

En el artículo se relata una experiencia de aplicación del proyecto Roma en un grupo de 3.º de la ESO por un equipo interdisciplinar. Aunque las condiciones organizativas y la inercia no favorecen la innovación y propician, además, la exclusión de muchos alumnos y alumnas, necesitábamos comprobar hasta qué punto era posible una práctica inclusiva que mejorara la calidad de la enseñanza y la convivencia en nuestras aulas.

**Palabras clave:** inclusión, equidad, diversidad, cooperación, convivencia, proyecto Roma.

El proyecto Roma es un proyecto de educación inclusiva impulsado y dirigido por el profesor Miguel López Melero, de la Universidad de Málaga. Está basado en un planteamiento pedagógico radical, fundamentado en autores como Dewey, Vigotsky, Freire, Freinet, Habermas, Luria y Maturana (López Melero, 2000, 2003; López Melero y otros, 2003). Nació de un proyecto conjunto de las universidades de Málaga y Roma (de ahí la denominación; en Italia se conoce como «Málaga») para atender a alumnado con síndrome de Down. En la actualidad, se utiliza para atender la diversidad en general y está en marcha en muy diversos contextos educativos: desde infantil (por ejemplo, en el CEIP Estela Maris de Cartagena) hasta la universidad (las clases impartidas por el propio profesor López Melero). Está basado en la fe en que todo el alumnado puede progresar en su aprendizaje, independientemente de las dificultades de partida que pueda presentar. Y este aprendizaje se alcanza a través de proyectos cooperativos (aprendizaje dialógico) de investigación, siguiendo el esquema de funcionamiento del cerebro humano (ámbitos de pensamiento, comunicación, sentimiento y acción), tanto en la organización del aula como en la planificación.

### El proceso

Aunque el proceso que se lleva a cabo para el desarrollo del proyecto Roma está perfectamente descrito y fundamentado en varias

publicaciones (López Melero, 2004), lo esquematizamos para quien no lo conozca. En cada proyecto planteado por los alumnos se siguen los siguientes pasos:

1. *Asamblea inicial conjunta.* Partimos de una situación problemática que les afecte o de sus curiosidades particulares, expuestas en el seno de una asamblea democrática que decide por dónde empezar. Esto favorece una mejor socialización de los aprendizajes y posibilita conocer los preconceptos y los prejuicios que el alumnado tiene inicialmente. Es básico crear previamente un sentimiento de grupo y un clima de confianza mutua que permita expresarse sin miedo y tomar decisiones conjuntas.
2. *Plan de acción de cada grupo.* Con la ayuda del profesorado, cada uno de los grupos (heterogéneos y diferentes para cada proyecto) planifica los aprendizajes genéricos (lo que pretendemos que todo el alumnado de la clase consiga a través de este proyecto), los aprendizajes específicos (aquellos que va a ayudar a mejorar a cada una de las personas en un aspecto particular) y el plan de operaciones de cada grupo para alcanzar ambos.
3. *Acción.* Actividades del plan de operaciones realizadas para dar solución a la situación problemática planteada. Lo ideal es que no dure más de dos o tres semanas.
4. *Asamblea final.* En ella, cada grupo expone su trabajo, se evalúa todo el proceso realizado y se proponen nuevos proyectos a partir de nuevas situaciones o dudas aparecidas. Es conveniente terminar con un esquema o mapa conceptual elaborado entre todos como síntesis de los aprendizajes comunes.

### El contexto

El contexto real del IES La Malladeta en el que desarrollamos el proyecto Roma era el siguiente:

- Las tres personas que suscribimos esto nos hemos formado cerca de Miguel López Melero y María José Parages, en diversos cursos organizados por los CEFIRE de Benidorm, Ali-



cante y Alcoy. Ella daba el contrapunto práctico exacto al discurso valiente, sólido y convincente del profesor, y a ambos les agradecemos el impulso y el apoyo prestados, que no ha sido mayor porque nuestra inseguridad nos impidió atrevernos a demandar más ayuda. El planteamiento nos convencía y nos ilusionaba, así que decidimos dar un paso más, comprometernos al fin y tratar de ponerlo en práctica.

