

Promover la diversidad como una realidad que enriquece al proceso educativo, en general, y a todos los estudiantes, en particular, es uno de los propósitos y retos de la educación del siglo XXI. El foco de atención se centra en la acción educativa en el aula como contexto de aprendizaje abierto a la diversidad en entornos distintos. Desde este apéndice, señalamos como finalidad, describir y analizar una variedad de experiencias que toman como eje vehicular el tratamiento de la diversidad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente, presentamos seis prácticas desarrolladas en centros educativos de la provincia de Huelva.

PALABRAS CLAVE: *Estudios de caso; Diversidad; Inclusión; Práctica educativa; Experiencias singulares.*

MONOGRAFÍA

El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje

pp. 59-71

Virginia Morcillo Loro*
Francisco Javier García Prieto**

Universidad de Huelva

59

Introducción

La enseñanza en la sociedad postmoderna se desenvuelve en instituciones especializadas. Por consiguiente, el aprendizaje del alumnado tiene lugar en un contexto y/o espacio, “vivido” y “sentido” por un grupo humano, influenciado a su vez por una serie de interacciones e intercambios intelectuales, físicos y afectivos, que constituyen la vida del aula y condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En aras de justificar el valor que adquiere la multiplicidad de procesos que se desarrollan en el aula para el aprendizaje de los estudiantes, reafirmamos

la necesidad docente de conocer los múltiples influjos que tienen lugar en la acción educativa.

La escuela, sobre la base de ofrecer igualdad de oportunidades para todos, debe afrontar el reto de atender y acompañar el desarrollo de la diversidad de identidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo el respeto a las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad como condición de convivencia y progreso (Pérez Gómez, 2002). Asimismo, el aula, como microcosmos de la institución educativa, tiende a evolucionar hacia aspectos más integrales y globalizadores, con el propósito de dar cabida al universo de estudiantes, proporcionando

* Departamento de Educación. Universidad de Huelva. E-mail: virginia.morcillo@dedu.uhu.es. Dirección: Avda. Tres de Marzo s/n. C.P. 21007 (Huelva). Teléfono: 959218220.

** Departamento de Educación. Universidad de Huelva. E-mail: fjavier.garcia@dedu.uhu.es. Dirección: Avda. Tres de Marzo s/n. C.P. 21007 (Huelva). Teléfono: 959218485.

✉ Artículo recibido el 19 de diciembre de 2012 y aceptado el 23 de enero de 2014.

una educación desde los principios de la equidad, diversidad e inclusión.

Esta finalidad educativa requiere una escuela distinta, así como una nueva concepción de la función docente, pero no todo termina aquí, su desafío más inminente es responder a la diversidad de sus estudiantes. Como afirman Aguado (2007, p. 1) *“si todos están obligados a asistir a la escuela, esta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los alumnos y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos”*.

La línea de investigación que se presenta tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de prácticas docentes comprometidas con el desarrollo de opciones didácticas actualmente fundamentadas ligadas al tratamiento de la diversidad desde la filosofía de la inclusión escolar. Cada realidad se enmarca en un contexto determinado, con unas características singulares. Para comprender y analizar experiencias de este calado es preciso tener en cuenta el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que la rodean (Pablos, Colás y González, 2010).

Se hacen visibles aquellas prácticas que tienen el potencial de generar un cambio positivo en los métodos convencionales (González, 2007). Según Aguado (2000) las experiencias de atención a la diversidad deben generar nuevos significados y conceptos en el entorno situando la acción educativa.

Aproximación al concepto de aula en la sociedad postmoderna

¿Qué es un aula? la respuesta a esta cuestión es tan sumamente amplia, por lo que definirla supone un reto y una ambición en sí misma. Hablar de ella supone tener en cuenta aspectos como la percepción de la persona que emite su visión; conlleva, asimismo, una serie de cuestiones ligadas a los propios sentimientos, actitudes y acontecimientos vividos que la hacen ser subjetiva. Y, además, se encuentra influenciada por contextos, generaciones, reformas y prácticas educativas que pueden dar un giro a su sentido.

