

En un aula de Educación Primaria: De la multiculturalidad con minúsculas a la CULTURA con mayúsculas

M.^a JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ y LAURA RAYÓN RUMAYOR
Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

1. Presentación

Presentamos una síntesis de los resultados obtenidos de un Estudio de Caso realizado en el marco de la investigación «Los principios de Comprensividad y Diversificación como respuesta a la Diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria», financiada por el Centro de Investigación y Documentación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Dicho estudio se ha realizado en Educación Primaria durante los cursos académicos 94/95 y 95/96, con el mismo grupo de alumnos y su profesora tutora en el primer y segundo curso respectivamente.

2. Dimensiones más relevantes de la práctica en relación con el multiculturalismo y la diversidad

Dada la naturaleza de la investigación etnográfica, durante los procesos de observación participante, análisis e interpretación de los datos se han ido concatenando una serie de dimensiones de la práctica en el aula, que, tanto para la maestra como para las observadoras, fueron emergiendo en sus debates como los temas más relevantes para entender la respuesta que se estaba dando a la diversidad en este grupo concreto. Tales temas fueron: presencia de la diversidad y el multiculturalismo en el aula, concepto y tratamiento de la diversidad, secuencia y desarrollo de tareas, uso de materiales, y organización espacio-temporal. A continuación presentamos un resumen de los mismos.

2.1. *Dimensiones más relevantes de la práctica en relación con el multiculturalismo y la diversidad*

A lo largo de los dos años académicos que dura la observación se ha hecho cada vez más compleja la situación respecto a la diversidad y la multiculturalidad en el aula. A este hecho no es ajena la decisión de la dirección del Centro de incorporar al aula observada niños con dificultades especiales para el aprendizaje, que se suman a los que presentan diferencias de tipo cultural y étnico. Así, al comenzar teníamos dos niños de diferentes culturas, uno con retraso en el aprendizaje escolar y otro sin él. Con el nuevo curso llegaron nuevos alumnos y nuevas necesidades de atención a la diversidad: por necesidades especiales de aprendizaje y por diferencias importantes en la cultura, religión y lengua de origen.

Tenemos por tanto la siguiente situación respecto a la diversidad en el aula:

1. *Multiculturalismo concreto* (Diferencias en la etnia, lengua, religión, país de origen).
 - a) Sin retraso en el aprendizaje escolar (Julio y Manuel).
 - b) Con retraso en el aprendizaje escolar (Raúl)

2. *Diversidad*
 - a) Con dificultades especiales de aprendizaje y retraso en la escolarización —integración— (Dionisio y César).
 - b) Sin dificultades especiales. Diferencias en el saber personal, en la cultura popular-familiar de los alumnos y en su ritmo de aprendizaje. (Aunque la mayoría de los estudiantes responderían a estas características, destacan algunas alumnas, como Nuria).

Excepto en la diversidad de tipo 2b, en la que está implicado prácticamente todo el grupo, los casos individuales más destacados son todos de género masculino.

2.2. *Concepto y tratamiento de la diversidad*

¿Cómo concibe la profesora el multiculturalismo y la diversidad?

La maestra presta atención a las diferencias de uno y otro tipo sin discriminarlas inicialmente, entendiéndolas como dificultad o retraso para se-

guir el ritmo medio que ella va marcando para la clase. Salvo cuando es inducida por las preguntas o apreciaciones de las observadoras Belén no considera aspectos multiculturales, entendidos como diferencia y riqueza de costumbres, lengua, religión... El referente más importante de Belén para estos temas es el del currículum básico, el de los contenidos establecidos para esta etapa. *Simplificando un poco podríamos decir que para la maestra existe diversidad en la medida en que existen dificultades para lograr dichos contenidos en un nivel medio o estándar.*

En relación con el clima general del Centro Belén tiene una actitud que destaca por lo respetuoso. De un modo natural es abierta, transigente, flexible. Respecto a la problemática de la diversidad y multiculturalidad ocasionalmente, y con mayor frecuencia según ha ido avanzando la observación y la reflexión conjunta, Belén adopta una actitud reflexiva y francamente autocrítica respecto al papel de la escuela, la sociedad, las familias. Estos dos tipos de actitud y de comportamiento hacen que la práctica de esta maestra sea en ocasiones contradictoria, y que ella misma viva la tensión entre su saber estar, que la hace flexible y abierta a las expresiones que emergen desde los niños, y su saber técnico que la lleva a sobrevalorar tanto la cultura escolar como su papel de representante y transmisora de la misma.

