



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 17

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Marzo de 2017

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Inclusión y Convivencia
Àngels Grado y Pedro Uruñuela 3

ARTÍCULOS

1. Desde la inclusión mejoramos la convivencia
Agustín Alcocer y Javier Martínez 5
2. TRES EN UNO: la química de la inclusión educativa
Raquel Mónica García Bravos 14
3. Trabajando la inclusión: el Proyecto Roma
Equipo Proyecto Roma y CONVIVES 21
4. La inclusión, ¿presente en el nuevo pacto educativo?
M^a Luz López de Murillas Urdiain 28

EXPERIENCIAS

1. Una mirada inclusiva a la convivencia
Instituto Madrid-Sur. Madrid 35
2. Conviviendo dos docentes en el aula
Antonio Márquez Ordóñez 42
3. El aula Trampolín
CEIP Hispanidad. Zaragoza 47
4. Itinerancia para la inclusión
Almudena García Negrete 53
5. La educación desde una mirada inclusiva: un compromiso compartido
Escuela-Instituto- Comunidad. Masquefa 56

ENTREVISTA a...

Miguel López Melero 65

MÁS... EN LA WEB 74

COMENTANDO LA ACTUALIDAD 77

Libros y recursos recomendados 80

Webgrafía 85

Convives en las Redes 88

Próximo número 91

Participación en Convives 92

Presentación



Àngels Grado y Pedro Mª Uruñuela **Asociación CONVIVES**

¿Qué relación existe entre inclusión y convivencia? ¿Es posible que un centro educativo trabaje la convivencia positiva y no tenga en cuenta la inclusividad como principio básico de todas sus actuaciones? Se trata de una situación contradictoria en sí misma, un dilema imposible ya que, si falta una de las dos dimensiones, no podría hablarse ni de escuela inclusiva ni de convivencia positiva.

Inclusión y convivencia pueden considerarse las dos caras de una misma moneda. Siempre hemos considerado que el centro escolar tiene una doble dimensión, la de ser un centro de aprendizaje y, a la vez, ser un centro de convivencia. Los chicos y chicas vienen al centro educativo a aprender, en el amplio sentido de la palabra: adquirir conocimientos, capacidades, habilidades, valores, etc. Y ese aprendizaje lo llevan a cabo conviviendo con otras personas, con sus maestros y maestras, con los compañeros y compañeras, de manera que una buena convivencia es la llave para el éxito del aprendizaje y, a la vez, un contenido fundamental del mismo.

Por eso consideramos importante dedicar el presente número de la revista a profundizar en lo que es la inclusión educativa y su relación con la convivencia. La inclusión educativa ha tenido una larga evolución en su formulación y planteamiento, suponiendo un salto importante desde planteamientos de selección a planteamientos de equidad, de garantía de la educación para todos los niños y niñas, pasando por planteamientos de cómo atender al alumnado que presentaba necesidades educativas específicas. A la vez, sigue siendo una de las aspiraciones y necesidades más importantes en estos momentos, ya que, desde varios frentes, vuelve a cuestionarse la conveniencia de una educación inclusiva para todo el alumnado.

Sin embargo, son muchos los estudios que señalan cómo los problemas de convivencia en general, las situaciones de interrupción e indisciplina, también llamadas violencias de baja intensidad, correlacionan con situaciones de exclusión escolar, con la falta de éxito académico y, en definitiva, con la exclusión de una serie de alumnos y alumnas para quienes los planteamientos que les hace el sistema educativo les resultan muy ajenos a sus intereses, necesidades, cultura o valores individuales y de grupo.

De ahí la importancia de reflexionar, una vez más, sobre qué es la inclusión, qué relación mantiene con la convivencia, cómo puede y debe plantearse y, sobre todo, cómo puede llevarse a la práctica diaria de las aulas. Es lo que tratan de hacer los artículos de reflexión, desde el análisis de “Tres en uno: análisis de la química de la inclusión”, que lleva a cabo nuestra compañera maestra Raquel García Bravos al estudio más sistemático acerca de la inclusión en nuestras leyes, y en concreto en el nuevo pacto educativo, que lleva a cabo la profesora de Secundaria M^a Luz López de Murillas. Dos orientadores, Agustín Alcocer y Javier Martínez reflexionan de manera específica sobre la relación que se da entre la inclusión y la convivencia. Y, por último, un artículo elaborado por miembros de la redacción de la revista da a conocer los planteamientos básicos, la fundamentación teórica y pedagógica y las principales líneas de actuación del Proyecto ROMA, artículo elaborado a partir de las aportaciones del propio grupo que pueden consultarse en su integridad en el enlace que recoge esta misma revista.

La exposición de experiencias se inicia con el IES Madrid-Sur, que presenta cuatro acciones puestas en marcha por el equipo de convivencia del centro de cara a garantizar la inclusión de todo el alumnado, buscando en todo momento el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas. Desde Granada nos llega la experiencia presentada por Antonio Márquez, miembro del equipo específico de ciegos, en la que nos cuenta las posibilidades que ofrece el trabajo simultáneo de dos docentes en el aula. Desde Zaragoza, el colegio “Hispanidad”, centro preferente para la atención de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), nos narran las diversas medidas organizativas y de respuesta educativa que el centro lleva a cabo para garantizar el mayor desarrollo personal y social de cada niño y cada niña, poniendo especial énfasis en el aula Trampolín, su aula TEA, un aula para apoyar la inclusión de estos niños y niñas en las aulas ordinarias de referencia. Almudena García Negrete nos describe su experiencia como maestra de pedagogía terapéutica itinerante en la que destaca como clave la coordinación con los equipos de los centros en los que apoya a alumnado con síndrome de Down y a toda la comunidad escolar. Por último, la experiencia desde Masquefa, una pequeña población próxima a Barcelona, se nos ofrece una experiencia de continuidad educativa para el alumnado de necesidades educativas especiales u otras capacidades desde la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE) de la escuela de primaria Escola Font del Roure, la USEE del Instituto, el programa “Tastets d’oficis” en el que colaboran Instituto y Ayuntamiento y, finalmente, el programa “Crèixer-futur” (*Creecer-futuro*) es un proyecto que pretende conseguir la continuidad de su itinerario formativo y laboral en el entorno próximo, desde la corresponsabilidad de los diferentes agentes sociales: centros educativos, entidades, ayuntamientos y empresas, trabajando en red para la inclusión.

Una larga entrevista a Miguel López Melero, animador y responsable del Proyecto ROMA, completa este nuevo número de CONVIVES, que cuenta con las habituales secciones de “Comentando la actualidad”, bibliografía, webgrafía y otros comentarios.

Agradecemos a todos los compañeros y compañeras que han participado en la confección de este número de CONVIVES el trabajo y el tiempo que han dedicado a ello. Esperamos y deseamos que este nuevo número de nuestra revista resulte de interés y sea útil para la implantación de una enseñanza inclusiva, que redunde en una mejor convivencia en los centros educativos.

Desde la inclusión mejoramos la convivencia

Agustín Alcocer Copero y Javier Martínez De Andrés
Orientador EOEP de Leganés - Orientador EOEP de Rivas



Agustín Alcocer Copero

Psicólogo por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestro de Audición y Lenguaje. Orientador en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Leganés (Madrid). Colabora en el Movimiento de Renovación Pedagógica de Escuela Abierta de Getafe. Miembro del Consejo Regional de Madrid de la Federación de Enseñanza de CCOO.

Contacto: agusalco@hotmail.com



Fco. Javier Martínez de Andrés

Psicólogo por la Universidad Complutense de Madrid. De formación clínica y educativo-social, desde hace unos años es orientador de EOEPs, primero en Atención Temprana y en este momento en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Rivas-Arganda.

Contacto: jmda22@gmail.com

Resumen

La convivencia inclusiva necesita ser planteada desde un contexto ético, el derecho a la educación a partir del comienzo y a lo largo de la vida.

Se entiende la convivencia como entramado simbólico relacional que, en un contexto educativo inclusivo, permite desarrollar comportamientos y actitudes de confianza e interés por lo que les rodea, iniciativas y comportamientos de solidaridad, apoyo y colaboración.

Destaca la influencia recíproca entre convivencia-aprendizaje, resaltando la contribución del concepto de convivencia positiva al bienestar de la comunidad educativa y se ofrecen algunas ideas o propuestas para avanzar en la inclusión, apostando por aquellas de carácter proactivo, herramientas fundamentales para la mejora de la convivencia.

Palabras clave

Inclusión, convivencia positiva, estado de bienestar de una comunidad educativa, participación, red de apoyos.

Introducción

El derecho a la educación desde el inicio y a lo largo de la vida como un derecho individual y social forma parte de los compromisos adquiridos por los Estados en el marco de las Convenciones de derechos universales de Naciones Unidas y de Foros Internacionales como el promovido por UNESCO en Brasil en 2015.

La educación desde el inicio y a lo largo de la vida es un derecho individual y social

Desde esta posición de principio ético universal que concierne y compromete a las administraciones públicas, han de acometerse las acciones educativas adoptando como hilo conductor la inclusión de todas y cada una de las personas, ya desde el comienzo de la vida.

La convivencia, en este contexto ético y social, no es un mero ingrediente, sino la condición necesaria para crear un clima de aceptación de las diferencias, de colaboración y de ayuda mutua.

Sabemos además que las medidas adoptadas para promover un buen clima de convivencia afectan al desarrollo de los aprendizajes de manera recíproca, de tal forma que las decisiones en materia de currículo y de organización escolar que promuevan la inclusión, participación y desarrollo de todos y todas, mejoran la convivencia.

En síntesis, la convivencia afecta a los aprendizajes y cómo se producen éstos pueden contribuir a mejorar dicho proceso. El tipo de aprendizaje afecta a la convivencia siempre.

Nos detenemos aquí para señalar que lo dicho hasta ahora no se relaciona con una etapa educativa concreta, siendo así que una de las intenciones del artículo consiste en resaltar constantes y condiciones válidas para cualquier espacio educativo colectivo.

La convivencia es necesaria para crear un clima de aceptación de las diferencias, de colaboración y de ayuda mutua.

Desde el nacimiento

Observemos pues el comienzo. La **creación de ambientes seguros de confianza** en la escuela infantil es un fin y un reto al mismo tiempo, partiendo de decisiones educativas tan relevantes como la forma de acoger o iniciar progresivamente la incorporación de niños y niñas, el encuentro y preparación previa junto a las familias, la forma compartida de organizar un aula, las decisiones sobre los espacios y elección de materiales, la planificación de los tiempos y la incorporación paulatina de rutinas estables.

La creación de ambientes seguros de confianza en la escuela infantil es un fin y un reto al mismo tiempo.

También sabemos desde la psicología evolutiva que el establecimiento de vínculos seguros de apego, no sólo contribuye al bienestar individual, sino que provee de suficiente confianza para explorar y descubrir el mundo, en el que se encuentran otros y otras, no siendo suficiente la predisposición biológica del ser humano hacia lo social. Es el entramado simbólico y relacional que se va construyendo en interacción con otras personas, la clave del desarrollo.

En estos contextos educativos las y los docentes son sabedores de la importancia del respeto a la iniciativa de niños y niñas, proporcionando un marco educativo que promueve la autonomía y la acción compartida. Así mismo se aborda de forma intencional la adquisición de recursos para manejar poco a poco las emociones que desbordan, los desencuentros inevitables, pensando y proponiendo experiencias colectivas gratificantes, afectuosas, solidarias, donde se aprende a escuchar, se participa, se gestionan conflictos y también se eligen opciones anticipando acciones inmediatas.

Desde un principio conviven diversas formas de ser, de sentir, de pensar y poco a poco la escuela se abre a otros espacios dentro y fuera de ella. A

veces porque se va a conocer, en otras ocasiones vienen a visitarnos. Esta diversidad es vivida como algo natural y se va instaurando en las representaciones infantiles.

Los comportamientos espontáneos de niños y niñas pequeños de 2 años e incluso antes relacionados con la ayuda, la cooperación y la empatía se visualizan en espacios colectivos de respeto y confianza, siendo precursores de posteriores sentimientos de empatía, solidaridad y cooperación más complejos, aunque hunden sus raíces en estas manifestaciones iniciales.

Aunque, todo ello no se improvisa, tiene que ver con la propia tarea a desarrollar. Desde diversos ámbitos vinculados al estudio del desarrollo temprano se describe la complejidad de la tarea del educador y educadora requiriendo de formación especializada inicial y permanente para el desempeño cualificado de la actividad. El propio interés, intuición y sensibilidad por el cuidado de los pequeños y las pequeñas, aun siendo muy importantes no capacitan por sí mismos para el desarrollo de la acción educativa en la escuela, entorno caracterizado por la diversidad de condiciones sociales, experiencias previas, contextos de socialización y necesidades, con una función eminentemente compensadora e inclusiva.

La convivencia es inherente a la educación

Si pensamos en la convivencia como un entramado de relaciones interpersonales, tiene que entenderse como un proceso inherente a la educación y que afecta a todos los miembros de la comunidad educativa.

La convivencia es un proceso inherente a la educación y afecta a todos los miembros de la comunidad educativa.

Esto nos lleva al concepto de convivencia positiva. Es habitual referirse a la convivencia desde

situaciones de ruptura de la misma, por ejemplo, en estos últimos años, se ha activado la preocupación social en los centros escolares, a partir de las situaciones de acoso escolar.

El nivel de convivencia de un centro educativo se entiende, generalmente, en términos de mayor o menor número de conflictos visibles y decimos visibles, porque hay también situaciones de la ruptura de la convivencia que no salen a la superficie. Así por ejemplo se suelen escuchar frases como: “En mi centro la convivencia es buena, no suele haber problemas”. Nos referimos a la buena convivencia desde la ausencia de conflictos. Es como si concibiéramos la salud simplemente como la ausencia de enfermedad, cuando ya desde hace muchos años, la OMS la define como un estado de bienestar.

Es desde esta perspectiva como creemos que debería entenderse la convivencia positiva, no simplemente como la ausencia de problemas visibles, sino como el **estado de bienestar de la comunidad educativa** de un centro escolar y de las aulas en concreto.

Para entender mejor el concepto hemos de plantearnos la cuestión de cuáles son los parámetros o ideas clave que definen el estado de bienestar educativo.

La convivencia positiva debe entenderse como el estado de bienestar de la comunidad educativa de un centro escolar y de las aulas en concreto.

El concepto de inclusión

Una educación inclusiva va más allá del alumnado llamado de “necesidades específicas de apoyo educativo”. El término de “educación inclusiva” o “inclusión educativa” se puede entender desde dimensiones diferentes. Mientras que en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de escolarización de niños y niñas con discapacidad dentro de un marco general de educación, en otros países y en general a escala

internacional, el término es visto de manera más amplia como una manera de acoger y apoyar la diversidad entre todo el alumnado.

En el informe de la UNESCO se señala que “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes...” (UNESCO, 2005, pág. 14).

La diversidad es un factor inherente a todo grupo humano y la escuela tiene que organizarse y adaptarse para dar respuesta a la heterogeneidad de nuestros chicos y chicas. Es la razón de ser escuela, el sentido que da valor al entorno educativo.

Así pues, en la medida en que nuestros centros sean más inclusivos, estaremos reduciendo la exclusión dentro y fuera de la escuela y paralelamente mejorando el estado de bienestar de un centro, o sea la convivencia positiva.

Cómo avanzar hacia la inclusión

Para algunos autores (Gerardo Echeita, Cecilia Simón y otros) la inclusión se define desde tres dimensiones:

Presencia: Donde tienen lugar los aprendizajes. Presencia de todos los alumnos y alumnas en centros y espacios educativos comunes, desde las actividades del aula hasta las actividades extraescolares. No se trata solo de estar en el mismo edificio, sino de la forma en que están agrupados. De la necesidad de establecer grupos heterogéneos, como base para la interacción y la convivencia.

Aprendizaje: Que tiene que ver con el éxito académico, la preocupación porque todos los alumnos y alumnas alcancen el mejor rendimiento escolar posible, no el que miden las pruebas externas, sino la consecución de las competencias necesarias, que permitan a cualquier persona el mayor desarrollo y participación en la vida social y laboral.

Así pues, la convivencia está relacionada con el éxito escolar para todas y todos. En la medida que un centro escolar consiga que el mayor número posible de alumnos y alumnas participen del proceso de aprendizaje, será un indicador de clima de convivencia positiva. El qué aprenden y cómo lo aprenden es básico en el estado de bienestar del centro escolar.

La convivencia está relacionada con el éxito escolar para todas y todos

Y unido a la anterior, estaría la dimensión de participación, que implica aprender con otros, compartir vivencias y emociones con los otros. La escuela que responde a la diversidad, tiene que ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, sobre todo tiene que tener como objetivo principal el de enseñar a vivir, a vivir con los otros.

Identificando barreras. Avanzar en inclusión, supone en primer lugar, identificar los obstáculos que puedan estar dificultando la participación del alumnado e influyendo en el marco de convivencia. Estas barreras pueden encontrarse en diferentes planos: en las políticas (currículo escolar, organización, legislación) y en las prácticas escolares (metodología, evaluación...), pero también y más importante en la cultura (ideas previas o actitudes). Pero no hay que referirse solo a las barreras hacia los alumnos, también las barreras que afectan a la participación del profesorado y de las familias.

Esto no va a evitar que haya interrupciones de la convivencia, pero estos conflictos se van a convertir en oportunidades de aprendizaje colectivo.

La mejora de la convivencia en una escuela inclusiva.

A la hora de plantear propuestas vamos a tener en cuenta la manera de afrontar las barreras que dificultan la inclusión. Y para ello nos servimos de tres dimensiones habitualmente utilizadas, que permiten articular el proceso: relacionadas con las políticas educativas, con la práctica y también con las creencias y actitudes.

En relación con las políticas educativas

Las Políticas tienen que ver con la legislación, pero también con la manera de gestionar el centro la diversidad y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. Y cómo desde cada centro adaptamos las situaciones al entorno. Así, por ejemplo, somos conscientes que la LOMCE es una auténtica barrera para inclusión de todas y todos, pero también es cierto que los proyectos y los programas de cada centro, juegan un papel importante en disminuir el impacto de determinadas leyes excluyentes.

En este sentido, algunas propuestas pueden ser:

- *El diseño de un currículo que refleje la diversidad de la población escolar.*

Para ello es necesario, que el currículo priorice el desarrollo de las distintas capacidades: intelectuales afectivas, musicales, de relación con el grupo de iguales, auto-concepto... (lo que llamamos inteligencias múltiples).

Debe poner la prioridad en las competencias básicas y no en los contenidos. Un currículo que se acerca mucho más a lo que las personas normalmente aprenden fuera de los centros escolares y en los contextos educativos que están más allá de los mismos. Es el currículo que refleje de una forma más cercana la vida, las experiencias y futuro de los estudiantes.

Y debe reflejar la diversidad cultural de la población. Banks (1989) establece diferentes enfoques curriculares. La asunción de uno u otro llevará a planteamientos más interculturales e inclusivos:

- Un enfoque de contribuciones, consiste en introducir las culturas minoritarias mediante referencias concretas: personajes célebres, fiesta significativa (días de...). Es fácil de asumir, no impregna el currículum del centro y apenas altera su dinámica.
- Un enfoque aditivo, supone que añade temas, lecturas o unidades de otras culturas al currículum que desarrolla el centro, pero sin modificar la estructura del mismo. Es un paso, pero no responde a un planteamiento multicultural.
- Y un enfoque de transformación, que permite contemplar los conceptos y los temas desde diferentes perspectivas culturales, no sólo desde la cultura mayoritaria. Constituye un planteamiento verdaderamente intercultural.

Así mismo, parece necesario, reconstruir un currículo que permita su organización en ámbitos de aprendizaje y no en asignaturas como compartimentos-estanco.

El currículum debe poner la prioridad en las competencias básicas, reflejar de una forma cercana la vida y la diversidad cultural y organizarse en ámbitos de aprendizaje.

- *Una amplia red de apoyos a la diversidad.*

Entender el apoyo no solo como el refuerzo que de forma individual se hace con una alumna o alumno determinado para superar sus problemas. Un concepto de "apoyo" mucho más amplio entendiéndolo como el conjunto de las actividades que empoderan al centro escolar para responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente. Así pues, un apoyo que implique a todo el profesorado, a los estudiantes y sus familias. Esto supone:

- La potenciación y desarrollo de los apoyos naturales. Con frecuencia damos poca importancia al apoyo de los iguales en el proceso de inclusión y participación de los alumnos más vulnerables. Se trata de revitalizar medidas como: alumnos acogedores, tutorización entre iguales, “círculo de amigos”, aprendizaje cooperativo.
- El desarrollo de planes de convivencia que pongan la mirada en la prevención, en la participación y la mejora de la interacción social. Creando estructuras de convivencia, que faciliten el desarrollo de las medidas preventiva, favoreciendo la mediación, el aprendizaje de habilidades de negociación y resolución de conflictos.
- El diseño y desarrollo de programas que favorezcan la interacción social en espacios comunes del centro (por ejemplo: programa de patios de recreo).
- Una auténtica coordinación inter-etapas, haciendo posible que el alumnado más vulnerable vaya acompañado en el cambio de centros con su grupo de iguales. Y donde las coordinaciones no se limiten a pasar información del alumnado, sino también a compartir programas y proyectos entre los centros de primaria y Secundaria.
- La colaboración entre los centros educativos y las familias. Desarrollar programas de formación conjunta familia profesorado. Y, en general, potenciar espacios comunes de reflexión (profesorado, alumnado, familias, ONG, asociaciones, etc.).

Entender el “apoyo” como el conjunto de las actividades que empoderan al centro escolar para responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente.

■ Recursos personales y tiempos.

Es necesario el incremento de profesorado, incorporando otros perfiles socio-educativos. Y reconocer tiempos para las tutorías y la coordinación, como elemento fundamental en la tarea educativa.

En relación a las prácticas educativas

Las prácticas se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y se aprende. Así pues en relación con la práctica educativa señalamos algunos indicadores que puedan orientar propuestas:

- El alumnado aprende acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Se desarrollan actividades para potenciar habilidades sociales y de inteligencia emocional.
- Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos y todas las estudiantes. Se fomenta la participación del alumnado en la elaboración de medidas para la convivencia: asambleas de aula, reuniones de delegados y delegadas, etc.
- Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. Se trata de fomentar la confianza de que son capaces de aprender de manera autónoma. Avanzar de la heterorregulación a la autorregulación del proceso de aprendizaje por el alumnado.
- El centro muestra variedad de actividades, una amplia gama de experiencias que incluyan o promuevan la presentación oral y el debate, la escucha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la resolución de problemas, la dramatización, el uso de la biblioteca, el uso de materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Relacionadas con las concepciones y cultura de la escuela

Hacen referencia a creencias y actitudes sobre la inclusión y el nivel de compromiso en la identificación y reducción de barreras a la participación y el aprendizaje. La cultura hace posible y explica las resistencias a los cambios y transformaciones necesarias y se expresa a través del lenguaje, valores y creencias compartidas.

Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora. Hablamos de un cambio de valores que han de ser guías para la acción y necesitan vincularse a la práctica educativa.

La guía Index¹ (adaptación de la tercera edición revisada:

www.oei.es/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf), explica su importancia y la singular relevancia de cinco de ellos, *igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, sostenibilidad*, por su contribución al establecimiento de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

Por ello este proceso de transformación supone encaminarse al desarrollo de acciones que promuevan la creación de **comunidades educativas seguras** acogedoras y colaboradoras donde todo el mundo se sienta valorado.

El proceso de transformación debe promover la creación de comunidades educativas seguras, acogedoras y colaboradoras donde todo el mundo se sienta valorado.

Aunque el profesorado no es el único responsable para una educación inclusiva, dada la complejidad de la experiencia educativa, es un agente clave en el proceso, que puede facilitar o constituirse en una barrera para el aprendizaje y participación del alumnado. Una actitud positiva juega un papel fundamental en la implementación de la educación inclusiva.

