

## DOCUMENTO SÍNTESIS SOBRE EL PROYECTO ROMA COMO UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

### Unas primeras palabras de agradecimiento

Somos un grupo de profesorado que, apoyados en estos principios, desarrollamos el currículum escolar de una manera muy diferente a como se suele hacer en las escuelas. Nuestra preocupación es saber *qué* debe de aprender nuestro alumnado y *cómo* debemos enseñarlo. Este es nuestro sentido del currículum escolar, y para nosotros esto no es sólo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver sólo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no sólo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (MATURANA, H. 1994). Por eso no es ingenuo 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.

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

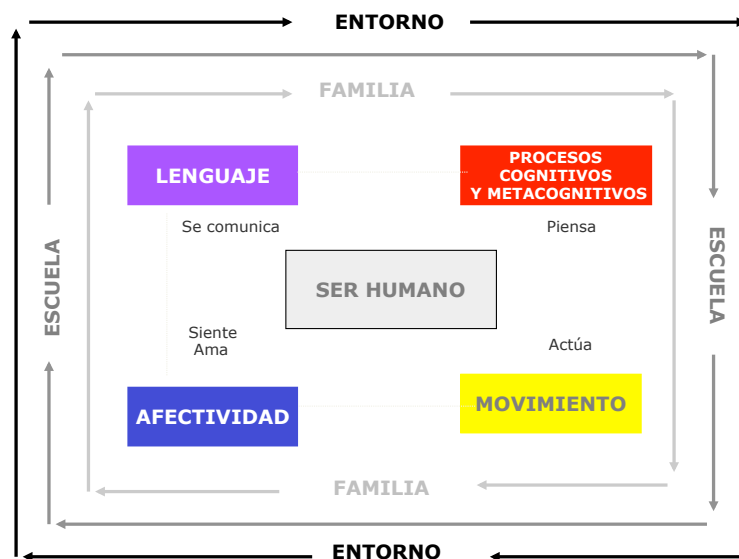
Pensamos que en este encuentro de formación podríamos ir explicando cada uno de estos principios. En primer lugar: el respeto a las peculiaridades del alumnado porque todas las personas son competentes para aprender.

### Todas las personas son competentes para aprender

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

Afirmar que **todos los niños y todas las niñas son competentes para aprender** supone que debemos romper con la dicotomización entre alumnado normal y especial. Hay niños y niñas con peculiaridades diversas, eso es cierto, pero ello no le

impide aprender. Este giro en el pensamiento del profesorado conlleva a una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico. Estos dos conceptos si no se conjugan adecuadamente pueden originar mucha discriminación. También el concepto de ACI (Adaptación Curriculares). Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004; LÓPEZ MELERO, M. 2004) al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose 'zonas de discriminación' (la mayoría del tiempo se dedican a copiar de un libro o a hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).



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

Desde este punto de vista el discente, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionado y transformando el material de aprendizaje. Es decir, que sin descartar los conceptos de que el individuo aprende de manera espontánea, es a través de la ayuda de otro u otra como se produce el conocimiento (Zona de Desarrollo Próximo). En este construir el conocimiento de manera social radica a nuestro juicio el aprendizaje cooperativo

imprescindible en una escuela inclusiva. Deseo recordar en este sentido el carácter sociocultural de la cognición humana (VYGOTSKY, L. 1995) y también el pensamiento de AINSCOW (2010) cuando habla de "Every Child Matters " (***"Cada alumno es importante"***) cuyo objetivo es ampliar el enfoque de aprendizaje más allá de los resultados académicos. De ahí que nosotros, fundamentalmente, trabajemos en grupos heterogéneos siguiendo los principios del socio- constructivismo.

### **Nuestros fundamentos epistemológicos**

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

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

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

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

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

Estos fundamentos nos permite construir el conocimiento de manera social a través de proyectos de investigación. Pero antes debemos exponer qué entendemos nosotros por contenidos o material de aprendizaje.

### **¿Qué entendemos por contenidos o material de aprendizaje?**

Si preguntáramos a cualquier docente si lo que pretende conseguir de su alumnado es que sean personas *cultas, reflexivas y críticas, dialogantes, solidarias y respetuosas, coherentes* con sus acciones *sabiendo hacer lo que se debe hacer*, seguro que coincidiría con nosotros que esa es la educación con la que deben salir de las escuelas. Entonces, si esto es así ¿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?

En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado adquiera la comprensión de por qué un conocimiento es importante y otro secundario, así como el modo de saber emplear lo adquirido (conocimiento meta-cognitivo). LURIA recuerda que "la importancia de la enseñanza no reside simplemente en la adquisición de nuevos conocimientos, sino en la creación de nuevos motivos y modos formales de pensamiento discursivo verbal y lógico, divorciados de la experiencia práctica inmediata" (LURIA, 1986, p. 35). Es decir, el alumnado tiene que aprender a construir herramientas mentales que le permita seguir conociendo por sí mismo y no tanto saber muchas cosas. "Por lo general el cerebro sabe muy pocas cosas; simplemente sabe cómo recuperar los datos" (...) El cerebro no necesita ver todo lo que ocurre...lo único que necesita saber es dónde ir a buscar la información" (EAGLEMAN, D. 2013, p. 40 y 42).

En las clases del Proyecto Roma los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> El aprendizaje que subyace en el Proyecto Roma es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en transformar los sistemas y no sólo las personas.

aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común (JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.,1999). Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es 'hacer deberes', para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo ("*aprender a aprender*" y "*aprender cómo aprender*"). Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en más y más fragmentos de disciplinas inconexas y descontextualizadas para ser memorizadas y, más tarde, medidas/evaluadas, impidiendo que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento y de manera interdisciplinar.

El profesorado debe valorar lo que el alumnado ha comprendido por sus acciones y no a través de lo que ha retenido o memorizado. De ahí que el papel del docente no puede ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Pensamiento éste que ya tenía muy claro Michael de MONTAIGNE en el siglo XVI: "que el preceptor no pierda de vista cuál es el fin de sus desvelos; que no ponga tanto interés en enseñar a su discípulo la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Escipión y Aníbal; ni tanto en informarle del lugar donde murió Marcelo como en hacerle ver que allí encontró la muerte por no haber estado a la altura de su deber. Que no ponga tanto interés en que aprenda los sucesos como en que sepa juzgarlos" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 115). Saber algo de memoria no significa que se sabe, sino que se ha retenido en la memoria. Y prosigue este autor: "Las abejas extraen el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, que es producto suyo, y no tomillo ni mejorana: así las nociones tomadas a otro, las transformará y modificará para con ellas ejecutar una obra que le pertenezca, formando de este modo su saber y su discernimiento" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 110).

Todo esto hace que el trabajo del docente sea más creativo y original, pero también más exigente al convertir sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje, donde todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico (FREIRE, 1993). En el aprendizaje dialógico el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Este modo de construcción del conocimiento de manera social a través del diálogo no es una actividad solitaria sino cooperativa. La cultura escolar no es sólo acumulación de contenidos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente, esta construcción se realiza cuando los niños y las niñas disfrutan siendo partícipes del mundo que uno genera con los demás. Ser partícipe significa trabajar en grupo, tomando o adquiriendo responsabilidades, compartiendo tareas y retos propios de grupo. No consiste, afirma CAZDEN (1991) en '*socializar los asientos sino el aprendizaje*', dado que cada uno cumple una función de responsabilidad. No es lo mismo trabajar en grupo que estar agrupados. El aprendizaje compartido genera

inteligencia compartida, el grupo se enriquece cognitivamente porque el origen de la inteligencia es social.

