sembrar en nuestro alumnado ese deseo de querer aprender por el gusto de aprender, y no porque así haya que hacerlo. Un nuevo pensamiento en cuanto a replantearnos la formación inicial y permanente del profesorado, pues hay que aprender a enseñar, teniendo siempre en cuenta que la teoría y la práctica están íntimamente relacionadas, y que la formación inicial y la formación permanente deben estar conexas.
- Una nueva forma de *dialogar*, pues para la construcción del conocimiento es fundamental la cooperación y la heterogeneidad de las personas al conversar en los grupos, no solo alumnado, sino también profesorado. El aprendizaje dialógico es para nosotras la herramienta fundamental que permitirá educar a futuras ciudadanas y ciudadanos capaces de resolver sus conflictos a través del diálogo.
- Una nueva forma de *sentir*, pues vemos el aula como una comunidad de apoyo, convivencia y aprendizaje de todas y todos, y con todas y todos. Todas las personas son necesarias e imprescindibles para construir una sociedad mejor.
- Una nueva forma de *actuar*, el compromiso pleno de trabajar de manera conjunta y cooperativa, incluyendo aquí el trabajo conjunto del profesorado. Lo que nos importa ahora es el aprendizaje y una evaluación cualitativa, y no la calificación o nota final.

Para ello buscamos las estrategias más adecuadas, no solo para el aprendizaje de nuestro alumnado, sino también para nuestro propio aprendizaje, de manera que ahora somos más conscientes de que aprendemos a la vez que enseñamos.

Referencias bibliográficas

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Resolución 217 A (III).
- Declaración de los Derechos del Niño (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 2-17.
- Gardner. H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Herrstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon&Schuster.
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes. ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, R.J. (1989). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México D.F.: Crítica.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, R. A., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, R. A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, Antonio (1988). *Poesía y Prosa*. Madrid: Espasa-Calpe y Fundación Antonio Machado (CXXXVI-XLIV).
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Shenk, D. (2011). *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Transformando el Contexto Familiar. El Proyecto Roma como Modelo Educativo de Mejora

Caterí SOLER GARCÍA
Beatriz GÓMEZ HURTADO
María Teresa SÁNCHEZ COMPAÑA

Datos de contacto:

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: caterisolergarcia@uma.es

Beatriz Gómez Hurtado, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Bulevar Louis Pasteur, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: beatrizgmezhurtado@gmail.com

María Teresa Sánchez Compañía, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática, las CCSS y las CCEE, Bulevar Louis Pasteur, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: teresasanchez@uma.es

Recibido: 12/4/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

Presentamos una síntesis de la investigación que llevamos a cabo a través de un Estudio de caso cualitativo de siete familias que forman parte del Proyecto Roma desde hace más de cuatro años. Nuestra pretensión fundamental es indagar, analizar y comprender las transformaciones que se han producido en la vida de las familias del Proyecto Roma desde la mirada de sus protagonistas. Los resultados muestran cambios y transformaciones en las cuatro dimensiones del ser humano que define el propio proyecto: en el pensar, en los lenguajes, la afectividad y en el actuar principalmente desde una perspectiva colectiva, de la familia como sistema.

PALABRAS CLAVE: Contexto familia, Proyecto Roma, Transformación en educación, Mejora educativa, Inclusión.

The Roma Project as an Educational Model for Changes and Transformations in the Family Context

ABSTRACT

We present a synthesis of the research conducted through a qualitative case study of seven families who, for more than four years, formed part of the Roma Project. Our main goal is to investigate, analyze and understand the transformations that took place in the lives of these families from the point of view of the subjects involved. The results show changes and

transformations in the four human dimensions that the project defines: thought, language, affectivity, and performance (mainly from a collective perspective) of the family as a system.

KEYWORDS: Family environment, Roma Project, Educational changes, Inclusion.

1. A modo de introducción. La familia en el Proyecto Roma. Antecedentes y contextualización

El Proyecto Roma lo conforman tres colectivos: familia, mediación y profesorado. En esta investigación nos hemos centrado en el primero. En el año 2003 López Melero nos ofrece los resultados de 12 años de investigación realizada junto a las familias, el profesorado y la mediación. Esta etapa de investigación, desde 1991 a 2003, recoge los cambios más significativos en el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y de autonomía de varios sujetos y las transformaciones de los contextos familia, escuela y mediación dentro del Proyecto Roma.

En el caso de colectivo de familia los resultados reflejan una toma de conciencia crítica por parte de las familias, entendiendo el Proyecto Roma como un instrumento de transformación social y cultural. En esa investigación las principales transformaciones estuvieron centradas en la reflexión crítica de sus propios comportamientos y pensamientos, en los lenguajes y discursos, en las relaciones, no solo entre las personas que conformaba el núcleo familiar sino también con el resto, en la organización de la vida familiar hacia un mayor compromiso y preocupación social desde la ideología de la cultura de la diversidad (López Melero, 2003).

Las siete familias que participan en el Estudio de caso presentado en este artículo aún no formaban parte del Proyecto Roma durante aquella etapa de investigación, por ello se nos planteaba la necesidad de conocer, comprender y reflexionar sobre el impacto que había supuesto el Proyecto Roma en las familias actuales en los últimos cuatro años. Procedentes de diversos puntos de España, con una idiosincrasia social y cultural diversa, comparten la inquietud de cualificar y mejorar sus contextos, la búsqueda de un desarrollo holístico e integral de sus hijas e hijos. Se conforman como protagonistas activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos en permanente construcción (Kemmis y McTaggart, 1988) que requieren de la comprensión y la reflexión continua de su práctica en su contexto familiar. El proyecto no intenta brindar *recetas* individuales para cada familia, sino que se trata de un trabajo cooperativo y de investigación, donde las familias que participan acuden a compartir procesos y experiencias, exponiendo su trabajo a la comunidad educativa. Por ello, se reúnen una vez al mes y cada tres meses junto con el resto de los colectivos que conforman el proyecto. En palabras de las familias «Queremos mejorar los contextos en los que

se desenvuelven nuestros hijos, para que se desarrollen en toda la dimensión del ser humano» (López Melero, 2003, p. 66).

La investigación es el fundamento del aprendizaje en el Proyecto Roma, y para ello se centra la mirada sobre los contextos y no sobre las hijas o los hijos con alguna peculiaridad, ya que entendemos que el desarrollo humano está determinado por la calidad del contexto donde se convive (Luria 1974, 1987; Vygotsky, 1995). Además, desde el Proyecto Roma se parte de una situación problemática familiar y no de un «problema» individual, por ello la intervención educativa no se focaliza sobre la dimensión que presenta alguna «dificultad», sea de cognición, lenguaje, afectividad o autonomía, sino en el resto de dimensiones que van a poder dar respuesta a esa dificultad. (López Melero, 2003, 2018).

Es conveniente destacar, para entender cómo pueden llegar a transformarse los contextos familiares dentro del Proyecto Roma las diversas estrategias didácticas que este aporta.

