

Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma

Eugenia FERNÁNDEZ MARTÍN
Diana FARZANEH PEÑA

Datos de contacto:

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

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

Recibido: 12/4/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En el presente escrito, se hace mención de la educación experimentada en el modelo tradicional por dos profesionales de la educación, acusando la carencia de los principios que venimos defendiendo desde el Proyecto Roma, mostrando nuestros cambios y transformaciones personales al pertenecer al grupo de investigación-acción cooperativa formativa de Proyecto Roma y lo que supone como formación permanente el confrontar puntos de vista y prácticas desde niveles diferentes. En ningún caso se trata de una investigación sino que se muestra la reflexión surgida del diálogo entre dos ámbitos, a través de dos voces: la voz de una profesora universitaria, preocupada en la formación inicial del profesorado, y la voz de una maestra que a diario se enfrenta a un modelo educativo en su centro, donde los principios del Proyecto Roma no se cumplen y, además, donde la formación docente no sigue un continuo entre teoría y práctica, entre la formación inicial y la formación permanente. Se pretende dar a conocer desde nuestras experiencias personales y profesionales un modelo educativo necesario para la construcción de una escuela pública de calidad y para todas las personas.

PALABRAS CLAVE: Escuela democrática, Investigación-Acción, Inclusión, Proyecto de investigación, Innovación, Educación, Formación de docentes, Papel del docente.

Outer Voices: Education Professionals Approaching the Roma Project

ABSTRACT

This article analyzes the educational process experienced in the traditional model by two education professionals, accusing the lack of the principles that we defend from the Roma

Project, showing our personal changes and transformations after joining the Cooperative-Training Action-Research group of the Roma Project and the implications of confronting points of view and practices from different levels. This is not a research, it shows the reflection arising from the dialogue between two areas, through two voices: the voice of a university lecturer—concerned with initial teacher training—and the voice of a teacher who faces every day an educational model in her school, where the principles of the Roma Project are not met and teacher training does not follow a continuum between theory and practice, between initial training and continuing education. The aim of this article is to make an educational model known from our personal and professional experiences. This model is necessary for the construction of quality state schools for all.

KEYWORDS: Democratic school, Investigation-Action, Inclusion, Student projects, Knowledge base for teaching, Innovation, Education, Teacher training, Teacher role, Educational changes.

Introducción

«Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos...»

(Machado, A. 1988).

Como profesoras en la actualidad y antes como estudiantes de educación, siempre nos hemos preguntado qué visión del mundo, qué metodología, qué manera de educar y sentir es más apropiada para dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado.

Nuestra identidad profesional como docentes viene determinada por el derecho a la educación de nuestras alumnas y alumnos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1989). Para lograr una educación equitativa y de calidad en nuestro alumnado es necesario que nosotras dispongamos de un alto nivel de preparación que defienda la justicia social (Zeichner, 2010), y que, a la vez, estemos en constante aprendizaje para que el sistema educativo se mejore. Esto que apuntamos, tanto desde la universidad como desde la escuela, ha formado parte de nuestras vidas como docentes.

Esta preparación como docentes implica que los aprendizajes profesionales se desarrollen dentro de un grupo cohesionado y focalizado en el conocimiento colectivo (Hargreaves y Fullan, 2014), teniendo en cuenta la relación constante entre teoría y práctica en la formación inicial y la formación continua durante el desarrollo de toda la vida profesional (Fullan *et al.*, 2015). Por ello, pensamos que la formación inicial no solo debe estar vinculada a la universidad, ni la formación permanente a la administración educativa, sino que debe haber con-

tinuidad y fluidez entre teoría y práctica, y entre práctica y teoría en todo momento.

El modelo tradicional de formación fue concebido para una etapa postindustrial, pero en la actualidad vivimos en la sociedad del conocimiento, por lo que es necesaria otra formación que implique una instrucción psicopedagógica, antropológica, sociológica, filosófica, y fundamentada en los Derechos Humanos (1948) y en los Derechos el Niño (1989). Teniendo esto presente y tras años de búsqueda, conocimos el Proyecto Roma, el cual da cabida a todas estas inquietudes que nos movían. Es capaz de dar respuesta al alumnado, a profesionales de la educación y a personas de todos los niveles educativos.

