

Miguel LÓPEZ MELERO

Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma



Ediciones Morata S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo

28701 San Sebastián de los Reyes – Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es – www.edmorata.es



Sobre el autor

Miguel LÓPEZ MELERO es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Antes fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid así como profesor visitante y colaborador de varias universidades (Bolonia (Italia); Bremen, Berlin, Colonia, Hamburgo (Alemania); Linz, Viena (Austria); Bucarest, Iasi (Rumanía); Budapest (Hungría); Lima (Perú), San Salvador de Jujuy (Argentina); Santiago de Chile (Chile); Guadalajara (México), La Habana (Cuba), etc. Además, a menudo imparte cursos y seminarios en numerosas universidades europeas y es ponente y conferenciante habitual en congresos nacionales e internacionales.

Sus líneas de investigación principales son: a) El Proyecto Roma una experiencia de educación en valores y de desarrollo de procesos lógicos de pensamiento (cognición, lenguaje, afectividad y autonomía) en personas excepcionales en situaciones y contextos normalizados; b) Escuela Inclusiva: currículum y formación del profesorado; c) La educación intercultural; d) Calidad de Vida y Ciudades Educadoras. Educación en Valores; e) Universidad y Cultura de la Diversidad.

Entre sus publicaciones merecen mención: *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. (1999) *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores* (2003), *Conversando con Maturana de Educación* (2003), *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación* (2004); así como numerosos trabajos en distintas publicaciones colectivas.

Colabora habitualmente en revistas especializadas, entre ellas: *Behinderte Menschen*. (Linz, Austria); *Behinderten Pädagogie* (Frankfurt, Alemania); *Sinética* (Guadalajara, México); *Ponto de Vista*. (Florianópolis, Brasil); *Brasileira de Educação Especial*. (São Paulo, Brasil); *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona, España); *Innovación Educativa* (Santiago de Compostela, España); *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza, España). *Educación Inclu-*

siva. (Jaén, España); *Tavira* (Cádiz, España); *Organización y Gestión Educativa* (Madrid, España); *Educación, Política y Sociedad* (Madrid, España);

Ha recibido varios premios a su labor docente e investigadora como el recibido en 2005: I Premio Internacional en Investigación sobre Discapacidad Intelectual. Fundación Caja Navarra. Pamplona, o el recibido por el Ministerio de Educación de Perú, Placa y Diploma en Reconocimiento por su aporte y compromiso a la construcción de una escuela para todos y para todas que valore las diferencias. Ciudad de Lima (Perú, 2006).

En la actualidad es director del Grupo Consolidado de Investigación HUM-246: *Cultura de la Diversidad y Escuela* de la Junta de Andalucía (P.A.I.) y director del Proyecto Roma.

Nuestros principios pedagógicos

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías.

(Paulo FREIRE, 1997, pág. 86.)

2.1. Todas las personas son competentes para aprender

Los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender, y aprendemos de forma relevante cuando adquirimos significativamente aquello que consideramos útil para nuestros propósitos vitales y para nuestras relaciones con los demás. En este sentido solemos afirmar que el aprendizaje es una actividad social y cultural. Hay una serie de teorías implícitas en el profesorado sobre cómo aprende el alumnado y, de acuerdo con tales teorías, así se suele enseñar. Aunque afirmemos una y mil veces que el aprendizaje es una actividad social y cultural, solemos llevarla a la práctica individualmente con mucha frecuencia; ello nos recuerda, a veces, cómo aprendimos nosotros en las escuelas. Desde nuestro punto de vista suponemos el aprendizaje como un proceso complejo de entrada de la información (procesos de relación), procesamiento de la información (retención y organización) y salida (recuperación). Pero no solo eso, sino que este proceso cognitivo ha de unirse al mundo de las emociones para que el aprendizaje sea significativo y relevante (Aprendizaje = Cognición + Emoción).

En el Proyecto Roma sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es el propósito principal de la escuela pública y para ello partimos del principio de que todas las personas son competentes para aprender (principio de confianza). La confianza la entendemos como que de entrada toda persona debe tener garantizados su competencia y su derecho a aprender. Entendemos la confian-

za como la base de la convivencia en la clase, pero la confianza no se produce porque digamos: yo confío en éste o aquél, sino que la confianza, lo mismo que la democracia en el aula, se construye a través del lenguaje: conversando. Y, en ese conversar, los alumnos empiezan a aprender que todo el mundo en clase puede aprenderlo todo si se ayudan entre sí, y que la mejor forma de aprender es ayudando a aprender. En este sentido cuando alguien tiene dificultades para aprender algo, va a aprenderlo si el resto de la clase le ayuda.

“Estamos enseñando a hablar a dos niños y a una niña que no saben hablar todavía, y de esta manera aprendemos todos”.

(Alegra, niña de 6 años.)

También sabemos que una de las finalidades de la enseñanza es provocar el aprendizaje relevante y significativo del alumnado para que este construya representaciones mentales que le permita conocer la realidad y, si es posible, transformarla. Consideramos que a la escuela van niñas y niños, y cada uno de ellos, con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movimiento. Es decir, no acuden personas deficitarias, sino completas que, además, de venir a la escuela a educarse provienen de unos contextos familiar y social determinados. Contextos que hemos de tener en cuenta en su educación. Es decir, que son seres humanos que piensan, se comunican, sienten y actúan, y hemos de contemplar todo este proceso de acuerdo a sus contextos familiares, escolares y sociales. Ciertamente el alumnado no es homogéneo, cada discente tiene sus peculiaridades y hay niños que pueden tener dificultades para aprender y, difícilmente podrían hacerlo solos, pero con la ayuda de los demás lo van a lograr. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo como otro de nuestros principios (LÓPEZ MELERO, 1999).

El profesorado del Proyecto Roma sabe que tan importante es el *qué* se ha de aprender como el *cómo* se aprende. Pero también es consciente de que una cosa es saber cómo aprenden las personas y otra es cómo generamos espacios en clase para que todo el alumnado aprenda. Quien aprende nunca se aproxima al aprendizaje de manera vacía, siempre tiene unas ideas previas que le sirven para entender los fenómenos de la vida cotidiana (conocimiento espontáneo); ahora bien, el conocimiento más formal se construye conjuntamente a través de la reflexión sobre las situaciones problemáticas. De ahí que nosotros consideremos el aprendizaje como un proceso constructivo y reconstructivo que solamente se produce cuando lo que se enseña es útil, significativo y relevante para la persona que aprende y cuando esta participa activamente en la construcción del conocimiento. Pero para que se dé este proceso el profesorado tiene que tener en cuenta, previamente, que cada aprendiz es único y distinto y a la hora de generar un espacio de enseñanza y aprendizaje debe partir de esta singularidad. De ahí que no hablamos de personas ‘discapacitadas’, sino de personas con capacidades diferentes, tanto en la cognición como en el lenguaje, en la afectividad y en el movimiento; que con la ayuda de los demás van a aprender y se van

a producir cambios muy significativos en su forma de pensar, comunicar, sentir/ amar y actuar. Partimos de esta consideración porque, según la teoría general del desarrollo, los procesos psicológicos se originan en las relaciones interpersonales, por eso se justifica el trabajo cooperativo en las aulas y en grupos heterogéneos. En este sentido los agrupamientos se han de dar juntando los “menos avanzados” con otros “más avanzados”, pues no coincidimos en que los niños con ciertas peculiaridades se encuentren menos motivados a participar en esos grupos, como apoyan algunos autores; por eso los docentes y las familias han de saber crear el interés para la participación o realización de la tarea. Cada uno de nosotros es necesario en el grupo de clase y no hay nadie más importante que otros. (Véase Figura 2.1.)