En fin, el profesorado debe ir haciendo consciente al alumnado que está aprendiendo a construir ese gran proyecto común que es la convivencia democrática en su clase y con los libros de textos va a ser muy difícil lograrlo. "En conclusión mi deseo es que el universo entero sea el libro de nuestro escolar" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 116).

### **¿Cómo lo hacemos en nuestras clases?**

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, sólo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. Consideramos que el *método de proyectos* (William KILPATRICK, 1918 y John DEWEY, 1971), representa la síntesis de todas las estrategias del Proyecto Roma: la fotografía como anticipación al aprendizaje, el desarrollo de procesos cognitivos de la vida cotidiana y la mediación (LÓPEZ MELERO, M. 2004). En los últimos años es muy común oír decir al profesorado: "en nuestro colegio trabajamos por proyectos". Cuando oigo a los docentes hablar así siento una gran felicidad, pero, ¿entendemos todos lo mismo por proyecto? Nosotros, desde el Proyecto Roma cuando hablamos de proyectos hablamos de *proyectos de investigación* porque consideramos que ésta es el fundamento del aprendizaje. La idea de *proyecto* no es la idea de tema, en sentido tradicional, y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno detrás de otro, tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de conseguir: los *proyectos de investigación* son un modo de '*aprender a aprender en cooperación*'. Es algo dinámico que primero se imagina (pensar) y después se construye (acción).

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva, es decir con esa capacidad del individuo de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELL, G. 2001). Todo ello propiciará en el alumnado el desarrollo cognitivo y cultural así como la organización mental necesaria para la construcción del conocimiento y la comprensión del mundo. En este sentido, el método de proyectos de investigación nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresco y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de la situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Donde el docente 'presta' una especie de ayuda a la actividad constructiva de significados llevada a cabo por el alumnado. Estos procesos de intercambio se convierten en la creación de *zonas de desarrollo próximo* (VYGOTSKY, 1979) y en esas zonas nuestra ayuda se ajusta, en cantidad y calidad, a las necesidades requeridas por los grupos y nada más. Para ello partimos del *nivel de desarrollo inicial* en el que se encuentra el alumnado, planteando nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial hacia un posible *nivel de desarrollo potencial*, para que cada grupo llegue a la culminación del proyecto de manera autónoma mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para '*aprender a aprender*', tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc.

Recordar que los proyectos de investigación no deben confundirse ni con los contratos de trabajo de FREINET, ni con los centros de interés de DECROLY, ni con las unidades didácticas clásicas, sino que son un modo de *aprender a pensar y aprender a convivir* en donde partiendo de *una situación problemática*, surgida de la curiosidad y del interés del alumnado, no del profesorado, y de los conceptos previos que tienen cada niño o niña de la situación problemática (Nivel de Desarrollo Actual. VYGOTSKY), emerge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula. Estos grupos deben ser lo más heterogéneos posibles y cada uno de los grupos, desde sus puntos de vista y desde sus necesidades, establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial. VYGOTSKY), para lo cual deben construir algo (Plan de operaciones). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase (Zona de Desarrollo Próximo. VYGOTSKY). Es decir, es un modo de *"aprender a pensar y de aprender a convivir"*, donde el debate dialógico (FREIRE) que acompaña a todo el proceso inclina al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (HABERMAS). Con este procedimiento de trabajo lo que pretendemos es que las niñas y los niños sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; es decir, que adquieran un proceso lógico de pensamiento. Pero también pretendemos que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener juicios correctos y para aprender a tratarse entre sí de manera razonable y respetuosa. El aprendizaje que subyace en el Proyecto Roma es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en transformar los sistemas y no sólo las personas.

Los pilares científicos en los que nos fundamentamos hacen que nuestras prácticas recuperen su auténtico sentido desde la consistencia epistemológica de Jürgen HABERMAS (1987) y, más concretamente, desde su *Teoría de la Acción Comunicativa*, hasta la metodología más coherente con dicho pensamiento como es la concepción de investigación-acción de Stephen KEMMIS (1988), pasando por la concepción de la inteligencia en Alexander LURIA (1980), como desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y, la consiguiente teoría antropológica de Lev VYGOTSKY (1979), sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como la síntesis más actualizada del pensamiento de los dos autores anteriores que, a nuestro juicio, representa Jerome BRUNER (1997), al considerar la educación como una forma de culturización en el ser humano donde educador y educando se educan juntos en un encuentro dialógico (Paulo FREIRE, 1990). Todo ello sustentado en el pensamiento de la Biología del Conocimiento de Humberto MATURANA (1994), como la Biología del Amor que caracteriza al desarrollo y a las acciones humanas como consecuencia de una enorme serie de causas que se interrelacionan e interactúan en un mundo de redes emocionales.

En una comunidad de indagación y de aprendizaje de este tipo (investigación), tanto el propio proceso de pensar como aquellos que participan en él se transforman y se enriquecen, no sólo cognitivamente y culturalmente, sino afectiva y comportamentalmente. Es decir, además del conocimiento que se produce emergen una serie de valores, tales como: libertad, respeto, tolerancia, generosidad, bondad, compañerismo, etc.

A continuación sintetizamos paso por paso cómo se ha de proceder en el desarrollo de un proyecto de investigación en el aula. Antes de trabajar por proyectos de investigación en el aula, hemos establecido lo que denominamos en el Proyecto Roma *Cuestiones Previas*, que son los requisitos imprescindibles para trabajar de manera cooperativa.

## **Cuestiones Previas**

### *1º. Las clases comienzan conociéndonos*

Lo esencial del procedimiento de trabajo por proyectos 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 una clase radica en cómo realicemos este conocimiento. De cómo se establezcan estos primeros lazos va a depender el desarrollo de todo lo que acontezca posteriormente. ¿Qué significa conocernos? ¿Significa que llegamos a clase y nos preguntarnos: cómo te llamas, dónde vives, cuántos años tienes, a qué se dedica tu familia, etc.,?. No. Cuando hablamos de que en los primeros días debemos conocernos nos referimos a que hemos de ir construyendo juntos, el profesorado y el alumnado, una 'matriz' de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo hacemos las cosas. Por eso cuando conversemos en asamblea, que en los primeros días de clase será la estrategia didáctica que utilicemos preferentemente, seguiremos un orden lógico en las intervenciones y, de este modo, nos vamos acercando a ese conocerse. El proceso de conocimiento será a través de la conversación. La conversación es un encuentro que nos va a permitir vivir cosas juntos. Y, de este modo, conversando, vamos conociendo cómo piensan, cómo hablan o establecen las relaciones de comunicación, cuáles son sus maneras de comportarse y su mundo de valores y si son capaces o no de respetar las normas de clase, y cómo actúan; es decir, qué tipo de autonomía tienen. Por su puesto el alumnado también conoce cómo piensa, se comunica, se comporta y actúa el profesorado. Es como una primera evaluación diagnóstica de la clase (Matriz). Desde este punto de vista podríamos decir que es como un modo de hablar desde nosotros mismos desvelando al hacerlo nuestra historia personal, nuestras reflexiones, nuestros lenguajes, nuestras emociones y nuestras acciones. Y, en ese conversar, las niñas y niños empiezan a aprender que todo **el mundo en clase puede aprenderlo todo** si se ayudan entre sí, y que **la mejor forma de aprender es ayudar a aprender**, y que cuando alguien tiene dificultades para aprender algo, va a aprenderlo si el resto le ayuda (así surge el aprendizaje cooperativo que ya hemos comentado en artículos anteriores). Pero ¿qué pasa en nuestras cabezas cuando pensamos, cuando hablamos, cuando sentimos y cuando actuamos? ¿qué ocurre en nuestro cerebro para entender y comprender a los demás? Lo que nos interesa en estos momentos es que vayan construyendo las herramientas de su mente. Es decir, enseñarles a pensar para que actúen correctamente y de ahí que hagamos de las clases la simulación de un cerebro.

