



LA LUCIÉRNAGA QUE ERA... ¿DIFERENTE? UN AULA «MULTICULTURAL» EN GUIPÚZCOA: CONVIVENCIA Y CONFLICTOS ENTRE LOS ALUMNOS E INTERVENCIÓN DE LAS MAESTRAS

AMELIA BARQUÍN*
NEKANE PLAZA*

RESUMEN. En la Comunidad Autónoma Vasca, como en otros lugares, estamos asistiendo a un crecimiento paulatino del número de alumnos¹ de procedencia extranjera en las aulas. La presencia de estos niños en ellas supone, no hay duda, una oportunidad y un reto para la institución escolar. Por un lado, deberá responder a una situación que introduce variables y factores novedosos². Por otro lado, estos alumnos nos recuerdan que resulta inaplazable la puesta en marcha de una pedagogía para la diversidad que tenga en cuenta las características de los alumnos. Entre esas características, algunas están, desde luego, ligadas a su procedencia social y cultural.

En este artículo, nos proponemos describir y explicar los resultados de una investigación del tipo «investigación en la acción» que se realizó en el curso 2002-2003 en dos aulas «multiculturales» (con niños de «procedencia cultural diversa»). Se trata de un aula de seis años y el aula de apoyo de lengua (a la que acuden dos niñas de esa aula de seis años). El contexto es el «modelo D», es decir, la lengua vehicular de la clase en todas las asignaturas es el euskara; en el aula de apoyo se trabaja esta lengua.

La investigación tuvo como objetivo analizar e incidir en la mejora de la intervención didáctica, es decir, se centró en mejorar la labor de las dos maestras que colaboraron en este proyecto. Tuvo el interés de entregar al análisis –y a la mejora– hechos cotidianos que suceden dentro el aula y que cualquier profesional puede reconocer como corrientes y cercanos a su experiencia.

(*) Universidad de Mondragón.

(1) En este trabajo se usará el masculino como genérico, es decir, incluirá a mujeres y a hombres. No usaremos, por lo tanto, duplicaciones («alumnos, -as», «alumnas y alumnos», etc.), ni otros recursos como la arroba (alumn@s), etc. Es responsabilidad de quien lee estas líneas no olvidar la presencia de las mujeres dentro del genérico.

(2) Sobre los elementos nuevos que introduce en el contexto educativo la llegada de niños extranjeros, véase Sainz (2002, pp. 61-67). Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

En este artículo nos ocuparemos de una de las líneas de esa investigación: la que se centró en la convivencia entre los alumnos y la intervención de las maestras en este terreno. El artículo tiene el carácter *sui generis* de los que recogen trabajo de investigación-acción y ha de dedicar atención al proceso, a los resultados y a los elementos que resulten de interés para otros profesionales.

En primer lugar explicaremos la génesis del proyecto. A continuación describiremos someramente sus fases y presentaremos los aspectos más relevantes que fueron surgiendo durante el análisis. Expondremos, para terminar, algunas conclusiones sobre el tratamiento de la diversidad y de la diversidad cultural en particular.

ABSTRACT. In the Autonomous Community of the Basque Country, like in other places, the number of students of foreign origin in the classroom is gradually increasing. Undoubtedly, the presence of these children in the classrooms is an opportunity and a challenge for the educational establishment. On the one hand, it will have to respond to a situation that is introducing new variables and factors. On the other, these students remind us that the implementation of a pedagogy for diversity, which takes into account the characteristics of the students, can no longer be delayed. Some of those characteristics are certainly linked to their social and cultural background.

This article seeks to describe and explain the results of a research project similar to a «research-action» work carried out in the year 2002-2003 in two «multicultural» classrooms (with children from «different cultural backgrounds»). One was a classroom for 6-year olds and the other a language support classroom (attended by two girls from the above-mentioned classroom). This context corresponds to «model D», where Euskera is the vehicular language for all subjects; a language to which attention is paid in the support classroom.

The aim of the research project was to analyse and improve pedagogical intervention, that is, it focused on improving the work of the two teachers who collaborated on the project. The interest lay on providing the analysis and improvement with daily events that occur within the classroom and that any professional would recognize as ordinary and close to his/her experience.

The article tackles one line of that research project: the one focused on the coexistence of the students and the intervention of the teachers in this area. The *sui generis* nature of the article is similar to those devoted to research-action work and has to pay attention to the process, outcomes and elements of interest for other professionals. The origin of the project is explained first. Then, its phases are cursorily described and the most relevant aspects that arose during the analysis presented. Finally, some remarks on how to treat diversity, especially cultural diversity, are stated.

GÉNESIS DEL PROYECTO

La iniciativa surgió en el «Seminario sobre Interculturalidad» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea³. El objetivo era doble; por un lado, investigar y ver qué sucedía dentro del aula cuando en ella se encuentran niños de procedencias culturales diversas (y en particular inmigrantes) poniendo atención especial a la tarea de la maestra. Por otra parte, nuestro propósito era incidir en la mejora de esa tarea.

El equipo de HUHEZI tuvo la suerte de encontrar colaboración por parte de la Ikastola Urretxu-Zumarraga (ubicada en la población de Urretxu, Guipúzcoa). Dos maestras se mostraron dispuestas a participar en el proyecto. Se trataba, por un lado, de Nekane Agirre, maestra de un aula de seis años entre cuyos alumnos se encontraba Blanca, una niña gitana escolarizada hace algunos años, y Begoña, una

niña argentina llegada hace pocos meses⁴. La otra era Juani Urzelai, la maestra del aula apoyo en la que estas dos niñas pasaban dos horas diarias junto con otras dos niñas argentinas. Las maestras son dos profesionales con una experiencia de años, un gran interés en su trabajo y una actitud abierta a aprender y experimentar. En palabras de Nekane Agirre al principio del proceso, «me quedan todavía veinte años de profesión y a menudo me parece que podría hacer las cosas mejor. Creo que tengo que aprovechar esta oportunidad para aprender».

Se trataba, como hemos dicho, de un aula de modelo D de alumnos de seis años. Aquí conviene señalar que nuestra investigación pretende ser una contribución al esfuerzo que ha de hacerse para que también los alumnos hijos de inmigrantes aprendan las dos lenguas de la comunidad y no únicamente la castellana.⁵

Desde el principio la investigación se planteó como investigación-acción⁶.

(3) En el seminario han tomado parte durante el curso 2002-2003 Julen Arexolaleiba, Nekane Arratibel, Amelia Barquín, Iñaki García, Karmele Pérez, Nekane Plaza y Matilde Sainz. Se trata de un grupo interdisciplinar formado por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y filólogos pertenecientes a dos departamentos de la facultad HUHEZI: el Departamento de Lenguas y el Departamento de Procesos Educativos. Las autoras de presente artículo deseamos agradecer a Maite García, del Departamento de Procesos Educativos, sus agudos comentarios en el análisis de diversos episodios de las grabaciones. Hay que añadir que el seminario ha contado con una subvención del Gobierno Vasco. Conste aquí nuestro agradecimiento por esta ayuda.

(4) Los nombres de las niñas son ficticios.

(5) Los datos de matriculación en la Comunidad Autónoma Vasca apuntan a que, mientras la opción mayoritaria de los padres autóctonos son los modelos B y D, la de los padres inmigrantes es el modelo A, hecho que nos resulta preocupante. En el modelo A la docencia se imparte por completo en castellano y hay una asignatura de euskara y en el modelo B unas asignaturas se imparten en castellano y otras en euskara. En el curso 2001-2002, el 65% de los alumnos inmigrantes se matriculó en el modelo A en Álava, Vizcaya y Guipúzcoa (*Gara*, 25-01-2002); sin embargo, en el curso 2002-2003, el 91,4% de los niños de 0 a 3 años en esas provincias se matricularon en los modelos B y D (el 67,7% en el modelo D) (*Egunkaria*, 10-09-2002). Es claro que la elección de los padres autóctonos y la de los padres inmigrantes es notablemente diferente y queda aún una gran labor que hacer para que los hijos de estos obtengan una enseñanza que les garantice las mismas oportunidades que las que tienen los hijos de los autóctonos.

(6) Sobre las características de este tipo de investigación puede verse el trabajo reciente de Latorre (2003).

Quizá el mejor modo de explicar el porqué de esta elección es remitir a las consideraciones que hace J. A. Jordán (1994) en el capítulo titulado de modo significativo «La formación del profesorado: una urgente necesidad en el ámbito de la educación multicultural». Citamos aquí sus palabras en lo que hace «referencia a la distinción entre los dominios cognitivo y afectivo en relación con el ámbito de la educación multicultural» (p. 110):

Si hemos de creer, en este sentido, la opinión de otra figura importante en esta área (G. Gay, 1989, p. 18), si deseamos que el profesorado conozca bien y adecuadamente sus propias actitudes étnicas, no hemos de empezar confiando en la vía cognitiva (p. ej., conferencias o lecturas) (...), parece que es más conveniente y eficaz conducir a los profesores a la auto-comprobación *vivencial* en la práctica educativa diaria; en efecto, cuando los docentes experimentan –mediante registros de incidentes, grabaciones, observación de terceras personas, etc.– sus reacciones espontáneas, su modo de dirigirse a los alumnos diferentes..., son menos reticentes –después de su sorpresa– a cambiar sus actitudes; sólo, pues, «a posteriori» pueden ayudar muy positivamente otros mecanismos formativos como: la reflexión pautada, los debates sobre tópicos de esta índole..., y una serie de lecturas bien escogidas.

Insiste Jordán en «la necesidad insoslayable que tiene el profesorado de *auto-analizar* sus valores educativos» (p. 112) y cita a C. A. Grant y C. E. Sleeter (1989) al indicar lo siguiente:

(...). Hace ya años que P. W. Jackson (1975) se percató de que los maestros viven en/de la inmediatez de la práctica

educativa diaria, preocupándoles casi exclusivamente de los innumerables «problemas» que ocurren *bic et nunc* (aquí y ahora) (...). Su pensamiento es, pues, muy práctico en la acción, a golpe de intuiciones más que de razonamientos científico-técnicos. Jackson justifica esta forma de actuar y de pensar –hasta cierto punto– dada la gran ambigüedad y complejidad que suele caracterizar a toda situación real de enseñanza. (...) Ahora bien, todo lo anterior no obsta para que anteriormente al acto educativo los profesores dispusieran de un repertorio de estrategias didácticas alternativas, y después de la práctica cotidiana reflexionasen sobre sus propias creencias.

Diremos para terminar nuestra justificación del método de investigación elegido, que el propio Jordán incluye un subcapítulo dedicado a «Algunos modelos y experiencias de formación» (pp. 116-124). Entre ellas, está la llevada a cabo por la Universidad de Alaska y divulgada, entre otras publicaciones, por K. Noordhoff y J. Kleinfeld (1993). Nos interesan aquí las tesis que fundamentan cada aspecto del programa:

A. Los cursos, asignaturas, seminarios..., de enfoque tradicional, centrados en dar conocimientos (antropológicos, pedagógicos...) son prácticamente ineficaces y, a veces perjudiciales (p. ej., generalizando estereotipos y troquelando prejuicios) si sólo se utiliza esta modalidad formativa.

B. (...) Lo más importante de la actividad docente es la «reflexión-en-lacción». De ahí que, más que «recibir» enseñanzas teóricas para aplicarlas posteriormente, lo mejor sea desarrollar en el profesorado la capacidad para reflexionar sobre su práctica con

alumnos culturalmente distintos». De esta forma, la secuencia lógica tradicional: «fundamentación teórica-metodología-aplicación real» queda reemplazada por otra de carácter más holista en donde se integran simultáneamente «experiencia práctica-investigación-teoría».