- a) La asamblea (reuniones). Es un momento de encuentro que emerge de la necesidad de construir un espacio democrático en casa desde la cotidianidad de la vida en familia. Es el espacio idóneo para conversar desde diversos puntos de vistas, dudas, deseos y expectativas, con el poderoso valor del argumento y no del deseo personal (Habermas, 1987). Además, permite a las familias planificar las acciones, que se reflejarán en los proyectos de investigación, y a construir las normas de convivencia de forma cooperativa y consensuada, evitando así que se imponga un único criterio.
- b) La fotografía. Es una estrategia compartida de acción conjunta que tiene como fin el desarrollo de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, además de constituir un medio didáctico para el desarrollo del lenguaje como la lectura, la escritura y el lenguaje oral (López Melero, 2003).
- c) El desarrollo de los procesos cognitivos desde la cotidianidad. Implica aprovechar todas las situaciones de la vida cotidiana de las familias como oportunidad de aprendizaje. Es una forma de aprender desde las vivencias personales en familia (López Melero, 2003). No se trata de exportar los contenidos del colegio a la casa, pero sí saber interpretar por ejemplo que la lectura está en un tetrabrik de leche, en los rótulos del supermercado o de la frutería, en los carteles que dan nombre a las tiendas, a los bares, etc.
- d) La mediación. Son personas voluntarias que median como facilitadores entre la escuela y la familia brindando su ayuda desde los fundamentos teóricos del Proyecto Roma.
- e) Los proyectos de investigación de la vida cotidiana. Cuando en casa surge una situación problemática, compartida entre todas las personas de la familia, planifican como resolverla, llevan la planificación a la práctica y evalúan el proceso (López Melero, 2003).

2. Metodología de investigación

Buscando la coherencia con el foco y nuestras pretensiones de investigación asumimos el Estudio de casos cualitativo como método de investigación. Stake lo definía como: «El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (Stake, 1998, p.11). Definimos nuestro caso como el grupo de familias del Proyecto Roma.

Se trata de un estudio de casos intrínseco según la clasificación de Stake (1988), porque partimos de nuestro interés como grupo de investigación y se trata de alcanzar una pretensión muy concreta en un sistema claramente delimitado: las transformaciones en las familias del Proyecto Roma. Nuestros propósitos nos obligan a tomar la elección del objeto de estudio de casos, centrado en las dinámicas de un contexto particular (Simons, 2011), en nuestro caso el de las familias, que, a su vez, pertenece a un grupo particular, el Proyecto Roma.

2.1. Foco de la investigación

— Indagar, analizar y comprender las transformaciones que se han producido en el contexto de las familias del Proyecto Roma desde la perspectiva de sus protagonistas.

2.2. Objetivos

- Conocer, analizar y comprender el impacto del Proyecto Roma en el pensamiento, los lenguajes, la afectividad y el movimiento en el desarrollo de las personas que conforman el contexto familiar.
- Indagar, analizar y comprender las transformaciones que se han producido en el contexto familiar, escolar y social desde la perspectiva de las familias.

2.3. Estrategias de recogida de información

2.3.1. Entrevistas

Cuando una familia se acerca al Proyecto Roma se realiza una entrevista (colectiva) a varios miembros de la familia y a aquellas personas más cercanas al contexto familiar (madre, padre, hijas, hijos y en algunas ocasiones abuelas, abuelos, tías, tíos, «canguros», etc.). Estas entrevistas van acompañadas de una observación en el momento en el que está teniendo lugar. Con la información recogida se realizan informes sobre las familias que incluye el análisis en las cuatro dimensiones del ser humano (procesos cognitivos y meta-cognitivos, comunicación, afectividad y movimiento) y una propuesta de intervención. Las entrevistas fueron

realizadas en los años 2006, 2010, 2012 y 2013, y se hizo un análisis de los informes que de ellas emergieron.

2.3.2. *Análisis de documentos*

- a) Informes realizados por las familias en los últimos cuatro años que llevan en el Proyecto Roma.

En caso de que las familias decidan libremente pertenecer al Proyecto Roma, uno de sus compromisos adquiridos, que pueden romper cuando estimen conveniente, es brindarnos información de su contexto con fines de investigación; una de las vías es a través de informes trimestrales que suelen abordar las transformaciones que se dan en las cuatro dimensiones del ser humano (procesos cognitivos y meta-cognitivos, comunicación, afectividad y movimiento), las transformaciones que se producen en el contexto familia y escuela, y aquellas dudas que se puedan presentar referente al modelo educativo del Proyecto Roma. Se analizaron un total de 26 informes, desde el 2014 al 2017, ambos años incluidos.

Con los dos tipos de informes pudimos tener una perspectiva evolutiva, el antes y el después, de las posibles transformaciones de mejora o no en el contexto familiar desde la aplicación del modelo del Proyecto Roma.

- b) Documentos personales de carácter biográfico.

También hemos utilizado información procedente de un relato de vida que escribieron una madre y un padre sobre su hija (2014) y un auto-relato de vida escrito por uno de los hijos de otra familia (2014).

2.3.3. *Grupo Focal*

El grupo focal tiene como fin «investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar «la experiencia típica»» (Canales, 2006, p. 267). Por ello nuestra pretensión con esta estrategia era complementar la información que nos brindaban los informes desde el relato verbal de la experiencia de las familias que forman parte del Proyecto Roma y determinar si se habían producido transformaciones o no en sus contextos, y en caso de darse, cuáles eran concretamente esas transformaciones.

El grupo focal estaba constituido por cuatro familias, tres madres y tres padres que se conocían entre sí. Las personas que asumieron el rol de «investigadoras» son las autoras de esta investigación, una cumplió la función de moderadora y las otras dos se encargaban de observar y recoger información a través de notas y grabación en vídeo. Se realizó el 3 de febrero de 2018 y tuvo una duración de una hora y 34 minutos. Realizamos el registro en vídeo, previo consentimiento de las personas implicadas, para garantizar la transcripción literal y recoger el lenguaje no verbal de las personas participantes.

2.4. Selección de la muestra dentro del estudio de caso

La muestra, como suele ser habitual en el estudio de casos, es intencional. Hemos seleccionado 7 familias que pertenecen al Proyecto Roma de una manera continuada hace más de 4 años como mínimo para garantizar las evidencias de una posible transformación del contexto familiar. Las familias residen en diferentes zonas de España: Málaga, Sevilla, Coruña y Valencia.

2.5. Cuestiones éticas en la investigación

Hemos tenido en cuentas una serie de principios y procedimientos acordes a una ética democrática en cuanto a la confidencialidad, negociación y accesibilidad (Simons, 2011): a) Las familias están informadas desde que deciden participar libremente en el Proyecto Roma del compromiso de aportar información para la investigación, b) aunque la mayoría de la documentación de análisis habían sido entregadas al Proyecto Roma, con anterioridad se les pidió su consentimiento para hacer uso de ella en esta investigación en concreto y de la posible publicación en una revista de educación con enfoque científico, c) se pidió el consentimiento a las personas que participaron el Grupo Focal para ser grabados en video y se les explicó los motivos del uso de este soporte, d) se les informó de su confidencialidad y garantía de anonimato a través del uso de seudónimos y e) la transcripción del Grupo Focal fue devuelta a las personas que participaron por si querían modificar alguna información.

