

El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma

Ana María GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Datos de contacto:

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

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

RESUMEN

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

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

The Meaning of the Preliminary Issues in the Roma Project

ABSTRACT

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuestiones Previas

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

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

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

Construimos la Matriz de cada niño y niña

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

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

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

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

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

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

La clase la organizamos como si fuese un cerebro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los proyectos de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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