### *2º 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, de cómo aprende el ser humano. Nos referimos a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado de cómo se produce el aprendizaje y, de acuerdo a dichas teorías, se suele enseñar. Pero una cosa es saber cómo aprenden los seres humanos y otra muy distinta es saber cómo



nos lo montamos nosotros en nuestras clases para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros en clase? Lo primero que aprenden las niñas y los niños es que su clase es como si fuese un cerebro (“El contexto es el cerebro”). 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. A edades tempranas se hace un itinerario físico en el aula, para que puedan comprender que están haciendo un proceso mental (proceso lógico de pensamiento), cuando ya son un poquito mayores, no es necesario el itinerario físico en el aula, pero sí el proceso mental que todo el alumnado debe hacer.

### *3º Se consensuan las normas de convivencia -de clase, asamblea y grupo*

Además de saber el alumnado que va a la escuela a *aprender a pensar* correctamente, éste debe saber que se aprende con otros y otras, por tanto, también, van a *aprender a convivir*. Precisamente desde la confianza que se ha despertado en los primeros días al ir conociéndonos se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la igualdad de todos y todas. De este modo vamos acordando las normas de clase, de la asamblea y de grupo. Pero no como una relación de 'cosas' que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que en la clase se vivan los valores. Por el contrario el incumplimiento de las normas impide lograr una educación en valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestra clase.

### *4º Y se produce la distribución de responsabilidades*

Este modo de concebir el aula como un lugar para pensar y reflexionar correctamente y para aprender a aprender desde la confianza, el diálogo y la convivencia democrática requiere que cada cual, el alumnado y el profesorado, adquiera su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar. Y habrá responsabilidades tanto en la coordinación de una asamblea como en el trabajo en grupos heterogéneos, donde todos aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material. 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 funciones y además que todos los niños y niñas de la clase hayan estado alguna vez trabajando juntos.

En consecuencia, y teniendo en cuenta estas cuestiones previas, la metodología más coherente son los proyectos de investigación. 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, pensamos que lo podemos conseguir a través de los **proyectos de investigación**.

## Pasos en los proyectos de investigación

Venimos afirmando que los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con esa capacidad del individuo de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. En este sentido los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde el **ámbito del pensar** y desde el **ámbito del actuar**. Es como si cada proyecto tuviera dos partes, una de Pre-acción que se realiza en los momentos de pensar, de comunicar y de establecer normas y tomar decisiones de lo que se va a construir y, otra de Acción en donde ya se realiza el proyecto. El desarrollo de los proyectos de investigación siempre sigue una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1º *Asamblea Inicial*. El proceso se inicia con una *asamblea* que es la estrategia metodológica por excelencia para el desarrollo de la convivencia democrática y el aprendizaje. El origen de cualquier proyecto surge, precisamente, cuando se descubre o se toma conciencia que hay una situación problemática y esta situación invita a la participación de todos sus componentes. Es decir, partimos de sus curiosidades epistemológicas. (*¿Qué sabemos y qué debemos saber?*). Es el momento en el que se socializan los aprendizajes y se despierta el deseo por aprender (motivación). Se acuerda el nombre del proyecto y se sitúa en una de las cuatro dimensiones: Cognición/Metacognición, Lenguaje, Afectividad y Autonomía, es un como un modo de darle identidad a nuestro proyecto. Entre todos y todas van viendo qué saben y qué quieren saber de la situación problemática y una vez que se tiene claro esto cada grupo escribe en el ordenador o en su cuaderno de grupo lo acordado en la asamblea (hay una carpeta creada por grupo). Para responder a las preguntas de lo que quieren saber se elabora un Plan de Acción por grupos heterogéneos y cada grupo construye algo para darle respuesta a lo que desean saber.

2º *Plan de acción y grupos heterogéneos*. El alumnado, en la asamblea, ha ido tomando conciencia de que hay una situación 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 aquél que pretendemos que consiga todo el alumnado a través del proyecto (**plan de operaciones**) y con aprendizaje específico a aquél que va a ayudar a mejorar a cada persona en algo en particular. Cada grupo debe construir algo -mural, maqueta, cuento, revista, etc- que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía de la maestra o del maestro siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y metacognitivos, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y autonomía para la construcción.

Después el grupo que está en la Zona de Pensar (Cognición y metacognición) comienza a elaborar su plan de operaciones, mientras tanto el resto de los grupos están sopesando posibles actividades para el proyecto o haciendo otras complementarias. Terminado el plan de operaciones cada grupo lo escribe en el ordenador, en un espacio creado para sus proyectos.

Después en la Zona de Comunicar buscan la información, tanto en libros como en ordenadores, la información que va a posibilitar el desarrollo del plan de operaciones que habían planificado. Intercambian puntos de vista, debaten qué hacer y cómo hacerlo, y deciden qué lenguajes son necesarios para ese proyecto en concreto

(glosario de conceptos propios de ese proyecto, lectura, escritura, lengua, lógica matemática, artes, plásticas, etc.,). Se sintetizan las ideas principales y se escriben.

En la Zona del Amor (Afectividad) acuerdan las normas y los valores necesarios para llevar a cabo ese plan de operaciones. Y en la del Movimiento (Autonomía) se toman las decisiones para la construcción de lo que habían pensado hacer en la zona de pensar para exponerlo en la Asamblea Final. Termina el plan de operaciones proponiendo los materiales necesarios para lo que desean a construir. También se planifican los aprendizajes específicos que son aquellos que le va a ayudar a mejorar a cada persona en algo en particular y se planifican, incluso, los imprevistos (planificación en la acción) que es aquello que puede ocurrir cuando se pasa a la acción. Son los conocidos... Y sí?. Cuando termina la maestra o el maestro de planificar el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Y los grupos siguen su indagación de manera autónoma.

3º *Acción*. Todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Es 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. Una vez terminada la construcción en el que está comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila todo lo que ha aprendido en ese proyecto y elabora un mapa conceptual como síntesis de su aprendizaje.

4º *Asamblea Final*. Es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos de clase y proponer nuevos proyectos. En la Asamblea Final cada portavoz cuenta qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y cómo las han resuelto, y qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea y muestra el mapa conceptual que han elaborado. Cuando todos los grupos han terminado de exponer, realizan juntos el mapa conceptual de la clase donde tiene que estar reflejado todo lo que han aprendido entre todos los grupos y este mapa 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 estas clases es la investigación. Sin ella no hay aprendizaje.

El trabajo por proyectos de investigación requiere transformar el aula tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. Con este procedimiento de trabajo lo que se pretende es que las niñas y los niños sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; o sea, que adquieran un proceso lógico de pensamiento: enseñar a pensar para actuar correctamente. Pero también se pretende que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener juicios correctos y para aprender a tratarse entre sí de manera razonable y respetuosa. Es decir, que este modo de aprender a aprender en cooperación permite a todo el alumnado aprender a pensar y aprender a convivir.

## ¿Cómo aprenden los niños y las niñas a trabajar por proyectos en clase?

Los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde *el ámbito del pensar* y desde *el ámbito del actuar*. Es como si cada proyecto tuviera dos partes, una de pre-acción que se realiza en los momentos de pensar, de comunicar y de establecer normas de entendimiento, y otra de Acción (Zona de Autonomía) en donde ya se realiza el proyecto. Concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevamos en clase es el siguiente: Asamblea Inicial y Plan de acción, Acción y Asamblea Final.

