

EXPERIENCIA DE ESCUELA INCLUSIVA EN UNA ZONA DE EXCLUSIÓN SOCIAL. COLEGIO LUISA DE MARILLAC. GRANADA

Ana Amaro Agudo, Centro de Magisterio La Inmaculada. Adscrito a la Univ. de Granada
Pilar González Moreno, Colegio Luisa de Marillac

Fechas de recepción y aceptación: 29 de febrero de 2012, 23 de marzo de 2012

Resumen: El Colegio Luisa de Marillac, situado en una de las zonas más desfavorecidas de la ciudad de Granada, con la totalidad de alumnado de etnia gitana y rumana, es un referente de trabajo y amor por la educación sin exclusión. El paso del tiempo y la realidad del profesorado, del alumnado, de las familias y de las entidades del entorno han hecho posible el cambio y el nuevo reto planteado en el centro: la educación inclusiva. El centro se adhiere al Proyecto Roma con ilusión y esperanza para conseguir mejorar los procesos cognitivos de aprendizaje, potenciando los contextos familiar, escolar y social. El trabajo en las aulas del Colegio Luisa de Marillac pasa ahora por potenciar los procesos lógicos de pensamiento, siendo conscientes de que el ser humano es un ser que se comunica, siente, piensa y actúa.

Palabras clave: educación, inclusión, compensatoria, Proyecto Roma, escuela, entorno, familia.

Abstract: Luisa de Marillac School, is located in one of the most deprived areas of the city of Granada, with all students of gypsy and Romanian origin, is a reference of work and love for education without exclusion. The passing of time and the reality of teachers, pupils, families and organizations around made possible the shift and the new challenge posed in the center: inclusive education. The center adheres to Project Rome with enthusiasm and hope to be able to improve the cognitive processes of learning by strengthening family, school and social students' contexts. The work in the classrooms of the School of Luisa Marillac is now by enhancing the students' logical processes of



thought, being conscious that man/woman is a being who communicates feels, thinks and acts.

Keywords: education, inclusion, compensatory, Rome Project, school, surroundings, family.

1. HISTORIA DEL COLEGIO LUISA DE MARILLAC. CENTRO DE COMPENSATORIA. ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE GRANADA

El Colegio Luisa de Marillac situado en la zona norte de la ciudad de Granada es un centro de educación compensatoria cuya titularidad corresponde al Patronato Diocesano San Juan de Ávila del Arzobispado de Granada. Nace para paliar y solucionar la situación de desarraigo de varias familias desahuciadas y con graves problemas económicos. Por este motivo se empieza a construir un nuevo barrio en la zona norte de Granada, Almanjajar, al que fueron trasladándose, primero, los que tenían oficios (1968) y, después, los más desfavorecidos (1982). Esta última población se concentra en la calle Molino Nuevo, donde está ubicado el Colegio Luisa de Marillac y una comunidad de Hijas de la Caridad.

La vida de las familias en el nuevo barrio no es fácil y empiezan a surgir los primeros problemas, ya que no tienen medios económicos para vivir dignamente. Por la misma razón, surge el tráfico de drogas, el hurto, el cartonaje, la chatarrería y la mendicidad. En este marco, encontramos a una población infantil totalmente desamparada, que padece hambre, frío, suciedad y que no acude a la escuela. Los bajos de los edificios se habilitan para la labor docente y en ellos se encuentra el centro Luisa de Marillac. La primera matrícula es de 40 niños. Finalizado el curso, se comprueba que el absentismo es muy alto, debido al gran número de niños que se dedican a la mendicidad para poder comer. Para el siguiente curso comienza a funcionar un pequeño comedor escolar, con lo que se comprueba que el número de alumnos aumenta considerablemente.

En 1991 surge la APA del colegio y la Asociación Gitana Anaquerando, que actualmente dinamiza todo el movimiento de la zona. El colegio siempre ha tenido como prioridad estar abierto a todas las instituciones de la zona y colaborar en todo aquello que sea beneficioso para la escuela y el barrio.