Quienes nos formamos en un modelo tradicional en el pasado, ahora nos transformamos y deslumbramos con el descubrimiento de este modelo educativo, subrayando las ventajas y virtudes que el modelo nos revela, descubriéndonos que hay otra manera de educar, como se verá a lo largo de este escrito.

Ruptura con el modelo tradicional de escuela

Si hay algo que tenemos en común la mayoría de las personas de nuestra generación en España, es que hemos pasado por la escuela, la inmensa mayoría por la escuela pública y otras por la escuela concertada o privada. Este paso por la escuela pública, en nuestro caso, nos ha condicionado, de una forma u otra, a ser unas docentes determinadas, con unos principios heredados.

Queremos hacer una profunda reflexión sobre cómo ese paso por la escuela pública nos ha educado en una dirección concreta y el paso posterior por la universidad pública, donde hemos recibido la formación inicial para ser docentes, nos ha formado en unas determinadas actitudes y valores.

Para nosotras, la escuela pública ha sido, y es, un mero modelo trasmisor de información, sin sentido ni lógica para quienes lo reciben, despersonalizando a las personas, deshumanizando al ser humano, sin tener en cuenta sentimientos, emociones o afectos (Lynch, Baker y Lyons, 2014). Sentimos la necesidad de abandonar este modelo por otro más democrático donde lo importante es la persona y donde el aula es vista como comunidad de convivencia y aprendizajes, donde es posible el desarrollo de un proceso de humanización que lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia. Como docentes debemos dejar de ser profesionales que propicien la transmisión de conocimientos y empezar a ser docentes investigadoras. Ser personas curiosas que no solo busquen el conocimiento para informar, sino personas capaces de cuestionarnos en qué consiste el conocimiento y que partamos de situaciones de la vida real que están aconteciendo en el marco político y cultural.

Como profesionales de la educación, nos acercamos al Proyecto Roma, un modelo educativo muy distinto del que venimos. ¿Por qué dos docentes, una de primaria y otra de universidad, deciden salir de su zona de confort y conocer y aplicar un modelo educativo radicalmente diferente al tradicional, en el que fueron educadas?

A lo largo del escrito pretendemos dar respuesta a esta pregunta y hacer un análisis sobre las diferencias entre el modelo tradicional de enseñanza que hemos recibido y el modelo educativo de Proyecto Roma, en que nos encontramos inmersas en la actualidad.

Reflexión crítica sobre el actual sistema educativo

Hemos reflexionado mucho acerca del modelo que hemos heredado de nuestras maestras y maestros de la escuela. Somos ahora conscientes de que, en nuestras aulas, como desgraciadamente sigue ocurriendo en la actualidad, la diversidad no era algo natural ni necesario. Más bien era algo que apartar u ocultar porque dañaba al resto de las personas. Así, hemos vivido en una escuela donde nuestras compañeras y compañeros con alguna dificultad para aprender, eran separados del grupo y «educados», si así se podría llamar, de una forma diferente. Ese mensaje nos cala en lo más profundo de nuestras mentes haciéndonos entender que hay personas que son «menos inteligentes», «menos capaces» que nosotros. De esta forma, nos transmitieron que eran necesarios dos tipos de educación, una «ordinaria» para los «capaces» y otra «especial» para los «incapaces».

En este modelo tradicional esas compañeras y compañeros eran considerados «deficientes» y necesitaban, más que educación, «terapias» para superar su «hándicap». En este caso, no hay educación posible porque subyace la idea de que la inteligencia es un atributo con el que se nace, y nada se puede hacer por cambiarlo, como solían afirmar Herrstein y Murray (1994). Esta idea fatalista del fundamentalismo genético y determinismo biológico y sociobiológico (Lewontin, 1989) hoy en día no resiste el menor análisis crítico, precisamente, porque las desigualdades no están en los genes, sino en el contexto social (Lewontin, 1989; Gould, 1987; Maturana, 1999; Kozulin, 2001; Ovejero, 2003; Gardner, 1995, 2008; Shenk, 2011).

Los docentes inmersos en ese sistema tradicional han «absorbido» la idea de que hay personas que no podrán aprender hagan lo que hagan. Y así, la responsabilidad ya no es de estos profesionales. Desde este prisma se consideraría a esa alumna o alumno como alguien a quien no se puede educar porque lo mejor para ella o él será recibir otra «educación» diferente, y de esta manera los docentes estarían exentos de culpabilidad.

