

# De cómo el profesorado de educación primaria percibe la diversidad cultural en la escuela pública. Estudio de un caso

---

Eulogio García Vallinas

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253.*

*(Recibido Septiembre 2000; aceptado Diciembre 2000).*

*Bibliid (0214-137X (2000) 17; 85-101)*

## Resumen

En este artículo se describe una pequeña parte de un estudio en el que se trataba de indagar, mediante estudios de caso, el tipo de respuesta que se estaba ofreciendo a la diversidad del alumnado en los niveles obligatorios de centros públicos de enseñanza. Nos centramos aquí en la categorización que hace el profesorado sobre la diversidad percibida en la escuela y en las aulas estudiadas, como premisa para el análisis del tipo de respuesta que es capaz de ofrecer a este reto educativo, en contraste con la percepción e identificación de categorías recogidas por los observadores externos de la investigación. Enmarcamos esas descripciones y esos análisis en los discursos sobre el profesorado, el currículo, la diversidad cultural y el multiculturalismo en los niveles obligatorios de la escuela pública.

**Palabras clave:** Profesorado, curriculum, diversidad cultural, multiculturalismo, escuela pública, educación obligatoria, estudio de caso.

## Abstract

The present article describes a brief part of a study carried out with case studies to inquire into the kind of response given to diversity at the levels of compulsory education at public educative institutions. Here we have focused in the categorisation of diversity perceived by teachers at the schools and classrooms investigated. This categorisation is afterwards taken as premise to analyse the type of response that can be given to this educative challenge, which is then contrasted with the perception and identification of categories as perceived by external observers. We have introduced these descriptions and analyses in the context of speeches about teachers, curriculum, cultural diversity and multiculturalism at the levels of compulsory education at public schools.

**Key words:** Professorship, curriculum, cultural diversity, multiculturalism, public school, compulsory education, case study.

**Résumé:**

Cet article décrit une petite partie d'une étude où l'on a essayé d'approfondir, moyennant des études de cas, le type de réponse que l'on offrait à la diversité des élèves dans l'enseignement obligatoire dans des centres publics. Nous nous consacrons ici à la catégorisation que les enseignants font à propos de la diversité présente à l'école et dans les salles de classe qui ont été l'objet de l'étude. C'est notre prémisse pour l'analyse du type de réponse capable d'offrir à ce défi éducatif, tranchant avec la perception et l'identification de catégories compilées par les observateurs externes de la recherche. Nous encadrons ces descriptions et ces analyses dans des domaines concernant les enseignats, le curriculum, la diversité culturelle et le multiculturalisme dans la scolarisation obligatoire de l'école publique.

**Mots clés:** enseignants, curriculum, diversité culturelle, multiculturalisme, école publique, éducation obligatoire, étude de cas.

**Sumario**

1.- Introducción. 2.- Conceptualizando la diversidad en la escuela pública. 3.- Presencia de la diversidad y el multiculturalismo. 3.1.- La diversidad y el multiculturalismo en el contexto del centro. 3.2.- La diversidad y el multiculturalismo en el contexto de las aulas. 4.- Percepción y concepción de la diversidad por el profesorado. 4.1.- Percepción y concepción de la diversidad en el centro. 4.2.- Percepción y concepción de la diversidad en el aula: el caso de un docente. 5.- Apuntes para la reflexión.

## 1.- Introducción

En este artículo presentamos un aspecto de un estudio más amplio que tuvo por objeto conocer y comprender, mediante estudios de caso, el tipo de respuesta que se estaba ofreciendo a la diversidad cultural del alumnado en los niveles obligatorios de centros públicos de enseñanza (García Vallinas, 1996 y Salazar González, 1996). En concreto, exponemos aquí el que fue para nosotros el punto de partida en esos trabajos, previo a otro tipo de análisis, la categorización que hacía el profesorado sobre la diversidad cultural en los centros y en las aulas objeto de estudio, en contraste con la percepción e identificación de categorías recogidas por los observadores externos de la investigación.

Entre las limitaciones importantes para desarrollar una pedagogía de la diversidad se encuentran las relativas a las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de los profesores; por este motivo, nos interesaba conocer los supuestos, las teorías, las creencias, las concepciones respecto de la educación en general y, de forma indisoluble, respecto de la diversidad, que impulsaban a los docentes a actuar de una forma determinada en el desempeño de su profesión.

Algunas preguntas a las que intentábamos dar respuesta eran: ¿Percibe el profesorado las implicaciones educativas de una realidad diversa, multicultural, en el aula? ¿En qué medida la vigencia efectiva en nuestro sistema educativo de la lógica de la homogeneización condiciona a los profesores a ver a los alumnos con una lente monocroma y universal construida desde el alumno modelo? ¿De qué modo se conciben las diferencias culturales? ¿Se entienden como déficits y, por lo tanto, se valoran más capacidades, actitudes y comportamientos cercanos al poder, a la riqueza, al androcentrismo, al éxito social? ¿Se piensan, quizás, esas diferencias identitarias como problema a subsanar

mediante una respuesta compensatoria? ¿Se conciben, tal vez, como característica de la realidad humana, considerando a la educación como el recurso para la promoción y el desarrollo tanto personal como social?

El punto de vista de quien suscribe es que respetar la diversidad no es sólo mostrarse humano y comprensivo con ella, sino obligarse a ser activo, a buscar alternativas en las estructuras y programas escolares que impidan perpetuar las desigualdades. En este sentido, nos proponíamos también cuestionar y reflexionar, desde la comprensión de la práctica en el aula, sobre las actitudes explícitas del profesorado ante los niños culturalmente diversos; de tal manera que dichos procesos nos permitieran mostrar a los docentes sus actitudes implícitas o tácitas, a menudo escamoteadas por la asunción superficial de criterios religiosos y éticos o ideologías presuntamente democráticas.

## 2.- Conceptualizando la diversidad en la escuela pública

Desde la perspectiva del grupo de investigación, la diversidad es concebida como una característica natural de las personas. Los niños y niñas son diversos y representan desarrollos diferentes y desiguales en relación con los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, como consecuencia de las experiencias previas y paralelas a la escuela. El derecho a la diferencia, a la igualdad en la diversidad y a la justicia frente a las desigualdades son los principios que deben fundamentar la práctica educativa.