C. (...) Se trata de acceder a la teoría pedagógica mediante una representación de esta en forma de «problemas educativos reales y vividos». Procediendo así se busca que los docentes integren significativa y profundamente los conocimientos teóricos (culturales, pedagógicos...) en su pensamiento práctico cotidiano. Por lo demás, los tipos de experiencia de partida son variados: se suele empezar enseñando en algunas escuelas características, continuar con la puesta en práctica de las ideas pedagógicas aprendidas en la fase anterior..., y terminar –generalmente– con una propuesta al grupo de cómo enseñaría una unidad didáctica a una clase concreta de alumnos pluriculturales.

Obviamente, en cada una de estas etapas, al trabajo individual de cada profesor en formación sigue un debate grupal en orden al enriquecimiento recíproco, en el que el formador juega un rol crucial en cuanto a moderador y proporcionador de alternativas pedagógicas y otros conocimientos pertinentes.

Valga esta larga referencia al trabajo de J. A. Jordán para explicar nuestra decisión de descartar otros modos de intervención convencionales y nuestra intención de trabajar de un modo más experiencial (del estilo del que someramente se describe en el punto C anterior, aunque no idéntico). La referencia a Jordán es para nosotros doblemente valiosa porque algunas de las conclusiones que obtuvimos de nuestro trabajo ratifican los pasajes que hemos citado.

A continuación explicaremos en qué consistió el proceso de investigación. Después nos centraremos en el contenido de la investigación. Ambos aspectos nos parecen importantes. El contenido lo es sin duda. En cuanto al proceso, lo consideramos útil por su valor como instrumento y como punto de referencia para ulteriores investigaciones.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito era formar un equipo compuesto por nuestro grupo de HUHEZI y un grupo de profesores con alumnado «multicultural», dispuesto a realizar un ciclo de investigación cuyos pasos principales han sido los siguientes:

- primera fase de grabación en vídeo del trabajo de las maestras en la clase durante varias sesiones;
- trabajo de análisis de los datos recogidos en las cintas tanto por parte del grupo de HUHEZI como por parte del grupo de las maestras;
- reunión conjunta para tratar determinados aspectos susceptibles de mejora en la intervención didáctica;
- segunda fase de grabación en vídeo del trabajo de las maestras en la clase durante varias sesiones (se graban las secuencias didácticas que han preparado para introducir elementos de mejora);
- trabajo de análisis de los datos recogidos en las cintas tanto por parte del grupo de HUHEZI como por parte del grupo de maestras;
- reunión conjunta para identificar los elementos de mejora puestos en práctica y los aspectos que todavía podrían mejorarse.

(Es claro que el ciclo a-f podría continuar y repetirse indefinidamente).

La última parte de la investigación sería precisamente la que estamos realizando en este momento: consignar por escrito el proceso / resultado (inseparables en una investigación en la acción).

Hay que mencionar, aunque sea someramente, el proceso de formación al que nos sometimos antes de empezar la investigación propiamente dicha. El grupo de HUHEZI analizó diversas investigaciones del mismo tipo y eligió el procedimiento, así como una serie de elementos en los que fijar la atención de los observadores. A continuación se encargó de compartir estos elementos con el grupo de las maestras y de acordar con ellas el modo de llevar a cabo el trabajo.

En febrero de 2003 comenzó la primera fase de la investigación (la que recoge los apartados a, b, y c) se realizaron las primeras grabaciones. Durante cinco mañanas, de lunes a viernes, y mediante dos cámaras de vídeo y algunas grabadoras se registró el trabajo de Nekane en el aula (de 9:00 a 12:30) y el trabajo de Juani en el aula de apoyo (de 11:00 a 12:00).

Durante las siguientes semanas el equipo de HUHEZI estudió las grabaciones y seleccionó una serie de hechos sucedidos en el aula dignos de ser analizados.

Los observadores (dos por cada sesión) habían escogido ya una serie de episodios que les resultaron significativos y todos los demás miembros de HUHEZI vieron por separado las grabaciones. Sólo los aspectos en los que hubo consenso en el análisis en las reuniones posteriores fueron tenidos en cuenta para luego llevarlos a la reunión con las maestras. Todos esos episodios fueron transcritos para facilitar su examen por parte de los dos grupos.

Los episodios fueron clasificados en tres campos temáticos:

- didáctica de la lengua,
- relaciones afectivas alumno / maestra y
- convivencia entre los alumnos y conflictos.

En consecuencia, el equipo de HUHEZI se subdividió en tres subgrupos, cada uno de ellos dedicado sobre todo a un campo concreto, aunque en colaboración con los otros. Cada subgrupo dirigió el análisis de los pasajes correspondientes. (Estos subgrupos son los que se reunirán más adelante con las maestras).

Después tocó a las maestras analizar la grabación (sin la presencia del equipo de HUHEZI). Para ello, las maestras eligieron empezar por el punto c) «convivencia entre los alumnos y conflictos». El equipo de HUHEZI les indicó cuáles eran los episodios seleccionados en que se tenían que fijar y les proporcionó las transcripciones. Asimismo les envió un cuestionario que debía ser sencillo y servir de guía útil para hacer el análisis de cada pasaje. Este es en concreto el cuestionario sobre la convivencia entre los alumnos y conflictos:

En lo que se refiere a Blanca⁷:

- ¿Cuál es la dificultad que tiene en este pasaje?
- ¿Qué querías conseguir con tu actividad? (si recuerdas la actividad, puedes responder antes de ver el pasaje, luego ver la cinta y comparar).
- Después de ver la cinta, ¿qué te parece? ¿Conseguiste lo que pretendías?
- ¿Qué crees que hiciste bien?
- ¿Qué te parece que puedes mejorar?

(7) Luego explicaremos por qué centramos nuestra atención en Blanca.

Dos semanas después, en marzo, nos reunimos las dos personas del equipo de HUHEZI encargadas del tema y las maestras para poner en común nuestras conclusiones y dialogar sobre lo analizado en las cintas. Más adelante entraremos en detalle acerca de estos contenidos.

El mismo procedimiento se siguió sucesivamente con los otros dos temas de interés, es decir, didáctica de la lengua y relaciones afectivas. Cada subequipo de HUHEZI seleccionó algunos episodios del aula registrados en las cintas que fueran significativos y se procedió de la misma forma que con el último punto.

Al terminar este proceso, comenzó una segunda fase, ya que en el equipo se decidió que cada una de las maestras realizara una secuencia didáctica en la que implementara mejoras en los aspectos que se habían tratado a lo largo de las reuniones. Las secuencias se llevaron a cabo y se grabaron en mayo.

A continuación los subgrupos de HUHEZI analizaron las grabaciones según la especialidad de cada uno y pusieron en común sus observaciones. Las maestras, por su parte, realizaron el mismo análisis. A principios de junio, las maestras y varios miembros del equipo de HUHEZI se reunieron e hicieron una valoración conjunta de la actividad registrada en las cintas y se centraron tanto en los aspectos en que ésta había mejorado como en los aspectos en que aún se podía mejorar.

Hasta aquí la descripción del proceso. Quizá larga, a pesar de que hemos evitado entrar en demasiados detalles de relevancia menor y que puedan resultar engorrosos al lector. La consideramos, sin embargo, necesaria porque el proceso es inseparable de los resultados: no se hubieran conseguido los mismos de otro modo. Hay que añadir que hemos hecho una valoración altamente positiva de dicho proceso: creemos que ha resultado adecuado para el fin que nos propusimos

y nos ha proporcionado resultados apreciables según nuestro punto de vista.

Debemos añadir todavía un par de precisiones antes de pasar a la investigación en sí. A la hora de exponer los contenidos de nuestro análisis, no especificaremos de dónde proceden en cada caso, si del equipo de HUHEZI, del equipo de las maestras o de ambos. Sería costoso establecerlo (las reuniones eran verdaderos diálogos cooperativos) y no nos parece un dato relevante. Lo importante es que son las conclusiones a las que llegamos entre todos los participantes. Por otro lado, al hacer la exposición, nos centraremos en los aspectos «mejorables» y no en los aspectos positivos de la intervención didáctica de las maestras. Los aspectos positivos surgieron durante el análisis y las reuniones conjuntas y fueron señalados explícitamente, aunque a ellos se les concedió menos tiempo y atención que a los dignos de mejora, como es natural en un proceso que pretende precisamente incidir en la mejora. No queremos dejar de mencionar aquí el aspecto quizá fundamental y que se produce en las dos aulas observadas: el clima afectivo que ambas maestras logran en el aula. Se aprecia que a ambas les gusta la enseñanza y es evidente el interés por su trabajo y el cariño por los niños. Efectivamente, utilizando cada una de ellas recursos diferentes y un estilo propio, logran un ambiente en que los niños se sienten cómodos, con confianza, sin ningún miedo; se logra, por tanto, una condición básica: el ambiente propicio para crecer y para aprender.

EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Al realizar el análisis de las grabaciones de la primera fase, nos dimos cuenta que en

el aula se producían situaciones que mostraban dificultades en la convivencia entre alumnos. Y esas dificultades se producían a menudo en la relación con Blanca, la niña gitana, que sufría rechazo por parte de algunos compañeros. La frecuencia de estas situaciones a lo largo de la semana en que se hizo la grabación despertó nuestro interés y decidimos centrar una de las líneas de trabajo en esta cuestión.

Antes de nada, conviene consignar lo que las maestras nos explicaron sobre esta alumna. Ellas indicaron que los otros niños tratan a Blanca como diferente y señalaron varios elementos que podían tener relación con ese hecho. Por ejemplo, que su familia es gitana: su padre, que viene a buscarla todos los días, es de piel oscura, y su madre viste al estilo gitano. Es, ya lo hemos dicho, la explicación de las maestras y no sabemos hasta qué punto los compañeros consideran esas circunstancias. Conviene señalar aquí que la niña no se distingue en la clase por ningún detalle de su aspecto ni de su comportamiento.

Por otra parte, la niña falta a clase muchos viernes porque sus padres la llevan con ellos cuando van a cuidar a la abuela, que vive en otra localidad. En el pasado, el absentismo de la niña ha sido aún mayor. Los demás niños se dan cuenta de que Blanca falta y les parece extraño. Blanca también se da cuenta de que los demás niños no hacen esto.

El nivel de conocimiento de euskara de Blanca es más bajo que el de los demás niños del aula, a pesar de que lleva tres años escolarizada. Le cuesta responder cuando le pregunta la maestra, pocas veces responde de manera voluntaria y parece tener dificultades para comprender lo que se habla en la clase. Por eso va

al aula de apoyo junto con las otras tres niñas (que son inmigrantes). Nekane cree que Blanca no juega con sus compañeros fuera de las horas de clase y no practica el euskara.

Además la niña se dirige muchas veces a la maestra para hacerle preguntas y en busca de apoyo (muestra una gran dependencia de ella), y su comportamiento parece indicar una autoestima baja.