- En el curso 2008-2009, coincidimos los tres en el equipo docente de un grupo 3.º ESO (PIP<sup>1</sup>) de diecinueve jóvenes, de los cuales siete eran repetidores, tres tenían necesidades educativas especiales con ACI dictaminados. Dos absentistas durante el curso anterior, ocho de otros países (Reino Unido, Ecuador, Colombia, Argentina, Rumania, Suiza y Francia), uno perteneciente a una minoría cultural y dos trasladados forzosos de otros centros por problemas de comportamiento; la mayoría con problemas familiares y de retraso escolar crónico. En resumen, la situación ideal para comprobar si el sistema valía para atender verdaderamente a la diversidad.
- Nuestro centro llegó a tener 30 unidades de la ESO (más de 1000 estudiantes), lo que nos llevó a organizarnos por aulas-departamento; eso supone que los grupos no tienen un aula de referencia propia: lo que es una ventaja en muchos aspectos, ha resultado ser un *handicap* para esta manera de trabajar.

- Contábamos, además, con otros condicionantes negativos: la escasez de tiempo y el contraste con el predominio de la metodología tradicional (tres de un profesorado de trece, 8 horas sobre 32); la necesidad de encontrar tiempos de coordinación entre nosotros tres para intercambiar información y dar coherencia y continuidad a las actividades realizadas; la falta de un referente contrastado de la experiencia en secundaria; y sobre todo, el encaje en el currículo del curso.

Este último era uno de los problemas aparentemente más graves que se nos planteaba en cuanto al cumplimiento de la programación. Es una obsesión que los docentes de secundaria llevamos marcada a fuego por nuestra propia formación. Pese a ser conscientes de que los conocimientos adquiridos con la metodología convencional son de dudosa eficacia y calidad y de que la normativa establece unos mínimos generales en los que pesan cada vez más aspectos como las competencias, no podemos evadirnos de la responsabilidad autoimpuesta de alcanzar determinados contenidos de conocimiento. Esa preocupación, compartida luego con algunas madres, nos llevó a las dudas iniciales sobre si plantear los trabajos conjuntamente en las tres asignaturas o independientemente, como los que hemos llamado «proyectos disciplinares». También hemos procurado realizar y proponer algunas actividades propias de nuestras áreas en los momentos de *impasse*, mientras se realiza la programación con un grupo o como complemento para el alumnado más avanzado (las fichas de física y química, las lecturas de inglés o la plataforma Moodle de geografía sobre bloques de contenidos significativos como el cambio climático, el trabajo-paro y la crisis económica, y la inmigración y los desequilibrios territoriales).

**El proyecto Roma es un proyecto de educación inclusiva. Está basado en la fe en que todo el alumnado puede progresar en su aprendizaje**

## La puesta en marcha

La puesta en marcha del proyecto se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Una primera fase de *formación de grupo*, que duró alrededor de tres semanas. Fue determinante la creación de un buen ambiente y un clima de verdadera confianza entre todos para poder comenzar. Es imposible llevar a cabo el trabajo en grupo y las decisiones en la asamblea si no hay previamente una buena labor de creación de grupo. Esto lo alternábamos con actividades de recapitulación de nuestras disciplinas.
2. Todavía temíamos lanzarnos a un proyecto conjunto por las dificultades que se nos presentaban y la escasez de referentes que teníamos, así que hicimos un *primer intento de proyecto disciplinar*, basado en sus propias inquietudes. Pero fracasó porque eran en realidad las inquietudes que nosotros forzábamos.

Había que resolver algunas dificultades organizativas, aunque fuera en detrimento de nuestros horarios personales: encontramos un espacio conjunto de dos horas seguidas para la asamblea en el que estábamos los tres con todo el grupo, y una hora semanal para coordinarnos oficialmente. También establecimos algunas pautas básicas en cuanto a la formación de los grupos (intentar que todos trabajaran con todas las personas y no se repitieran en exceso, repartir los liderazgos, etc.), los criterios de evaluación, el control del trabajo diario...

3. El primer proyecto que realizamos ya conjuntamente, a partir de una situación problemática que salió en la asamblea, fue sobre la discriminación sufrida por un alumno dentro y fuera de la clase. Eso les llevó a analizar situaciones de discriminación en general, pero también a cómo resolver este caso en particular: el resultado fue un aumento de la cohesión del grupo y la desaparición, casi completa, de situaciones de acoso o discriminación durante el resto del curso.