¹ Adaptación de la 3ª edición revisada del Index For Inclusion. Tony Booth y Mel Ainscow

En diferentes estudios realizados sobre actitudes docentes hacia la inclusión se señalan diversos factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas y de los que pueden extraerse consecuencias o propuestas concretas. Entre ellos destacan la formación inicial y permanente; los recursos de apoyo humanos y materiales con los que se cuenta; el tiempo que se dispone para planificar, coordinarse y colaborar conjuntamente; las dificultades de aprendizaje y los problemas conductuales.

Como vemos, son factores muy relacionados con elementos estructurales estrechamente relacionados con políticas educativas, que inciden directamente en el clima de convivencia y actitudes hacia la inclusión.

Destacamos algunas propuestas en el ámbito de creación de una cultura inclusiva, atendiendo a la distinción formulada por el Index y que supone construir comunidad y crear valores inclusivos.

La creación de una cultura inclusiva supone construir comunidad y crear valores inclusivos.

Algunos indicadores pueden ser:

■ Construir comunidad

- Hacer del centro educativo un *lugar amistoso y acogedor*. De los que llegan y de los que ya están. Se planifica y mimosa la acogida de las nuevas familias. Se crean espacios de encuentro, intercambio y disfrute colectivo.
- Las ideas anteriormente mencionadas sobre creación de estructuras de convivencia, la colaboración y desarrollo de recursos compartidos para apoyar los aprendizajes entre el profesorado.
- Se favorece la buena *comunicación entre familias y profesorado* y se ofrecen oportunidades para que las familias se involucren en las decisiones del centro.

- El centro es un lugar abierto al entorno. Se promueven actividades de coordinación con servicios de la comunidad, utilización de recursos comunitarios, se aprovechan experiencias y conocimientos locales para desarrollar actividades curriculares.

■ *Crear valores inclusivos*

- Habilitar *espacios y tiempos para hablar de valores*, lo que significan, su implicación en la acción y para el futuro de alumnos y alumnas, en el que participan todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Se impulsa el conocimiento y respeto de los *derechos humanos*.
- La inclusión se promueve como un proceso abierto inacabado que supone una mayor participación de todos y todas al margen de cualquier etiqueta como discapacidad o necesidad educativa especial.
- Se rechaza la discriminación abordando los prejuicios frente a otros y otras, reconociendo que nadie está exento, identificando situaciones de discriminación y reconociendo que el respeto a la diversidad es la forma de contribuir a reducirlas.
- El centro ayuda a sentirse bien consigo mismos, promoviendo que nadie quede excluido de las relaciones, especialmente de aquellos y aquellas más vulnerables y que es adecuado expresar las diferencias de identidad o puntos de vista.
- Se dispone de un espacio tranquilo y privado donde estudiantes y adultos pueden hablar con alguien cuando se sienten presionados. Se entiende que el stress y la ira se producen a partir de circunstancias difíciles y se busca y ofrece asesoramiento y apoyo

A modo de resumen

Partimos de la educación como un derecho individual y social desde el principio de la vida.

Para su ejercicio se necesita de intencionalidad en las actuaciones y planificación en su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la mirada hay que ponerla principalmente en las acciones preventivas y educativas, no punitivas. Así pues, ante problemas de la convivencia, lo importante son las medidas proactivas.

Estas medidas activas y anticipadoras han de contemplar la convivencia en términos positivos en los diferentes ámbitos de relación: centro-alumnado, profesorado-profesorado, familia-centro y relación centro-alumnado-familias. El fenómeno educativo es ante todo una experiencia de relación, que se juega entre sujetos libres y activos.

La mejora de la convivencia implica educar en el respeto de las diferentes fuentes de diversidad: capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses, diversidad cultural y de género, por razón de sexo, etc.

La mejora de la convivencia implica educar en el respeto de las diferentes fuentes de diversidad

El diálogo ha de ser la herramienta por antonomasia para la resolución positiva de conflictos, de ahí la importancia de potenciar la escucha activa y los marcos grupales como las asambleas de aula, de delegados, u otros espacios de toma de decisiones.

La mediación y la participación como principios, hacen posible que la mejora en la convivencia se construya desde la elaboración colectiva de propuestas de una comunidad educativa.

Porque convivencia e inclusión, inclusión y convivencia, constituyen dos dimensiones indisociables e irrenunciables en el marco del derecho social.

Convivencia e inclusión constituyen dos dimensiones indisociables e irrenunciables en el marco del derecho social.

Referencias bibliográficas

ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Aljibe.

BANKS, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En James Banks y Cherry Banks, Handbook of Research on Multicultural Education, páginas 3 a 24. New York: Simon and Schuster.

ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M. y MONARCA, H. (2013). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva, Propuestas prácticas. Editorial MAD.

ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SIMON, C. y SANDOVAL M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index de Tony Booth y Mel Anscow. FUHEM, OEI. 1ª edición marzo de 2015

www.oei.es/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf

GRANDA, M.; POMÉS, M.P. y SANHUESA, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles del Trabajo 25 julio 2013

<http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

PELAGAJAR, M. C. y COLMENERO, M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión. Enseñanza & Teaching 32, 2-2014, 195-213

<http://dx.doi.org/10.14201/et2014321195213>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión. Ensuring Access to Education for All. París.

<http://unesco.org/education/inclusive>

URUÑUELA, P. (2016): Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea, S.A. Editores.

TRES en UNO: la química de la inclusión educativa

Raquel Mónica García Bravos



Raquel Mónica García Bravos es maestra de Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación. En la actualidad es profesora de pedagogía terapéutica en un centro público de enseñanza primaria. Ha desempeñado diferentes responsabilidades en el campo de la educación formal: asesora de formación del profesorado en el C.P.R. de Cuencas Mineras; asesora pedagógica en el Servicio de Diversidad y Jefa de Servicio de Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas en la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Contacto: raquelmonicagb@gmail.com

Resumen

Seguimos hablando de la equidad e inclusión como un reto, como una constante en nuestro trabajo y en nuestros discursos axiológicos, pero sigue siendo la asignatura pendiente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje diarios en las aulas.

El reto es atreverse a conjugar un modelo educativo de la excelencia y la equidad para todos y todas con prácticas realmente superadoras de las desigualdades.

Cualquier innovación versus calidad educativa, cualquier puesta a punto de nuestras aulas tiene que contar necesariamente con tres ingredientes, nada extraordinario ni novedoso: promoción en nuestras aulas de una **convivencia** sana y amable en **contextos apreciativos y de altas expectativas**; apuesta clara por la adquisición de las **competencias** como el elemento curricular por excelencia; y, por último, cambio metodológico ineludible y totalmente necesario hacia estrategias **cooperativas y participativas** que promuevan el protagonismo de todos y todas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Equidad, inclusión, convivencia, competencias básicas, contextos apreciativos, altas expectativas, éxito escolar, resiliencia, diversidad funcional, aprendizaje cooperativo.

Introducción

TRES en UNO: la química de la inclusión educativa. Las 3Cs: nada nuevo y, sin embargo, tan poco explotado que merece una reflexión.

En educación, más que en ninguna otra dimensión humana, hay un acuerdo unánime en el derecho universal a la misma, tan precario en el caso de algunas sociedades. En este sentido, no es políticamente correcto y sí éticamente muy censurable el cuestionar que la educación básica es irrenunciable para la salud social, individual y económica de nuestra civilización.

Existe un amplio consenso social y académico con respecto a la responsabilidad de las políticas educativas para favorecer que dicho derecho fundamental sea una realidad; no obstante, dicha realidad se parcela para su puesta en práctica y para glosar y alabar los logros educativos, incuestionables en las últimas décadas. En una de esas parcelas se sitúan los avances en equidad, en atención a las diferencias en nuestras aulas; sin embargo, la práctica diaria de la innovación en diversidad se relega muchas veces a un vagón de cola, al que se suben o no alumnado y profesorado en función de voluntades y no de compromisos institucionales y sostenibles.

La innovación en diversidad se relega muchas veces a un vagón de cola, al que se suben o no alumnado y profesorado en función de voluntades y no de compromisos institucionales y sostenibles.

En Salamanca, en 1994, con motivo de la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” (UNESCO, 1994), se acuerda la necesidad de imprimir un cambio radical a los modelos que los diferentes sistemas educativos utilizaban para dar una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad de alumnado. Se opta por una opción “inclusiva” alejada de los planteamientos basados en

sistemas educativos duales, apoyados en la exclusión del alumnado considerado especial.

Pasada ya más de una década del siglo XXI, puede parecernos un poco ralentizada la capacidad de respuesta de las instituciones educativas, pero siempre es un buen momento para empezar a poner en práctica propuestas ambiciosas que busquen inexcusablemente el éxito escolar de todo el alumnado, este sería el mejor indicador de la calidad de nuestros sistemas educativos.

La innovación educativa desde el mundo de la diferencia ha sido siempre pionera; pero en demasiadas ocasiones ha quedado restringida a ensayos más o menos sostenibles, en contextos controlados y que no se mimetizan espontánea y estructuralmente con la “normalidad” de las aulas. Demasiadas veces se considera que en los entornos de enseñanza y aprendizaje formales, la exigencia de calidad es incompatible con la atención a las diferencias; es una hipocresía pedagógica y una falacia lo de que nos seduce la heterogeneidad, en el día a día las preferencias se decantan por contextos igualitarios y, a ser posible, sumisos a la docencia más academicista y dirigida.

Seguimos hablando de la equidad como un reto, como una constante en nuestro trabajo y en nuestros discursos axiológicos, pero sigue siendo la asignatura pendiente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje diarios en las aulas.

Seguimos hablando de la equidad como un reto, como una constante en nuestro trabajo y en nuestros discursos axiológicos, pero sigue siendo la asignatura pendiente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje diarios en las aulas.

“Eppur si muove”, se atribuye a Galileo Galilei, al salir del juicio al que se le sometió; el recuerdo de esta anécdota histórica me viene a la cabeza al repasar el relato de un día en una clase de primaria. El hecho en cuestión se refiere a la

existencia de un niño de Necesidades Educativas Especiales, supuestamente incluido en una clase de sexto de primaria. Durante ocho cursos este alumno ha compartido superficie escolar, no me atrevo a llamarle grupo-clase, con los mismos compañeros y compañeras. **Sí que podríamos decir que nuestro Lucas (nombre supuesto) avanzó por la enseñanza en un modelo institucional de inclusión educativa, sin embargo era un alumno perfecto para que no rompiera la imagen idílica de ese modelo: niño callado, obediente, y de buenos resultados académicos; no suponía en ningún momento una variable disruptiva, simplemente era un “inerte educativo”.** Espero no transmitir desilusión ni derrota profesional, nada más lejos de la realidad de esta PT, o lo que es lo mismo, maestra de pedagogía terapéutica, muchas veces con roles alternativos de petarda pedagógica y de chica para todo. **El hecho es que, después de esos ocho años de pseudoconvivencia, una niña dice: “Anda, se ríe! ”.** No es Galileo quien habla, es María (nombre también supuesto) que asombrada descubría en Lucas una personalidad con vida, con capacidad de respuesta autónoma y de pasárselo bien. **Y yo, que era la petarda educativa, anacrónica, anárquica y provocadora del caos más natural en el aula; sonreí, me sorprendí y más tarde, me entristecí profundamente.**

Es sintomático de una realidad pedagógica impostada, cargada de documentación y de archivos que loan las bondades de la inclusión, pero que son pura ortopedia y no estructuras vitales y saneadas del aula.

La Innovación educativa puede y debe plantearse respuestas diferentes a la diversidad de nuestro alumnado, con actuaciones y rutinas más eficaces y con menos posibilidades de ser eludidas por las personas que hacemos de la enseñanza nuestra profesión y muchas veces nuestra pasión, es una cuestión de corresponsabilidad y de ética profesional.

Empezar un curso escolar tiene mucho de ilusión y de ganas de atreverse a hacer los mismos viajes por caminos diferentes. Las New Year’s Resolutions animan personal y profesionalmente a conjugar las herramientas cotidianas y conocidas de otros modos, a ser un temerario prudente en la búsqueda del éxito de nuestro alumnado y que coincidirá, inequívocamente, con el éxito de nuestra tarea de enseñantes. En la línea de “*I Have a Dream*” y de los sueños compartidos en las Comunidades de Aprendizaje, **me gustaría que nos atreviéramos a conjugar un modelo educativo de la excelencia y la equidad para todos y todas con prácticas realmente superadoras de las desigualdades.**

Es el reto de construir contextos formales en los que se minimicen las barreras, para el aprendizaje; modelos educativos de prevención y de promoción que busquen el desarrollo de las potencialidades. Es una orientación hacia las soluciones, hacia el futuro y las posibilidades, no hacia las deficiencias y los límites.

Se trata de innovar en educación desde la puesta en práctica real, sistemática y constante de lo que la medicina académica psicopedagógica nos dice a los educadores y educadoras desde hace ya un tiempo que funciona, quizás ya no haya excusa para no poner en práctica estos tratamientos inclusivos.

Tres en uno o la química de las “3Cs”

Es una práctica pedagógica muy ambiciosa y terapéutica, utilizar tres principios básicos testados y muy activos para promocionar estos contextos de calidad educativa y de éxito escolar. Siempre desde un enfoque global que integra cotas de salud académica e institucional para todos los miembros de la comunidad educativa, porque promueve la participación significativa de todos y cada uno de ellos: profesorado, alumnado, familias y comunidad.

Convivencia

+ **C**ompetencias

+ **C**ooperación

1. Promoción en nuestras aulas de una **convivencia** sana y amable en **contextos apreciativos y de altas expectativas**.
2. Apuesta clara por la adquisición de las **competencias** como el elemento curricular por excelencia.
3. Cambio metodológico ineludible y totalmente necesario hacia estrategias **cooperativas y participativas** que promuevan el protagonismo de todos y todas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cualquier innovación versus calidad educativa, cualquier puesta a punto de nuestras aulas tiene que contar necesariamente con estos ingredientes, nada extraordinario ni novedoso. Lo realmente innovador sería ser consistente en propuestas sostenibles y en modelos institucionales que conjuguen esos elementos, cada uno de ellos cobra su máximo significado en función de que los otros principios activos sean contemplados.

De nada nos sirven contextos relacionales sanos si no caminan hacia la exigencia de logros académicos, no se trata de bajar las expectativas, si no de que sean las máximas y favorecidas por modelos de participación y de reconocimiento de las diferencias y sus potencialidades.

...no se trata de bajar las expectativas, si no de que sean las máximas y favorecidas por modelos de participación y de reconocimiento de las diferencias y sus potencialidades

1 Promoción en nuestras aulas de una **Convivencia escolar en contextos apreciativos y de altas expectativas.**

Es el lenguaje del éxito, de la comunicación y de las actuaciones en pro de contextos que estimulen la convivencia de la diversidad y el disfrute del aprendizaje; a través de la superación conjunta de barreras y de la construcción diaria de “superhéroes resilientes” en nuestras instituciones educativas. Es un pensamiento apreciativo por excelencia, del sí puedes, que se traduce en la búsqueda de las oportunidades más allá del éxito inmediato y políticamente correcto. En los medios de comunicación de masas se habla del “tú sí que vales” y contradictoriamente, en las aulas del aprendizaje por antonomasia se predica y generaliza el “tú no sabes”, “tú no puedes y él sí que sabe”.

El pensamiento apreciativo del sí puedes se traduce en la búsqueda de las oportunidades más allá del éxito inmediato.

Es una visión de la realidad educativa desde las soluciones, no desde los problemas o de las deficiencias. En estos contextos, las energías del profesorado y del alumnado se enfocan hacia el reconocimiento y puesta a punto de las propias fortalezas, desde la aceptación y reconocimiento

de las limitaciones. En demasiadas ocasiones se silencian y maquillan las capacidades diferentes (me resisto a reimprimir el concepto de deficiencias) y eso hay que entenderlo como un reconocimiento encubierto y subliminal del no derecho a la inclusión de todos y todas en contextos de igualdad de derechos y de convivencia saludable.

De nuevo me viene a la memoria el caso de un niño del universo TEA (trastorno del espectro autista) que aterriza en un aula de infantil una vez comenzado el curso, en ningún momento se preparó la pista de aterrizaje, sus compañeros y compañeras desconocían su llegada, era un “*sin nombre*”; pero era y, en este caso, no se trataba de una pieza perfectamente diseñada para las rutinas de obediencia del aula “normalizada”. Todos salían perdiendo en ese ambiente de convivencia deficitaria, porque el papel de los “*no name*” iba rotando y las dinámicas de violencia estructural y de aprendizaje del miedo al fracaso se irían generalizando en el aula.

En el polo opuesto está el planteamiento de altas expectativas y de dar voz y poner nombre a todas y cada una de las personalidades del grupo. Todos los días en el aula se inicia una nueva pieza teatral, un juego de roles y todos y todas tienen que tener un papel protagonista de respeto y entendimiento del otro. Estos contextos son especialmente motivadores y un motor que invita al disfrute del proceso de enseñanza- aprendizaje; alimentando la curiosidad, la creatividad, el espíritu crítico y el valor de la solidaridad.

La rueda de la resiliencia de Nan Henderson (2003) nos da pautas para construir ambientes educativos favorecedores y promotores de entornos de calidad para el aprendizaje en nuestras aulas. Se trata de amortiguar los factores de riesgo enriqueciendo las relaciones; enseñando habilidades y competencias para la vida; conociendo el código de normas y límites que han de ser claros, firmes y consistentes; facilitando la

participación significativa de todas las personas, profesorado, alumnado y familias; estableciendo y transmitiendo expectativas altas y siendo, además, capaces de contagiar confianza y respeto. Es un apoyo incondicional e individual a todas las personas de nuestras comunidades educativas, pero en contextos grupales solidarios y de cotas altas de calidad y calidez en la convivencia diaria de las instituciones escolares.

2 Apuesta clara por la adquisición de las **C**ompetencias como el elemento curricular por excelencia

El enfoque de competencias debería implicar cambios y transformaciones radicales, desde las raíces del propio aprendizaje, e incluir un modelo de docente comprometido con la calidad y la equidad que busca asegurar el aprendizaje de todo el alumnado. Aunque siempre hay un riesgo de vestir los nuevos enfoques con las inercias del pasado y del presente acomodado en su zona de confort profesional.

Las ventajas de reconocer las diferentes capacidades e inteligencias de nuestros alumnos y alumnas y de priorizar la consecución de las competencias son muchas y muy significativas: permite una atención de calidad a toda la diversidad; posibilita contextualizar los aprendizajes; contempla la presencia de las mismas en todas las áreas o materias, consiguiendo trascender las disciplinas; además, facilita la evaluación de los logros. No se trata de reinventar una nueva arquitectura pedagógica de materias, áreas y competencias transversales a ellas, eso sería la parte más fácil y más inútil; editoriales y profesorado somos muy habilidosos en la construcción no operativa, pero sí eficiente y aparente de documentos ambiciosos y que nos sirven para salir del paso burocrático y prescriptivo. Se necesita trascender y realmente sumergirse en el concepto de aprendizajes aplicados y diferentes.

Se necesita trascender y realmente sumergirse en el concepto de aprendizajes aplicados y diferentes.

En el propio concepto de competencia está la clave para entender las potencialidades que tiene como precursora de una educación formal más equitativa y con más posibilidades de lograr el éxito de un número cada vez mayor de nuestro alumnado. Una competencia básica es un saber que se aplica, susceptible de adecuarse a diversos contextos y con un carácter integrador; como no podía ser de otra manera, abarca conocimientos, procedimientos y actitudes y es especialmente exigente en el apartado de qué estrategias y metodología se utilizan para su desarrollo.

Este enfoque competencial nos permite traducir académicamente el significado de unas inteligencias múltiples que nos hacen poner las gafas de ver más allá de la sabiduría lingüístico-matemática, pensamiento muy reduccionista y generalizado que deja a los márgenes de la enseñanza formal a mucho alumnado diverso.

El término de Diversidad Funcional, tal y como lo reclama Daniel Rodríguez Díaz (2010) en su obra, se perfila como más justo a la hora de atender y entender la diferencia. Daniel rechaza el talante proteccionista y a la baja que convierte a la persona con diversidad funcional en un ser dependiente, en lugar de insistir en el logro de entornos apreciativos que potencien las capacidades y creen las condiciones necesarias para avanzar en el desarrollo personal. La equidad y la inclusión existen si hay igualdad en las mismas condiciones, no si exigimos lo mismo a quien no parte de la misma salida.

Ha de hacernos pensar y tiene que ser un revulsivo para la profesión testimonios como el de Daniel: *“...la escuela, poco a poco, se fue convirtiendo en un lugar hostil en el que me sentía marginado e impotente frente a mis maestros”* (p. 36).

Es necesario insistir en el logro de entornos apreciativos que potencien las capacidades y creen las condiciones necesarias

3 Estrategias Cooperativas y participativas que promuevan el protagonismo de todos y todas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

“Si quieres ir rápido ve solo, si quieres llegar lejos, ve acompañado”, así es como este proverbio chino nos recuerda que la razón fundamental y que caracteriza la evolución y el progreso de los seres humanos es la cooperación para conseguir metas, no la competición. Y si trascendemos a los entornos educativos lo que implica es la responsabilidad de las instituciones escolares de favorecer, organizar y promocionar esos contextos de aprendizaje cooperativo en nuestras aulas.

Reconozco que no parece muy innovador reclamar estrategias metodológicas que están en la investigación y la teoría pedagógica desde hace ya unas cuantas décadas: aprendizaje cooperativo, tareas integradas, aprendizaje basado en proyectos, tutorías entre iguales, docencia compartida, agrupamientos realmente flexibles, centros de interés... Se trata de “hits” pedagógicos que no han pasado en demasiadas ocasiones de ser canciones de verano cantadas por artistas individuales y que no han trascendido lo suficiente; pero que pueden ser baladas clásicas que reviven siempre, aunque sean versionadas, e incluso con más fuerza que en ocasiones anteriores.

El cooperar para aprender rentabiliza las potencialidades que ofrecen las individualidades del grupo; promueve la construcción de conocimientos compartidos; facilita un mayor dominio del lenguaje como vehículo de comunicación, como herramienta de pensamiento y de resolución de conflictos.

Cooperar para aprender rentabiliza las potencialidades que ofrecen las individualidades del grupo

Al establecer una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos se propician entornos favorables para el aprendizaje de todo el alumnado. Y este discurso, tan aceptado y contrastado es, paradójicamente, muy poco generalizado en la práctica.

Es indispensable hacer, no sólo una lectura crítica sino grabar en el ADN de nuestras competencias profesionales como docentes las implicaciones del “Cono de la Experiencia”, de Edgar Dale (1946) y de las traducciones que se han hecho de cara a la consecución de aprendizajes significativos.

Nuestro alumnado y nosotros y nosotras como profesores y profesoras avanzamos en la construcción de conocimiento fundamentalmente participando activamente en contextos de diálogo y cooperación; en entornos relacionales amables, de calidad y búsqueda del equilibrio emocional y del éxito personal y académico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un binomio que implica necesariamente un camino de ida y vuelta; conseguiremos enseñar si la persona que tenemos enfrente realmente progresa, disfruta y se siente protagonista de ese aprendizaje. Este es el reto innovador por excelencia y que permitiría ser exitosos y de calidad a la hora de trabajar con la diversidad funcional de nuestras instituciones escolares.

Conseguiremos enseñar si la persona que tenemos enfrente realmente progresa, disfruta y se siente protagonista de este aprendizaje.

Adela mi alumna gitana era muy sabia cuando me decía: “... maestra, quiero que me aprendas.... Ese es el reto de la enseñanza: que se produzca aprendizaje de calidad sin exclusiones ni demoras estructurales. Las “3Cs” si se activan a la vez pudieran ser una respuesta para Adela.