Son muchas las tareas que el colegio ha llevado a cabo desde su nacimiento. El absentismo está prácticamente erradicado; cuando finaliza Primaria el alumnado se inserta en otros centros con un nivel educativo adecuado, y los padres comienzan a valorar la importancia de la educación de sus hijos, por lo que están más implicados en la vida de la escuela. También son muchas las personas que han colaborado en este proyecto educativo, desde instituciones y administraciones sociales y educativas, hasta ONG, asocia-



ciones, la Universidad e incluso voluntariado, ya sea por parte de religiosos, de personas del barrio y del profesorado. Todos con una única misión: hacer un barrio mejor.

2. CONSIDERACIONES Y DEFINICIONES INICIALES EN LAS QUE SE BASA EL COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA LUISA DE MARILLAC

El centro Luisa de Marillac es en esencia un colegio rico en profesionales y en el cuidado de la metodología de trabajo. Está dedicado al entorno donde se encuentra ubicado y cuenta con un personal preocupado por atender de forma individualizada y novedosa al alumnado. Para resumir sus señas de identidad recogemos las consideraciones que el propio profesorado señala como fundamentales de su trabajo:

Primera: Se ubica en una “zona de actuación preferente”, por ser uno de los sectores más deteriorados y marginales de la ciudad de Granada. Esta situación define en gran medida las características de nuestro alumnado.

Segunda: Desde sus comienzos, estuvo inspirado en principios pedagógicos y las aportaciones desde el campo social influyeron en estos de manera decisiva. De ahí la coordinación y el trabajo continuado con las diferentes administraciones y colectivos que trabajan en la zona.

Tercera: Siempre ha tenido como objetivo fundamental la inclusión social de sus alumnos/as. Por esta razón, el profesorado basa siempre su trabajo en la investigación y búsqueda constante de metodologías que estudian y se adaptan no solo a las características del centro, sino también a las diferencias individuales de los/las alumnos/as.

Cuarta: Existe una gran preocupación por los/las alumno/as diagnosticados/as como alumno/as de necesidades educativas especiales (N.E.E.), habiendo una media de 3 o 5 alumno/as por aula/nivel. Pero las dificultades mayores las presentan los/las alumnos/as que muestran otro tipo de carencias, en su mayoría emocionales o afectivas, así como grandes déficits debidos a las condiciones ambientales y sociales en las que se desarrolla cotidianamente su vida.

Quinta: El centro realiza un gran esfuerzo por contratar a un especialista para las necesidades urgentes de diagnóstico y orientación, así como de elaboración de informes psicopedagógicos para los alumnos de N.E.E. y de ejercer como apoyo para aquellos alumnos/as que se incorporan como consecuencia de los continuos desplazamientos que se producen: venta ambulante, temporeros, pastores de la iglesia evangelista, cárcel, etc. Una nueva realidad con la que trabaja el centro son los emigrantes, en su mayoría rumanos, que últimamente se están asentando en la zona y que suponen para el centro un nuevo esfuerzo de adaptación a otras realidades.



Sexta: Las necesidades por cubrir en esta población marginal son numerosas. Muchas no son exclusivamente educativas, sino de alimentación, salud e higiene. Y aunque a lo largo de los años se constata una evolución positiva, el centro mantiene unos servicios complementarios imprescindibles, como el desayuno gratuito y el comedor escolar. Ambas actividades se llevan a cabo con éxito gracias a la colaboración de entidades como Banco de Alimentos, o el apoyo de la administración educativa y la implicación y gestión directa del propio centro.

Séptima: De la situación de déficit económico de las familias de nuestros alumnos/as da muestra el que todos ellos son becados en la ayuda de comedor escolar. Debido también al gran índice de analfabetismo que presentan los padres, el centro realiza un gran esfuerzo en la gestión de las ayudas, haciendo un auténtico trabajo de asistencia social al encargarse de tramitar una a una las solicitudes de todos y cada uno de nuestros/as alumnos/as.