4. Siguiendo el esquema básico del primer proyecto, en el segundo trimestre plantearon y desarrollaron otros cuatro en torno a temas muy diversos:

- La adolescencia, en el que todavía forzamos nosotros un poco la integración de algunas preocupaciones básicas de esta etapa que aparecieron en la asamblea: cambios, sexo, drogas, rebeldía...
- La cultura china, que les atraía a partir de lo que habían percibido con los Juegos Olímpicos de Pekín.
- Los casinos de juego, que fue una prueba de fuego con la que probaron nuestra capacidad de respetar la decisión de la asamblea, pero que fracasó porque tampoco respondía a las necesidades de todos, lo que les llevó a plantearse el siguiente.
- El retorno al compañerismo, en el que desarrollaron mecanismos de ayuda mutua y creemos que entendieron al fin el espíritu y el sentido del proyecto.

5. La necesidad mayoritaria, pero especialmente nuestra, de dar respuesta a las exigencias del currículum oficial y la dificultad de coordinación entre nosotros nos llevó a replantear los proyectos disciplinares en el tercer trimestre. Mantuvimos la coordinación en cuanto a los equipos y las asambleas, pero individualmente les ayudábamos a desarrollar el proyecto relativo a su asignatura en nuestras horas, sin perjuicio de que pudieran realizar tareas para los otros trabajos si era necesario. Así, realizaron en geografía «Mi futuro laboral: empleo y paro en España y en el mundo»; en física y química, «¿Qué es un arco iris?» y «Elaboración de un fluido no-newtoniano»; y «La entrevista», en inglés.

**A la vista de esta experiencia, no concebimos mejor manera de ayudarlos a aprender a aprender, de desarrollar su autonomía personal, su civismo y la convivencia, de mejorar la comunicación, de interactuar con el mundo físico y el social...**

## Valoración de la experiencia

Tenemos que reconocer errores nuestros y problemas que no se han resuelto del todo. De los primeros, el más grave ha sido no haber contactado con las familias desde el primer momento para explicar el programa y contar con su apoyo, aunque en una reunión tardía expusimos la situación tal como se había desarrollado y las causas de esa demora. Pese a que hemos sacado tiempo de donde no lo había, la coordinación del profesorado no ha sido todo lo fluida y eficaz que hubiéramos necesitado. Entre los problemas, se trata de factores socioculturales, más difíciles de contrarrestar, como la falta de hábito de trabajo en equipo por el individualismo y la competitividad imperante, la baja autoestima y la curiosidad aparentemente limitada del alumnado.

Al final y a la vista de esta experiencia, no concebimos mejor manera de ayudarlos a aprender a aprender, de desarrollar su autonomía personal, su civismo y la convivencia, de mejorar la comunicación, de interactuar con el mundo físico y el social... En definitiva, hacerles competentes: junto a conocimientos relevantes de nuestras áreas, hemos trabajado intensamente gran parte de las competencias que marca la LOE, pues consideramos mayoritariamente alcanzados objetivos tales como

**Consideramos necesario tener muy claras ciertas premisas, como una fe inquebrantable en que todo el alumnado es capaz de aprender y progresar; principios democráticos sólidos, para desarrollar el aprendizaje dialógico y el trabajo por proyectos de investigación; una buena explicación del proceso de trabajo y buena coordinación entre el profesorado; implicación**

planificar mínimamente su propio trabajo, plantearse preguntas relevantes, buscar y seleccionar críticamente información válida, interpretar y elaborar gráficas, series estadísticas y mapas, realizar encuestas con tratamiento de los datos posterior, manejar diferentes aplicaciones TIC integradas en el aprendizaje, exponer por escrito, oralmente y con apoyo TIC sus conclusiones, trabajar en equipo, superar los imprevistos, valorar críticamente su trabajo y el de sus compañeros y compañeras, respetar las diferencias, ayudarse mutuamente a superar las dificultades...

