

En un aula de educación primaria: de la multiculturalidad con minúsculas a la cultura con mayúsculas*

M^a Josefa Cabello Martínez
Laura Rayón Rumayor

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Madrid. Spain

Resumen

A partir de los resultados obtenidos en 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» (CIDE-MEC), se resume la respuesta que se estaba dando a la diversidad en este grupo concreto en los temas siguientes: presencia de la diversidad y multiculturalismo en el aula, concepto y tratamiento de la diversidad, secuencia y desarrollo de tareas, uso de materiales y organización espacio-temporal.

Palabras clave: diversidad, integración social, multiculturalismo, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resum

A partir dels resultats obtinguts en un estudi de cas realitzat en el marc de la investigació «Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria» (CIDE-MEC), es resumeix la resposta que s'estava donant a la diversitat en aquest grup concret en els temes següents: presència de la diversitat i multiculturalisme a l'aula, concepte i tractament de la diversitat, seqüència i desenvolupament de tasques, ús de materials i organització espaciotemporal.

Paraules clau: diversitat, integració social, multiculturalisme, procés d'ensenyament-aprenentatge.

Abstract

The present article is an abstract of a case study realised in the context of the investigation: «The principles of comprehensiveness and diversification as a response to diversity

* Este estudio es parte 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).

in a multicultural school inside Obligatory Education» (CIDE-MEC). It explains the kind of answer that has been made to diversity inside that particular group. This answer refers to a number of issues: presence of diversity and multiculturalism inside the classroom, concept and treatment of diversity, order and development of tasks, use of material and organisation of time and space.

Key words: diversity, social investigation, multiculturalism, teaching-learning process.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Presencia de la diversidad y multiculturalismo en el aula | 4. Uso de materiales: el libro de actividades del alumnado y la guía didáctica de la profesora |
| 2. Concepto y tratamiento de la diversidad | 5. La organización espacio-temporal |
| 3. Secuencia y desarrollo de tareas | Bibliografía |

Presentamos una síntesis de los resultados obtenidos de un estudio de caso realizado en el primer ciclo de educación primaria, durante los cursos académicos 1994-1995 y 1995-1996, con el mismo grupo de alumnos y su profesora tutora.

Dada la naturaleza y finalidad de la investigación etnográfica, los procesos de observación, análisis e interpretación de los datos se han realizado de forma continua y flexible, y a partir de ellos han ido emergiendo una serie de dimensiones de la práctica en el aula que se manifestaron como los referentes más relevantes para entender la respuesta que, en este grupo concreto, se estaba dando a la diversidad. Dichas dimensiones se resumen en: *a)* presencia de la diversidad y multiculturalismo en el aula; *b)* concepto y tratamiento de la diversidad; *c)* secuencia y desarrollo de tareas; *d)* uso de materiales; *e)* organización espacio-temporal.

1. Presencia de la diversidad y multiculturalismo en el aula

Aunque ésta no ha sido constante a lo largo del periodo de observación, la situación de la diversidad en el aula se puede resumir así:

1. Multiculturalismo concreto con diferencias en la etnia, lengua, religión, país de origen:
 - a)* Sin retraso en el aprendizaje escolar.
 - b)* Con retraso en el aprendizaje escolar.
2. Diversidad
 - a)* Con dificultades especiales de aprendizaje y retraso en la escolarización-integración social.

- b) Sin dificultades especiales. Diferencias en el saber personal, en la cultura popular y familiar de los alumnos y en su ritmo de aprendizaje.

Excepto en la diversidad de tipo 2b, en la que está implicado prácticamente todo el grupo, destacando algunas alumnas, los otros casos corresponden todos al género masculino.

2. Concepto y tratamiento de la diversidad

Los aspectos multiculturales entendidos como diferencia y riqueza de costumbres, lenguas y religiones, y por ello, como fuente de intercambio, no son considerados por la profesora salvo cuando es inducida por las preguntas y apreciaciones de las observadoras. Para ella el referente más importante es el del currículo básico, el de los contenidos establecidos para esta etapa, de tal forma que existe diversidad en la medida en que existen dificultades para lograr dichos contenidos en un nivel medio o estándar. El alumno árabe, que puede seguir las tareas escolares a nivel de primaria, requiere para la maestra menos consideración como diferente que el alumno de etnia gitana, al presentar éste retraso en el aprendizaje de contenidos estándar.

Respecto a la diversidad básica, sin dificultades especiales, la profesora 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. Esta es sin duda la transformación más importante que ha habido en la percepción de la diversidad que tiene la maestra y que apreciamos como una evolución reflexiva. Hasta el último momento de la observación ella se plantea el cambio como un dilema, como una reflexión sobre su práctica, y pide apoyos. Con gran capacidad de crítica reconoce que no sabe cómo trabajar con la diversidad en el aula. Aunque no sabe qué puede hacer, al final de la observación sí sabe 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.

La profesora está ahora implicada en una búsqueda de soluciones para atender la diversidad en el aula. El principal motivo es su deseo sincero de que todos aprendan los contenidos de ciclo, quiere que todos aprendan lo mismo, pero, como cada uno lo hace a su ritmo, también quiere que cuando terminen la tarea común sigan trabajando cada uno a su modo. Lo primero es el libro, el conocimiento escolar, en segundo lugar las diferencias, las peculiaridades de cada uno. ¿Se puede garantizar lo primero sin atender la diversidad? ¿Cómo se atiende la diversidad para garantizar lo primero? Pensamos que éste es el dilema que ahora tiene planteado la profesora.