Referencias Bibliográficas

Rodríguez Díaz, D. (2010). *Cordones para zapatillas*. Gijón. (Es una edición hecha en imprenta La Calzada.Gijón.AS-5.752/10)

Trabajando la inclusión: el Proyecto Roma

Equipo Proyecto Roma y CONVIVES



Antonio Nadal Masegosa. Profesor Grupo de Investigación HUM-246. Universidad de Málaga

Carlos Morón Domínguez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

José Miguel Megías Leyva y Manuel Crespo Nievas. CEIP San Sebastián. Benalúa de las Villas (Granada)

Esther Sempere Leal. IES F.I. Barrachina. Ibi (Alicante)

Raúl Solbes Monzó. IES Cotes Baixes. Alcoi (Alicante)

Diana Farzaneh Peña. CEIP La Parra. Almería (Granada)

Resumen

El proyecto Roma es un proyecto de educación inclusiva impulsado y dirigido por el profesor Miguel López Melero, de la Universidad de Málaga. Nació de un proyecto conjunto de las universidades de Málaga y Roma (de ahí la denominación; en Italia se conoce como «Málaga»). Hoy el proyecto Roma como modelo de escuela inclusiva está en marcha en muy diversos contextos educativos: desde infantil hasta la universidad.

Palabras clave

Inclusión, competencia para aprender, trabajo cooperativo, comunidad convivencia y aprendizaje, metodología, aprendizaje basado en problemas.

Introducción

¿Por qué hay alumnado que no aprende, alumnos y alumnas que no son capaces de prestar atención a lo que se explica? ¿Por qué surgen en el aula comportamientos desajustados, disruptivos, que el maestro o maestra no puede controlar? Son preguntas que, de una manera más o menos parecida, todas las personas que imparten clase se han hecho en más de una ocasión.

Se ha valorado muy positivamente la extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y está sobre la mesa su extensión hasta los dieciocho. Esto ha supuesto recibir en las clases a alumnos/as muy diversos, con distintas actitudes y aptitudes, motivaciones diferentes, expectativas y necesidades muy variadas. Y, si en algo hay acuerdo, es que el sistema educativo no ha encontrado todavía la manera de atender toda esta diversidad presente en los centros. De ahí las consecuencias manifestadas en forma de abandono educativo temprano, del mal llamado “fracaso escolar”, de la no adquisición por parte de los alumnos y alumnas de los conocimientos, habilidades, competencias, valores imprescindibles para poder llevar una vida propia de un ciudadano o ciudadana del siglo XXI.

El Proyecto ROMA intenta dar respuesta a estos interrogantes y problemas, buscando otra forma de atender la diversidad del alumnado que, más allá de planteamientos de integración del mismo, busque la inclusión de todos los alumnos y alumnas, superando las múltiples situaciones de exclusión que todavía se viven en los centros, especialmente más serias conforme se avanza a lo largo de las etapas educativas. Merece la pena detenerse en este proyecto y analizar sus distintos elementos.

El Proyecto ROMA: planteamientos básicos

Suele ser bastante frecuente entre el profesorado pensar que, ante los problemas que aparecen en los centros y en las aulas, quienes deben cambiar

son los propios alumnos y alumnas, sin plantearse otro tipo de acciones. Se piensa que ellos/ellas son los responsables de lo que sucede: no estudian, no atienden, apenas se esfuerzan... y, por tanto, son los que deben modificar su comportamiento.

Se trata de planteamientos centrados únicamente en los alumnos y alumnas, en su personalidad y carácter, con olvido de la influencia que otros factores pueden tener en el proceso educativo. Este planteamiento aparece de forma más clara cuando se considera a los llamados “alumnos con necesidades educativas específicas”, señalando cuáles son los déficits que deben superar, cómo éstos están condicionando toda la labor educativa y cómo modificarlos y tratarlos. Son planteamientos basados en los déficits, en las carencias, y no en la identificación de aquellos factores del entorno que dificultan los aprendizajes y el avance educativo de un alumno o alumna determinados.

Desde el Proyecto ROMA se insiste en cambiar este planteamiento inicial y tratar de modificar y mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, respetando las diferencias humanas como valor y derecho, tratando de construir el conocimiento de manera social, desde el trabajo cooperativo y solidario y desde un nuevo planteamiento de la democracia en las aulas. Esto exige una nueva formulación de la inteligencia, algo que no se hereda ni transmite, sino que se desarrolla en función de las oportunidades ambientales que tengan las personas y las interacciones que llevan a cabo entre sí.

Para este trabajo resulta fundamental preguntarse qué es lo que hay aprender y cómo debe hacerse. En la escuela de hoy el alumno o alumna se enfrenta a múltiples disciplinas, organizadas en asignaturas, que la mayoría de las veces les llegan de forma dispersa e inconexa. Debe buscarse otra organización y abordaje de las materias, y desde el Proyecto ROMA se plantea hacerlo desde el análisis de los problemas y situaciones que está

viviendo el alumno en concreto. Como mostraba la experiencia del colegio de Biznaga (véase el artículo de CONVIVES nº 15), se parte siempre de un problema concreto y se buscan las estrategias concretas que pueden ayudar a resolver dicho problema. En ellas se insertan los diversos conceptos e ideas fundamentales, más allá de su asignación a las diversas asignaturas.

De esta forma, el conocimiento se construye de manera social por parte de todos los alumnos y alumnas, asumiendo de manera progresiva la responsabilidad de cara a los problemas detectados y a las soluciones que se están planteando como respuesta. No se trata de hacer tareas, de hacer deberes. Se trata de reflexionar sobre la tarea común y de aprender a aprender, es decir, de aprender a enfrentarse a los problemas y situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento. Se trata de que los alumnos y alumnas aprendan cómo aprender y vayan construyendo una comunidad de aprendizaje y de convivencia.

Todo este planteamiento general puede concretarse en varios principios, que aclaran y profundizan lo que busca el proyecto:

- Todas las personas son competentes para aprender, y lo hacen cuando ven que lo que trabajan es útil para sus objetivos y para las relaciones con los demás.
- Frente al trabajo individual y competitivo predominante, el trabajo cooperativo y solidario que busca un saber compartido en beneficio de todos y de todas.
- El aula es una comunidad de convivencia y aprendizaje, y el trabajo que se lleva a cabo en ella debe ser cooperativo, aprendiendo con las otras personas presentes en el aula.
- El conocimiento es un proceso de construcción social que, partiendo de una situación problemática determinada, lleva a cabo todo un proceso de investigación que lleva a aprender en cooperación.

Distintas experiencias, recogidas en el enlace final de este artículo, muestran en la práctica cómo se pueden llevar a cabo estos planteamientos generales.

Los fundamentos epistemológicos del Proyecto

El Proyecto ROMA se apoya en una sólida base teórica, que recoge las principales aportaciones de autores muy relevantes, reflexiona sobre ellas y las aplica en la práctica. Sin teoría no puede haber una buena práctica y, sin práctica, tampoco puede haber una buena teoría. De ahí la importancia que en el Proyecto se le otorga tanto a la reflexión teórica como a la aplicación y contraste de la misma en la práctica.

Vygotsky y Luria pueden considerarse como referencias iniciales de este fundamento epistemológico, a través de sus estudios de los procesos lógicos del pensamiento y la teoría del desarrollo y el aprendizaje. Una de las ideas básicas de Vygotsky hace referencia a la zona de desarrollo próximo, la distancia entre el nivel real de desarrollo, condicionado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía adulta o en colaboración con otra/o estudiante “más capaz”. Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, que en un mañana próximo la alcanzarán y que ahora se encuentran en estado embrionario.

La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del educando; el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el alumnado accede a la vida intelectual de quienes le rodean. En lo que aquí nos interesa, una aportación básica de este autor para el Proyecto ROMA es mostrar cómo cada estudiante puede aprender gracias a la intermediación adulta.

Acorde con lo anterior, Luria trató de evidenciar cómo, de sus investigaciones, se deducía que el comportamiento humano tiene un carácter activo, que no está determinado únicamente por las experiencias pasadas, sino también por las futuras. Gracias a obras de Luria (1974) como *El cerebro en acción*, el aula bajo la metodología del Proyecto Roma se organiza simulando un cerebro precisamente, en cuatro zonas: zona de pensar, de comunicar, de amor y de autonomía (movimiento).

En línea con los anteriores, y por tanto presente también en el Proyecto ROMA, Jerome Bruner rechaza un concepto estático de cultura como conjunto más o menos explícito de reglas y normas fijas de acción, abogando por una visión más dinámica, en la cual la cultura es elaboración y reelaboración de la cultura. "Una cultura es tanto un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción", nos dice Bruner.

Del filósofo alemán Jürgen Habermas, el Proyecto ROMA adoptará su teoría de la acción comunicativa, considerando que ésta favorece el cambio social gracias al acto comunicativo y a la capacidad discursiva de las personas. En este proceso es posible que las personas cambien sus propios significados en función del acto comunicativo y de la autorreflexión. El brasileño Paulo Freire es también otro referente: nadie enseña a nadie, ni nadie aprende solo, sino que las personas se educan entre sí, con la mediación del mundo. Educador y educando se educan juntos en un encuentro dialógico, subrayando que el verdadero aprendizaje es aquel que es construido por la propia acción del discente, en la línea marcada anteriormente por J. Dewey.

Del biólogo chileno H. Maturana asume el Proyecto ROMA su pensamiento sobre la biología del conocimiento y la biología del amor. El amor y el conocimiento no tienen por qué ser distintos; el amor sería el fundamento de la vida humana, y el conocimiento sólo un instrumento de ella.

Según Maturana, hoy la familia o la comunidad no ofrecen todo el espacio experiencial que la infancia debería vivir para ser adulta; ahora se requiere el espacio escolar. El aprendizaje es una transformación en la convivencia, y el alumnado, según haya vivido dicho proceso, se convierte en persona adulta de una u otra clase. Los alumnos y alumnas no aprenden una asignatura u otra, sino el vivir que desarrollan con quien la impartió.

También el australiano S. Kemmis, con su concepto de la investigación-acción, está presente en la base epistemológica del Proyecto ROMA. Esta investigación-acción es un revulsivo que ofrece un modelo de cambio racional y democrático en el que la gente trabajará en común para cambiar algo más de lo que se impone desde arriba, con perspectiva de una sociedad más esperanzadora, menos conflictiva y competitiva. La función del profesor/a ya no es la del clásico transmisor de temarios casi caducados y para memorizar, sino la del que enseña cómo se construye el conocimiento que aún no existe, transformándose el profesorado de mero "funcionario ejecutor" a investigador que convierte las cuatro paredes del aula en un lugar de aprendizaje compartido, y autónomo en la medida de lo posible.

Las aportaciones de estos autores muestran que el origen del aprendizaje es social y que, por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas han de ser cooperativos y solidarios, no individuales o competitivos. Por eso el aula debe ser un espacio de indagación, construcción, transformación y convivencia. Todas las personas son competentes para aprender y el alumnado debe adquirir en su proceso de aprendizaje una formación metacognitiva que le permita tener la capacidad de ser consciente sobre cuándo emplear sus conocimientos declarativos y procedimentales. Esto exige enseñar a planificar, formar y seleccionar estrategias, lejos de un currículo totalmente planificado y cerrado.

El aprendizaje cooperativo/colaborativo, seña de identidad del Proyecto ROMA, encuentra su base

teórica en los trabajos de los hermanos Johnson. Igualmente, los planteamientos de Kilpatrick y Dewey están detrás su trabajo de indagación a través de proyectos, indagación que se considera la base del aprendizaje. La idea de proyecto no es la idea de tema, en sentido tradicional, y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno detrás de otro. Tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de conseguir los alumnos y alumnas. Los proyectos de investigación son un modo de “aprender a aprender en cooperación”. Es algo dinámico que primero se imagina (pensar) y después se construye (acción).

Mencionadas de manera muy breve y sinóptica, estas son las principales bases epistemológicas en que se apoya el Proyecto ROMA.

Un nuevo planteamiento de la inclusión

El Proyecto ROMA, con su renovación curricular y metodológica, supone un nuevo planteamiento de la inclusión, como muy acertadamente nos lo cuenta Miguel L. Melero en la entrevista. Más allá de la propuesta habitual de integración, insuficiente en muchos puntos, se trata de avanzar a un nuevo enfoque basado en la inclusión, en la aceptación de todos los alumnos alumnas y en el trabajo con todos los alumnos y alumnas.

Todas las personas somos diferentes y distintos unos de otros, esa es la realidad. Sin embargo, en la institución escolar, nos cuesta aceptar esta realidad y trabajamos con la idea del alumno medio, de que los alumnos/as comparten muchas cosas y son, básicamente, iguales. Cuando algún alumno/a se sale de lo común, se le cataloga como alumno con necesidades específicas y, según la época, se le da un tratamiento separado del resto o con presencia compartida de diversos momentos en la misma aula, con la atención específica de maestros y maestras. De esta forma se actúa sobre la persona en concreto, se trabaja

sobre ella, manteniendo el resto de la clase y de sus elementos exactamente igual.

Una de las preguntas básicas que deben hacerse todos los profesionales de la educación hace referencia a la valoración que hacen de las diferencias: si se consideran un valor o se consideran un defecto. Tradicionalmente, se han considerado más un problema que una ocasión de enriquecerse y beneficiarse de estas diferencias. Por eso se hacen planteamientos específicos, centrados en el alumno/a, proporcionándole tratamientos individualizados, al margen de lo que se hace con el resto de compañeros y compañeras. Se habla de integración, pero, en numerosas ocasiones, ésta resulta totalmente insuficiente, ya que no se modifica el entorno y las condiciones del aula, se mantiene a ese alumno/a en concreto junto con el resto, pero se le sigue proporcionando currículos adaptados, supuestamente pensados para atenderle mejor. Desde estos planteamientos se sigue manteniendo la idea de que son los alumnos y alumnas quienes deben adaptarse al centro, a los planteamientos curriculares existentes y que lo único que se debe hacer es darles los medios específicos que puede necesitar para lograr el éxito en ese marco educativo general, que se mantiene inalterado.

Desde estos planteamientos de integración, claramente insuficientes, continúan y se mantienen las contradicciones del sistema educativo que, a pesar de tratar de ser un sistema educativo básico y para todos los alumnos y alumnas, deja fuera a uno de cada cuatro alumno/as, sin garantizarles el éxito educativo y la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. Los planteamientos de integración, propios y explicables en determinadas épocas, intentaron dar una respuesta nueva a estos problemas, pero, al no cambiar el marco general educativo y centrarse en las limitaciones del alumnado con necesidades específicas, resultaron ser insuficientes.

Es cierto que, comparados con los planteamientos de aulas y espacios separados, supusieron un avance en su momento. Sin embargo, este avance se ha mostrado muy limitado, permaneciendo muchas de las dificultades para lograr la propia 'integración' buscada. El propio modelo se ha ido deteriorando y, como ejemplo de ello, no hay que olvidar el intento normativo en ciertas Comunidades de negar la titulación a todos aquellos alumnos y alumnas que han seguido este itinerario de integración, a quienes en su expediente académico figura el célebre asterisco junto con la denominación de una determinada asignatura, indicativo de que ha habido una adaptación significativa del currículo.

La educación inclusiva que defiende el Proyecto ROMA no tiene nada que ver con la educación especial o con la integración, sino con la educación en general. Parte del deseo y aspiración a vivir con las diferencias y, para ello, quiere cambiar todas aquellas prácticas pedagógicas que, lejos de garantizar a todos los alumnos y alumnas el éxito educativo, acaban por reforzar la segregación y la separación. Se trata de cambiar el marco general, de eliminar las barreras externas al alumnado que les impiden el éxito educativo, de crear las condiciones ambientales y de entorno que hagan posible el éxito educativo de todos los alumnos y alumnas.

Esto lleva a revisar a fondo y sustituir el viejo currículum, válido para todo el alumnado y que todos deben aprender y asimilar. Lleva también a revisar las metodologías y las formas de aprender, las formas de evaluar que se llevan a cabo en los centros, más orientadas a clasificar al alumnado que a identificar las dificultades y problemas que éste encuentra en su proceso de aprendizaje. Se trata de conseguir entornos equitativos, en los que no sea posible la desigualdad entre alumnos y alumnas debida a condiciones específicas de diferencia de etnia, género, religión o cualquier otro elemento social.

Es necesario, por tanto, cambiar las prácticas pedagógicas, las metodologías que se emplean, la organización de las aulas y de los centros. Como señala Miguel L. Melero, "necesitamos una escuela que tenga un modo distinto de pensar, comunicar, sentir/amar y actuar". Esto es lo que exige el nuevo planteamiento de inclusión, frente a los planteamientos tradicionales de integración. Es la manera de garantizar la equidad en educación, creando ambientes democráticos que, no sólo no se centren en la instrucción y transmisión como tarea fundamental y prioritaria, sino que coloquen en primer lugar la socialización y la educación en valores, la creación, de forma simultánea, de comunidades de aprendizaje y de convivencia.

A modo de conclusión

Es grande la riqueza, y muchos los matices, del planteamiento que el Proyecto ROMA aporta para la transformación de los centros educativos y para situar la inclusión de todo el alumnado como objetivo y finalidad de todo el proceso educativo. Es clara su importancia y significación de cara a construir y poner en marcha centros que sean verdaderas comunidades de convivencia, que vivan en las aulas el respeto, la participación y la buena relación entre todos sus miembros.

Sin duda, quedan fuera de este resumen muchos matices y preguntas, de cómo llevarlo a la práctica, de qué tipo de profesorado es necesario para implementar este modelo, de cómo debería ser su formación, de qué obstáculos sería necesario remover para su desarrollo... Sólo se ha pretendido mostrar una visión general del Proyecto ROMA, describir alguna de sus ideas clave y, sobre todo, suscitar la curiosidad e interés por un mayor conocimiento y profundización en sus planteamientos.

Este es el trabajo que se puede llevar a bajo consultando el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfY0hybDNUWFhrY2c/view?usp=sharing. En dicho enlace, los y las protagonistas del Proyecto nos cuentan sus reflexiones y, sobre todo, sus experiencias de cómo están viviendo el desarrollo de este apasionante Proyecto. A ellos nos remitimos.

Referencias citadas

Beyer, L. E. (1997). *William Heard Kilpatrick (1871-1965)*. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, vol. XXVII, n. 3, septiembre, pp. 503-521.

Blanco, R. (1996). *Un clásico del siglo XX: J. Dewey*. Revista de Educación, n. 311, pp. 397-407.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.

Groves, T. (2014) *Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System*. European History Quarterly 44:2, 263-292 .

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

López Melero, M. (s. f.). "La organización del centro y del aula como claves facilitadoras del desarrollo curricular para responder a la diversidad". Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/34/html/cursos/melero/4-2.htm>

López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga. Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.

López Melero, M. y Parages, M. J. (2013). "Documento síntesis sobre el Proyecto Roma como un modelo de escuela inclusiva".

Recuperado de

<http://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2014/11/Principios-y-pr%C3%A1ctica-del-P.Roma.pdf>

López Melero, M. (2014). "Sin distancias, la cultura escolar se construye". *Cuadernos de Pedagogía*, 447, pp. 84-87.

López Melero, M. (2016). "Fundamentos epistemológicos, principios, estrategias y práctica en el modelo educativo del Proyecto Roma".

Luria, A. R. (1974): *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella.

Luria, R.A., Leontiev, A. N. Vygotsky, L (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal

Maturana, H. y NISIS, S. (1997). *Formación Humana y capacitación*. Santiago.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Dolmen.

Rodríguez, M. (1993). *Entrevista con Stephen Kemmis*. Aula de Innovación Educativa, 15 [Versión electrónica].

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

La inclusión, ¿presente en el nuevo pacto educativo?

M^a Luz López de Murillas Urdiain
Profesora de Educación Secundaria



Resumen

En momentos de discusión de un pacto educativo es legítimo preguntarse por el lugar que ocupan en el mismo los planteamientos inclusivos y la forma de atender la diversidad del alumnado. Ambos principios apuntan a lo que se entiende que es la finalidad de la educación, más allá de la definición de los intereses particulares o sectoriales de los diferentes colectivos. Visto lo ocurrido hasta el momento y la forma inicial de tratar el pacto, predomina un cierto escepticismo sobre la respuesta que se dé a la inclusión y atención a la diversidad, a pesar de ser dos elementos clave en la calidad del sistema educativo.

Palabras clave

Inclusión, atención a la diversidad, derecho a la educación, pacto educativo, éxito escolar, calidad educativa, LOMCE.

Introducción

Se ha constituido estos días en el Congreso de los Diputados una comisión de trabajo que pretende explorar los elementos y planteamientos comunes de diversas personas y organizaciones de cara a encontrar una base común para una ley educativa de consenso. Superando el posible escepticismo, fruto de cambios legislativos planteados de manera sucesiva en función del cambio en el gobierno, somos muchas las personas que nos planteamos y preguntamos cuáles deben ser los puntos fundamentales que debe recoger una nueva ley. Entre estos puntos principales y nucleares se encuentra, sin duda, el planteamiento que la ley debe hacer de la atención a la diversidad del alumnado, la inclusión de todos los alumnos y alumnas, la garantía del derecho a la educación expresado como éxito educativo de todo el alumnado.

Una nueva visión del derecho a la educación

No cabe duda de que en las últimas décadas se ha producido en nuestro país un avance importante en cuanto a la garantía del derecho a la educación para todos los alumnos y alumnas. Atrás han quedado los tiempos en los que estudiar era una opción válida para pocas personas, condicionada al lugar o a las posibilidades económicas de la familia. Todos los chicos y chicas tienen garantizada la escolarización hasta los dieciséis años, dando así cumplimiento a lo establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

Sin embargo, extender la educación hasta los dieciséis años para todo el alumnado ha supuesto la aparición de nuevos retos y problemas, como la existencia de un número importante de alumnos y alumnas que no obtienen la titulación correspondiente, los altos porcentajes de abandono educativo temprano o las nuevas dificultades que tiene el profesorado de

secundaria para dar clase y realizar las actividades lectivas.

Si bien es cierto que, lamentablemente, sigue habiendo en el mundo muchos alumnos y alumnas que no disponen de un puesto escolar garantizado en la etapa de primaria, la lectura en nuestro país del artículo 26 de la DUDH necesita una reinterpretación y darle un nuevo sentido. Ya no se trata de garantizar el derecho a un puesto escolar a todo el alumnado. Se trata de garantizar a todos y todas el derecho al éxito escolar, de conseguir que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, competencias, habilidades y valores imprescindibles para poder vivir en la sociedad compleja del siglo XXI, y que pueda ejercer todos sus derechos como ciudadanos y ciudadanas en esta sociedad del conocimiento y la información.

Se trata de garantizar a todos y todas el derecho al éxito escolar.

Garantizar el éxito escolar de todo el alumnado supone llevar a la práctica una educación inclusiva, en la que nadie se quede fuera. Para conseguirla, es necesario disponer de los medios necesarios para ello, apoyando de manera especial a aquellos colectivos que más lo necesitan. Suele decirse que a todo derecho le corresponde un deber, y, en nuestro caso, el derecho a la educación de todos los alumnos y alumnas exige el deber del Estado y de la Administración del mismo de garantizar los medios imprescindibles para su consecución.

Con independencia de los resultados que se obtienen, es preciso señalar que la actual ley educativa vigente, la LOMCE, se encuentra muy alejada de estos planteamientos inclusivos. La LOMCE no garantiza a todo el alumnado la misma educación básica, sino que distingue diferentes vías y titulaciones al alumnado, en función de la existencia de presuntas diferencias en cuanto a sus capacidades de origen, de los diferentes “talentos” que tiene cada alumno o alumna.

La LOMCE no garantiza a todo el alumnado la misma educación básica, sino que distingue diferentes vías y titulaciones en función de presuntas diferencias en cuanto a sus capacidades.

La LOMCE, una ley contra la inclusión

Desde el planteamiento neoliberal, se considera que para garantizar a todos los alumnos y alumnas el derecho a la educación es suficiente garantizar la igualdad de oportunidades. Todos y todas van a disponer de un puesto escolar adecuado, van a poder hacer sus estudios adecuadamente. Y el resultado que obtengan va a depender básicamente de su esfuerzo y de su capacidad para llegar a un final o a otro. La responsabilidad es, así, exclusiva del alumnado, la administración ha cumplido ofreciendo la oportunidad de disfrutar de un puesto escolar durante toda la etapa obligatoria.

Desde este planteamiento neoliberal se da por hecho, de una forma acrítica, que todas las personas inician su itinerario educativo en igualdad de condiciones, pero esto no es así. Las diferencias entre el alumnado, debidas a su distinta situación familiar, económica, social o cultural, condicionan sus posibilidades de éxito y muestran lo diferente que puede ser la experiencia educativa para los distintos alumnos y alumnas.