Octava: La línea pedagógica, los buenos resultados de nuestro programa de absentismo, la puesta en marcha de metodologías innovadoras, la relación cercana de la escuela con los padres, etc., han sido ejemplo y motivo de interés para las universidades de Granada y Autónoma de Barcelona, así como de otros centros educativos e instituciones. Por otro lado, en dos ocasiones durante los últimos años, el Ministerio de Educación y Ciencia ha reconocido la labor del centro con una mención especial y un segundo premio en las convocatorias de los Premios Nacionales de Compensatoria Educativa.

Novena: Las mejoras que se han podido constatar en la zona escolar que atiende el centro, en aspectos tan fundamentales como la casi total erradicación del absentismo escolar, la culturización y prevención de la delincuencia, han sido gracias también al compromiso social y político de las instituciones autonómicas y municipales, concededoras de los problemas que existen en la zona y de los logros educativos y sociales que ha conseguido el centro Luisa de Marillac.

Décima: La Delegación de Educación y Ciencia de Granada ha demostrado siempre una gran sensibilidad con las duras condiciones de vida de nuestro/as alumno/as, así como con aquellas en las que debe desarrollar su labor. El equipo pedagógico del centro se encuentra apoyado en todas y cada una de sus decisiones por las autoridades educativas de nuestra Delegación Provincial, logrando que nuestra labor sea más eficaz, lo que nos beneficia a todos, pero especialmente a los/las alumno/as del centro.

3. LÍNEAS METODOLÓGICAS QUE DEFINEN EL CENTRO. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El Decreto 167/2003, de 17 de junio, establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones



sociales desfavorecidas con un conjunto de medidas y actuaciones de carácter compensador.

En este mismo decreto, en el artículo 9, se establece que los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa podrán elaborar un Plan de Compensación Educativa para adaptar el currículum a las necesidades y características de este, que deberá ser aprobado por la Consejería de Educación.

Tenemos conciencia de las dificultades que se presentan en el trabajo con minorías étnicas y con población marginal. Por lo tanto, es fácilmente entendible que esas dificultades se multiplican si se dan las dos características juntas. Así que se hace especialmente importante que las bases sobre las que se asienta el proyecto educativo sean sólidas y compartidas por toda la comunidad educativa.

El camino seguido desde el nacimiento de nuestro centro se ha ocupado de la atención al alumnado más desfavorecido, de remediar y paliar las necesidades no solo educativas, sino también afectivas, emocionales y familiares, y de carencias más básicas como el alimento. Y todo encauzado siempre para incluir a las familias en la sociedad y abrirlas al entorno, ayudándonos con todas las entidades cercanas al centro y apoyándonos en las familias de nuestros alumnos. Las bases en las que se asienta el camino seguido por el centro en el aspecto metodológico son:

Coordinación con el entorno. La escuela no puede trabajar de manera aislada. Debe ser el referente de la participación social del entorno inmediato. Por lo tanto, ha de estar coordinada y trabajar junto con las diferentes administraciones, instituciones y colectivos que de alguna forma intervienen en la vida de los alumnos del centro. Esta coordinación es fundamental para realizar un trabajo eficaz sin que se den contradicciones en las actuaciones que lleven a cabo los distintos sectores.

Conocimiento de su realidad. Para ello nos hemos de despojar de todos los estereotipos que solemos tener sobre algunas minorías y personas marginales. Debe ser un acercamiento que nos permita ver con claridad tanto los aspectos positivos, para poder potenciarlos y aprovecharlos, como los negativos, para, en la medida de lo posible, mejorarlos o incluso llegar a cambiarlos. Aquí nos encontramos con una dificultad: lo complicado que resulta discernir entre lo que son usos y costumbres propias de su cultura y las que lo son por su situación de marginalidad. Pero ellos han de percibir, por encima de todo, el respeto de la escuela hacia sus costumbres y creencias, mostrando un interés sincero por ellas.