La otra niña objeto en principio de nuestro interés, Begoña, se muestra como una niña abierta y alegre, con cierta habilidad de líder. Ha venido de Argentina con su madre (que es de origen vasco) y lleva pocos meses en el País Vasco. Nunca ha estado escolarizada anteriormente (todavía no sabe leer). Está aprendiendo euskara con rapidez. Se las arregla para comunicarse sin dificultad y, cuando algo no le sale en euskara, lo dice en castellano (Blanca, sin embargo, no hace uso del castellano aunque no pueda comunicarse en euskara; según las maestras, es como si supiera que no es adecuado)⁸. Begoña se expresa con comodidad también con su cuerpo y parece tener una autoestima alta.

Ésta es la razón de que una de las protagonistas de la mayor parte de los pasajes seleccionados sea Blanca. ¿Por qué elegimos estos episodios?

Muchísimos son los pasajes y los aspectos en que nos hemos fijado en el análisis de las primeras grabaciones. No puede ser de otro modo en la observación de una actividad compleja como es la enseñanza. Nos centraremos aquí en seis episodios analizados en la primera etapa de grabaciones que nos parecen especialmente significativos y a los que dedicamos en su día particular atención.

(8) No entraremos en consideraciones acerca del uso del castellano que hacen las dos niñas en el aula. El uso de la primera lengua y del castellano en concreto en el aula de inmersión es una interesantísima cuestión que excede los límites de este artículo.

En tres de ellos aparecen situaciones de conflicto con Blanca; esto nos dio ocasión de tratar la cuestión de la convivencia entre alumnos y la intervención de la maestra en este terreno: son los casos que se producen en el aula de psicomotricidad y el caso del ordenador, que luego veremos. Más que de conflicto entre iguales, nuestra percepción fue que se trataba de una situación incipiente de maltrato entre compañeros: hay uno (Blanca) que es víctima repetidamente y que se encuentra en situación de inferioridad⁹.

El resto de los episodios no recogen conflictos; son momentos del aula en que las maestras transmiten valores precisamente en relación con la convivencia (no olvidamos, naturalmente, que también transmiten valores en las situaciones de conflicto que acabamos de mencionar)¹⁰. Estos valores tienen que ver con la autoestima, el respeto y el aprecio por la diversidad, la capacidad de empatía y la cooperación y la resolución de conflictos. En algunos de los casos seleccionados, las maestras transmiten esos valores de manera «intencionada» (como el ejercicio de «decir cosas bonitas»); en otros lo hacen de manera no intencional, por

lo que forman parte del currículum oculto¹¹. ¿Por qué el interés por estos aspectos?

Para empezar, no es necesario insistir en la importancia del aprendizaje de valores como los que acabamos de mencionar y la relación que tienen con el tratamiento de la diversidad en general y de la diversidad cultural en particular. Son valores hacia los que toda escuela tiende o debe tender: todo centro escolar promueve acciones para favorecer la convivencia¹². Aprender a convivir no es un aprendizaje menos importante que el de matemáticas o lengua; así lo sanciona el actual diseño curricular base, en el que las capacidades que se refieren a la interacción y la integración social y al equilibrio personal tienen tanta relevancia como los saberes tradicionales.

En la convivencia del aula surgen, naturalmente, conflictos¹³. El conflicto es parte inevitable de la vida y los trabajos recientes sobre la regulación de conflictos proponen una concepción positiva del conflicto. En palabras de Lederach (1984, p. 45), citado por Carbonell (1995, p. 104), el conflicto es «un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario

(9) Véanse las distinciones terminológicas de Ortega Ruiz y Mora-Merchán, 1998, p. 47.

(10) Según Rokeach (1973), citado por Fernández (2001, p. 105), «El valor es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio». Garrell Travería (2000, p. 82) señala: «La educación en valores debe interpretarse como un instrumento de cambio, de transformación personal y colectiva que permita ayudar a detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes, que impulse la construcción de formas de vida más justas (...)».

(11) Sobre el currículum oculto (o conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada) en relación con el maltrato entre compañeros, véase Fernández (2002, p. 26-27).

(12) Estos valores aparecen en Lluch i Balaguer (1996, p. 75) como características pedagógicas del enfoque cooperativo, características que demuestran la pertinencia de dicho enfoque en el campo de la educación intercultural.

(13) «Conflicto es aquella situación que surge cuando hay discordancia entre las tendencias o intereses de alguien y las imposiciones externas que le vienen dadas» (Massaguer, 2000, p. 65).

para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo». Colectivo Amani (1996, p. 216), por su parte, señala que «su existencia es una consecuencia de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es promotor del cambio personal y social. Sin diversidad no hay conflictos». Se propone, en consecuencia, una regulación creativa y positiva de los conflictos, con el objetivo no de eliminar el conflicto, sino de transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas constructivas.

Por otra parte, en lo que se refiere a Blanca, el trato que recibe de algunos compañeros entra dentro de los que se puede considerar como «maltrato entre compañeros» o –según un neologismo de expansión reciente– «bullying»¹⁴. La influencia negativa de este maltrato en la personalidad, el desarrollo social y el aprendizaje de quien lo padece es de gran envergadura; puede representar un gran daño (físico, social y/o psicológico) para quien lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Merece, pues, la atención de los educadores y, sin embargo, a menudo les pasa desapercibido y escapa a su control (Fernández, 2001, p. 27).

Pero es que, además, la intervención en estos aspectos por parte del educador, exige grandes dosis de creatividad; no se pueden adoptar «recetas» sin más. En palabras de Fernández (2001, p. 195): «la introducción de temas propios del currí-

culum oculto: la amistad, los sentimientos, el otro, los conflictos, la solidaridad, la tolerancia, etc. sigue siendo un reto de creatividad e imaginación (...)». Efectivamente, tratar los contenidos específicos de esta temática supone un reto para el profesorado.

Hemos explicado ya el porqué de nuestro interés por los episodios concretos a los que nos vamos a referir a continuación. Antes de entrar en ellos, queremos recordar aquí algo ya mencionado más arriba: no se trata de episodios extraordinarios ni sobresalientes; se trata de episodios reconocibles como cotidianos, del tipo de los que se viven en el aula todos los días; por ello creemos que pueden resultar significativos para otros maestros.

Veremos después cómo se trataron los aspectos analizados aquí en la segunda fase (en la secuencia didáctica preparada para las segundas grabaciones). El análisis de los episodios seleccionados y de esa secuencia nos permitirán proponer al final una reflexión sobre el tratamiento de la diversidad (y de la diversidad cultural).

PRIMERA FASE

EPIODIOS DEL AULA

Veamos ahora los episodios seleccionados.

(14) Nos encontramos ante una de las formas posibles del maltrato: el que padece Blanca es de carácter psicológico y se traduce en aislamiento social. No hay que olvidar que «Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social del algún chico y/o en intimidación psicológica.» (Fernández, 2001, p. 47). Sobre las características del maltrato entre compañeros, véase (Fernández, 2001, p. 46-57).

1) En el aula de psicomotricidad

Todos los niños de la clase han estado en el aula de psicomotricidad desde las 9:20 hasta las 10:30. Allí han realizado tres actividades: a) han jugado a una variante de la gallinita ciega, b) han bailado al son del casete la canción «talón punta» y c) han dibujado su silueta en una hoja grande de papel. Son las dos últimas actividades las que nos interesan.

La canción «talón punta» se baila por parejas y tiene una coreografía sencilla en que se juega con el talón y la punta de los pies. La canción suena varias veces y en cada una de ellas hay que cambiar de pareja. El número de alumnos es impar y Blanca tiene dificultades para encontrar pareja. Nadie le pide baile; ella pide baile varias veces y es rechazada en tres ocasiones (aunque en otras es aceptada). Es rechazada por compañeros que no tienen pareja. Cuando la canción suena por primera vez se queda sola; la maestra baila con ella y luego se la pasa a otro compañero. Pero cuando vuelve a empezar la canción tiene de nuevo dificultades.

El siguiente ejercicio se realiza por parejas y consiste en que cada uno de los miembros dibuje la silueta del otro miembro, que está tumbado sobre una sábana de papel. Luego cada uno tendrá que mirarse al espejo y dibujar los rasgos de su cara en la silueta. Blanca acaba formando trío con otras dos niñas (todos los demás están en parejas). Las dos niñas hablan entre ellas y se pintan mutuamente las siluetas (es un proceso relativamente largo y mientras tanto parece que Blanca se aburre; a veces se levanta y deambula por otros grupos). Al final una de las dos niñas dibuja la silueta de Blanca. Blanca es, pues, la

última en ser dibujada y ella no dibuja a ninguna de las otras niñas.

Con el primer ejercicio del aula de psicomotricidad no hay dificultades de relación porque los niños tienen los ojos tapados y no saben a quién están tocando. Sí hay dificultades con los otros dos ejercicios, cuando pueden elegir.

En cuanto al ejercicio musical, es de señalar que, a pesar de las negativas, Blanca se atreve a pedir baile una y otra vez. Esa habilidad puede ser resultado del trabajo del aula anterior, ya que han realizado ejercicios con los modos de hacer peticiones («me das la mano por favor», etc.).

Por lo que se refiere al ejercicio de la silueta, la maestra no se ha dado cuenta que Blanca no está integrada en el equipo que hace el ejercicio de la silueta y de lo que ha sucedido durante ese tiempo. Conviene que la maestra ponga en marcha estrategias que ayuden a conseguir pareja para evitar esas dificultades. De otras estrategias más básicas para mejorar la imagen de la niña, hablaremos más abajo.

Por otra parte, hay que hacer hincapié en el carácter del ejercicio y sus consecuencias. Se trata de un ejercicio que tiene entre sus objetivos el trabajo en valores: a cada niño otro niño le va a pintar su propia silueta. Es una imagen de sí mismo a tamaño natural que ha obtenido con ayuda de alguien, y que luego va a poder llevarse a casa y mostrar a sus padres o a quien quiera. El ejercicio debe reforzar la relación y la autoestima. Pero si en este tipo de ejercicios no se controla el proceso, algunos elementos pueden alejarse del objetivo y acabar reforzando justo la situación que se pretendía mejorar. Efectivamente en este ejemplo Blanca —que podía obtener muchos beneficios de este tipo de ejercicios— no ha mejorado la relación ni la autoestima; más bien todo

lo contrario: ha confirmado lo que ya «sabe»: que los compañeros no la aprecian¹⁵.

Cabe añadir a esto que a Blanca no le gusta dibujar y no es hábil en esa tarea (tal y como las maestras señalan). Habría que potenciar esa actividad en ejercicios donde pueda tener éxito, donde lo pueda hacer bien.

2) El caso del ordenador

Durante el recreo los niños han estado jugando dentro del aula porque llovía. Un compañero de clase ha acusado a Blanca de haber encendido el ordenador del aula. Otros niños se han sumado a esa acusación y Blanca está muy dolida.

Tras el recreo, la maestra ha planteado la cuestión a la clase. Para ello ha hecho sentar a los niños en semicírculo frente a ella y ha traído a Blanca al centro, a su lado. Ha hecho una serie de preguntas a los niños sobre lo sucedido y ellos han ido contestando. No queda claro qué ha sucedido ni que Blanca haya encendido el ordenador. La maestra incita a los niños a pedir perdón a Blanca y es Begoña la que se levanta, se coloca junto a la maestra y Blanca y pide perdón. La maestra cierra el proceso. Durante casi todo el tiempo que dura, la maestra, que está sentada en una silla, tiene a Blanca de pie a su lado, tomada de la mano. La niña escucha, pero responde en escasas ocasiones a las intervenciones que va escuchando.

Si en los episodios referidos anteriormente el conflicto permanece oculto, nos

encontramos ahora con un conflicto abierto que necesita un tratamiento inmediato.

