

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

Miguel SALAZAR NOGUEIRA
Rafael FUNES MESA
Diana FARZANEH PEÑA

Datos de contacto:

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

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

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

Recibido: 19/03/2018

Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

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

Introducción

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

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

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

Preparando el terreno para luego sembrar. Las cuestiones previas

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

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

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

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

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

Conocernos y ayudarnos.

Elaboramos la matriz del proceso lógico de pensamiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Matriz de desarrollo. Elaboración propia del Proyecto Roma

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

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

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

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

Construimos el aula simulando un cerebro

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

Trabajo en grupos heterogéneos y responsabilidades

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

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

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

Los proyectos de investigación en el Proyecto Roma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas conclusiones como síntesis

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

Referencias bibliográficas

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