La escuela pública, en los tramos de enseñanza obligatoria, debe facilitar el que todos los ciudadanos y ciudadanas hagan efectivo su derecho a la educación acogiéndoles y atendiendo sin ningún atisbo de discriminación (Gómez Llorente, 2000). La diversidad y heterogeneidad social se hace presente en la

escuela pública, convirtiéndose la atención a la diversidad en un reto para los centros, con implicaciones curriculares, organizativas y metodológicas (Gimeno Sacristán, 2000).

En la escuela pública se hacen presentes la diversidad básica o "primaria" de todos los sujetos humanos y la diversidad "llamativa" derivada de las diferencias procedentes del entorno, la clase social, el género, la cultura, la etnia o la que tiene su origen en condiciones individuales. La lógica de la homogeneización en las prácticas educativas reproduce y amplía las desigualdades de partida. Si no se acepta y atiende en las escuelas la diversidad "primaria" y el multiculturalismo interno (la diversidad intracultural), más difícil será acoger, aceptar y atender la diversidad "llamativa" y las culturas externas (Gimeno Sacristán, 1992, 1995 y 1999).

La escuela no puede anular las discriminaciones pero sí paliar sus efectos, constituyéndose en elemento compensador de las desigualdades de partida y de sus consecuencias (Gimeno Sacristán, 2000 y Pérez Gómez, 1992). Atender a la diversidad no supone dar respuestas educativas a los "otros" mediante añadidos curriculares, más bien se trata de abordar estrategias globales respecto a la estructura curricular y a los aspectos organizativos y metodológicos que pongan en marcha un curriculum democrático y respetuoso con la diversidad y el multiculturalismo (Torres Santomé, 1994, 1996 y 1997).

La diversidad "llamativa" provoca que observemos y profundicemos en la diversidad "primaria" suprimida en la práctica docente, normada y desarrollada mediante la lógica de la homogeneidad. La escuela se ha configurado históricamente, en su filosofía y en los hábitos organizativos y pedagógicos, como un medio de homogeneización y de asimilación de la cultura dominante. El monolitismo y el etnocentrismo

cultural de la escuela que conocemos, y la estandarización en la actuación pedagógica y en las pautas organizativas, tienen que ver con los procesos de racionalización y control burocrático de la institución escolar, los cuales impiden la consideración y el respeto a la singularidad y diversidad personal, social, cultural y educativa (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998; García Vallinas, 1998).

La categoría de alumnado más desfavorecido la constituyen personas reales, concretas, individuales, diferentes tanto en sus formas de percibir, codificar, contrastar... como en sus peculiares modos de sentir, expresarse, comunicarse. Sólo partiendo desde su situación real, y no desde los supuestos promedios estadísticos, les proveeremos la ayuda educativa necesaria que les permita entender las causas y efectos de la desigualdad, así como adquirir las competencias necesarias, tanto en el ámbito intelectual como en el actitudinal, para afrontar con realismo, coraje y autonomía su papel de seres humanos en el escenario social en que les toque vivir (López Melero, 1997).

Fácilmente se constata que la cultura oficial, de la que la escolar suele ser una síntesis representativa, se caracteriza por ser paternalista, machista, etnocéntrica y tecnicista. Los "otros", término con el que incluimos a las culturas nacionalistas, a las etnias minoritarias, al mundo femenino, a las clases sociales bajas, a las opciones no mayoritarias, etc., representan las voces ausentes y/o deformadas en la mayoría de los currícula que se planifican y desarrollan en los centros y aulas escolares (Torres Santomé, 1994). Las escuelas son las principales agencias de construcción de mitos, medias verdades, silencios y ofuscaciones respecto de los grupos subordinados. Se precisa hacer de la escuela un proyecto abierto en el que se respete el multiculturalismo interno y quepan las diversas culturas. En las escuelas deben elaborarse y desarrollarse proyectos culturales en los

que estén representados los intereses de todos y se creen espacios de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos.

Creemos necesario transcender las limitaciones planteadas por las teorías y prácticas predominantes respecto de la desigualdad y las diferencias sociales. En este sentido, nos parecen tendenciosas e interesadas las explicaciones biológicas y psicológicas (Eisenck y Kamin, 1981; Jensen, 1981; Bloom, 1987), que calificamos de conservadoras, al prescindir de la contribución y configuración que las dinámicas estructural, económica y política guardan respecto de las oportunidades de los diversos grupos minoritarios dentro y fuera de la escuela. Las explicaciones esencialistas son explicaciones lineales y monocausales de las diferencias educativas. El determinismo biológico está vigente, en gran parte, en la conciencia de la gente y, más de lo que sería de desear, en el profesorado; se piensa que poco puede hacerse desde la escuela para paliar las diferencias.

En segundo lugar, nos sorprenden, por su aparente ingenuidad, las esperanzas individuales y posibilistas de las concepciones liberales que, evitando inferir que las características biológicas sean la causa y el fundamento de los grupos en peores condiciones sociales y estableciendo el principio de igualdad de oportunidades, vincularon el fracaso escolar a la privación cultural que padecían los integrantes de dichas minorías. La falta de recursos en el hogar, la cultura a la que pertenecen y las actitudes que exhiben es la razón por la que fracasan en la escuela (Bloom, Davis y Hess, 1965). Otros educadores explicaron los fracasos por las bajas expectativas del profesorado respecto de las minorías en desventaja (Rosenthal y Jacobson, 1980). Los programas liberales, que podemos denominar "progresistas" y "posibilistas", se orientan a que los niños con privaciones culturales, con "deficiencias" socioculturales puedan integrarse y

superarlas. Desde esta concepción se entiende que a las deficiencias sociales se suelen añadir, en la mayoría de los casos, los prejuicios sociales y las prácticas discriminatorias en la dinámica escolar, que frenan y limitan las oportunidades de estos grupos dentro de las transacciones académicas y más tarde en el mercado laboral. Se considera que el trato discriminatorio fundamentado en los prejuicios y en la incompreensión, debe ser eliminado por las instituciones educativas mediante el control del Estado, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades. Se trata de programas de enseñanza compensatoria y de recuperación. Mediante el lenguaje de lo "posible", lo "práctico", lo "pragmático", se diseñan programas que habrán de desarrollarse en el marco de las reglas de juego y de las estructuras institucionales vigentes, transidas y henchidas por relaciones de competición, de marcado individualismo e insolidaridad.