El filósofo John Rawls planteaba que, para ser justos, es necesario tratar de manera desigual a lo que es desigual. O, lo que es lo mismo, que es necesario ayudar e invertir más recursos en aquellos colectivos que más lo necesitan, que mayores dificultades encuentran para obtener el éxito. Nada de esto se tiene en cuenta en la LOMCE, que se limita a identificar distintos niveles de inteligencia de partida y a establecer tres vías diferenciadas para el alumnado, vías que llevan a diferente titulación y que no garantizan, por ello, el derecho a la educación a todo el alumnado.

Sin duda, éste va a ser uno de los puntos clave del nuevo pacto educativo y es de temer que no se produzca ningún avance importante en el mismo. Hay una cuestión previa a cualquier pacto, que es definir y dialogar acerca del sentido de la educación, los fines de la misma, los para qué de la educación. ¿Realmente se quiere llegar a un acuerdo acerca de lo que debe ser una educación inclusiva para todo el alumnado, que elimine las categorías y vías diferenciadas que actualmente tiene establecidas la ley? O, por el contrario, ¿se trata nada más que de buscar un “lavado de cara”, un maquillaje a la actual situación, ampliamente rechazada por muchos colectivos, buscando suavizar un poco la situación para hacerla más presentable?

Sólo poniendo en primer plano un planteamiento educativo de calidad para todos y todas, es decir, primando y garantizando la inclusión de todo el alumnado, es posible acordar las bases de un sistema educativo que quiera permanecer largo tiempo y contar con el apoyo de la comunidad educativa. Algo exigible desde una relectura del artículo 26 de la DUDH, poniendo el acento en el éxito escolar de todo el alumnado, no sólo el éxito de unos pocos, los supuestamente dotados/as para la excelencia académica.

Sólo poniendo en primer plano un planteamiento educativo de calidad, primando y garantizando la inclusión de todo el alumnado, es posible acordar las bases de un sistema educativo que quiera permanecer largo tiempo y contar con el apoyo de la comunidad educativa.

Garantizar los medios adecuados para una enseñanza inclusiva

La crisis económica ha golpeado drásticamente a muchas políticas sociales y, de manera especial, a la educación. Desde el curso 2008-09 se han venido sufriendo recortes importantes, de manera

que el presupuesto dedicado a la educación ha pasado de un 5,07% del PIB en el año 2009 a un 4,37% en el año 2014, estando previsto que en el año 2018 se llegue a un 3,8%. Todo ello supone un recorte de más de 10.000 millones de euros en el presupuesto de educación, lo que tiene consecuencias muy negativas de cara al desarrollo y mantenimiento de una educación inclusiva.

En efecto, el recorte presupuestario se ha traducido en una disminución del número de profesores y profesoras que atienden las clases, en un incremento del número de alumnos y alumnas por grupo y en un recorte importante de los recursos dedicados a los programas dirigidos a los colectivos y personas que más lo necesitan. Los programas de atención a inmigrantes que no manejan el idioma de nuestro país, los programas de educación compensatoria, el número de especialistas (PT, AL, etc.) que atienden al alumnado con necesidades educativas específicas han caído a veces a niveles prácticamente nulos, con evidente repercusión en el proceso educativo de estos alumnos y alumnas.

Como se verá más adelante, los planteamientos educativos de inclusión no se centran tanto en las dificultades o posibles déficits del alumnado cuanto en remover todos los obstáculos del entorno que impiden o hacen más difícil el aprendizaje de todo el alumnado. Y este planteamiento exige recursos apropiados, recuperar los niveles de inversión y de gasto educativo existentes antes del inicio de la crisis. Pero nada indica que esto se vaya a tener en cuenta y que esté presente en la negociación del nuevo pacto educativo.

Los planteamientos educativos de inclusión no se centran tanto en las dificultades o posibles déficits del alumnado cuanto en remover todos los obstáculos del entorno que impiden o hacen más difícil el aprendizaje de todo el alumnado.

Durante mucho tiempo, a lo largo de la tramitación de la LOMCE, escuchamos a los responsables ministeriales justificar su política de recortes argumentando que, a pesar del incremento de recursos habido en los últimos años, los resultados académicos no habían mejorado en la misma proporción, concluyendo que no pasaba nada si se ponían en marcha programas de recortes como los que implementaron. Premisa no demostrada y que, por el contrario, cuenta con numerosos datos que la contradicen, ya que los resultados han mejorado claramente en los últimos años y los recursos empleados para conseguir una educación más inclusiva han sido muy bien aprovechados.

Si uno de los puntos clave para el acuerdo sigue siendo el buscar una educación inclusiva que garantice el éxito escolar de todo el alumnado, es preciso también lograr un acuerdo que revierta la política de recortes y garantice, como mínimo, la recuperación de los niveles de gasto anteriores, aproximándonos de nuevo a los porcentajes de inversión educativo vigentes en los países de nuestro entorno más cercano, la media del 4,9% del PIB en los países de la Unión Europea o del 5,3% de los países de la OCDE.

La atención a la diversidad de todo el alumnado

Se ha señalado la mejora que ha supuesto la extensión de la educación obligatoria para todo el alumnado hasta los dieciséis años. Además de garantiza la educación básica, esta decisión ha supuesto tener en nuestras aulas no sólo a un alumnado seleccionado y motivado, con ganas de trabajar y de continuar sus estudios, sino a todo tipo de alumnado, con actitudes, motivaciones, aptitudes, expectativas o valores muy diferentes. Y esto supone un nuevo reto para un sistema educativo que pretende ser inclusivo, cómo atender la diversidad de este alumnado.

Esta ha sido una realidad que ha sorprendido al profesorado, que sigue pensando, en la línea señalada por D. Pennac, que el alumno o alumna más habitual es el que quiere y desea aprender, mientras que, en realidad, el más frecuente sigue siendo el alumno “zoquete” que hay que enseñarle todo, hasta la importancia y la necesidad de aprender. Y, por supuesto, ha sorprendido a la propia administración educativa, que sigue manteniendo prácticas, formas de organización de los centros y políticas educativas que no se ajustan para nada a la nueva situación.

Se sigue manteniendo un currículum academicista, alejado por completo de los intereses y necesidades del alumnado. Un currículum extenso, imposible de impartir y que, como se ha señalado repetidamente, está más pensado “para la escuela” que para la vida (Perrenoud); temas importantes para el alumnado, desde la explicación de problemas cotidianos como la subida de la luz de estos meses hasta la forma de gestionar pacíficamente los conflictos, están ausentes de este currículum. Las metodologías suelen ser, en demasiadas ocasiones, magistrales, basadas en la explicación del profesorado más que en la propia actividad del alumnado, siendo excepcionales planteamientos de aprendizaje basado en proyectos o de aprendizaje cooperativo. Y la evaluación va dirigida mucho más a clasificar y certificar el nivel conseguido que a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, continúan los viejos y tradicionales estilos, vinculados a la etapa en la que estudiaban sólo unos pocos alumnos y alumnas, y que les resultan muy complicados a una gran mayoría del alumnado actual.

Lo mismo podría decirse de la organización de los centros educativos. Se ha cambiado la estructura de las etapas, se han introducido cambios en el currículo (casi siempre ampliándolo y haciéndolo más extenso), pero apenas se han introducido

cambios en la organización de los centros. Piénsese, por ejemplo, en los centros de secundaria, organizados todavía por departamentos didácticos, reflejo de lo que eran antes estos centros, un paso previo a la universidad. Sin embargo, los problemas principales de aprendizaje y de convivencia tienen lugar en grupos muy concretos, sin que el profesorado que imparte clase en estos grupos tenga previsto reunirse de forma periódica y habitual para tratar y ponerse de acuerdo sobre la manera de afrontar estas situaciones.

Las consecuencias de estos planteamientos son claras y evidentes: un alto número de alumnos/as que quedan descolgados, que piensan que no va con ellos lo que se estudia en la escuela, que apenas les interesa y que finalizan su etapa educativa sin haber conseguido los aprendizajes básicos para poder vivir con dignidad en la sociedad del siglo XXI. No se les puede responsabilizar sólo a ellos de los resultados a los que llegan, es preciso revisar todos los elementos que están condicionando su respuesta e introducir las medidas adecuadas.

Inclusión y atención a la diversidad son dos caras de la misma moneda. Incluir significa e implica tener en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, y esto se traduce en una clara atención a la diversidad. El alumno medio no existe, es una entelequia a la que nos dirigimos y que consideramos habitualmente los profesores/as. Existen alumnos concretos, muy diversos, a los que tenemos que atender. Nuestra función como profesores/as se ha transformado y, más que considerarnos y ejercer como transmisores de conocimientos, debemos reformular nuestro trabajo como facilitadores del aprendizaje de todos nuestros alumnos y alumnas, removiendo las dificultades y obstáculos que encuentran para lograr un aprendizaje de calidad.

La atención a la diversidad del alumnado es algo que todavía no hemos conseguido plantear de

manera adecuada en nuestro sistema educativo. Sigue siendo una asignatura pendiente, y a ella es necesario dedicar una gran atención.

A modo de conclusión

Es deseable conseguir un pacto por la educación y lograr una estabilidad educativa que permita un trabajo continuado y de calidad. Pero, ¿será posible? Mucho nos tememos que predominen los intereses particulares sobre los fines que buscamos para la educación y que, lejos de buscar lo mejor para el alumnado, se busque, con habilidad para que parezca otra cosa, la perpetuación de determinadas situaciones contrarias a la equidad y al derecho a la educación.

La búsqueda de la inclusión de todo el alumnado y la atención a la diversidad del alumnado deben ser dos criterios fundamentales a la hora de establecer acuerdos entre todas las partes. Plantean cuestiones básicas, relacionadas con el

derecho a la educación, que todavía no están resueltas en nuestro sistema educativo. De su correcto tratamiento va a depender que se consiga un planteamiento de sistema educativo en el que todas y todos estemos a gusto y lo sintamos nuestro o, por el contrario, que queramos transformarlo para dar respuesta a las situaciones ya analizadas.

No podemos olvidar que la inclusión y el adecuado tratamiento de la diversidad son planteamientos clave para conseguir, a la vez, una buena convivencia y un clima adecuado en los centros. Si seguimos manteniendo la exclusión, seguirán apareciendo e incluso creciendo las situaciones de quiebra de la convivencia que sigue habiendo en nuestros centros. Pero merece la pena intentarlo y trabajar por un nuevo sistema educativo en el que la inclusión y la atención a la diversidad sean los referentes fundamentales, expresión del derecho a la educación. En ello estamos y por ello trabajamos.

Experiencias

Experiencia 1. Una mirada inclusiva

**Eva Bajo Martínez. Equipo de Convivencia y Mediación del IES Madrid Sur
Madrid**



Eva Bajo Martínez es Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones. Profesora de Educación Secundaria obligatoria con la especialidad de Tecnología.

Resumen

En todos los centros educativos, aunque no en todos con la misma intensidad, existe diversidad de alumnado. Trabajar en el IES Madrid-Sur permite vivir la diversidad en su máxima expresión y para dar respuesta a toda la diversidad, desde la necesidad y la convicción, se llevan a cabo intervenciones que contribuyen a la mejora de la convivencia y, de manera connatural, a la inclusión.

Palabras clave

Inclusión, convivencia, equipo de convivencia y mediación, compañerismo activo, alumnado ayudante.

Introducción

Decir que la escuela debe ser un lugar de inclusión nos obliga a hablar de todo el campo semántico del término INCLUSIÓN. Hablar de inclusión, nos obliga igualmente a invitar al discurso de la atención a la diversidad, a la enseñanza personalizada, a la educación compensatoria, aquella que surgió para ofrecer al alumnado con más dificultades un lugar donde superarlas... La lista es interminable. El problema, no es que estos términos estén ausentes en los centros escolares, todos ellos están puntualmente presentes en los documentos oficiales de cualquier centro: los Proyectos Educativos de Centro (PEC), las Programaciones Generales Anuales (PGA) y las Programaciones Didácticas hacen segura alusión a todos ellos. La verdadera dificultad aparece cuando, en más ocasiones de la cuenta, dichas medidas no hacen el trasvase necesario a su destino natural: nuestras alumnas y nuestros alumnos; y se quedan inertes, en papel mojado.

Para quien redacta esta experiencia es mucho más sencillo hacer el diagnóstico y describir los hechos que descubrir las razones que lo provocan. Sin embargo, existen algunas evidencias de que como profesionales tenemos margen de maniobra al respecto. En ocasiones los enunciados son demasiado generales “el centro articulará las medidas necesarias para...” Otras veces no están suficientemente pormenorizadas: qué, cómo, dónde, quién y cuándo se llevarán a cabo. Por último, está la intención de las medidas que describimos. Me explico: si una medida aparece en un documento, pero no está acompañada de una verdadera intención de atajar un problema o de compensar una dificultad, toda la literatura que podamos escribir sobre ella, será en balde.

Dicho todo lo anterior y echando la mirada atrás, pienso en las diferentes experiencias —casi antagónicas— que las alumnas y alumnos vienen teniendo en su paso por nuestro centro. Vayamos por partes. Por un lado, está el alumnado que

funciona sí o sí. Son alumnos y alumnas que pase lo que pase, contingencias incluidas, alcanzan los objetivos y cursan con aprovechamiento la secundaria obligatoria y a menudo el bachillerato. De este alumnado podríamos pasar horas hablando con disfrute. Sin embargo, en nuestro quehacer docente, las y los protagonistas son muy diferentes.

La diversidad en nuestro centro

En todos los centros educativos, aunque no en todos con la misma intensidad, existe diversidad de alumnado. El abanico de perfiles es amplio y nuestro centro no es una excepción. Somos un Instituto público de educación secundaria, IES Madrid Sur, ubicado en el distrito de Vallecas, en el barrio de Palomeras Bajas, muy cerca de la vía de ferrocarril que se dirige hacia Alcalá de Henares y Guadalajara y que parte en dos el barrio desde hace más de medio siglo.

De un lado de la vía recibimos, en general, alumnado que conocemos comúnmente como “normalizado”. Resulta llamativo que nos hayamos acostumbrado a usar este término referido a alumnas y alumnos. Reflexiones aparte, así es. Del otro lado de la vía nos llega generalmente alumnado con mayores dificultades. Es el conocido como barrio del Pozo del Tío Raimundo, famoso por haber conseguido hacer dignas las condiciones de vida de un montón de familias que malvivían en un extenso núcleo de chabolismo y marginación. La historia de esta gesta se merece un artículo aparte. Hoy en día el día, el barrio del Pozo del Tío Raimundo sigue siendo muy diferente del de su vecino de Palomera Bajas, a pesar de los innumerables intentos de acercar ambas orillas.

Trabajar en un centro como el nuestro, permite vivir la diversidad de la escuela llevada a su máxima expresión. Una escuela que recibe a un alumnado tan diverso nos obliga —por necesidad y por convicción— a ponernos a trabajar de lleno en los dos caballos de batalla que tiene cualquier

centro educativo: la convivencia y el fracaso escolar. A este respecto voy a intentar describir algunas de las intervenciones que conforman, junto con otras, el Equipo de Convivencia y Mediación de nuestro centro.

Compañerismo Activo

Esta es, sin duda, la intervención que aporta más estructura al equipo. Decimos a menudo que es nuestra columna vertebral. De ella van surgiendo muchas de las demás intervenciones.

Para describir Compañerismo Activo hay que decir que, en cada aula de ESO, además de los roles de delegado y subdelegado, existe un grupo, formado por 3 o 4 alumnas y alumnos, que ha sido elegido por su clase y por la quincena de profesoras y profesores del equipo docente. Hasta 2º ESO toman el nombre de “ayudantes” y a partir de 3º ESO reciben el nombre de “mediadoras y mediadores” término que hace referencia a que están formados o preparándose para poder mediar en conflictos entre compañeras y compañeros de cursos inferiores.

Las reuniones de estos alumnos y alumnas se realizan quincenalmente y son atendidas por un miembro del equipo docente que, juntando a varios grupos, realizan varias dinámicas con ellos. Es importante decir que hasta el curso pasado estas reuniones tenían lugar en las horas de MAE (Medidas de Atención Educativa) y que tras su desaparición se vienen haciendo con la misma periodicidad en las clases de Valores éticos y Religión. Este aspecto es esencial porque atiende al delicado asunto de “cuándo” y pone de manifiesto el gran calado del trabajo del equipo en el centro.

Podríamos decir que la palabra es la herramienta por excelencia en estas reuniones. La actividad principal de este espacio es el Observatorio de la convivencia. La lista de las razones por las que una compañera o compañero puede estar sufriendo es infinita. Desde una separación de los padres a problemas de salud, pasando por otro tipo de

situaciones económicas, académicas o de otra índole. Un alumno que pasa los recreos solo en el patio, una alumna que no se relaciona bien porque carece de habilidades sociales, otra que está comenzando a coquetear con las drogas... son situaciones que nuestras chicas y chicos aprenden a observar. Muchos de los problemas que ocurren en un centro tienen como escenario los cambios de clase, el patio, las redes sociales. En esos espacios, opacos para el profesorado, la existencia de una observación cualificada es vital. La confidencialidad es una de las máximas del equipo. Denunciar el sufrimiento de una persona está muy alejado del tradicional concepto de “estarse chivando”.

Mención aparte merece uno de los problemas más graves, y sin lugar a dudas el más mediático, de los que existen en los centros educativos hoy en día: el acoso escolar. El único trabajo eficaz frente al acoso es el que se hace desde la prevención. Lo que se viene haciendo tradicionalmente es mucho menos interesante desde un punto de vista pedagógico: castigar a los culpables, minimizar los daños en las víctimas, a menudo irreparables, y evitar el ruido mediático. Son acciones que están muy lejos de ser transformadoras del problema que subyace.

Recuerdo una ocasión en que mi grupo de Compañerismo Activo decidió llamar a un alumno que según lo que veníamos hablando en nuestras reuniones, molestaba sistemáticamente a una compañera. Creo que no podré olvidar la cara del muchacho, que se vio rodeado de iguales que le trasladaban con unas formas exquisitas —todo sea dicho— la preocupación que tenían por su actitud. Estaban convencidos de que causaba sufrimiento a su compañera y así se lo hicieron saber. Ni la mayor de las amenazas, ni cualquier otra sanción preventiva podría haber sido más eficaz. Y yo allí, de afortunada espectadora, disfrutando del poder de la palabra y de los frutos del trabajo en equipo.

Pero como apuntaba antes, el observatorio es la actividad principal pero no la única. Lo difícil en los centros es crear los espacios (espacios-tiempos, para ser más exactos). Una vez creados, a poco que sean mimados, resultan siempre lugares generadores de ideas. Algunas de las que hemos llevado a cabo son la preparación de días conmemorativos (Día de la Paz, de la Mujer, etc.) o las sesiones que son preparadas en compañerismo y llevadas a las aulas de referencia en tutoría o en la clase de Valores éticos. Recuerdo sesiones sobre acoso y sobre igualdad; el denominador común de ambas intervenciones tiene que ver con una preocupación esencial de este equipo: que los valores que impregnan las reuniones de Compañerismo Activo no se queden en el pequeño grupo que los recibe, sino que se cuelen en cada aula de nuestro centro, en cada chica, en cada chico. Al menos ese es nuestro interés sincero.

EnlazHadas

La gestación de este programa se remonta a casi dos lustros ya. Por aquel entonces un número significativo de alumnas del centro acudían al departamento de orientación con un cuadro de carencias en habilidades sociales y falta de autoestima. La intervención individual que llevaba a cabo nuestra PTSC (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad) con cada una de ellas derivó en un proyecto mucho más interesante, más completo y más efectivo: *EnlazHadas*.

El objetivo de este proyecto pretendió ofrecer un espacio en el que las alumnas destinatarias pudieran expresar sus preocupaciones e inseguridades, al mismo tiempo que practicar las habilidades necesarias para mejorar su autoestima y sus relaciones personales. He querido resaltar el origen femenino del proyecto. En la actualidad EnlazHadas está formado por un nutrido grupo de chicas y chicos pero, a día de hoy, sigue manteniendo una esencia femenina. Las reuniones son semanales tras finalizar las clases y en ausencia de personas adultas. Por el

contrario, la coordinación es muy estrecha. La profesora y el profesor que lo coordinan en la actualidad, preparan minuciosamente las dinámicas que van a llevarse cada semana a la sesión. Esta preparación se hace conjuntamente con las alumnas y alumnos coordinadores que serán quienes ofrezcan las dinámicas al grupo. Se trata de un pequeño grupo de alumnos desde 4º ESO a 2º Bachillerato y que reúnen el perfil y la formación necesaria para asumir este importante papel. Con la misma meticulosidad las dinámicas son evaluadas posteriormente para estudiar su idoneidad.

Es significativa la singular grafía con la que denominamos a este proyecto: *EnlazHadas*. Cada año hay una sesión final de evaluación que no es sino una fiesta, una celebración conjunta de los pasos conseguidos, de lo vivido en las sesiones, de lo que se ha ido consiguiendo o de lo abandonado, por no ser útil. En la primera celebración, las alumnas habían decorado cuidadosamente la sala y habían hecho unos carteles con el nombre, incluyendo la H intercalada. “EnlazHadas”, aparecía en unos carteles cuidadosamente rotulados en multicolor. Una de las profesoras invitadas detectó el gazapo ortográfico y se lanzó a la corrección del término —deformación profesional—. Cuál no sería su sorpresa al escuchar las razones certeras que expusieron las alumnas. No era un error. Eran muy conscientes de que no se escribía así, pero es que ellas se habían sentido “Hadas”. Que el proyecto tiene algo mágico nadie lo duda, a poco que se asome a él. Siendo “Hadas”, y sintiendo la magia (me las estoy imaginando radiantes, con varita y volando, no puedo evitarlo) se decidieron a rebautizar el proyecto. EnlazHadas quedó con su H grande y valiosa. De nuevo el nombre quedó intacto cuando el equipo se replanteó la concordancia de género al dejar de ser un proyecto eminentemente femenino. Sufrirá cambios venideros, todos buenos, pero el nombre, ese se queda ya para siempre porque se ha ido construyendo a sí mismo.

“ahora veo más mis virtudes que mis defectos”

“soy capaz de enfrentarme mejor a los problemas”

“nunca me he sentido tan libre”

“me ha hecho conocerme más a mí misma”

”llegaba a las sesiones cansada y con mal humor y salía contenta, me alegraba el día”

“me ha ayudado a estar más segura, a saber que puedo afrontar los problemas y no evitarlos”

“me he divertido mucho”

“me gusto un poquito más, ahora me atrevo a preguntar más en clase...”

EnlazHadas

Compi-tutor

La influencia del “grupo de pares” es vital en la adolescencia. La posibilidad de que otros alumnos “iguales”, apenas 3 años mayores que ellos, ejerzan un papel de “tutora” o “tutor” es un modelo que decidimos investigar. La ayuda excede lo académico pues quien ayuda se vuelve referente social, con todo lo que esto implica.

Los objetivos fundamentales son tres. Por un lado, acompañar al alumnado que presenta dificultades en los primeros cursos de secundaria. Por otro, permitir a las alumnas y alumnos mayores que compartan su experiencia de éxito en su paso por la secundaria obligatoria. Por último, satisfacer una necesidad del equipo de Convivencia y Mediación: ofrecer al alumnado más experimentado intervenciones acordes a su formación.

La figura del compi-tutor aparece, originariamente, en aquellos casos en los que el alumnado no responde a las indicaciones adultas y tiene una actitud muy negativa hacia la ayuda que se le ofrece. En estos casos, la intervención de una compañera o compañero de un curso superior, es recibido muy satisfactoriamente. En la actualidad, tras las experiencias positivas de cursos anteriores, el programa se ha ido ampliando. Ha

dejado de atender únicamente al perfil de alumnado descrito y se está ofreciendo a todas las chicas y chicos de 1º y 2º de ESO que, a nuestro entender, podrían beneficiarse de este tipo de acompañamiento. El límite lo pone el número de mentoras y mentores de que dispongamos y nuestra capacidad de generar, lo más difícil, el cuándo.

