

PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN

Podemos afirmar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza, podemos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y le encuentren un sentido a lo que aprenden y al mundo en el que viven.

En el enfoque educativo centrado en el trabajo en aulas heterogéneas las diferencias entre las personas no son reconocidas solo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas: en el estilo de gestión institucional, en las actividades que se proponen en el aula, en los modos de interacción social entre los distintos actores de la escuela. Pensamos una nueva forma de utilizar el tiempo, los espacios y de poner en práctica la evaluación. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad.

Este enfoque educativo busca propiciar tanto el reconocimiento de las diferencias, como su aceptación y valoración positiva, punto de partida para abordar el trabajo en las escuelas.

Rebeca Anijovich es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología (INSP Joaquín V. González); especialista y Magister en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires. Es docente en cursos de grado y posgrado en esta casa de estudios y en la Universidad de San Andrés. Es asesora pedagógica e institucional en diversas escuelas argentinas y latinoamericanas. Autora de numerosas publicaciones referidas al campo de la didáctica y de la formación docente, en Paidós ha compilado y es autora de *La evaluación significativa* y *Transitar la formación pedagógica*.

www.planetadelibros.com
www.paidosargentina.com.ar

ISBN 978-950-12-1544-1

8013534



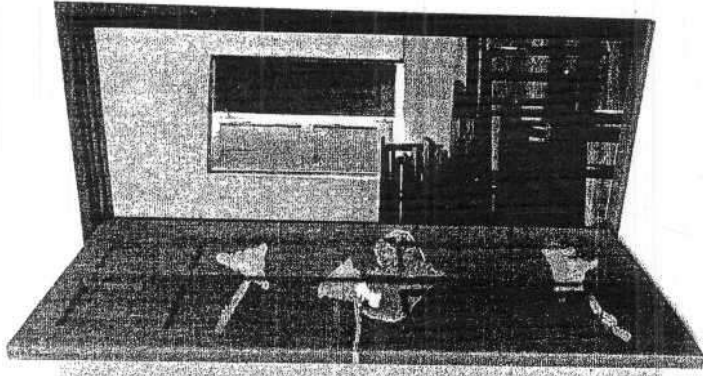
9 789501 215441

GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Rebeca Anijovich



VOCES DE LA EDUCACIÓN



GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Enseñar y aprender en la diversidad

Rebeca Anijovich

PAIDÓS

Soluciones que nunca son sencillas, soluciones difíciles y más que difíciles.

¿Es posible diferenciar? ¿Es posible respetar y estimular las diferencias? ¿Cómo interpretar el currículo? ¿Es posible adaptarlo a una pedagogía diferenciadora? ¿Cómo tratar los contenidos? ¿Es posible enseñar contenidos diversos a los alumnos de un mismo curso? ¿Cómo adaptar las estrategias de enseñanza? ¿Cómo resolver la difícil cuestión de la diversidad de los ritmos de aprendizaje? ¿Cómo trabajar en equipo con otros profesores para desarrollar un proyecto conjunto, que no presente disparidades en lo que se refiere a los fines planteados por este enfoque de la enseñanza? ¿Es posible procurar diferenciar a los alumnos sin respetar también las diferencias entre los profesores? ¿Cómo gestionar una institución y brindar un marco adecuado y un apoyo estimulante a los profesores que se proponen llevar adelante este proyecto pedagógico?

En este libro, Rebeca Anijovich responde a estas preguntas sobre la base de una amplia y profunda consideración de los aspectos teóricos implicados y de su gran experiencia, desarrollada en el transcurso del tiempo, en un considerable número, muy heterogéneo, de instituciones escolares, de diferente nivel del sistema educativo y de diversas localizaciones geográficas. Formular buenas preguntas y hallar buenas respuestas en el campo de la pedagogía, la didáctica y la gestión del aula y de la institución constituyen una contribución, sin duda, invaluable para docentes, directivos de instituciones, supervisores y autoridades que decidan emprender con seriedad un proyecto de educación efectivamente inclusiva. Aquí hallarán muy buenas respuestas y excelentes preguntas.