2.6. Análisis de la información

El análisis de la información recogida, como comenta Stake (1988), comienza desde que se intenta dar sentido a las partes, no está delimitado únicamente a un período determinado de la investigación. «No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, *así como a los resúmenes finales*» (Stake, 1998, p. 67). El análisis de los datos se realizó a través del programa informático NVivo11, para organizar toda la información, codificarla y categorizarla.

3. Resultados

3.1. Desde el primer acercamiento a la confianza en las familias

Hasta hace unos años el acercamiento al Proyecto Roma por parte de las familias era motivado por el nacimiento de un hijo o hija con alguna peculiaridad cognitiva, habitualmente asociadas a la trisomía del par 21 y ante la respuesta deficitaria desde las instituciones de salud o educativas. Uno de los padres nos comenta:

«Creo que nosotros, estamos en Proyecto Roma porque nació Orquídea, que era pequeña y tiene síndrome Down. Si Orquídea no hubiese nacido, no habiéramos llegado nunca al Proyecto Roma» (Padre, Grupo Focal de familias del Proyecto Roma, febrero 2018).

En la búsqueda de una respuesta alternativa, no segregadora, otras familias se unen al Proyecto Roma desde la clara identificación con sus principios educativos. Una familia luego de leer las referencias de lecturas recibidas sobre el Proyecto Roma, nos comenta:

«... vimos, después de leer un libro escrito por Miguel López Melero, que la filosofía del proyecto, el pensamiento del proyecto, era plenamente compartido por nosotros. Por eso nos unimos a este proyecto» (Relato de vida familiar, enero 2014).

El primer principio del Proyecto Roma con el que se encuentra la familia que se acerca al mismo es la confianza, es decir, pensamos que todas las personas son competentes para aprender, independientemente de sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas, motrices, culturales, sociales, económicas, etc.; ello implica tomar conciencia de que la confianza es el valor y fundamento de la convivencia humana (López Melero, 2003). Dentro de este paradigma competencial las familias aprenden a deconstruir la imagen social deficitaria asociada a sus hijas o hijos, para transformarla en una imagen social de competencia, de validez y de humanidad. Ya desde el primer informe que reciben las familias que llegan al proyecto, se les presenta el Proyecto Confianza.

(...) es capaz de aprender como cualquier niño de su edad y se le ha de exigir como a todos los niños..., ni reducirle su capacidad de aprendizaje. Es cierto que Jazmín presenta unas peculiaridades cognitivas donde sus conexiones sinápticas son diferentes, pero justo por esa razón tenemos que buscar la calidad de estas, y ello se logra educando a Jazmín como un niño. (...) A Jazmín, como al resto de los niños, le rodean 3 entornos (familia, escuela y sociedad), y es modificando estos como se producirán cambios en Jazmín. (Primer Informe entregado a una familia, 2012).

Ello no quiere decir que todavía a algunas familias no les asalten dudas, procedentes de sus creencias y actitudes construidas en años, en cuanto a las competencias para aprender de sus hijas e hijos con peculiaridades cognitivas.

(...) en un inicio sentíamos que teníamos mucha confianza, pero creo que era más deseo que la confianza como tal, nosotros teníamos nuestros prejuicios y nuestro imaginario de las personas con síndrome de Down era como el de la mayoría de la sociedad, personas incapaces y

sin autonomía. Ahora, por el contrario, y fruto de todo lo que nos ha demostrado, creo que tenemos mucha más confianza, pero también queremos mucho más de él, somos más conscientes del hándicap y de las dificultades para que pueda convertirse en una persona autónoma en toda la extensión de la palabra, ello hace que a veces creamos que tenemos menos confianza en él (Informe familiar trimestral, febrero 2017).

Aunque algunas familias son conscientes que queda mucho por hacer en este sentido, sus voces reflejan en reiteradas ocasiones que una de las principales transformaciones que se da en su contexto y que es identificativa del Proyecto Roma es la confianza, que trasciende a la hija o hijo con peculiaridades. Así nos lo cuenta una madre:

«Siempre he dicho, que llamarle Proyecto Confianza al Proyecto Roma, era un nombre bien dado porque, la verdad, también lo que nos diferencia muchísimo de otras familias es el no poner límites, el tener confianza total en las personas» (Madre, Grupo Focal de familias del Proyecto Roma, febrero 2018).

La seguridad en la consideración de todas las personas como competentes para pensar, comunicarse, sentir, emocionarse y establecer normas y actuar, no depende de una mirada individual en la persona con peculiaridad, sino en todas las que conforman el contexto familiar, es una mirada competencial colectiva gracias al nacimiento de una hija o hijo con peculiaridad, ahí radica el argumento de valorar la diferencia como posibilidad de transformación hacia la mejora de las madres y padres en su responsabilidad de educar a sus hijas e hijos.

Esa confianza me lo ha hecho ver el Proyecto Roma y Cala lo mismo, que iba a ser capaz de todo y de hecho me lo está demostrando y luego, este aprendizaje, veo en Proyecto Roma como... un proyecto de valores y que de alguna manera nos ha ayudado a ser capaces de enseñar en el ámbito familiar (Madre, Grupo focal familiar Proyecto Roma, febrero 2018).

3.2. Otra manera de pensar

Quizás es en el ámbito del pensar donde las familias manifiestan una mayor transformación en su contexto, de pasar de un pensamiento más pasivo a la reflexión más desobediente, más crítica en los diferentes contextos de los que forman parte.

(...) sería mucho más fácil sin Proyecto Roma, incluso con síndrome Down sería más fácil llegar a una asociación y (...) hacer juegos, y excu-

siones y cosas así, todos juntos, y sería todo más fácil. Y todos viviríamos mejor, y nos pelearíamos menos y sufriríamos menos, pero yo creo que al final nuestra vida futura y la de ellas sería peor. Creo que estamos contentos de estar en el Proyecto Roma porque nos ha cambiado la forma de pensar, (...) ver otra educación, de ver la sociedad, de la política, incluso la economía de una forma muy diferente (...) te hace criticar, te hace construir, pensar, sobre todo, es algo que quiero que nuestras hijas piensen la vida de una forma crítica. (Padre, Grupo Focal de familias del Proyecto Roma, febrero 2018).

Es de gran relevancia la herramienta que le brinda el proyecto para, de una manera consciente, pensar antes de actuar en cualquier espacio de convivencia siguiendo un proceso lógico de pensamiento: pienso, comunico, siento, me emociono, establezco normas y actúo.

(...) te ayuda a ordenar cuando estás metido en algo, haciendo algo, o intentando solucionar algo, o cambiar algo, te da una herramienta, aunque sea una de las cosas más difícil de utilizar de Proyecto Roma, al final se te acaba metiendo en la cabeza. (...) Si utilizamos el proceso lógico «pensamos, comunicamos, tenemos en cuenta a los demás, las normas, y demás...» (...) la verdad para que te salga mal lo que hagas ya es bastante difícil. Es un proceso que nos ayuda a resolver conflictos, a ver qué está fallando en determinadas cosas (Padre y Madre, Grupo focal familiar Proyecto Roma, febrero 2018).