En síntesis, podemos avanzar una primera conclusión: Detrás de la actuación de Belén hay dos tipos de racionalidad que están presentes con fuerza en su práctica. Una racionalidad técnica, lineal, cerrada, determinante de la organización del aula y una racionalidad práctica adaptadora, flexible, determinante del clima de relaciones. Aunque ambas se presentan con fuerza y constituyen, de modo diverso, núcleos de poder de Belén en el aula, predominan el interés y la racionalidad técnica.

¿Cómo ha sido el proceso de cambio en la valoración de la diversidad?

Para Belén (y para el Centro en general), la diferencia cultural y étnica es un problema de *educación compensatoria*. Sin embargo, parece aceptarse, con cierto fatalismo, que en las condiciones actuales se podrá hacer poco o nada.

En lo que hemos podido observar, en este Centro las diferencias culturales y étnicas no se relacionan con riqueza ni siquiera con pluralismo, sino con déficit que se intentan superar mediante educación compensatoria. Esto induce a las observadoras a pensar que el pluralismo cultural se concibe como problema o como dificultad —porque hay que compensar deficiencias de las culturas minoritarias respecto a la mayoritaria, que se con-

vierte así en el modelo a alcanzar— y que tal pluralismo, como decíamos, no se entiende como riqueza o fuente de intercambios. Esto puede explicar que inicialmente el caso de Manuel, el alumno árabe que puede seguir las tareas escolares del nivel de primaria, requiera para Belén menos consideración como diferente.

Como observadoras hacemos notar a la maestra que para ella la diversidad cultural y étnica tiene trascendencia en el aula, y debe ser específicamente considerada en la escuela, en la medida en que presenta dificultades para el aprendizaje de los contenidos estándar. En su aula concretamente, sólo en el caso de Raúl. La impresión que tenemos es que para Belén mientras no se produce retraso escolar no hay problema especial. Sin embargo, al final de la observación la maestra reflexiona críticamente sobre el modo inadecuado en el que se han tratado las diferencias culturales y religiosas de Manuel, aceptando así que este alumno y su relación con los demás requiere atención especial.

Respecto a la diversidad que podemos denominar básica y que se manifiesta en los distintos modos de aprender y de participar en el aula, Belén la percibe muy avanzada la observación, pero a partir de entonces le inquieta lo bastante como para plantearse cambios en su modo de trabajar en el aula.

Ésta es sin duda la transformación más importante que ha habido en la percepción de la diversidad que tiene Belén. Lo apreciamos como una evolución reflexiva. Hasta el último momento de la observación Belén se plantea este cambio del que ella misma habla como un dilema, como una reflexión sobre su práctica. «Ahora mismo es que parece que no sé lo que quiero. Yo creo que sí lo sé... Quiero ver, quiero ver un poco lo de la participación de todos... y a ver qué pasa». Para ese ver qué pasa pide apoyo. Con gran capacidad de autocritica Belén reconoce que no sabe cómo trabajar con la diversidad en el aula. Aunque Belén no sabe qué puede hacer, lo que sí sabe ahora es que ese 'todos al libro' es falso, que no todos van a poder seguir sus explicaciones ni hacer, comprendiéndolos, los ejercicios del libro como único eje organizador del aprendizaje.

Belén está ahora, como profesional, implicada en una búsqueda de soluciones para atender la diversidad en el aula. El principal motivo de esta búsqueda es su deseo sincero de que todos aprendan los contenidos del ciclo, los que le van a permitir pasar a otro curso e incluso al Bachillerato. (Evt. Prof., 25.4.96). Es decir, el referente siguen siendo los contenidos escolares definidos desde la cultura mayoritaria.