De nuevo, la mayor dificultad de este programa es ver en qué momento salen del aula quienes prestan apoyo y cuándo lo hacen las chicas y chicos tutorizados. A este respecto la voluntariedad del profesorado, muchos de ellos del propio equipo, ha permitido dar viabilidad al proyecto. Si bien la primera idea fue hacer únicamente parejas, por distintas razones fuimos probando otras combinaciones diferentes al 1:1 y que han dado frutos muy exitosos, por ejemplo, dos alumnas que tutorizaban a dos alumnos de una misma aula.

Respecto a la evaluación del proyecto, la valoración es muy positiva. De un lado las alumnas y alumnos de 1º y 2º ESO en sus encuestas finales admiten que repetirían o recomendarían la experiencia para próximos cursos. Las mentoras y mentores se hacen conscientes de que ayudar académicamente a sus “tutorandos” les acaba ayudando personalmente. Hay un montón de anécdotas que me vienen a la cabeza. Rescato una de ellas en que tres alumnos de primero se lanzaron a la búsqueda de sus compi-tutoras para decirles que habían aprobado el examen de inglés que habían estado preparando. Es, sin duda, un modelo con el que queremos seguir aprendiendo.

Pigmalión

Desde el Equipo entendemos que convivencia y fracaso escolar no son departamentos estancos. La experiencia nos dice que gran parte de los alumnos y alumna que presentan dificultades académicas, a menudo están involucrados en los problemas de convivencia en los centros. Las

estadísticas sobre los resultados del alumnado que repite curso o que pasa por imperativo legal (PIL) son demoledoras. Sin otra intervención, estas dos medidas —denominadas extraordinarias— no ayudan a la mejora del rendimiento académico. Las cifras son concluyentes.

La propuesta que se hace desde el proyecto Pigmalión es acompañar a estas chicas y chicos durante el curso escolar atendiendo sus necesidades específicas. En el curso pasado y en el actual, se viene realizando en 2º ESO, pero se puede adaptar a cualquier nivel educativo. Además de los perfiles ya mencionados el proyecto está abierto a alumnos que presenten malos resultados en la primera evaluación a propuesta de sus tutores.

El proyecto nace con un doble objetivo. Por un lado, la intención de investigar sobre el fracaso escolar y de llegar, si esto fuera posible, a las raíces profundas de éste. Por otro, trabajar la convivencia en el centro, mejorando la actitud de este grupo de chavalas y chavales frente a todo lo escolar. Como apuntaba antes, fracaso escolar y problemas de convivencia van casi siempre de la mano. Hay que resaltar que mientras el primer objetivo revierte sólo en grupo de trabajo, la mejora de la convivencia es un logro que tendrá consecuencias en todo el centro.

Para llevarlo a cabo se hace un seguimiento periódico (idealmente semanal) con un adulto del equipo. Tal y como se ha explicado en “Compañerismo”, esta intervención venía haciéndose en su hora de MAE (Medidas de Atención Educativa). Durante este curso hemos ideado un sistema de intervención semanal con pérdida de dos materias quincenalmente. Quizá necesite una explicación pormenorizada. Los alumnos de un grupo X, que pertenecen al proyecto, dejan de asistir a la materia A las semanas impares y a otra materia B las semanas pares. De este modo se asegura el apoyo semanal sin comprometer, al menos en exceso, el seguimiento de esas dos materias. Por el

momento esta fórmula está siendo muy satisfactoria.

Podríamos decir que el proyecto se basa en tres pilares: el apoyo semanal, la coordinación con el equipo docente y la coordinación con las familias. El éxito del proyecto no se mide sólo en función de los resultados académicos —que son siempre muy esperanzadores— sino también en el desarrollo emocional de cada alumno y de cada alumna.

Hoy sabemos, que las razones del fracaso no se pueden generalizar y son únicas para cada caso. Sin embargo, sabemos también que ofrecer un acompañamiento en pequeño grupo mejora las posibilidades de que cada chica y cada chico sean atendidos en sus dificultades singulares.

Un enorme cajón de sastre. El cuento de nunca acabar.

A estas cuatro intervenciones hay que sumarles un largo etcétera. En cada curso escolar nos van surgiendo más y más actuaciones. Algunas esperadas y periódicas, como son las mediaciones formales (que hace una década constituían la única intervención), la formación inicial del alumnado, nuestra formación continua o la celebración de jornadas conmemorativas. Otras van surgiendo inesperadamente y las vamos atendiendo —con dificultad— a veces, son las formaciones específicas durante el curso, el intercambio con otros equipos de convivencia, el acompañamiento a otros centros que solicitan nuestra ayuda... El cuento de nunca acabar.

Es, sin duda, un trabajo agotador. Sin embargo, quienes llevamos años participando en esta aventura, sentimos estar viviendo algo importante y esencial para nuestra práctica docente.

En el “debe” siempre la falta de tiempo para actuar, para reflexionar, y por qué no decirlo, para disfrutar con lo que hacemos. Es un tema que está presente desde siempre en el equipo y de un modo más intenso durante este curso. Y es que

todo lo anterior —que puede parecer algo idílico— sale del trabajo voluntario de más de una quincena de profesoras y profesores que a veces se encuentran sin un momento libre. Saturados y desesperados de no llegar a casi nada.

Por todo ello parece sensato sugerir a quien competa que nos cuide, ya que al parecer nosotros estamos demasiado ocupados para esos menesteres. Que nos cuide por medio de una doble vía: garantizando los recursos que nos hacen falta y favoreciendo la puesta en marcha de programas de convivencia en cada centro escolar.

A estas alturas del artículo me asiste la misma duda con la que comenzaba: ¿es el centro donde yo trabajo un espacio de inclusión? Es bien cierto

que a poco que seamos sinceros, estamos lejos de ser “plenamente inclusivos”, nos queda mucho por pensar y repensar. Convivimos con dificultades serias que no estamos sabiendo o pudiendo abordar. Sin embargo, no es menos cierto que en él se llevan a cabo algunas de las actuaciones más singulares, más innovadoras y más cuidadas que me he ido encontrando a lo largo de mis 14 años de docencia. Diríamos que —con algunas dioptrías— tenemos una mirada inclusiva. Poder admitir que la escuela es el lugar donde hoy conviven las mujeres y los hombres del mañana más próximo debe hacernos conscientes de la grandísima responsabilidad que tenemos entre manos. Por el momento, cuidémonos la vista.



Experiencias de Mediación Escolar: IES San Isidro, IES Alameda de Osuna, IES Madrid Sur. Enero 2017

Experiencia 2. Conviviendo dos docentes en el aula

Antonio Márquez Ordóñez

Equipo Específico de Ciegos y Deficientes Visuales de Granada

Lo esencial
es
invisible
a los ojos



Antonio Márquez Ordóñez es maestro de Educación Especial (Pt) y miembro del Equipo Específico de Ciegos y Deficientes Visuales de Granada.

En el trabajo diario con los alumnos con baja visión las TICs son indispensables y Antonio trabaja con IPAD algunas aplicaciones para la estimulación visual, el acceso a la información por vía táctil y la magnificación de la imagen visual, uso adaptaciones y aplicaciones como Jaws, NVDA, Mekanta...

Resumen

Uno de los aspectos más importantes de cara a los procesos inclusivos en las aulas pasa por la docencia compartida. Cuando dos docentes ejercen sus funciones de manera simultánea en las aulas debe crearse una convivencia adecuada que se transmita al resto de alumno y beneficie a todos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta experiencia recoge una serie de vivencias personales de docencia compartida que aparecen comentadas y valoradas en este sentido.

Palabras clave

Inclusión, convivencia, docencia compartida, utopía, humanidad.

Contextualizando las experiencias

Uno de los objetivos más importantes a los que se enfrenta el actual sistema educativo hace referencia a la educación inclusiva. Una educación que permita que todos los alumnos estén presentes en sus aulas ordinarias, con sus compañeros, participando en las mismas dinámicas de trabajo y del mismo modelo curricular, y progresando en el desarrollo personal de cada uno.

Desde mi experiencia como docente del Equipo Específico de Atención a Ciegos y Deficientes Visuales de Granada, puedo decir que esta participación de los alumnos con problemas visuales, en términos generales, suele ser más usual y frecuente de lo habitual, si la comparamos con la participación de otros alumnos con condiciones personales diferentes.

El éxito de la efectiva inclusión del alumnado con deficiencia visual está, de una parte, en la gran cantidad de tecnologías de acceso que pueden tener a su disposición y que les facilitan la eliminación de las barreras sensoriales y sociales que puedan encontrar en sus aulas; pero de otra parte, no menos importante, en la atención que ofrece el profesorado del Equipo de Ciegos dentro

del aula, estableciendo una docencia compartida que debe pasar por un adecuado clima de convivencia entre el docente titular y el de apoyo, clima que se inhala en el aula y que se transmite a los alumnos.

Durante los diez años que he trabajado en este puesto he podido compartir momentos de trabajo conjunto en las aulas en muchísimas ocasiones, con muchos docentes y en diferentes y variados centros educativos, también con diferentes líneas directrices en torno a la diversidad.

Esta variedad me ha llevado a tener situaciones complejas, cambiantes y dispares. Aunque en la mayor parte de los casos la convivencia con los titulares de las áreas ha sido bastante buena, sí me he encontrado en determinadas ocasiones con algunos profesores que me han pedido amablemente que no entre en sus aulas, o que sin pedírmelo, su indiferencia ante mi presencia o su excesiva preocupación por mi presencia, me han hecho optar por permanecer en la sala de profesores "preparando materiales" para no generar un clima de tensión en el aula, un clima que en muchas ocasiones pasa por una ficción en la forma de ejercer la docencia de este o esta profesor/a.



Premisas para la convivencia

Pero en este crisol de conexiones, la buena relación, la coordinación y la complicidad han sido las reacciones con las que con mayor frecuencia me he encontrado. Cuando dos docentes se unen en un aula y están dispuestos, dispuestas, a colaborar para ofrecer lo mejor posible a su alumnado, los resultados son beneficiosos para el rendimiento del grupo, para la maximización de la enseñanza y la minimización de las barreras; y para la creación de un clima de convivencia basado en la ayuda mutua que se transmite al alumnado.



Las premisas que han facilitado esta convivencia entre estos y estas docentes y yo, en líneas generales se han basado en:

■ Una visión horizontal del trabajo a realizar por cada uno

Esto supone entender que tenemos misiones complementarias en el aula, que nuestros perfiles profesionales nos tienen encomendadas funciones que jamás entran en conflicto, competencia o contravaloración. Desde el momento en el que la convivencia entre dos docentes pasa por la comprensión y aceptación de las funciones que cada uno debe desempeñar, la relación se convierte en más eficaz y eficiente.

■ Una relación laboral basada en el respeto mutuo.

Una vez asumidas las funciones propias de cada docente, el segundo elemento importante para un adecuado clima de convivencia en el aula pasa por

respetar el trabajo ajeno, por valorarlo y entender las dificultades que cada profesional asume. Este respeto nos hace mejores, nos ayuda a huir de los prejuicios de la "fiscalización", la "crítica" o el "menosprecio". Juntos nos entendemos y nos valoramos. Ambos somos necesarios en esta tarea. Yo no te juzgo y tú no me juzgas a mí.

■ Una coordinación que supera los trámites burocráticos.

Los momentos que la normativa y las directivas de los centros nos reservan para la coordinación pedagógica resultan a todas luces insuficientes para realizar un trabajo realmente útil en las aulas. La coordinación entendida como puesta en común de dudas, objetivos, resolución de problemas y eliminación de obstáculos necesita de un entendimiento más estrecho del que nos proporcionan las reuniones de Equipos Docentes, Equipos de Ciclo, etc. Por ello, cuando nuestra relación ha sido fructífera se han abierto canales

para la comunicación: teléfono, WhatsApp, e-mail, Google Drive... Quizás este último es el canal más efectivo para la puesta en común de un trabajo colaborativo entre dos docentes. Os invito a conocer sus virtudes.

■ **Un objetivo común: el bien del alumno y del aula.**

Y todo esto surge con un objetivo bien delimitado: entender que las necesidades de nuestros alumnos están por encima de nuestros miedos, preferencias o exigencias. Nuestra labor es ésta y no otra. Nunca debemos olvidar que es éste el único propósito de nuestra profesión. No podemos argumentar que nuestro trabajo sería más agradable y conforme a unos gustos personales si nunca trabajase junto a otro docente. Nunca debemos argumentar apreciaciones personales en la respuesta educativa a un alumno. No vi a ningún bombero decir que ese fuego no era de su gusto para no acudir a apagarlo.

■ **Entender la relación como una triada docente-apoyo-alumno.**

Y el culmen de esta convivencia surge cuando además, a esta relación docente se les une la relación con el alumno o alumna. Cuando los dos hemos entendido que, sin tener en cuenta la opinión del propio alumno, entendemos que nos encontramos inacabados en la atención. Cuando hemos entendido que el alumno debe formar parte de esta convivencia y debe contarnos sus problemas, dificultades y sus demandas de ayuda hacia nosotros, es cuando la relación ha terminado con los objetivos alcanzados: la inclusión de este alumno en su grupo clase, la participación en el grupo y el compromiso por aceptar las diferencias, la respiración de un clima de confianza, ayuda y respeto, y el desarrollo integral de las personas de ese entorno como seres eminentemente sociales.

Los alumnos con déficit visual siempre han sido muy despiertos a la hora de conocer cómo era la

relación entre el docente del área y yo -docente del Equipo de Ciegos-. Lo perciben con rapidez y actúan con ambos en consecuencia. Y hemos de entender que no solo los alumnos con Déficit Visual son capaces de hacerlo. Las buenas vibraciones que surgen cuando las relaciones de convivencia son adecuadas en las aulas se transmiten, casi sin querer, en el alumnado, el alumnado con discapacidad y el alumnado sin discapacidad.

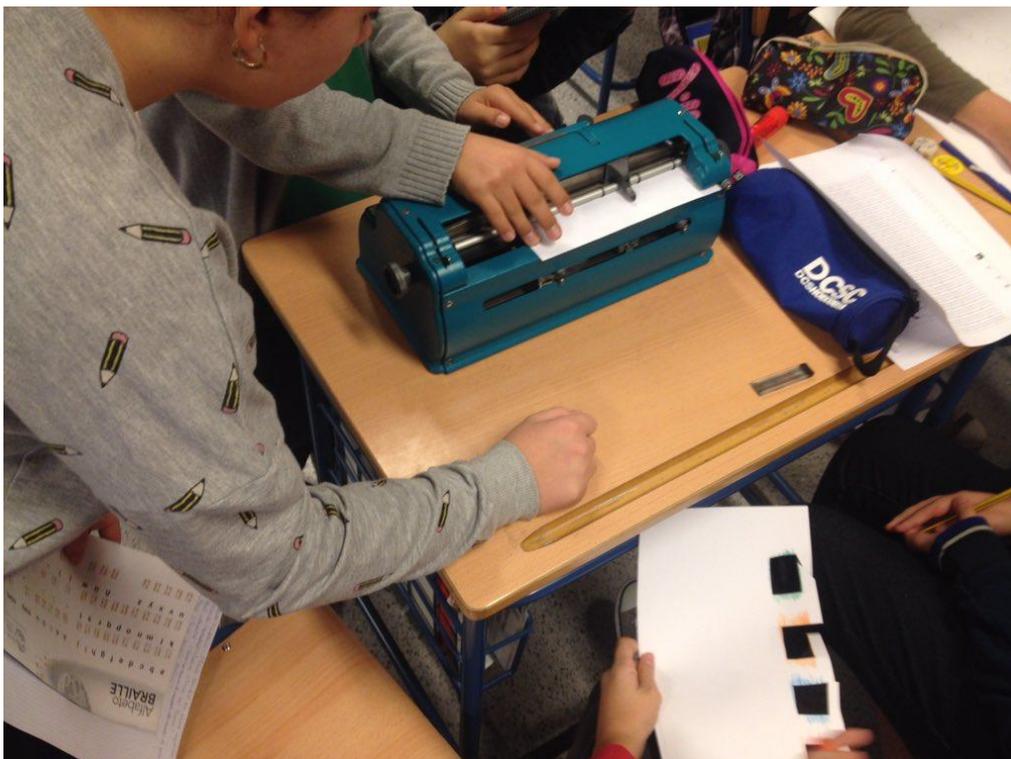
Una experiencia memorable

Una de las vivencias de mayor mérito profesional y personal que he tenido la viví con un docente de 1º de la ESO, del área de matemáticas con quien tuve una de esas experiencias que Trujillo Sáez llamaría “**experiencia memorable**”.

La relación entre este docente y yo cumplió todas y cada una de las premisas que anteriormente he citado, pero en este caso no es lo verdaderamente importante. La mencionada triada que formamos fue única en tanto en cuanto que llegamos a decidir de forma conjunta sobre las formas de eliminar las barreras que ella encontraba en el modelo de trabajo de este profesor. Fue un proceso donde cada uno de los tres implicados (profe de mates, maestro de Ciegos y alumna ciega de 1º de ESO) opinábamos por igual y la decisión de cada uno era tomada en consideración por el otro.

Este docente fue capaz de sobrepasar sus funciones, de implicarse, de investigar y de conocer, mejor que el que os lo cuenta, algunos aspectos de las posibilidades de adaptación que permitiesen a la alumna acceder a la información.

No es fácil encontrar docentes que entiendan de forma natural que todo esto forma parte de su obligación, que su implicación pasa necesariamente por entender que cada alumno tiene su propia forma de aprender y de conocer. Respetar y valorar el trabajo ajeno, y esforzarse en mejorar el propio. No dar por perdido a nadie por mucho esfuerzo que eso le genere.



Que una vida profesional te regale momentos junto a docentes de este corte hace que se esclarezcan muchas cosas:

1. Que aquello a lo que algunos llaman "**utopía de la inclusión**" pasa definitivamente por la propia incapacidad de éstos para la renovación y el esfuerzo por incluir a todos. Con mayor frecuencia de lo que pensamos, cuando usamos esta palabra para referirnos a la imposibilidad de cambiar un orden establecido, estamos manifestando nuestro miedo ante un cambio posible y plausible.

2. Que el valor profesional de un docente radica en su implicación por "**conocer de verdad**" a sus alumnos y alumnas y dar lo mejor de sí. Lejos de informes psicopedagógicos, expedientes y demás *acercamientos burocráticos a la realidad personal del niño o niñas*; hablar, escuchar, comprender y ofrecerse constituyen los elementos esenciales para conocer las auténticas necesidades de una persona.

3. Que cuando la humildad y la buena voluntad están presentes, no hay barrera que se tercié para desfallecer y no salir de la zona de confort. Pero que esta "**buena voluntad docente**" no puede ni debe ser la única esperanza de nuestros alumnos, como si de una limosna incidental se tratase.

4. Que **otro perfil docente** existe, sin excusas, sin cifras cuantitativas, sin curvas de rendimiento o productividad del alumnado. Un perfil humano que accede a la apertura de su aula, que se desenvuelve bien conviviendo con otros docentes, con sus alumnos, con las familias creando, casi sin quererlo, una **auténtica comunidad de aprendizaje en su aula**.

Como comenzaba a contar en esta experiencia, muchos y diferentes han sido los docentes con los que compartí experiencias de docencia compartida, y una constante de referencia me sirvió en todos los casos para determinar el grado de convivencia de esta relación: la calidad humana.

<http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/>

Experiencia 3. El aula Trampolín

CEIP Hispanidad
Zaragoza



Resumen

El CEIP Hispanidad cuenta con 450 alumnos y alumnas. Está ubicado en el Parque Hispanidad muy próximo a otros centros educativos lo que fomenta la coordinación con estos centros ya que la mayoría de sus alumnos y alumnas pasan por ellos en las diferentes etapas educativas.

La Hispanidad es un centro preferente para la atención de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y tiene un aula para apoyar la inclusión de estos niños y niñas en las aulas ordinarias de referencia. El aula TRAMPOLÍN, nuestra aula TEA, es una de las muchas medidas organizativas y de respuesta educativa que el centro lleva a cabo para dar respuesta todo el alumnado y garantizar que cada niño y cada niña alcance el mayor desarrollo personal y social.

Palabras clave

Inclusión, medidas organizativas, alumnado con trastornos del espectro autista, aula de desarrollo de capacidades, desarrollo personal y social.



Mural patio de infantil

En este marco, el centro organiza el **refuerzo educativo** para dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas a través de medidas organizativas como apoyos dentro y fuera del aula, pequeños agrupamientos o desdobles que se centran preferentemente en facilitarles una intervención más individualizada. El centro también dispone de un **programa de inmersión lingüística** que va dirigido a aquellos niños y niñas que se incorporan a la escuela con desconocimiento o uso insuficiente del castellano.

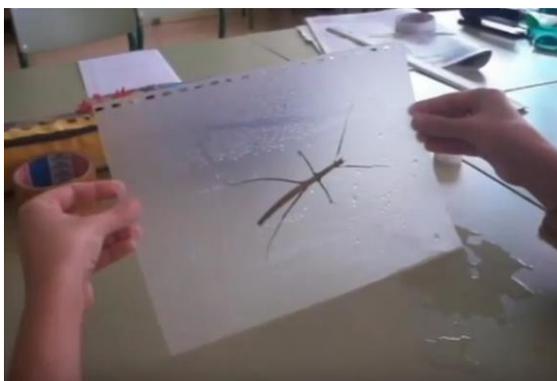
Además de estas medidas, el centro dispone de dos aulas singulares:

- el aula Ventana
- el aula Trampolín.

Aula “Ventana”. Aula para el Desarrollo de Capacidades

Asisten a ella los alumnos y las alumnas que proponen los equipos didácticos. Generalmente son pequeños grupos de 3º a 6º de primaria, que realizan actividades relacionadas con el currículo, empleando metodologías activas. Estas actividades están relacionadas con diversos ámbitos:

- **Ámbito científico técnico**, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología.
- **Ámbito sociolingüístico**, que incorporará objetivos y contenidos correspondientes a los ámbitos comunicativos, lingüísticos y sociales.
- **Talleres temáticos** orientados al desarrollo de talentos y capacidades específicas.



Investigación



Experimentación



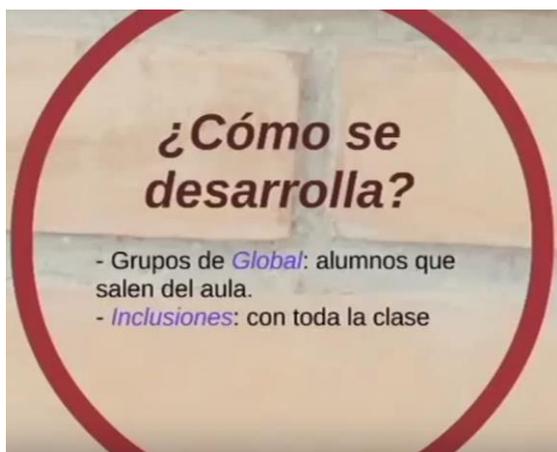
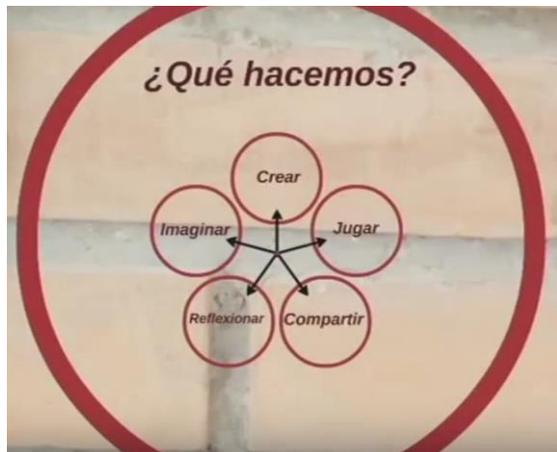
Aprendizajes prácticos



Creatividad

También se realizan inclusiones en las aulas de infantil y de primaria. Los niños y niñas de la escuela explican qué hacen y cómo se sienten en el aula Ventana en este vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=wavp0nu3s0c>



El aula Ventana dispone de su propio blog <http://adchispanidad.blogspot.com.es/>.