Intentar representar el significado del aula para los docentes, nos conduce transitoriamente al título del libro de Julia Navarro, *“Dime quién soy”*, otorgando el papel de *“segunda piel”* al aula como tal, como la viven los maestros, desligado certeramente del concepto de hábitat propiamente dicho. El aula es casi como el espejo del alma de un docente, un lugar donde se cristaliza su propia identidad, de lo que es, de lo que crea, de lo que vive y siente. En palabras de Analia Leite (2011, p. 251), *“no se puede pensar un maestro o una maestra sin el aula, fuera del aula, de su aula, como aparece de manera recurrente en el discurso docente”*. Esta aproximación da cuenta del valor que asume el espacio del aula para la vida docente, situación ampliamente documentada desde la investigación en diversos contextos nacionales e internacionales (Jackson, 1991; Remedi, 2006; Rivas, 1992; Salgueiro, 1998). Como plantean Dussel y Caruso (2003), el elemento irremplazable de la escuela es el aula, una construcción histórica que define y/o moldea una particular organización de aspectos materiales y comunicativos que no siempre se ha entendido como en la actualidad.

Así, atendiendo a la realidad presente en la cotidianidad del aula, la clase ha de ser *“el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias. Así el aprendizaje de la comprensión debe desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje”* (Morín, 2001, p. 138).

Encuadre metodológico

El diseño de investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación de estudio de caso de carácter descriptivo. El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Simons, 2011).

Cada caso es único, y por tanto, lo que nos interesa es lo que aportan por sí mismos, su comprensión e interpretación. Tal consideración nos guía hacia el propósito del estudio: *describir y analizar experiencias que toman como eje vehicular el tratamiento de la diversidad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos diversos.*

Con el fin de recabar información y comprender las líneas de cada experiencia, se han empleado una serie de técnicas e instrumentos de corte cualitativo como son: técnicas basadas en la *observación* –directa y con medios: grabaciones, pruebas gráficas y rejilla de observación– (Angrosino, 2012) junto a otras *declarativas* –entrevistas individuales y colectivas a los docentes, alumnado, familia y equipo

directivo– (Kvale, 2012) o de naturaleza *narrativa* –cuaderno de campo y diario del investigador– (Velasco y Díez, 1997) sin olvidar el análisis de *producciones y documentos* –portafolios, programaciones de aula, diario docente, documentos de centro– (Bardin, 2002; Krippendorff, 2004). La pluralidad de datos ha permitido el proceso de triangulación que confiere a la información obtenida un mayor grado de credibilidad (Stake, 2006).

Para la selección de los casos nos basamos en Stake (1995) al mencionar la posibilidad de escoger aquellos casos que brinden una mayor oportunidad de aprendizaje con respecto a la problemática objeto de estudio. Se han seleccionado los siguientes *criterios* que justifican la elección de unos casos frente a otros:

1. Necesidad de contar con escuelas, en general, y con docentes, en particular (Educación Infantil y Educación Primaria), que decidieran colaborar voluntariamente, con el propósito de explorar sus prácticas desde el tratamiento de la diversidad a fin de observarlas, comprenderlas y describirlas.
2. Las experiencias debían estar ubicadas en centro públicos de Huelva y su provincia, en contextos diferentes (urbano, rural, periurbano). Analizando panorámicamente el marco socioeconómico encontramos que los centros educativos se ubicarían en la franja media o media-baja.
3. Se optó por ofrecer prácticas alejadas del modelo convencional y que integran estrategias y métodos de enseñanza acordes a la inclusión educativa. La conveniencia o no de seleccionar un caso u otro, estribó en la opinión justificada y razonada de varios informantes clave.

Metodológicamente se muestran algunos de los principios que sirvieron de guía para definir el proceso a desarrollar: la *triangulación*, la *confidencialidad*, el *enfoque progresivo* y la *revisión por parte de los interesados*.

El siguiente cuadro presenta una síntesis de las características más representativas de cada una de las experiencias descritas (ver cuadro 1 en la página siguiente).

Nombre del centro	Tipología de centro	Entorno geográfico	Contexto socioeconómico	Número de habitantes	Nivel educativo	Iniciativa	Características significativas
<i>Ensueño</i>	CEIP	Urbano	Medio-bajo	150.000	Primaria	Docente	Aula como lugar de encuentro, abierta al entorno, donde predomina el diálogo, la reflexión y la colaboración.
<i>Brisa del Sur</i>							
<i>Flores del jardín</i>							
<i>Olas de Onuba</i>	CEIP	Rural-Litoral	Medio-alto	1.000	Infantil y Primaria	Equipo Directivo	Transformación socio-cultural del contexto a través de la escuela.
<i>Minas de la Sierra</i>	CPR	Rural	Medio-bajo	800 y 300 (compuesto por dos localidades)	Infantil y Primaria	Equipo Directivo	Organización y gestión del centro para atender la diversidad. Apoyo en el aula ordinaria.
<i>El Salto del Múrtigas</i>	Unitaria	Rural	Medio-bajo	320	Infantil y Primaria	Docente	Tutorías entre iguales.

Cuadro1. Características de las experiencias descritas.