Sus intereses. Una vez logrado el conocimiento de su realidad podremos llegar a ver con mediana claridad cuáles son sus intereses. Y es que el conocimiento siempre nos va a llevar a la comprensión y esta es imprescindible para comenzar a plantearse una intervención con un mínimo de coherencia y cierta garantía de éxito. Debemos saber qué esperan ellos de la escuela y, consecuentemente, qué les puede proporcionar la escuela a



ellos. Aquí entra de lleno el diálogo. Se ha de encontrar el punto en el que coinciden sus necesidades e intereses y el derecho irrenunciable a la educación. Pero este no es más que el punto de partida de lo que ha de suponer un trabajo de todos para llegar a obtener logros.

Participación de los implicados. La eficacia de nuestro trabajo se multiplica cuando implicamos en todo el proceso a los interesados. Estos no van a ser solo los depositarios del trabajo de la escuela, sino que han de participar de forma activa en la toma de decisiones. Esta es otra complicación añadida, porque a veces nos encontramos con personas acomplexadas, o al menos con una baja autoestima, que se resisten a tomar parte activa en ese proceso esencial de la toma de decisiones. Aquí el trabajo es del día a día, para poco a poco ir ganándose su confianza demostrándoles lo importante que es su opinión para la escuela y, en consecuencia, para la educación de sus hijos.

Plan de acogida. Los alumnos que llegan al centro han de sentir desde el primer momento que son protagonistas esenciales de la vida de este. Hay que ejercer una constante escucha activa para conocerlos y saber de sus experiencias y sentimientos. La escuela les proporciona un espacio de participación e interacción entre iguales, ateniéndose a unas normas de conducta establecidas que por regla general no tienen en su entorno familiar y social. Pero también les proporciona unas relaciones humanas de calidad basadas en el respeto y el cariño. Sentirse comprendidos y escuchados va a facilitar mucho su integración en la vida escolar.

Características específicas del profesorado. Si el alumnado al que atiende este tipo de centros tiene unas características propias y singulares, la lógica nos dice que también el profesorado debe tenerlas para responder a ellas y a su realidad. Sería aconsejable que el personal destinado a trabajar en este tipo de centros lo hiciera de forma voluntaria y recibiera una formación específica para llevar a cabo la dura tarea a la que se ha de enfrentar.

- Debe ser vocacional.
- Ha de contar con una preparación sólida y específica.
- Tiene que ser un profesional competente.
- Debe valorar y ejercer el principio de autoridad.
- Ha de estar dotado de una gran sensibilidad.
- Tiene que ser accesible, cercano y dialogante.
- Debe sin reservas las diferencias. Vivirlas con naturalidad y transmitir las así a sus alumnos.
- Ha de ser respetuoso con el sentir cultural y religioso. Debe buscar lo que nos une, respetando lo que nos diferencia.



- Tiene que ser un gran conocedor (en todos los aspectos) del material humano con el que desarrollará su labor profesional.
- Ha de poseer una gran capacidad de adaptación a dicho material humano.
- Se ha de implicar en la vida cotidiana del entorno del que proceden sus alumnos.
- Debe desarrollar recursos psicológicos y asistenciales para atender a sus alumnos ante situaciones de riesgo.
- Se ha de crecer ante las dificultades y autoalimentarse con los logros, por pequeños que estos sean.
- Ha de hacer de la escuela un lugar de encuentro.
- Debe anteponer los sentimientos y los valores humanos a los conocimientos, sin que estos pierdan su espacio y su valor.
- Tiene que ser un potenciador de buenos sentimientos entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Debe respetar para ser respetado.
- Ha de saber trabajar en equipo.
- Debe practicar la empatía.
- Tiene que reciclarse constantemente. Y conocer otras realidades para no limitar su mundo profesional.
- Debe reconocer las dificultades como parte de su tarea educativa y aprender de ellas.
- Ha de ser un gran oyente. Ejercer una escucha activa.
- Nunca debe perder de vista su papel como dinamizador y al mismo tiempo modelo de conducta ante el grupo-clase.
- Tampoco debe perder de vista su complicidad con los padres en la tarea de educar.
- Ha de alorar y animar la implicación de los padres en la vida de la escuela, sobre todo en la toma de decisiones.
- Debe saber ejercer de asesor educativo con los padres.
- Tienen que mantener un contacto diario, distendido y responsable con los padres.
- Ha de estar abierto al entorno inmediato en el que se desarrolla la vida de sus alumnos fuera del centro escolar. Y participar en él.
- Debe ser un reforzador de cualidades más que un censor de defectos.
- Ha de estar tan predispuerto a aprender como a enseñar.
- Debe enseñar a convivir a partir de su propio ejemplo.
- Ha de querer y dejarse querer.
- Debe ser el apoyo para sus compañeros y sentir al mismo tiempo que se puede apoyar en ellos.