Aula Trampolín: espacio de apoyo para la inclusión de alumnos y alumnas con TEA (Trastorno de espectro autista)

Desde este aula, a través de la coordinación entre tutores y tutoras y la orientadora, se favorece el proceso educativo de nuestro alumnado con TEA, ofreciendo apoyo y acompañamiento en el grupo ordinario, sesiones de trabajo

curricular según el curso y las necesidades de cada alumno o alumna, así como talleres en los que se prioriza el aprendizaje significativo y rico en experiencias. Es clave la coordinación para planificar los tiempos en los que estos niños y niñas pueden permanecer en su aula de referencia, ya sea con su tutor o tutora o en compañía de la auxiliar. Por otra parte, también es fundamental la estrecha relación, la confianza y la comunicación con las familias de estos niños y niñas-

Pero, ¿cómo surge el **aula Trampolín**?

Cuando hace cinco cursos el CEIP Hispanidad se convirtió en un centro de atención preferente, llegan a sus aulas niños y niñas TEA, sus familias y dos profesionales especialistas. Estos niños y niñas, de diferentes edades y de diferentes características, están durante algunos momentos del día en una aula enlace, el aula Trampolín, : Concepción Mérida, maestra de educación espacial y tutora del aula Trampolín es quien propuso este nombre para su clase porque el nombre se identifica con el objetivo: el aula Trampolín debe servir para dar el "salto" hacia lo ordinario a la vez que permite el salto en sentido contrario y que se pueda conocer la realidad de los niños y niñas con trastorno del espectro autista.

De la necesidad de desarrollar aprendizajes a través de experiencias interesantes y ricas en vivencias, surge el taller: **Cocina para todos**.

El CEIP Hispanidad contaba con una cocina Antigua que solo se usaba, de vez en cuando, para cocinar en las asignaturas de inglés y francés. Podía ser un buen sitio para comenzar a cocinar con las niñas y los niños del aula Trampolín.

Para reacondicionar la cocina se contó con financiación del Ayuntamiento de Zaragoza y de la Fundación La Caixa, pero las familias y el AMPA contribuyeron y contribuyen a que este espacio sea ahora un lugar no solo nuevo y adecuado a su uso sino también limpio y bonito.



Con el taller **Cocina para todos** se trabajan contenidos curriculares, pero, sobre todo, se trabaja para conseguir un objetivo fundamental: que todo el alumnado alcance los saberes instrumentales. Lengua y matemáticas, pero también la espera, la atención, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida para conseguir un objetivo común.

Todo empieza por el principio: ¿qué queremos preparar? Una vez se ha llegado a un acuerdo, se busca un vídeo en Internet adecuado a los niños y las niñas en el que puedan ver todo el proceso y el

resultado final. La receta se adapta y incluye texto e imágenes para facilitar la elaboración. El resultado final es uno, pero hay que hacerlo entre todos y todas y para ello cada niño y cada niña es responsable de una parte de la receta. Esto implica asumir la responsabilidad individual, poner atención a lo que deben hacer y a lo que hacen sus compañeros y compañeras para cuando llegue su turno, y también la responsabilidad colectiva: de ellos y ellas también depende que el trabajo de todo el grupo.

El taller de cocina no solo ayuda a niñas y niños del aula Trampolín a adquirir conocimientos y habilidades, si no que les permite ayudarse mutuamente cuando hay dificultades.

El taller de cocina ha ido transformándose, ampliando su potencial. Ahora no solo el alumnado TEA sale de su grupo clase para cocinar sino que ha empezado a desarrollarse un taller de cocina en el aula Trampolín al que acuden los compañeros y compañeras del grupo ordinario y son los alumnos y alumnas TEA quienes capitanean los equipos. Se ha empezado por el compañero de mayor edad, que está en quinto de primaria y se irá desarrollando siguiendo un orden de edad: de mayor a menor.



Taller de cocina del aula Trampolín y 5º primaria

una actividad de convivencia, atención, concentración y trabajo en equipo muy interesante.

Bizcocho casero de limón

publicado a la(s) 28 feb. 2016 19:09 por Cole Hispanidad [actualizado el 17 abr. 2016 21:45]



BIZCOCHO DE LIMÓN.

6-3-2016.

Hoy los alumnos de quinto a hemos hecho un taller con trampolín.

- El primer paso ha sido echar y batir 6 huevos el encargado ha sido Julen.
 - Javier ha precalentado el horno a 180 grados para más tarde meter el bizcocho.
 - Luego, Guillermo ha echado y batido un yogurt de limón.
 - Mark ha echado aceite con el recipiente del yogurt.
 - Y ahora le toca al equipo de Adrian han echado dos vasos de azúcar.
 - A continuación el equipo de Macarena ha echado 3 medidas de harina poco a poco.
 - El equipo de Pedro va a echar 1 sobre de levadura y a batir.
 - El quipo de Haytham va a untar el molde en margarina y harina.
 - Después el equipo de Haytham va a echar la masa al recipiente y dejarlo en el horno 30 minutos.
- LOS ALUMNOS DE QUINTO Y LOS DEL AULA TRAMPOLIN HAN PASADO UNA TARDE MUY DIVERTIDA.

<https://sites.google.com/site/tallerdecocinaparatodos/home/trampolin-cocina-con-50>

La receta:

<p>RECETA: BIZCOCHO DE LIMÓN </p>  	<p>5. Echar 2 de azúcar (medida yogur vacio) y batirlo todo</p> 
<p>1. Echar 3 huevos y batirlos</p> 	<p>6. Añadir 3 medidas de harina poco a poco</p> 
<p>2. Precalentar el horno a 180°C</p> 	<p>7. Echar 1 sobre de levadura y batir</p> 
<p>3. Echar 1 yogur de limón y batirlo todo</p> 	<p>8. Untar un molde en margarina y harina</p> 
<p>4. Echar aceite en el envase vacio de yogur y batirlo todo</p> 	<p>9. Echar la masa en el recipiente y dejarlo en el horno 30 minutos.</p> 



Otra de las ventajas de este taller se relaciona con el hecho de que siempre se cocina un poco más de la cuenta. La idea es que así puede repartirse parte de lo cocinado en el centro. Y con esto se consigue un nuevo objetivo: mejorar la relación social, la comunicación con las otras personas del entorno.

Aceptación e inclusión

Cuando el CEIP Hispanidad se convirtió en un centro de atención preferente se explicó a las familias, en las reuniones de inicio de curso, qué significaba compartir escuela y proyecto con este alumnado y sus familias, así como el funcionamiento del aula Trampolín. Tras estos cinco años, el aula Trampolín se presenta como un espacio más dentro del centro.

Pero no solo crece el proyecto, claro, crecen los niños y las niñas y esto conlleva nuevos planteamientos. De hecho, se están planteando hablar abiertamente sobre TEA a todos los alumnos de 6º, ya que quieren que cuando salgan del colegio tengan información y puedan dar su propia visión y experiencia cuando se encuentren en situaciones en las que se hable sobre ello. No lo hemos hecho antes, ya que consideramos que

hacerlo sería estigmatizar más que aclarar, en vez de ello nos dedicamos a convivir y como tal a respetarnos, aceptarnos y contribuir al grupo entre todos. Así entendemos la inclusión, como la forma natural de convivir.

La inclusión debe entenderse en todas direcciones, puesto que todas las personas son diversas. En este sentido, el CEIP Hispanidad sigue avanzando: ahora ya no se cocina todas las semanas en el aula Trampolín sino una vez al mes para que cada vez el alumnado TEA pase más tiempo en el aula ordinaria. Ahora, en lugar de que estos niños y niñas salgan del aula, los talleres de filosofía, creación, historia o sobre experimentación, entran en las aulas ordinarias.

El siguiente paso será poner en marcha talleres para que docentes, personal del centro y familias se conozcan, compartan y se creen redes en la comunidad educativa.



Experiencia 4. Itinerancia para la inclusión

Almudena García Negrete
Pedagoga Terapeuta e Integradora Social.
Área educativa de Down Málaga



Almudena García Negrete es diplomada en Magisterio, especialidad Pedagogía Terapéutica (maestra de educación especial, PT) y Técnico Superior de Integración Social (TISOC). Desde el curso 2010-2011, trabaja para la asociación provincial de Síndrome de Down de Málaga (Down Málaga). Su trabajo es como maestra itinerante especialista en Síndrome de Down (visita unos 5-6 centros semanalmente). Lo que hace es ofrecer asesoramiento, formación y atención a la comunidad educativa (profesorado y alumnado), a la familia y al acnee derivadas de discapacidad intelectual, Síndrome de Down. Además, desarrolla actividades formativas sobre pedagogías alternativas y elaboración de material y filosofías activas.

Contacto: maestrapt@hotmail.es

PTs

Estas son las siglas con las que se denomina con mayor frecuencia al maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica en la escuela, que es el profesional especialista en atender al alumnado con necesidades específicas (acnee) dentro de los centros educativos de educación infantil, primaria y/o secundaria. Un o una PT es un recurso humano pedagógico que se encuentra en los centros a disposición de la comunidad educativa.

Por legislación, ser PT implica atender al alumnado con nee que lo requiera a lo largo de su escolarización o en un periodo concreto de la misma, mediante un apoyo especializado para aprender, mejorar, trabajar, alcanzar... los objetivos y competencias de la etapa donde está escolarizado. Pero no solo al alumnado, el o la PT debe orientar y colaborar tanto con las familias como con el profesorado que también trabaja con este alumnado.

El o la PT da apoyo al acnee en todos aquellos aspectos en los que muestran alguna dificultad a lo largo de su periodo de escolarización, se puede prestar desde un aula específica en cualquiera de sus variedades según la comunidad (en un centro ordinario o de educación especial) o en un aula de apoyo a la inclusión (en un centro ordinario) o dentro de su aula ordinaria (que es como prefiero), dice la legislación.

La PT es algo más que la que se lleva del aula a los niños y niñas especiales, ni mucho menos es la de "ESPACIAL" porque estos niños y niñas no son "extraterrestres", aunque si extraordinarios. Si hablamos de inclusión, la PT no ha de sacar del aula a unos niños y unas niñas que se van a perder las vivencias de su grupo, es muy importante tener en cuenta el sentimiento de pertenencia al grupo, dar apoyo en el aula y acompañar en el desarrollo de las habilidades necesarias para dar respuesta, de este modo, a las dificultades, colaborando con el profesor o profesora.

También la tarea va más allá de rellenar documentos y buscar fichas o cuadernos para cuando el acnee está en el aula ordinaria. Los materiales además de vivenciales, experimentales, multisensoriales, deben ir en consonancia con la clase; es el o la PT junto con el tutor o tutora, quienes deben localizar y proponer aquellos materiales, herramientas y metodologías que faciliten al acnee su desarrollo dentro del aula, en todos los ámbitos.



La tutoría compartida requiere confianza, cooperación, colaboración y trabajo en equipo. El acnee no es "ni tuyo ni mío, es nuestro". Y de cómo hablamos también es necesario hablar. No se trata de dar la razón ni de entrar en una batalla. Se trata de compartir objetivos y celebrar logros, pero también de compartir y ser respetuosos con el lenguaje que utilizamos cuando nos referimos a nuestro alumnado, porque juntos somos un equipo.

*"El trabajo en equipo es el secreto
que hace que gente común
consiga resultados poco comunes "*

IFEANYI ONUOBA

PT itinerante

Desde el curso 2010-2011, trabajo para la asociación provincial de Síndrome de Down de Málaga (Down Málaga). Mi trabajo es como maestra itinerante especialista en síndrome Down (visito unos 5-6 centros semanalmente), lo que hacemos es ofrecer asesoramiento, formación y atención a la comunidad educativa (profesorado y alumnado), a la familia y al acnee derivadas de discapacidad intelectual, síndrome de Down. Este trabajo es posible gracias al convenio que la Federación Andaluza de Síndrome de Down tiene con la Junta de Andalucía, la Delegación de Educación y los centros docentes públicos y concertados, concretamente en colegios de la provincia de Málaga, en las etapas de infantil, primaria, secundaria y PCB.

Ser PT de un colectivo específico implica itinerar entre varios centros de distintos municipios, como el resto de mis compañeras, y aunque comparto muchos aspectos con las PT de los centros educativos, mi labor es mucho más extensa y amplia.

La labor del profesional de la asociación es la de asesorar, orientar, formar, informar, coordinar, colaborar, cooperar, ayudar, proporcionar recursos, y herramientas al centro donde asiste los acnee derivada de síndrome de Down para que se lleve a cabo una labor inclusiva.

Es un trabajo complejo y muy enriquecedor. Tengo que coordinarme, orientar, asesorar, formar, informar, sensibilizar, concienciar, apoyar, proporcionar, mediar... desde una perspectiva inclusiva a toda la comunidad educativa.

La asociación Down Málaga lleva más de 16 años llevando a cabo esta labor inclusiva y yo llevo 7 años de experiencia con ellos. Los centros en los que he trabajado y trabajo me han recibido, normalmente, con entusiasmo porque alguien les ayuda, aunque también los hay que mantienen la distancia hasta que conocen el trabajo. Es un trabajo gratificante, pero eso no siempre sea fácil.

La itinerancia conlleva la necesidad de establecer una relación de confianza para poder formar parte del equipo junto a docentes y otras especialistas

para comunicarnos y coordinarnos de modo que todo lo concerniente a las labores inclusivas fluya.

Cada día es una aventura y aprendo algo nuevo. De hecho, un maestro, una maestra, es un alumno hasta el final de su vida. Yo solo espero que me recuerden cuando crezcan con el cariño que yo les tengo. Para mí, mis alumnos y alumnas son especiales, y no porque tengan una etiqueta diagnóstica, sino porque todos y todas son capaces de hacerme vivir momentos inolvidables.

www.maestraespecialpt.com Almudena García Negrete

<http://creerescrearconaoma.wordpress.com> Almudena García Negrete y Marina Gutierrez Liger

Experiencia 5. La educación desde una mirada inclusiva: un compromiso compartido

Jordina Rius, Tanit Soliva, Carme Alias y Moisés Castells
Masquefa



De izquierda a derecha: Jordina Riu (Tutora USEE Escola Font del Roure), Tanit Soliva (Tutora USEE Instituto), Carme Alías (Técnica Educación Ayuntamiento de Masquefa) y Moisés Castells (Educador Fundación Privada Àuria).

Contacto: masquefa@diba.cat

Resumen

Partiendo de la realidad del municipio, se ha elaborado una línea educativa que ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales u otras capacidades, educación y formación, que da respuesta a sus necesidades en el entorno más próximo.

Palabras clave

Unidad de Apoyo a la Educación Especial-USEE, comunidad, relación familia-escuela, nuevas metodologías, transición a la vida adulta, diversidad funcional, inclusión, cohesión social, red.

Introducción

El municipio de Masquefa, situado en la provincia de Barcelona, tiene 8.566 habitantes y cuenta con diferentes centros y recursos educativos que abarcan desde la pequeña infancia hasta estudios postobligatorios: una escuela infantil, cuatro escuelas de primaria y un instituto.

El instituto y una de las escuelas cuentan con Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE). Además en el municipio también hay un Centro de Desarrollo Infantil y de Atención Precoz, que se coordina con la escuela infantil y las escuelas de primaria para el seguimiento y adaptación de los niños y niñas que atienden. Estos recursos facilitan la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros públicos del municipio.

En 2011 se creó la *Xarxa Municipal d'Infància i Adolescència* (Red Municipal de Infancia y Adolescencia) en la que participan profesionales de diferentes ámbitos que intervienen con niños, niñas y adolescentes. Es a partir del trabajo compartido realizado a través esta la red, que se ha articulado la experiencia que explicamos: una línea educativa desde segundo ciclo de educación infantil hasta después de la educación secundaria obligatoria.

Los tres programas que se presentan comparten los siguientes principios:

- el objetivo principal es el desarrollo personal y social, emocional, comunicativo y cognitivo del alumnado
- se priorizan las habilidades de comunicación, la autonomía personal y las habilidades sociales que favorecen su participación en entornos sociales y escolares normalizados, que facilitan su vida familiar, disfrutar del ocio y la cultura, y la incorporación posterior a entornos laborales, y la transición a la vida adulta.

La diversidad, motor de cambio del proyecto educativo de centro

El curso 2010-2011 empieza a funcionar en la escuela Font del Roure una USEE para atender las necesidades educativas graves y permanentes de un grupo de niños y niñas de diferentes edades. En un inicio se agrupó a todo el alumnado de nee en un aula específica, haciendo un trabajo diferenciado. Pasaban muchas horas fuera del aula ordinaria y hacían un trabajo más vivencial: experimentación con pintura y materiales diversos y con el sonido y la música, manipulación de objetos, relajación, psicomotricidad, rincones de juego, huerto, etc.

Durante cinco años la atención a este alumnado pasaba por este tipo de agrupación. Paralelamente, la escuela iba acogiendo alumnos y alumnas de nee y diferentes necesidades de apoyo educativo, que le hicieron plantearse cómo mejorar la atención de todo el alumnado en el aula ordinaria.

La escuela inicia un proceso de reflexión, primero el equipo directivo conjuntamente con el equipo de diversidad, y después con todo el claustro, que acaba en la redefinición y la actualización de las medidas de diversidad global de centro. Inicialmente se hace un trabajo referido a la organización de la atención a la diversidad dando prioridad al trabajo conjunto de dos docentes en el aula, reduciendo las horas que el alumnado pasa en modalidades diferentes. Esto se combina con una apuesta importante por la Formación Interna de Centro para todo el claustro, con el objetivo de tener una mirada conjunta sobre la diversidad, la relación familia-escuela y las metodologías a aplicar.

Actualmente, el alumnado con nee está en el aula ordinaria la mayor parte del tiempo, y en espacios de pequeño grupo para proyectos concretos. El siguiente paso debe ser la difuminación de la USEE: el alumnado de la USEE debe ser entendido

como alumnos y alumnas que trabajan en el contexto del aula ordinaria, con alta intensidad de apoyo, procesos de aprendizaje personalizados y un proceso de evaluación muy concreto y reflexionado.

La escuela Font del Roure pone la mirada en el aprendizaje como objeto principal de la razón de ser de una escuela, y por lo tanto en dar sentido, significado y dignidad al proceso de enseñanza-

aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas.

Como escuela entendemos que el proceso de inclusión requiere una serie de factores para que sea exitoso: la voluntad de un equipo de trabajo que apueste por ello, que trabaje conjuntamente en el día a día, y que ese trabajo se refleje en el proyecto de centro; y la formación continua para dar apoyo al profesorado y compartir estrategias y distintas miradas.



El paso a la educación secundaria.

El instituto de secundaria dispone de una USEE desde el curso 2011-2012. Está planteada como un recurso educativo para poder dar respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas.

Convives 17. INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA. Marzo 2017.

Durante el primer y segundo curso de ESO el alumnado de nee, está en el aula ordinaria con su grupo-clase durante el mayor número de horas posible, con el apoyo del personal de la USEE, participando en la dinámica del aula como el resto del alumnado del centro.

A partir de 3º y 4º de ESO se introduce un programa de escolarización compartida de atención educativa a la diversidad del alumnado, llamado “Tastet d'oficis”.

El “Tastet d'oficis”, un paso más en el largo camino hacia la inclusión

Este programa nace del impulso de diferentes agentes educativos que comparten dos ideas clave: favorecer la inclusión de todo el mundo en el municipio y la educación es una cuestión de toda la comunidad

“Tastets d'oficis” Va dirigido a alumnos y alumnas con nee de 3º y 4º de ESO inscritos en la USEE y les permite combinar la vida escolar con el mundo laboral, dándoles la oportunidad de complementar la formación en competencias básicas que adquieren en el aula con la experiencia de trabajar unas horas semanales en empresas del municipio. Así, tienen un primer contacto con el mundo laboral, se acercan a la realidad de diferentes profesiones, y las pueden poner en práctica, tal y como nos cuenta la madre de una de las participantes del proyecto:

“El “Tastet d'oficis” ayuda a mi hija a introducirse en el mundo laboral poco a poco y, a la vez, las empresas se dan cuenta de lo que ella puede hacer. No está solo en el aula, sino que está teniendo un aprendizaje, en la misma sociedad, que es real y práctico”.

El “Tastet d'oficis” es una experiencia compartida por toda la comunidad: el centro educativo lo gestiona, lo organiza y evalúa con la colaboración y participación del Ayuntamiento, que se ocupa de buscar empresas y servicios del municipio dispuestos a cooperar. Las empresas y servicios que acogen alumnos y alumnas, se encargan de transmitirles conocimientos básicos del lugar de trabajo, enseñan hábitos, actitudes y responsabilidades del mundo laboral, como puntualidad, normas y trabajo en equipo,... Por último, también las familias contribuyen, conociendo y aceptando la participación de sus hijos e hijas en el proyecto, y asistiendo a las reuniones de tutoría, donde se comenta el

Convives 17. INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA. Marzo 2017.

seguimiento individual. La relación familia-escuela es imprescindible.

“Tastet d'oficis” empezó con cuatro alumnos de tercero de la ESO de 14 y 15 años, con el seguimiento de dos psicopedagogas y de una educadora de educación especial de la USEE. Esta primera experiencia, se inició dedicando dos días a la semana, tres horas al día, en diferentes centros de trabajo, y combinando estas horas con las de clase.

Durante este primer curso se organizó al alumnado en parejas e iban al centro de trabajo acompañados por una profesional de la USEE. De esta manera se pudo adaptar las tareas del lugar de trabajo y valorar si era necesario o no el acompañamiento por parte de las profesionales de la USEE. Para favorecer la autonomía del alumnado en los puestos de trabajo, los responsables de las empresas o servicios daban las orientaciones e instrucciones.

La valoración positiva del proyecto del primer curso llevó a ampliar el horario del “Tastet d'oficis” a cuatro días semanales, con cambios de empresa cada trimestre si se considera oportuno

A partir del tercer curso, el proyecto se consolida. Los horarios y las empresas han ido variando de acuerdo con las necesidades de cada alumno y alumna. La voluntad de aumentar su autonomía y responsabilidad ha hecho que el acompañamiento se haya reducido progresivamente y el seguimiento ha pasado a ser puntual a través de los responsables de las empresas. Para llevar a cabo la evaluación de cada “Tastet d'oficis”, la tutora de la USEE se reúne una vez por trimestre con sus responsables.

El alumnado puede iniciar este programa en cualquier momento de los cursos de tercero y cuarto de la ESO y pueden abandonarlo, si lo desean y el equipo de seguimiento lo valora positivamente. Los alumnos y alumnas que participan de este proyecto disponen de un plan individualizado en el que se refleja su plan de estudio. Al final de la etapa se valora la obtención

o no del graduado en ESO y se proporciona una orientación adecuada a sus necesidades, que tiene en cuenta el contacto con el mundo laboral conseguido a través de este programa.



Aprendizaje, formación e inserción laboral para jóvenes.

“Crèixer-futur” (*Creecer-futuro*) es un proyecto elaborado e impulsado por la Fundación Privada Àuria, la Fundación Privada Jaume Balmes y el Ayuntamiento de Masquefa con el objetivo de crear un recurso para mejorar la calidad de vida de jóvenes con diversidad funcional en la comarca Anoia Sur y municipios próximos.

El proyecto nace para dar continuidad a jóvenes con nee u otras capacidades que, habiendo cursado la escolaridad obligatoria en la escuela ordinaria con el apoyo de las USEE, no encuentran un recurso adecuado para seguir estudios postobligatorios que les preparen competencialmente para la inserción laboral. Pretende conseguir la continuidad de su itinerario formativo y laboral en el entorno próximo, desde la corresponsabilidad de los diferentes agentes sociales: centros educativos, entidades, ayuntamientos y empresas; para favorecer su inclusión y la mejora de su calidad de vida. El trabajo compartido y en red se convierte en un elemento clave para conseguir este objetivo.

Las y los jóvenes a quienes se dirige el proyecto tienen entre 16 y 30 años, certificado de discapacidad intelectual de más del 33%, diagnóstico en salud mental o han estado escolarizados como alumnos y alumnas con nee en la etapa de enseñanza obligatoria.