El propósito de la maestra fue abordar el conflicto inmediatamente; no dejarlo pasar sin tratarlo de algún modo. Ante la dificultad de que Blanca se defendiera a sí misma, el objetivo era aclarar la situación y que los alumnos vieran que Blanca es una persona que merece consideración. El objetivo de la maestra no era mediar en el conflicto con objeto de llegar a una solución; su objetivo era ayudar a Blanca a expresar sus sentimientos y a obtener una reparación.

La discusión se prolonga demasiado (dura 13 minutos) puesto que, llegado un momento, la maestra no sabe bien cómo seguir ni cuándo debe dar el proceso por terminado y la sensación es que se alarga innecesariamente, a pesar de que los alumnos están atentos durante todo el tiempo. Al final surgen en el debate algunas cuestiones que no vienen al caso y se desvían del tema fundamental que se está tratando. En la reunión conjunta, la maestra explicaba su inseguridad: ¿Cómo se encamina un conflicto entre los alumnos? ¿Qué hay que hacer? ¿Cuándo se da por terminado?

En este y otros episodios se aprecia una forma incipiente de maltrato hacia Blanca. Se trata de un aula de niños de corta edad: 6 años (en general las investigaciones sobre el maltrato entre iguales y los programas de prevención se refiere a niños de a partir de 8 años y sobre todo a alumnos de secundaria). No sirve recurrir a normas del aula o reglamentos del centro (¿qué norma puede obligar a un alumno a aceptar bailar con otro?) ni parece

(15) En palabras de Fernández (2001, p. 54), «existen diferentes tipos de víctimas (del maltrato entre iguales) y no todas comparten las mismas características, si bien todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no poder recibir la ayuda de sus iguales». Efectivamente, la situación de las víctimas aparece asociada a una baja autoestima y al fracaso escolar.

pertinente provocar discusiones abiertas y explícitas entre todos los alumnos acerca de la situación de marginación de uno de ellos que lo señalen o lo marquen demasiado ante todos los demás. Se impone, sin embargo, en situaciones como esta una intervención de la maestra que ataje esta situación antes de que se establezca y se agrave.

Hay, creemos, algunos aspectos que se pueden mejorar. La maestra ha sacado a Blanca del grupo y la ha puesto a su lado para ofrecerle recursos lingüísticos y, al mismo tiempo, apoyo y cercanía física. Pero esta situación puede ser inadecuada, pues observándola desde fuera se pueden ver dos grupos enfrentados: por una parte, Blanca, y por la otra, todos los demás. De esta manera, aunque los implicados en el conflicto eran pocos, parece que todos estaban en contra de Blanca. Sería más conveniente que en un debate así el alumno, en este caso Blanca, se quede en su sitio sentada y la maestra le ofrezca la ayuda necesaria (y se acerque a su sitio si lo ve necesario). Es mejor evitar esa imagen de frentismo.

Por otra parte, ¿es necesario tratar el conflicto con todo el grupo o sólo con los implicados? Puesto que el conflicto se produjo entre unos pocos, parece más adecuado tratarlo entre ellos y no extenderlo a todos los alumnos¹⁶.

Hay que añadir que el sistema adoptado no facilitó que Blanca saliera de su inhibición: el diálogo tiene 249 intervenciones y de ellas sólo 15 son de Blanca (2 son gestuales, 9 monosilábicas y el resto muy cortas). En el análisis la maestra explicó que hubo un factor que la hizo sentir incómoda: el deseo de protagonismo

de otra alumna, Begoña, que intervino bastante al final.

También hay que referirse al lenguaje, ya que muchas veces lo utilizamos de manera inconsciente y puede reforzar la división. Como ejemplo, cabe mencionar el uso de los pronombres y los verbos por parte de la maestra. «¿Nos vamos a portar bien con Blanca?», «creo que deberíamos portarnos bien con Blanca», «le deberíamos pedir perdón», «lo intentaremos todos»: frases como éstas recogen a todos los integrantes de la clase frente a Blanca (y evidencia en qué grupo se sitúa el hablante).

Las maestras mostraron la necesidad de trabajar la empatía con todo el grupo y expresaron su deseo de profundizar en este tema. Como es sabido, entre los agresores en situaciones de maltrato, son rasgos significativos la falta de empatía hacia el sentir de la víctima y la falta de sentimiento de culpabilidad (Fernández 2001, p. 147); son aspectos que hay que tratar.

Conviene recordar que otra de las dudas que surgieron fue la de proteger «demasiado» a algunos alumnos. Por una parte, necesitan protección; por otra, en cambio, puede llegar a ser perjudicial para el desarrollo de su autonomía protegerles demasiado. ¿Dónde está el límite? A esta cuestión volveremos después.

Este episodio nos recuerda la necesidad de mejorar las relaciones dentro del grupo. Colectivo Amani (1996), a la hora de exponer las fases de la regulación de los conflictos, sitúa lo que llama «la creación de grupo» en primer lugar (después vendrá el análisis, el replanteamiento del conflicto, la búsqueda de soluciones...); se trata de conseguir la cohesión del

(16) Coincidimos aquí con el Método Pikas, que trata el conflicto por separado con cada uno de los agresores. De este modo se sustraen a la presión del grupo y no hay una «difusión de la responsabilidad» en que la culpa puede ser transferida a otro. (Para una explicación más completa, pueden verse Fernández, 2001, p. 148-152 o Avilés Martínez, 2003, p. 55-58).

grupo y la integración de sus miembros en él:

(...) para posibilitar el acercamiento entre personas o grupos es imprescindible reafirmar la identidad grupal o personal, preparar un clima de confianza y aprecio y mejorar las habilidades de interacción grupal. A pesar de su importancia, constatamos que muchas veces no se tiene en cuenta¹⁷.

Efectivamente, tal y como señala San Martín (2003, p. 21-22), hay conflictos cuyo núcleo, más que un hecho concreto, es la relación misma. Existen los conflictos a) de intereses, necesidades; b) de preferencias, valores o creencias, y c) de relación/comunicación. En este último tipo entran insultos, desvalorizaciones, rumores, malos entendidos, prejuicios, estereotipos... Parece, pues, necesario dar importancia a las relaciones interpersonales de los niños entre sí y a la creación de un clima de relación positivo.

3) Ejercicio de «decir cosas bonitas»

La maestra explica a los alumnos que a menudo nos decimos cosas desagradables unos a otros; hoy, sin embargo, el ejercicio es decirse cosas bonitas. Deben ponerse en grupo y decirse cosas bonitas unos a otros; después en el grupo-clase cada uno contará lo que le han dicho en el grupo. Efectivamente, los niños trabajan en grupo una media

bora. Después, sentados en círculo en el suelo, hacen la puesta en común. Cada niño da su respuesta.

Buena parte de los niños tiene dificultades para contestar en el gran grupo. Unos pocos no saben qué decir, algunos repiten lo que ya se ha dicho («que me porto muy bien», «que soy un buen amigo»...), otros se refieren a características físicas («que tengo los ojos bonitos», «que tengo las orejas bonitas»...). La maestra ayuda a los que tienen dificultades para hablar por medio de preguntas para que todos puedan decir algo. En el caso de algunos niños que cuando les toca el turno no saben qué responder y en algunos casos más al final de la puesta en común, la maestra da a los demás compañeros la oportunidad de decirles cosas bonitas en ese momento.

Las maestras explican que en la reunión en la que se eligió ese ejercicio, se decidió no dar ejemplos a los alumnos pensando que, si lo hacían, los alumnos no actuarían de manera espontánea. Pero al hacer el ejercicio de ese modo, se aprecia que los alumnos tienen pocos recursos para decir cosas bonitas a sus compañeros; los niños no saben qué decirse. Por ello, resulta muy conveniente hacer un trabajo previo antes del ejercicio y proporcionar recursos (cuáles son las características positivas, cuáles son las físicas y cuáles las del carácter...). En este terreno, como en todos, se ha de indagar qué

(17) No podemos detenernos ahora en esta importante cuestión. Remitimos para ello a la obra citada. Son significativos los subepígrafos dentro del capítulo titulado «creación de grupo»: «presentación», «conocimiento», «aprecio (por uno mismo y los demás)», «confianza», «comunicación», «observación» y «cooperación». Diversos trabajos en resolución de conflictos proporcionan dinámicas de grupo en que se trabajan todos estos aspectos y un excelente ejemplo de propuestas desde un enfoque socioafectivo es precisamente el ya mencionado Colectivo Amani (1996). Aunque este equipo plantea su metodología para el desarrollo de la educación intercultural con grupos en el tiempo libre, creemos que su trabajo resulta igualmente valioso en el contexto del aula.

saben los niños para poder partir de sus conocimientos y luego proporcionarles medios para que todos hagan el ejercicio con éxito.

Por otra parte, y como hemos dicho antes, este tipo de ejercicios en que se trabajan valores (aquí en concreto se trata de mejorar la imagen ante uno mismo y ante los demás) requieren un control elevado. Si no, puede ocurrir que un alumno apenas reciba piropos mientras que otro recibe muchos, como le ocurre a Begoña en el grupo clase. Cuando le toca el turno a ella, muchos niños levantan la mano para participar: «es muy maja», «es divertida», «está aprendiendo mucho euskara»... Por otra parte, cuando están trabajando en grupos pequeños no sabemos qué está pasando realmente; puede estar ocurriendo esto mismo: algunos reciben mucho más que otros. El peligro es precisamente que el ejercicio se convierta en un test de prestigio de cada niño ante sí mismo y ante los demás y refuerce la situación que ya existe en vez de mejorarla.

Convendrá diseñar el ejercicio de modo que esto no ocurra. Se puede plantear el ejercicio para que cada niño, en el grupo pequeño, consiga –por ejemplo– cuatro «cosas bonitas», ni más ni menos, de modo que luego las pueda decir en el grupo grande (una vez hecho el trabajo previo que mencionábamos arriba).

Queda todavía un detalle que tratar: cuando le ha tocado el turno a Blanca, se ha quedado callada y la maestra la ha ayudado así:

Maestra: ¿Y a Blanca qué le han dicho? ¿Que es buena? ¿Qué te han dicho?

Alumno A: (No se entiende).

Maestra: A ver, ¿qué te han dicho? ¿Qué eres muy mala?

Alumno B: No.

Alumno C: No.

Maestra: ¿Eh?

Alumno D: (No se entiende) hablando (no se entiende).

Maestra: Espera, deja que lo diga ella, luego lo dices tú. ¿Qué te han dicho? ¿Que eres tonta?

Varios

alumnos: (Risas).

Blanca: No.

Maestra: ¿Que eres fea? ¿Qué te han dicho? ¿Nada?

Blanca: (Con la cabeza dice no).

Maestra: ¿No le habéis dicho nada?

Varios

alumnos: Sí.

Maestra: Ah. A ver, ¿qué le has dicho, Ander?

(...)

En euskara:

Maestra: Eta Blancari zer esan diote? Ona? Zer esan dizute?

Alumno A: (Ez da ulertzen).

Maestra: Aber, zer esan dizute? Gaizto gaiztoa zerala?

Alumno B: Ez.

Alumno C: Ez.

Maestra: E?

Alumno D: (Ez da ulertzen) hitz egiten (ez da ulertzen).

Maestra: Itxoin, utzi berari esaten, gero esango dezu zuk. Ze esan dizute? Tonta zerala?

Varios

alumnos: (Barreak).

Blanca: Ez.