Así mismo, nos parecen reduccionistas los postulados estructuralistas sobre la educación que situaban todas las posibilidades de cambio en la economía, negando la influencia de instituciones como la escolar en la que, según esos planteamientos, no se modifican sustancialmente las posiciones de partida de los sujetos, manteniéndose invariables las posiciones de entrada y de salida de la escuela (Bowles y Gintis, 1981). La insatisfacción producida por este tipo de explicaciones provocó la emergencia de los análisis culturales de la escolarización y del curriculum (Apple, 1987 y 1989; Aronowitz y Giroux, 1985), que proponen considerar los procesos ideológicos y culturales, que tienen lugar en la escuela, como relativamente autónomos respecto de las estructuras económicas de la sociedad, tratando de establecer las relaciones entre el saber escolar y las cuestiones de la desigualdad social y la economía política. Sus cuestionamientos básicos son: ¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve? ¿Cómo se vincula saber y

poder? ¿Mediante qué procesos se conforman y construyen las identidades y representaciones de los diversos grupos? ¿Son los profesores necesariamente simples marionetas? Preocupaciones asumidas y reformuladas recientemente por el denominado multiculturalismo teórico (Kincheloe, 1993; Kincheloe y Steinberg, 1999 y 2000), interesado en contextualizar aquello que causa las desigualdades de raza, clase social y género; desvelando las formas variadas que ha asumido el poder, a lo largo de la historia y en la actualidad, para legitimar las categorías y divisiones sociales; interesado también en desvelar el modo en que el poder moldea la conciencia: mecanismos por los que inserta inscripciones ideológicas en la subjetividad, formas por las que se manipula el deseo, medios por los que se configuran el pensamiento y la conducta...

La educación puede y debe tener un discurso autónomo, mediante el establecimiento de una relación dinámica con las condiciones estructurales e institucionales, sin olvidar, asimismo, la naturaleza controvertida de las relaciones parciales internas a la misma escuela. Apple y Weis (1983), defensores de la teoría paralelista, intentan explicar cómo funcionan dentro de las instituciones educativas las macro y microdinámicas de la diferencia. Plantean estos autores una teoría de determinación múltiple, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje, desiguales tanto en su desarrollo como en sus resultados, son la consecuencia inevitable de las interacciones constantes entre las dinámicas de clase social, etnia, cultura y género en relación con las esferas económica, política y cultural. Sin que esto signifique que se pueda considerar de forma homogénea o indiferenciada a los integrantes de cada una de esas categorías que conforman la que denominábamos diversidad "llamativa", como señala Cameron McCarthy (1994) en su "enfoque asincrónico de la raza y la educación". Premisa que nosotros hemos considerado dentro de

nuestra preocupación por cómo se percibe y concibe la diversidad "básica" o "primaria", que individualiza y distingue a cada ser humano de los demás, incluidos los que comparten con él dichas categorías; ayudándonos a entender las complejas dinámicas en las que se ponen de manifiesto intereses, necesidades y deseos diferentes, asincrónicos o contradictorios, entre personas que comparten una o varias de esas categorías.

Hemos de ser sensibles para percibir y comprender, por un lado, que las diferencias culturales o las desigualdades sociales no suponen únicamente un problema estructural, como se intentaba desde los modelos o teorías de la reproducción, sino que se logra a través de los mensajes, de las explicaciones, del sentido que se da al contenido curricular en los materiales curriculares, sin olvidar, por su gran importancia, la cultura vivida en la escuela por los actores sociales, que surge y se configura en una serie de procesos organizativos y metodológicos desarrollados en el curriculum real.

La cultura escolar desborda lo que llamamos contenidos, abarcando experiencias planificadas y no planificadas. La experiencia vivencial y prolongada del aula está constituida por la presencia y por las ausencias de determinados sistemas de comportamientos y valores, además de los contenidos culturales a asimilar. Stenhouse (1984) hace notar que una cosa es el curriculum considerado como una intención, un plan o una prescripción que explica lo que deseáramos que sucediese en las escuelas, y otra lo que realmente sucede en ellas. La educación abarca procesos de instrucción, de entrenamiento, de iniciación y de inducción al conocimiento. Estos procesos se substancian en unas condiciones determinadas de aula, donde se establecen intercambios e interacciones, por parte de sujetos reales, como base de la asignación y construcción de significados desde la estructura semántica

provisional de cada uno de ellos, integrada por aptitudes, valores, creencias, actitudes y comportamientos.

Se necesitan explicaciones contextualizadas que arrojen luz y muestren detalladamente cómo se vinculan, cómo se relacionan las estructuras sociales (económicas, políticas e ideológicas) y lo que en realidad hacen las personas de carne y hueso, desde la multidimensionalidad, desde su historia y desde su subjetividad. El conflicto multicultural surge en los centros cuando colisionan dos o más culturas, pero no podemos obviar, y menos desde el campo de la educación, el multiculturalismo interno, el hecho de que toda cultura es en sí misma plural y es poseída de forma desigual por cada uno de los individuos. Precisamos de un método de análisis atento a la vida del aula. No despreciamos, e incluso, consideramos de gran interés, analizar si se contempla y cómo la dimensión multicultural en los contenidos, pero nuestro énfasis se va a cifrar y orientar a analizar hasta qué punto la experiencia curricular real de los alumnos en las aulas tiene la condición de intercultural.

### *3.- Presencia de la diversidad y el multiculturalismo*

En la introducción hemos aludido a la diversidad primaria o básica y a la diversidad que denominábamos "llamativa", entendiendo que la primera es consustancial a todo ser humano y, por lo tanto, interna a toda cultura; mientras que la segunda es aquella que proviene de las condiciones personales, sociales, culturales, étnicas... Sin embargo, las denominaciones de este aspecto en cada estudio de caso obedecen a las establecidas por los observadores y los profesores según las peculiaridades de cada caso.