En síntesis, diríamos que Belén quiere que todos aprendan lo mismo pero, como cada uno lo hace a su ritmo, también quiere que cuando termi-

nen la tarea común sigan trabajando «de otra manera» cada uno a su modo. Lo primero es el libro, el conocimiento escolar, en segundo lugar están las peculiaridades de cada uno, las diferencias. ¿Se puede garantizar lo primero sin atender la diversidad? ¿Cómo se atiende la diversidad para garantizar lo primero? Pensamos que este es el dilema que ahora tiene planteado Belén.

¿Qué concepto y qué tratamiento de la diversidad hay en el Centro?

La acción transformadora de la reflexión crítica de maestra y observadoras sobre la vida del aula choca con la escasa comunicación y participación del equipo educativo, como tal, en debates de este tipo. A este hecho negativo se suma la aceptación pasiva de las decisiones tomadas por la dirección para que el Centro sea considerado de Integración. Como síntesis, las necesidades educativas de los niños con dificultades de aprendizaje, ya sean de origen social o funcional, son atendidas en el Centro de un modo precario.

Dado que tampoco podemos remitirnos a la planificación dentro del Centro para atender la diversidad y la multiculturalidad, ni a diversificaciones y adaptaciones curriculares, porque no las hay; dado que tampoco hay materiales adaptados ni planes de trabajo específicos para cada uno de estos alumnos; y dado que ni siquiera podemos apelar a experiencias previas de cooperación entre el equipo educativo, no es difícil comprender que la maestra del aula encuentre un reto demasiado difícil en transformar su práctica de acuerdo a las reflexiones anteriores. Reiteradamente manifiesta a las observadoras, sobre todo en la última fase de la investigación, que necesita apoyos y que la situación de su aula es, en parte, consecuencia de la situación general del centro y del sistema educativo.

Como consecuencia de todo lo anterior podemos decir, a modo de síntesis final, que si bien en el aula, al final del periodo observado, se reconoce la presencia del multiculturalismo y la diversidad más allá del retraso en el aprendizaje, la respuesta que se intenta dar se basa en la integración y la asimilación. Pero además, por la falta de planificación, de atención especializada y de precariedad en las respuestas, podemos afirmar que no existe en la actividad observada ningún tratamiento específico a la diversidad, ni siquiera como integración a la cultura dominante. A los niños con retraso escolar de una u otra índole se les custodia, pero no se les ayuda a avanzar. Se crea así un clima de fatalismo sobre las posibilidades de la escuela en estos casos, de falsa eficacia en la escolarización de estos niños, de hui-

da del conflicto entre profesores y entre profesores y dirección y, en definitiva de ausencia de respuesta profesional.

2.3. *Secuencia y desarrollo de tareas*

En el aula donde se ha desarrollado este Estudio de Caso las tareas se estructuran y secuencian en torno a la unidades didácticas de forma que el contenido de las mismas como el conocimiento soportado en esas actividades vienen definidos por el libro de actividades del alumno y la guía didáctica de la profesora.

Estas tareas se van desarrollando a través de una dinámica repetitiva y estable donde las actividades se suceden fragmentadas, resultando poco significativas para los niños y niñas, y poniéndose en juego estrategias de aprendizaje memorísticas y de reconocimiento de la información que favorecen procesos lineales, homogéneos y orientados a los resultados.

En síntesis, tenemos una dinámica que favorece la transmisión-adquisición-refuerzo-evaluación de unos contenidos conceptuales que prevalecen sobre los procedimentales y actitudinales, facilita el reforzamiento de las técnicas instrumentales básicas, y homogeneiza los ritmos y procesos de aprendizaje.

Como resultado tenemos una práctica en el aula que deviene y se caracteriza por la obsesión por conseguir unos resultados de aprendizaje concretos e inmediatos, y por la dificultad para atender a la diversidad.

Para Belén existe un objetivo prioritario en su práctica pedagógica, y es que aquellos alumnos que no tienen retraso ni dificultades en el aprendizaje adquieran los contenidos mínimos previstos para este ciclo. Y para ello la profesora tiene que homogeneizar los procesos de aprendizaje en ritmo y contenido ante la imposibilidad que siente y asume de «dar a cada uno lo que le pide».