Maestra: Itsusia zerala? Zer esan dizute? Ezerrez?

Blanca: (Buruarekin ezetz).

Maestra: Ez diozue ezer esan?

Varios

alumnos: Bai.

Maestra: A. Aber, zer esan diozu, Ander?

Después algunos niños le dirán frases agradables («que se porta bien», «que es buena amiga»...).

Así pues, a Blanca también le dicen cosas bonitas y los niños se ríen de la

broma de la maestra. En el análisis, sin embargo, la maestra misma señala que resulta inadecuado el cambio de clave con respecto al trato con los otros niños (en un ambiente positivo se introducen palabras negativas: «mala», «tonta», «fea»...; sólo ocurre en este caso). Además, en ese mismo momento algunos compañeros han levantado la mano para decirle cosas bonitas a Blanca y la maestra no les ha concedido la palabra. Teniendo en cuenta la inhibición de Blanca, sería muy conveniente dejar hablar a los compañeros, para que la niña pueda escuchar las cosas bonitas que en ese momento le quieren decir y que tendrían gran fuerza.

4. Diálogo sobre los hermanos

Es lunes a primera hora y los niños están sentados en círculo. Cada uno de ellos, en diálogo con la maestra, va contando qué ha hecho durante el fin de semana. Cuando llega el turno de Blanca la maestra le va preguntando y ella va respondiendo (en general con monosílabos). El diálogo consta de 32 preguntas y 25 respuestas (entre ellas 9 son gestuales y 5 monosílabos) y dura 3 minutos. Durante el diálogo la maestra le pregunta dónde ha estado (en el pueblo de su abuela), si tiene allí amigos (sí), quiénes (Luis), cuántos años tiene (un año)...; quién vive con su abuela (Pedro), si Pedro es su hermano (sí), si tiene más hermanos (José, Fernando), si tiene algún hermano más (Julián), si Julián es mayor que ella (no sabe)...

A medida que la niña contesta (con dificultades porque no comprende bien a la maestra y no encuentra las palabras para responder), se va viendo que tiene varios hermanos mayores (tiene cinco). Entonces algunos niños empiezan a hacer gestos indicativos de que les parecen muchos. Son al mismo tiempo gestos

de complicidad que se hacen unos a otros. Una niña dice «jo(d)e(r)» y agita la mano con sorpresa.

La maestra da por terminado el diálogo con la frase: «Sí, es mayor (que tú), ¿verdad? (se refiere al último de los hermanos mencionados). Bueno ¿Y Begoña? ¿Qué ha hecho el fin de semana?» Y pasa a preguntarle a Begoña.

El diálogo de los lunes por la mañana es una excelente ocasión para conocer mejor la vida de los niños fuera del aula. En el caso de hoy con Blanca, es más largo que con los otros alumnos y la maestra hace muchas preguntas una tras otra; su motivación fundamental parece ser la de obtener información sobre la situación familiar de Blanca.

Ante este diálogo, surge una reflexión sobre el tratamiento de la diversidad (y de la diversidad cultural). La maestra da por terminado el intercambio sin sancionar la información, sin valorarla (positiva o negativamente). El caso es que la maestra dice «bien», «muy bien» en muchas ocasiones ante la información que le van proporcionando los demás niños, pero no ocurre así en este momento. No está claro cómo vio la maestra la información que le dio Blanca; no sabemos si la vio como parece que la vieron algunos de sus alumnos y si decidió, por consideración hacia la niña, no mostrar su visión (de ahí esa «no reacción»).

Creemos que es necesario, sin embargo, dar un paso más: conviene valorar positivamente de modo explícito lo que cuenta Blanca (sirven comentarios como: «pues qué suerte tener tantos hermanos, ¿no os parece?» o «muy bien; como eres la pequeña, te darán muchos mimos, ¿verdad?»). Por una parte, es una manera de poner en práctica eso que todos los docentes sabemos: la necesidad de valorar al niño como quien es, con «lo que

trae de casa»..., de modo que la escuela le devuelva una imagen positiva que contribuya a su autoestima. Por otro lado, es la manera de ayudar a los otros niños «a ver» la situación de Blanca, la manera de mostrarles cómo pueden considerarla: como algo positivo (cosa que muchos no harán si la maestra no lo expresa así). Intervenciones como ésta por parte de la maestra –en episodios como el narrado, que pueden parecer nimios– contribuirán a formar en los niños una imagen positiva de Blanca.

Por otra parte, hay un dato significativo que podemos relacionar con lo anterior. En la reunión conjunta las maestras indican que han sabido hace poco que Blanca habla en portugués en casa. Este es un dato muy valioso y aprovechable en el aula; sin embargo, es obvio que la lengua familiar de la niña no recibe trato en la clase y resulta significativo que las maestras no hayan sabido hasta ahora (aunque la niña lleva escolarizada tres años) que Blanca habla portugués. Deducimos que tampoco la niña y su entorno han creído que era una información que tuviera importancia para la escuela, porque hasta ahora no habían dicho nada sobre ello y cuando surge el dato es por casualidad¹⁸.

No sabemos si el portugués es la primera lengua de la niña o lo es el castella-

no (o lo son las dos), o en cuál de las dos lenguas es más competente o en qué terrenos lo es más en cada una de ellas. Por eso, sólo diremos aquí que es ampliamente conocida la importancia que tiene el desarrollo de la primera lengua del niño a la hora de adquirir una segunda lengua y la relevancia que tiene que ese desarrollo sea adecuado para realizar transferencias en el aprendizaje de la segunda lengua. Es importante, por tanto, indagar en el lugar que ocupa el portugués en la vida de la niña y dar cabida a ese saber en el entorno escolar¹⁹.

Por otro lado, Blanca es una niña «que no sabe bien euskara» y que, a pesar de que lleva ya tres años escolarizada, comparte el aula de refuerzo con tres niñas inmigrantes que han empezado hace poco a aprender esta lengua; todo el mundo parece consciente de que eso es parte de su identidad. Sin embargo, también podría serlo que Blanca sabe una cosa que otros no saben: una lengua, nada menos; un conocimiento que puede ser bien valorado si la maestra se lo propone y si diseña el modo de que Blanca muestre en algunos momentos ese conocimiento en la clase. Contribuiría así a mejorar la autoestima de la niña y la imagen que de ella tienen los otros. Es un modo más de partir de lo que lo que el alumno es, de lo que el alumno puede

(18) Blanca, en una conversación en el aula, ha contado que el día anterior ha cenado «feixoadada». Luego no ha sabido traducirlo ni explicar qué es. La maestra le ha comentado este detalle al padre al día siguiente y el padre le ha dicho que es un plato portugués y que hablan portugués en casa. La familia de Blanca procede de Portugal.

(19) Cummins (1982, 1991), en sus bien conocidos trabajos sobre interdependencia lingüística, fundamenta la importancia de un desarrollo simultáneo de la competencia bilingüe y revela las relaciones de interdependencia en el desarrollo de ambas lenguas y cómo el desarrollo de la L1 posibilita un mejor dominio de la L2. Véase Vila (2002) sobre a) la importancia de que la escuela tenga en cuenta la primera lengua del alumno, b) las dificultades que existen para ello debido a la posible coexistencia de muchas lenguas en el aula y c) los modos en que se puede, sin embargo mostrar aprecio por esa primera lengua y el entorno de origen del alumno (pronunciar bien el nombre de los alumnos, hacer referencia a la geografía, paisaje y costumbres de las sociedades de origen...).

aportar y, además, de darle valor. Pero además, ese tratamiento proporcionaría valor añadido a la clase, porque, efectivamente, Blanca puede aportar riqueza a los alumnos, puede contribuir a que aprendan algo que no saben.

Siguiendo este hilo, llegamos a otro punto que nos interesa: la necesidad de diseñar actividades en las que Blanca tenga éxito ante sí misma y ante los compañeros, de modo que haga frente a su inseguridad y gane confianza en sí misma y valoración de los demás. Puede tratarse de pequeñas responsabilidades que reparte la maestra entre los alumnos y que a ella también le puede dar y por cuyo trabajo se la puede felicitar (ojo: a ella y a otros que también lo hayan hecho bien, sin destacarla sobre los demás). Cabe preguntarse en qué es buena la niña y plantear algún ejercicio o proyecto en que ella consiga hacerlo bien. Es quizá mejor incidir en este tipo de trabajo en vez de en esa protección constante a la niña que se mencionaba más arriba (que sí la destaca sobre los demás) y que provocaba dudas en las propias maestras²⁰.

5. El juego de las sillas en el aula de apoyo

La maestra propone jugar al juego de la silla. La maestra explica el juego y se lleva a cabo: en el casete suena una canción y las niñas deben caminar alrededor de las sillas dispuestas en círculo. Cada vez que se acaba la canción, las niñas deben sentarse en las sillas, pero habrá siempre una silla menos que participantes y una niña no encontrará sitio.

Esa niña abandonará el juego. Y así sucesivamente hasta que queda una ganadora. Al final del juego la maestra anima a las alumnas a cantar una canción a la ganadora: «Campeona, campeona, María es campeona. Lo ha hecho bien, lo ha hecho bien, lo ha hecho muy bien».

La maestra indica que el objetivo del juego es hacer un ejercicio divertido y dar a las niñas la oportunidad de usar en él el euskara aprendido en el aula. Además en el ejercicio se une el uso del euskara con el disfrute y se motiva a las niñas a usarlo.

En el terreno que nos interesa (convivencia entre alumnos y conflictos), se señaló lo siguiente. Blanca, que no entendió bien las reglas del juego, creyó en un momento que había ganado, pero cuando la maestra le explicó que no era así y que el juego continuaba, expresó su disgusto diciendo «siempre a mí». Por otra parte, según los observadores, en la gestualidad de las niñas se podía ver que no les agradaba perder y dejar de participar. Tampoco cantaron con entusiasmo la canción a la ganadora.

En la reunión conjunta de análisis, se consideró más conveniente realizar juegos cooperativos en vez de juegos competitivos, es decir, juegos en que todos los participantes resulten ganadores en vez de juegos donde todos resulten perdedores excepto uno. Como ejemplo se propuso un juego similar al realizado pero dentro de otro paradigma muy diferente: cuando cesa la música, las niñas deben sentarse, pero como hay una silla menos, una de las niñas no tendrá más remedio que sentarse encima de otra niña. Y así se

(20) Fernández (2001, p. 100), por ejemplo, indica una serie de estrategias para mejorar la convivencia; entre ellas está la «creación de un sistema de valoración positiva. Ej.: desglose de responsabilidades dentro del aula». Efectivamente, haciendo protagonistas y responsables a los alumnos en actividades de participación y cooperación se crea en ellos un sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social (Fernández, 2001, p. 82).

seguirán retirando sillas hasta que las cuatro niñas (todos los participantes) acaben sentadas sobre una sola silla. El contacto físico, la complicidad, las risas y la diversión están aseguradas al tiempo que se cumplen los objetivos pretendidos por la maestra. Se consideraron preferibles, por tanto, las actividades donde se impulse la participación, la colaboración y la empatía entre los alumnos.

Es sabido que la competitividad forma parte de la cultura escolar tradicional. En palabras de San Román (2003, p. 59): «La clase tradicional suele ser competitiva y produce violencia en la medida en que no satisface las necesidades básicas de auto respeto, identidad y la necesidad de sentirse valorados que tienen los estudiantes». No hace falta insistir en las ventajas de la cooperación y la colaboración entre compañeros frente a las actividades competitivas e independientes. No entraremos aquí en detalles acerca del aprendizaje cooperativo, cuestión que se trató en otros subgrupos²¹.