En esta dimensión cognitiva y meta-cognitiva las transformaciones se concretan a su vez, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de las diferentes sub-dimensiones en cada persona dentro de una familia: la percepción, la atención, la memoria, la organización de los espacios y los tiempos y la planificación. Exponemos un ejemplo de ello, concretamente en el desarrollo de atención.

A la hora de recoger clasifica, agrupa y seria: los juguetes, por ejemplo, los lleva cada uno a su caja, animales, instrumentos, coches... además compramos un mueblecito donde agrupa, coloca y seria en cada cajón los elementos correspondientes a cada uno (pinturas, ceras, acuarelas, puzzles, juegos de mesa...) (Informe familiar trimestral, junio 2017).

Destacamos también la organización de los espacios y los tiempos en la planificación de las actividades de la vida diaria. El proyecto «Explorar la casa» pone en relación el mundo físico que están descubriendo las niñas y niños con el contexto en el que se vive. La casa es un taller permanente para los aprendizajes y para la socialización. No solo se producen transformaciones en la organización temporal o espacial del hogar, sino también en la manera de percibir el entorno social y

político actual. En este sentido, algunas familias manifestaron que sus hijos e hijas se sienten, se perciben como seres históricos, como protagonistas del momento y el tiempo en que viven.

(...) yo creo que, ahí ha habido un cambio, en nuestros hijos lo notamos bastante, que quieren enterarse y quieren saber que están viviendo y tienen su propia opinión sobre la situación de Cataluña, y si se independiza o no, pero eso en un plano puramente político, por ejemplo, pero un plano del tema de los inmigrantes, también. Ellos son conscientes de la realidad que les rodea, no es algo ajeno a ellos, y como parte de esa realidad (Madre, Grupo focal de familias Proyecto Roma, febrero 2018).

3.3. Transformando el sentido del conversar

La dimensión del lenguaje en el Proyecto Roma incluye el nominar, el conversar, la lectura, la escritura, el lenguaje lógico matemático, las diferentes expresiones artísticas, el lenguaje audiovisual, etc. Pero entendemos que el lenguaje es mucho más que un sistema de signos, es una herramienta social y cultural y, por tanto, algo que se aprende y se construye en cooperación con los demás.

Mimosa ha aprendido mucho a través del lenguaje, a través de la conversación. Eso ha sido básico para sustentar la planificación, el establecimiento de normas, el poder ser autónomos. (...) Durante mucho tiempo, para Mimosa, hablar ha sido lo mismo que planificar, porque quizás hemos tratado de llevar la planificación a todas las tareas que hacíamos verbalizándolas. Ahora utiliza la conversación más para decir cómo se siente, qué le gusta o no le gusta, las cosas que le han pasado, quiénes son sus mejores amigos... (Relato de vida realizado por una madre y un padre, enero 2014).

Si hay algo que caracteriza al Proyecto Roma es el desarrollo del pensamiento a través del lenguaje, en ese sentido entendemos que los contextos, incluido el de la familia deben ser contextos sonoros, donde se genere el placer por hablar, por conversar.

En casa hablamos mucho, sobre muchas cosas. En la mesa, mientras hacemos tareas. Girasol emite sonidos para pedir cosas: comida, ir a ciertos lugares, hacer actividades (jugar, que le acompañes, escuchar música, etc.). Entendemos muchas veces lo que dice y seguimos la conversación, no nos limitamos a hacer lo que pide a la primera, intentamos mantener una conversación, le exigimos que se exprese con más claridad, que razone y piense lo que quiere o por qué no podemos hacer cierta cosa. (Informe familiar trimestral, febrero 2017).

En ese desarrollo lingüístico de las personas de la familia que forman parte del Proyecto Roma encontramos transformaciones en el resto de las sub-dimensiones, aunque las evidencias son más escasas desde el lenguaje artístico o incluso lógico matemático, siendo el desarrollo del nominar, el conversar, la escritura y la lectura prioritarias en muchas de las familias.

3.4. La afectividad desde las relaciones y la valoración de las diferencias

Entendemos la afectividad como el mundo de los sentimientos y emociones, valoración de las diferencias, valores y normas que surgen en las relaciones y en la convivencia con otras y otros.

La mirada y el valor a la diferencia es una de las transformaciones más destacadas en el contexto familia. Antes las personas con peculiaridades eran invisibles ante la mirada de muchas de las madres y padres del proyecto.

(...) el otro es diferente, sino que esa diferencia es valiosa para mí (...) es que me interesa esa diferencia, y me va a enriquecer a mí, eso sí lo tengo claro que viene del Proyecto Roma. (...) la transformación a nivel social, ves las cosas de otra manera, incluso eres más sensible, ves las cosas, te abre la mirada, lo que es la sociedad, no en el yo, sino en los demás en el nosotros. (...) me he dado cuenta de cómo antes no veía a esas personas y como ahora las veo. Y eso es un cambio de conciencia y de valores, porque antes no las veía, pero estaban ahí, tú no las ves, no sé por qué... (Padres y Madre, Grupo focal de familias Proyecto Roma, febrero 2018).

Ya no solo las personas con diferentes peculiaridades son visibles, sino que esa mirada valora la diversidad desde la riqueza, no desde la dificultad; se han apropiado de este principio como una constante en sus vidas y en las de sus hijas e hijos.

En ese espacio de convivencia que es el hogar, las familias se hacen más conscientes de la necesidad de consensuar las normas y las responsabilidades entre todas y todos, y de las posibles consecuencias que trae para los demás su incumplimiento, como nos comenta una familia:

«Desde hace un tiempo es más consciente de que si ella deja de cumplir con alguna de sus responsabilidades ello impacta directamente en nosotros, esa toma de conciencia le ha servido para cambiar su actitud» (Informe familiar sobre transformaciones, 2000-2017).

Sin embargo, se hace difícil provocar situaciones de disfrute en la convivencia o en la planificación, esto les lleva a cuestionarse permanentemente desde una manera crítica.

En general, genera tensión porque queremos más y no conseguimos hacer las cosas bien y al final se crean situaciones de estrés en casa, por normas, por falta de algo, por... Pero yo creo que todo está alimentado por la exigencia que nos ponemos a nosotros mismos, porque somos así, no porque el Proyecto Roma nos haga ser así... (Padre, Grupo focal de familias Proyecto Roma, febrero 2018).

Cuando se dice que el Proyecto Roma es un proyecto de educación en valores, es porque compartimos con Maturana (1992, 1994) que los valores no se enseñan, se viven.

Para mí ha supuesto un crecimiento importante en valores... Veo en Proyecto Roma como una manera... un proyecto de valores (...). Yo creo que esto nos ha ayudado mucho, si no estaríamos a merced de lo que la sociedad es, y la sociedad quiere algo muy diferente a lo que vemos nosotros como familia, porque los valores de la sociedad de hoy, no son valores del Proyecto Roma, para nada (Madre, Grupo Focal de familias Proyecto Roma, febrero 2018).

Las evidencias muestran que las familias se han transformado hacia la mejora permanente en la calidad de sus relaciones familiares, sin embargo, tampoco podemos generalizar esta afirmación, el colectivo de familias sigue construyendo en este sentido la búsqueda de soluciones colectivas que mejoren la dinámica familiar.