Algunas experiencias que definen otros modelos de aula desde el tratamiento de la diversidad en diferentes contextos

Asumir la diversidad como una característica inherente en la sociedad, es una cuestión que a nadie sorprende, partiendo de una realidad donde “*lo singular*” es su concepto más extendido. Esa “*peculiaridad*” es propia de cada centro educativo, es su referencia. Sin embargo, cuando hablamos de diversidad no reducimos su expresión a casos individuales en el interior de cada escuela, sino a una realidad global. Es la propia diversidad del conjunto la que tiene presencia en el aula (Parrilla, 2004).

Desde un sentido diacrónico se han ido perfilando nuevos modelos de aula orientados a dar respuesta a las profusas transformaciones que, sigilosamente, han ido penetrando en el ámbito educativo. Una serie de innovaciones al abrigo de la política educativa, la sociología, la epistemología y la psicopedagogía, procurando un giro copernicano a los cimientos del repetido discurso convencional. La práctica educativa resulta altamente semejante a la efectuada en otros tiempos y otros lugares (Pozuelos y otros, 2010). En este discurrir por una práctica según el modelo más tradicional, están los escolares. La infancia de hoy demanda nuevas respuestas, el peligro radica en tomar esa reclamación desligada de su propia identidad.

Ofrecer otras respuestas a los estudiantes es un proceso que para cristalizar necesita, en primera instancia, analizar lo que ya están haciendo los docentes dentro de la escuela, siendo oportuno dar luz a sus prácticas con el fin de aprender de la experiencia desde planteamientos alternativos e inclusivos. Desde un plano más selectivo, podemos evidenciar múltiples ejemplos que ponen de manifiesto dinámicas de aula que toman como puntos cardinales el compromiso con los demás, el diálogo, la construcción compartida de conocimientos, la participación familiar, la apertura hacia el entorno, el desarrollo de un currículum que dé respuesta a todo el alumnado y, en definitiva, desde una perspectiva democrática, escuelas abiertas a la comunidad, con una visión del cambio a través de la gestión compartida, el trabajo en equipo del profesorado, la búsqueda de nuevas respuestas sobre las ya existentes, entre otras, son algunas de sus señas de identidad. Una escuela que no sólo acepta la diferencia, sino que aprende de ella.

Desde esta corriente de ideas, nuestro compromiso es revelar prácticas que ilustren una organización de centro y de aula, apoyada en una serie de principios educativos para atender a la diversidad de alumnado en la sociedad postmoderna. Para ello, las escuelas han de tomar las decisiones más idóneas encaminadas a ofrecer una educación ajustada a las necesidades específicas de sus escolares y contextos (Darling-Hammond, 2001; Martínez, 2002). En un plano general, la *inclusión educativa*, propuesta que tiene en el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson (2006), Sapon-Shevin (1999), Stainback y Stainback (1999) su principal exponente en el ámbito internacional y Arnáiz (2003), Parrilla (2007), Pujolás (2004), Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008), en el contexto nacional, acumula positivamente experiencias que están modificando concepciones, y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario (Verdugo, 2009) con la finalidad de que los niños y jóvenes se sientan incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia –familia, escuela, ami-

gos,...– (Echeita, 2006). Estos enfoques alternativos e inclusivos señalan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros del aula, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el currículo (Ainscow, 1999). Empezar por transformar lo que ocurre en el interior del aula y de la escuela es el mejor mecanismo para evolucionar hacia cambios más globales, profundos y sistémicos.

No sin olvidar que cada escuela se encuentra ubicada en un determinado espacio, lugar, contexto que le afecta e influye (Pozuelos, 2002). Partimos de realidades donde la función docente juega un papel relevante en la organización de un aula abierta a la diversidad, concretamente, en el medio urbano, así como escuelas donde el liderazgo distribuido en el equipo directivo sirve de empuje para la organización y gestión de la diversidad, en el medio rural.

Cada uno de los centros rurales o urbanos, mantiene unas “características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier otro centro educativo de otro pueblo distinto” (Corchón, 2002).

Tres casos en un mismo tejido, pero con diferentes realidades: hacia un aula abierta al medio y al encuentro con los demás, desde el diálogo y la democracia

Los casos que nos ocupan, por tratarse de centros urbanos, nos lleva a la consideración del barrio como el conjunto de zonas y/o construcciones pobladas que componen una ciudad, como subdivisiones de ellos. Cada barrio tiene su propia identidad, donde sus habitantes cuentan con un sentido de pertenencia, a la vez que se crean lazos afectivos y personalizados. Y al igual que cada escuela tiene su historia y cultura propia, cada barrio cuenta con una tradición que se desarrolla en ese específico espacio geográfico. Por tanto, es inadmisibles considerar un centro educativo desligado de una realidad que le envuelve y afecta.