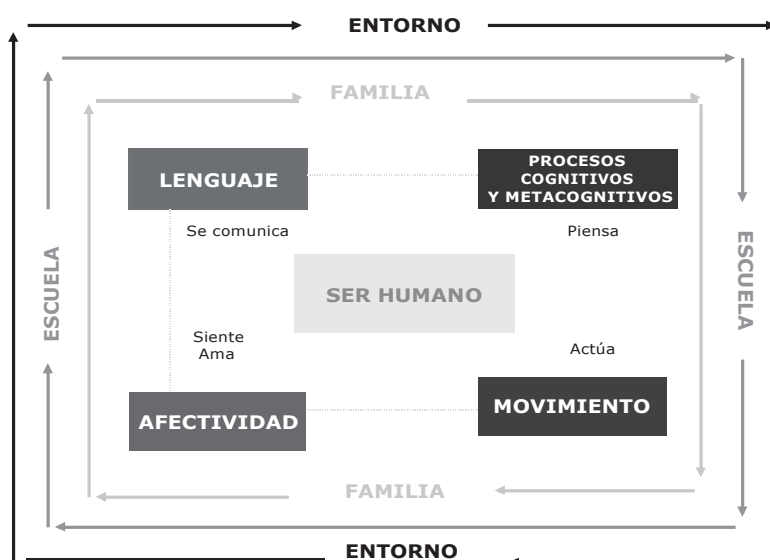


Figura 2.1. *Ser Humano desde el Proyecto Roma. Elaboración propia.*

El ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, por la afectividad y el movimiento. Del mismo modo el lenguaje, como sistema de comunicación, se encuentra condicionado por la cognición, la afectividad y la competencia motriz (autonomía). A su vez, el movimiento, se encuentra determinado por la cognición, por el lenguaje y por la afectividad, y, como consecuencia lógica de esta influencia en espiral, el mundo afectivo se rige por la cognición, por la competencia lingüística y por el movimiento. Todo este proceso evolutivo está mediatizado, al mismo tiempo, por los contextos familiares, escolares y sociales. De tal manera que recordando a VYGOTSKY el aprendizaje tiene lugar en un nivel social e histórico-cultural donde

los niños interiorizan los procesos mentales del plano social al personal. (VYGOTSKY, 1979).

Podemos desde nuestra experiencia sintetizar una serie de requisitos en este proceso de aprendizaje:

a) *La curiosidad, el interés y los conceptos previos como origen del conocimiento.* El aprendizaje requiere que las personas observen, presten atención, memoricen, comprendan, reflexionen y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Estas actividades cognitivas son imposibles sin la participación activa y el compromiso de nuestros alumnos. El profesorado, y los padres y madres, deben ayudar a que los alumnos desarrollen un pensamiento activo (enseñar a pensar) y a orientar sus deseos, a saber, construir el conocimiento sobre este deseo natural que tienen de explorar, entender cosas nuevas y dominarlas. La curiosidad, junto a los intereses y conceptos previos del alumnado son origen del conocimiento y ello requiere que el alumnado aprenda a hacerse preguntas. Eso es lo que hay que hacer: preguntarse por el porqué de las cosas, los fenómenos y los hechos. En el Proyecto Roma consideramos imprescindible que en la asamblea de los proyectos de investigación se planteen preguntas.

b) *El respeto a las diferencias como valor. Tener en cuenta las peculiaridades personales.* Los niños y las niñas aprenden mejor si se tienen en cuenta sus peculiaridades que si se ocultan. Cada uno de nuestros niños y niñas son sabios en alguna de las inteligencias de las que nos habla Howard GARDNER (1995). El respeto a las diferencias como valor es uno de nuestros principios fundamentales en el Proyecto Roma.

c) *El aprendizaje es primordialmente una actividad social: sin ti no soy nada.* La actividad social y la participación, desde la edad más temprana, son fundamentales para que haya aprendizaje. Los padres interactúan con sus hijos, los cuales a través de estas adquieren/construyen los códigos y comportamientos que les permiten convertirse en componentes significativos y relevantes de la sociedad. De acuerdo con VYGOTSKY (1995), las personas aprenden haciendo suyas las reflexiones e ideas, los sistemas de comunicación, los comportamientos y las acciones de los miembros de la comunidad en la que crecen. Para ello hay que crear un ambiente de cooperación que motive y aliente el deseo de aprender. En este sentido, es muy importante unir los deseos y las acciones de la casa con la escuela.

d) *El aprendizaje depende de la motivación que tenga cada cual por aprender.* La motivación intrínseca se da cuando el aprendiz participa activamente en aquello que le gusta y desean aprender sin requerir ningún reconocimiento ni recompensas por ello. Si no se da este deseo intrínseco de aprender los aprendizajes serán superficiales y poco significativos. Para que haya aprendizaje relevante debe unirse la emoción a la cognición.

e) *El aprendizaje debe ser útil para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.* Muchas actividades se llevan a cabo en casa y en la escuela sin

ser significativas para nuestros hijos, sencillamente porque no entienden por qué las están haciendo ni cuáles son sus finalidades. Algunas veces las actividades escolares no son significativas porque culturalmente son inapropiadas, pero hay que hacerlas porque así está institucionalizado, por ejemplo, los deberes; pero en casa, ¿por qué se tienen que hacer deberes cuando no hay razones científicas que relacionen los deberes con el rendimiento académico? (K_{OH}N, 2013). Las personas aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles para la vida cotidiana y que culturalmente son relevantes.

f) *Partir de los conocimientos previos*. La idea de que la competencia de aprender algo nuevo proviene de lo que la gente ya sabe no es nueva, por eso los niños deben aprender a relacionar la nueva información con conocimientos anteriores. El nuevo conocimiento tiene que estar construido sobre los cimientos de lo que ya se tiene adquirido. El conocimiento previo es necesario para entender cualquier tarea escolar. De acuerdo con esto hay que partir siempre de los conocimientos previos de nuestro alumnado. 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.

g) *Aprender a reorganizar los conocimientos previos*. Suele ser muy común que los nuevos conocimientos no se acomoden a los conocimientos previos porque estos han sido asimilados de manera tradicional. Esta situación es mayor cuando nosotros hemos aprendido a construir el conocimiento a través de proyectos de investigación cuando lo habitual ha sido aprender de manera memorística unos textos, sin comprensión del mundo físico y social. Por eso la reorganización de los conocimientos previos es fundamental.

h) *El error es el fundamento del aprendizaje*. Los alumnos deben adquirir la competencia cognitiva y meta-cognitiva con la que guiar sus propios aprendizajes, saber cuándo algo está bien o mal para detectar si han cometido un error y luego corregirlo. Deben aprender a argumentar sus certezas y sus errores, porque la base del aprendizaje es el error. Tomar conciencia de que el error es la base del conocimiento no supone que hay que vivir en el error, sino que nos hacemos conscientes de este y hemos de tender a corregirlo.

i) *Aprender a construir estrategias significativas nos ayuda a plantear y resolver situaciones problemáticas*. Los niños construyen/inventan y desarrollan estrategias para ayudarse unos a otros a solucionar situaciones problemáticas desde la edad más temprana. Para ello necesitan el asesoramiento de su profesorado para desarrollar estrategias apropiadas con las que puedan aprender a resolver situaciones problemáticas, entender textos, aprender de los otros, etc. Las estrategias no son técnicas que se adquieren y se aplican, son procesos construidos para esa situación concreta que, más tarde, deben saber generalizar a nuevas situaciones. Es muy importante que aprendan estas estrategias por

sí mismos y no tengan siempre que apoyarse en sus docentes o en sus padres o madres para que les resuelva la tarea. El profesorado y las familias necesitan disminuir gradualmente su participación en clase y en casa para que los alumnos adquieran una mayor responsabilidad durante su aprendizaje. La finalidad es la autonomía en el aprendizaje.

j) *La comprensión es la base del aprendizaje.* El aprendizaje es más significativo cuando se aprende desde principios generales y no desde la memorización de hechos y fenómenos aislados. Para comprender bien los conocimientos nuevos los alumnos deben tener la oportunidad de aprender a pensar en esos nuevos conocimientos y en cómo comunicarlos al resto de sus compañeros y, sobre todo, saber cómo aplicarlo en situaciones nuevas de la vida cotidiana. La comprensión supone conocer y saber aplicar.