#### *3.1.- La diversidad y el multiculturalismo en el contexto del centro*

El centro público al que nos referiremos está ubicado en un barrio periférico de una gran ciudad. Configurado como una de las áreas de expansión de la misma, entre dos importantes rondas de circunvalación, se ha ido completando durante los años ochenta con la construcción de numerosas viviendas de protección oficial. Un barrio ocupado en sus inicios por clase trabajadora asalariada que procedía mayoritariamente de diferentes zonas rurales del país en busca de las oportunidades laborales que no encontraban en sus lugares de origen debido, por una parte, a la tecnificación de la producción agrícola y ganadera y, por otra, al crecimiento acelerado de otros sectores, como la industria y los servicios, que demandaban más mano de obra y estaban asentados en áreas urbanas. La ocupación reciente ha seguido en parte esa tendencia de familias de trabajadores asalariados, aunque dejándose notar las situaciones específicas del momento económico, social, político y cultural de los últimos años. Así, se han debilitado los cursos migratorios tan numerosos que se dieron en las décadas de los 60 y 70 del campo a la ciudad en nuestro país, tomando el relevo de las demandas de trabajo y de vivienda en la actualidad los hijos e hijas de aquellos trabajadores procedentes del campo, afectados ahora por la reducción de la demanda de mano de obra, la inestabilidad y precariedad del empleo ofertado, así como por el paro laboral.

Otro grupo afectado en mayor medida por esos procesos de transformación de la estructura productiva que continúan incidiendo en el despoblamiento rural y las concentraciones urbanas es el pueblo gitano, histórica y culturalmente poco vinculado a trabajos dependientes, el cual ha visto cómo iban desapareciendo o eran marginadas sus actividades tradicionales de subsistencia, obligado a asentamientos inestables en los suburbios de la gran ciudad ante la ausencia de recursos económicos y de la

adecuada representación política y cultural, con menos oportunidades de formación específica para competir en el cada vez más escaso e insolidario mercado laboral. Junto a otros grupos de trabajadores nativos descualificados han sido objeto de realojo, al estar asentados unos y otros en áreas suburbanas de infraviviendas que durante estos años fueron recalificadas por los sucesivos planes urbanísticos de la administración local para ser edificadas. De este modo, las administraciones públicas trataban de responder a las presiones económicas procedentes de las empresas de construcción y de la propiedad del suelo, a las presiones sociales que demandaban mayor número de viviendas y una racionalización de la ciudad, así como a las presiones políticas que exigían "adecentar" la ciudad erradicando el chabolismo por ser este fenómeno la imagen de un mundo subdesarrollado al que no se deseaba pertenecer. Se erradica así una parte importante del chabolismo existente en la ciudad pero permanece intacta la causa que lo provoca, la pobreza, que lejos de abordarse se oculta con ladrillos nuevos para hacerla menos incómoda a los ojos de visitantes y ciudadanos ingenuos. Pero el realojo en macrobloques que se distinguen del resto de los bloques de viviendas del barrio viene a reproducir la imagen de gueto entre la nueva vecindad, alentando el rechazo producido por los prejuicios y estereotipos que suelen acompañar a los marginados, a quienes de modo insistente y mecánico se les estigmatiza atribuyéndoles todos los males de la sociedad: delincuencia, droga, prostitución...; presentándoles ante el resto de los ciudadanos como una especie de seres antisociales.

Del mismo modo, durante los últimos años, se ha incrementado el flujo de emigrantes extranjeros en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida que las que tenían en sus lugares de origen, la mayoría procedentes de países de América Latina, África y Asia; los cuales se han hecho más visibles por el distinto

color de su piel, sus rasgos físicos o sus dificultades con el idioma. Si bien el número total de éstos siempre ha sido inferior al de españoles asentados fuera de nuestras fronteras, se ha creado la percepción en la población de que estábamos siendo invadidos o que venían a disputarnos el escaso trabajo existente, al tiempo que se les estigmatizaba, como al grupo anterior, vinculándoles sistemática y generalizadamente con el lado más oscuro de la sociedad, alentando de este modo el rechazo a estas minorías, la xenofobia y el racismo.

Todos estos grupos humanos están presentes en este barrio en distinta proporción como lo están en el centro, al ser éste una de las escuelas públicas del mismo y, por lo tanto, una muestra de la población residente. De este modo, entre el alumnado que acoge el centro, se encuentran niños y niñas de otras culturas y población gitana procedente de unas viviendas de realojo próximas.

### 3.2.- *La diversidad y el multiculturalismo en el contexto de las aulas*

El caso al que nos vamos a referir pertenece al Tercer Ciclo de Educación Primaria, está compuesto por 23 alumnos, 14 **niñas** y 9 **niños** durante el primer curso de los dos en los que transcurre la investigación, y por 25 alumnos, de los cuales 14 son niñas y 11 niños, durante el segundo curso; ya que se incorporan 3 personas nuevas, 2 niños y una niña, y lo abandona, por cambiarse de centro, una niña.

- De estas 26 familias, a las que pertenecen estos niños y niñas presentes en este caso, hay 6 que tienen que afrontar en el contexto del barrio los prejuicios, estereotipos y rechazo social generado por su **condición de realojadas**.
- En este grupo de familias realojadas se encuentran tres casos en los que los

padres son de **origen extranjero**, proceden de países y culturas diferentes: latinoamericanos (2 casos) y procedentes de un país asiático (1 caso).

- Otra cultura presente en el aula, también dentro del grupo con menos recursos, es la **gitana** (2 casos).
- Dos personas que **no** asisten a la clase de **Religión**. En uno de estos caso se explicita profesar una religión distinta a la católica.
- Hay al menos un caso en el que la familia ha estado viviendo en un **pueblo** y acaba de trasladarse recientemente a la **ciudad**. También en muchas familias, estos niños y niñas son la primera generación que nace en esta ciudad, en otras la segunda; por lo que perviven en el seno de la familia numerosas pautas culturales de los lugares de origen, culturas rurales y culturas de otros países y regiones del estado español.
- En el grupo de los menos favorecidos hay 6 casos de alumnos que presentan **déficit académicos**, un retraso importante en la adquisición y desarrollo de conceptos, habilidades, destrezas, procedimientos... que se ponen de manifiesto de modo especial en las áreas instrumentales; los cuales reciben un apoyo específico a través de las clases de Educación Compensatoria.
- Además de éstos, hay al menos otros 5 alumnos a los que, por diferentes motivos, les cuesta seguir las clases o muestran bastantes **dificultades para realizar las tareas**.
- Cinco alumnos tienen una **edad superior** a la de sus compañeros, habiendo repetido anteriormente algún curso durante esta etapa de Educación Primaria.

- Tres personas se incorporaron al grupo durante el 2º curso, **procedentes de otros centros**.