Se encuentran ubicados en el extrarradio de la capital onubense, situado concretamente al norte de la ciudad, a una distancia de cuatro kilómetros del centro urbano. Es un barrio que nació a finales de la década de los 60 con el propósito de cubrir las necesidades de viviendas que demandaba la inmigración provincial a la capital, dadas las posibilidades de empleo que generaba el polo químico de la capital onubense. Actualmente, presenta una tasa de paro elevada como consecuencia de la crisis industrial, con un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo.

El caso del centro “Ensueño”

Situándonos en lo alto de un sotillo podemos contemplar el extrarradio de una ciudad que tiene a sus pies un paisaje rodeado de marismas. Y si nos ponemos a sus extremos y miramos hacia la ciudad vemos como en la cima de un cabezo se encuentra enclavada nuestro primer caso: el CEIP “Ensueño”. Una de las señas de identidad de esta comunidad escolar, es precisamente su tradición innovadora, convirtiéndose en uno de los referentes de una educación alternativa en la capital onubense. Es eje globalizador que facilita la inmersión e integración curricular, destacando, además, la importancia del entorno como espacio donde aprender y para el que aprender. La escuela localizada en un contexto físico, social y cultural característico, ofrece una serie de posibilidades que se ven potenciadas y aprovechadas por este centro. El profesorado consciente de este hecho lleva a cabo experiencias para dar a conocer al alumnado las características de su entorno y trasladarlo al aula. Los niños y las niñas aprenden a vivir a convivir, a sentir, y en definitiva, aprenden a palpar el medio. Se encuentran sensibilizados con el mundo que les rodea y aprenden a actuar autónomamente sobre él.

El objeto de este caso reside en un aula de sexto de educación primaria, de ella aprendimos que la clase es un espacio abierto al entorno, un lugar no acotado por las paredes del aula y que va más allá de su propia dinámica.

Es decir, se abre al exterior y esa influencia se ve reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su concepto nos lleva a considerar al aula como el lugar de encuentro con los demás, en el que las relaciones que se manifiestan dan vida y tono al grupo-clase. Las relaciones entre los alumnos es altamente satisfactoria, en voz del alumnado, algunas de las palabras que mejor definen a su clase son: “*la mejor clase*”, “*solidaria*”, “*participativa*”, “*emocionante*”, “*sentimental*”. Así como algunas de las actividades presentes diariamente en el aula, tales como, asambleas, trabajos en equipo, salidas, entre otras. Acompañando a la percepción de la docente en torno a las relaciones de su aula “sobre todo estoy muy orgullosa de la relación que existe entre ellos”.

Es una clase solidaria, esto tiene una presencia real continuamente, se ayudan y respetan habitualmente. Estos datos nos ofrecen una idea aproximada de la dinámica en el aula desde la perspectiva de la interacción entre sus agentes. El diálogo con los estudiantes nos facilitó un acercamiento a ellos, brindándonos la posibilidad de descubrir aspectos interesantes de la práctica educativa. La participación de la familia es otro pilar fundamental y se encuentran completamente implicados. El clima del aula es positivo, partiendo de dos elementos indispensables: el cariño y el afecto. Todos tienen su hueco en el aula, la ilusión de los escolares está presente diariamente.

El caso del C.E.I.P. “Brisa del Sur”

El CEIP “Brisa del Sur” se caracteriza por una serie de principios y cualidades únicas donde predomina la *gestión democrática* basada en la participación de las familias, el profesorado y el alumnado. Es un colegio donde predominan los *valores éticos* como la responsabilidad, la justicia, la equidad, la cooperación y el respeto a la naturaleza, pretendiendo crear una escuela en la que todos los escolares tienen cabida, enriqueciéndose de la *diversidad*. Sus fundamentos proporcionan una visión de escuela con una clara vocación innovadora, cuyo

objetivo es mejorar las prácticas en sus aulas. Escuela que se encuentra sensibilizada con la interculturalidad.