k) *El aprendizaje por la acción.* Será a través de la propia acción del alumnado como este construirá el conocimiento, de ahí nuestro interés en generar una actitud en la mente del alumnado para aprender de manera autónoma. A pensar se aprende pensando, a conversar conversando, a leer leyendo, a amar amando y a hacer haciendo. Pero para lograr todos estos procesos se requiere muchas horas de práctica, por ejemplo, para leer bien o mal, así como para escribir bien o mal, depende del tiempo que le dediquemos a la lectura y a la escritura. Amar la lectura, escribir correctamente requieren largas horas de práctica. La lectura nos hace más potentes cognitiva y culturalmente e, incluso, más longevos.

l) *Aprender para generalizar.* El aprendizaje tiene sentido cuando los estudiantes saben resolver situaciones problemáticas de la vida real porque han aprendido a generalizar los aprendizajes formales de la escuela. Por ejemplo, pueden comprender la ley de Ohm en la escuela, pero no saben cómo aplicarla en situaciones cotidianas, arreglando una linterna que no funciona. Aprender para generalizar es muy importante.

2.2. El trabajo cooperativo y solidario en el aula

En relación con lo anteriormente expuesto, en el Proyecto Roma afirmamos que nuestro aprendizaje está basado en situaciones problemáticas y no en resolver problemas. Cuando hablamos de situaciones problemáticas queremos diferenciarlas de los problemas, porque estos suelen centrarse en las personas y las situaciones problemáticas en los contextos. En este sentido, lo que hay que cambiar son los sistemas y no las personas.

Empiezas a darte cuenta de que el trabajo en grupo es mucho más fructífero para todo, la frase aquella de “ayudando aprendo, ¿no?”. Y ahora ves cómo se hablan y se dicen unos a otros, si no sabes algo yo te lo puedo decir o te ayudo a buscarlo... Eso, el año pasado era imposible, muy difícil, difícilísimo...

(E.C. La Requeca. Entrevista, Maestro Primaria, 17 de enero 2012.)

En las escuelas donde se aplica el Proyecto Roma se enseña a los niños y a las niñas a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose unos a otros, a saber utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana pero, sobre todo, se les enseña a aprender a hablar y a escucharse, a vivir juntos de manera constructiva y a respetar sus peculiaridades, solo así la cooperación es posible.

Yo me he dedicado todo el mes de septiembre a hacer actividades de conocernos: hemos hablado de nuestros compañeros, qué pensamos de ellos, qué sabemos, qué conocemos,... esas cosas son previas, no puedes pretender que trabajen juntos cuando tienen rencillas desde la calle, desconocimiento los unos de los otros, cuando son tan suspicaces como es nuestro alumnado. ¡Hay que hacer grupos dentro del aula lo más heterogéneos posibles, grupos donde se lleven bien, donde se toleren, donde se entiendan y se respeten!

(E.C. La Requeca. Grupo Focal de Discusión, Maestra Infantil 1,
5 de octubre de 2011.)

Cooperar es poner en común objetivos, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones (TOMASELLO, 2010). En el ámbito educativo la cooperación hace del aprendizaje una tarea común, en la que el saber es compartido y utilizado en beneficio de todas y de todos. El clima de relaciones cooperativas genera un marco en el que se respetan las diferencias y la complementariedad de los distintos sujetos. Asimismo, la cooperación está estrechamente relacionada con la gestión democrática del propio grupo y la asunción colectiva de responsabilidades. Es en este marco descrito donde se puede hablar de solidaridad en el alumnado.

La solidaridad consiste en hacer causa común con otras personas. Supone, con respecto a la autonomía y a la cooperación, un grado mayor de descentramiento, ya que la persona solidaria puede participar de situaciones problemáticas o de anhelos de personas o grupos que le son lejanos y que, incluso, pueden entrar en contradicción con sus propios intereses. En cierta manera, podemos decir que la persona solidaria, empatiza y asume la situación del otro. En este reconocimiento del otro radica el descubrimiento del “yo” social.

Precisamente en esto consiste el aprendizaje cooperativo, en que uno consigue lo que pretende con la ayuda del otro y el otro consigue sus objetivos a través de mi ayuda. Así aprendemos unos de otros. En la base de este pensamiento se encuentra VYGOTSKY (1995) y su teoría sobre el desarrollo y el aprendizaje y concretamente la Zona de Desarrollo Próximo, como ese mundo de significados y comportamientos que se producen en interacción permanente en un momento determinado y en un contexto, asimismo, determinado. Por eso nosotros distinguimos entre trabajar en grupo y trabajar agrupados. También solemos distinguir entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El primero es aquel que se produce cuando una persona pide ayuda a otra para poder terminar su

tarea o para que le dé explicación de la misma ('me puedes ayudar, por favor). Sin embargo, el aprendizaje cooperativo, es aquél que se hace siempre juntos, no se pide ayuda, sino que si no se hace juntos no se puede terminar ('yo sin ti no soy nada'). Así, por ejemplo: a veces se dice que están trabajando por proyectos y resulta que se dividen el trabajo entre los componentes del grupo y luego 'juntan' las partes y piensan que las partes es el todo. Eso, a nuestro juicio, no es trabajar de manera cooperativa porque se socializan los 'asientos de las sillas', pero no las mentes. Cuando se trabaja en grupo todos los componentes, simultáneamente, están analizando o reflexionando sobre una misma situación problemática y entre todos y todas buscan la estrategia para darle soluciones posibles a la situación planteada.

Entonces qué hacemos, nos separamos. Porque, claro, tenían hechas sus normas, pero las normas no estaban implícitas y nunca habían trabajado juntos, siempre habían trabajado de una manera muy individualista. Y sale de ellos, que para que el grupo funcione, tenemos que tener responsabilidad con los roles, salió también que hay que tener compromiso, que se tienen que comprometer dentro del grupo, y salió también la paciencia —es que tengo que ser muy paciente en ayudarte—. Y salió esto el día de la asamblea, y yo es que lloré (la maestra)... Pues salieron y a día de hoy reconocen que como no tengan compromiso, responsabilidad y paciencia el grupo no funciona, así es ahora mi clase...

(E.C. El Arrastre. Encuentro pedagógico, septiembre 2012.)

Lo importante es que el alumnado comprenda que lo mejor que debe aprender es a compartir con los demás. El grupo es tan importante para nosotros que sin este nuestro cerebro no se desarrolla como es debido. La sociabilidad es clave para nuestro desarrollo mental, de tal manera que cuando se educa de manera individualizada el desarrollo mental es muy diferente a cuando se hace de manera compartida. Sabemos por diversas investigaciones que los animales separados de sus congéneres modifican su desarrollo. Algunos de estos experimentos se han hecho con cobayas, por ejemplo, en la Universidad de Búfalo y el Hospital de Monte Sinaí en EE. UU. (*El País*, 12 de noviembre de 2012) se demostró que en los individuos aislados descendía de manera muy sensible la mielina, una sustancia que protege las conexiones entre las neuronas y facilita el funcionamiento cerebral. También se debilita o se pierde otra sustancia, la cromatina, que es la forma como se presenta el ADN en el núcleo celular.

Efectivamente el ser humano no puede convertirse en un ser humano separado de los otros seres humanos. Aprendemos a ser seres humanos, humanizándonos. En este sentido Fernando SAVATER (1999) nos recuerda que

Nuestra humanidad nos la han 'contagiado': ¡es una enfermedad mortal que nunca hubiéramos desarrollado si no fuera por la proximidad de nuestros semejantes! Nos la pasaron boca a boca, por la *palabra*, pero antes aún por la *mirada*: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quienes en su lugar nos prestan atención. Es una mirada que

contiene amor, preocupación, reproche o burla: es decir *significados*. Y que nos saca de nuestra insignificancia natural para hacernos humanamente significativos.