Este último punto tiene especial importancia en este tipo de centros, pues se pueden producir situaciones especialmente difíciles. Cada uno de los profesionales debe tener la seguridad de que cuenta de manera incondicional con el apoyo de sus compañeros. El trabajo colaborativo y de apoyo entre todos los miembros del claustro es una realidad en el centro (Huguet, 2009).

Formación integral. La escuela proporciona a los alumnos de estas zonas desestructuradas experiencias de vida que difícilmente pueden experimentar en su entorno cotidiano. Para ello ha de llevar a cabo una educación integral que atienda todos los aspectos que conforman al ser humano: su desarrollo físico, intelectual, social y afectivo. Aquí entraría lo que Jaques Delors definió como los cuatro pilares de la educación:

Aprender a conocer. Aportándoles los instrumentos de la comprensión.

Aprender a hacer. Para poder influir sobre el propio entorno.

Aprender a vivir juntos. Para participar y colaborar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser. Que recoge elementos de los tres anteriores.

El centro, en momentos determinados, deberá establecer un orden de prioridades. Si uno o varios alumnos suele llegar a clase sin desayunar, porque nadie se ocupa de ello, difícilmente se podrán concentrar en ningún tipo de tarea. Por lo tanto, en ese momento, lo prioritario será darles de desayunar. Y así como algunos llegan sin desayunar, otros llegan con clara deficiencias higiénicas. Para ellos, la escuela ofrece un discreto servicio de ducha. Y es que, en ese momento, prima que el niño se sienta a gusto consigo mismo y con los demás compañeros. El servicio de comedor escolar también garantiza una alimentación equilibrada. Pero este servicio ha de ser también educativo. Para ello dispone de su propio proyecto con objetivos claramente educativos, al mismo tiempo que es atendido por los propios tutores. De forma paralela, se trabaja con los padres la importancia de la alimentación, el descanso y la higiene corporal.

Integración. ¿Cómo se trabaja la integración desde un centro que está inserto en un gueto dentro de un gueto? Esta situación no facilita la tarea, está claro. Pero eso no quiere decir que no se pueda hacer un trabajo digno en ese sentido. Una escuela con estas características no integra por sí sola, pero sí puede sembrar en sus alumnos la semilla de la necesidad de integrarse. Se puede convertir en una plataforma de lanzamiento al mundo. Para ello la escuela les muestra ese mundo y las posibilidades que les ofrece.

La convivencia. Todas estas vivencias y aprendizajes se dan en comunidad, en interacción con los otros. El clima de convivencia cobra toda la importancia y se convierte en el marco de referencia para todos los implicados. Partimos de la base de que los problemas forman parte de la convivencia, la diferencia está en la gestión que hacemos de