### A) ÁMBITO DEL PENSAR

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

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

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

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

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

### B) ÁMBITO DEL ACTUAR

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

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

## **Asamblea Final**

### **Presentación del proyecto de investigación en asamblea a los otros grupos.**

En la Asamblea Final los portavoces de cada grupo cuentan qué planificaron, qué dificultades han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo las han resuelto, cuentan las respuestas que han encontrado a las dudas de la asamblea y muestran el mapa conceptual que han elaborado. Se produce un debate entre los grupos y se construye un mapa conceptual entre todos los grupos reflejando todos los aprendizajes y este mapa es lo que cada estudiante tiene en el libro que van construyendo a lo largo del curso. Tienen que adquirirlo como síntesis de lo que han aprendido en este proyecto.

### **Evaluación de los aprendizajes genéricos y de los aprendizajes específicos.**

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

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

## **Ejemplo de un Proyecto de Infantil: “Mi bocadillo está verde”**

Pensamos que con un ejemplo de un proyecto de investigación se comprenderá mejor todo cuanto hemos descrito anteriormente. El proyecto que hemos elegido en esta ocasión es el de una maestra de Infantil con un grupo de niños y niñas de 5 años. El colegio está en una Zona de Interior de la provincia de Córdoba. Este proyecto surge porque una de las maestras nos cuenta que un alumno suyo en el recreo sacó de su mochila un bocadillo verde que se había olvidado días atrás. El niño estaba extrañado y no salía de su asombro. La maestra le comenta que no debe comérselo. Y el niño le dice que qué es lo que le ha pasado a su bocadillo que está verde. Pues vamos a investigar por qué se ha puesto verde, le contesta la maestra.

**Anécdota:** Resulta que hubo un señor muy sabio, pero un poco olvidadizo, y en una ocasión se fue de vacaciones un mes y dejó al descubierto una serie de cultivos de bacterias de *estafilococos aureus*. Cuando volvió observó que muchos de los cultivos

estaban contaminados y los tiró a una bandeja de lysol. Afortunadamente para la humanidad le visitó un antiguo compañero y al enseñarle lo que estaba haciendo con algunas de las placas que aun no habían sido lavadas, se percató que en una de ellas, alrededor del hongo contaminante, se había creado un halo de transparencia, lo cual indicaba destrucción celular. Este científico británico descubrió, sin proponérselo, el poder bactericida de este moho llamado *Penicillium Natatum*; o sea, la penicilina. Este señor se llamaba Alexander FLEMING

## ÁMBITO DEL PENSAR

**Situación Problemática:** "¿maestra qué le ha pasado a mi bocadillo que se ha puesto verde?" o puede ser : Mi bocadillo se ha puesto verde y no sé por qué.

### Asamblea inicial

*¿Qué sabemos de lo que le ha podido suceder al bocadillo?*

- Que huele mal y tiene un color peculiar
- Que la seño me ha dicho que no me lo coma porque me pongo malo
- Que mi primo se comió una vez uno y enfermó
- Que está mohoso
- Que se pone mohoso por el calor
- Que se pone mohoso porque estaba en un plástico metido
- ...

*¿Qué necesitamos saber?*

- ¿Por qué se ha puesto verde?
- ¿Dónde ha estado guardado para que se ponga verde?
- ¿Por qué unas cosas sí se ponen verdes y otras se ponen blancas?
- ¿De dónde nacen los mohos?
- ¿De dónde nace el verde?
- ¿Todo lo que es verde no se puede comer?
- ¿Se pudre todo igual?
- ¿Es el mismo moho de los árboles o de las calles cuando llueve?
- ¿Qué es pudrir?
- ¿Qué puedo hacer yo para que no se me ponga verde?
- ¿Qué puede pasar si me como un bocadillo verde?
- ¿Cuánto tiempo tarda en pudrirse?

- ¿Por qué envuelto en un plástico se pudre antes que si está envuelto en papel?
- ¿Por qué demora más en pudrirse en el frigorífico?

El qué sabemos y el qué queremos/necesitamos saber lo va apuntando la maestra en la pizarra, tanto en infantil como en primaria. De esta forma comprenderán que hay dos códigos, en este caso el conversar y el escribir. En el caso de infantil se puede acompañar con dibujos acordados con el alumnado y en el caso de primaria escribirán todo en sus libretas.

Ahora, cómo hacemos para resolver esas cuestiones que queremos/necesitamos saber: *hacemos un plan de acción* (continuamos pensando). Para ello se produce un cambio de estrategia metodológica. Pasamos de la asamblea a la formación de los grupos heterogéneos donde la maestra o el maestro acompañarán a cada uno de los grupos en la planificación del Plan de Acción. En el caso de infantil se recomienda hacer la primera planificación en asamblea y más adelante en dos grupos, es decir, la clase dividida en dos. En el caso de primaria, la maestra debe planificar con un grupo mientras el resto de los grupos hacen otras actividades complementarias relacionadas con el proyecto de investigación.

Cada grupo decide qué va a construir para darle respuesta a los interrogantes que surgieron en la asamblea y servirá, además, para contarle al resto de los compañeros y compañeras, en la asamblea final, lo que han hecho. Pueden construir un mural, un libro, una revista, una presentación, un póster, una maqueta, etc. Nosotros en el encuentro de profesorado decidimos construir un mural para comprender el proceso. La construcción del mural supone un plan de operaciones. Para la elaboración del plan de operaciones (seguimos el proceso lógico de pensamiento) y nos preguntamos qué necesitamos de cada una de las dimensiones. Por ejemplo, dentro de los procesos cognitivos y metacognitivos ¿Qué necesitamos de la percepción? ¿Qué necesitamos de la atención?, etc. En el caso de infantil no se habla con esos términos, hablamos de dónde y cuándo, por ejemplo. Es la maestra o el maestro quien sí tiene que tener bien claro todo el proceso lógico de pensamiento (pensar, después hablar, las normas y la acción), y cada zona debe representarse físicamente en la clase para que el alumnado vaya adquiriendo ese proceso lógico de pensamiento.

### **Plan de acción (Grupos heterogéneos)**

*Planificando los Aprendizajes genéricos*, para conseguirlos debemos construir algo que nos permita interactuar entre todos los componentes del grupo. Y para la construcción de lo que hemos decidido construir seguimos un proceso lógico de pensamiento (en nuestro caso un mural). Este proceso constituye el Plan de Operaciones. Y nos vamos preguntando qué necesitamos de cada una de las dimensiones para construir lo que hemos decidido construir.

*¿Qué necesito de los Procesos cognitivos y metacognitivos?*

- De la percepción: Tenemos que buscar información de qué hace que el moho huelga. Si son grandes, de sexto o de quinto, pensar cómo se busca esa información ¿Por qué

el moho despiden un olor peculiar? Si son pequeños, de infantil, tendrán que preguntar en casa o tendrán que ver por qué el moho huele, el bocadillo huele y en el mural tendrá que aparecer la información de que huele. Además hay que tener en cuenta el mural, que se va a colgar en una pared, entonces las letras, los dibujos, tienen que tener un tamaño visible en la distancia.

- De la atención: Tenemos que tener en cuenta que el mural tiene que tener unas características para que la gente no se despiste, que no sea aburrido, que sea un mural que atraiga, no puede ser que tenga sólo letras. Tienes que conseguir que la persona que está frente a él lo vea y esté atento.

- De la memoria: Recordar qué hemos aprendido antes sobre los mohos. Recordar la información. Reconocer, porque si se hacen fotografías vamos a reconocer cuáles son los que no se deben y los que sí se deben comer. También poner texto debajo de las fotos para que reconozcan cada uno de los mohos.