3.5. Otra forma de hacer las cosas

El compromiso de cumplir con las responsabilidades desde una perspectiva colectiva, por el bien común de la familia, es una de las cuestiones en las que enfatiza este colectivo. Afirman que el asumir responsabilidades les hace desarrollar la autonomía física, personal, social y moral y esa es otra de las grandes aportaciones del Proyecto Roma. Las hijas, los hijos, la madre y el padre son protagonistas en la vida familiar.

Nosotros nos abrimos como familia considerándoles a ellos no como los niños, sino como los protagonistas familiares, al mismo nivel que nosotros, desde que participaban en la mesa, en las comidas, en las charlas... cosa que no habíamos hecho con anterioridad, con nuestros hijos. Es decir, una de las cosas principales es que empezaron a ser protagonistas de nuestra vida familiar y no como... los niños. No como añadido (Madre, Grupo focal familiar Proyecto Roma, febrero 2018).

En la familia también se vive en cooperación y esa es otra aportación que la familia responsabiliza a la entrada en el proyecto: «Si yo no hubiera conocido el Proyecto Roma, estaría ahora mismo en un sistema más competitivo, ahora me

doy cuenta que lo importante en la vida y en la educación es intentar que sean buenas personas» (Madre, Grupo focal de familias Proyecto Roma, febrero 2018).

Sin embargo, es en el desarrollo de la autonomía moral y social donde las familias han manifestado la necesidad de seguir indagando. Por ello, actualmente constituye una de las temáticas de investigación que lleva a cabo este colectivo.

Las familias han encontrado en el Proyecto Roma un proyecto de vida cooperativa y democrática, que los lleva no solo a la transformación para cualificar el contexto familiar más cercano, sino que trasciende fuera de este a la familia más extensa, así nos lo contaba un padre: «Yo creo que, sí hemos conseguido transformar en la familia más amplia, bastante, hasta el punto que tíos, primos y abuelos la consideren de una forma totalmente distinta a las expectativas que pudieran tener» (Padre, Grupo focal con familias Proyecto Roma, febrero 2018).

Ese compromiso con la cultura de la diversidad ha trascendido a su manera de entender la escuela, que, salvo alguna excepción, suelen ser tradicionales; por ello a pesar de sus intentos de participar dentro de la comunidad educativa de los centros no siempre se han dado las transformaciones deseadas hacia un modelo de escuela pública e inclusiva.

En la escuela se ha producido un gran cambio a lo largo de estos años, sin embargo creemos que ese cambio solo se ha producido con relación a Crisantemo y no con relación a otros alumnos con dificultades, después de unos años iniciales en los que no se avenían a respetar nuestros planteamientos, finalmente hemos logrado puntos de consenso aunque ellos siguen instalados en la cultura del déficit y consideran que Crisantemo es un caso «especial» (Informe familiar, Recorrido Transformaciones 2000-2017).

Se reconocen defensores y defensoras intransigentes para cumplir el derecho de sus hijos e hijas a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, sin embargo, ante la falta de cumplimiento de sus expectativas, la mayoría de las veces la solución ha sido el cambio de centro.

4. In conclusiones. El Proyecto Roma un proyecto no acotado en el contexto familiar

Las familias, haciendo uso de las estrategias educativas del Proyecto Roma, han transformado cualitativamente sus contextos. Lo que empezó siendo un acercamiento con la mirada en sus hijas e hijos, se ha convertido en la mejora de la vida familiar como contexto. Por ello, podemos afirmar que el Proyecto Roma, es una herramienta de transformación social y cultural.

En nuestra familia, la llegada al Proyecto Roma pues, ha sido una herramienta de transformar, la transformación a nivel social, ves las cosas de otra manera, incluso eres más sensible, ves las cosas, te abre la mirada, lo que es la sociedad, no en el yo, sino en los demás, en el nosotros (Padre, Grupo focal familiar Proyecto Roma, febrero 2018).

Al igual que en otros colectivos que forman parte del Proyecto Roma, también en las familias, la educación de las hijas e hijos, tiene como prioridad el aprender a pensar a través de los lenguajes y el convivir a través de la afectividad.

Después de este análisis podemos afirmar que las transformaciones en las familias se han dado en el ámbito del pensar, del comunicar, del sentir y del actuar, tanto desde una perspectiva colectiva como en el desarrollo de estas dimensiones en las personas que conforman este contexto.

Si tuviéramos que destacar las transformaciones más relevantes en el sistema familia, estas serían: (1) Consciencia de la cultura de la diversidad, reflejada en la confianza en la especie humana, más allá de la mirada centrada en su hija e hijo; es decir, es un compromiso social que trasciende a todos los colectivos minoritarios, normalmente excluidos por el sistema neoliberal actual. (2) La reflexión, la formación e investigación compartida les ha hecho más críticos desde una mirada más inclusiva, no solo en temas de educación, sino también en otros ámbitos políticos y sociales. (3) El proceso lógico de pensamiento es considerado por las familias del Proyecto Roma una herramienta para resolver situaciones problemáticas en su cotidianidad, más allá del contexto familiar, por ejemplo, también laborales. (4) La importancia del lenguaje como instrumento cultural de transformación del pensamiento, por ejemplo, el dialogar continuo en las familias como herramienta necesaria para planificar. (5) Tener un hijo o una hija con peculiaridad les ha hecho mejores madres y padres en su responsabilidad educativa. (6) Se han transformado en contextos familiares democráticos donde todas las personas, adultas o menores, participan en el conversar, en la toma de decisiones consensuadas y en la propia dinámica de la vida familiar.

Las transformaciones que aquí presentamos en los contextos familiares del Proyecto Roma no son concluyentes, existen dificultades e interrogantes que se solventarán con la investigación compartida de las familias, el profesorado y la mediación del Proyecto Roma. En la actualidad, este colectivo, está inmerso en temas educativos asociados a la autonomía moral y social, o la sexualidad.

Referencias bibliográficas

Canales, M. (2006). «El Grupo de Discusión y el Grupo Focal». En Canales (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile LOM, pp. 265-287. Disponible en <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38669112/>>

Canales_Ceron_Manuel_Metodologias_de_la_investigacion_social.pdf?AWSAccessKeyld=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517605696&Signature=Oks7XpaOm0VdBlti7JF%2FGrVifE%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DCanales_Ceron_Manuel_-_Metodologias_de_.pdf>.