ellos. Y ratificamos la coordinación, el consenso y la coherencia en las actuaciones para dar equilibrio a las relaciones que se establecen dentro de la escuela. Otros aspectos que hay que tener en cuenta son: *El principio de autoridad*. Hace referencia a las responsabilidades que a cada uno corresponde y el respeto a las mismas. El profesorado no puede perder de vista que él es el adulto y el profesional, por lo que ejercer este principio forma parte de su responsabilidad dentro del grupo-clase. *Establecimiento de relaciones afectivas*. Todos somos básicamente sentimientos. El cariño es un recurso con el que podemos conseguir los objetivos que nos proponemos a la hora de diseñar un proyecto educativo como el que estamos exponiendo. Trabajando la inteligencia emocional y creando el conocimiento a través de los afectos se consigue llegar a las metas propuestas. *Elaboración de normas*. Elaboradas, consensuadas y asumidas por todos como elementos que nos ayudan a no perdernos en nuestras actuaciones y que regulan las relaciones y hacen más fácil la consecución de los objetivos educativos finales. *Trabajo en equipo: coherencia y coordinación*. Las contradicciones pueden restarle eficacia al trabajo con tanto esfuerzo realizado. El tiempo dedicado a enfrentar opiniones y puntos de vista distintos es esencial si al final llegamos a conclusiones aceptadas plenamente por todos; *Consenso y constancia en la toma y aplicación de las decisiones*. Se hace referencia a la puesta en práctica de las decisiones tomadas. No existen actuaciones mágicas en educación, los resultados se obtienen gracias a la constancia a la hora de aplicar las decisiones. *Clima social: respeto y confianza*. El centro es básicamente un lugar de encuentro de personas que comparten intereses comunes. Hacemos prevalecer el respeto de todos hacia todos pero en un clima de confianza total. *Profesor: escucha activa hacia los alumnos*. Se ratifica aquí la importancia de escuchar a los niños para saber siempre lo que ocurre en sus vidas. De esta forma llegaremos a una mejor comprensión de sus estados de ánimo y, en consecuencia, de sus comportamientos, pudiendo de ese modo adecuar nuestras actuaciones.

4. COMIENZO DE LA EXPERIENCIA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CENTRO LUISA DE MARILLAC. CURSO 2010-2011. PROYECTO ROMA

4.1 Inicio

Las líneas de actuación en el centro han estado marcadas por el trabajo por y para el alumnado de aquel; el profesorado siempre ha estado preocupado por conseguir la máxima inclusión de los alumnos en el colegio y en la sociedad, en su entorno. Teniendo esto muy presente en su trabajo diario, el profesorado hizo saltar la voz de alarma al observar que aun llevando a cabo una labor ardua y costosa con todo el alumnado, perfilada en las líneas de actuación señaladas con anterioridad, estos no conseguían op-



timizar sus capacidades. En el curso 2006-2007 se inicia un cambio metodológico en Educación Infantil, apostando por el trabajo de proyectos de investigación. De forma paralela comienza a funcionar en el centro un seminario permanente de autoformación para buscar posibles metodologías que les llevara a la mejora de la competencia curricular del alumnado. Este seminario se prolongó durante dos cursos y se nutrió, sobre todo, del trabajo que se estaba llevando a cabo en Infantil y de los excelentes resultados que se estaban obteniendo. Animados por estos, se comienza a trabajar por proyectos en el primer ciclo de Primaria. Donde los resultados son óptimos y satisfactorios. Desde el centro de profesores se les propone acudir a un curso sobre el Proyecto Roma. Desde el primer momento se sintieron identificados con el modelo de escuela inclusiva que dicho proyecto les proponía. Fueron estas razones las que llevaron al centro a incluir en su filosofía de trabajo la inclusión, y mediante la participaron en cursos de formación durante el curso 2009-2010 han ido adquiriendo las líneas y los conocimientos básicos en lo que supone el llamado Proyecto Roma:

La cultura de la escuela está formada por las creencias y convicciones básicas del profesorado y de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las normas que afectan a la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación, las relaciones y el tipo de relación que existe entre los docentes (Marchesi y Martín, 2000).

Las ideas que estructuran la escuela inclusiva casan perfectamente con el trabajo anterior del centro y con las principales actuaciones de su claustro de profesores. Por esta razón, hacer suyos los principios metodológicos de la escuela inclusiva no es una idea descabellada. El 80% del profesorado ha aceptado el trabajo de la inclusión y se ha puesto manos a la obra en este nuevo reto educativo: el Proyecto Roma. Es una realidad, “el cambio en las culturas de los centros es un factor clave para que la escuela pueda responder a las necesidades de la sociedad y para que el alumno disponga de las capacidades necesarias para adaptarse e influir en su entorno” (Huguet, 2006: 31). Una cultura de colaboración es básica para poner el proyecto en marcha. El profesorado del centro Luisa de Marillac tiene en este sentido su máxima filosófica.