1. AULAS HETEROGÉNEAS Y EQUIDAD²

DE LA ESCUELA HOMOGÉNEA A LA CONSIDERACIÓN DE LO DIVERSO

La escuela, con el formato tradicional que hemos "naturalizado", es una construcción histórica que reconoce sus orígenes en el siglo XIX, con el surgimiento de los Estados nacionales modernos. Su función principal era integrar a poblaciones que llegaban a las ciudades, provenientes de zonas rurales o de diferentes países, a la cultura nacional. Por esta razón, era necesario crear un sentimiento de pertenencia a partir de símbolos comunes que unificaran los diversos orígenes sociales, culturales y situaciones económicas, con el objetivo de formar ciudadanos aptos para participar en la vida política y económica de los Estados emergentes.

Las escuelas, en tanto instituciones formativas, recibieron entonces el mandato de homogeneizar a la población y colaborar en la creación de un sentimiento nacional a partir de la educación de las generaciones más jóvenes. Este mandato

²Agradecemos los aportes de Marisa Odría, de Lima, Perú.

fue llevado a la práctica separando a los alumnos en grupos por edades similares y desplegando una serie de dispositivos y rituales –el guardapolvo blanco podría reconocerse como uno de los símbolos emblemáticos– para ocultar las diferencias. Así, la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo, como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes en la educación pública. No obstante, los niños llegan a la escuela con un "capital cultural incorporado", construido en su familia de origen, lo que marca, para la educación formal, un punto de partida inevitablemente diverso. Igualdad en este contexto no es sinónimo de equidad. Apoyando esta afirmación, Perrenoud (1990: 234) expresa que si se brinda "la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten".

El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX, con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivos que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

Las primeras miradas sobre la diversidad estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales (de allí la denominada "pedagogía/escuela diferencial") o, simplemente, al modo de evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requiere en muchos casos una atención especial y personalizada para reducir la dificultad.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como

la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias, que favorecen la emergencia de una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Al respecto, Gimeno Sacristán expresa:

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora (Gimeno Sacristán, 2000a: 8).

Un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y, por lo tanto, como un valor para respetar parte de la base de que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos.

La preocupación por la diversidad en educación, correlato de la necesidad de atender a los problemas multiculturales que pone de manifiesto la globalización, la sensibilización por la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género, también instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, una dupla que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas.

En relación con este par conceptual, Marchesi y Martín (1998) abordan en tres niveles diferentes la equidad en educación:

- 1) *Igualdad en el acceso*: todos los alumnos deben tener un espacio para incluirse en la escuela.
- 2) *Igualdad en el tratamiento educativo*: se deben ofrecer currículos, recursos, etapas obligatorias similares para todos los alumnos, pero adecuándolos a partir del reconocimiento de las diversidades, lo cual supone, tal como veremos en este libro, revisar la manera de organizar la enseñanza y la evaluación.
- 3) *Igualdad de resultados*: independientemente de sus diversidades todos los alumnos pueden alcanzar buenos resultados.

Para contemplar los niveles de igualdad enunciados, el campo educativo tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Todos los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida a fin de encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias.

Pensar en el equilibrio entre lo común y lo diverso nos plantea la pregunta de qué entendemos por "lo común". Considerando los aportes de Cornu (2008: 133-143), "común" no significa uniforme, sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es posible. Según Diker (2008: 150), en lo común se trata de incluir a todos los niños en la educación obligatoria "sin perder de vista que también es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada".

EL ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

Este enfoque supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos.

Pero antes de avanzar, queremos hacer una consideración sobre la denominación de "enfoque". Si buscamos el término en el diccionario de la Real Academia Española, encontramos las siguientes definiciones:

Enfoque: acción de enfocar.

Enfocar:

1. tr. Hacer que la imagen de un objeto producida en el foco de una lente se recoja con claridad sobre un plano u objeto determinado.
2. tr. Centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener.
3. tr. Proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto.
4. tr. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.