- Habermas, J. (1987). *Teoría y Práctica. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Ediciones Morata.
- Luria, A.R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal Universidad.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Pedagógicas Chilenas, S.A.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

AUTORES

Diego Aguilar Trujillo es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Málaga. Licenciado en Pedagogía, Doctor por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Málaga dentro del Programa de la Política Educativa en la Sociedad Neoliberal, Asesor Pedagógico de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga, Investigador del Grupo HUM-246 *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía desde 2016. Amplia trayectoria profesional como formador del profesorado de todos los ámbitos de la educación y como formador de formadores (Institutos de Educación, Centros de Profesores, Formación del PDI de la Universidad de Málaga...). Extensa experiencia en la producción de televisión educativa, audiovisual y multimedia. Participa en el diseño y dirección (y también como docente), de numerosos programas de formación para el empleo y del sector audiovisual, producidos conjuntamente por la Junta de Andalucía y la Universidad de Málaga. Datos de contacto: Diego Aguilar Trujillo, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: diego@uma.es

Manuel Crespo Nievas es Diplomado en Magisterio (especialidad Educación Primaria), Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales por el Centro de Estudios Jurídicos de Granada. Tiene formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (software educativo, TIC 2.0, pizarras digitales, etc.) y en diseño de páginas web con Joomla. Ponente y coordinador de cursos educativos, grupos de trabajo y coordinador de planes educativos TIC 2.0. Maestro de Educación Infantil por oposición. Ha sido Jefe de Estudios y Secretario en un Centro de Infantil, Primaria y Primer Ciclo de la ESO, ejerciendo actualmente el cargo de Director. Es miembro del Grupo de Investigación Acción Cooperativa Formativa de *Proyecto Roma* de Andalucía. Datos de contacto: Manuel Crespo Nievas, C.E.I.P. San Sebastián, calle Paseo, 48, 18566 Benalúa de las Villas, Granada (España). Correo electrónico: manuel.crespo.edu@juntadeandalucia.es

Diana Farzaneh Peña es Maestra de Primaria, especialista en pedagogía inclusiva y parte integrante del Grupo de Investigación HUM-246 (*Cultura de la Diversidad y Escuela*) y del colectivo profesorado del *Proyecto Roma*. Actualmente trabaja en el CEIP La Parra de la localidad de Almáchar, donde además ejerce las funciones de Coordinadora del Proyecto Escuela Espacio de Paz y de Coordinadora del equipo de Orientación. Su práctica docente

se basa en los principios que comparte con Proyecto Roma. Cree en una escuela pública para todas y todos, y como un instrumento de justicia social que permita que todas las personas puedan aprender y construir una sociedad más justa y humana, donde se valoren nuestras peculiaridades como algo natural y enriquecedor. Datos de contacto: Diana Farzaneh Peña, CEIP La Parra (Almáchar), c/ Polideportivo 8, 29718 Almáchar, Málaga (España). Correo electrónico: dianafarzaneh79@gmail.com

Eugenia Fernández Martín es Doctora por la Universidad de Málaga, Licenciada en Psicopedagogía, Maestra en la especialidad de Audición y Lenguaje, Postgrado en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Trabaja como Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, ha impartido e imparte clases en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía, Educación Social, así como en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte del Grupo de Investigación HUM-246 (*Cultura de la Diversidad y Escuela*) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga (España), y es parte integrante del grupo de profesorado del *Proyecto Roma*. Datos de contacto: Eugenia Fernández Martín, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: eugeniaf@uma.es

Rafael Funes Mesa es Maestro de Educación Primaria por la Universidad de Granada (1995-1998), Licenciado en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (2000-2002). Desempeña las funciones de tutor en tercer ciclo de Educación Primaria en la escuela Luisa de Marillac desde el curso académico 2003/2004. Miembro del equipo Directivo desde el curso 2007/2008, en la actualidad ejerce de Jefe de Estudios en el mencionado centro educativo. Dirige y desarrolla los proyectos educativos inclusivos *Atrev-t* y *Atrevidos* de la Delegación de Educación de Granada, en el área de compensatoria (alumnos y alumnas excluidos de Centros de Educación Secundaria), dentro de la zona norte de la ciudad. Miembro del grupo de Maestros y Maestras del *Proyecto Roma* desde el año 2011. Datos de contacto: Rafael Funes Mesa: Escuela Luisa de Marillac, c/ Molino nuevo, s/n, Polígono Almanjayar, 18011 Granada (España). Correo electrónico: rafaelpincho@hotmail.com

Beatriz Gómez Hurtado es Graduada en Trabajo Social y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos por la Universidad de Málaga (España). Coordinadora del *Proyecto Roma* y miembro del Grupo

HUM-246 *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía desde el año 2016. Entre sus intereses de investigación se encuentran los estudios de género, la escuela inclusiva, los derechos humanos, el trabajo con familias y la justicia social. Datos de contacto: Beatriz Gómez Hurtado, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: beatrizgmezhurtado@gmail.com

Ana María González Martínez es Diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Infantil, por la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Es Maestra de la Junta de Andalucía desde septiembre de 2001, especialidad de Educación Infantil, estando habilitada en la especialidad de Educación Primaria. Se ha formado con *Joomla* en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (software educativo, TIC 2.0, pizarras digitales, etc.), así como en diseño de páginas web. Coordinadora de Planes y Proyectos Educativos, tiene experiencia en coordinación de Grupos de Trabajo y Formación en Centros, en elaboración de materiales curriculares para la Educación Primaria y Educación Infantil; y en Administración de Centros Educativos: Ha sido Secretaria del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente durante tres cursos académicos. Es miembro del *Proyecto Roma* desde el año 2015. Datos de contacto: Ana María González Martínez, CEIP Escultor César Molina Megías, c/ Venezuela, 2, 18194 Churriana de la Vega, Granada (España). Correo electrónico: anagon08@hotmail.com

Miguel López Melero es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Antes fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor visitante y colaborador de varias universidades: Bolonia (Italia); Bremen, Berlín, Colonia, Hamburgo (Alemania); Linz, Viena (Austria); Bucarest, Iasi (Rumanía); Budapest (Hungría), Lima (Perú), San Salvador de Jujuy (Argentina); Santiago de Chile (Chile); Guadalajara (México), La Habana (Cuba), etc. Además, a menudo imparte cursos y seminarios en numerosas universidades europeas y es ponente y conferenciante habitual en congresos nacionales e internacionales. Sus principales líneas de investigación son: a) El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores. Desarrollo de procesos lógicos de pensamiento (cognición, lenguaje, afectividad y autonomía) en personas excepcionales en situaciones y contextos normalizados; b) Escuela Inclusiva: currículum y formación del profesorado; c) La Educación Intercultural; d) Calidad de Vida y Ciudades Educadoras. Educación en Valores; e) Universidad y Cultura de la Diversidad. Entre sus publicaciones merecen mención:

Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down (1999), *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores* (2003), *Conversando con Maturana de educación* (2003), *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación* (2004); así como numerosos trabajos en distintas publicaciones colectivas. Colabora habitualmente en revistas especializadas, entre ellas: *Behinderte Menschen* (Linz, Austria); *Behinderten Pädagogie* (Frankfurt, Alemania); *Sinéctica* (Guadalajara, México); *Ponto de Vista* (Florianópolis, Brasil); *Brasileira de Educação Especial* (São Paulo, Brasil); *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona, España); *Innovación Educativa* (Santiago de Compostela, España); *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza, España). *Educación Inclusiva* (Jaén, España); *Tavira* (Cádiz, España); *Organización y Gestión Educativa* (Madrid, España); *Educación, Política y Sociedad* (Madrid, España). Ha recibido varios premios a su labor docente e investigadora, como el I Premio Internacional en Investigación sobre Discapacidad Intelectual. Fundación Caja Navarra. Pamplona (2005), o el otorgado por el Ministerio de Educación de Perú, Placa y Diploma en Reconocimiento por su aporte y compromiso a la construcción de una escuela para todos y para todas que valore las diferencias. Ciudad de Lima (Perú, 2006). En la actualidad es director del Grupo de Consolidado de Investigación HUM-246: *Cultura de la Diversidad y Escuela*, de la Junta de Andalucía, así como director del *Proyecto Roma*. Datos de contacto: Miguel López Melero. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