Hay tres condiciones que según Huguet (2006) favorecen culturas de este estilo:

- 1.^a Un equipo directivo competente y facilitador de relaciones.
- 2.^a Interés de los maestros por dedicar tiempo a los demás y cambiar su metodología de enseñanza.
- 3.^a Valoración positiva del trabajo en grupo como medio para favorecer la enseñanza.



Una escuela inclusiva debe garantizar a todos los alumnos el acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básicas. Cualquier grupo de alumnos, incluso de la misma edad y, por supuesto, de la misma etapa, mantiene claras diferencias con respecto a su origen social, cultural, económico, racial, lingüístico o de sexo o religión, y son distintos en sus condiciones físicas, psicológicas, etc., que tienen una traducción directa en el aula en lo que se refiere a ritmos de aprendizaje, capacidades, formas de relación, intereses, expectativas y escalas de valores.

4.2 *Objetivos*

Los *objetivos* fundamentales de este proyecto están basados en:

- Defender la humanización, la democracia y la emancipación.
- Aportar ideas y pensamientos que ayuden a la construcción de una nueva cultura escolar. Actuar para transformar los contextos.
- Generar un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de valor y derecho.
- Buscar el reconocimiento de la diversidad del alumnado como valor.
- Hacer del aula una comunidad de convivencia y aprendizaje, incorporando a las familias a la escuela y a las propias situaciones de aprendizaje.
- Buscar un patrimonio cultural común, diverso, comprensivo y transformador en el alumnado, o la ruptura del currículum planificado.
- Lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para “aprender a aprender”.
- La reprofesionalización del profesorado, para comprender y atender a la diversidad.

La educación inclusiva va más allá del aula y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para poder atender la diversidad del alumnado. Para ello es necesario diseñar procesos que garanticen la participación del alumnado en la cultura, en el currículum y en la vida de la escuela, comenzando desde dentro de las aulas. Esto implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

Durante el desarrollo de los cursos de formación el profesorado ha trabajado los nuevos cambios que han de producirse en sus aulas para poder atender a la diversidad. Los modelos de trabajo propuesto sigue las teorías de:



HABERMAS	La teoría de la acción comunicativa: el cambio social a través de la comunicación y de la capacidad discursiva de las personas. La emancipación de la persona.
LURIA	La neurología de los procesos lógicos de pensamiento. El cerebro en acción: relaciones interfuncionales. El cerebro es el contexto.
BRUNER	Aprendizaje cooperativo y solidario. Andamiajes y formatos de acción conjunta. Autonomía personal, social y moral.
FREIRE	Aportación ética. Aprendizaje Dialógico.
KEMMIS	Investigación-Acción. Actividad de grupo: preocupación común. Colectivos. Críticos culturales.
VYGOTSKY	El desarrollo mediado por la cultura: histórico-cultural. Cualificación de los contextos. El origen social de las funciones superiores. Zona d desarrollo próximo.

4.3 Organización del trabajo dentro del aula

El cambio conceptual y metodológico de la tarea educativa dentro de las aulas ha supuesto para nuestro profesorado una reestructuración total de su trabajo. Las clases (López Melero) se organizan por zonas, divididas en:

- a) Zona de los procesos cognitivos/pensar.
- b) Zona de los lenguajes/comunicar.
- c) Zona de la afectividad/amor.
- d) Zona de la autonomía/acción.

Las cuatro zonas del cerebro, que trabajadas en el orden expuesto pretende crear en el niño un proceso lógico de pensamiento que le pueda servir a lo largo de toda su vida, potencian el aprendizaje por separado. El alumno acude al aula sabiendo que va a ayudar al compañero y que el trabajo de todos es importante. Las decisiones que se toman son consensuadas por todos los miembros del equipo y nada se impone por norma; son todas decisiones democráticas. El trabajo se realiza en grupo y todos los miembros



participan en el proceso de aprendizaje del otro. El aula se convierte en una situación de estimulación. Asamblea \Rightarrow \Rightarrow Planificación \Rightarrow \Rightarrow Plan de acción \Rightarrow \Rightarrow Asamblea final.