El aula objeto de estudio, es concretamente quinto de educación primaria, con un total de veinticinco alumnos. La vida cotidiana del aula se organiza a través de unidades didácticas globalizadas, de su experimentación se obtienen aportaciones e ideas de valioso calibre tanto para la mejora de la práctica como para una revisión permanente del proyecto educativo consensuado por la comunidad educativa. De manera más elaborada, los trabajos que se realizan en el aula parten inicialmente de un debate, tras la exposición y el diálogo con el alumnado viene el resumen confeccionado por ellos mismos y acompañado de dibujos. Señalamos alguna de las características más significativas de este modelo de organización de los contenidos que está centrado en ámbitos de investigación (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Otro aspecto relevante tiene que ver con las buenas relaciones personales dentro del aula, aunque el alumnado es inquieto. *“La clase es una balsa como está ahora mismo”* (entrevista a docente). Para Doyle (1980) una clase está viva, en movimiento. Son estas palabras las que pueden definir cómo se actúa dentro del aula. La docente mantiene una alta implicación con las familias, tienen asamblea todos los lunes de finales de mes donde debaten, exponen sus preocupaciones, dialogan y comparten experiencias. Los obstáculos y limitaciones presentes en el aula se combaten desde la lucha conjunta: alumnado, familias y docente.

A través de nuestras observaciones descubrimos que la participación e implicación del alumnado genera un brillo especial en la dinámica del aula. La complicidad existente en las relaciones personales contribuye a la mejora de la práctica cotidiana y a contrarrestar los obstáculos que van apareciendo. En sus caras se podía reflejar el entusiasmo y las ganas de ser partícipes de un micromundo cercano a las características de su entorno y, principalmente, una enseñanza adaptada a sus capacidades y con garantías de sacar de cada uno de ellos lo mejor.

“El aula no puede ser un espacio cerrado, el entorno es vital para los niños y para las niñas. Tenemos que tener unos objetivos muy claros y para todo el alumnado” (entrevista a docente).

El caso del centro “Flores del jardín”

El CEIP “Flores del jardín”, es un centro que pertenece a la red de Centros TIC de Andalucía desde el año 2003. Las nuevas realidades sociales han servido de estímulo para este centro, en constante adaptación de la práctica educativa. Así, junto a la necesidad de acercarse a fenómenos como el de la inmigración o la nueva concepción y dinámica de las familias, elementos decisivos en la tarea educativa. La incorporación de esos cambios sociales, culturales... han contribuido a convertir la escuela en un espacio donde ofrecer una educación en las mejores condiciones posibles, en aras a valorar la diversidad de niños y niñas, con su singularidad, que cada día acuden a la escuela.

En este caso, el estudio se centró en el aula de cuarto de educación primaria. Es un espacio donde todos se expresan: docentes y alumnado, con un objetivo común. Aquí priorizamos la importancia de dialogar con los escolares, como un *continuum* en la acción educativa. Trasladando la definición de aula aportada por la docente, considera que *la clase no debería tener ni puertas ni paredes*. La búsqueda debería traspasar las paredes, teniendo en cuenta además que aunque sea un *lugar de encuentro entre docentes y escolares*, también hay que tener en cuenta a las *familias*. Esta idea nos lleva a la participación de la comunidad educativa como eje fundamental a la hora de atender a la diversidad del alumnado. De hecho, nos expone que hay que tener en cuenta a las familias porque la educación y la formación de los estudiantes vienen condicionadas por las actitudes y los comportamientos y por el concepto que tengan los padres de la escuela.

Los agrupamientos del alumnado son un pilar clave. Habitualmente, se realizan grupos heterogéneos, donde lo sustantivo radica en formar grupos con alumnado de diversas capa-

ciudades, fomentando la ayuda entre ellos. Por otra parte, el tiempo se flexibiliza en función de lo que el alumnado necesita, huyendo de la rígida plantilla horaria.

Otra de las variables que intervienen son las relaciones personales. El clima que se percibe es cordial, de confianza. *“La relación entre los alumnos es muy buena. Ayer hicimos la evaluación y los valoran como un grupo que tiene conciencia de grupo y que funciona como grupo”* (entrevista a docente). El alumnado colabora, se ayuda, se escucha, se hace cargo de las limitaciones de uno y de otro. En las tutorías se fomenta este tipo de actitudes hacia los demás, de alguna manera la tutora hace que el problema de uno sea problema de todos e intentan solucionarlo o bien comprenderlo. Por tanto, el elemento que más favorece la actividad de clase es un grupo de escolares, los cuales, *“son verdaderos motores positivos dentro de la clase, tanto a nivel personal como a nivel de trabajo”* (entrevista a docente).

La pequeña escuela de pueblo. Todos nos ayudamos, todos nos comprendemos

En el corazón del Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche, arrullada por huertas con cultivos y ganado que ayudan parcialmente a una relativa economía de subsistencia a las familias, se encuentra el CEIP *“El Salto del Múrtigas”*. Se trata de una escuela con once alumnos-as ubicada en una localidad de 320 habitantes, con una opinión similar *“si se cierra la escuela, se cierra el pueblo”*. Aquí, se necesitan unos de otros para aprender, y es lo que caracteriza las tutorías entre iguales.