Iulia Mancila es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Doctora por la Universidad de Málaga, Licenciada en Psicopedagogía, Diploma de Estudios Avanzados en Política Educativa por la *Universidad de Málaga* y Máster European Counsellor for Multicultural Affairs por *The Pädagogische Hochschule Linz (Austria)* y *Universidad de Málaga (España)*. Investigadora del Grupo HUM-246: *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía. Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con educación inclusiva, enfoques críticos de la educación intercultural, la «segunda generación» de inmigrantes, la formación del profesorado, los estudios del currículum en la diversidad y la metodología cualitativa. Datos de contacto: Iulia Mancila, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos,

Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: imancil@uma.es

José Miguel Megías Leyva es Diplomado en Magisterio (especialidad Educación Física) y Licenciado en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales por el Centro de Estudios Jurídicos de Granada. Tiene formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (software educativo, TIC 2.0, pizarras digitales, etc.) y en diseño de páginas web con Joomla. Ponente y coordinador de cursos educativos, grupos de trabajo y coordinador de planes y proyectos educativos. Maestro de Educación Física de la Junta de Andalucía como funcionario de carrera, ha ocupado diferentes puestos de responsabilidad, entre ellos Director en el CEIP San Sebastián de Benalúa de las Villas y Director del CEIP Escultor Cesar Molina Megías, cargo que desempeña en la actualidad. Es miembro del *Grupo de Investigación Acción Cooperativa Formativa de Proyecto Roma* de Andalucía. Datos de contacto: José Miguel Megías Leyva, Director C.E.I.P. Escultor César Molina Megías, c/ Venezuela, 2, 18194 Churriana de la Vega, Granada (España). Correo electrónico: josemi44ml@gmail.com

Carlos Morón Domínguez es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Asesor Pedagógico del Servicio de Enseñanza Virtual de la citada universidad. Doctor por la Universidad de Málaga, Máster en Políticas y Prácticas Educativas de Innovación, Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestro, pertenece al Grupo de Investigación HUM246: *Cultura de la Diversidad y Escuela*. Ha participado en proyectos nacionales y europeos en relación con la formación permanente y las tecnologías de la información y comunicación. Ha impartido numerosos cursos y conferencias sobre formación crítica del docente, introducción y utilización de las TIC en educación y dinamización de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Tiene una dilatada experiencia como formador, guionista y realizador de televisión y multimedia educativa. Datos de contacto: Carlos Morón Domínguez, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: carlosmoron@uma.es

María José Parages López es Diplomada en Profesorado de EGB, especialidad Educación Infantil, por la Universidad de Alcalá de Henares. Directora en el CEIP La Biznaga de Málaga. Coordinadora de Profesorado en el *Proyecto*

Roma. Ponente en diversos congresos, encuentros y jornadas. Sus principales líneas de investigación son. «El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores. Desarrollo de procesos lógicos de pensamiento (cognición y metacognición, lenguaje, afectividad y autonomía) en personas excepcionales en situaciones y contextos normalizados»; «Escuela Inclusiva: currículum y formación del profesorado»; «Proyectos de Investigación y Trabajo Cooperativo», «La Educación Intercultural»; «Calidad de Vida y Ciudades Educadoras. Educación en Valores». Ha colaborado con la Revista de Educación Especial y con Cuadernos de Pedagogía. Datos de contacto: María José Parages López, Directora CEIP La Biznaga, c/ Suceso Luengo, 15, 29018 Málaga (España). Correo electrónico: parages0@gmail.com

Marcos Alfonso Payá Gómez es Graduado en Pedagogía, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Doctorando en el Programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). Actualmente trabaja como Personal Investigador en Formación (PIF) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España), en el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Cultura, y es miembro del Grupo de Investigación *Cultura de la Diversidad y Escuela* (HUM-246) y del *Proyecto Roma*. Sus intereses de investigación están centrados en la relación entre ideología, currículum y educación en el marco de la escuela pública. En la actualidad, participa en proyectos de investigación de ámbito regional. Datos de contacto: Marcos Alfonso Payá, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: mpaya@uma.es

Verónica Aurora Quintanilla Batallanos es profesora de Didáctica de la Matemática en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales. Profesora de Secundaria, especialidad matemática (Ministerio de Educación de Perú); Maestra de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia de España). Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de Málaga. Investigadora del Grupo HUM-246 *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía. Sus intereses y líneas de investigación giran en torno a la comprensión del conocimiento matemático, la interpretación y el dominio afectivo en Educación Matemática. Desde hace más de una década viene trabajando en el desarrollo de un Modelo Operativo para la Interpretación de la Comprensión en Matemáticas (OMIUM) y en la actualidad se encuen-

tra estructurando su dimensión afectiva con el objetivo de incorporar al modelo la discusión sobre la relación entre afecto y cognición en matemáticas, así como también diseñar un método para su interpretación. Ha publicado artículos de investigación en revistas especializadas en Educación Matemática. Datos de contacto: Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: veronicaquintanilla@uma.es

Mara Rilo López es Licenciada en Comunicación Audiovisual, Licenciada en Periodismo, Máster en Investigación en Comunicación Periodística y Maestra en formación (Graduado en Magisterio de Primaria). Es miembro del Grupo de Investigación del *Proyecto Roma*. Sus intereses de investigación están enfocados en todo lo relativo a la inclusión educativa y la educación pública. Datos de contacto: Mara Rilo López, Correo electrónico: mararilopez@gmail.com

Magdalena Rodríguez García es Diplomada en Profesorado de EGB, especialidad Ciencias, por la Universidad de Sevilla. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología, por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como Maestra de Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) en la Escuela Pública desde 1989 hasta 2011. En la actualidad es Maestra de Primaria del CEIP La Biznaga de Málaga, asumiendo la Jefatura de Estudios. Pertenecer al Grupo de Investigación HUM246: *Cultura de la Diversidad y Escuela*. Datos de contacto: Magdalena Rodríguez García, Jefa de Estudios CEIP La Biznaga, c/ Suceso Luengo, 15, 29018 Málaga (España). Correo electrónico: maleny@me.com

