

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

92(32.2) AGOSTO 2018

PROYECTO ROMA: TRES DÉCADAS DE COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

COORDINADOR: MIGUEL LÓPEZ MELERO



IAUFOP

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 92 (32.2)

Zaragoza (España), agosto 2018

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2017 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza. El presente número ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga, por el Grupo de Investigación Consolidado de la Junta de Andalucía HUM-246, y por el Proyecto de Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador del número

MIGUEL LÓPEZ MELERO

Número 92 (32.2)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial. Una Oportunidad para Humanizarnos <i>Miguel López Melero y el Consejo de Redacción.....</i>	11
--	----

Monografía:

Proyecto Roma: Tres Décadas de Compromiso con la Educación Democrática y la Justicia Social

Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia <i>Miguel López Melero</i>	17
Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción <i>Carlos Morón Domínguez, Iulia Mancila.....</i>	29
El Sentido de las Cuestiones Previas en el Proyecto Roma <i>Ana María González Martínez</i>	43
Construyendo un Aula Democrática en Educación Infantil <i>María Teresa Sánchez Palma.....</i>	55
El Aula un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir <i>Miguel Salazar Nogueira, Rafael Funes Mesa, Diana Farzaneh Peña</i>	69

La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática <i>Manuel Crespo Nieva, José Miguel Megías Leyva, Magdalena Rodríguez García, María José Parages López</i>	81
La Educación Musical en el Proyecto Roma <i>Vicente Sierra Martí</i>	97
La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático <i>Caterí Soler García, Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Diego Aguilar Trujillo</i>	107
La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspec- tivas desde el Proyecto Roma <i>Iulia Mancila, Caterí Soler García, Carlos Morón Domínguez</i>	123
El Dolor de la Lucidez. Una Mirada del Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación <i>Marcos Alfonso Payá Gómez, Beatriz Gómez Hurtado, Mara Rilo López</i> ..	139
Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma <i>Eugenia Fernández Martín, Diana Farzaneh Peña</i>	151
Transformando el Contexto Familiar. El Proyecto Roma como Modelo Educativo de Mejora <i>Caterí Soler García, Beatriz Gómez Hurtado, Teresa Sánchez Compañía</i>	163
Autores	181
Normas de funcionamiento	191

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
MIGUEL LÓPEZ MELERO

Número 92 (32.2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Leading article. An Opportunity to Humanize Ourselves <i>Miguel López Melero and the Editorial Board</i>	11
--	----

Monograph:

Roma Project: Three Decades of Commitment to Democratic Education and Social Justice

Presentation. Education as a Transformation Process in Conviviality <i>Miguel López Melero</i>	17
Understanding the Roma Project: Epistemology and Action Principles <i>Carlos Morón Domínguez, Iulia Mancila</i>	29
The Meaning of the Preliminary Issues in the Roma Project <i>Ana María González Martínez</i>	43
Creating a Democratic Classroom in Early Childhood Education <i>María Teresa Sánchez Palma</i>	55
The Classroom, a Place to Learn How to Think and How to Live Together <i>Miguel Salazar Nogueira, Rafael Funes Mesa, Diana Farzaneh Peña</i>	69

The School, a Space for Democratic Coexistence <i>Manuel Crespo Nievas, José Miguel Megías Leyva, Magdalena Rodríguez García, María José Parages López</i>	81
Music Education in the Roma Project <i>Vicente Sierra Martí</i>	97
Initial Teacher Training. A Democratic Process <i>Caterí Soler García, Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Diego Aguilar Trujillo</i>	107
Cooperative Action-Research in Teacher Training. New Perspectives Based on the Roma Project <i>Iulia Mancila, Caterí Soler García, Carlos Morón Domínguez</i>	123
The Pain of Lucidity. A Look at the Roma Project from Teachers in Training <i>Marcos Alfonso Payá Gómez, Beatriz Gómez Hurtado, Mara Rilo López</i> ..	139
Outer Voices: Education Professionals Approaching the Roma Project <i>Diana Farzaneh Peña, Eugenia Fernández Martín</i>	151
The Roma Project as an Educational Model for Changes and Transformations in the Family Context <i>Caterí Soler García, Beatriz Gómez Hurtado, Teresa Sánchez Compañía</i>	163
Authors	181
Notes for Contributors	191