- De la organización del espacio: Dónde vamos a ubicar el mural y qué vas a poner en cada parte del mural, dónde irá lo más o menos relevante, por ejemplo. La distribución del espacio tiene que darse de forma que sea visible. Pero también planteamos en asamblea algunas interrogantes con respecto al espacio. Habrá que buscar información de cómo en distintos espacios se producen distintas maneras de pudrirse algo, porque nos ha surgido que no en todos los sitios se pudre igual, no es lo mismo el plástico, que el papel, que el frigorífico, que fuera.

- De la organización del tiempo: Debemos tener en cuenta si se pudre todo al mismo tiempo, la fecha de caducidad de los alimentos como el pan de molde. Si el pan se pone mohoso al mismo tiempo en el norte de España que en el Sáhara, o qué pasa en San Sebastián que se pone mohoso todo; y nos vamos metiendo en los climas y todo porque ha dicho que está verde. También tenemos en cuenta cuánto tiempo vamos a invertir en el mural, y cómo vamos a organizar y distribuir el tiempo.

### *¿Qué necesitamos del Lenguaje y comunicación?*

- Del nominar: Ponerle nombre a todos los mohos porque no todos se llaman igual. En los cursos pequeños ni siquiera saben que se llama moho, hasta ahora podríamos estar hablando del verde.

Se puede hacer un glosario con todo el vocabulario que puede surgir: moho, bacterias, oxigenar, putrefacción... Si ya tienen un dominio de la lectura habrá que buscarlas en el diccionario y ver su definición. Si son de infantil y están trabajando el método global, acompañando las palabras con los dibujos o fotos. Todas esas palabras que aprenden tienen sus fotos, su cartel y lo guardan en la bolsa de la clase del proyecto "el bocadillo está verde".

Pueden, además, clasificar si son verbos, si son adjetivos, si son pronombres, si son nombres, si son palabras chicas, cortas, largas... Si en infantil están trabajando todo mayúscula o minúscula, o cursiva... La clasificación depende del curso en el que estemos. Las podemos clasificar con el criterio de clasificación de la acentuación, con el criterio de clasificación del tipo de palabras, con el criterio de clasificación de antónimos en un lado y sinónimos en el otro.



- De la lectura: Toda la información que busquen la tienen que leer. No puede darse por leído nada que no se comprenda. Y para comprender aquello que no entendemos pensamos en nuestro grupo, buscarán en el diccionario, se consulta a otros grupos y se pregunta a la maestra. De esta manera se garantiza que todo lo que se lea se comprende.

La búsqueda de información no se hace solamente en el libro de texto, pueden buscar información en otras fuentes como: preguntarle a un familiar, o a una persona que conozcan, o entrevistar a un maestro o maestra de la escuela, en enciclopedias, en internet. En este último caso, la maestra o el maestro hace una búsqueda previa y les ofrece 4 ó 5 enlaces, también buscan en la wikipedia. En ocasiones la maestra o el maestro también puede sacarles la información y dársela para que la lean. Es muy importante manejarse también en la biblioteca. Tienen que saber qué preguntarle a la persona que lleva la biblioteca o cómo se busca la información en dependencia de la fuente, por ejemplo en una enciclopedia tienes que conocer el orden alfabético para la búsqueda de los temas, o saber qué es lo importante de lo que estamos leyendo.

- De la escritura: Toda esa información que se ha recogido hay que anotarla pero teniendo en cuenta qué es lo que el portavoz va a contar en la asamblea, por tanto no puede ser excesivamente extenso, debe ser una síntesis de aquello que han encontrado, las ideas fundamentales. En primero o infantil hacen como un guión y con preguntas muy concretas. La responsabilidad de escribir en la carpeta del grupo la tiene el secretario o secretaria pero no quiere decir que sea la única persona que escriba todo lo del grupo, necesita la ayuda de éste. Pero además, cada miembro del grupo debe escribir aquello importante en su archivador personal.

- Del lenguaje matemático: El concepto de tiempo es fundamental porque influye en el crecimiento de los mohos. Podemos hacer una tabla de cómo ha crecido o crece el moho, con la diferencias de unos de otros. Además, debemos tener los espacios de la cartulina, las medidas y las divisiones, por ejemplo, según la cantidad de información que van a mostrar en el mural, cómo tienen que distribuir el espacio, el tamaño del mural, la forma de éste y de los carteles que van dentro: rectangular, cuadrado, círculo... En éste último caso ¿Cómo se hace un círculo? Con un compás. La multiplicación la podremos necesitar por ejemplo, al observar el moho al principio de la mañana, después del recreo y luego antes de irnos. Cuando tú tienes que sumar cuántas veces lo has observado el alumnado tiende a contarlas pero la maestra o el maestro puede intervenir y hablar para toda la clase que hay otra manera de hacerlo.

Se trata de que primero descubran la operación matemática, en este caso la multiplicación y luego construyan su tabla de multiplicar, pero con un conocimiento previo de en qué consiste: cuando estás multiplicando lo que haces es sumar cantidades más grandes y más rápido. Lo que ocurre en las escuelas, normalmente, es que se le pide al alumnado que se aprenda de memoria las tablas de multiplicar sin saber que operación están haciendo, cuando es justo al revés. Al tener el concepto, aprenden el algoritmo y lo usan en nuevas situaciones.

- De la música: Si la maestra es de música quizás conozca alguna canción sobre setas y mohos... o se puede construir.

- Del Inglés: El profesor o profesora de inglés puede colaborar con el vocabulario del proyecto en esa lengua.
- De la plástica: La necesitamos para realizar el mural y los dibujos que vamos a hacer dentro de éste.

### *¿Qué necesitamos de la Afectividad?*

De las normas: Para poder construir tenemos que tener en cuenta unas normas, como las del grupo. Que no se pudra el bocadillo puede o no estar relacionado con normas de higiene, y tenemos que ver cuáles son las normas de higiene adecuadas en nuestra vida cotidiana para que no salgan los mohos. Habrá que buscar información sobre qué sucede si nosotros nos comemos algún alimento con moho, pero tendríamos que ver que hay personas que sólo comen alimentos con moho y hay para quienes su comida son los productos del Carrefour caducados.

De la valoración de las diferencias: La diferencia como valor, no como un defecto o un problema, gracias a que existe el otro o la otra con unas peculiaridades yo me enriquezco: Si el secretario o secretaria no escribe muy bien, entonces habría que ver cómo se le podría ayudar; y si el portavoz no sabe leer nos planteamos cómo vamos a hacer para que nuestro portavoz que no sabe leer se lo cuente a la asamblea o cómo recordarle las normas a la coordinadora que no tiene paciencia y es precisamente quien se las salta más.

### *¿Qué necesitamos del Movimiento/Acción?*

Se organiza y se distribuye el trabajo que va a hacer cada uno de los miembros del grupo y vemos los materiales que vamos a necesitar. Aquí entraría también la profesora de Educación Física en el movimiento.

En el caso de las clases de infantil se pueden hacer cartelones de la planificación: qué es lo que tienen que hacer siguiendo un orden temporal. En los primeros proyectos el alumnado de estas edades necesitará del acompañamiento de la maestra y ya posteriormente se irán dando cuenta que los cartelones les guiarán en el trabajo. Ya cuando la clase vaya teniendo cierta autonomía se puede dividir la clase en dos para planificar.

### *Planificación de los Aprendizajes específicos*

Hemos planificado conjuntamente los aprendizajes genéricos, aquellos que compartimos todos y todas. Luego cada miembro del grupo debe planificar aquello que desee alcanzar o mejorar personalmente; o sea, para qué nos va a servir a cada uno personalmente este proyecto, y es a lo que llamamos planificación de los aprendizajes específicos (introspección personal). Cada persona del grupo ubica lo que quiere aprender en una dimensión y ve qué le aportan el resto de las dimensiones para alcanzarlo. Todo ello se comparte porque no solo le sirve al individuo que se lo ha planteado, sino también a sus compañeras y compañeros. Es decir, se planifican los aprendizajes específicos de manera grupal.