(Pág. 11.)

Si trasladamos esto a la escuela nos indica que los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupo producen un mayor desarrollo cognitivo y cultural. Pero para que funcione el grupo es necesario un ‘pegamento’ de unión, y esta argamasa son las normas que sepamos establecer para convivir en el respeto: es decir, que el aprendizaje cooperativo precisa de normas de convivencia. Esto se ve en el juego, los niños y las niñas, desde la edad más temprana, y para poder jugar, establecen unas normas de entendimiento, si no las hay, se la inventan. El mundo de los valores surge, precisamente, por el cumplimiento de dichas normas. Pero no es tan sencillo porque los comportamientos humanos brotan entre el egoísmo (vivir la realidad desde nuestra perspectiva) y el altruismo (vivir la realidad desde la perspectiva de los demás) por eso la escuela debe educar en la convivencia. Un sistema social basado en la cooperación necesita de unas normas justas y equitativas, para no caer en la imposición. Y todo ello mediatizado por el mundo de las emociones y los sentimientos que nos caracteriza y condiciona.

Desde nuestra concepción educativa no olvidamos la importancia de las emociones y de los sentimientos y, por tanto, del respeto, de la participación y de la convivencia. Además del desarrollo cognitivo, lingüístico y de la autonomía. Las niñas y los niños deben aprender a convivir en sociedad, a socializarse y aprender las normas sociales de la familia y de la escuela, así como a tomar responsabilidades en estos contextos en función de ese “convivir” y de ese “emocionar”. Se trata de convivir, y ese (con)vivir debemos comprenderlo desde la experiencia cotidiana como la constante (re)creación de espacios de relaciones consensuados (MATURANA, 1990), sean cuales sean nuestros contextos de convivencia (familia, escuela,...). Es más, todo ello pasa tanto por el común reconocimiento y respeto de las normas sociales y de convivencia como por la necesidad del desarrollo de las mismas a partir de los principios de cooperación y valores democráticos que defendemos.

También tienen que aprender a *escucharse* porque en clase todos los niños y niñas son importantes y no hay unos más importantes que otros. Todos y todas tienen cosas importantes que decir. Deben aprender a respetar a las personas cuando hablan y aportan sus ideas, pero éstas, las ideas y los pensamientos, se debaten. Los niños y las niñas deben aprender que se va a las clases a conversar y que en las clases no hay que estar callados como norma, sino que hay que hablar y decir aquello que se piensa, aunque se equivoque. *El error* es la base del aprendizaje. La verdad no la tiene nadie, es algo que se construye entre todos y todas y es por ello por lo que hay que aprender a llegar a un *consenso*, que necesita de la escucha de todos los puntos de vista. Se llevará a cabo aquella propuesta que ofrece los mejores argumentos.

Muy a pesar de lo expresado hasta aquí, el profesorado suele distinguir diversas situaciones de aprendizaje que, *grosso modo*, podemos definir las como aprendizajes cooperativos, competitivos e individualista. Se entiende por aprendizaje cooperativo cuando los objetivos del alumnado se encuentran estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno consigue sus objetivos solo si los demás consiguen los suyos. Sin embargo, se habla de aprendizaje competitivo cuando los objetivos de los alumnos y las alumnas también se encuentran vinculados, pero de tal manera que uno consigue sus objetivos en la medida que el resto no los consigue. Finalmente, se suele hablar de aprendizaje individualista cuando no hay relación entre los objetivos que pretende el alumnado. Cada cual va a lo suyo.

Desde un punto de vista más práctico, el aprendizaje cooperativo produce una mayor autonomía en el alumnado, al depender menos de su profesorado. Se insta a los alumnos a que trabajen juntos, apoyándose mutuamente y buscando soluciones a las situaciones problemáticas planteadas. Esto solo tiene cabida en el marco de las escuelas democráticas y de una práctica educativa fundamentada y de un alto grado de compromiso social y político. Como afirma M^{ATURANA} (1994): “Solo en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir, en la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del otro, sino en respetarlo”. (Pág. 65).

Cuanto se ha expuesto nos permite disponer de suficientes elementos como para definir nuestra manera de entender el aprendizaje cooperativo. Entendemos por tal una manera de construir el conocimiento (cultura escolar) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad. Pero además se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, etc. Es, en definitiva, un aprendizaje más significativo y relevante porque ha sido construido entre todos y todas, donde la competitividad da paso a la cooperación. La cooperación tiene que ser una necesidad sentida por el grupo clase para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan. Además, deseamos añadir que entre las condiciones que se han de dar en nuestras clases para lograr el aprendizaje cooperativo hemos de señalar las siguientes:

- a) El alumnado ha de conocerse desde el primer día, de ahí que se ha de producir una actitud de confianza permanente. La confianza es la base de la convivencia en la clase.
- b) Hay que aprender a escucharse porque en clase todos son importantes y no hay unos más importantes que otros. Todos tienen cosas importantes que decir.
- c) Hay que decir aquello que se piensa: siempre se puede aportar algo, por eso no se debe permanecer callado. La verdad no la tiene nadie, es algo que se construye entre todos.

- d) Siempre hay que respetar a las personas cuando hablan y aportan sus ideas, pero estas y los pensamientos, se debaten.
- e) Hay que aprender a llegar a un consenso para ello hay que oír todos los puntos de vista. Se llevará a cabo aquella propuesta que ofrece los mejores argumentos.

En síntesis, podemos afirmar que, para que se hable de trabajo cooperativo en una clase, los alumnos tienen que cambiar su imaginario de que aprender es 'hacer deberes solos', 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 (HIRSCH, 1987; KOHN, 2013). La escuela debe generar las condiciones necesarias para abrir espacios de aprendizaje conjunto, sin olvidar que cada alumno en clase es importante y que no hay ninguno 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.

En relación con las tareas escolares fuera del colegio, quizás lo que corresponda sea desarrollar algo de imaginación pedagógica. Deberíamos pensar en transformar los deberes en algo más interesante, creativo y motivador. Se trataría de que el alumnado viviese el conocimiento como algo imprescindible para su desarrollo vital, presente y futuro, donde las rutinas no tuvieran cabida. Convirtiendo el tiempo fuera del aula en un tiempo donde las familias pudieran disfrutar de ese conocimiento de manera vivenciada (conversar, leer algo diferente a las lecturas académicas, ir al cine o al teatro, pasear juntos, hacer deporte,...). Son tiempos familiares y hemos de respetarlos, evitando vivir en una presión y estrés permanentes. Vivir y disfrutar el conocimiento, no sufrirlo. En todo esto sabemos que resulta preocupante *qué* deben aprender, pero lo que nos interesa ahora es saber *cómo* han de aprenderlo.

Lo que sí están teniendo cada vez más claro es que tenemos que construir juntos todas las cosas, es decir, que un simple comentario de texto tienen que hacerlo entre los cuatro y no es "¡es que yo he terminado ya! ¿Le ayudo? No, No, No. Es que tenemos que leer la pregunta juntos, responder juntos y analizar el texto juntos" y si uno dice "yo creo que es ésta", el otro le ha rebatido y le ha dicho "pues mira, fulanito, no, porque mira lo que viene aquí debajo, quizás sea esto o todo esto y no lo que tú has dicho. Conseguir eso para mí ha sido tremendo y eso es la base para continuar con esta metodología de proyectos.

(E. C. La Requeca. Entrevista, Maestro Primaria, 21 de febrero de 2013.)

Además de esto debemos tener en cuenta la organización y distribución del espacio como facilitador o perturbador de las interacciones sociales en la clase:

Antes trabajaba en forma de U, bueno primero de uno en uno en sus mesas, pero rápidamente cambié, y luego empecé en un círculo y me iba bien, todos nos veíamos

las caras y claro, esa imagen de la mesa del profesor en medio sigue (...) de todas formas fíjate en la mentalidad, lo que es no haber 'reciclado' la mente. Lo que es no tenerlo claro, muchas veces, me levanto y me pongo allí (señala con la mano al lugar donde se situaba cuando la clase estaba en forma de U.