Después de haber detallado una parte de la diversidad presente, es evidente que además de la diversidad básica o primaria, consustancial a todo ser humano, se ponen de manifiesto otras entidades y subgrupos como consecuencia de las diferentes condiciones y situaciones sociales, económicas, políticas y culturales vividas que, a su vez, se proyectan en formas concretas de pensar, sentir y actuar. Pero nos parece sumamente interesante resaltar que esta heterogeneidad y diversidad no pueden considerarse concluidas y cerradas sino que precisan enriquecerse y continuar evolucionando mediante la vivencia y experiencia cotidiana dentro de un contexto y de una realidad multicultural. Nos ocupa y preocupa en esta investigación comprender si las diferencias relativas al género, etnia, clase social, cultura, etc., que convergen en los contextos escolares, son percibidas e instrumentadas para provocar en los alumnos crisis sociocognitivas mediante contrastes interpretativos, para ampliar la comprensión de los hechos, acontecimientos y fenómenos que permitan transportar el conocimiento hacia formas y planteamientos más elaborados, superadores de preconcepciones, prejuicios; o si, por el contrario, se homogeneiza el currículo desde unos determinados y controvertidos patrones de "normalidad", reproduciendo la injusticia y la desigualdad, etiquetando, estereotipando, silenciando, marginando, excluyendo.

#### 4.- Percepción y concepción de la diversidad por el profesorado

Pensamos que una de las dificultades importantes para desarrollar una pedagogía de la diversidad, puede ser las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de los profesores. ¿Cómo perciben y conciben los profesores la

diversidad y las diferencias culturales? ¿Se perciben, y cómo, las implicaciones educativas de una realidad diversa, multicultural en el aula?

La percepción es un prerequisite de la intervención consciente, pues el modo en que se percibe una realidad determina en gran medida la forma de interaccionar con ella. Nuestras acciones y/o decisiones están guiadas por las representaciones que tenemos de esa realidad, condicionadas a su vez por las tendencias o tipos de representación que prevalecen en determinados contextos sociales.

#### 4.1.- Percepción y concepción de la diversidad por el profesorado del centro

La mayoría del profesorado en el centro es veterano, con una larga historia profesional que supera los 20 años de servicio, en gran parte vinculados a esta escuela, por lo tanto no debería ser ajeno a esas transformaciones que ha ido experimentando la ciudad, este barrio en concreto y al modo en que se reflejan en el alumnado con el que ha de relacionarse en los espacios escolares. En este sentido, tiene la impresión de que ha habido un cambio reciente y sustancial en ese alumnado, pero dicho cambio lo percibe desde sus referentes ex-perenciales y de formación anteriores, con los que fueron construyendo su concepto de "normalidad", el cual parece no servirle en la nueva situación que amenaza su estabilidad y seguridad profesional. Percibe que desde hace unos años el centro se ha visto saturado por alumnos que considera "conflictivos" y que "distorsionan" la buena marcha del centro y del trabajo en las aulas.

Alba (J.E.)<sup>1</sup>: *"El colegio en esta situación de alumnado lleva poco tiempo*

*relativamente... Es un colegio donde este tipo de población lleva muy pocos años"* (Entrevista a la Jefa de Estudios).

Paco (P.): *"...este tipo de gente, como por ejemplo la que tenemos nosotros en el grupo, que no es corriente; es decir, que se despegan un poco del contexto general de alumnos; el caso de Juanma, el caso de Jesús, el caso de Fermín, el caso de bastante gente: Por no entrar en el caso global ese de Mar, de Mara, de... etc, ¿no?, por ejemplo, que son capaces de cumplir esas normas incluso sin discutir las. Esto no se daría nunca en el caso de esos otros chicos; las cumplirían o no, pero siempre las discutirían"* (Entrevista al profesor).

De este modo, la diversidad percibida se reduce a la dimensión disciplinar, categorizando a los alumnos en "*normales*" y "*conflictivos*"<sup>2</sup>. Se entiende por "normales" aquellos que se someten al orden disciplinar del centro controlado por el profesorado. Los "conflictivos", por otra parte, serían aquellos

---

personas, por lo que todos los nombres citados son supuestos. Las abreviaturas utilizadas entre los paréntesis significan: (J.E.): Jefa de Estudios. (P.): Profesor.

<sup>2</sup> Jurjo Torres (1991) sugiere el análisis de la invisibilidad de las niñas en las interacciones entre los docentes y el alumnado para identificar el sexismo escolar; cita, en este sentido, el estudio de Valerie Morgan y Seamus Dunn (1988), en el que se describe la categoría de *problemático o conflictivo*, junto a las de *inmaduro* y *aplicado*, incluyéndolas en la más amplia de *alumnas y alumnos visibles* que, frente a la de *invisibles*, son niñas y niños que no pasan desapercibidos, que destacan en sentido positivo o negativo, planteando al docente retos interactivos constantes.

---

<sup>1</sup> En las referencias utilizadas para analizar el caso hemos contemplado las salvaguardas éticas a las que se someten los estudios de carácter etnográfico, como la protección de la identidad de las

que ofrecen resistencias, se oponen y cuestionan abiertamente dicho orden, ya sea a través de su actitud o de sus comportamientos y acciones. Unas manifestaciones que el profesorado no vincula con pautas culturales y formas de vida específicas a las que se pueda atribuir algún valor y tomar en consideración, pese a identificar a dichas personas con esos grupos sociales menos favorecidos presentes en el barrio. Más bien, la percepción que el profesorado tiene de esos niños y de esas niñas parece bastante condicionada por los prejuicios y estereotipos sociales generados sobre dichos grupos, lo que le lleva a mantener una actitud de reserva y cierta predisposición a categorizarlos como "especiales", a problematizarlos y, si es posible, eludir el contacto o la relación con ellos o ellas. Con frecuencia este alumnado es objeto de negociación e intercambio entre el profesorado del mismo nivel para ver quién se queda con quién.

Paco (P.): *"Cuando un alumno que se encuadra en este grupo que llamamos de diversidad, ...cuando alguno de ellos llega al aula se suele pensar que es una carga que nos va a hacer sufrir y, entonces... ese es un problema. De entrada no goza de buena estima, a lo mejor sin ninguna razón. Esa es una papeleta"* (Entrevista al profesor).