Nuestra experiencia personal en la escuela

Como alumnas de ese engranaje no nos planteábamos si el sistema era o no justo con todas las personas, asumimos que se haría así porque sería lo conveniente. De adultas, asumimos como natural que había diferencias que señalaban y etiquetaban a las personas porque era ése el valor que habíamos vivido a lo largo de nuestra etapa escolar. Actualmente como docentes, vivir esta situación se volvería insostenible debido a las injusticias que se producen a diario en las aulas con el alumnado más vulnerable. ¿Por qué esta alumna o este alumno no va a poder aprender? ¿Realmente no depende de nosotras? ¿No hay nada que podamos hacer? Vamos observando que siempre fracasan las mismas personas, las mismas que no llegan a la universidad, ¿por qué?

Y aquí se produce la primera brecha entre nosotras y ese modelo de enseñanza que habíamos asimilado y aprendido como válido y único. Iniciamos una búsqueda personal y profesional hacia un modelo más justo que nos capacitará para ser las maestras y profesoras de todo nuestro alumnado sin excepciones, y permitir que todas y todos lleguen a donde quieran llegar.

La innovación: Abordando los principios y valores del Proyecto Roma

Actualmente la inteligencia ya no es considerada como algo que viene determinado genéticamente, tal como lo aprendimos, sino que se desarrolla y se construye gracias a la educación y a la cultura, siempre y cuando los contextos ofrezcan oportunidades para ello (López Melero, 2004; Luria, 1986; 1974), siendo este uno de los principios básicos del Proyecto Roma.

Los principios que lo definen son los siguientes:

- Todas las personas son competentes para aprender, también llamado Principio de Confianza. (Vygotsky, 1995).
- Trabajo cooperativo y solidario a través de grupos heterogéneos, en este sentido las diferencias son un valor fundamental para el aprendizaje conjunto.
- El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes, pues el aprendizaje es social.
- Construcción social del conocimiento consecuente con el anterior principio.
- Respeto a las diferencias como valor ya que estas son necesarias para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Gracias a estos principios se concibe de una nueva manera a la persona considerada como «diferente».

Una nueva concepción de las diferencias

Podemos asumir sin lugar a duda que la «discapacidad» que se les otorga a las personas con alguna peculiaridad no está en la persona, sino en las relaciones que éstas establecen con los contextos (Vygotsky, 1979). A modo de ejemplo, una persona ciega o con síndrome de Down no se percibe a sí misma como tal, es la sociedad y la forma de relacionarnos, con nuestros comportamientos y nuestras actitudes, lo que le hace sentirse de una forma u otra. En definitiva, es en la relación con los contextos donde surgen esas desigualdades. Por ello, un entorno desfavorable no permitirá el desarrollo de la persona con alguna peculiaridad, sino que lo agravará.

En este sentido Vygotsky (1979) nos recuerda que, si las personas con algún hándicap son bien educadas e integradas socialmente, pueden llegar a ser ciudadanos útiles y pueden ajustarse a las exigencias sociales.

Una metodología novedosa: Proyectos de Investigación

Volviendo a nuestra etapa escolar también queremos reflexionar sobre el modo en el que aprendimos. En nuestra escuela tradicional, y como se sigue haciendo hoy en día en la mayoría de los colegios, nos sentábamos de forma individual, debíamos mantener la atención a una maestra o maestro que explicaba, memorizar datos de los libros de texto y finalmente demostrar que habíamos aprendido «vomitando» todos esos datos en un examen.

Comprobamos más tarde, cómo esos datos se iban diluyendo de nuestra memoria para ser olvidados a las pocas semanas, con suerte. Eso era, y parece ser hoy día, aprender (Kohn, 2013).

Observamos como docentes que así nuestro alumnado no aprende a pensar de manera correcta y autónoma, a ser críticas y críticos, a convivir, a cooperar, a resolver situaciones problemáticas de la vida diaria, a respetarse, ni a conversar o intercambiar puntos de vista. Aprenden contenidos culturales que terminan olvidando y que no les son útiles ni significativos. Esta metodología supone también una barrera para algunas personas ya que no pueden participar o no pueden acceder a la información, ni mantener la atención necesaria o no tienen la posibilidad de memorizar esos contenidos inconexos de la realidad como se les pide que hagan. Por ello, empezamos a ser conscientes de que estamos impidiendo con esta metodología que parte del alumnado aprenda.