### *Planificación de imprevistos, ¿Y si...?*

Los imprevistos son considerados aquellos aprendizajes en la acción y que en el Proyecto Roma le llamamos los "¿Y si...?" No ocurrirán cuando pensamos, en la planificación, sino que pueden ocurrir en la acción, pero pensamos en estos momentos por si ocurren.. Tampoco tienen por qué ocurrir, es para prever si ocurrieran y saber cómo actuar. Por ejemplo: ¿Y si la secretaria se lleva la carpeta a casa y un día no viene?... ¿y si tenemos que buscar información en Internet y no hay conexión?...

En este punto del encuentro surge la duda por parte del profesorado de su papel en la planificación, en este caso la maestra o el maestro sí debe tener en cuenta el proceso y adelantarse mentalmente a lo que pueda ocurrir al día siguiente luego de haberse establecido el qué sabemos y el qué queremos saber, por eso se recomendó que la asamblea inicial se intentara hacer un viernes. La maestra tendrá todo el fin de semana para desarrollar la planificación que llevará el lunes, pero no lo llevas en un papel escrito sino mentalmente, de forma que cuando estés planificando con los grupos puedas introducir aquello que se les ha pasado o no se han percatado. Para que esto sea posible cada maestro o maestra debe tener un diario. También es importante que cada grupo lleve su libreta de actas donde escribirán al final del día lo que han hecho en la jornada, y así el alumnado va teniendo un registro y la maestra podrá consultarlo cuando sea necesario.

### ÁMBITO DEL ACTUAR

#### **Acción**

Hasta este momento hemos estado en el ámbito del pensar, primero en asamblea y luego en grupos heterogéneos. Ahora pasamos al Ámbito del Actuar. Y lo primero es la Acción. Al día siguiente de terminar de planificar el plan de acción en la zona del pensar, el grupo que ha planificado pasa a la zona del lenguaje y comienza a desarrollarlo. La maestra planifica con otro grupo el Plan de Acción, y cuando termina este grupo hace lo propio y así sucesivamente hasta que termina con todos los grupos. Esto suele tardar unos cuatro días, más o menos, porque hay que dedicarle un día a cada grupo. Luego va a haber una diferencia de cuatro días para acabar cada grupo lo que ha decidido construir. Aunque en la realidad no siempre ocurre así, sino que mientras la maestra planifica con un grupo el resto de los grupos están haciendo actividades relacionadas con el proyecto de tal manera que cuando llegan a planificar con la maestra ya está gran parte del plan de acción pensado. Más aún si el alumnado ya conoce la metodología pueden iniciar la planificación solos, claro esto suele ocurrir con los más mayores.

En la Acción cada grupo va a contar cómo lo ha desarrollado lo planificado y también hace un mapa conceptual sobre los aprendizajes que se dijo que necesitaban aprender en la Asamblea. Porque este mapa conceptual lo tienen que llevar cada grupo a la Asamblea Final

## Asamblea final

En este momento cada grupo presenta su proyecto y comenta todo el proceso, se evalúan los aprendizajes genéricos y específicos y surge un nuevo proyecto a partir de las nuevas interrogantes que hayan emergido del anterior.

En los proyectos de investigación la evaluación parte desde la asamblea inicial, con el surgimiento de la situación problemática, del “qué sabemos” de ella y del “qué queremos/necesitamos saber”, y continúa hasta la asamblea final, donde se expone todo el proceso de la investigación; pero no culmina porque el conocimiento es infinito, esa asamblea final se convertirá en asamblea inicial al surgir nuevas interrogantes.

## El Proyecto Roma: un proyecto moral

El propósito fundamental de esta experiencia educativa del Proyecto Roma<sup>2</sup>, es profundizar en la vida democrática en los centros públicos; es decir, en conjuntar esfuerzos para lograr la libertad y la equidad educativas, procurando para ello que dichas instituciones sean, cada vez más, entornos humanizados, cultos y dignos. Desde el Proyecto Roma los profesionales que venimos trabajando para que sea una realidad la inclusión en nuestras escuelas, además de tener en cuenta los principios de los derechos humanos, consideramos que, acaso, lo que ocurra sea que no se conozcan suficientemente algunas teorías educativas, y que si se conociesen y se aplicasen correctamente algunos niños y niñas podrían mejorar su aprendizaje (como hemos dejado anteriormente claro). En nuestro caso el socio-constructivismo.

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

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

---

<sup>2</sup> Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral.

permanente de descubrimiento de la realidad y la construcción del conocimiento. Por tanto, lo esencial del procedimiento de trabajo del Proyecto Roma, **es el esfuerzo común por aprender unos de otros**, pero no se puede aprender si no nos conocemos. La base de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en cómo realicemos este conocimiento en el inicio del curso y en cómo esté organizada la clase para poder conversar. Esto es lo que hemos comentado más arriba al hablar de las Cuestiones Previas.

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

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

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

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

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

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

Desde el Proyecto Roma somos defensores de la escuela pública como espacio cultural que se responsabiliza en la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño.

Cuando hablo de escuela pública, me refiero a la institución donde todos los niños y todas las niñas, también los jóvenes, reciben una educación pública, y concibo ésta desde la educación infantil hasta la universidad, con todas las matizaciones que se quieran dar, pero sabiendo que en todos esos niveles educativos la libertad y la igualdad/equidad deben ser los principios por excelencia. Los fundamentos de esta educación son las leyes universales, nacionales y autonómicas que la ciudadanía hemos elegido libremente y no depende del ideario de instituciones religiosas o de otra índole que deciden quiénes pueden estar dentro y quiénes fuera de ella. Es decir, donde se forman personas respetuosas, librepensadoras, democráticas, cultas, solidarias y justas. La educación pública, lo mismo que la sanidad y la justicia, son bienes universales que debemos preservar igual que lo debemos hacer con los ríos, las montañas y la naturaleza, en general. La escuela pública no es un negocio, sino un bien básico, necesario y universal (LÓPEZ MELERO, M, 2013).

Hablar hoy de educación pública es hablar de educación inclusiva. Si lo que pretendemos es construir una sociedad justa, democrática y culta, se requiere que la escuela pública ofrezca modelos equitativos que afronten con justicia las desigualdades. Donde no haya ningún niño o niña, ni ningún joven que por razones de género, etnia, religión, hándicap, procedencia económica y social esté excluido. Para ello es imprescindible que las personas responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (RAWLS, J. 2002). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas; porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación pública. Es decir, sólo lograremos que el sistema educativo sea excelente cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizaje. Que es tanto como decir que las aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es pública.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios; sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso me parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumno y alumna como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen 'razonable' de que obtengamos algún éxito en nuestro

esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer 'programas' para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. Por eso se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, L. 2008).

Inevitablemente, hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que la escuela pública sea inclusiva, saber cuáles son las causas que están originando que no lo sea. En un contexto más amplio, sobre exclusión social hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, M. 2006). En este sentido, se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo, sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad.

Por ello, para evitar la exclusión, hemos de aprender juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar qué responsabilidad nos corresponde a cada cual en la educación de nuestros hijos e hijas para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Hemos de tomar conciencia que sólo romperemos con este modelo antidemocrático viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad. La escuela pública es la escuela que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos del Niño (1989). Sabemos que los derechos humanos intentaron conciliar los valores universales con las distintas culturas y, aunque no representan ni a todas las culturas ni a todas las religiones, debemos considerarlos como el referente universal de la escuela pública.