6. El ejercicio «puedo jugar» en el aula de apoyo

La maestra plantea un ejercicio en el que las alumnas deben representar su papel: una de ellas pregunta «¿puedo jugar?» y la otra dice «sí, puedes jugar». Después, lo hacen al revés y la compañera debe responde que no puede jugar. Durante la realización del ejercicio las niñas se intercambian expresiones como «tonta más que tonta», «fea más que fea», «porque eres fea»...

El objetivo del ejercicio es que las niñas aprendan algunas expresiones

útiles representando una situación comunicativa frecuente para ellas y adquieran recursos para sus necesidades lingüísticas (preguntas, respuestas, expresiones para hacer frente a ataques o agresiones...). Se trata de que las niñas repitan esas expresiones para que las aprendan, es decir, la maestra persigue proporcionarles medios para que puedan expresarse en actividades cotidianas. Ella misma propone diversas frases para que las niñas las repitan. He aquí una parte del diálogo que, sin cambios significativos, se reproduce varias veces entre las participantes:

Maestra: (...) Tenéis que empezar diciendo «¿puedo jugar?» Y primero le diremos «sí, entra». Pero luego le diremos «pues no, no juegas», y la otra «¿por qué?», «pues porque eres tonta». ¿Eh? ¿Vale? Vamos a ver. Toma. ¿Quién sale fuera?

(...)

Begoña: ¿Puedo jugar?

Alumna A: No. (No se entiende).

Maestra: «No, no puedes jugar».

Begoña: ¿Por qué?

Blanca: Fea fea.

María: Fea más que fea.

Begoña: Tonta más que tonta.

Maestra: No no no no, siempre eso no No; tenéis que decirles «pues no porque eres tonta» o «porque no queremos».

Begoña: Tonta más que tonta, fea más que fea.

Maestra: Di «porque no queremos».

Blanca: Porque no queremos.

En euskara:

Maestra: (...) Hasi behar dezue esaten «jolastu al dezaket?». Ta lehenen-

(21) Sobre el poder transformador de la cooperación como forma de trabajo y relación, puede verse Colectivo Amani (1996, p. 37-39). Sobre los métodos cooperativos como estrategias apropiadas para la mejora del rendimiento escolar en contextos multiculturales, véase Jordán, Castilla y Pinto (2001, p. 104-109) y Besalú (2002, p. 176-179).

go esango diogu «bai, sartu zaitzez». Baina gero esango diogu «ba ez, ez duzu jolastuko» eta besteak «zergatik?», «ba tonta zeralako». E? Bale? Ikusiko dugu. Tori. Zein aterako kanpora?

(...)

Begoña: Jolastu al dezaket?

Alumna A: Ez. (Ez da ulertzen).

Maestra: Ez, ezin duzu jolastu.

Begoña: Zergatik?

Blanca: Itsusi itsusi.

María: Itsusi halako itsusi.

Begoña: Tonta halako tonta.

Maestra: Ez ez ez ez, hori beti ez da (barreak).
Ez; esan behar diezue «ez ba, tonta zeralako» edo «ez dugulako nahi».

Begoña: Tonta la ke tonta, itsusi la ke itsusi.

Maestra: «Ez dugulako nahi» esan.

Blanca: Ez dugulako nahi.

El diálogo continúa en la misma línea. En algún otro momento de la grabación se aprecia cómo la maestra intenta ofrecer recursos a las alumnas ante el ataque de otros compañeros; así en otra conversación la maestra sugiere a Blanca: «tú dile: ‘déjame en paz, déjame en paz, no quiero’».

Ante el ejercicio descrito surgieron algunas reflexiones. En primer lugar si es adecuado que la escuela proporcione recursos de ese tipo, que enseñe esto. La maestra indica que posteriormente las alumnas han utilizado «demasiado» esas expresiones («tonta más que tonta», «fea más que fea»...), es decir, se han servido de estas frases en diversos momentos dentro del aula para insultarse cuando surgían conflictos entre ellas. Efectivamente encontramos esta manera de insultarse en diversos momentos de nuestras grabaciones. Más importante es hacer una reflexión acerca de este modo de defenderse: ¿qué valores se transmiten a través

de esos contenidos? ¿Es eficaz el insulto dentro de un conflicto para conseguir los objetivos que se desean (en este caso para que el alumno consiga que le dejen participar en un juego en grupo)? ¿Cuáles puede ser otros recursos más eficaces y adecuados en la convivencia a la hora de defenderse en un conflicto?

¿Cómo defenderse ante un compañero? Señala Fernández (2001, p. 54) que «también la víctima del maltrato entre iguales tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan al hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes del discurso entre iguales y su falta de “simpatía” le hacen flaco favor. Habrá que enseñarle a decir “no”, a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, se ha tratado con prácticas en habilidades sociales trabajando la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc.». Ortega Ruiz y del Rey Alamillo (1998, p. 212) señalan que entre los factores de riesgos en la personalidad de las víctimas están, entre otros rasgos: «escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales, excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión, baja autoestima personal (...)». Es comprensible, pues, el deseo de la maestra de proporcionar herramientas verbales para la autodefensa, pero hay que tener en cuenta que la asertividad es «la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, *sin herir a los demás, siendo respetuosos, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación*» (Fernández 2001, p. 113; la cursiva es nuestra).

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE

Hasta aquí el comentario de los episodios del aula en relación con aspectos como la autoestima, el respeto y el aprecio por la diversidad, la capacidad empática, la cooperación, la resolución de conflictos y, en resumen, la convivencia en general.

No olvidamos la necesidad de un proyecto global e integrado de toda la comunidad educativa para mejorar la convivencia, la necesidad de construir una cultura de centro que constituya «un modelo ecológico e integrador» (en palabras de Ortega Ruiz y Fernández Alcaide, 1998, p. 81) para prevenir y tratar la violencia:

La convivencia implica a todos los miembros de un centro escolar y, debería ser tomada como objetivo en el currículo del desarrollo socio-personal. Además la convivencia puede ser tratada de forma sistemática abordándola desde muy diferentes ámbitos educativos y creando una conciencia de bienestar colectivo. Es importante revisar las formas de proceder en el día a día, es aspectos tan importantes como las relaciones interpersonales, el estilo de enseñanza, las normas de convivencia, la participación, la organización interna y sobre todo los valores como comunidad (Fernández, 2001, p. 194).

Tratar todos estos aspectos excede con mucho el propósito de este artículo. El propio trabajo que acabamos de citar es un estupendo texto de referencia básico que abrirá perspectivas a quien se adentre en el terreno de la convivencia en el centro escolar.

En todo caso, a lo largo de estas páginas, han aparecido aspectos que tienen que ver con la mejora de la calidad de la convivencia en el aula:

- Es necesaria la intervención de la maestra en casos de maltrato entre

compañeros como el que se produce con Blanca que ataje esta situación antes de que se establezca y se agrave.

- La intervención de la maestra en conflictos abiertos entre los alumnos, y particularmente cuando está implicado un alumno «poco popular», debe evitar la imagen de «uno frente a todos» y «todos frente a uno».
- El clima del aula es fundamental: las maestras han logrado un clima afectivo que permite que los niños se sientan cómodos y con confianza. Esto facilitará su intervención.
- Habrá que invertir esfuerzo en la cohesión del grupo y la integración de sus miembros en él mediante el cultivo de las relaciones interpersonales; ello previene conflictos y contribuye a una mejor regulación de estos cuando se producen.
- Conviene promover actividades en que se impulse la participación, la colaboración y la empatía entre los alumnos, en vez de aquellas que implican competición y escasa interacción entre los alumnos.
- Son adecuados ejercicios destinados a trabajar determinados valores (mejorar la relación, la autoestima, etc.). Eso sí: requieren un gran esfuerzo de planificación y control del proceso por parte de las maestras para asegurar los resultados que se desea obtener.
- El entrenamiento en la asertividad es útil para alumnos con dificultades de relación. Sin embargo esto no incluye enseñar el insulto, que resulta éticamente discutible al mismo tiempo que escasamente eficaz en un conflicto.

- Es necesario que la maestra proporcione a todos los niños la oportunidad de tener éxito, de realizar ejercicios y actividades que «les salgan bien», de modo que ello contribuya, entre otras cosas, a mejorar su imagen ante sí mismos y ante los demás. Para algunos niños esto es especialmente importante y la maestra tendrá que diseñar actividades específicas para conseguir ese objetivo.
- La maestra ha de mostrar aprecio por la diversidad que se produce en el aula; que valore de modo explícito lo específico de cada niño (que puede estar relacionado con su procedencia cultural); esto también ayudará a una mejor estima propia y de los demás.
- No hay duda de la necesidad de reflexión de las maestras sobre la interacción de sus alumnos entre sí y sobre su propia intervención sobre esa interacción y su papel en la transmisión de valores. El método investigación-acción llevado a cabo se ha mostrado una herramienta eficaz para esa función.

SEGUNDA FASE

EL CUENTO DE LA LUCIÉRNAGA

Vayamos ahora a la segunda parte del estudio: la secuencia didáctica que realizaron las maestras. Nos centraremos únicamente en la realizada por Nekane, ya que trabajó de manera intencionada con los aspectos analizados en las primeras grabaciones.

A la hora de valorar la secuencia, hay que decir que la conclusión del grupo fue que la mejora en el terreno de nuestro estudio (como en los otros dos que se

trabajaron y que no estamos describiendo aquí) era considerable.

Describamos primero la actividad con la maestra. Nekane programó su secuencia por escrito, pero en este momento nos interesa más lo que realmente ocurrió en el aula.

El primer día se llevó a cabo el trabajo previo al cuento. Los niños están sentados en semicírculo frente a la pizarra, donde está la maestra. Ésta es la narración:

- La maestra explica qué van a hacer: hoy va a presentar un cuento que va a contar mañana.
- La maestra propone una adivinanza cuya solución es «la mariposa». Luego pregunta a los niños qué saben sobre ella y entre todos van diciendo características. Lo mismo hacen con «el caracol», «el grillo» y «la luciérnaga». Cuando se empieza a hablar de cada animal, la maestra pega en la pizarra su fotografía.
- La maestra reparte cuatro tarjetas con los nombres y los niños que las tienen las pegan junto al animal correspondiente.
- La maestra reparte unas tarjetas cada varios alumnos. En cada una hay una característica de alguno de los animales. Los niños a quienes se las ha dado las van pegando junto al animal correspondiente.
- Algunos voluntarios leen en voz alta las características (Blanca se presenta voluntaria).
- La maestra pregunta «¿qué os parece lo más raro en un animal?» Los niños dan diferentes respuestas (se refieren al caracol, a la luciérnaga...). (En este ejercicio nos centraremos más abajo).
- La maestra pregunta «¿qué pensarán los demás animales acerca de la luciérnaga?». Hay siete tarjetas que

la maestra pone en el suelo: 1) «serán sus amigos», 2) «le tendrán envidia», 3) «no le harán ni caso», 4) «se avergonzarán», 5) «se reirán de ella», 6) «la admirarán», 7) «le tendrán miedo». Cada niño coge una (a veces repetida), la lee en voz alta y contesta sí o no.