Aunque todas las definiciones aluden a un recorte de la realidad determinado por la lente, la luz y la perspectiva que se utilice para observarla, la cuarta acepción es la que nos resulta más interesante a los fines de nuestro análisis. Un enfoque en ciencias sociales refiere a un conjunto de supuestos teóricos y valores a través de los cuales se interpretan los fenómenos observados con un sentido y un significado determinados. Así, el término "enfoque" suele estar ligado también a los aspectos metodológicos de la investigación que busca producir conocimiento en un campo social/cultural determinado. Volviendo a la cuarta acepción, encontra-

mos la mención a un problema y a la intención de resolverlo. Podemos decir, entonces, que un enfoque educativo es un modo de mirar un problema educativo, desde un marco teórico, ideológico y metodológico que permite comprenderlo, y a partir de esa comprensión, diseñar estrategias para abordarlo.

El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas. En las próximas páginas, aludiremos a una perspectiva pedagógica que expresa la interacción entre las dimensiones teóricas y prácticas.

El enfoque de la diversidad y la propuesta de trabajo en aulas heterogéneas se apoyan en la producción de una multiplicidad de investigadores. Entre ellos, podemos identificar a estadounidenses y canadienses, como Tomlinson y Heacox, quienes centraron sus trabajos en el abordaje de una variedad de estrategias para ser utilizadas en lo que denominan "instrucción diferenciada". Estos aportes tienen un foco en el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia e intereses, y proponen que los docentes realicen un diagnóstico de cada alumno y a partir de allí planifiquen su enseñanza. Los aportes realizados por investigadores europeos, entre ellos, Perrenoud, Meirieu, Gimeno Sacristán, Monereo, Masip Utset y Rigol Muxart, definen la "pedagogía diferenciada", que se focaliza en el tratamiento de conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad. En Argentina, por su parte, destacamos los trabajos teóricos de Frigerio, Diker, Skliar y Terigi, quienes abordaron con profundidad estas mismas cuestiones.

Greco se refiere al cambio de mirada en lo referente a la diversidad:

Los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela [¿a aprender?] es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queremos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo [allí donde a menudo es muy difícil ver/se], reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar (Greco, 2007: 287-288).

A partir de los aportes mencionados, es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas, reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidiana en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

TODOS PUEDEN APRENDER: UN SUPUESTO TEÓRICO FUNDANTE DEL ENFOQUE

Pensamos y creemos firmemente que todos pueden aprender. Parece una obviedad afirmarlo y contribuir con acciones para que esto suceda, pero conseguir el logro real de este principio y propósito incluso requiere de mucho trabajo.

Revisemos algunos aportes teóricos que nos permitan reflexionar sobre este axioma fundante de nuestro enfoque.

Meirieu (2005) se pregunta cómo hacer trabajar juntos a los diferentes, para lo cual plantea la necesidad de generar un diálogo genuino entre las diversidades, que implique también salir de la escuela e interactuar con otras personas y realidades. No alcanza con reconocer que somos diferentes; también necesitamos definir cómo ponemos en conversación esas diferencias para lograr un mundo mejor en el que se tiendan puentes y se disminuyan las brechas sociales.

Perkins (1995) sostiene que el gran reto de la educación es el desarrollo del pensamiento. Para eso es necesario contravenir a que los alumnos desplieguen las disposiciones necesarias para adoptar una postura activa en sus aprendizajes. Esto significa que tengan la capacidad de responder a un problema con un repertorio amplio de opciones, que demuestren actitud para continuar en la búsqueda de la verdad o de las soluciones, incluso a pesar de factores poco favorables, y dispongan de habilidad para actuar de manera efectiva.

Mancovsky (2007) nos alerta sobre las creencias de los maestros acerca de las posibilidades de aprender que tienen los estudiantes, ya que estas ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Mientras que Greco (2007: 299) nos ilustra con frases como: "Ellos no saben, no pueden, no leen ni saben hablar"; "viven en la cultura de la imagen y eso

los ha dejado sin palabras"; "se relacionan preguntándose, insultándose, jugando de manos, no dialogan"; "no quieren hacer el esfuerzo de pensar o elaborar, con apretar un botón tienen todo listo y creen que investigar es eso, traer todo lo que encuentran en Internet sin saber de qué se trata"; "nosotros tenemos otra conciencia de lo que era leer, escuchar, entender un texto, estos chicos viven en un mundo de imágenes", frases que, sin duda, tienen efectos. La autora mencionada nos propone poner en cuestión las afirmaciones e invitar a los docentes a pensar sobre ellas, recuperando lo que alumnos pueden lograr y lo que los propios docentes pueden aportar.