Esto le lleva en primer lugar a orientar la actividad para la mayoría de los alumnos a través del trabajo individual y por escrito, para posteriormente diversificar la tarea de los mismos. Ahora bien, esta diversificación en el contenido y tipo de actividades tiene como finalidad frenar el ritmo de aprendizaje de los más rápidos, de forma que se convierte en una estrategia básica para mantener una uniformidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además esta estrategia le permite a Belén encontrar un espacio y un tiempo en la secuencia de tareas para llevar a cabo diversas y simultáneas actividades. Entre las que cabe destacar la atención individualizada que puede prestar al niño de Compensatoria y los dos niños valorados de Integra-

ción. Esta secuencia le permite a la profesora ajustar y acoplar el gobierno y control que tiene que ejercer en la acción con el tipo de contenidos y formas de abordarlos propuestos en el libro de texto, como abiertamente reconoce en el momento de triangular el Informe final del Estudio de Caso.

El proceso reflexivo que hace la profesora sobre esta dimensión de su práctica docente le lleva a ser consciente que esta secuencia y contenido de las tareas no garantiza que la mayoría de los alumnos adquieran los contenidos mínimos prescritos por el MEC. Y esto le lleva a desear un cambio en su práctica con una clara orientación metodológica.

Considera que quizás observando cómo aprenden los alumnos pueda deducir el mejor método que le permita abordar los contenidos mínimos para que los alumnos los adquieran y dominen.

Y aunque este cambio implica reducir a una cuestión meramente técnica la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconoce abiertamente, y con gran capacidad de crítica hacia su labor docente, que existe un desajuste entre lo que quiere conseguir y lo que hace. Lo que puede ser el punto de partida para en un futuro continuar experimentado y recreando cambios sobre los que seguir reflexionando.

2.4. *Uso de materiales: el libro de actividades del alumnado y la guía didáctica de la profesora*

Hay un tipo de material que se utiliza en el aula que tiene importantes repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos estamos refiriendo al libro de actividades para los niños y niñas, y la guía didáctica de la profesora, que son el eje vertebrador en torno al cual se organizan y desarrollan estos procesos. A través de estos materiales la profesora selecciona y organiza los contenidos curriculares, y concreta la forma de abordarlos en unidades temporales y de contenidos: las unidades didácticas.

Durante el tiempo de observación en el aula hemos registrado que la profesora hace dos tipos de uso de estos materiales, de forma que su práctica se desarrolla bajo cierta tensión. Si bien domina un uso reproductor/transmisor en donde la autonomía y reflexión en la toma de decisiones de la profesora apenas encuentran un espacio significativo de expresión, hay en algunas ocasiones en las que la profesora utiliza estos recursos realizando antes una interpretación del contexto, de forma que emerge un uso de estos materiales desde posicionamientos más autónomos y reflexivos. Así se interroga sobre la forma más motivadora de introducir el tema objeto de estudio, sobre qué otros materiales podrían utilizar para acercar los conteni-

dos a la experiencia de las niñas y niños. En definitiva, a veces planifica y desarrolla otras actividades que no vienen sugeridas en la guía para la profesora para introducir la unidad diáctica.

Sin embargo, durante el desarrollo de esta actividad introductoria se establece una ruptura, y la profesora delega su actuación en estos materiales.

Al final del proceso de investigación, y ante la reflexión que hace sobre la ruptura que caracteriza el desarrollo de tareas en el aula, la profesora expresa claramente que estos materiales son el soporte y apoyo al que acude cuando no sabe por dónde y cómo seguir la actividad que había iniciado. Porque el libro de texto le permite homogeneizar en ritmo y contenido los procesos de la mayoría de los alumnos, ante la imposibilidad que siente y asume de diseñar y desarrollar otras alternativas de acción que le permitan dar respuesta a la diversidad de formas de aprender en el aula, de «*dar a cada uno lo que le pide*». Preocupación expresada por ella en diversas ocasiones durante el proceso de investigación.