Miguel Salazar Nogueira es Maestro especialista en Educación Musical por la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz (1993-1996). Accedió al Cuerpo de Maestros de la Junta de Andalucía en 1997. Ha desarrollado de forma ininterrumpida las funciones de tutor y Maestro de Educación Musical en Primaria. Tiene una amplia trayectoria de formación y experiencia con las TIC y la enseñanza y el trabajo por proyectos en el aula [Coordinación TIC, Formador 2.0 en Junta de Andalucía, tutor INTEF, varias ponencias (UNIA, ECER-2013-EERA, Junta de Andalucía-Centros de Profesorado)]. Es miembro del Grupo de Investigación HUM-246 (*Cultura de la Diversidad y Escuela*) y miembro del colectivo de profesorado del *Proyecto Roma* desde 2007. Investigador colaborador en el Proyecto de Excelencia sobre Escuela Inclusiva ref. P08-HUM-3748. Datos de contacto: Miguel Salazar Nogueira, CEIP José Moreno Villa, C/ Godino, 13, E-29009 Málaga, Correo electrónico: miguelsalazarnogueira@yahoo.es

María Teresa Sánchez Compañá es Profesora Ayudante Doctor del Área de Didáctica de la Matemática del Departamento de Didáctica de la Matemática, las CCSS y las CCEE de la Universidad de Málaga. Licenciada en Matemáticas por la Universidad de Málaga, Doctora en Didáctica de la Matemáticas por el Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Investigadora del Grupo HUM-324 *Investigación en Didáctica de las Ciencias* de la Junta de Andalucía, desde 2017. Desde 2006 hasta la citada fecha pertenecía al Grupo FQM-193 *Didáctica de la Matemática. Pensamiento Numérico*. Las publicaciones y proyectos de investigación nacionales e internacionales en los que ha participado tienen como temáticas la fenomenología del límite, el análisis de libros de texto de matemáticas, el empleo de Scratch como recurso para trabajar pensamiento matemático avanzado, el Flipped Classroom como innovación metodológica en la enseñanza universitaria. Recientemente ha iniciado una nueva línea de investigación, cuyo principal foco de interés reside en la visualización de las mujeres a través de las ciencias y las matemáticas. Datos de contacto: María Teresa Sánchez Compañá, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática, las CCSS y las CCEE, Bulevar Louis Pasteur, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: teresasanchez@uma.es

María Teresa Sánchez Palma es Maestra del Colegio Público Blas Infante de Málaga. Maestra de Educación Infantil y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación «*Cultura de la Diversidad y Escuela*» de la Junta de Andalucía (HUM-246). Autora de algunas publicaciones sobre el desarrollo del modelo educativo del *Proyecto Roma* en la práctica. Participa en distintas jornadas, congresos y encuentros pedagógicos, así como en la formación de profesorado. Datos de contacto: María Teresa Sánchez Palma, CEIP Rafael Alberti, calle del Marqués de Mantua, 13, 29014 Málaga (España). Correo electrónico: Mariateresasanpal@gmail.com

Vicente Sierra es Maestro de Educación Musical, desde el curso 2003/2004, en la Comunidad de Aprendizaje (CdA) Colegio Santiago Apóstol de Valencia. Ha participado como ponente, entre otras entidades, en la Universidad de Valencia y en los cefires de Xàtiva, Valencia, Torrent, Castellón y Elche. Ha participado en diversos congresos de educación, en lo que ha presentando diferentes trabajos: «Adaptación de los grupos interactivos al aula de música» (CIMIE 14, Third Multidisciplinary International Congress of Education Research, Segovia 2014); «Aprendizaje del lenguaje musical a través de los grupos interactivos» (I Congreso Científico Internacional:

aprendizajes e interacciones en el aula, Valencia, 2015); «Las tertulias dialógicas musicales en un centro de infantil y primaria» (CIMIE 15, Fourth Multidisciplinary International Congress of Educational Research, Valencia, 2015); «La comprensión auditiva a través de las tertulias dialógicas musicales» (Veus en Contrapunt. XXI jornadas de educación musical organizadas por Aulodia, Valencia, 2017). En la actualidad es Maestro colaborador del *Proyecto Roma* en el desarrollo y aplicación de la educación musical a través de los proyectos de investigación. Datos de contacto: Vicente Sierra Marti, CAES Santiago Apóstol, c/ Escalante, 329, 46011 Valencia (España). Correo electrónico: maestrostap@icloud.com / maestrostap@gmail.com

Caterí Soler García es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Licenciada en Psicopedagogía, Doctora por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Málaga, Diploma de Estudios Avanzados en Política Educativa por la Universidad de Málaga, Máster *European Counsellor for Multicultural Affairs* por *The Pädagogische Hochschule Linz* (Austria) y Universidad de Málaga (España) y Experta universitaria en Autismo y Trastornos del Desarrollo. Investigadora del Grupo HUM-246 *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía, desde 2003. Las publicaciones y proyectos de investigación nacionales e internacionales en los que ha participado tienen como temáticas la educación inclusiva, escuela pública, *Proyecto Roma*, espectro autista, formación del profesorado, cultura de la diversidad y metodología de investigación cualitativa. Datos de contacto: Caterí Soler García, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: caterisolergarcia@uma.es

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014, p. 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2018

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

- 11 **EDITORIAL**. Una Oportunidad para Humanizarnos
MIGUEL LÓPEZ MELERO Y EL CONSEJO DE REDACCIÓN

TEMA MONOGRÁFICO.

PROYECTO ROMA: TRES DÉCADAS DE COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

COORDINADOR: MIGUEL LÓPEZ MELERO

- 17 Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia
MIGUEL LÓPEZ MELERO
- 29 Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción
CARLOS MORÓN DOMÍNGUEZ, IULIA MANCILA
- 43 El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma
ANA MARÍA GONZÁLEZ MARTÍNEZ
- 55 Construyendo un Aula Democrática en Educación Infantil
MARÍA TERESA SÁNCHEZ PALMA
- 69 El Aula, un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir
MIGUEL SALAZAR NOGUEIRA, RAFAEL FUNES MESA, DIANA FARZANEH PEÑA
- 81 La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática
MANUEL CRESPO NIEVAS, JOSÉ MIGUEL MEGÍAS LEYVA, MAGDALENA
RODRÍGUEZ GARCÍA, MARÍA JOSÉ PARAGES LÓPEZ
- 97 La Educación Musical en el Proyecto Roma
VICENTE SIERRA MARTÍ
- 107 La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático
CATERÍ SOLER GARCÍA, VERÓNICA AURORA QUINTANILLA BATALLANOS,
DIEGO AGUILAR TRUJILLO
- 123 La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado.
Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma
IULIA MANCILA, CATERÍ SOLER GARCÍA, CARLOS MORÓN DOMÍNGUEZ
- 139 El Dolor de la Lucidez. Una Mirada del Proyecto Roma
desde el Profesorado en Formación
MARCOS ALFONSO PAYÁ GÓMEZ, BEATRIZ GÓMEZ HURTADO, MARA RILO LÓPEZ
- 151 Voces Externas: Profesionales que se Acercan al Proyecto Roma
EUGENIA FERNÁNDEZ MARTÍN, DIANA FARZANEH PEÑA
- 163 Transformando el Contexto Familiar. El Proyecto Roma como Modelo Educativo de Mejora
CATERÍ SOLER GARCÍA, BEATRIZ GÓMEZ HURTADO, TERESA SÁNCHEZ COMPAÑA

181 **AUTORES**

191 **NORMAS DE FUNCIONAMIENTO**

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico : www.josepalomero.com