(E.C. La Requeca. Entrevista, Maestro Primaria, 6 de enero 2012.)

En las escuelas democráticas el profesorado escucha y los alumnos hablan. El profesorado aprende a partir de las observaciones que suelen hacer de cómo aprenden sus alumnos. Desde nuestro punto de vista el trabajo por proyectos de investigación es una de las mejores propuestas para *aprender a aprender en cooperación*. Cuando se trabaja por proyectos de investigación el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Las discusiones y los diálogos se suceden desde la asamblea inicial, donde el alumnado confronta puntos de vista diferentes y socializan los aprendizajes sobre la situación problemática, continúan, más intensamente, en los grupos heterogéneos y, será en la asamblea final, donde se analicen y valoren las posibles soluciones a las que ha llegado cada grupo sobre la situación problemática y, si no se resuelve, se planteará un nuevo proyecto de investigación. Y así vamos aprendiendo e investigando.

2.3. El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes

El aula no solo es un lugar para aprender a pensar, para aprender a comunicar y para aprender a actuar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha tenido que despertar en los primeros días de clase se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la equidad.

De este modo vamos acordando las normas de clase, de la asamblea y de grupo. Pero no como una relación de 'cosas' que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que en su clase se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores (consenso). Si en una clase hay respeto, los niños aprenden a respetar; si en una clase hay reflexión, los niños de esa clase serán reflexivos; si en una clase se es generoso, el alumnado aprenderá a ser generoso, si en una clase se vive la democracia, esos niños aprenderán a ser personas demócratas. Aprendemos lo que vivimos. Por eso el interés del profesorado porque las normas de convivencia traspasen las fronteras de las propias clases y sea una constante en cualquier dependencia del centro.

Entendemos el aula como comunidad crítica de convivencia y aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, configurándose un

espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Esto solo es posible si los alumnos tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todos (buscando el entendimiento) y donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y muy significativa para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). En este espacio de convivencia, tanto el alumnado como el profesorado adquieren su responsabilidad (corresponsabilidad) en el proyecto que estén llevando a cabo y en la tarea que hayan acordado realizar. Y habrá responsabilidades tanto en la coordinación de una asamblea como en el trabajo en grupos heterogéneos, donde todos aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Por eso cada aula se ha de convertir en una comunidad de convivencia y de aprendizaje donde unos y otros se afanen en buscar en qué consiste el conocimiento (la cultura). O sea, el profesorado garantiza una metodología de indagación e investigación y no el saberlo todo. Garantizar el aprendizaje de procedimientos y mecanismos para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana debe ser una de las finalidades de la escuela y de su profesorado.

Cuando hablamos de convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes queremos decir que hemos de transformar nuestra clase para que todos dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, donde el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Todos y cada uno deben sentirse importantes en el grupo de clase, más allá de sus peculiaridades y, de este modo, irán construyendo que la diversidad es un valor y, por tanto, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de comunidades de convivencia y aprendizajes es hablar de educación inclusiva y para mí ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia. Así debe ser el espacio del aula: un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia, un lugar donde todas y todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente.

2.4. La construcción social del conocimiento: Co-construcción

Nuestros primeros contactos con el pensamiento de VYGOTSKY fueron a través de las lecturas que nos llegaban de Cuba (1979), lo que me supuso una gran 'convulsión mental' porque nos obligaba a cambiar nuestras prácticas

pedagógicas basadas, fundamentalmente, en teorías conductistas y piagetianas (LÓPEZ MELERO, 1983). Concretamente de Jean P_{IAGET} habíamos aprendido que el conocimiento se construye mediante mecanismos lógicos de pensamiento elaborados por el propio individuo, como sujeto activo (constructivismo), sin ayuda exterior. Sin embargo, V_{YGOTSKY} ofrece una visión colectiva del conocimiento. “El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental” (V_{YGOTSKY}, 1995, pág. 109). Es decir, que el individuo resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda exterior de otro (este ‘otro’ u otra puede ser un adulto, un coetáneo o un medio tecnológico, etc.) y que esto no se da como una mera relación causal, sino dialéctica, entre el entorno histórico-cultural y el individuo. Una relación dialéctica y, por consiguiente, dinámica, que acompaña al ser social durante toda su vida. Hay, pues, un espacio para el protagonismo o la autonomía negociadora del individuo con su entorno para la construcción de su propio conocimiento, y de su propia cosmovisión (*socio-constructivismo*). En ningún momento hay un papel pasivo en el sujeto. No solo es un sujeto activo, como en P_{IAGET}, sino interactivo. El individuo adquiere su plena capacidad con el desarrollo de lo que V_{YGOTSKY} (1995) llama *las funciones psicológicas superiores*, en las que el ser se impregna del ambiente social que le rodea y le despega de las funciones psicológicas elementales o biológicas de partida. La síntesis de este proceso es la apropiación, no la asimilación de que habla P_{IAGET}, que viene a ser un modo peculiar y concreto de lo adquirido en el ambiente social y cultural. El concepto de apropiación es un concepto socio-histórico y cultural y no tiene que confundirse con el concepto de asimilación de P_{IAGET}, que es un concepto biológico.

Ahora bien, ¿en qué consiste este enfoque socio-histórico y cultural para el Proyecto Roma? No es fácil definir toda una teoría antropológica del gran pensador soviético. Han sido muchos los libros y artículos que lo han intentado en los últimos 50 años. Para el propósito de este trabajo vamos a proponer una visión que nos sirva de orientación para comprender cómo el pensamiento de V_{YGOTSKY} tiene mucho que ver con la concepción actual que estamos construyendo de escuela pública en el Proyecto Roma.

Como sabemos, V_{YGOTSKY} se apoya en el materialismo dialéctico y, precisamente por ello, su enfoque sobre el desarrollo histórico cultural, está fundamentado en que toda actividad humana tiene una base material (M_{ARX}, 1867), pero V_{YGOTSKY} no deducía del marxismo su teoría del desarrollo humano, aunque sí se fundamentará en él. Es decir, que nada se produce desconectado de la materia, aunque muchas veces no se comprenda o no se identifique la conexión. Esto se produce en los seres humanos desde el nacimiento e incluso desde antes y está mediatizado por la cultura, entendida como:

... el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el

plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la socio-génesis de las formas superiores de la conducta.

(VYGOTSKY, 1995, pág. 147.)

Decía que el núcleo central del enfoque histórico cultural lo constituyen *las funciones psicológicas superiores*. ¿Y cómo se forman y cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores? Según este autor, estas se constituyen como la actividad simbólica a través, por un lado, de sus formas exteriores: el lenguaje, la lectura, la escritura, el dibujo, etc., es decir, mediante los signos y los significados que las acompañan; y, por otro, de sus formas interiores como son la atención, la memoria, los conceptos, etc. En la base de las funciones psicológicas superiores se sitúa la *actividad mediadora* que incluye el uso de instrumentos y signos en su relación directa con la realidad y consigo mismo. De entre ellos señala al *lenguaje* como el más privilegiado, aunque no exclusivo, de los sistemas mediadores, el lenguaje como instrumento simbólico que regula nuestro comportamiento y la planificación cognitiva. Las funciones psicológicas superiores aparecen después de otros procesos psicológicos elementales y nunca se presentan de forma acabada, sino que son el resultado del desarrollo filo y ontogenético, originado en el proceso cultural o como resultado de la enculturación, a través del aprendizaje y el consiguiente desarrollo.