El proyecto define el itinerario laboral a desarrollar, teniendo en cuenta su itinerario vital, y las diferentes áreas de la persona. A través de la metodología Aprendizaje y Servicio (APS), se articula la preparación laboral y el trabajo de competencias para la vida, en conexión con las empresas del territorio y con la comunidad.

En este proyecto han participado dieciséis jóvenes en la primera edición (2015-2016) y actualmente lo hacen veinte (2016-2017).

APS y la acción formativa

A través de los APS de jardinería y de almacén, se desarrolla una línea más formativa, a partir de la cual se articula el trabajo de competencias: sociales, comunicativas, laborales, etc, imprescindibles para la inserción. Esta formación es sobre todo práctica, busca dotar de conocimientos básicos, hábitos de trabajo, y competencias específicas, para que puedan acceder después a una formación profesionalizadora o a un puesto de trabajo. El APS permite organizar el aprendizaje de forma muy práctica y vivencial, aplicándolo a un servicio a la comunidad. Esto permite la aproximación a la realidad de la profesión y establecer lazos sociales con su entorno próximo.

Un ejemplo es la colaboración con la Asociación Grup de Voluntaris de Masquefa, que gestiona el banco de alimentos del municipio, y donde las y los jóvenes aprenden tareas relacionadas con la profesión de mozo de almacén: etiquetar, control de stocks, reposición, elaboración de pedidos, etc... y ese aprendizaje revierte en la misión de la asociación, y en la comunidad. Esta formación de mozo de almacén, se amplía en algunos casos con

una formación específica más profesionalizadora que contiene un módulo de prácticas en empresa, para posibilitar al máximo su inserción laboral y y que se define a partir de las necesidades de empresas del sector logístico y de almacenaje implantadas en el territorio.

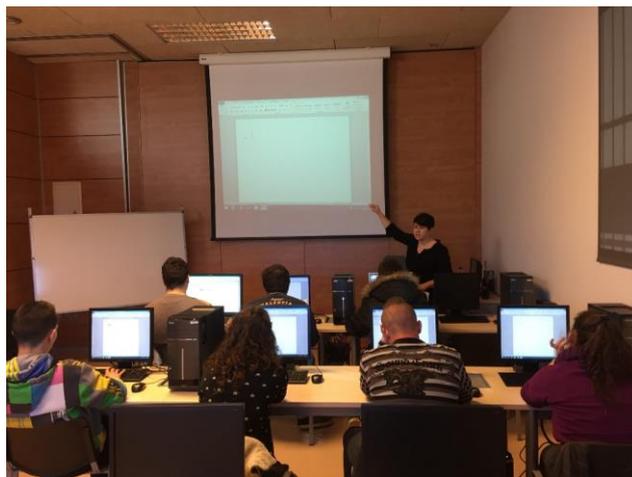


El APS de jardinería facilita el trabajo de competencias básicas, competencias sociales y comunicativas a través del contacto con el entorno. Se lleva a cabo el huerto y el jardín del centro donde se ubica el proyecto, en los patios de las escuelas y espacios públicos como parques del municipio.



Las Tecnologías de la Información i la Comunicación (TIC) tienen un papel destacado en la formación que reciben las y los jóvenes. Son una herramienta para buscar trabajo, elaborar currículum, acceder a ofertas, etc. También es importante su aplicación en tareas del puesto de trabajo, como redactar y enviar correos. Al mismo tiempo, son un medio de comunicación, a través

de las redes sociales, y es necesario que conozcan cómo hacerlo de forma segura.



Ajuste personal

El ajuste personal comprende un conjunto de actividades dirigidas a las y los jóvenes para formarse en competencias básicas y transversales, potenciando la autonomía y dotándoles de las herramientas necesarias para la vida diaria, y para acceder a un puesto de trabajo y mantenerlo.

Algunas de las acciones formativas que se llevan a cabo en este módulo son: habilidades sociales, comprensión lectora, orientación laboral, conocimiento del entorno, creatividad o todas las relacionadas con la cocina, con acciones más concretas y especializadas. También se desarrollan competencias transversales como la responsabilidad, la organización en el lugar de trabajo, la negociación, el trabajo en equipo y la identificación de las propias capacidades.

Conocimiento del entorno

Para dar a conocer las ofertas que ofrecen otras entidades, públicas o privadas, y también la realidad laboral del territorio se realizan diferentes visitas a estas entidades y empresas que permiten visualizar, in situ, las actividades propias de cada actividad o servicio.

Las visitas que se realizan en un entorno productivo se llevan a cabo para conocer los requisitos, técnicos y transversales, que estos

puestos de trabajo requieren. Estas visitas se concretan teniendo en cuenta los intereses individuales de cada joven. También sirven para que conozcan otros sectores o actividades laborales, que quizás no han valorado y que pueden ser de su interés.



Al mismo tiempo, este contacto permite sensibilizar a la sociedad y al entorno empresarial poniendo en valor las capacidades productivas de estos jóvenes.

Asesoramiento a empresas y empleo con apoyo

Al mismo tiempo que el o la joven recibe formación y acompañamiento, se establece contacto con empresas del territorio. Es importante conocer sus necesidades y realidad, buscar su complicitad y colaboración, ofrecerles asesoramiento e información sobre la contratación de personas con diversidad funcional. En este sentido, es clave informarlas de que recibirán asesoramiento y se acompañará a la persona a través del empleo con apoyo, para garantizar el éxito de la inserción laboral.

El empleo con apoyo consiste en un conjunto de acciones fundamentalmente individualizadas, centradas en la persona con diversidad funcional y con especiales dificultades, para que pueda

acceder, mantenerse y promocionarse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo abierto. Este apoyo consiste en el acompañamiento de profesionales que elaboran diferentes estrategias y recursos en función de la persona.

Este proyecto está subvencionado por el Servicio Público de Ocupación de Cataluña y el Fondo Social Europeo en el marco de la Iniciativa de Ocupación Juvenil, de acuerdo con los Proyectos Singulares de Garantía Juvenil, regulado por la Orden TSF/289/2016, **“El Fondo Social Europeo invierte en tu futuro”**.

Retos de futuro

Nuestros retos son:

- Continuar ofreciendo a los niños, niñas y adolescentes con necesidades nee u otras capacidades, escolarizarse en el municipio y realizar su preparación laboral en contacto con su comunidad, fortaleciendo el vínculo social, familiar y emocional, lo que mejora el proceso de aprendizaje y su inclusión.
- Mantener la apuesta y el compromiso de las y los profesionales implicados en estos proyectos como hasta ahora, apostando por la formación continua, la innovación metodológica y la sensibilización respecto a las oportunidades que ofrecen las personas con discapacidad funcional a la sociedad.
- Explorar nuevas posibilidades de colaboración y de proyectos con la comunidad que conecten la formación y el aprendizaje con el mundo laboral del territorio más próximo.
- Seguir implicando a todos los agentes de la comunidad: empresas, centros educativos, entidades, administraciones, etc...para que des de la atención a la diversidad y la inclusión, conseguir una mayor cohesión social.



Educar es facilitar las condiciones para que los niños y las niñas puedan ser quienes ya son.

Joan Turu, ilustrador.

Agradecimientos

A todas las personas y profesionales de Masquefa, que creen y se implican en la tarea de educar con una mirada inclusiva.

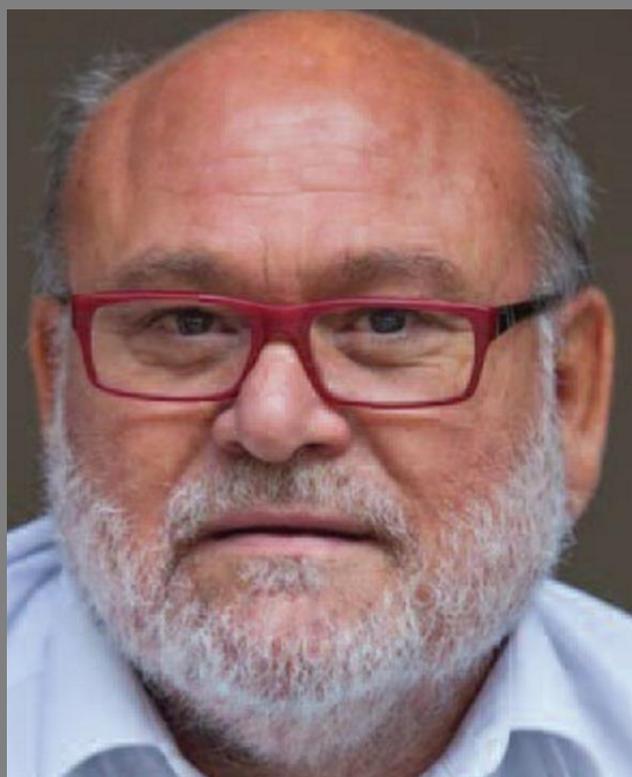
A las familias que acompañan a sus hijos e hijas en este camino y que les dan impulso para sortear los mayores obstáculos.

A los agentes sociales que se comprometen con su comunidad y son generosos al abrir sus puertas a jóvenes con otras capacidades, a través del "Tastet d'Oficis" y "Crèixer-futur".

A las administraciones públicas, por apoyar políticamente y dotar de recursos a estos proyectos.

A Joan Turu, por dejarnos una de sus ilustraciones para acompañar este artículo.

Entrevista

Entrevista a...**Miguel López Melero**
INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA**Miguel López Melero**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga.

Sus líneas de investigación se han centrado en la educación de las personas excepcionales y las culturas minoritarias.

Ha sido galardonado con el Premio Caja Navarra a la investigación en Discapacidad Intelectual por su investigación sobre el aprendizaje de las personas con síndrome de Down.

Desde el año 1990 dirige el Proyecto Roma, cuya filosofía considera que la inteligencia no está determinada de manera inapelable por la genética sino que puede ser construida y desarrollada a partir de las diferencias y mediante una educación y un entorno adecuados. La metodología del proyecto se basa en la cooperación y el pensamiento educativo.

Plilar Lucía López Jiménez entrevista a Miguel López Melero sobre Inclusión y Convivencia.

¿Qué es el Proyecto Roma?

El Proyecto Roma como experiencia de educación en valores es ya, tras los años de experiencia, un modelo educativo en los diferentes contextos familiares y escolares.

El Proyecto Roma, es un modelo de desarrollo humano que surge con una doble finalidad: por un lado, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos, lingüísticos, afectivos y de movimiento (autonomía personal, social y moral) en el ser humano y, por otro, como modelo educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde el respeto a las diferencias humanas como valor y derecho, desde la construcción del conocimiento de manera social, el trabajo cooperativo y solidario, y la construcción de la democracia en las aulas (comunidad de convivencia y aprendizaje).

¿Cuándo se inicia el Proyecto Roma?

El origen podemos situarlo a finales de los años setenta cuando como maestro en un colegio de Alcalá de Henares (1978, Madrid) me planteo romper con el concepto clásico de inteligencia, relacionado con las personas cognitivamente diferentes, subrayando que la inteligencia no se hereda, como tampoco 'la deficiencia', sino que se construye en función de las oportunidades que tengan las personas y no de acuerdo a sus genes. La inteligencia se desarrolla gracias a las interacciones de los seres humanos y no venimos predeterminados.

La inteligencia se construye en función de las oportunidades que tengan las personas y no de acuerdo a los genes.

Más tarde, después de conocer a un grupo de investigadores en un Congreso en Berlín (1988, Alemania): Gianni Biondi, Nicola Cuomo y George Alberti, me proponen trabajar con ellos en el Hospital Bambino Gesù de Roma (1990). Y es aquí donde se inicia propiamente el Proyecto Roma. De ahí la denominación de Proyecto Roma. En Italia, sin embargo, se conoce como Proyecto Málaga.

¿Cuáles son sus fundamentos epistemológicos?

El profesorado del Proyecto Roma hacemos nuestras clases de acuerdo a unos fundamentos epistemológicos, porque pensamos que sin teoría no puede haber una buena práctica y sin práctica no podemos construir nuevas teorías. Esto es lo que nos hace profesionales autónomos ya que hacemos aquello que consideramos conveniente con total conocimiento de causa y no lo que las editoriales o cualquier otro "sabio/experto" nos dice qué debemos hacer. Nuestro papel como maestros y maestras no es el de meros aplicadores de teorías de aprendizaje, sino que la base de nuestra labor es la investigación, por eso construimos nuevas teorías a partir de la práctica y de la reflexión de la misma.

Los pilares científicos en los que nos fundamentamos hacen que nuestra práctica educativa recupere su auténtico sentido. Las aportaciones de Lev VYGOTSKY, Jürgen HABERMAS, Stephen KEMMIS y Robert McTAGGART, Jerome BRUNER, Paulo FREIRE, John DEWEY y Humberto Maturana. Entendemos, desde las aportaciones de estos autores, que el origen del aprendizaje es social y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas han de ser cooperativos y solidarios, nunca individuales ni competitivos, de ahí que el aula sea un espacio de indagación, de construcción, de transformación y de convivencia.

¿Qué puede aportar a la Escuela el Proyecto Roma?

La preocupación de los y las docentes del Proyecto Roma es saber qué debe de aprender nuestro alumnado y cómo debe aprenderlo. Este es nuestro sentido del currículum escolar, no es sólo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver sólo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no sólo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir. Por eso no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela sea aprender a pensar y aprender a convivir a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que establezcamos en nuestras clases.

La doble finalidad de la escuela sea aprender a pensar y aprender a convivir

En las clases del Proyecto Roma los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas vividas por el alumnado, donde los conceptos, fenómenos, hechos e ideas fundamentales a aprender son para buscar estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Esta es la aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común.

Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es ‘hacer deberes’, para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo (“aprender a aprender” y “aprender cómo aprender”).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas vividas por el alumnado y aprende estrategias para resolverlas.

El Proyecto Roma tiene en cuenta la Educación Emocional. ¿En qué sentido?

Es fundamental para el profesorado del Proyecto Roma desarrollar el mundo de las emociones y de los sentimientos en las niñas y en los niños. Compartimos con Maturana que los valores no se enseñan, se viven y no pueden ser considerados como meras cuestiones ‘transversales’, sino como verdaderos compromisos morales. El amor es una emoción que abre espacios para la convivencia al aceptar y respetar al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia. Educar es un acto amoroso.

Otro aspecto fundamental es la neurociencia. ¿De qué modo se reflejan las aportaciones de la neurociencia en las aulas del Proyecto Roma?

La neurociencia y el conocimiento del cerebro son muy importantes en el Proyecto Roma, porque permiten saber cómo la actividad del cerebro está relacionada con el comportamiento y el aprendizaje.

En nuestras clases se dan innumerables oportunidades que afectan al cerebro ya sea produciendo nuevas neuronas (neurogénesis), lo que mejora la memoria y el aprendizaje, reorganizándose a través de lo que se conoce como neuroplasticidad o descubriendo las

neuronas espejo, que nos ayudan para captar de manera inmediata las acciones de los demás y, de este modo, comprender sus intenciones y emociones.

Para nosotros es muy importante saber qué procesos cognitivos y metacognitivos (percepción, atención, memoria, espacio, tiempo, reflexión, emociones, planificación cognitiva, etc.) se construyen, y cómo se construyen, y no tanto la cantidad de conocimientos adquiridos. El aprendizaje produce desarrollo neuronal y ese desarrollo neuronal va a generar nuevos aprendizajes, y esos nuevos aprendizajes un nuevo desarrollo neuronal y así sucesivamente. Nos interesa también conocer el cerebro, no sólo desde el punto de vista individual, sino también el cerebro social que forma todo el alumnado cuando se trabaja cooperativamente.

¿Cómo llega a los centros educativos el Proyecto Roma? ¿En qué tipo de centros educativos se aplica?

El modo de poner en práctica el Proyecto Roma en las escuelas siempre ha sido después de conocernos a través de algún curso de formación en los centros de profesorado, o bien después de participar en alguna investigación desde la universidad, o porque algunos profesores o profesoras han leído algún libro relacionado con el Proyecto Roma y desean poner en práctica sus principios. Entonces, ante la demanda de estos centros acudimos, y les formamos más concretamente, en función de sus demandas y necesidades, y durante un tiempo permanecemos vinculados a ellos formando un grupo de investigación-acción cooperativo formativo.

... nos interesa conocer el cerebro social que forma todo el alumnado cuando se trabaja cooperativamente.

¿Qué condiciones tiene que tener un centro educativo para adoptar el Proyecto Roma?

En principio sólo el deseo de cambiar y comprometerse con los principios del Proyecto Roma:

Todas las personas son competentes para aprender (Proyecto Confianza). 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.

El trabajo cooperativo y solidario. 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. 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 aula como comunidad de convivencia y aprendizaje. En nuestras clases la dinámica de trabajo no se organiza individual ni competitivamente, sino, por el contrario, siempre se hace en grupos heterogéneos y de forma cooperativa. A partir de aquí hay que expresar que además de aprender a aprender correctamente el alumnado debe aprender que se aprende con otros y otras. Hay que aprender a construir la democracia en el aula.

La construcción social del conocimiento (co-construcción). El profesorado establece puentes cognitivos entre el alumnado y el material de aprendizaje. Solemos llevarlo a cabo a través de proyectos de investigación, que son un modo de aprender a aprender en cooperación.

El respeto a la diferencia como valor. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquecen gracias a las diferencias humanas: de etnia, de hándicap, de religión, de procedencia cultural, etc.

¿De qué modo los proyectos de investigación contribuyen a que el aula sea un espacio de aprendizaje y convivencia?

Los proyectos de investigación sitúan al alumnado en una actitud de búsqueda e indagación permanente. Ahora bien, para llevar a cabo esta metodología se han de dar una serie de cuestiones previas:

- **conocernos:** desarrollo del proceso lógico de pensamiento; construir el aula como si fuese un cerebro (zonas de desarrollo y aprendizaje)
- establecer las normas de convivencia y las responsabilidades
- respetar las diferencias humanas como valor que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez establecidas las cuestiones previas, seguiremos abordando los siguientes pasos de un proyecto de investigación:

- Planteamiento de la situación problemática
Ámbito del Pensar: Asamblea Inicial
- Plan de Acción y construcción de los grupos heterogéneos
Ámbito del Actuar: Análisis y síntesis, y Mapa de aprendizajes
- Evaluación: Asamblea Final

¿Con qué dificultades o resistencias os encontráis para poner en práctica el Proyecto Roma?

Al ser algo voluntario en los centros y que no implica a todo el profesorado, normalmente, las mayores dificultades u obstáculos proceden del resto del profesorado que no quiere ponerlo en práctica. A veces, también, la incomprensión de la propia administración educativa que no mantiene la continuidad del profesorado en los centros y cada año, con la llegada de varios maestros o maestras, hay que iniciar de nuevo la formación.

¿Se precisa una formación específica del profesorado para aplicar el Proyecto Roma?

Yo no diría que se requiere una formación específica del profesorado, pero si solemos formarlos en los fundamentos epistemológicos, los principios, las estrategias y las experiencias prácticas en infantil primaria y secundaria. Disponemos de una documentación sobre ello y la debatimos con el profesorado hasta su comprensión. Pero cada centro lo aplica en función de las peculiaridades del contexto concreto, del profesorado y de las familias. El Proyecto Roma no es un programa que se aplica y punto, sino que es algo dinámico que se va construyendo en cada centro en función de sus circunstancias y condiciones.

En estos momentos, tenemos la suerte, de poder contar con varios grupos de profesores y profesoras formados en el Proyecto Roma: Cartagena, Alcoy, Antequera /Granada, Córdoba, Málaga, Madrid, etc. y últimamente se está formando un grupo en La Rioja.

El Proyecto Roma es dinámico, se va construyendo en cada centro en función de sus circunstancias y condiciones.

¿Qué les diría a los profesores y profesoras que quieran entrar en el Proyecto Roma?

Creo que cuando miramos el mundo que nos rodea y vemos tantas injusticias, tenemos la obligación de transformar cuanto esté en nuestras manos. Por ello, yo le recordaría al profesorado que ha pensado, alguna vez, en un colegio donde los niños y las niñas aprendan a pensar y a convivir y sean felices que eso es posible gracias al constructivismo social y así lo venimos haciendo desde el Proyecto Roma. Cumplir el sueño pedagógico de construir un mundo mejor es posible, y para ello necesitamos de personas, como ellos y ellas, que nos acompañen en este caminar.

Sin embargo, a pesar de llevar muchos años animando al profesorado, no hemos tenido mucho éxito. Entiendo que no sea fácil hacer visible el Proyecto Roma porque requiere estar permanentemente en una situación de replanteamientos, en una actitud de reflexión y búsqueda permanente

¿Es preciso que sea compartido por todos los educadores o si se parte de un pequeño equipo podría funcionar?

Tenemos experiencia de centros donde todo el claustro ha decidido ponerlo en práctica y también de maestros o maestras que, personalmente, quieren llevarlo en sus aulas. Nuestra experiencia es que cuando todo el centro se implica es mucho más fácil y los resultados son mejores; pero las experiencias de compañeras y compañeros individualmente en sus centros son también de gran relevancia, muy a pesar de los obstáculos e incomprendiones que suelen sufrir. La innovación individualmente es dolorosa.

Hablemos ahora de la diferencia entre integración e inclusión.

El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de inclusión o de integración es la conceptualización que tenga el profesorado de la noción de diferencia, si como valor o como defecto. Porque en la percepción que tenga el profesorado del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos.

Si se cree que debe cambiar la persona serán modelos de integración; si, por el contrario, se considera que lo que debe cambiar es el contexto, estamos en la educación inclusiva. La inclusión se basa en el principio de equidad, un concepto que añade precisión al de igualdad.

Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que niños o niñas aprendan en las aulas ni compartan sus vivencias con otros y otras. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de

la integración. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje!

Lo que trato de decir es que no liguemos las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum y las metodologías. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, pero buscando metodologías abiertas que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. Y, en este sentido, el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades.

Para mí hablar de inclusión es hablar de justicia social y, parece lógico, que, si pretendemos construir una sociedad justa, democrática y culta, se requiera que la escuela pública ofrezca modelos equitativos que afronten con justicia las desigualdades, donde no haya ningún niño o niña, ni ningún joven que, por razones de género, etnia, religión, hándicap, procedencia económica y social esté excluido o excluida. Para ello es imprescindible que las personas responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores y las investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad y hacia la calidad.

¿Cómo sería a su modo de ver una escuela inclusiva de verdad?

Mi respuesta es muy sencilla. Debe ser una escuela que no haya perdido los valores de lo público: laica, democrática y justa. La justicia como equidad para atender al alumnado que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas. Sólo lograremos que el sistema educativo público sea equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizaje, que es tanto como decir que las aulas se conviertan en unidades de

apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es pública..

*En una **escuela pública** las **diferencias deben ser consideradas un valor** y las aulas **deben convertirse en comunidades de aprendizaje y convivencia.***

La escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva necesita un profesorado que considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales, sino que se aprende un modo de vivir, o, mejor dicho, un convivir. No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia.

Ante tanta diversidad de alumnado, ¿cómo se puede aplicar la inclusividad a los alumnos y alumnas que precisan una atención muy específica y personalizada?

La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general. La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con 'discapacidades' en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias. Es, por tanto, un proceso de humanización y supone respeto, participación y convivencia. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar las

prácticas pedagógicas, la mentalidad del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículum, la organización escolar y los sistemas de evaluación. Necesitamos una escuela que tenga un modo distinto de pensar, comunicar, sentir/amar y actuar.

La educación inclusiva supone respeto, participación y convivencia.

¿Qué necesita una escuela inclusiva para funcionar bien? ¿Más profesorado, más especialistas en apoyo, menor ratio?

A mi modo de ver no es cuestión de más profesorado, de una ratio menor, de más recursos y de especialistas (que no digo que no pueda ayudar), sino de mejorar el sistema educativo,

Debemos afrontar con suma seriedad la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y de manera excepcional la de secundaria. También hay que revisar el actual modelo de formación permanente y apoyar la formación en los centros. Es decir hay que mejorar las capacidades intelectuales del profesorado y el compromiso moral de nuestra profesión. Este sería el primer aspecto que yo revisaría para que una escuela funcione bien.