Al acercarnos a Proyecto Roma comprobamos cómo hay otras maneras de hacer. Para nosotras, desde Proyecto Roma, la construcción del conocimiento se produce a través de la descripción, análisis y definición de las situaciones proble-

máticas que surgen de la vida cotidiana a las que procuramos dar respuesta a través de proyectos de investigación, como un modo de aprender a aprender en cooperación (López Melero, 2004). Esta metodología favorece que el alumnado construya un proceso lógico de pensamiento que le permitirá aprender con autonomía. Desde este punto de vista, lejano a la idea de absorber contenidos de los libros de texto, el alumnado aprende de manera activa, explorando, seleccionando y transformando (Dewey, 1971). Se construye un entorno que estimule a la resolución de situaciones problemáticas y permita que el alumnado desarrolle esquemas mentales y sea capaz de aprender por su cuenta siendo este un aprendizaje para toda la vida. Para ello el profesorado debe estar bien preparado y se debe hacer hincapié en la formación tanto inicial como permanente.

Formación inicial del profesorado

En este sentido, nos hemos dado cuenta de cómo la formación inicial del profesorado es clave, los estudiantes que son futuros profesionales de la educación tienen derecho a una formación de calidad y equitativa. Por tanto, la manera de que aprendan la mejor forma de trabajar en el futuro con sus propias alumnas y alumnos es mediante el trabajo por proyectos de investigación (López Melero, 2018) fundamentado en los principios anteriormente expuestos.

Surge la necesidad de formar un nuevo modelo de profesional, que a nuestro entender sería:

- Un docente investigador no solo en su formación inicial, sino también en su formación permanente, es decir, un profesional que se base en la teoría para la práctica y que a su vez esta práctica la vuelva a poner en juego de manera que se relacionen constantemente teoría y práctica (Investigación-Acción).
- Profesionales que trabajen de forma cooperativa, en grupo, ayudándose mutuamente en su práctica diaria (Formación-Cooperación).
- Profesorado que se enfoque en que su alumnado aprenda a pensar y convivir dotándoles de herramientas mentales que les permitan solucionar situaciones presentes y futuras, y no exclusivamente en que aprendan contenidos culturales.
- Un profesional capaz de construir un contexto donde su alumnado pueda vivir valores democráticos como el valor a las diferencias convirtiendo con creatividad las dificultades en proyectos educativos.

Tras nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado vemos la urgente necesidad de cooperación conjunta entre las y los docentes de los centros educativos y el profesorado universitario, lo que se puede conseguir mediante proyectos de investigación fundamentados en la investigación acción y la cooperación (Zeichner, 2010).

Se trata de un cambio profundo en la mentalidad del profesorado que va dirigido a dicha investigación-acción y cooperación, así como a la construcción social del conocimiento mediante proyectos de investigación. Un profesional que enseñe a construir el conocimiento de manera cooperativa, que enseñe a resolver imprevistos y a actuar en un aula democrática y heterogénea, sabiendo dar respuesta a las peculiaridades de cada niña y niño. Lo que conlleva una ciudadanía educada para prevenir y resolver desigualdades e injusticias desde un modelo inclusivo, plural y democrático (Torres Santomé, 2017) muy alejado del sistema tradicional, conservador y excluyente, que nos ha formado.