La asamblea es, dentro del Proyecto Roma, el principio y el final de un continuo educativo dentro del aula. Se utiliza, como señala López Melero (2004), como estrategia metodológica donde se construya cooperativamente el aprendizaje y donde este se socializa. Es en este momento de la clase cuando surgen los interrogantes y las hipótesis de trabajo posterior. Lo que se dice en asamblea tiene que ponerse en práctica en todos los momentos de aprendizaje del aula y en la vida cotidiana: “De la asamblea inicial se parte de una representación mental (imagen) de la situación problemática y se va construyendo con las distintas intervenciones y puntos de vista de cada niño y niña” (Cañizares, Pagares y Sánchez, 2005: 59).

4.4 Metodología

Trabajamos a través de *proyectos de investigación* en el aula, ya que se parte de los conocimientos previos del alumno. Ellos son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, van construyendo el conocimiento, favorece todo tipo de actividades y agrupamientos, respeta los ritmos de aprendizaje y siguiendo el centro de interés del niño/a se escriben y leen todas las palabras relacionadas con este. Por lo tanto, el alumno sigue un proceso lógico y globalizado de la lectura y escritura.

Se organizan los contenidos en unidades o partes asequibles para los alumnos, presentados con un orden lógico, de modo que puedan ser fácilmente incorporados estos. En las clases y dentro del grupo se organiza la búsqueda de información, lo que se lleva a cabo utilizando todos los recursos que se tienen al alcance.

Se acompaña y apoya a los alumnos en el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos. Construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Utilizamos el aprendizaje por descubrimiento como el único tipo de aprendizaje que con un alto grado de acierto puede infundirle confianza en sí mismo, y muchos de los “descubrimientos” importantes que realizan los/las alumnos/as se producen dentro del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos.

La colaboración con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas juegan un papel importante.

Se generan materiales y actividades de apoyo, refuerzo y profundización con los que abarcar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Experimentamos con los contenidos, en la medida de lo posible. Investigamos y tratamos de llegar a obtener la información que se necesita para acceder a los contenidos.



4.5 Resultados

Durante el año transcurrido desde que el proyecto está en marcha, el colegio ha cambiado, reestructurado y revolucionado su forma de actuar y de entender su proyecto educativo. Empezando por el equipo de Educación Infantil y pasando por los diferentes ciclos de Educación Primaria, los maestros que con dedicación y entusiasmo se han preocupado por cambiar sus tácticas, procesos y metodologías de enseñanza están satisfechos con los resultados que actualmente están obteniendo en su alumnado. Los niños de Infantil llegan al primer ciclo de Primaria con el proceso lector adquirido y continúan con la misma metodología de trabajo con los nuevos profesores del ciclo. El trabajo por proyectos, en equipo, respetando la diversidad y aprendiendo de ella, está siendo positivo. Es el brote del fruto que después se dará en la sociedad. El camino comenzado en el Colegio Luisa de Marillac es duro pero esperanzador, y así lo demuestran las caras de los niños en las aulas. Su afán por aprender unos de otros, su amor por el trabajo bien hecho y por investigar lo que les mueve para su vida diaria es razón más que suficiente para seguir luchando por la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA CAÑIZARES, R. - PARAGES LOPEZ, M. - SANCHEZ PALMA, M. T. (2005) "Así trabajamos el proyecto Roma en la escuela" en *Cuadernos de Pedagogía*, 346: 56-62.
- AMARO AGUDO, A. (coord.) (2010) *Fundamentos y principios de la Educación Especial. Aspectos didácticos y organizativos*. Universitas, Madrid.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- HUGUET, T. (2009) "El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión" en C. Gine (coord.) "La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado" en *Cuaderno de Educación*, 56.
- LOPEZ MELERO, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- MARCHESI, A. - MARTÍN, E. (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza editorial, Madrid.
- Orden de 15 de enero del 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