En síntesis, el uso reproductor/transmisor de estos materiales dificulta que la profesora pueda atender a los procesos de aprendizaje y, por tanto, a las necesidades que van surgiendo durante los mismos. Por el contrario el uso de estos materiales tiene como objetivo comunicar unos contenidos y desarrollar unas tareas en orden a conseguir unos resultados concretos, que necesitan para su consecución unas tareas de bajo nivel de ambigüedad. De esta forma se plantean en el aula unos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje homogeneizadoras, que dificultan el tratamiento de unos contenidos y estrategias acordes con los intereses y peculiaridades específicas de los alumnos.

Esta falta de respuesta la diversidad general presente en el aula se agrava en relación a la diversidad con claro retraso en el aprendizaje. A los niños con retraso en la escolarización se les da una respuesta precaria y deficitaria, de forma que no encuentran en el aula un espacio para afianzar y avanzar en su proceso de aprendizaje. No hay un planteamiento de uso de los materiales que permita el desarrollo de planes de trabajo adaptados a sus necesidades de forma que pudieran consolidar y fortalecer los preaprendizajes necesarios para dominar las técnicas instrumentales básicas, al tiempo que adquirir contenidos y procedimientos que les son negados precisamente por no dominar esas técnicas instrumentales.

La profesora al reflexionar junto con las observadoras sobre su práctica docente ha ido tomando conciencia del poder estructurante y el carácter limitador que estos materiales tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y aunque en un primer momento su preocupación por transmitir unos contenidos mínimos —dada la supremacía cultural y valor propedeú-

tico que otorga a éstos—, le llevan a aceptar como inevitable la dependencia que tiene en su actuación profesional de la guía didáctica y el libro para el alumnado, cuando se da cuenta que el uso que hace de estos materiales no le garantiza que todos los alumnos adquieran el curriculum mínimo prescrito para esta etapa.

Y este proceso culmina con la aceptación de dos aspectos o dimensiones importante de su práctica pedagógica en relación con el uso de estos medios. Uno, que el poder estructurante de estos materiales le impide desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, reconociendo abiertamente que la secuencia y contenido de las tareas que se desarrollan en el aula sirve para poco. Llega a ser consciente que el libro de texto les lleva a los niños, «un poco por imitación, copiando», a aprender algo, pero no a construir el aprendizaje. Y dos, el uso de estos materiales crea unos contextos de aprendizaje homogeneizadores en ritmo y contenido, y por ello de poca calidad. Aunque no se siente preparada profesionalmente para diseñar y desarrollar un práctica más independiente del libro de texto.

Todo esto le llevan a la profesora a querer un cambio en su práctica, cuestionándose e interrogándose con las observadoras sobre otro tipo de uso del libro de texto para dar respuesta a la diversidad de formas de aprender que al final de la investigación comienza a percibir. Cambio que tiene una finalidad clara: que «todos» los niños adquieran los contenidos mínimos previstos para esta etapa. Y aunque quiere crear las condiciones necesarias para que los niños participen en el proceso de generar información y contruir su conocimiento, su interés porque la mayoría de los niños adquieran unos contenidos intelectualistas y académicos, le impiden plantearse otros usos de estos materiales desde posicionamientos más autónomos y flexivos.

Respecto a la atención que presta a la diversidad con retraso en el aprendizaje, es consciente que los materiales que utiliza no le permiten dar una respuesta adecuada a estos niños. Asume que con el planteamiento didáctico que se desarrolla en el aula es imposible, pero también tiene claro, y no sin pesadumbre y desasosiego, que no está preparada para realizar unas adaptaciones curriculares de calidad.

Podemos afirmar que en la práctica de la profesora el libro de texto que sería un medio más para la consecución de unas finalidad educativas, se convierte en un fin en sí mismo. Y eso le produce una pensar y actuar contradictorio, y en consecuencia un deseo de cambio con una clara orientación metodológica. Pero también le suscita una reflexión en torno a las condiciones laborales y profesionales en torno a las cuales se desarrolla su trabajo, analizándolas como factores que dificultan la toma de decisiones en re-

lación con una práctica más autónoma e independiente respecto de estos materiales.