Formación permanente del profesorado

Lo mismo ocurre con la formación permanente, pues la formación debe continuar durante toda la vida profesional de la y del docente (Fullan et al., 2015). Creemos en la necesidad de un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los profesionales de la educación, así como una formación que no tendría sentido si no va encaminada a cubrir las necesidades educativas de su alumnado. Aquí creemos imprescindible la ruptura con lo ya conocido mediante la cooperación y reflexión con otras y otros docentes para mejorar la práctica (Hargreaves y Fullan, 2014), pensando sobre la misma, mediante la acción reflexión, es decir, el diálogo constante entre teoría y práctica (Freire, 1990). Volvemos aquí a darnos cuenta del papel privilegiado que juega el docente-investigador capaz de actuar y transformar realidades sociales, convirtiendo situaciones problemáticas en proyectos educativos. Como integrantes del grupo de investigación-acción cooperativa-formativa del Proyecto Roma podemos afirmar la necesidad de que el profesorado trabaje e investigue desde su práctica docente en cooperación con otras y otros docentes. Llevando la práctica a la teoría, reflexionando en grupo sobre ella, para volver de nuevo a la práctica, mejorando así todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello exige una serie de capacidades profesionales docentes para saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes y valores y poder lograr una intervención autónoma en nuestras clases.

Una nueva concepción del currículum

En este punto, la relación entre profesorado y currículum cobra un papel especial, hemos vivido como en la escuela tradicional la única ocupación era la transmisión de conocimientos carentes de significado ni sentido, la única función memorística que se nos asignaba era calificada numéricamente sin que fuera necesario el aprendizaje.

Ante esto, defendemos que el profesorado no debería ser mero transmisor de contenidos curriculares, sino un mediador entre este currículum y su alumnado. El

currículum debe entenderse como una oportunidad para que el profesorado y el alumnado crezcan y avancen (Vygotsky, 1977), el conocimiento debe ser construido de manera cooperativa entre alumnado y profesorado. Mediante el sistema democrático, muy apartado del tradicional que venimos sufriendo, se debe trabajar desde la heterogeneidad de niñas y niños y saber dar respuesta a esta complejidad, lo que se consigue mediante otros métodos de enseñanza, más allá del libro de texto, como son los métodos de trabajo por proyectos de investigación donde los conocimientos se construye de manera conjunta, participativa, cooperativa.

Nuestra intervención educativa diaria: cómo lo hacemos

En este sentido, nosotras nos implicamos en construir una universidad y una escuela democráticas dándoles a las personas el papel e importancia que les corresponde, esto es, mediante la inclusión y la participación, una participación que promovemos como profesoras mediante el diálogo, la comunicación (Habermas, 2003), el respeto, la puesta en común y el consenso de manera horizontal.

De manera que:

Transformamos las aulas, que antiguamente eran espacios competitivos, en espacios para la cooperación, y el centro educativo se convierte en un espacio para la participación de las familias. Solo de esta forma construimos una escuela democrática.

- Damos a nuestro alumnado voz dentro del aula, una voz no carente de responsabilidades, lo que lleva a la formación de personas comprometidas no solo dentro del aula, sino también fuera de esta.
- Construimos el aula como una comunidad de convivencia y aprendizajes, teniendo en cuenta que todas las personas son competentes para aprender, por lo que intentamos transmitir confianza antes de iniciar cualquier cometido.
- Construimos el conocimiento de manera cooperativa y solidaria mediante la creación de grupos heterogéneos, pues las diferencias que nos hacen únicas y únicos son un valor respetado, pues son clave para el enriquecimiento y aprendizaje conjunto de todas y todos.

Por ello, nuestra manera de trabajar es a través de los proyectos de investigación, pues para nosotras el conocimiento es una construcción social. Estos los llevamos a cabo mediante el planteamiento de situaciones problemáticas que surgen a través del diálogo y participación de todas y todos los implicados mediante una comunicación horizontal, en las asambleas que se desarrollan en el aula, donde tratamos de mejorar situaciones colectivas. Tras ello, alumnado y profesorado pueden llegar a la explicación y conocimiento mediante la búsqueda, cuestionamiento e indagación de información a través del trabajo compartido en grupos

heterogéneos. En definitiva, una cimentación de aula democrática que se traduce en enseñar a investigar para tratar de llegar a la construcción de un aprendizaje conjunto que antes no existía.