Basándose en las reflexiones precedentes, el enfoque de educación para la diversidad busca propiciar el reconocimiento de las diferencias así como su aceptación y valoración positiva, como punto de partida para abordar el trabajo en las escuelas por medio de lo que vamos a caracterizar como un aula heterogénea. El aula heterogénea es un espacio en el que:

Todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 25).

Para trabajar con este enfoque, necesitamos contar con docentes que tengan lo que llamamos una "mentalidad en crecimiento", es decir, que vean en los alumnos un mundo de posibilidades. Desde la perspectiva del desarrollo profesional,

los educadores deben saber que la dedicación invertida en capacitarse y ser aprendices permanentes de sus alumnos los ponen en una situación de mayor seguridad para afrontar cualquier dificultad. Es importante que conozcan bien su rol a la hora de establecer altos objetivos y proveer un sólido soporte, como también estar en la búsqueda de lo que funciona para que sus estudiantes alcancen el máximo potencial en la escuela, aun en situaciones complejas.

También identificamos a los maestros con "mentalidad fija", que piensan que el éxito de sus alumnos está relacionado con la inteligencia o el talento, y que ambas cualidades son rasgos predeterminados por su genética o su entorno sociocultural. Esta visión casi inmutable de las posibilidades de los estudiantes deja poco espacio para el esfuerzo del alumno y del maestro. Cualquier circunstancia se convierte en un limitante que puede reconocerse en frases como "el niño no hace la tarea", "no estudia en casa", "los padres no lo apoyan", "solo le interesa jugar", "tiene limitaciones comprobadas por diferentes profesionales", "es vago", etc. En una visión de ese tipo, todo parece predeterminado, y el esfuerzo, la dedicación y la diversidad de estrategias no tendrán un impacto importante en el desempeño del alumno.

Sin embargo, el trabajo en aulas heterogéneas plantea atender a fenómenos complejos. En relación con esto, Camilloni considera la dificultad de establecer categorías que permitan comprender y procesar, de manera didáctica, la diversidad. La literatura especializada propone algunas herramientas teóricas para clasificar los diferentes talentos, inteligencias, estilos de pensamiento y de aprendizaje. Pero a la hora de los docentes tener que intervenir, no hay un acuerdo absoluto: "Algunos de los proyectos se proponen atender al alumno según la categoría en la que se lo clasifica para facilitar el aprendizaje,

en tanto otros persiguen la transformación de estilo propio del alumno en búsqueda de aquel que mejor sirva a los propósitos curriculares" (Camilloni, 2004: 10).

Resulta revelador el análisis de la bibliografía respecto del trabajo educativo con la diversidad, en el que encontramos tres grandes líneas conceptuales que reconocen:

- 1) Que lo diverso es un problema y hay que corregirlo o excluirlo, por ejemplo, no dejándolo ingresar a una escuela.
- 2) La necesidad de funciones compensatorias en función de las desigualdades.
- 3) El valor de la singularidad y las posibilidades de desarrollo.

Como expresamos al inicio de esta sección, todos los estudiantes pueden aprender, pero para que eso suceda, todos necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad.

LOS MALENTENDIDOS EN EL TRABAJO CON LAS AULAS HETEROGÉNEAS

Cuando hablamos del enfoque de trabajo dentro de aulas heterogéneas, nos encontramos con algunos malentendidos, que constituyen obstáculos para su puesta en acción. Por eso nos parece importante explicitar los más frecuentes para contribuir así a la identificación de las creencias que pueden dificultar la adopción del enfoque educativo que nos ocupa.