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

Eugenia FERNÁNDEZ MARTÍN
Diana FARZANEH PEÑA

Datos de contacto:

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

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

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

RESUMEN

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

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

Outer Voices: Education Professionals Approaching the Roma Project

ABSTRACT

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

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

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

Introducción

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

(Machado, A. 1988).

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

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

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

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

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

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

Ruptura con el modelo tradicional de escuela

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

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

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

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

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

Reflexión crítica sobre el actual sistema educativo

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

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

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

Nuestra experiencia personal en la escuela

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

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

La innovación: Abordando los principios y valores del Proyecto Roma

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

Los principios que lo definen son los siguientes:

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

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

Una nueva concepción de las diferencias

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

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

Una metodología novedosa: Proyectos de Investigación

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

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

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

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

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

Formación inicial del profesorado

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

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

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

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

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

Formación permanente del profesorado

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

Una nueva concepción del currículum

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

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

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

Nuestra intervención educativa diaria: cómo lo hacemos

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

De manera que:

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Herrstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon&Schuster.
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes. ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, R.J. (1989). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México D.F.: Crítica.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Luria, R. A., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, R. A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, Antonio (1988). *Poesía y Prosa*. Madrid: Espasa-Calpe y Fundación Antonio Machado (CXXXVI-XLIV).
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Shenk, D. (2011). *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

AUTORES

se basa en los principios que comparte con Proyecto Roma. Cree en una escuela pública para todas y todos, y como un instrumento de justicia social que permita que todas las personas puedan aprender y construir una sociedad más justa y humana, donde se valoren nuestras peculiaridades como algo natural y enriquecedor. Datos de contacto: Diana Farzaneh Peña, CEIP La Parra (Almáchar), c/ Polideportivo 8, 29718 Almáchar, Málaga (España). Correo electrónico: dianafarzaneh79@gmail.com

Eugenia Fernández Martín es Doctora por la Universidad de Málaga, Licenciada en Psicopedagogía, Maestra en la especialidad de Audición y Lenguaje, Postgrado en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Trabaja como Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, ha impartido e imparte clases en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía, Educación Social, así como en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte del Grupo de Investigación HUM-246 (*Cultura de la Diversidad y Escuela*) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga (España), y es parte integrante del grupo de profesorado del *Proyecto Roma*. Datos de contacto: Eugenia Fernández Martín, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010 Málaga (España). Correo electrónico: eugeniaf@uma.es

Rafael Funes Mesa es Maestro de Educación Primaria por la Universidad de Granada (1995-1998), Licenciado en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (2000-2002). Desempeña las funciones de tutor en tercer ciclo de Educación Primaria en la escuela Luisa de Marillac desde el curso académico 2003/2004. Miembro del equipo Directivo desde el curso 2007/2008, en la actualidad ejerce de Jefe de Estudios en el mencionado centro educativo. Dirige y desarrolla los proyectos educativos inclusivos Atrev-t y Atrevidos de la Delegación de Educación de Granada, en el área de compensatoria (alumnos y alumnas excluidos de Centros de Educación Secundaria), dentro de la zona norte de la ciudad. Miembro del grupo de Maestros y Maestras del *Proyecto Roma* desde el año 2011. Datos de contacto: Rafael Funes Mesa: Escuela Luisa de Marillac, c/ Molino nuevo, s/n, Polígono Almanjayar, 18011 Granada (España). Correo electrónico: rafaelpincho@hotmail.com

Beatriz Gómez Hurtado es Graduada en Trabajo Social y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos por la Universidad de Málaga (España). Coordinadora del *Proyecto Roma* y miembro del Grupo

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO
DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO,
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la