La escasa presencia de modelos de perspectiva integradora no facilita el desarrollo social ni curricular entre los escolares. La diversidad de ciclos agrupados favorece técnicas como la tutoría entre iguales (o alumnos de distinto nivel). Y éste es el caso del trabajo en la unitaria estudiada, siendo ejemplo de experiencias a la sombra, de esfuerzos singulares y silenciosos. Aún limitando la práctica la individualidad que defiende un condicionado desarrollo profesional

introspectivo. La exigencia cotidiana y el aislamiento docente por no conectar intelectualmente con otros maestros de su campo específico, favorece la experimentación educativa y la improvisación, aspirando a cristalizar en formatos metodológicos más elaborados.

La tutoría entre iguales, contiene elementos recurrentes en la enseñanza de este colegio (lejanía-adulto y cercanía-compañeros e iguales). Alumnado de diferente edad y nivel en un mismo aula y con un único docente, se muestran más competentes. Las explicaciones se entienden mejor por el vocabulario y ejemplos cercanos, y las dificultades son más comprensivas cuando pasan por procesos similares.

La docente es clave en el proceso de supervisión que ofrece a sus estudiantes, dando más oportunidades para aprender, conectando las respuestas con los antecedentes de la actividad. Facilidad que invita para desenvolver procedimientos y destrezas académicas claves. Las tutorías y pequeños tutores, unas veces entre iguales, otras, entre compañeros de distinta edad y con inversión de roles, dominan el contenido a enseñar, dando continuidad a las tareas del aula una vez adquirido el conocimiento. La maestra suele emparejarlos teniendo en cuenta aspectos curriculares y personales, pero existe la posibilidad de que parejas de compañeros puedan ser por azar, por turnos semanales, con tutor/tutorizado fijo o bien alternando los papeles. Se piensa que es importante que en el transcurso de este proceso se produzca un intercambio de roles en la pareja de acuerdo a los intereses y posibilidades de cada uno (Jiménez y Vila, 1999) produciéndose aprendizaje.

Dependiendo de la estrategia metodológica también se contemplan tres tipos de agrupamientos: grandes grupos, grupos reducidos y en parejas. En otras ocasiones, los grupos se combinan o se cambian, también se unen cuando tienen aprendizajes previos o han recibido enseñanza adicional. Es un planteamiento flexible y cooperativo en el trabajo, variando el tipo de ayudas, grupos y tutorías de acuerdo con los objetivos o el tipo de tareas.

De esta forma se ha permitido favorecer un mayor desarrollo del conjunto del alumnado, participativo y no competitivo, respetándose

así la heterogeneidad y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

La organización y gestión de centro como garantía de una respuesta adaptada a la diversidad

El CPR (*Colegio Público Rural*) “*Minas de la Sierra*” pertenece a dos localidades, en un entorno socio-cultural medio. En concreto, en uno de los centros del agrupamiento de escuela rural, el número de alumnado es veinte y en el otro colegio de 84 alumnos. Tienen tantos profesores-tutores como aulas tiene el colegio. Los profesores especialistas itineran por sus aulas.

Hace unos años, desde el equipo directivo, se pensó en un modelo de continuidad en el centro que atendiera a la diversidad metodológica y organizativa por diferentes motivos, entre lo cuales, cabe destacar, las peculiaridades que tiene la plantilla docente, lo cual acarrea una serie de circunstancias que limitan la labor educativa, inestable e itinerante. También se tiene en cuenta la dificultad que supone la transición de la escuela al instituto, del pueblo a una localidad mayor, sobre todo en el aspecto social, también en el académico con una considerable bajada de rendimiento. Varias fueron las medidas y decisiones educativas en los niveles de planificación y organización atendiendo a las dos poblaciones, a los escolares y sus familias. Con ello no han tenido que tomar otras específicas y extraordinarias. La atención a la diversidad conlleva siempre una dimensión institucional donde, las propuestas curriculares y organizativas más globales son previas y, al mismo tiempo, condiciones necesarias en la intervención satisfactoria en el aula. Una organización escolar y de profesionales al servicio de todos, desarrollando una respuesta a las exigencias del cambio.

Uno de los ejemplos a destacar es la función de apoyo que se realiza siempre en el aula, un apoyo simultáneo con su tutora, porque en palabras de la Pedagoga Terapéutica, “*no solamente va a beneficiar al niño sino que va a beneficiar a toda la clase*”. No se separa al alumnado de su clase y grupo de compañeros, se favorece la

relación entre tutor y maestro de apoyo, al ser los grupos muy reducidos en la escuela rural, todos reciben un tratamiento intenso y directo.