1) *En las aulas heterogéneas, es necesario diseñar una actividad para cada alumno.* De acuerdo con García Hoz (1986), la educación personalizada estimula la capacidad de una persona para formular y realizar su proyecto personal de vida. La educación personalizada se basa en cuatro principios: la adecuación a la singularidad personal de cada alumno, la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

No obstante, en tanto seres sociales, los alumnos tienen intereses comunes y semejanzas en capacidades y puntos de partida. Seguramente, una propuesta de un abanico de actividades con un límite razonable alcance para atender a la singularidad de cada uno. Además, si las consignas de trabajo están correctamente formuladas, una misma propuesta puede dar lugar a una diversidad de respuestas y estilos.

2) *Este enfoque no es adecuado para cursos numerosos.* Si consideramos que la enseñanza personalizada implica el diseño de una tarea diferente para cada alumno, este enfoque solo podría implementarse con aulas de un número muy reducido de alumnos. Pero si entendemos que uno de los valores que se pretenden desarrollar a partir de las aulas heterogéneas es la autonomía, y quebramos la imagen tradicional del docente o directivo con un control permanente de lo que sucede en el aula, podemos proponer dispositivos y actividades para que los alumnos se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje desde la elección de la actividad por realizar (entre una serie de alternativas) hasta la regulación de su proceso

y el logro del resultado. Además, la cantidad de alumnos también propone un abanico mayor o menor de estilos e intereses. Un buen trabajo en equipo entre estudiantes con semejanzas y diferencias interpersonales favorece el desarrollo de la tolerancia y la emergencia de conflictos sociocognitivos que desafían el pensamiento individual. El ejercicio del rol del docente en este enfoque requiere del planteo y monitoreo de las actividades simultáneas que se darán en el aula, de acuerdo con las propuestas que ha ofrecido a sus alumnos. El docente tendrá que entrenar la observación y aprender cuándo intervenir y cuándo abstenerse.

3) *Si los alumnos eligen actividades, recursos, etc., no todos van a aprender lo mismo y no se van a cubrir los contenidos del currículo.* Se teme, de este modo, que no se logren enseñar los contenidos completos o que no todos aprendan lo mismo. Pero si observamos detenidamente en la práctica tradicional cotidiana, veremos que los alumnos aprenden de todos modos: contenidos similares y otros diferentes a pesar de los intentos de enseñarles lo mismo a todos.

En las aulas heterogéneas, los docentes tienen que garantizar que la totalidad de los estudiantes aprendan los contenidos nodales y estimular otros aprendizajes que se acerquen a los intereses de los alumnos.

4) *Cuando los estudiantes eligen entre diferentes propuestas de trabajo, los docentes pierden el control de la clase.* Si los alumnos realizan actividades diferentes de manera simultánea, el docente no puede dar cuenta de lo que hace cada uno. Se trata de controlar para sostener la homogeneidad. En las aulas heterogéneas, los docentes ofrecen opciones a los alumnos, quienes aprenden

a trabajar con autonomía, y el docente dispone de tiempo para recorrer el aula y monitorear el trabajo de cada alumno.

5) *Quando los alumnos tienen opciones, eligen lo más fácil.* En muchos casos, los alumnos no están habituados a poder elegir, dado que las actividades en la escuela son obligatorias. Tampoco podemos afirmar que resulta más fácil y que más difícil para los alumnos, ya que depende de una cantidad de variables y situaciones. Las oportunidades que se ofrecen para que los estudiantes elijan tienen que mantener un cierto equilibrio en la complejidad para evitar que opten por lo más fácil. Además, es inherente al enfoque trabajar en forma explícita sobre los criterios que ponemos en juego a la hora de elegir y sobre las ventajas y desventajas de cada alternativa.

6) *Atender a los estudiantes de bajo rendimiento o con Necesidades Educativas Especiales (NEE) reduce el enfoque a la atención de los "diferentes".* En las aulas tradicionales, en muchas ocasiones, para plantear un ritmo "parejo", se ofrecen oportunidades pobres o nulas a quienes se destacan y muchas veces se "nivela para abajo" o solo se considera la diversidad en el caso de un alumno con necesidades educativas especiales. En las aulas heterogéneas, se considera a "todos" los alumnos. Cada uno es diferente.