- La maestra indica que unos niños han dicho que sí y otros que no ante la misma frase. Les pide que expliquen por qué. Los niños vuelven a dar su respuesta y los demás dicen si están de acuerdo o no. En algún caso la maestra les pide que alcen la mano a favor y en contra.
- La maestra acaba la sesión recordando que al día siguiente contará el cuento.

El segundo día la maestra cuenta el cuento y dirige un ciclo de ejercicios en relación con el contenido del cuento:

(Como el día anterior, los niños están sentados en semicírculo frente a la pizarra, donde está la maestra).

- La maestra pega de nuevo las fotografías de los cuatro animales en la pizarra y cuenta el cuento.

El cuento tiene la ventaja de no ser muy largo, así que lo ofrecemos aquí. Reproducimos el cuento escrito que utilizó la maestra²², no la transcripción de su relato oral; aunque la maestra enriqueció la narración con detalles (y con la gestualidad y la entonación), no introdujo ningún cambio de importancia en la historia que nos interese consignar ahora.

Todos los animales se reían de la luciérnaga. La mariposa, el caracol y el grillo se reían de la luciérnaga.

La mariposa le decía:

—¡Ja, ja, ja! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una linterna en el trasero?

El caracol le decía:

—¡Je, je, je! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una bombilla en el trasero?

El grillo le decía:

—¡Ji, ji, ji! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una vela en el trasero?

La luciérnaga vivía muy muy triste porque la mariposa, el caracol y el grillo se reían de ella.

Pero una día que la mariposa andaba de flor en flor, antes de darse cuenta el día oscureció y llegó la noche.

La mariposa no podía encontrar el camino de su casa.

Y la mariposa empezó a llorar:

—¡Me he perdido y ahora me comerán las golondrinas!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y la mariposa encontró el camino de su casa.

En otra ocasión, el caracol andaba de col en col, pero antes de que pudiera darse cuenta llegó la noche. Entonces, empezó a llorar:

—Es de noche, ¡no se dónde está mi casa y las liebres me pisarán!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y el caracol encontró el camino de su casa.

Llegó la primavera y el grillo andaba en agujero en agujero, pero sin darse cuenta se hizo de noche. El grillo asustado empezó a llorar:

—¡Socorro, socorro! ¡No sé dónde está mi casa y los topos me comerán!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y el grillo encontró el camino de su casa.

Y desde entonces, la mariposa le dice a la luciérnaga:

—Muchas gracias, luciérnaga, qué bonitas sois tú y tu linterna.

Y el caracol le dice:

—Mil gracias, luciérnaga, qué guapas sois tú y tu bombilla.

(22) Andu Lertxundi (sin año): *Haur Literatura*, Erein.

Y el grillo le dice:

—Gracias de corazón, luciérnaga, qué hermosas sois tú y tu vela.

Durante el cuento, a medida que aparecen los animales amenazadores, va pegando su ilustración en la pizarra. (El cuento tuvo una excelente acogida entre los niños, que rieron y aplaudieron en varios momentos de la narración).

- La maestra pregunta «¿Cómo vivía la luciérnaga? Triste, ¿verdad? ¿Vosotros cuando estáis tristes?» Los niños van respondiendo uno por uno («cuando estoy solo», «cuando me hacen burla», «en la calle cuando no veo a mi madre»...).
- La maestra reparte una tarjeta a cada niño. En cada tarjeta hay una frase que señala una situación y el niño debe decir si se siente triste cuando le sucede eso. A modo de ejemplo diremos que las primeras tarjeta son las siguientes: 1) «cuando le pido a alguien que me de la mano y me dice que no», 2) «cuando me dicen que mi ropa es fea», 3) «cuando me dicen que soy malo jugando al fútbol», 4) «cuando me ayudan a hacer un ejercicio» 5) «cuando mis compañeros se cuentan secretitos sin hacerme caso», 6) «cuando hago un buen salto en la piscina», 7) «cuando me hacen burla», 8) «cuando me dicen que no puedo jugar con ellos», 9) «cuando no me hacen caso en el camino a la ikastola», 10) «cuando mis padres se enfadan conmigo»... Cada niño lee su tarjeta (algunas se repiten) y contesta si se siente triste. (Haremos referencia a este ejercicio más abajo).
- La maestra pregunta «¿a vosotros quién os ayuda cuando estáis tristes?» Los niños van dando su

respuesta de uno en uno («mi madre», «Jon», «Dios», «los amigos»...).

- La maestra pregunta «¿a qué le tenéis miedo vosotros?». Los niños dan su respuesta de uno en uno («a los ruidos de la casa», «a la oscuridad», «a las pesadillas»...)
- La maestra pregunta «¿quién os ayuda cuando tenéis miedo?». Los niños contestan de uno en uno («mi madre», «mi padre», «pensar en otra cosa», «respirar profundo», «olvidarlo»...)
- La maestra pregunta «¿y quien ayudó a la mariposa?». Los niños contestan a la vez que la luciérnaga.
- La maestra da el ciclo por terminado y pregunta a los niños si les ha gustado el cuento. Todos dicen que sí (menos uno, que dice que no).

En el terreno que nos interesa, hay que destacar que Nekane en esta secuencia se propuso tratar de manera intencionada algunos de los aspectos que habíamos analizado en la primera fase. Efectivamente, entre los objetivos de Nekane está la frase «trabajar actitudes» (sin especificar más). De su elección del cuento y de su trabajo previo y posterior a él se deduce el trabajo en los siguientes aspectos:

- a) las relaciones con los demás,
- b) el conflicto,
- c) el valor de la diversidad (de las características de cada uno), unido a la autoestima.

Efectivamente, la luciérnaga tiene dificultad en la relación con sus pares: no es aceptada debido a una característica suya. ¿Cómo se resuelve el conflicto? En un momento concreto cada animal tiene un problema y la luciérnaga le ayuda a

resolverlo. Ayuda a los que se reían de ella precisamente gracias a esa característica que veían digna de risa (su luz trasera). Queda claro, por tanto, que las características de cada uno son valiosas. El cuento hace primar de manera implícita el perdón y la solidaridad sobre la venganza.

Mediante el cuento y los ejercicios, Nekane, se propuso provocar a) la comprensión de los sentimientos de los otros: la empatía (hacia la luciérnaga y hacia los compañeros de clase que no se sienten aceptados en determinados momentos) y b) la comprensión de los sentimientos propios: la identificación (con la luciérnaga, y mediante el recuerdo de los momentos en que como ella no nos sentimos aceptados).

Efectivamente, la maestra realizó un valioso esfuerzo a la hora de incluir estos valores en la secuencia mediante la elección de un cuento adecuado y el diseño de una serie de ejercicios específicos que ayudaran a los niños a relacionar las vivencias que se recogen en el cuento y sus propias vivencias y a transferir los valores del relato a su contexto personal. Estas decisiones docentes muestran una reflexión profunda por su parte a la hora de realizar la programación. Es también un modo transversal de dar tratamiento a situaciones de marginación como la que puede sufrir Blanca dentro del aula.

Hay algunos aspectos en los que la secuencia puede mejorarse. El ciclo de ejercicios resultará más ágil si en los ejercicios todos los niños no tienen que contestar a todas las preguntas en el grupo clase y si la interacción no es tan a menudo entre maestra y alumno y se promueven interacciones de los alumnos entre sí. Además los dos últimos ejercicios (sobre el miedo), que tienen menos relación con los temas principales que se están tratando, podrían eliminarse.

No nos resulta fácil, de todos modos, valorar hasta dónde ha llevado la secuencia a los niños en el terreno de la empatía y de la identificación. En este sentido, merece comentario uno de los ejercicios realizado cuyo resultado nos sorprendió a todos. Se trata del ejercicio principal del conjunto: «¿cuándo te sientes triste?». Los niños no respondieron con sinceridad. Veamos qué sucedió.

La mayoría de las tarjetas (en la narración de la secuencia hemos visto algunas), recoge una situación acerca de las relaciones (aunque no todas: «cuando hago un buen salto en la piscina»), la mayoría trata de las relaciones entre alumnos (aunque no todas: «cuando mis padres se enfadan conmigo») y la gran mayoría se refiere a situaciones negativas. De hecho, el propósito de la maestra es proponer hechos que ella ve que se producen entre sus alumnos y que les pueden provocar tristeza.

Sin embargo casi todos los niños dijeron que «no» (que no se sentían tristes en esas circunstancias).

Durante el análisis se propusieron diferentes hipótesis que explicaran por qué el ejercicio «salió mal». Una de las hipótesis queda reflejada en las propias palabras que la maestra dirige a los alumnos al final del ejercicio: «Yo no sé si habéis dicho toda toda la verdad. Quizá no teníais ganas de decir toda la verdad delante de todos». A esto se puede sumar el hecho de que las primeras intervenciones marcaron quizá un tono de respuesta que influyó en los demás (las primeras once respuestas son «no»). En todo caso, se aprecia que los niños protegen su imagen y utilizan el disimulo.

Para contribuir a que los niños expresen su verdadero sentir, se propusieron algunas posibilidades (sin garantía de éxito, por supuesto): a) que la maestra misma empiece el ejercicio y sirva de

ejemplo; b) que la maestra procure impedir el tono de respuesta que crean las primeras intervenciones. Si al principio alguien responde «no» en una frase de evidente «sí», la maestra puede intentar encaminarlo («bueno, bueno, ¿de verdad que no te sientes triste cuando te pasa eso? Pues yo sí me sentiría y seguro que alguien de la clase también, ¿verdad?; piénsalo bien»); de hecho algo parecido hace la maestra en algunas respuestas hacia el final; c) que las tarjetas estén en tercera persona; siempre es más fácil hablar de los otros («¿se sentiría triste un compañero si no le saludaran en el camino a la ikastola?»).

LA LUCIÉRNAGA: ALGUNAS CONCLUSIONES

Las conclusiones de la primera fase, que hemos expuesto más arriba, son también las conclusiones de la segunda fase. Pero en esta última merece comentario, sobre todo, un ejercicio de la sesión de trabajo previo al cuento. Ese ejercicio nos ayudará a «enfocar mejor el punto de vista» dentro de lo que creemos que debe ser el tratamiento de la diversidad y la educación intercultural.

Una vez vistas las características de cada uno de los cuatro animales (recordemos que es antes de leer el cuento), la maestra pregunta a los niños «¿qué es lo más raro en un animal?». Los niños no saben qué contestar y unos mencionan al caracol, otros la mariposa... Alguno acierta con la respuesta que busca la maestra y dice «la luciérnaga». La maestra va preguntando por qué y los niños van respondiendo: «porque se arrastra» (el caracol), «porque no canta en invierno (el grillo)», «porque tiene luz (la luciérnaga)». La maestra, en su informe, indica lo siguiente: «está claro que la respuesta a esa

pregunta es bastante subjetiva, pues a cada niño le ha llamado la atención una cosa diferente. No sé si ahí he sabido encaminar bien el ejercicio».

Esto nos lleva a una consideración general acerca del tratamiento de la diversidad que consideramos importante.

El modo de la maestra de tratar el cuento en este ejercicio da a entender que hay una característica que es rara, o que es más rara que otras, y que hace a su portador diferente frente a los otros (aunque esa diferencia sea, desde luego, digna de aprecio). Pero los niños no se percatan de que esa característica sea «rara» (en realidad, después en el cuento, el hecho de que otros animales la desprecian no la convierte en objetivamente «rara»); ese «ser raro» está en los ojos del observador (¿quién decide qué es raro y por qué?). A los niños, en este caso, que no han recibido socialmente prejuicios contra las luciérnagas, sus características les parecen del mismo rango que las características de los otros animales. El caso es que en el cuento no está implícito que haya un animal que tenga una característica especial; sólo se indica que hay un animal despreciado por una característica concreta (no necesariamente «rara» o «especial»).