Para Belén el horario laboral de los profesores junto con la ausencia de una estructura de coordinación entre docentes estrangula, o al menos dificulta, el diseño y desarrollo de una práctica más independiente del libro de texto. Y para la profesora está claro que el uso de estos materiales exige necesariamente el trabajo en equipo donde se pueda contrastar, discutir y experimentar otras alternativas de acción.

Y aunque en el cambio que plantea no quepa, de momento, una respuesta para atender a la diversidad con retraso en el aprendizaje, no deja por ello de asumir y reflexionar sobre la dependencia que tiene del libro de texto, analizando las condiciones contextuales e institucionales en las que se desarrolla su trabajo.

2.5. *La organización espacio-temporal*

En la práctica de la profesora no se manifiesta una concepción del espacio como instrumento didáctico que permita hacer uso de las diferentes zonas del aula como lugares de trabajo donde los alumnos pudieran utilizar diversos materiales y estrategias de aprendizaje acordes con sus necesidades y características personales. El uso del espacio en el aula está orientado a la tarea con un carácter monosémico pues la mayoría de las zonas en que queda estructurado adquieren un único significado: almacén de material escolar.

Si bien las dimensiones físicas del aula y su organización espacial permitiría hacer usos de las distintas zonas de forma que se respetaran los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los más lentos, los menos capaces y los diferentes, el uso que se hace del espacio se pone al servicio del control y gestión de las tareas y del alumnado, quien apenas tiene posibilidad de elección sobre el mismo.

En este sentido, el espacio se organiza y gestiona bajo la autoridad y control de la profesora en la mayoría de las situaciones, siendo la rigidez e inflexibilidad sus características dominantes en la medida que su uso y acceso queda restringido y limitado en el tiempo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se observa la ausencia de espacios polivalentes que permitan dotar de significados formativos al espacio y, de este modo, crear las condiciones espaciales necesarias para que la diversidad de formas de aprender, pensar y actuar puedan expresarse libremente.

Así pues, no se observa un planteamiento flexible de la organización espacial porque no se concibe en permanente construcción, abierto a cambios

y modificaciones, en función de las necesidades inherentes a la presencia de la diversidad en el aula y, en consecuencia, a las pretensiones educativas que vayan surgiendo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, emerge en el aula un uso del espacio orientado a las relaciones personales y la interacción entre iguales cuando las tareas obligatorias e imprescindibles van siendo encuazadas y finalizadas. Y si bien no hay un planteamiento explícito e intencional que conciba el espacio como lugar de encuentros y favorecedor del diálogo y confrontación libre de ideas entre los niños y niñas, en la práctica —de forma encubierta y un poco anárquica, el espacio es utilizado por los niños y niñas para tal fin.

Entendemos que esto entra en contradicción con el uso del espacio que impone y hace la profesora durante el desarrollo de tareas obligatorias. En relación con el uso del espacio la profesora siente y desea que el aula sea de todos, que los niños sientan el aula como algo suyo donde puedan expresarse libremente. Pero su preocupación porque los niños adquieran los contenidos mínimos, su preocupación por seguir el programa, le condiciona de tal forma que le lleva a imponer y a ejercer su autoridad, ahogando las iniciativas y libre expresión de los niños y niñas en el desarrollo de las tareas, donde el uso del espacio con fines formativos, como lugar de encuentro e intercambio y confrontación del conocimiento, es uno de los aspectos no contemplados por ella al no sentirlo como una necesidad para desarrollar las tareas escolares.

En cuanto al papel del espacio en relación con el niño acogido al Programa de Compensatoria y los dos niños valorados de Integración se observa un uso segregador. Éstos salen del aula en los momentos más inesperados, teniendo que interrumpir la tarea que están realizando. De igual forma, cuando se reincorporan al grupo, a menudo, se originan para estos niños tiempos «muertos», teniendo que esperar a que el resto de sus compañeros finalicen su actividad para poder iniciar su tarea. En ambos casos el abandono y posterior reincorporación de estos niños al aula hace olvidar que estos niños pertenecen a un grupo de referencia con el que conviven diariamente, y en consecuencia se les niega la participación en la mayoría de las actividades, remarcándose aún más sus diferencias e impidiéndoles su integración en el grupo.