A la escuela pública, laica, científica, democrática, intercultural e inclusiva, le corresponde una función social de gran relevancia como es la de formar ciudadanos y ciudadanas con capacidad para pensar y convivir en una sociedad plural en libertad (librepensadores). Pero siendo esto así tenemos que tener muy claro cuáles deben ser los conocimientos básicos que han de adquirirse en las instituciones educativas para lograr un alumnado con capacidad reflexiva y culto, y con valores democráticos. El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje deben ser la base del currículum en la escuela pública. Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en fragmentos y más fragmentos de disciplinas inconexas que impiden que el alumnado logre construir el proceso lógico de pensamiento, que es la finalidad primera de la educación. Pues bien, la propuesta del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, está muy lejos de este pensamiento.



Es decir, despertarle al alumnado el amor por la sabiduría, por el conocimiento y por la creatividad de aquello que aún no existe -por la cultura en general-, independientemente de las prioridades del mercado no se contempla en este Real Decreto, pero mucho menos el desarrollar la generosidad, la solidaridad y el respeto por los demás. Y muy lejos está de despertar el amor a la naturaleza viviendo en armonía con la misma. Por eso el papel del profesorado en esta nueva etapa y del material de aprendizaje deben ir encaminados a conseguir un alumnado amante de la verdad, de la bondad y de la belleza, que es lo mismo que decir que la finalidad principal de la educación pública sea lograr que nuestros niños y niñas, y nuestros jóvenes, *aprendan a pensar y aprendan a convivir*.

### **Aprendizaje por comprensión**

Adoptar una metodología u otra no es ingenuo. Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, *a priori*, de cómo hacer posible que el alumnado aprenda lo que debe aprender; pero sólo sabremos que esto se consigue *a posteriori* cuando reflexionemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el alumnado lo consiga. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción.

El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, experimentar y construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para 'pensar' y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y humano.

Esto que hemos afirmado no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación y, si hay que declararse insumisos porque va en contra de los Derechos Humanos, cada docente tendrá que actuar en conciencia. Este es nuestro compromiso ético. Apuntamos algunas estrategias para ello.

### **Estrategias educativas para construir una escuela sin exclusiones**

Como comentaba anteriormente en las cuestiones previas, desde mi punto de vista, se cometieron abusos en la aplicación de la LOGSE y de la LOE al pensar que las respuestas más adecuadas a la diversidad de alumnado en nuestras aulas era a través de distintos itinerarios educativos y *programas específicos* y no de cambios estructurales en el sistema educativo (Programas de Compensatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular) y de otras estrategias metodológicas como las adaptaciones curriculares individuales y adaptaciones significativas (ACI/ ACIS), programas de refuerzo o desdobles, etc. A

veces sólo se cambiaron los títulos de los programas, tales como los Programas de Garantía Social por Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs). En otras ocasiones han permanecido iguales, como los Programas de Diversificación Curricular y las ACIS. En ambas leyes se seguía pensando en términos de dos tipos de escuelas y aunque se hablara de atención a la diversidad y de educación inclusiva, el profesorado en su práctica diaria, hacía integración y no inclusión.

Educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela inclusiva. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho a aprender (DARLING-HAMMON, L. 2001). Por ello, devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender en las mismas condiciones que el resto del alumnado ha sido fuente de interés en las investigaciones más recientes (SLAVIN, 1989; OLIVER, 1990; BARNES, 1991; SHAKESPEARE, 1993; TOMLINSON, 1995; SIMMONS y KAMEENUI, 1998, BOOTH, AINSCOW y DYSON, 1998. AINSCOW, 2002, SLEE, 2010, LÓPEZ MELERO, 2013).

Siempre he soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias didácticas para construir un currículum donde nadie se sintiese discriminado, por eso las palabras de Martín LUTHER KING: "*I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y las blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses*", han sido una constante en mi vida. Sin embargo, debo decir con mucha tristeza que, acaso, la escuela no fuese pensada para respetar las diferencias humanas. De ahí que sea necesario hablar de una escuela sin exclusiones, donde todas las personas se eduquen y no unos pocos y el resto forme una clase inferior. La escuela sin exclusiones no tiene que ver sólo con la Didáctica y lo didáctico, ni con la investigación e innovación educativa, sino con el mundo de los valores y la justicia social. Es necesario construir un mundo mejor, y hemos de empezar construyendo una escuela mejor. La escuela inclusiva se construye. Desde mi punto de vista apuntaría las siguientes estrategias para su construcción.

### **1ª Estrategia:** *Todas las personas son competentes para aprender*

Afirmar esto requiere un cambio de mentalidad en el profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en su pensamiento conlleva, en primer lugar una re-conceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, en segundo lugar, supone que el profesorado en su práctica diaria no tenga actitudes negativas hacia la diversidad, ni provoque situaciones de discriminación e invisibilidad. Una persona es invisible cuando no es sentida como necesaria para la vida escolar. Todos los niños y niñas son importantes en la escuela, no hay unos más importantes y otros menos.

Estos procesos de invisibilidad se construyen desde una incorrecta interpretación del principio de igualdad de oportunidades al reivindicar que son personas con derechos y olvidarse de que, además de derechos tienen responsabilidades. A veces las familias exigen derecho a una educación y confunden educación con integración, de tal manera que, como lo fundamental no cambia que es

la concepción que de ellas se tenga sobre sus competencias cognitivas y culturales, al no exigirle que aprendan la cultura que debían aprender como el resto de compañeros y compañeras, van acumulando carencias cognitivas, lingüísticas, de comportamiento y de autonomía, de tal manera que cuando llegan a Secundaria no pueden ni saben responder a las exigencias de este nivel educativo y su inclusión es casi imposible. A todo ello colabora la escuela haciendo adaptaciones curriculares (reducción de cultura) desde infantil. De este modo se incorporan al mundo laboral a través de talleres ocupacionales y centros ocupacionales de empleo, pero no a través de los modelos formativos adecuados. Todo este camino les hace ser personas invisibles, precisamente porque no son consideradas personas importantes. Y suelen estar en las clases pero no participan ni pertenecen a la misma, es lo que suele llamar Iris Marion YOUNG *una exclusión interna*, originándose 'zonas de discriminación'. Juntos en la misma clase pero separados por el currículum. Las personas diferentes no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado.

Este sentimiento de desconexión provoca en el alumnado algo mucho peor y es que, al verse como que no sirven para nada, para qué van a esforzarse en aprender, 'pasan' de todo y pierden el interés por el rendimiento académico: es el conocido *efecto pigmalion* (ROSENTHAL y JACOBSON, 1968).

## **2ª Estrategia:** re-profesionalización del profesorado (*aprender mientras enseñamos*)

Para que haya prácticas excelentes debe haber profesorado excelente. Lo que quiero decir es que necesitamos un profesorado formado, que sea participativo y comprometido. Las buenas prácticas se consiguen con la participación democrática en las aulas: profesorado y alumnado trabajando cooperativamente.

Hablamos de excelencia cuando deberíamos hablar de que los profesionales tenemos que desarrollar nuestra profesión correctamente, no se hace nada extraordinario haciendo lo que debemos hacer y, sin embargo, es muy común oír decir: vamos buscando el camino de la excelencia. Hacer lo que hay que hacer es tener excelencia, los antiguos griegos lo tenían más claro que nosotros: hablaban de *areté* (aristón = mejor, que designa el cumplimiento acabado de lo que queremos hacer, es la virtud), si el fontanero arregla bien el calentador, tiene *areté* en su profesión, si el zapatero hace buenos zapatos, tiene *areté*...; o sea, cumplir tu responsabilidad es actuar con excelencia. Así pues, la mayor evidencia de excelencia en nuestros centros es que nosotros, como profesionales de la educación, cuando intervenimos lo debemos hacer desde la más correcta teoría (o correctas teorías) de aprendizaje; es decir, que no podemos actuar por ensayo o error o *porque sí*, sino de acuerdo a unos principios pedagógicos. ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de nuestra práctica diaria?