En algunos casos, las actitudes y comportamientos de estos alumnos es percibida por el profesorado como una amenaza declarada a su autoridad. Así lo manifiesta, por ejemplo, Mariano, el profesor de Educación Física del grupo objeto de estudio durante el primer curso de la investigación, quien decidió modificar su horario a principio del curso siguiente para no continuar con este grupo.

Cuando bajamos al patio para la clase de Educación Física el grupo se pone a jugar. Mariano les amenaza

con aumentar el tiempo de las pruebas que van a realizar hoy si no le prestan atención. Se trata de una prueba de resistencia de 770 m. y otra de velocidad de 50 m. El profesor parece especialmente contrariado con Carla, que está llorando y dice que no puede correr. Mariano me comenta que *"esta niña tiene más cuento que Calleja. Todos la conocemos, no puede correr y luego juega al fútbol"*. También se muestra indignado porque Esther trata de transgredir las reglas de juego impuestas por el profesor para realizar las pruebas deportivas. Esther acorta el recorrido en algunos tramos y, en otros, en vez de correr camina. Refiriéndose a ella Mariano dice: *"¿Tú crees que se pueden reír de ti así, descaradamente? Quieren mandar ellos, ¿de qué forma?, fastidiando al profesor. Quieren arrastrar a toda la clase"*.

Sonia intenta realizar correctamente la prueba, pero no puede correr a más velocidad (está algo rellenita). Mariano le dice: *"No se puede aprobar así, Sonia"*.

Terminadas las pruebas, Mariano reparte balones para que jueguen un rato al fútbol. Cuando regresa se sienta a mi lado, y sin que yo le pregunte nada me hace algunos comentarios espontáneos respecto a los niños y a esta escuela: *"Lo que hay que hacer con estos niños es obligarles a hacer lo que tú quieres... No tenerlos en grupos de 10 alumnos (se refiere a los grupos reducidos de las clases de compensatoria) sino separarlos, aislarlos y que no salgan al recreo hasta que terminen las tareas... Es un gasto los profesores de apoyo, tantos profesores... Habría que reorganizarse, cubrir*

*huecos, trabajar más. Hay que levantar al país del gasto que tenemos, entre profesores, militares... Hay niños que no deberían estar en este colegio sino en uno de educación especial".* Continúa cuestionando la integración y que sean los padres quienes decidan a qué colegio van sus hijos por encima de la opinión de expertos. *"Habría que obligarles... Luego, además, no vienen a las clases de apoyo... Estos niños sólo quieren saber leer y escribir y no preguntar en la calle, y aprender por los métodos tradicionales".* (Diario de observación).

Nos parece importante hacer notar que entre el profesorado existen posiciones discrepantes en cuanto a la percepción, forma de actuar y de relacionarse con esos niños y niñas. Así se deja ver en las manifestaciones de Alba, profesora que se encargó de la clase de Educación Física durante el 2º curso con el grupo objeto de estudio abandonado por Mariano. A la pregunta de cómo le había ido el curso en sus clases con este grupo, responde:

Alba (J.E.): *"Como grupo, en cuanto a su profesora de Educación Física, pues es muy bueno, tienen muchísimo interés por todo lo que significa la E.F., estaban deseando que les enseñara cosas, me han pedido que les enseñara más de lo que yo he podido darles, me han pedido un montón de cosas, han estado muy atentos a todo lo que ha sido novedad para ellos. Y me he encontrado con un grupo que además se ha sabido organizar bien en el patio, no han tenido problemas de organización, enseguida han captado que esto es un grupo y enseguida han captado normas de juego, han sido justos con todas las normas y reglas que se han establecido en la clase y me*

*ha gustado mucho trabajar con ellos. Ha sido una experiencia positiva, más cuando entras a un curso sabiendo que tiene una leyenda, pero me han admitido estupendamente, he conectado muy bien con el grupo en clase de E.F., en el patio nos lo hemos pasado muy bien".*

Entrevistador: *"¿Incluso Juanma y Alberto?"*. (Habitualmente destacados entre los conflictivos).

Alba: *"Bueno, Alberto ha sido en E.F., le encanta, y ha sido muy buen alumno, es más, me ha ayudado a controlar en muchos momentos a Juanma, porque es una cosa (las actividades) que a él le interesa y dice: 'vale, que esto tenemos que terminarlo, que tenemos que jugar'. Y Juanma es muy impulsivo, no tiene autocontrol, entonces en el patio a esos niños se les nota mucho, porque en cualquier momento..., entonces se le nota mucho más que en el aula, y enseguida se enfadaba porque no le salía algo, y Alberto ha controlado mucho esa situación con él"* (Entrevista a la Jefa de Estudios).

#### 4.2.- Percepción y concepción de la diversidad por el profesor tutor en el aula (un caso)

Paco (nombre con el que nos referimos al profesor en este caso) comparte la percepción que prevalece entre el profesorado del centro, en la que la diversidad se reduce a dos categorías básicas, *"normales"* y *"conflictivos"*, en función de que se sometan o no a la autoridad del profesor y acaten la disciplina impuesta por éste sin discusión, los *"...que son capaces de cumplir esas normas sin discutirlos. Esto no se daría nunca en el caso de esos otros chicos; las cumplirían o no, pero siempre las discutirían"* (Entrevista al profesor).

La presencia en el aula de lo que el profesor considera un grupo inusualmente numeroso de chicas y chicos conflictivos le produce las siguientes sensaciones:

Profesor: *"Oye, no sé si habréis notao que son muy diversos. Es que cuando no se escapa uno, se te escapa otro, y luego otro, y luego... Entonces estás, pues no sé, como un domador con los 5 ó 6 leones, atacao, en una jaula"* (Entrevista al profesor).

Desde esta percepción de la diversidad, en la que se entiende como diferentes a aquellos alumnos cuyo comportamiento se aparta de lo esperado por el profesor, que no son sumisos, ni obedientes, sino contestatarios, éste pasa a agruparles en categorías, al tiempo que vincula dicha diversidad, en los términos en que él la expresa, con la disparidad de criterios del profesorado al relacionarse con los alumnos.