Esto es quizás el aspecto más importante del uso del espacio en relación con el tipo de respuesta que se da a la diversidad. Planteamiento organizativo que se legitima y consolida en la medida que la organización del centro contempla un único espacio para los diferentes, el aula de Compensatoria, como único lugar donde atender las necesidades de estos niños.

Consideramos que dar respuesta a la diversidad en la escuela para compensar y/o integrar exige algo más que proporcionar las técnicas instrumentales básicas como única alternativa para compensar sus déficits. Por ello nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Por qué no poner el espacio al servicio de estos niños en vez de al servicio del personal docente del Programa de Compensatoria? ¿No subyace en la organización del centro la idea que las aulas son el lugar para los alumnos y alumnas que pueden seguir el currículum y un ritmo «normal» de escolarización? ¿Este uso del espacio no tiene graves consecuencias para estos niños en la medida que genera pautas de socialización segregadoras y desiguales para los menos capaces por origen social, y/o cultural, y/o intelectual? ¿O es que podemos acotar un espacio concreto y diferente para trabajar la autoestima, la socialización, la seguridad personal de estos niños al margen de su grupo de referencia?

En cuanto a la organización temporal la rigidez y fragmentación son las notas distintivas. En concreto observamos un uso del tiempo en función de la jerarquía disciplinar del conocimiento escolar. El horario escolar está organizado de tal forma que prevalecen unas áreas de conocimiento sobre otras, por los que el desarrollo de tareas no se realiza en función de la relevancia e interés que tienen para los niños y niñas, sino en función de criterios ajenos a ellos.

En relación con la organización del tiempo para los tres niños que salen al aula de Compensatoria se observa un planteamiento en el que prevalecen los criterios administrativos y burocráticos, que se adaptan de forma flexible en función de la docencia de la profesora encargada del Programa de Compensatoria, y no de las necesidades educativas y evolución de los procesos de aprendizaje de estos niños.

3. Implicaciones para la respuesta educativa al multiculturalismo y la diversidad

A lo largo de la observación participante y en los procesos de reflexión conjunta entre observadoras y maestra, en los cuales se producía una verdadera interpelación recíproca entre la teoría y la práctica del tema estudiado, hemos podido constatar que las dimensiones anteriores se concatenan e interrelacionan, dando lugar a una práctica que consideramos orientada por los siguientes principios:

- a) Sobrevaloración del valor propedéutico de los contenidos.
- b) Fuerte tendencia a la homogeneización.

- c) Sobrevaloración del valor del conocimiento escolar-académico para lograr la mejor calidad de vida, para «ser más felices».
- d) Desconsideración del sentido enriquecedor de la diversidad para adquirir una cultura básica en la convivencia, y para la socialización con una actitud de respeto, comprensión y tolerancia hacia lo diferente.
- e) Sentido de responsabilidad de la maestra como representante de unos objetivos definidos externamente y como responsable del logro de los mismos, que le impulsa a mantener el orden, también preestablecido, en la selección, presentación, tratamiento y adquisición de los conocimientos
- f) Como consecuencia de lo anterior, proceso de enseñanza y aprendizaje con un sentido reproductor más que un sentido contextualizado y adaptado a los intereses y situaciones de las niñas y los niños.

Este modo de desarrollar las dimensiones didácticas dan lugar a una práctica reproductora (y por lo tanto excluyente de lo diferente del estándar medio dominante, excluyente del que no puede o no quiere incorporarse a «la normalidad»), en lugar de una práctica que, aún teniendo en cuenta lo exteriormente prescrito, sea más independiente, surja de las manifestaciones de la diversidad en el aula y sea capaz de transformarlas en nuevas posibilidades educativas para todos.

4. Bibliografía

- Colectivo YOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba*. Granada: CIDE (MEC), Universidad de Granada.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). «Currículum y Diversidad cultural». En *Rev. Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 127-253.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Sthenhouse, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Torres, X. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Wood, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.