7) *Se ofrecen actividades más desafiantes para los estudiantes de mayor nivel cognitivo.* En este punto se confunde el nivel de complejidad con el desafío. Una tarea de baja complejidad puede ser interesante porque se relaciona con un interés o una necesidad del alumno que la realiza. A veces una tarea de alta complejidad puede resultar paralizadora. En todos los casos, lo importante es que

la tarea sea percibida como relevante y significativa para quien debe resolverla.

8) *Agrupar a los alumnos por nivel.* Durante muchos años el concepto de atender a la diversidad significó reunir a los estudiantes por niveles, los mejores, los intermedios y los más flojos. De acuerdo con una variedad de investigaciones, se reveló que bajo ese esquema raramente se producía una movilidad de un nivel a otro, sino que los alumnos quedaban "etiquetados" e instalados en su categoría. En la actualidad, se trabaja con diversidad de grupos, a veces por nivel cognitivo o por interés y, en algunos casos, como en la enseñanza de idiomas, se mantienen los niveles.

9) *Este enfoque es válido para la enseñanza, no para la evaluación.* Se acepta enseñar considerando la heterogeneidad de los estudiantes, pero a la hora de evaluar se opta por los mismos instrumentos para todos los alumnos. Este supuesto desconoce las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, como un círculo virtuoso que permite retroalimentar a los alumnos, ayudarlos a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, al tiempo que ayuda a examinar y ajustar las intervenciones docentes, haciéndolas más adecuadas.

10) *Se ofrecen más actividades para los alumnos que terminan antes y esto puede generar resistencias.* En el aula tradicional, se trata de entretener al que termina primero para que no moleste. En este enfoque se intenta respetar los ritmos individuales en la medida de lo posible y ofrecer opciones tanto académicas como recreativas para aquellos que requieren menos tiempo en la resolución de problemas. Si el espacio educativo no se restringe solo al aula, el uso de las bibliotecas, salas de juegos y

ofertas audiovisuales también pueden ser opciones interesantes y educativas. O simplemente descansar puede constituirse en el aprendizaje de un buen hábito.

LA FLEXIBILIDAD: FOCO DEL ENFOQUE

En este apartado daremos cuenta de los propósitos generales del enfoque porque entendemos que son principios orientadores para quienes deseen comprender y/o poner en práctica la gestión de aulas heterogéneas.

Históricamente, los diferentes enfoques pedagógicos se han enfrentado a la resolución de tensiones entre dos polos a primera vista opuestos: teoría-práctica, objetivo-subjetivo, pensamiento-emoción, entre otras. La tensión individuo-sociedad no es nueva, pero vuelve a ponerse en cuestión en la búsqueda de un significado superador, desde el enfoque de educación para la diversidad.

Desde una posición educativa sociohumanista, que vincula los derechos existentes a las diferencias entre seres humanos, podemos decir que reconocer los derechos del individuo a ser distinto a los demás no está en contra de su integración activa a la sociedad, cumpliendo las funciones que requiera su comunidad y que a la vez satisfagan sus necesidades personales.

Según Perrenoud (2007: 9), "adaptar la acción pedagógica al alumno no significa, sin embargo, renunciar a instruirlo, ni abandonar sus objetivos esenciales. Diferenciar es luchar simultáneamente para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel". Se trata, entonces, de ofrecer desde la enseñanza diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de los

estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes.

Para que esto sea posible en la gestión de una escuela con aulas heterogéneas, debemos trabajar en el desarrollo de la flexibilidad como concepto nodal del enfoque. Lo examinaremos desde diferentes perspectivas.

Entre las diferentes definiciones de la Real Academia Española, nos parece interesante destacar la que expresa que la flexibilidad es la capacidad de no quedar sujeto a "normas estrictas, a dogmas o a trabas". Se dice que alguien es flexible cuando puede aceptar y/o promover cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades que la situación o el contexto requiera.

Desde el punto de vista organizacional, los teóricos del pensamiento sistémico, como Senge (1992), nos enseñan que aquellas organizaciones que se comportan como sistemas cerrados, con mecanismos fijos y barreras que impiden el intercambio con su contexto, tienden a la entropía y la muerte. En cambio, las organizaciones que conforman sistemas abiertos a su medio, produciendo modificaciones internas para adaptarse a las circunstancias de su contexto, logran crecer, desarrollarse y/o modificarse para cumplir su finalidad. La flexibilidad es condición necesaria para el cambio y la adaptación en los sistemas abiertos.