Contrastados, bien por datos objetivos o por colegas y no sólo por nuestra percepción subjetiva, el balance ha sido positivo en cuanto a logros como la cohesión del grupo, el progreso respecto a las dificultades de los alumnos, la resolución eficaz de los conflictos y la mejora del ambiente de clase, el aprendizaje de trabajo en equipo, la reducción drástica del absentismo, la motivación del alumnado, la adquisición de destrezas intelectuales, la mejora del autocontrol y de la responsabilidad, y unos resultados académicos generales mejores.<sup>2</sup>

Hemos conseguido, además, suscitar el interés de algunas compañeras que han observado el progreso en el funcionamiento del grupo o han conocido la experiencia por los datos expuestos en el proyecto de formación de centros y en el claustro, con lo que es posible la extensión de la experiencia a una parte del profesorado.

Para quien pretenda intentar esta experiencia, consideramos necesario tener muy claras ciertas premisas, como una fe inquebrantable en que todo el alumnado es capaz de aprender y progresar; principios democráticos sólidos, para un buen funcionamiento de la asamblea y



para desarrollar el aprendizaje dialógico y el trabajo por proyectos de investigación que ayude a resolver las situaciones conflictivas; una buena explicación del proceso de trabajo para que lo interioricen fácilmente y lo apliquen sin problemas; tiempo suficiente y buena coordinación entre el profesorado; implicación, o al menos complicidad inicial, por parte de dirección, inspección y familia; y finalmente, pasar a un segundo plano los contenidos puramente memorísticos y académicos para que no agobien ni entorpezcan el proceso del grupo.

Para concluir, basta con decir que, pese a todas las dificultades que hemos mencionado y al trabajo que ha supuesto, el resultado académico y humano ha sido muy satisfactorio para nuestro alumnado, pero también para nosotros mismos. De hecho, en mayor o menor medida, lo vamos a seguir experimentando a la escala que podamos en el presente curso.

Es recomendable realizarlo con un número suficiente de horas semanales o con la implicación coordinada de más docentes (tal vez, en los centros de secundaria el lugar ideal para iniciarse sea en los programas especiales como PDC o PCPI), pero hemos constatado que es una alternativa eficaz y posible para atender nuestras, crecientemente, diversas aulas, facilitando una enseñanza que garantiza por igual calidad y equidad, y que transforma de manera rotunda y positiva la realidad socioeducativa del grupo-clase.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Escuela inclusiva.
- Interdisciplinariedad.
- Convivencia.
- Trabajo en equipo del profesorado.
- Funcionalidad.

#### Notas

1. Los programas de incorporación progresiva (al valenciano) son la alternativa a los PEV (Programa d'Ensenyament en Valencià) en los centros de la comunidad. Los grupos PIP suelen agrupar al alumnado social y académicamente más desfavorecido, como demuestran las estadísticas de resultados de los centros, con escasas excepciones.

2. En otro artículo, actualmente en preparación, analizamos los resultados estadísticos de nuestro grupo, tanto en lo académico como en lo actitudinal, en relación con los grupos PIP y PEV de este curso y anteriores, así como la evolución académica del alumnado a lo largo de la ESO, incluso descartando la incidencia de nuestras tres asignaturas. Anticipamos que el grupo ha obtenido una media de resultados muy por encima de lo que cabe esperar históricamente de un grupo PIP, equiparable académicamente a los mejores grupos PEV y es notable también el progreso personal de la mayoría del alumnado de este grupo.

#### Referencias bibliográficas

LÓPEZ MELERO, M. (2000): «Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora», en AA.VV.: *Alas para volar*. Granada. Universidad de Granada.

– (2003): *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga. Aljibe.

– (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.

LÓPEZ MELERO, M. y otros (2003): *Hablando con Maturana de educación*. Málaga. Aljibe.

**Alberto Andrés Aguirre**

**M.<sup>a</sup> Esperanza Oliva García**

**Jordi Sánchez Coronado**

IES La Malladeta. La Vila Joiosa (Alicante)

[albandres@gmail.com](mailto:albandres@gmail.com)

[oliva.esperanza@gmail.com](mailto:oliva.esperanza@gmail.com)

[jordisanchezcoronado@gmail.com](mailto:jordisanchezcoronado@gmail.com)

Este artículo fue recibido en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en marzo de 2010 y aceptado en mayo de 2010 para su publicación.