Además, encuentros y convivencias organizadas (efemérides y días de...), generan un clima de unión y sociabilidad entre los pueblos y el alumnado, a pesar de las críticas que advierten algunas investigaciones. La Escuela Rural está cada vez más abierta al mundo y conectada con las nuevas herramientas de la globalización que facilitan el tratamiento de la diversidad.

Pueblo y Escuela: unidos para compensarse

La significatividad del caso alude a la necesidad de la escuela como lugar cercano a su pueblo, y por ende, al contexto, lo que origina la participación de la comunidad sin perder el sentido de globalidad. El “*CEIP Olas de Onuba*” se localiza en el litoral, eminentemente rural, con un decidido interés por la innovación educativa. De una línea, la ratio es de once alumnos y un claustro estable de docentes con altas expectativas. La actividad pesquera es la principal fuente de financiación de las familias. Pero la importancia del presente caso radica en cómo la escuela compensa las carencias culturales –que no económicas– del contexto. Una gestión centrada en la colaboración y el aprendizaje, de los estudiantes, pero también de la comunidad, lleva a focalizar una apreciación sistémica (aula-escuela y sociedad) que implica la transformación en los distintos niveles en pos de la mejora ante la diversidad.

Desde su concepción de colegio rural, el centro abre sus puertas al pueblo y durante todo el día, promoviendo el desarrollo de proyectos y experiencias: Plan de Apoyo a las familias para los desajustes culturales, Centro T.I.C. que cubre las necesidades de la multialfabetización digital, Proyecto Escuela Espacio de Paz, entre otros. En palabras del director, constatamos la apertura simbiótica de la escuela, “*que se mueve como centro cultural y de servicios para compensar el déficit que tiene, vienen los vecinos y se llevan los libros en préstamo, hacen lecturas y*

lo aprovechamos curricular y socialmente repercutiendo en los niños y en la población, uniendo familia, alumnos y comunidad”.

No solo se atiende al marco familiar, se ha perseguido anular cualquier sistema de clasificación debido al contexto, compensando la descapitalización socio-cultural y generando “*expresiones culturales dialógicas y compartidas*” (UNESCO, 2005); pilar fundamental para construir una ciudadanía crítica atendiendo a la diversidad local.

Ha sido una actuación de éxito de la escuela en el contexto, en el panorama de la inclusión (escolar y social), implicando “todo” lo que rodea, factor que ha intervenido positivamente hacia un mayor bagaje cultural.

A modo de epílogo: Aspectos comunes, pero singulares, de las experiencias descritas

Se constata que la mayor parte de las prácticas innovadoras tratan de construir un espacio donde todo el alumnado tiene cabida, trasladando la democracia a sus aulas; y, adoptando una perspectiva de apertura hacia el entorno y al encuentro con los otros (cada clase tiene conciencia de grupo); sin embargo, se comprueba que la docencia es una labor compleja, como consecuencia de las dificultades que encuentra el profesorado en la tarea de construir un enfoque inclusivo y ecológico que pueda emplearse de forma generalizada. Los elementos que favorecen la actividad de la clase son sus protagonistas. Se personaliza el aprendizaje, fomentando las tutorías entre iguales, metodologías activas –proyectos de trabajo (Pozuelos, 2007), ámbitos de investigación, aprendizaje dialogado– e incluyendo instrumentos de evaluación formativa. La asamblea en algunas experiencias y el diálogo en otras, disfruta de unos espacios y tiempos determinados. En ella se suelen tratar problemas y cuestiones que afectan a la vida del aula, experiencias, sentimientos, etc. Por tanto, resultan momentos excelentes para la participación del alumnado y el enriquecimiento del conocimiento en base a sus propuestas.

El contexto rural no es ni mejor ni peor, simplemente es diferente. En el fondo se dilucida un estilo de vida y realidad en función de la ubicación geográfica. La escuela vislumbra y facilita el desarrollo de un contexto democrático y participativo, ante el nuevo escenario que supone la Sociedad del Conocimiento y la Información teniendo el compromiso de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias y a la comunidad. Es necesario abrir la comunidad a la escuela y viceversa, este elemento ayudará a que el pueblo no agonice en su desarrollo social. En palabras de Bustos (2007) “muchos pueblos están muriéndose lentamente debido a las carencias y las condiciones del propio medio” y su comunidad.