La escuela pública precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para despertar el interés en los niños por el aprendizaje ("*aprender a aprender*"). Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo

espacio y en un mismo tiempo para conseguir aquello que se pretende y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. En fin, la escuela sin exclusiones necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta.

Si queremos construir una escuela inclusiva, el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Desde nuestra experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implica a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores. Los cambios van a estar determinados porque sus percepciones sobre el alumnado han cambiado. En este sentido el papel del equipo directivo es fundamental. Por eso, una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar sistemas educativos donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase. A veces ocurre que estamos asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos casos el profesorado está feliz y contentísimo de los resultados y en otro, todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica - pensamos- en la actitud, en la creencia o no en las competencias del alumnado.

En una escuela inclusiva, el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y la transformación social, es decir como un profesional emancipado que le permita mejorar su práctica a través de la reflexión compartida con otros colegas (KEMMIS, S. y McTAGGART, 1988).

### **3ª Estrategia:** *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*

Sencillamente respetando a las niñas y a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor. Las niñas y los niños que acuden a la escuela no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño, son sencillamente niños. Y en ese ser niños, se puede ser de etnia gitana, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, tener parálisis cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños.

### **4ª Estrategia:** *El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje*

El aula, como espacio cultural y público donde las niñas y niños conjuntamente con el profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y eso sólo es posible si 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 y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento). Es decir, si el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje compartido (praxis) donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidad de construir comunidades de convivencia y aprendizaje.

### **5ª Estrategia:** *El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro del aula*

Significa que la mentalidad del profesorado debe cambiar en relación al papel del profesorado tutor y el profesorado de apoyo. Se trata de dos profesionales dentro del aula trabajando de manera cooperativa para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se suelen plantear. Y unas veces el tutor o tutora se encargará de toda la clase y otras de las personas que lo requieran y lo mismo debe ocurrir con el profesorado de apoyo. Es más, si se trabaja por proyectos de investigación y en grupos heterogéneos, son dos adultos que interactúan con los distintos grupos de trabajo en el aula.

En las clases heterogéneas, las diferencias entre el alumnado son tenidas en cuenta por el profesorado, por las compañeras y por los compañeros como algo enriquecedor para todo el grupo clase y no como un elemento perturbador de la dinámica de trabajo del aula. El aula se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (sí es que existe ese alumnado) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el principal apoyo en clase para todo el alumnado. La

construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de hándicap, etc.; posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales. También esta cultura suele trascender del aula y ampliarse a todo el centro de manera que los grupos ya no son, exclusivamente, de alumnado de la misma clase, sino que se forman grupos de distintos niveles o clases. Alumnado mayor que, a veces, suele reunirse con los pequeños para enseñarles a leer o a trabajar juntos en proyectos comunes de investigación.

**6ª Estrategia:** *Construcción el conocimiento de manera social (Proyectos de investigación)*

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad vivida; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva, cultural y moral del alumnado y no la dependencia permanente hacia el profesor sabe-lo-todo. La autonomía no va a venir determinada por el nivel de escolarización, ni tampoco responde a una taxonomía preestablecida de objetivos que hay que ir superando escalonada e individualmente, sino que vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria a través de *proyectos de investigación*.

**7ª Estrategia:** *Construcción de escuelas democráticas*

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor 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. ). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que define una

situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la igualdad que produce la solidaridad entre todos.

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que nos quiere imponer el gobierno del Partido Popular, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela sin exclusiones unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal que emana de la LOMCE. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX y se subraya en la LOMCE y hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo.

A este país, en tan sólo dos años de gobierno conservador, ya no hay quien lo conozca. No me conozco ni yo mismo, ya no sé si soy un indignado permanente o un cabreado enfermizo, pero la verdad es que han logrado que me sienta mal. Me encuentro mal, porque soy uno más de las miles de personas que estamos en contra de la LOMCE por ser una ley elitista, discriminatoria y ultraconservadora que elimina y sustituye la cultura de los valores por la ideología del esfuerzo sustentada en el fanatismo, cada vez más creciente, que estamos viviendo en este país. Pero como eterno caminante que he sido y seré, y más ahora a mis 64 años, continuaré buscando ese sueño que me ha acompañado durante toda mi vida de ayudar a construir una escuela inclusiva, democrática, científica, equitativa y justa. Una escuela de todos y todas, y para todos y para todas, una escuela pública. La escuela pública es la que nos discrimina ni por el género, ni por la etnia, ni por el hándicap, ni por la religión, ni por la procedencia. Soy muy consciente de que este sueño tiene sus contra-sueños, pero esa será la salsa de mi lucha aunque ello me lleve a convertirme en insumiso hasta que nuestros gobernantes comprendan que, sin un Pacto de Estado por la Educación este país no iniciará su andadura hacia la democracia. Nuestro país no puede continuar dando tumbos y más tumbos para construir la democracia, sin lograrlo. Vivimos en un país antidemocrático que necesita de una Ley de Educación que posibilite una ciudadanía más culta, solidaria, justa y democrática. El profesorado comprometido con la educación pública tenemos el deber de reaccionar frente a la imposición cultural de pautas antidemocráticas, como es el caso de la LOMCE, una ley ideológicamente franquista y contraria a los valores de la escuela pública. El profesorado no puede seguir instalado en la indiferencia, en la rutina o en el lamento. Hemos de actuar y hemos de hacerlo impidiendo que se instale un modelo educativo pernicioso para la democracia. El profesorado en la escuela pública, además de ser un profesional competente y bien formado, debe estar comprometido con la acción.

### **Referencias Bibliográficas**

- AINSCOW, M.(2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea
- BARTON. L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. Morata.
- BOOTH y AINCOW (2002): *The Index for inclusión*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- EAGLEMAN, D (2013): *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- FRASER, N., y HONNETH, A. 2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (1993): *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KEMMIS, St. y R. McTAGGART. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Alertes.
- LISMI (1982). Ley de Integración Social del Minusválido. Ley 13/1982 de 7 de abril. Madrid.
- LOE. Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Ley 2/2006, de 3 de mayo, Madrid
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia (1990a). Ministerio de Educación y Ciencia Madrid: Servicio de Publicaciones.
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, de 9 de diciembre, 8/2013. Madrid de Publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2013). "La educación pública: un bien básico, necesario y universal". *Rev. Ateneo del nuevo siglo*. Nº 17, octubre de 2013, p.50- 54. Edita Ateneo de Málaga. Málaga.
- LURIA, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, R.A., LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal
- LURIA, R.A. (1997): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MONTAIGNE, Michael de (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Prólogo de Antoine Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod Brau. Colección Ensayo 153. 1738 páginas. Quinta edición. Barcelona: El Acantilado.



- NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- ONU. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Nueva York.
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris, 10 de diciembre de 1948.
- ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.
- RAWLS, J. (2002): *Justicia como equidad*. Madrid.Tecnos
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece *el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014.
- SIMMONS, D. C., y KAMEENUI, E. J. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. Lisse. Swets y Zeitlinger
- SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique
- SLEE, R (2012): *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- TOMLINSON, C. A. (2000): *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro
- UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. Dakar.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, I. M. (2011): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Miguel López Melero y  
María José Parages López  
Universidad de Málaga