Profesor: *"Yo había hecho estas consideraciones respecto del tema, y la diversidad de aula se ve, diversidad de alumnos y diversidad de profesores; yo aquí pondría, de sistema. No sé si estaréis de acuerdo con esto y es:*

#### ***Alumnos de etnia gitana.***

*"La diversidad de alumnos, notamos: alumnos de una etnia gitana, afectados dos. Resulta que aquí tienes que controlar, porque no asisten a clase de forma continuada, cuando asisten no se abren a la exploración, en la clase no siguen el ritmo del grupo, y además se separan del resto formando su propio grupo"* (Entrevista al profesor).

Marisa y José son las dos personas a las que se refiere el profesor. Pero si bien

figuran en la lista del grupo, en realidad no se puede afirmar que hayan formado parte del mismo durante los dos cursos en los que ha transcurrido la investigación, por la sencilla razón de que no han asistido a la escuela. La niña no lo ha hecho, según el profesor, más que 4 ó 5 días al principio del primer curso, de lo que nosotros no tenemos constancia por no haber coincidido con nuestros periodos de observación. José ha asistido pocos días más, también en la primera parte de ese curso y algún día aislado durante el último trimestre del mismo. Durante el segundo curso no ha aparecido por la escuela. De las observaciones registradas en nuestros diarios en las 2 ó 3 ocasiones en que hemos coincidido con él no se desprende que José sea un niño indisciplinado, que alborote la clase, que muestre agresividad o violencia hacia los compañeros o que se niegue a participar, siempre, claro, dentro de las pautas impuestas por el profesor y que rigen en el aula, cuando el profesor reclama una respuesta a una pregunta directa y cerrada que él hace.

Según se expone más ampliamente en el Informe de Investigación de este caso, las referencias y manifestaciones de Paco respecto a la cultura gitana están contaminadas por prejuicios y estereotipos de los que él no parece consciente.

#### ***Alumnos que residen en un "lugar determinado".***

*Alumnos sin etnia gitana, pero que residen en un lugar determinado (gran bloque de viviendas dedicado al realojo en este barrio)..., total cinco. Resultan difíciles de controlar. Tampoco asisten continuamente a las clases, faltando a muchas con una carencia, una carencia temporal de casi dos por uno, o sea que, cada cinco días faltan, cada cinco días faltan... Se comportan de forma anárquica y re...,*

*vamos separatista.... Estos chicos son muy separatistas. Además, te decía también, en la clase no siguen el ritmo laboral del grupo; se agrupan en grupos inexpugnables, esto es totalmente cierto, lo que pasa es que hoy está más camuflado o más curao, y separatistas para defenderse del ataque violento del resto..." (Entrevista al profesor).*

Ser de etnia gitana parece ser algo de naturaleza indeseable, pero no pertenecer a ella tampoco evita ser etiquetado, como les sucede a Alberto, Esther, Fermín, Yanis y Vanesa, por ejemplo, por el lugar en el que viven, es decir, por su condición de realojados.

En las numerosas jornadas de observación en el centro a lo largo de estos dos cursos de investigación, no se han constatado ciertos rasgos expresados por Paco como característicos de este grupo y que le diversifican, salvo el de vivir en un "lugar determinado". Además de esta coyuntura sociológica determinante en dicha categorización, puede que la percepción de Paco respecto a estas personas provenga de que sus miembros coincidan con frecuencia en discrepar sobre cuestiones que les afectan, decisiones que se adoptan o determinadas actuaciones en las que no se tiene en cuenta su punto de vista. Discrepancias que no dudan en manifestar de una u otra forma, traducéndose a menudo en una guerra larvada ante la ausencia de oportunidades para expresarlas de otro modo. Sin embargo, como iremos viendo, no son éstas las únicas personas del grupo que actúan así, hay otras que no viven en ese "lugar determinado" y también replican, por lo que, a nuestro entender y a partir de los datos con los que contamos, parece tratarse de una categorización que sólo se justifica desde el prejuicio.

*Al terminar las clases de la tarde Paco me comenta, entre otros temas, que Esther es una líder, una niña muy espabilada. Al empezar el curso se la sortearon los dos tutores de este nivel para ver a qué grupo le tocaba pues, en su opinión, es una "destruidora de la clase" (Diario de observación.).*

Esther y Alberto, son, junto a Juanma, Marisa y José los mayores de la clase, por haber repetido algún curso. Comparten con Fermín, Yanis y Vanesa retrasos de aprendizaje y dificultades para seguir el ritmo de las clases, lo que les hace quedarse descolgados en muchas ocasiones de los temas que se tratan en el aula, dispersar su atención, entretenerse en relaciones, comunicación o actividades paralelas. Alberto y Fermín asisten a las clases de Compensatoria. No parece que en sus casas tengan los apoyos y recursos necesarios para superar esas dificultades, por lo que la brecha respecto a los parámetros y exigencias académicas vigentes en la escuela, lejos de reducirse se amplían curso a curso.

Además de coincidir como vecinos, estas personas comparten con la mayoría de la clase el hecho de pertenecer a familias humildes, con escasos recursos económicos y culturales, lo que supone ciertas desventajas de partida frente a grupos más favorecidos. Su condición de realojados puede ser un indicador que corrobora esta afirmación y tanto la escuela como el profesor, en vez de utilizarlo para etiquetarlos y someterlos disciplinariamente, deberían tomarlo en consideración para prever las adaptaciones curriculares pertinentes y los procedimientos que les permitieran conectar con la cultura escolar desde sus propios referentes y capacidades, de modo que pudieran crecer y desarrollarse desde sus posibilidades, ritmos y necesidades. Al no darse estos requisitos en el currículo y la práctica escolar, este tipo de niños se aburren, no ven el sentido de los aprendizajes

que se les propone, se ven relegados y paulatinamente excluidos; a lo que reaccionan distorsionando el clima del aula y el funcionamiento de las clases, como formas más o menos explícitas de resistencia y de oposición a un orden injusto que no ha sido negociado con ellos, que apenas les ofrece oportunidades para progresar o para librarse del fracaso al que parece relegarles.

Sin embargo, no parece que estos niños y estas niñas se resignen o que no intenten algo más que subsistir en la escuela. A menudo se esfuerzan por cumplir los requerimientos del profesor, atendiendo, participando en clase, respondiendo a las preguntas que lanza el profesor en el transcurso de las lecciones para que las responda quien quiera o sepa, levantando la mano porque han hecho los deberes y solicitan ofrecer sus respuestas al grupo... pero son contadas las ocasiones en las que reciben una recompensa por su esfuerzo, una valoración positiva por su actitud o sus realizaciones.