Con esto podemos relacionar la consideración de Blanca por parte de las maestras. Ante determinadas características de la niña (que su padre no la deje ir a algunas excursiones, por ejemplo), una de las maestras señala «hay que entenderlo; tenemos que respetar al que es diferente; y no sólo respetarlo sino también valorarlo». La pregunta es: ¿es Blanca diferente? ¿Diferente de quién? ¿Es que de verdad los demás son iguales? ¿En qué?

El punto de vista que adoptemos ante la diversidad condicionará el modo de tratar a los alumnos. Si la maestra considera a Blanca «diferente», la tratará como tal,

por mucho que considere que esa diferencia debe ser apreciada e intente que el resto de los alumnos lo haga. Ese punto de vista parece confirmar la idea de que «algunos alumnos son «ellos», en vez de parte de «nosotros» (Booth y Ainscow, 1998, citado por Ainscow, 2001, p. 26). No parece el punto de vista adecuado el marcar a un niño como diferente (o especial) frente a los demás. La luciérnaga no era diferente o especial con respecto a los otros animales; únicamente tenía características propias (las que sean), como cada uno del resto de los animales, de modo que la discriminación no está justificada (porque no hay niños diferentes).

En realidad estamos hablando de dos concepciones reconocibles en el tratamiento de la diversidad. Considerar a unos diferentes de los demás nos remite a un enfoque compensador, que implica que existe una homogeneidad entre los alumnos, a la que debemos ayudar a llegar a aquellos que están fuera de ella.

Frente a esa concepción está la de la escuela inclusiva, que considera que cada niño tiene características propias (en cuanto a género, nivel socioeconómico, estilo de aprendizaje, inteligencia, rasgos

culturales...) y todos y cada uno de los niños son incluidos, asumidos por la escuela tal y como son. La escuela tradicional construye un sistema que responde a las necesidades que plantean los «niños normales», «la mayoría», y los alumnos deben adaptarse al formato que la escuela ha diseñado para esa «mayoría»; los niños que tienen necesidades educativas especiales (los niños que son diferentes) reciben ayuda específica. En la escuela inclusiva, sin embargo, los dones y capacidades de cada cual (también a los que tienen discapacidades profundas, a los superdotados, a los que tienen problemas de conducta...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esta escuela fomenta el sentido de la comunidad, el sentido de pertenecer y el ser aceptado. El objetivo de esa utopía que es la escuela inclusiva es construir un sistema que responda a las necesidades de cada niño; se trata de «cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueve el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio» (Stainbeck y Stainbeck, 1999, p. 22). No nos cabe duda de que este punto de vista es mucho más interesante²³.

(23) Al escribir estas líneas, nos preguntamos hasta qué punto debemos matizar para no inducir a una interpretación errónea de nuestras palabras. Precisaremos, en todo caso, que nada más lejos de nuestra intención que dar a entender que «todos los niños son iguales» y que por tanto vale para todos «el mismo tratamiento pedagógico». Es claro que existen tanto las diferencias como las desigualdades. Partimos de un compromiso a favor de la diferencia y en contra de la desigualdad. No hay duda, por poner un ejemplo, de que no es lo mismo ser la hija de una cocinera china o la de la embajadora alemana; la escuela deberá actuar frente la influencia de las desigualdades sociales en el aprendizaje. Sí creemos, sin embargo, que es un error de enfoque considerar que hay «un niño que es diferente del resto del grupo» (aunque tenga algunas características que comparte con pocos compañeros o quizá con ninguno). Y decimos esto al mismo tiempo que recordamos que es obligación de la escuela atender a las diferencias culturales de los alumnos, ya que sólo de este modo se puede garantizar que todos ellos alcancen los objetivos educativos básicos: por un lado, la construcción de un identidad cultural propia y, por otro, el acceso a los bienes y recursos socioeducativos para todos. De lo contrario, los niños de las minorías culturales estarán en desventaja en un escuela que tiene como referencia el patrón cultural de la mayoría (sobre esta interesantísima cuestión, véanse los atinados comentarios de Aguado Odina y otros, 1999, p. 9-13).

En relación con esto, podemos volver a un hecho del aula que hemos explicado más arriba: el episodio en que a Blanca se le pregunta acerca de sus hermanos. La ausencia de reacción por parte de la maestra y la reacción que sí se produce entre los alumnos parecen indicar que consideran rara la familia de Blanca. Esto podría hacernos pensar que las familias del resto de los niños son muy parecidas entre sí, lo cual es falso; si preguntamos a cada niño, seguramente nos haremos conscientes de la diversidad familiar que existe: hay familias monoparentales, familias con hijo único, familias con hijos que se llevan gran diferencia de edad, familias con padres adoptivos, familias con padres del mismo sexo, familias que incluyen un abuelo o un tío en la casa, familias formadas por el niño y la abuela... Considerar que la familia de Blanca es diferente frente a todas las del aula, está en los ojos del observador; entonces hay que cambiar el observador que somos²⁴.

Lo cual no impide que pertenecer a una familia numerosa pueda tener que ver con un rasgo cultural del entorno de Blanca (es sabido que las familias de los gitanos tienen más hijos que las de los payos) y que sea la única familia numerosa de la clase.

Blanca debe sentir que su situación familiar es apreciada y valorada como la

de los demás; pero, ojo, sin necesidad de pasar al otro extremo y ser resaltada frente a los demás (porque no es especial). Precisamente actividades como el diálogo de los lunes proporcionan un contexto en el que cada uno puede hablar de su familia y de cómo es, donde todos tienen oportunidad de explicarse a sí mismos y ser aceptados. Es un marco adecuado para que surjan muchos aspectos de la vida y el ser de los niños, y desde el cual se puede dar valor a la diversidad²⁵. Pero es que además, en palabras de Barth (1990), citado por Stainbeck y Stainbeck (1999, p. 26), «las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable».

No hay duda, además, de que apreciar la diversidad del aula (y hacerlo de verdad, encarnado en los propios alumnos) es el mejor modo de aprender a apreciar la diversidad del mundo en que vivimos.

Es por eso por lo que ponemos las palabras «multicultural» entre comillas. Es una palabra resbaladiza. Si decimos que el aula es multicultural porque en ella están Blanca y Begoña, quizá estemos dando a entender que el resto del aula es culturalmente homogénea, consideración que, como poco, necesita mati-

(24) Precisamente «la familia» es un tema que se puede tratar en cualquier curso y que permite incluir la diversidad del aula de una manera natural, sencilla y cercana a los niños. Aprovechando la diversidad de los miembros de la clase, también se pueden realizar trabajos o proyectos en temas como «el mundo del trabajo», «la comida», «la vivienda»... Véanse, como ejemplo, las unidades didácticas propuestas por Lluch i Balaguer (1996, p. 80-83) y Ferrer, Lluch, Rodas y Salinas (1993) citado por Lluch i Balaguer (1996, p. 205-209).

(25) Queremos subrayar la importancia de crear *marcos adecuados* donde se expresen las diferencias. Diversos testimonios que nos han llegado de boca de los maestros nos indican el rechazo de algunos niños inmigrantes a ser tratados de manera distinta dentro de la clase: los alumnos inmigrantes expresan su disgusto al tener que abandonar el aula de referencia para ir al aula de refuerzo porque los demás compañeros no lo hacen, no contestan a las preguntas de la maestra sobre el país del que proceden o sobre su vida anterior (quizá porque son los únicos a los que se les hacen este tipo de preguntas)...

zación (y que no podemos tratar aquí por extenso)²⁶.

Queremos hacer notar, por último, que a lo largo de nuestra investigación no se han defendieron tratamientos específicos para niños inmigrantes o «de otras culturas». Para esos niños y para todos los demás, rigen los principios pedagógicos básicos (sobre los cuales se ha de construir un tratamiento adecuado de la diversidad. Naturalmente, esto implica que en el aula tendrá cabida el conocimiento del portugués de Blanca²⁷, su familia con sus características y otros rasgos propios, tengan que ver con su procedencia gitana o no.

En relación con lo anterior, señalaremos que lo dicho sobre Blanca es válido para cualquier niño. Aunque en este trabajo nos hemos centrado en esta niña, hay seguramente otros compañeros en su clase que tienen dificultades semejantes. Pero, además, en esa clase, como en todas, hay una gran diversidad. Nos preguntamos si no habrá algún niño que en su casa hable una lengua que no es euskara o castellano, o que viva en una familia que no está compuesta por madre, padre y dos hijos, o que no tenga la autoestima muy desarrollada... Es claro que lo dicho sobre Blanca sirve para cualquiera de sus compañeros de clase y para cualquier alumno en general.

Terminamos este artículo con unas palabras de Besalú que nos parecen pertinentes (2002, p.72):

No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación inter-

cultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, T. y otros: *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea, 2001.
- ÁVILA, I.: «Reflexiones sobre interculturalidad», *Mugak*, 21 (2002), 4º cuatrimestre, pp. 7-15.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M^a: *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao, Stee-Eilas, 2003.
- BESALÚ, X.: *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis, 2002.
- CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- COLECTIVO AMANI: *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular, 1996.

(26) El lenguaje nos traiciona. La misma denominación, por ejemplo, de «niños con necesidades educativas especiales» presenta un sesgo que no hay que olvidar. La pregunta sigue siendo la misma: ¿especiales con respecto a qué o quién? ¿Con respecto a los que son homogéneos y/o normales? En un aula inclusiva no hay niños especiales ni niños estándar; cada niño tiene unas características y algunos de ellos necesitan maestros con formación específica para responder a algunas características (que sepa Braille, por ejemplo).

(27) Y del español argentino de Begoña, claro. En algunos momentos se aprecia que su uso es diferente del del resto de la clase y se producen pequeñas incomprensiones.

- FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea (con la colaboración de Margarita Blanco, M^a del Mar Callejón, M^a Carmen Martínez y Rosario Ortega), 2001.
- GARRELL TRAVERIA, T.: «Aprender a convivir» en vv. AA. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Graó, 2000, pp. 81-84.
- JORDÁN, J. A.: *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*, Barcelona, Piados, 1994.
- JORDÁN, J. A. (coord.): Enric CASTELLA CASTELLA y Cristina PINTO ISERN: *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, Eduoc, 2001.
- LLUCH i BALAGUER, X.; SALINAS CATALÁ, J.: *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.
- LATORRE, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.
- MASSAGUER, M.: «La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria», en vv. AA. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Graó, 2000, pp. 63-69.
- ORTEGA RUIZ, R.; del REY ALAMILLO, R.: «Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo», en Rosario ORTEGA RUIZ y colaboradores: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998, pp. 197-220.
- ORTEGA RUIZ, R.; FERNÁNDEZ ALCAIDE, V.: «Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia», en Rosario ORTEGA RUIZ y colaboradores: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998, pp. 79-94.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, 270 junio, 1998, pp. 46-50.
- SÁINZ, M.: «Hezkuntza: eleanitza eta kulturantza»: *Hik Hasi* 2002ko abendua: «Etorkinak gure eskolan», 2002, pp. 59-70.
- SAN MARTÍN, J. A.: *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*, Madrid, CCS, 2003.
- STAINBECK, S.; STAINBECK, W.: *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, 1999.