La escuela rural facilita el tratamiento a la diversidad, no porque el profesorado sea diferente o con mayor formación, sino por la menor ratio. La enseñanza individualizada se facilita dependiendo de la relación contexto-ratio lo que supone un mayor control y revisión de los trabajos así como de su continuidad en la progresión de los estudiantes. Recurrimos a Feu Gelius (2004) que propone un perfil de escuelas (rurales) que reflejan y comparten algunos de estos casos: escuela pequeña, que favorece la experimentación educativa, el desarrollo de una pedagogía activa, dotada de maestros integrales y a veces, maestros polivalentes, tiene alumnos mezclados, los maestros pueden impartir una enseñanza individual pero sólo durante un tiempo limitado, es una escuela con un sistema de enseñanza particular, flexible y libre, teniendo un sistema de control respetuoso y más educativo.

Todas ponen de manifiesto como las innovaciones y el grado de éxito de estas iniciativas son fruto de un esfuerzo progresivo, en evolución permanente y no siempre de fácil mantenimiento. Los docentes ponen de relieve su capacidad para mejorar la cotidianidad de sus aulas. Teniendo en cuenta, que existen momentos difíciles y obstáculos que, en ocasiones, dificultan que este tipo de prácticas se desarrollen. No obstante, estas limitaciones son contrarrestadas gracias a la capacidad de trabajo continuo y permanente para garantizar una enseñanza adaptada a todos los escolares.

REFERENCIAS

- AGUADO, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (20), 187-198.
- AGUADO, T. (coord.) (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *Emigra Working Papers*, 78, 1-19.
- AINSCOW, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- BUSTOS, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11 (3).
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2005) *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada Editora.
- CORCHÓN, E. (2002). *La escuela rural. Elementos de su organización*. Bilbao: Ciss Praxis.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DOYLE, W. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette. Indiana: Ed. Kappa Delta Pi.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- ECHÉITA, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- FEU GELIUS, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3. En: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (Consultado el 27 de septiembre de 2013).
- GONZÁLEZ, T. (2007). El concepto de “buenas prácticas”: origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-47.
- JACKSON P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- KRIPPENDORFF, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- KVALE, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LEITE, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- MARTÍNEZ, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En Forteza, D. y Roselló, M. R. (eds): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de le Illes Balears.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PABLOS, J. DE; COLÁS, P. y GONZÁLEZ, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- PARRILLA, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, 19-36. Dordrecht: Springer.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.
- POZUELOS, F. J. (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- POZUELOS, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP, Cooperación Educativa.

- POZUELOS, F. J.; ROMERO, D.; GARCÍA, F. J. y MORCILLO, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- PUJOLÁS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- REMEDI, E. (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés Editores.
- RIVAS, J. I. (1992). *Organización y aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford S.A.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, S. y Stainback, W. (Ed). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study*. London: Sage.
- STAKE, R. E. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Consultado el 13 de octubre de 2013).
- VELASCO, M. y DÍEZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Barcelona: Trotta.
- VERDUGO, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILERA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.

ABSTRACT

Classroom in different contexts: more than different stages of learning.

To promote diversity as a reality that enriches the educational process in general, and all students, in particular, is a fundamental objective and challenges of education in the XXI century. The attention is focused on the educational activities in the classroom as a context of learning open to diversity in different environments. From this paper, we note our purpose is describe and analyze a variety of experiences that take as vehicular axis treatment of diversity for improving the teaching-learning process, specifically, are seven practices developed in schools in the province of Huelva.

KEYWORDS: *Case studies; Diversity; Inclusion; Educational practice; Singular experiences.*

RÉSUMÉ

La salle de classe en différents contextes: quelque chose de plus que des différents scènes d'apprentissage.

D'après Apple et Beane, les écoles démocratiques doivent posséder trois propriétés principales. Il s'agit de l'aventure de la recherche (ce qui se réalise avec des travaux par projets et qu'implique l'usage intensive de très diverses bibliothèques et des nouvelles technologies ainsi qu'une relation fluide et constant avec l'environnement), la création de nouveaux espaces pour la délibération (à travers d'assemblées, le commentaire des informations des médias et, en outre, en appliquant l'apprentissage coopératif) et la promotion de l'éducation civique pour une vie démocratique commun (grâce à l'élaboration consensuelle des règles, ainsi qu'avec son application). Cette manière de fonctionner est une garantie absolue de l'impulsion de l'attention à la diversité. À partir d'une recherche ethnographique qui a eu lieu à différents écoles de primaire et de secondaire en Espagne on montre la façon à laquelle ces écoles son capables d'affronter les exigences de la société de la connaissance.

Mots Clé: *Études de cas; Diversité; Inclusion; Pratique éducative; Expériences singuliers.*