3. Secuencia y desarrollo de tareas

Las tareas, marcadas fundamentalmente por el libro de texto, se van desarrollando a través de una dinámica repetitiva y estable donde las actividades se

sucedan fragmentadas, resultando poco significativas, y favorecedoras de estrategias de aprendizaje memorísticas que dan lugar a procesos lineales, homogéneos y orientados a los resultados. Tenemos, pues, una enseñanza que prima la transmisión-adquisición-refuerzo-evaluación de contenidos estándar, homogeneizando contenidos, ritmos y procesos de aprendizaje de forma que apenas se hace presente la atención a la diversidad.

La profesora siente y asume que para ella es imposible «dar a cada uno lo que le pide». En primer lugar, orienta la actividad para la mayoría de los alumnos a través del trabajo individual y por escrito, y posteriormente diversifica 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. Porque la secuencia general le permite 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 reconoce en el momento de triangular el informe final del estudio de caso.

Este proceso reflexivo le lleva a ser consciente de que dicha secuencia no garantiza que la mayoría de los alumnos adquieran los contenidos mínimos. Y esto le lleva a desear un cambio en su práctica con una clara orientación metodológica, y a reconocer abiertamente, y con gran capacidad de crítica, que existe un desajuste entre lo que quiere conseguir y lo que hace.

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

El libro de actividades del alumno y la guía didáctica de la profesora son los materiales utilizados en el aula con mayores repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el eje vertebrador en torno al cual se estructuran estos procesos. La profesora selecciona y organiza los contenidos curriculares, y concreta la forma de abordarlos en unidades temporales y de contenido: las unidades didácticas. En ocasiones ella hace una interpretación del contexto y planifica y desarrolla otras actividades no sugeridas en la guía del profesor; pero siempre termina delegando su actuación en dichos materiales. Esto dificulta la posibilidad de atender a los procesos de aprendizaje y, por tanto, a las necesidades que van surgiendo durante los mismos. Porque el uso de estos materiales cumple el objetivo de comunicar unos contenidos y desarrollar unas tareas de bajo nivel de ambigüedad y orientadas a los resultados, que no contemplan la diversidad general y, menos aún, la diversidad concreta y/o con claro retraso en el aprendizaje.

Reflexionando con las observadoras ha ido tomando conciencia del poder estructurante y el carácter limitador que estos materiales tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Percibe que su uso no le garantiza que todos los alumnos adquieran el currículo prescrito, y llega a ser consciente de que el libro de texto lleva a los niños, «un poco por imitación, copiando», a apren-

der algo, pero no a construir el aprendizaje. Aunque no se siente preparada profesionalmente para diseñar y desarrollar una práctica más independiente del libro de texto, se interroga con las observadoras sobre cómo utilizar este material para dar respuesta a la diversidad básica que comienza a percibir.

Respecto a la atención a la diversidad con retraso en el aprendizaje, asume que con el planteamiento didáctico que se desarrolla en el aula es casi inexistente, 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 es más que un medio, que un fin, y eso produce contradicciones entre su pensar y actuar, y por ello un deseo de cambio. Pero también le produce una reflexión en torno a las condiciones laborales y profesionales para una práctica más autónoma e independiente. La maestra considera que el horario escolar y la ausencia de coordinación entre docentes estrangula, o al menos dificulta, el diseño y desarrollo de una práctica más independiente del libro de texto, para la cual es necesario el trabajo en equipos donde contrastar, discutir y experimentar otras alternativas de acción.

5. La organización espacio-temporal

En la práctica de la profesora no se manifiesta una concepción del espacio como instrumento didáctico que permita usar las diferentes zonas del aula como lugares para que los alumnos utilicen diversos materiales y desarrollen estrategias 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 adquieren un único significado: almacén de material escolar. No obstante, emerge en el aula un uso del espacio orientado a las relaciones personales y a la interacción entre iguales cuando las tareas obligatorias e imprescindibles van siendo encauzadas 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 la confrontación libre entre los niños y niñas, en la práctica, de forma encubierta y un poco anárquica, el espacio es utilizado por la mayoría de niños y niñas para tal fin. Sin embargo, los niños que asisten a actividades de «apoyo» viven un uso más segregador, ya que tienen que salir interrumpiendo la tarea que estaban realizando y, al reincorporarse al grupo, tienen a menudo que esperar para iniciar alguna actividad. Esto hace que se remarquen aún más sus diferencias y se dificulte su integración en el grupo de referencia. Este planteamiento organizativo se legitima y se consolida en la medida que la organización del centro contempla un único espacio para los diferentes: el aula de compensatoria.

La organización temporal obedece, en general, a la jerarquía disciplinar. Respecto a los tres niños que salen al aula de compensatoria, prevalecen los criterios administrativos y burocráticos (por ejemplo, docencia de profesora de compensatoria) sobre las necesidades educativas y la evolución de los procesos de aprendizaje de estos niños.

Como conclusión, cabe señalar que a lo largo de la observación participante y en los procesos de reflexión conjunta entre observadoras y maestra se producía una verdadera interpelación recíproca entre la teoría y la práctica del tema estudiado. Hemos constatado que las cinco 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 y académico para lograr la mejor calidad de vida; *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 y transmisora de unos objetivos definidos externamente, que le impulsa a mantener el orden —también— preestablecido, en la selección, presentación, tratamiento y evaluación de los conocimientos; *f)* y como consecuencia, procesos de enseñanza y aprendizaje con un sentido reproductor más que contextualizados y adaptados a los intereses y situaciones de las niñas y los niños.

Este modo de desarrollar las dimensiones didácticas dan lugar a una práctica que ignora lo que difiere del estándar medio dominante y que excluye al 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.

Bibliografía

- COLECTIVO YOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba*, CIDE (MEC). Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE). Universidad de Granada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). «Currículum y diversidad cultural». *Revista Educación y Sociedad*, 11, p. 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.