En segundo lugar, debería existir un Pacto o un Compromiso por la calidad democrática de la educación como medio de cohesión social. Ello supondría, desde mi punto de vista: definir qué entendemos por un currículum culturalmente válido en la actualidad, revisar las metodologías y estrategias de aprendizaje de los centros educativos, elaborar modelos equitativos de educación para evitar las desigualdades, revisar los sistemas de evaluación de los centros, definir el papel de las familias en la construcción de una escuela democrática.

En tercer lugar, los centros deben organizarse en torno a un proyecto educativo democrático de

una educación de “todos y todas pero con todos y con todas”, donde todo el profesorado trabaje unido, como una piña, por el modelo educativo elaborado. Para ello se han de proponer proyectos de centro innovadores que, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permita el desarrollo profesional como docentes-investigadores.

En cuarto lugar hay que formar equipos directivos que no sólo gestionen sino que sean facilitadores y promotores de proyectos innovadores ilusionantes en los centros.

Y en quinto lugar fomentar la participación de las familias para crear escuelas democráticas.

Desde el Proyecto Roma somos defensores de la escuela pública como espacio cultural que se responsabiliza de la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño.

Dentro del aprendizaje entre iguales, usted distingue entre lo colaborativo y lo cooperativo. ¿Qué diferencias existen?

Desde el Proyecto Roma 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’).

Desde mi punto de vista cooperar es poner en común objetivos, interacciones, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones. 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, empatiza y asume la situación de la otra y del otro. En este reconocimiento de la otra y del otro radica el descubrimiento del "yo" social.

¿Qué papel juegan las familias en el Proyecto Roma?

La característica primera y principal del profesorado es la humildad. Nuestra función docente siempre debe ser compartida con el resto del profesorado, con las familias y demás agentes educativos (ayuntamientos, ONGs, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos e hijas, es un encuentro entre familias y profesorado, donde se va a aprender de manera recíproca y conjunta. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos e hijas para construir un proyecto de sociedad nueva, en la que pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las todas relaciones y en la que el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

¿Qué resultados está dando el Proyecto Roma en los centros en los que se ha aplicado?

En este punto debemos decir que hemos aprendido a ser prudentes y cuando nos preguntan por resultados o qué hemos descubierto diferente a otros grupos de innovación, solemos contestar que somos muy conscientes de que no hemos descubierto nada definitivo y, solemos decir, que estamos en un

proceso de búsqueda permanente. Por ello, y aunque hayamos dado respuestas parciales a algunas cuestiones planteadas en estos años de estudio e investigación (hemos llevado a cabo varios proyectos de investigación (I+D+i, Proyectos de Excelencia, varias Tesis doctorales, etc.,) que nos ha hecho construir un modelo educativo con fundamentación teórica, principios, estrategias y prácticas en infantil, primaria, secundaria y universidad, que avalan al Proyecto Roma como un modelo de desarrollo humano. Nuestro interés para los próximos años es seguir profundizando en estos niveles educativos e iniciar una investigación en el ámbito social. Es decir, cómo hacer sensible a la sociedad desde los principios del Proyecto Roma.

También queremos subrayar que algunas de las escuelas que están llevando el Proyecto Roma han recibido el reconocimiento y algunos premios de innovación como son el caso del CEIP Stella Maris de Cartagena (Tercer Premio Marta Mata a la calidad de los centros educativos, 2009), Reconocimiento de la Asociación Ashoka como centro Changemaker al CEIP La Biznaga considerada como una de las 7 mejores escuelas de España y la única de Andalucía, 2015). Además de varios premios tales como: Premio Mención Especial de la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Andalucía a la labor de inclusión, 2004 y el I Premio Internacional sobre Investigación. Fundación de Navarra en 2005.



Gracias Miguel

Más... en la web

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>



Más... en la web

Proyecto Roma

Bajo el epígrafe “Proyecto Roma” hemos recogidos artículos y experiencias de docentes que participan en este proyecto: desde la aproximación más teórica “Los fundamentos epistemológicos del Proyecto Roma”, Antonio Nadal Universidad de Málaga y “La formación permanente del profesorado en el marco del Proyecto Roma”, Carlos Morón, Universidad de Málaga, a experiencias en centros educativos “El papel del equipo directivo en la construcción de un centro inclusivo donde aprender a pensar y a convivir”, José Miguel Leyva y Manuel Crespo del CEIP San Sebastián de Benalúa de la Villas de Granada y “El Proyecto Roma en la Enseñanza secundaria y en la Formación Profesional”, Esther Sempere del IES FI Barrachina de Ibi y Raúl Solbes del IES Cotes Baixes de Alcoi para acabar con una experiencia más personal “Enamorada del Proyecto Roma” de Diana Farzaneh Peña del CEIP Las Parra de Almáchar, Granada.

Convocatoria I Premio de Innovación y Aprendizaje Cooperativo y Convivencia, “Vitamina Educativa”

Desde el grupo de Innovación e investigación IMECA, “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativa, de la Universidad de Alcalá desean motivar al profesorado para que siga innovando y mejorando día a día su labor docente. Así, con el fin de dar a conocer las buenas prácticas que se están llevando a cabo en nuestro país e incentivar la mejora educativa, a solicitud del mencionado grupo IMECA, el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes convoca el I Premio de Innovación en Aprendizaje Cooperativo y Convivencia “Vitamina Educativa”.

Podrán participar todos los centros educativos (públicos, concertados y privados) no universitarios de cualquier Comunidad autónoma del territorio nacional. Se convocan dos modalidades: una, experiencias que incidan en la mejora de la convivencia y que se encuentre en el marco de la mediación, la ayuda entre iguales, etc. y otra que aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las metodologías cooperativas. Las experiencias educativas presentadas no deben ser anteriores al curso 2013-2014 ni haber sido premiada en otros concursos.

Para saber más, accede a nuestra web: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Nuestro/vuestro hueco en el ciberespacio

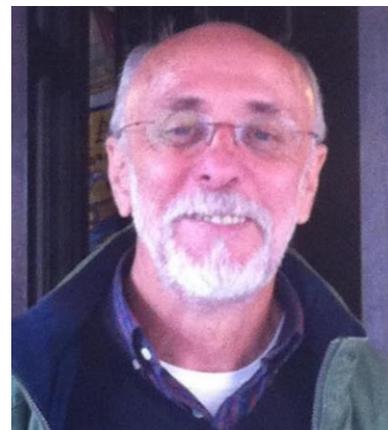
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Esperamos vuestras aportaciones para mejorarla, enriquecerla y hacerla más vuestra. Podéis contactar a través del correo electrónico de la asociación: aconvives@gmail.com

Comentando la actualidad

Comentando la actualidad

De enero a marzo de 2017



Antonio Lobato Cantos

La subcomisión del pacto por la educación comienza su andadura en estos días.

La impugnación del Gobierno de la proposición de ley aprobada en el Congreso sobre la suspensión del calendario de implantación de la LOMCE le deja en una difícil posición de cara a la consecución del pacto educativo. Pensamos que una ley que dé estabilidad al sistema educativo necesita participación, debate y consensos, y da más la impresión de que lo que se pretende es una operación de maquillaje, que de acometer los reales cambios que la comunidad educativa demanda.

La reforma de la LOMCE no se puede pactar con unas cuantas medidas superficiales realizadas con prisas. Lo que pedimos, también la mayoría de fuerzas políticas, es su derogación definitiva.

Marzo: se abre el plazo de matrícula... y de supresión de unidades.

Es marzo. Como cada año, se reaviva la polémica de la supresión de unidades. Y es que no entendemos la extensión de los conciertos cuando se producen en paralelo a la supresión de unidades en la educación pública. Hay que evitarlo. Bajo el pretexto de la libre elección de centro, organismos e instituciones están vaciando las aulas de la escuela pública para entregarlas a negocios privados y subvencionados por el Estado. Volvemos a recordar que el 82% del alumnado de minorías étnicas, inmigrantes, y alumnado con necesidades educativas especiales están en la escuela pública. La opción de Convives es clara: no a la supresión de unidades en la escuela pública, la escuela de todos y de todas.

Pruebas de acceso a la universidad 2017. El año de la incertidumbre.

No podemos dejar de pensar en todo el alumnado que éste curso escolar está finalizando sus estudios de Secundaria y están preparando el acceso a la Universidad. Y en todos los profesores y profesoras que los acompañan. ¡Qué año más malo! A la normal inquietud que significa éste importante salto en sus vidas se ha unido un cúmulo de anuncios, despropósitos e indefiniciones desde las distintas administraciones educativas, que aún no sabemos, a día de hoy, si han finalizado ya por fin. Esperemos...Sea como sea, desde Convives ¡mucho ánimo!

Global Teacher Prize.

Otra vez nos la han colado. Han hecho de un evento privado, bajo el pomposo nombre de *Global Teacher Prize* y traducido por algunos medios como el Nobel de los docentes, un ejemplo de lo que debería ser la docencia.

GEMS EDUCATION, desde Dubai, es la empresa privada que aparece detrás del premio, y cuyos objetivos están, por cierto, muy alejados de la mejora educativa. No nos gusta este Nobel, que cuenta con mucho apoyo mediático y que, a día de hoy, se ha comprado en muchos países como algo más serio de lo que es, un simple espectáculo. Convives, sin embargo, sí que está al lado de miles de profesores y profesoras que hacen maravillas cada día en sus aulas, y que además comparten su trabajo con generosidad. Nuestro Global Teacher Prize para ellos y ellas!

La escuela neutral.

El trimestre ha seguido siendo duro en lo social: la crisis de los refugiados de la guerra de Siria ha seguido recordándonos permanentemente la necesidad de posicionamiento de la sociedad civil ante esta tremenda crisis humanitaria. Casi trescientas mil personas se acaban de manifestar en Barcelona para urgir en la toma de medidas. En la costa de Cádiz siguen apareciendo ahogados casi todas las semanas...

¿Y la Escuela? Queremos recomendaros un par de recientes artículos “Siria en la escuela: tan cerca, tan lejos” de Jaume Carbonell y “El derecho a la educación como posibilidad hacia otros derechos”, de Pedro Badía, ambos publicados en el Diario de la Educación, donde argumentan sobre la necesidad de que la Escuela no se mantenga al margen y tome un claro papel en la lucha por la justicia.

La violencia machista que no cesa

Los números de crímenes de la violencia machista no dejan de crecer, a pesar de las políticas que parecen estar desplegándose. Es algo especialmente duro para una asociación como Convives, que trabaja por y para la convivencia. Si a eso le sumamos los frecuentes comentarios que oímos en los pasillos de los institutos sobre el preocupante cambio de hábitos en las parejas adolescentes en cuanto a la pérdida de derechos de las chicas y al mantenimiento de los tópicos del amor romántico, debemos reflexionar sobre la necesidad de acentuar la incidencia de los Planes de Igualdad. Necesitamos cortar este drama, y lo vamos a intentar como solemos hacerlo en Convives, trabajando desde abajo, desmontando tópicos y mediante la información y la prevención.

Alumnado, familias y docentes en huelga

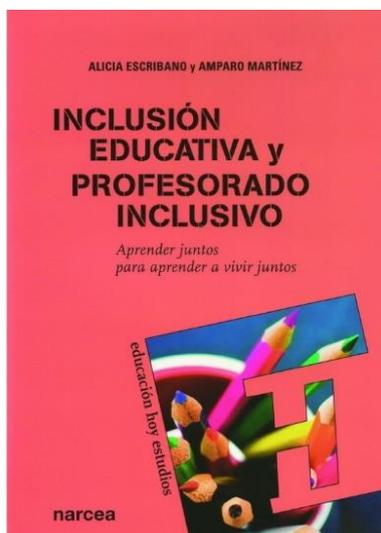
Es 9 de marzo. Finalizamos éste recorrido por el trimestre haciendo referencia a la jornada de huelga. El hecho de que haya sido una convocatoria bastante unitaria, familias (CEAPA), Marea Verde, organizaciones sindicales y sindicatos de estudiantes ha propiciado una importante repercusión en las aulas. Recordamos las reivindicaciones principales: la derogación de la LOMCE y el fin de los recortes. Esperemos que tomen nota desde el gobierno.

Libros y recursos

Inclusión educativa y profesorado inclusivo

Aprender juntos para aprender a vivir juntos

A. Escribano y A. Martínez
Editorial Narcea. Madrid 2016



Se trata de un libro que presenta un estudio actualizado y profundo sobre la inclusión educativa desde una perspectiva teórica y práctica. En su primera parte, la más extensa, aborda el estudio de lo que es la inclusión educativa propiamente dicha, definiendo qué es la inclusión, cómo se concreta en planteamientos pedagógicos y qué es lo que la diferencia de otros planteamientos próximos, como puede ser la integración.

Según las autoras, la inclusión va vinculada al derecho a la educación que tienen todas las personas, apostando por una educación universal, para todos y todas, que tenga en cuenta la diversidad y la diferencia. Así, tras considerar la historia reciente de este planteamiento, abordan los fundamentos de la inclusión, con especial hincapié en los fundamentos sociopolíticos (el derecho a la educación y su importancia como cohesionador social), los psicopedagógicos (respuesta interdisciplinar a las diferencias y a la diversidad humana) y el fundamento organizativo-didáctico (el paradigma organizativo de la educación inclusiva).

Desde este punto de vista, el libro desarrolla ampliamente cómo pueden organizarse los centros escolares para la inclusión, proporcionando herramientas de análisis y diseño de la organización inclusiva. Las autoras analizan a fondo las barreras existentes para el aprendizaje de éxito por parte de todos los alumnos y alumnas, analizando los obstáculos físicos, sensoriales, psíquicos y conductuales existentes en los centros. Analizando diversas situaciones presentes en los centros, las autoras abordan la respuesta que puede darse desde el planteamiento inclusivo tanto al alumnado con altas capacidades como al alumnado vulnerable y expuesto a procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación.

En esta misma línea, los últimos capítulos presentan opciones didácticas innovadoras, renovadoras de la práctica educativa que quiere plantearse desde el enfoque inclusivo: el diseño universal del aprendizaje, el aula diversificada, la enseñanza multinivel, el diseño de programación múltiple y los planes educativos

individuales son ejemplo de este enfoque práctico, concreción del planteamiento inclusivo, que va a ser de gran utilidad para todo el profesorado interesado en cambiar su práctica habitual en el aula.

La preocupación por la formación del profesorado en este nuevo enfoque está continuamente presente a lo largo de todo el libro, buscando servir de ayuda a todo aquel que quiera entrar en este nuevo, y a la vez viejo, planteamiento. De ahí el interés en indagar sobre las situaciones concretas y los problemas que se generan en la práctica docente, con vistas a ofrecer pistas para un enfoque correcto de los mismos.

Se trata de un libro de gran interés para todo el profesorado, claramente recomendable. La rapidez con que se ha realizado la segunda edición del libro es una buena muestra de ello.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Aprender a ser

Por una pedagogía de la interioridad

Rosa Buxarrais y Marta Burguet (coordinadoras)
Editorial Graó. Barcelona 2017



En una sociedad líquida (Baumann), como en la que vivimos, es necesario ofrecer reflexiones y propuestas educativas para la formación del ser. El hecho de no detenerse a observarse y a analizarse a uno mismo repercute en las relaciones que uno establece con los demás, ya que supone descuidar y desentenderse del valor de la propia persona y, por ello, del valor del resto de las personas.

“Lo que tenemos no tiene ninguna importancia. Lo que somos siempre lo llevamos encima”. Con esta cita de L. Magriñá, el libro pone de manifiesto desde su inicio que sólo llevamos con nosotros lo que somos, no lo que hacemos o tenemos. Y los diversos capítulos y artículos del libro inciden en la importancia de este aprendizaje básico, *aprender a ser*, que ya en 1996 J. Delors señalaba como aprendizaje fundamental que debería lograrse en la escuela.

El libro es una invitación a la reflexión y a la acción, recogiendo aportaciones científicas y académicas sobre el tema, que ponen de manifiesto la necesaria atención al desarrollo de la dimensión emocional, psicológica y espiritual del propio ser. Se analizan los planteamientos próximos a este enfoque, como la formación de la conciencia, trabajar el autoconocimiento, formación del carácter, habilidades para la vida, etc. Todo ello unido al objetivo principal de esta tarea, la de *educar la interioridad*, integrando diversas dimensiones de la persona, como la razón y la emoción, la memoria y la voluntad, la conciencia y la sensación, la imaginación y la intuición, la acción y la pasión y el yo y el tú.

La primera parte tiene un carácter más teórico, recogiendo las aportaciones de la filosofía, la neurociencia y la pedagogía, y planteando la importancia de establecer tiempos y espacios para trabajar la interioridad desde el cuidado de uno mismo hasta el cuidado de los demás, desde el cuidado ético que se sustenta en la subjetividad del ser humano, en sus sentimientos y emociones. Los sucesivos capítulos exploran y concretan lo que es el cuidado ético, analizando de manera específica la dimensión emocional y la personalidad, así como su experimentación en las distintas situaciones del entorno escolar.

La segunda parte del libro recoge un conjunto amplio de experiencias de diversos contextos escolares, que ponen de manifiesto la preocupación que tienen los y las docentes para dar respuesta a la educación de la interioridad: la creación de un clima de aula basado en el reconocimiento del otro, la atención del ser corporal, los talleres de trabajo de la interioridad, las habilidades para ser, y otras experiencias de gran interés.

Habitualmente definimos la convivencia como el establecimiento de relaciones con uno mismo, con los demás y con el entorno. El presente libro profundiza en el primer apartado, las relaciones con uno mismo, proporcionando ideas y reflexiones que facilitan la concreción de este trabajo básico para la convivencia, la de aprender a ser. Son muchas las aplicaciones que surgen de su lectura, por lo que se trata de un libro importante para nuestro trabajo habitual a favor de la convivencia.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Webgrafía

Webgrafía



<http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/>



<https://www.youtube.com/watch?v=VilYbN21vAA&feature=youtu.be>



<http://oxfordeducacioninclusiva.es/>



<http://www.sindromedown.net/redes-down/red-nacional-de-educacion/>



<http://www.guttmann.com/es/educacion-fisica-inclusiva>

Blog personal de Antonio Márquez [Si es por el maestro, nunca aprendo](#) donde reflexiona sobre todo esto que es la educación, las TIC, las TAC y sobre todo, **la Inclusión**.

Antonio Márquez entrevista a Nacho Calderón, profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. en la Universidad de Málaga (España). Un rato de distendida conversación acerca de la inclusión educativa y algunas inquietudes compartidas. 12 septiembre 2016

La **web** para la educación inclusiva de **Oxford Educación** es un espacio para proporcionar contenidos destinados a profesores y familias de alumnos con necesidades educativas especiales en la etapa de ESO, así como materiales adaptados.

También es posible acceder a diferentes tipos de contenidos sobre distintas áreas e incluye pautas sobre las principales metodologías inclusivas, así como materiales adaptados a las necesidades específicas de los alumnos.

La Red Nacional de Educación de Down España, integrada por 43 entidades de toda España, publica la guía "Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa" ofrece pautas e indicaciones para promover y llevar a la práctica estrategias de inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down.

El Institut Guttmann es entidad de iniciativa social comprometida con la promoción, la defensa de los derechos y la efectiva equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad. En el ámbito de la educación física y el deporte, el objetivo principal del Institut Guttmann es favorecer la participación de personas con discapacidad en el campo de la educación y actividad física en su entorno inmediato.



<http://aulaintercultural.org/>



<http://blog.educalab.es/cniie/tag/inclusion/>



<http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>



<http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>



http://sosprofes.es/wp-content/uploads/2016/11/guia_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva.pdf

Es página orientada a docentes y educadores con el fin de promover una educación basada en el respeto y convivencia entre diferentes culturas. Desde una perspectiva intercultural e inclusiva ofrece contenidos y recursos relacionados con diversos temas de interés para el propósito de la inclusión, entre ellos sobre género, racismo...

En este apartado del blog, el CNIIE, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, ofrece información sobre inclusión educativa: desde jornadas a guías y otros recursos.

La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos vulnerables, la educación inclusiva y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión.

La UNESCO, con otras seis entidades coorganizadores, organizó en 2015 el **FORO MUNDAL DE LA EDUCACIÓN (WEF)** ya que en esa fecha se cumplía el plazo para alcanzar las metas de la educación para todos y los objetivos del milenio (**ODM**).

Recoge documentos de referencia y material audiovisual sobre 5 áreas temáticas: el derecho a la educación, la equidad, la integración, la calidad de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

El contenido que el lector encontrará en la guía se compone de proyectos (intervenciones de larga duración) o sesiones (de más corta duración) desarrolladas mayoritariamente en centros educativos, ya que la búsqueda de este tipo de prácticas era más fácil de sistematizar. No obstante, como somos conscientes de que la educación no sólo se lleva a cabo en guarderías, colegios e institutos, sino que otras muchas entidades (entre ellas Save the Children) están educando a nuestros niños, niñas y jóvenes, se incluye también en la guía la práctica de una ONG.

CONVIVES

en las redes sociales



sumario

¿CONVIVES EN LAS REDES?

La comunicación en la Red permite visibilizar y empoderar a las personas y a los grupos sociales, un lugar donde pensar y difundir ideas, un vehículo de encuentro, de disfrute y de participación crítica en la sociedad. ¿Te interesa saber lo que más ha gustado, se ha visitado y compartido en las redes de Convives?

1.



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>



En el mes de diciembre de 2016, la Comunidad Orientapas otorgó una mención a Convives por su trabajo en la difusión de la convivencia positiva a través del blog. Nuestra presidenta y Juan de Vicente Abad participaron en la gala en directo que puedes volver a ver y disfrutar en

<https://www.youtube.com/watch?v=CbjIsN7LwG8&feature=youtu.be>

También han sido entradas destacadas:

- Lo más visto en 2016 en Convives, el recopilatorio.
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/12/lo-mas-visto-en-convives-en-2016-ha-sido.html>
- Hacer un león con fabricación digital. Proyecto de Aprendizaje-Servicio en la etapa de Educación Infantil
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2017/01/hacer-un-leon-con-fabricacion-digital.html>
- El Aprendizaje-Servicio: una metodología para la innovación educativa.
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2017/01/el-aprendizaje-servicio-una-metodologia.html>

2.



En nuestro twitter @aconvives

Los tuits que más han y lo  más  son...

La serie de tweets multimedia con frases de nuestros autores y autoras de la revista Nº16 Aprendizaje-Servicio y Convivencia.



CONVIVES @aconvives

El #APS tiene la capacidad para motivar al alumnado, ya que encuentra sentido a lo que estudia y hace. Por eso el ApS es útil, funciona.

"La escuela debiera ofrecer la posibilidad de ejercitar, al menos una vez en su vida, las competencias necesarias para una participación ciudadana responsable y comprometida"

Eloísa Teijeira. Revista Convives 16. Aprendizaje-Servicio y Convivencia.

RETWEETS 18 ME GUSTA 23



"El ApS quiere ser una pedagogía que inculque positividad, espíritu creativo y capacidad de acción."

Josep M. Puig Rovira.
Revista Convives 16. Aprendizaje-Servicio y Convivencia.



"El ApS es una palanca potente para la transformación de las prácticas educativas de la escuela y en la comunidad"

Rafael Mendiá Gallardo. Revista Convives 16. Aprendizaje-Servicio y Convivencia.



"El ApS otorga a "los del ayuntamiento" la posibilidad de sentirnos parte del equipo"

Mar Cruz Mora. Revista Convives 16. Aprendizaje-Servicio y Convivencia

3.



En nuestro Facebook [/aconvives](#)

¡Junto con muchas más cosas que han gustado y se han compartido!

- 👍 La red Orientapas ha reconocido a la asociación Convives con una mención en la categoría C de sus premios! Gracias. Seguiremos trabajando por la convivencia en positivo. Os dejamos el vídeo (minuto 5:30) en el que habla la presidenta. <https://www.youtube.com/watch?v=12f-gpIKu04&feature=youtu.be>
- 👍 El ApS es una metodología innovadora que intenta modificar la realidad y mejorar los aprendizajes del alumnado. Disfruta del artículo y las reflexiones en: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/.../el-aprendizaje...>



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

sumario

[http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/
aconvives@gmail.com](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/aconvives@gmail.com)

CONVIVES

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta. Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.