Hay quien ha pensado que el enfoque histórico-cultural es una vuelta a la educación basada en el ambiente sin tener en cuenta lo que ocurre en el interior del sujeto, que le otorga al individuo un papel pasivo en su aprendizaje pues deja de ser el protagonista de su aprendizaje de forma que lo que ocurre en su interior es una copia exacta de lo que ocurre en el exterior. Pero esto es, sencillamente, incorrecto, porque la reorganización en el individuo de las funciones psicológicas elementales para formar nuevas funciones psicológicas superiores, son construcciones histórico culturales. Y estas construcciones se producen a través de *los signos*. La semiótica es central para la comprensión del pensamiento de VYGOTSKY o, mejor dicho, el carácter semiótico de la actividad humana es básico para comprender toda su teoría antropológica. Los signos son mediadores de las actividades humanas y, por tanto, son constructos sociales que nos introducen en la *cultura*. Es entonces cuando nuestra relación con el mundo pasa a ser mediada por los valores, es decir, por las verdades vehiculadas. Esto no quiere decir que seamos o estemos moldeados de manera pasiva por la cultura, sino que lo hacemos de manera interactiva con ella. Así, podemos afirmar que los seres humanos somos, al mismo tiempo, productos y productores de la cultura, esto es, somos fruto de las circunstancias, pero también contribuimos en la construcción de estas circunstancias. Participamos como sujetos singulares que nos singularizamos a partir de nuestra educación y cultura. Por tanto, sin llegar

a reducir al individuo al colectivo, VYGOTSKY nos dirá que la génesis de nuestra constitución es histórico-cultural.

También señala VYGOTSKY que cualquier función psicológica superior aparece en esencia dos veces, una como algo social, *inter-psicológico*, y después como algo personal, *intra-psicológico*. Esta internalización se produce a través del aprendizaje. Durante el proceso de aprendizaje el adulto, el coetáneo, el otro, muestra al niño cómo puede aprovechar ciertos instrumentos simbólicos para resolver la situación problemática de manera eficiente. Una vez que el niño interioriza los recursos semióticos, éstos se convierten en elementos propios del desarrollo. Esto no solo es válido para el lenguaje, sino para todas las adquisiciones simbólicas: dibujos, números, etc.

Esa zona simbólica de significados y comportamientos representa no solo los procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se encuentran en proceso de maduración. El principio pedagógico que se puede extraer de todo esto es que lo que el individuo puede hacer hoy con ayuda del otro, lo podrá hacer mañana solo. En el fondo de este principio subyace la idea de que no es que las personas logren tal o cual comportamiento, sino que, por medio de la interacción con otras personas logrará un mayor control de los propios procesos mentales mediante el aprendizaje.

Precisamente el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* es la síntesis de la conceptualización vygotskyana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno social. Y lo define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la competencia del sujeto a resolver por sí solo una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, o sea, lo que podría resolver con la ayuda del otro (VYGOTSKY, 1986). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por VYGOTSKY para explicar cómo los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior. Y ofrece un cúmulo de posibilidades para el desarrollo.

A nuestro juicio el concepto vygotskyano más influyente en la educación ha sido este que, lejos de confundirse con una fórmula mágica y mecanicista para la actividad cotidiana de la cultura escolar y la cultura en general, tiene un profundo sentido filosófico acerca de la indivisibilidad del ser humano con su entorno social. La única buena enseñanza es la que precede al desarrollo, nos dirá enfáticamente el propio VYGOTSKY (1979), señalando que casi todo el aprendizaje del ser humano se forma a través de la mediación de otras personas, situación que se torna más evidente en el ámbito escolar, en el mundo de interacciones entre el profesorado y el alumnado. A partir de aquí el objeto fundamental de la educación será introducir al alumnado en el mundo de la cultura a través del pensamiento y el lenguaje. Pero no debemos pensar que en VYGOTSKY *desarrollo* y *aprendizaje* son conceptos sinónimos. Aunque están profundamente interrelacionados, se tratan de procesos distintos, si bien el uno no puede explicarse sin

el otro. Es interesante recordar que el término que utiliza VYGOTSKY en su idioma cuando habla de ese proceso es *obuchenie*, que significa tanto enseñanza como aprendizaje, de ahí que pudiésemos decir sin lugar a equivocarnos que es un 'proceso de enseñanza-aprendizaje' lo que se produce. Este principio es de una importancia fundamental en la escuela, ya que involucra tanto al que enseña como al que aprende. Dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano. Se trata, en definitiva, de procesos causados por la interacción con los otros, donde profesorado y alumnado se involucran en un momento dado en un discurso indeterminado. Al mantener la conversación, establecen un terreno común de comprensión y entendimiento. Los dos caminan juntos buscando la solución de la situación problemática o en la comprensión de la misma o, sencillamente, en su razonamiento.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso abierto, con posibilidades inmediatas de progreso y de aprendizajes nuevos. El desarrollo se produce cuando se aprende compartiendo, que es lo mismo que decir que la enseñanza es precisamente el aprendizaje compartido. Se trata de una fuerte relación dialéctica, de una dependencia recíproca, bidireccional, entre desarrollo y aprendizaje pero, pese a ello, no pueden confundirse uno con el otro.

De todo lo anterior expuesto sobre el enfoque histórico-cultural podemos deducir que hay formas de diálogo e interacción que llevan más fácilmente a la reflexión que otras. Cualquier cosa que lleve a la niña o al niño a distanciarse de sus propios actos, a girar en torno a su propia actividad, es probable que le conduzca a comprensiones superiores y de otra dimensión superior. Aunque VYGOTSKY admite el papel de la maduración, es fundamentalmente la educación formal o informal, la que, a través del lenguaje, potencia el conocimiento y el desarrollo del psiquismo. En concreto el papel que desempeña la escuela es clave, junto al de la familia. Ambas deben elevar a los niños y a las niñas a las funciones psicológicas superiores a través de la educación y la cultura. La escuela es el espacio y el tiempo en el que los niños toman contacto por vez primera con los conceptos científicos, jugando así una función decisiva al hacer que tengan conciencia de su propio proceso mental.

Los conceptos científicos, con su jerarquía sistemática de intercalaciones, parece ser el medio dentro del cual se desarrollan en una primera etapa el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos... Descubrir la compleja relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica... Nuestro argumento es que los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente infantil por medio de su contacto con los conceptos científicos y son transferidos entonces a los conceptos cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica.

(VYGOTSKY, 1973, pág. 72.)

VYGOTSKY subraya una y otra vez que estrechamente vinculado al pensamiento anterior, se encuentra la relación entre el desarrollo de los conceptos científicos y el de los cotidianos. Al mismo tiempo rechaza la opinión piagetiana de que los conceptos espontáneos existen para el individuo fuera de todo contexto sistemático.

Para nosotros el punto clave de esta hipótesis de VYGOTSKY es que, aun formando parte de un proceso unitario, desde el principio los conceptos científicos y espontáneos del individuo se desarrollan en dirección inversa: comienzan separados y avanzan hasta encontrarse. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber y encajar un concepto científico afín. Los conceptos científicos, pues, se desarrollan descendiendo de los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos ascienden a través de los científicos.

Nuestro desacuerdo con PIAGET se centra solo en un punto, pero éste es sumamente importante. Él afirma que el desarrollo y la instrucción son procesos insuficientes y totalmente separados, que la función de la instrucción es solo la de introducir formas adultas de pensamiento, que entran en conflicto con las de los niños y eventualmente las suplantán. El estudiar el pensamiento infantil aparte de la influencia de la instrucción, como lo hace PIAGET, excluye una fuente de cambio muy importante e impide al investigador enfocar la cuestión de la interacción del desarrollo y la instrucción peculiares a cada nivel de edad. Nuestro propio enfoque se dirige hacia esta interacción [...] Habiendo descubierto muchos enlaces internos complejos entre los conceptos espontáneos y científicos, esperamos que futuras investigaciones comparativas aclararán su interdependencia [...]. La instrucción, ante todo, no comienza en la escuela. Un futuro investigador puede descubrir muy bien que los conceptos espontáneos son un producto de la instrucción pre-escolar, así como los científicos lo son de la escolar.

(VYGOTSKY, 1973, pág. 72.)

