

La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática

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

Datos de contacto:

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

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

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

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

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

RESUMEN

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

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

The School, a Space for Democratic Coexistence

ABSTRACT

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

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

Compartiendo inquietudes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construyendo la democracia en nuestros centros

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

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

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

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

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

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

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

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

La participación de las familias

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

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

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

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

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

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

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

El papel del alumnado en la construcción social del conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El papel del profesorado en nuestros centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación

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

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

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

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

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

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

Nuestra manera de proceder es la siguiente:

Partimos de las *cuestiones previas*

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

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

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

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

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

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

Pasos en los proyectos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

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

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