Si analizamos el concepto desde la perspectiva de las neurociencias, podemos ligar la flexibilidad a la "neuroplasticidad". Para explicar qué es la neuroplasticidad, Cáceres (s/f) expone: "La neuroplasticidad (NP) no es otra cosa que la manera que tiene el cerebro de interactuar con el medio ambiente. Es una propiedad natural a través de la cual estamos en contacto con lo que nos rodea". Más adelante explica que

al momento de nacer, a diferencia de otros tejidos y órganos, el sistema nervioso (y más específicamente el cerebro) está en un estado de inmadurez y gran parte de su desarrollo se lleva a cabo en los primeros años de nuestra vida. La neuroplasticidad del desarrollo es el mecanismo involuntario que permite que el niño vaya moldeando la vías nerviosas que le posibilitarán caminar, hablar, comprender, leer, etc. Para que esto ocurra, será fundamental la cantidad y calidad de estímulos que reciba del medio ambiente. Pero la neuroplasticidad no se restringe al desarrollo: al incorporar conceptos nuevos o al aprender una nueva tarea que requiera una destreza motora determinada (conducir un automóvil, aprender a usar una computadora, o simplemente aprender un nuevo idioma, por ejemplo), nuestro cerebro se va modificando y nuevas vías de conexión se van desarrollando y perfeccionando logrando cierto grado de experiencia. Este proceso se traduce con un cambio "plástico" de nuestras estructuras nerviosas que constituyen la NP del aprendizaje.

Vemos entonces que, desde el punto de vista biológico, la flexibilidad ocupa un lugar central en nuestra vida permitiendo las modificaciones necesarias para el desarrollo, el aprendizaje y la recuperación de funciones dañadas. En todos los casos, el tiempo y la interacción con el ambiente son factores clave.

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de "flexibilidad" implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad.

Para pensar en un aula heterogénea utilizando una metáfora que permita imaginar su espíritu, nos parece interesante la analogía que hace el escritor Pennac (2009: 115) cuando expresa que "cada alumno toca su instrumento" y "no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía". Pennac agrega, además, que si el docente heredó "el pequeño triángulo que solo sabe hacer ting ting, o el birimbao que solo hace bloing bloing", todo estriba en lograr que los alumnos

hagan en el momento adecuado lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irrepachable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que el gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música.

A modo de conclusión de este capítulo, enunciaremos que el enfoque educativo que aquí exponemos se propone:

- Propiciar el desarrollo de un estudiante autónomo, con capacidad para trabajar junto a otros, y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias, intereses, expectativas, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento, así como también su entorno socioeconómico, bagaje cultural y experiencias anteriores.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir. Por ejemplo, optar entre varias propuestas de actividades de aprendizaje, los modos de programar y organizar, monitorear y evaluar su tarea.

- Disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual como grupal, rico en propuestas diversas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido.

Partimos de la premisa de que la definición del enfoque educativo y su concreción solo pueden realizarse a partir de una comunidad educativa consciente y comprometida, de la cual son parte el personal directivo, los docentes, los alumnos, los padres y otros actores sociales.

2. EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN AULAS HETEROGÉNEAS

PRINCIPIOS ORIENTADORES

Para que el enfoque de educación para la diversidad ancle a través de las aulas heterogéneas, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes a los que ha estructurado el modelo tradicional (homogeneizador). En este capítulo nos centraremos en los fundamentos didácticos y psicológicos de las aulas heterogéneas y referiremos también, algunos aportes que permitirán al lector imaginar propuestas de trabajo adecuadas para el enfoque que estamos presentando.

Durante mucho tiempo la educación tradicional se ocupó de transmitir contenidos a los alumnos que aprendían muchos conocimientos amontonados y almacenados en sus memorias en forma precaria y carente de sentido. La escuela estaba planteada a partir de una propuesta de enseñanza única, con la idea de que todos los alumnos debían aprender lo mismo. Sin embargo, aportes de investigación realizados