La tesis básica de VYGOTSKY en todo este proceso de co-construcción es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no solo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente (construcción de estrategias). El conocimiento no se produce por acumulación, sino por reorganización mental.

Después de este recorrido sobre lo que entendemos por enfoque histórico cultural, la pregunta sería ¿cómo nos constituimos los humanos como seres humanos? Y la respuesta, según VYGOTSKY, es que el individuo inicia su desarrollo en un mundo ya humanizado, cargado de significados sociales 'heredados' de las generaciones anteriores. Los seres humanos disponemos de dos tipos de herencias, una biológica a través de nuestros progenitores (funciones psicológicas inferiores), y la otra social, que la adquirimos a través de la cultura (funciones psicológicas superiores). Aquí juega un papel primordial la familia y el contexto social en general, porque el desarrollo no puede entenderse fuera de la cultura y de la educación, sino que está íntimamente relacionado con aquellas, es decir,

con los factores y modos de socialización que caracterizan a las diferentes culturas.

En síntesis, el aprendizaje como un proceso de co-construcción donde el profesorado establece puentes cognitivos entre el alumnado y el material de aprendizaje, podemos considerarlo como el conjunto de capacidades específicas que se ponen en juego en esas interacciones y que se relacionan con contextos específicos de acción. Esta co-construcción ocurrirá en estos contextos cercanos y específicos del sujeto si este está inmerso y participa activamente en estos. Desde el socio-constructivismo el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como un proceso de realización personal, sino como un proceso de co-construcción o de cooperación entre personas. Para el profesorado del Proyecto Roma este es el origen del aprendizaje cooperativo.

2.5. El respeto a la diferencia como valor

En el mundo de la educación existe una cultura generalizada de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, 'normal' y el 'especial' y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que este último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración¹. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es 'normal' y quién 'especial'. Durante mucho tiempo se ha pensado

¹ a) Perspectiva de 'olvido o abandono' (Exclusión). Las personas con algún tipo de hándicap no contaban para nada. Vivían excluidas de cualquier relación y participación humana. Eran consideradas como 'seres inhumanos' algo así entre el misterio y la repulsa.

b) Perspectiva asimilacionista (Segregación) Desde esta perspectiva la diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas social y educativamente. Los que defienden esta respuesta segregadora y asistencial, pero no educativa, piensan que donde mejor se educan las personas cognitivamente diferentes es en colegios especiales.

c) Perspectiva integracionista. (Integración) Es la respuesta propia de las reformas educativas y se les exige a las personas excepcionales que sean ellas las que tienen que cambiar para ser consideradas como personas "integradas", pero sin cambiar el currículum, ni el profesorado, ni los modos de enseñar, etc. Se les exige a aquellas personas lo que no se le exige a nadie, esto es, que demuestren sus competencias. Se olvidan de las familias y el profesorado, sin tener en cuenta que para que una respuesta sea educativa, los primeros que tienen que cambiar son las familias y la escuela, y también la sociedad. Cambio en los sistemas y no en las personas.

d) Perspectiva Inclusiva. (Inclusión). Es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; precisamente si se da respeto, participación y convivencia el aprendizaje está garantizado. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

que la mejor respuesta educativa a la diversidad era a través de grupos homogéneos.

Desde un principio he deseado expresar que todas las personas son competentes para aprender, por eso me parece oportuno aclarar dos cuestiones. Una es el concepto de diversidad y la otra el de 'discapacidad'. Entendemos la diversidad como la peculiaridad más humana de las personas y tiene que ver con un concepto amplio relacionado con la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc. En cuanto al concepto de 'discapacidad' en la literatura más específica suele distinguirse entre 'deficiencia', 'minusvalía' y 'discapacidad'. Entendiendo por deficiencia la pérdida de una función corporal normal en una persona; por discapacidad cuando esa persona no puede hacer algo en su entorno a causa de la deficiencia, y minusvalía la desventaja que se produce en alguien o sobre alguien a causa de la discapacidad. Aclarados estos conceptos deseamos subrayar que cuando nosotros hablamos de diversidad no nos referimos a 'discapacidad', sería una reducción y, sobre todo, una contradicción en nuestro pensamiento. Hablamos de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias de género, de etnia, de religión, de procedencia, de hándicap, etc., como algo que nos enriquece y humaniza. En el Proyecto Roma siempre hablamos de diversidad, nunca de 'discapacidad'². Estas diferencias, lejos de ser obstáculos se han de considerar como oportunidades de aprendizaje, porque mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista el respeto a las diferencias de este alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es algo de gran valor en nuestras escuelas. Entendida esta no solo como igualdad de oportunidades, sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada persona debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (A_{INSCOW}, 2004), si bien, y siguiendo a Martha N_{USSBAUM} (2006), las personas con hándicaps no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion Y_{OUNG} (2012) una "exclusión interna", originándose 'zonas de discriminación'. Juntos en la misma clase, pero separados por el currículum.

² Aunque es verdad que el concepto de discapacidad ya no es tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tienen para participar plenamente en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno; sin embargo, a mí me gusta hablar mejor de personas con capacidades diferentes que de discapacidad.

Sabemos que en los sistemas educativos democráticos se instauró la igualdad de oportunidades como la fórmula mágica para hacer justicia y para dar a cada cual lo que necesitaba; sin embargo, consideramos que hablar de oportunidades equivalentes es más democrático que hablar de igualdad de oportunidades. Más democrático y más justo porque lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad es ofrecer oportunidades equivalentes para obtener el máximo de sus posibilidades, precisamente porque sus peculiaridades así lo requieren. El hecho de que estos objetivos sean comunes a todo el alumnado no implica que todos los niños y las niñas deban conseguirlos de la misma manera, sino que el profesorado ha de saber buscar las estrategias más adecuadas según las peculiaridades de cada cual. Pero no adaptándose a ellas, sino transformando el contexto si queremos provocar desarrollo cognitivo y cultural. El *qué* ha de aprender el alumnado con o sin *hándicaps* y el *cómo* ha de realizarse ese proceso de enseñanza y aprendizaje es la base del currículum escolar. La formación del profesorado, en este sentido, juega un papel relevante como veremos más adelante.

También hemos expresado anteriormente que solo se lograrán dichas competencias cognitivas y culturales si el aprendizaje escolar produce, además de educación, desarrollo (VYGOTSKY, 1995). De ese modo evitaremos la discriminación curricular pues la heterogeneidad en las aulas dejará de ser un problema para construir el conocimiento, convirtiéndose en un 'plus' de aprendizaje (DARLING-HAMMON, 2001).

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Hay que subrayar también que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido, no podemos seguir aceptando sin reflexión alguna que "la inteligencia" nos viene dada, sino que la inteligencia considerada como el desarrollo de los procesos cognitivos, es algo que se adquiere y se desarrolla si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello (VYGOTSKY, 1995; GOULD, 1987; KOZULIN, 2001; COLE, 2004; LLOMOVATTE y KAPLAN, 2005). Es decir, cada persona, independientemente de "su carga intelectual", genéticamente hablando, puede adquirir las funciones cognitivas para pensar con lógica, para percibir y atender de manera estructurada, para organizar la información que le llega, conocer cómo ha de aprender y saber aplicar lo aprendido, para saber relacionarse con los demás, dar respuestas lógicas a los interrogantes que se le planteen y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que acontezcan en su vida cotidiana.

Si consideramos que el desarrollo tiene su origen en la construcción de herramientas culturales, las dificultades presentadas por las personas diversamente hábiles pueden ser moldeadas con las herramientas de la cultura. Si la educación ofrecida a estas personas omite la cultura, les estamos hurtando los principales instrumentos que toda persona usa para desarrollarse. De este modo,

muchas de ellas acabarán comportándose como 'discapacitadas', porque se han 'educado' en un contexto deficitario desde el punto de vista cultural.