Conclusión

Y al final de este recorrido queremos decir que hemos experimentado un profundo cambio como docentes y a nivel personal. Formar parte de este modelo educativo y del grupo de investigación-acción cooperativa formativa del Proyecto Roma nos ha ofrecido la posibilidad de percibir la realidad de una forma muy distinta. Esto es, percibir a todas las personas con sus peculiaridades como capaces, únicas y necesarias. Tener la certeza de que, centrándonos en los contextos, transformándolos, todas las personas pueden aprender. Sabemos que tenemos una responsabilidad que va más allá de transmitir contenidos culturales, somos maestras, profesoras. Nuestra responsabilidad es educar personas libres, cultas y responsables, que puedan y quieran transformar la realidad para mejorarla. Además, tenemos un compromiso moral con esa responsabilidad, con transformar y crear una escuela donde quepan todas las niñas y todos los niños, y todas y todos aprendan y se desarrollen al máximo, disfrutando de la diversidad que, desde nuestro punto de vista, es el único contexto desde el que se puede aprender, desde las diferencias que nos hacen únicas y únicos. De manera que se nos abren nuevas expectativas dirigidas a continuar llevando nuestra práctica a la teoría, es decir, al grupo de investigación, donde desde la cooperación y la reflexión científica evaluamos nuestra práctica docente, para volver a llevarlo a la práctica, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, vemos la necesidad de lograr una formación docente de calidad, tanto inicial como permanente, en capacidades profesionales para poder dar respuesta a la diversidad de las aulas. Creemos que la clave está en repensar la formación del profesorado, que debe basarse en el compromiso, la responsabilidad y unos principios y fundamentos pedagógicos basados en la Ciencia que guíen nuestra práctica docente (López Melero, 2018), ya que es un colectivo público de profesionales que se necesitan críticos y responsables, y que personifican una ciudadanía activa (Torres Santomé, 2017).

Hemos experimentado cambios profundos que se traducen en una perspectiva no solo profesional, sino también personal. Tememos más autonomía como profesoras, de manera que hemos aprendido a reconducir las situaciones problemáticas a proyectos de investigación. Ahora sabemos cómo encauzar ese compromiso social y profesional pues nuestro propósito va dirigido a ser docentes-investigadoras más allá de ser simplemente técnicas-docentes, nuestra inquietud ahora se dirige a seguir aprendiendo y mejorando mediante la investigación-acción cooperativa y formativa. Nuestro cambio profesional nos ha llevado al cam-

bio personal, pues sentimos un compromiso moral con respecto a las familias, a nuestro alumnado y su futuro.

Por tanto, hemos experimentado una transformación en nuestra forma de pensar, dialogar, sentir y actuar:

- Una transformación en nuestra forma de *pensar*, pues tratamos de sembrar en nuestro alumnado ese deseo de querer aprender por el gusto de aprender, y no porque así haya que hacerlo. Un nuevo pensamiento en cuanto a replantearnos la formación inicial y permanente del profesorado, pues hay que aprender a enseñar, teniendo siempre en cuenta que la teoría y la práctica están íntimamente relacionadas, y que la formación inicial y la formación permanente deben estar conexas.
- Una nueva forma de *dialogar*, pues para la construcción del conocimiento es fundamental la cooperación y la heterogeneidad de las personas al conversar en los grupos, no solo alumnado, sino también profesorado. El aprendizaje dialógico es para nosotras la herramienta fundamental que permitirá educar a futuras ciudadanas y ciudadanos capaces de resolver sus conflictos a través del diálogo.
- Una nueva forma de *sentir*, pues vemos el aula como una comunidad de apoyo, convivencia y aprendizaje de todas y todos, y con todas y todos. Todas las personas son necesarias e imprescindibles para construir una sociedad mejor.
- Una nueva forma de *actuar*, el compromiso pleno de trabajar de manera conjunta y cooperativa, incluyendo aquí el trabajo conjunto del profesorado. Lo que nos importa ahora es el aprendizaje y una evaluación cualitativa, y no la calificación o nota final.

Para ello buscamos las estrategias más adecuadas, no solo para el aprendizaje de nuestro alumnado, sino también para nuestro propio aprendizaje, de manera que ahora somos más conscientes de que aprendemos a la vez que enseñamos.

Referencias bibliográficas

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Resolución 217 A (III).
- Declaración de los Derechos del Niño (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 2-17.
- Gardner. H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Herrstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon&Schuster.
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes. ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, R.J. (1989). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México D.F.: Crítica.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, R. A., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, R. A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, Antonio (1988). *Poesía y Prosa*. Madrid: Espasa-Calpe y Fundación Antonio Machado (CXXXVI-XLIV).
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Shenk, D. (2011). *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (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.