### *5. Apuntes para la reflexión*

Entendemos estas descripciones como una pequeña muestra de lo que ocurre en nuestras escuelas. La perplejidad y el desconcierto de algunos docentes no lo relacionamos tanto con las situaciones de diversidad que se describen, como con la posibilidad de que el tratamiento dado a las mismas, su práctica profesional, sea cuestionada, cuando tradicionalmente no lo ha sido. Por el contrario, nuestra perplejidad está vinculada a la constatación de que las pautas y normas de actuación vigentes en el contexto social, político y cultural más próximo, dejen de tener valor en el umbral mismo de la escuela o de determinadas aulas y/o espacios escolares en los que las niñas y los niños están obligados a pasar mucho tiempo de sus jóvenes vidas.

Muchos docentes aseguran trabajar como siempre lo hicieron, con los criterios emanados de su diferente posición de poder y autoridad respecto del alumnado, imponiendo una única y limitada perspectiva del mundo, de la vida, de las relaciones... ayudándose de la disciplina para mejor someter la voluntad de aquellos a quienes deberían ayudar a ser personas activas, creativas, libres, colaboradoras, solidarias, justas. Instruir o domesticar son palabras que definen mejor que educar la función que desempeñan.

En este caso constatamos cómo las interpretaciones de los docentes sobre las causas que explicarían un determinado comportamiento del alumnado son relevantes para entender el modo en que las expectativas docentes influyen en el rendimiento. En aquellos casos en que el prejuicio, el estereotipo y el sesgo orientan la percepción y las expectativas del profesorado sobre las posibilidades académicas y sociales de los estudiantes, se producen problemas de disciplina y un bajo rendimiento académico o, directamente, fracaso escolar; frente a la experiencia de la docente que enfrenta las clases sin esos prejuicios y que valora muy positivamente la respuesta de las alumnas y alumnos de ese grupo.

Las teorías implícitas de los docentes actúan como marcos interpretativos que dirigen sus actuaciones profesionales, por lo tanto nunca insistiremos suficiente en la necesidad de incorporar la reflexión compartida como estrategia y herramienta que puede ayudar al profesorado a explicitar dichas teorías, cuestionándolas por la vía del contraste intersubjetivo. Como el análisis de este caso nos sugiere, el contenido sobre el que ha de reflexionar el profesor no es sólo sobre el contenido explícito del currículo escolar y la mejor manera de enseñarlo y aprenderlo; sino también, y especialmente en estos casos, sobre el contenido implícito de ese currículo que se

inserta en la estructura de las interacciones sociales de la vida cotidiana en esos espacios; es decir, sobre aquellas cuestiones que pudieran estar impidiendo la visibilidad de determinadas niñas y niños y, por lo tanto, sobre aquellas cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas presentes en el aula o que impiden su invisibilidad.

En líneas generales, la estructura y la organización básica de la escuela no contribuye a romper con estos marcos interpretativos y con este tipo de actuaciones; por el contrario, parecen seguir respondiendo, en determinados ámbitos, a los propósitos iniciales para los que fue creada, la socialización de los individuos en pautas de comportamiento homogéneas, y la selección de los "mejores" a quienes se les reserva el privilegio de la "distinción" elitista vinculada a la "alta cultura"; realizando con el resto una función de custodia, al tiempo que se les tiene controlados. El currículum, como carrera o curso de estudios es contemplado, en dichos ámbitos, como una competición para conseguir ocupar los mejores puestos a la salida del sistema escolar y sus correspondientes en lo que respecta al ingreso en el mercado de trabajo. Bajo el paraguas de la igualdad, que no se compadece de los desiguales, se legitima la injusticia.

Deberíamos reflexionar sobre la educación que se está ofreciendo a las nuevas generaciones y si ésta es la más adecuada, la que capacita más y mejor al alumnado para convivir en una época en la que se incrementan los flujos migratorios, en la que se extenderán las minorías culturales y en la que aumentará la reivindicación de la identidad diferencial. En esta línea, tanto como a la escuela, a los docentes y al currículo escolar, es hora de que empecemos a dirigir nuestra mirada indagadora, crítica y responsabilizadora hacia las políticas de equipamiento y dotación de recursos, hacia las políticas de formación del profesorado, hacia las instituciones relacionadas con la capacita-

ción de los profesionales, hacia los planes y programas de formación deficitarios en contenido que sensibilice al profesorado ante las diferencias y que capacite para percibir las e integrarlas no sólo en los discursos académicos sino, especialmente, en las acciones y prácticas curriculares, en la vida cotidiana de los centros educativos.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M.A. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Apple, M.A. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Apple, M.A. y Weis, L. (eds.) (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). *Education under Siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of education knowledge". En Young, M. (ed.). *Knowledge and Control*. Londres: Collier Mac Millan, 47-96.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bloom, A. (1987). *El cierre de la mente humana*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bloom, B.; Davis, A. y Hess, R. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. Nueva York: Holt.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Eysenck, J. y Kamin, L. (1986). *La confrontación sobre la inteligencia: ¿herencia-ambiente?* Madrid: Pirámide.
- García Vallinas, E. (1996). "Informe de Caso". En Salazar González, J. *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural*

- dentro de la enseñanza obligatoria*. Memoria de investigación. Madrid: CIDE. Vol. II: 84-213.
- García Vallinas, E. (1998). "Como tela de araña. Racionalización del tiempo escolar y colonización del trabajo docente." *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 15: 55-64.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Curriculum y diversidad cultural" en *Educación y Sociedad*, 11: 127-153.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación". *Kikiriki*, 38:19-25.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas" (I) y (II). *Aula de Innovación Educativa*, 81: 67-72 y 82: 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests*. Nueva York: Free Press.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport: Bergin and Garvey.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S (Comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (1997). "Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor". En VV.AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula Libre, 115-150.
- Morgan, V y Dunn, S. (1988). "Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms". *Educational Review*, 40, 1: 3-12.
- Pérez Gómez, A.I. (1992). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. 17-33.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Salazar González, J. (1996); *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Memoria de investigación. Madrid: CIDE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1996). "Educación antirracista: diversidad y justicia social en las aulas". En Zufiaure, B. *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria. 209-248.
- Torres Santomé, J. (1997). "Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión". En VV.AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula Libre. 73-96.