

Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción

Carlos MORÓN
Iulia MANCILA

Datos de contacto:

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

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

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

RESUMEN

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

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

Understanding the Roma Project: Epistemology and Action Principles

ABSTRACT

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

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

Los fundamentos científicos del Proyecto Roma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principios de Acción del Proyecto Roma

Principio de confianza: todo ser humano es competente para aprender

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concebir el aula como si fuera un cerebro

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

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

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

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

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

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

El respeto a la diferencia como valor

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

Conclusión

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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