Esta afirmación se basa en tres supuestos: primero, que las personas cognitivamente diferentes están, generalmente, destinadas a una educación sin significado, culturalmente vacía, que impide el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Segundo, que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores depende de un contexto culturalmente rico. Y, tercero, se ha demostrado que los cambios de actitud en relación a las competencias de las personas con déficit intelectual, realmente, propician resultados antes impensables en su desarrollo cognitivo.

Para superar estos tres supuestos proponemos la aplicación en educación de algunos principios del enfoque histórico cultural, anteriormente expuesto:

a) *El desarrollo no se produce de manera natural, sino cultural.* Hay una concepción generalizada de que el desarrollo se produce de manera natural, como algo que tarde o temprano, llega. Así, hay quien no enseña a leer porque llegará el momento para ello cuando se tenga la madurez necesaria, (a veces, si no aparece de manera natural, hay un abandono en la educación y, consiguientemente, una atrofia intelectual). La otra concepción, no habla del desarrollo como algo natural, sino como algo cultural. Esta visión del desarrollo humano a través de la cultura es el pensamiento de VYGOTSKY (1995), quien afirma que la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, por eso no hay que esperar, sino enseñar desde el primer momento. De ahí que este autor afirme que el aprendizaje es antes que el desarrollo.

b) *La unidad de las leyes del desarrollo en los sujetos normales y en los "cognitivamente diferentes".* Consideramos que este principio hay que interpretarlo como que existe una única ley del desarrollo: todo el mundo se desarrolla. Unos de una manera y otros de otra, pero siempre se produce desarrollo inteligente. "Debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso" (VYGOTSKY, 1995, pág. 101) se han elaborado dos líneas educativas, una condicionada por causas biológicas en el desarrollo y la otra por causas sociales, olvidándose de la unidad de las leyes de desarrollo.

c) *La visión colectiva del conocimiento.* El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental (VYGOTSKY, 1995, pág. 109). La escuela tiene como objetivo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y éstas se logran a través de los elementos simbólicos de la cultura y de su mundo de significados. Por tanto, las personas cognitivamente diferentes han de educarse juntas con las demás y no en ambientes aislados.

d) *El niño y la niña resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda del otro u otra.* Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo significa que con la ayuda de los demás se consigue el aprendizaje potencial de las personas diferentes. El aprendizaje compartido genera inteligencia com-

partida, de tal manera que un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal.

e) *Conocimiento espontáneo y conocimiento científico*. El procedimiento de funcionamiento de lo espontáneo a lo científico es el siguiente: mientras que el primero asciende lentamente hacia arriba allanando el camino a los conceptos científicos éstos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos (VYGOTSKY, 1977). Es decir, las representaciones mentales que adquieren/construyen los individuos durante el desarrollo, a través del mundo de significados espontáneos, les permiten formar las estructuras cognitivas que, más tarde, en contacto con los aprendizajes más sistemáticos o formales les proporciona la escuela. Pues bien, en las personas con ciertos hándicaps el conocimiento espontáneo y el mundo de significados son muy pobres porque están aislados de la vida cotidiana, de manera que están obligados a aprender de manera sistemática (“científica”) las cosas más sencillas que el resto adquiere de manera espontánea.

De hecho, lo tradicional ha sido, en condiciones excepcionalmente precarias, ofrecer pedagogías simplistas y reduccionistas e incluso inadecuadas, como bien planteaba ya VYGOTSKY, 1986: Una enseñanza orientada a una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga (págs. 35-36). Sin embargo, no se puede salir de esa situación con prácticas pedagógicas simples, se necesitan prácticas educativas complejas que les empujen a lograr un desarrollo más completo de sus competencias cognitivas y culturales. Desde nuestro punto de vista, el enfoque histórico-cultural ofrece muchas posibilidades para lograr estas prácticas pedagógicas inclusivas. Por supuesto, no pretendemos negar la existencia de personas cognitivamente diferentes, pero hay que comprender que, quizás, esta condición no esté dada inicialmente en nadie, sino que se ha construido a medida que el contexto no les ha ofrecido posibilidades de desarrollo (LÓPEZ MELERO, 2015).

Por ello, y desde una mirada crítica, con la aplicación de la LOGSE y la LOE en su día, ni la administración educativa ni una gran mayoría del profesorado, entendieron adecuadamente qué significaba la educación inclusiva y se llevaron a cabo prácticas muy centradas en los sujetos (integración) y no en cambiar los sistemas (inclusión). Ello produjo algunos abusos en la aplicación de ambas leyes al pensar que la respuesta más adecuada a la diversidad de alumnado era a través de *programas específicos* y no de cambios estructurales en el sistema educativo, así como realizar diagnósticos muy centrados en los sujetos y en sus familias y no en el sistema educativo; también fue un error lo de las adaptaciones curriculares, intervenciones fuera del aula, programas de compensatoria, etc. Estas prácticas ponían y ponen de manifiesto que en el fondo la administración educativa y el profesorado pensaba —siguen pensando— que deben existir dos

tipos de escuelas: ‘escuelas comunes’ y ‘escuelas y aulas especiales’, y este pensamiento impide la construcción de la escuela inclusiva. Pues bien, en una sociedad democrática, el respeto a la diversidad no consiste en proponer programas específicos, sino en erradicar la exclusión.

Nadie como Robert BARTH (1990), profesor de Harvard, describía así el valor de la cultura de la diversidad:

Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: ‘¿Cuáles son los límites de la diversidad a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más o menos es: ¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje?... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas —de las escuelas— es lo diferente, no lo igual.

(BARTH, 1990, págs. 514-515, cit. STAINBACK y STAINBACK, 2001, pág. 26.)

Nos atreveríamos a decir que con la aplicación incorrecta de estas leyes hemos perdido una oportunidad histórica de construir la escuela sin exclusiones, al pensar que solo con más recursos se podía atender mejor a la diversidad en nuestras aulas y no cambiando las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, económicamente, la escuela inclusiva cuesta menos que una mala interpretación de la misma. Así, el profesorado de apoyo no estaba destinado para atender únicamente al alumnado ‘con algunas peculiaridades’, sino para ayudar al profesorado tutor en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Si esto se hubiese cumplido, además de haber construido la escuela sin exclusiones, hoy tendríamos un profesorado mucho mejor preparado porque el profesorado de apoyo hubiese enseñando al profesorado tutor y éste, a la vez, al profesorado de apoyo. Lo que deseamos decir, como síntesis, es que construir una buena escuela cuesta mucho menos que construir una mala escuela.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2004): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- COLE, M. (2004): *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GOULD, S. J. (1987): *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Orbis.
- HIRSCH, Jr, E. D. (1987): *Cultural literacy. What every American needs to know*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- KOHN, Alfie (2013): *El mito de los deberes. ¿por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?*. Madrid. Kaleida forma.
- KOZULIN, A. (2000): *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona. Paidós.
- (2001): *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Alianza Editorial.
- LOE: *Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Ley 2/2006, de 3 de mayo, Madrid*.
- LOGSE: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia (1990a): Ministerio de Educación y Ciencia Madrid: Servicio de Publicaciones*.
- LÓPEZ MELERO, M. (1983): *Teoría y práctica de la educación especial: educación intelectual del niño trisómico-21*. Madrid. Narcea.
- (1999): *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga. Aljibe.
- (2015): "Sin distancias, la cultura escolar se construye". En: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.): *Los Contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid. Morata.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (2005): *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires. Noveduc.
- MARX, C. (1867): *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid. Siglo XXI.
- MATURANA, H. (1990): *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Comunicaciones Noroeste LTDA.
- (1994): *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen.
- NUSSBAUM, M. (2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- SAVATER, F. (1999): *Las preguntas de la vida*. Barcelona. Ariel.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- TOMASELLO, M. (2010): *¿Por qué cooperamos?* Madrid. Kazt-editores.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- , LURIA, A. y LEONTIEV, A. N. (1986): *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal.
- (1995): *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid. Visor.
- YOUNG, I. M. (2012): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid. Morata.