REBECA ANIJOVICH
CECILIA CANCIO
MARIANA FERRARELLI

Abrazar la diversidad en el aula

De la reflexión a la acción

PAIDÓS **EDUCACIÓN**

REBECA ANIJOVICH
CECILIA CANCIO
MARIANA FERRARELLI

Abrazar la diversidad en el aula

De la reflexión a la acción

PAIDÓS **EDUCACIÓN**

ÍNDICE

PALABRAS INICIALES 13

Parte 1
Oportunidades para pensar

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS
DE LA ENSEÑANZA DIVERSIFICADA 19
De la igualdad a la equidad: la diversidad
en los orígenes de los sistemas educativos 22
Los aportes de las escuelas plurigrado 24
El horizonte 26

CAPÍTULO 2. EL DISEÑO DIDÁCTICO FLEXIBLE,
ABIERTO Y PARTICIPATIVO 31
Contextos diferentes, un mismo objetivo.
Los casos de Alicia y Fernanda 32
La clase: espacio de interacción social
y de encuentro con la humanidad del otro 34
Ideas en torno a la flexibilidad 36

La flexibilidad desde la enseñanza 38
La maleabilidad de lo digital y su aporte al diseño flexible 40
Aspectos de la clase flexible 41

CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN POR DISEÑO: FORTALECER AL ESTUDIANTE PROTAGONISTA 47
La autonomía como valor y el valor de la autonomía 48
Alumnado autónomo y reflexivo 50
Estudiante protagonista y trabajo cooperativo 53
Trabajo cooperativo como forma y contenido 55
Tecnologías digitales, interactividad y participación 60
El diseño de propuestas didácticas participativas: participación por diseño 66
Del docente reflexivo al docente protagonista 69

CAPÍTULO 4. LA OBSERVACIÓN Y LA ESCUCHA COMO PUERTAS A LA DIVERSIDAD 73
¿Cómo registramos lo que vemos y escuchamos? 83
Aprender del equipo y de otros equipos 94

Parte 2
Ideas para la acción

CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: UNA INVITACIÓN A HACER PARA APRENDER 101
Si existen diversos recorridos y modos de aprender, ¿por qué enseñar de una única manera? 106
Las consignas de trabajo, una invitación para aprender de diferentes maneras 109
Desafíos y apoyos para aprender 127
La inteligencia artificial generativa como copiloto: una aliada para elaborar consignas 134

CAPÍTULO 6. EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS: QUÉ DIVERSIDADES OFRECER 141
¿Qué diversidades podemos ofrecer? 145
Formatos para diseñar materiales didácticos que ofrecen diversidades 148
Diseñar materiales didácticos diversificados en tiempos de inteligencias artificiales 166

CAPÍTULO 7. EL DISEÑO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE: CREAR CONDICIONES Y GENERAR OPORTUNIDADES 169
El entorno, el clima emocional y las relaciones 171
El entorno y los marcos organizativos 174
El entorno y el espacio físico 178
El entorno y el uso del tiempo 183
Los entornos personales de aprendizaje (PLE) 187

CAPÍTULO 8. LA EVALUACIÓN DIVERSIFICADA 199
Modos alternativos de pensar y diseñar las propuestas de evaluación 203
El rol del estudiante en la evaluación formativa 210
Los docentes y la evaluación formativa 211

CAPÍTULO 9. APRENDER A ENSEÑAR EN AULAS HETEROGÉNEAS 217
Formar y acompañar desde la gestión: construir una cultura institucional que aloje la diversidad 218
Abordar la diversidad con el equipo docente: caras y contracaras 222
El trabajo con diversidad como forma y contenido en la formación docente 226

PALABRAS FINALES 245
REFERENCIAS 253

CAPÍTULO 1
ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DIVERSIFICADA

En educación nunca empezamos de cero cuando pensamos en las estrategias de enseñanza que usaremos, en nuestro rol y el del estudiantado dentro del aula, o en el lugar del conocimiento que construiremos con ellos y ellas. Por eso, nos parece importante identificar modelos, enfoques y abordajes teóricos que se focalizan en reconocer la diversidad de los estudiantes que conforman las aulas. Si bien no nos proponemos hacer un recorrido exhaustivo, seleccionamos algunos hitos importantes con los que trazaremos una breve historia.

En el siglo XIX, Juan Enrique Pestalozzi centró su enfoque en el estudiante, señalando que los maestros tenían que adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada uno de ellos. Por su parte, Eduardo Claparède, educador suizo-francés, sostenía que la enseñanza tenía que relacionarse con los intereses de los estudiantes.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, en el marco de la Escuela Nueva, pedagogos como Célestin Freinet y María

Montessori abogaban por una educación que reconociera las diferencias individuales, respetara tiempos e intereses diferentes y promoviera la participación activa de los estudiantes y el diseño de entornos de aprendizaje flexibles.

Más entrado el mismo siglo XX, los aportes acerca de la pedagogía diferenciada del sociólogo y profesor de la Universidad de Ginebra Philippe Perrenoud se centran en reconocer la importancia del entorno social y cultural en la construcción del conocimiento, la autonomía y responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Diferenciar la enseñanza desde esta perspectiva consiste en una manera de "actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él" (Perrenoud, 2007).

Por su parte, el investigador francés Philippe Meirieu señala que no se trata de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar el éxito, gestionando la heterogeneidad de las clases. Por eso el autor señala: "La pedagogía diferenciada [...] es la expresión de la voluntad de *hacer con* el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto" (Meirieu, 1996: 109; lo destacado es del original).

Y el pedagogo español José 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 aprendi-

> zaje, por disponer 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, 2000: 16).

Recuperando aportes de Latinoamérica, reconocemos las ideas de Paulo Freire, que inspiraron la educación popular promoviendo la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a sus contextos específicos. Estas ideas fueron de extrema relevancia para organizaciones y movimientos sociales a fin de abordar las desigualdades educativas y promover la participación activa de las comunidades. La diversidad étnica y cultural en América Latina requiere enfoques pedagógicos que consideren las particularidades de cada grupo social y sus contextos, así como el reconocimiento de los distintos modos de aprender, ritmos de aprendizaje e intereses individuales, entre otros.

Más recientemente, el educador argentino Axel Rivas se pregunta cuál es el camino de las pedagogías diferenciadas, y responde: "Es un camino gradualista que busca adaptaciones constantes ante las condiciones de viabilidad que encuentra en el recorrido" (Rivas, 2020: 70-71).

En el campo de la psicología, encontramos los aportes de Howard Gardner (1993) y su trabajo sobre los modos de ser inteligentes, y los desarrollos de Sternberg sobre los tipos de inteligencia. Ambos especialistas brindan evidencias concretas acerca de un hecho fundamental: somos inteligentes de diferente

manera. La inteligencia no es un atributo estable y fijo, sino que se trata de una habilidad que cambia y se desarrolla.

Estos aportes han contribuido de manera decisiva para diversificar las propuestas de enseñanza.

DE LA IGUALDAD A LA EQUIDAD: LA DIVERSIDAD EN LOS ORÍGENES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El Diccionario de la Real Academia Española define la palabra "diversificar" como 'convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único'. Esta definición interpela directamente nuestras prácticas docentes respecto del hacer concreto y cotidiano de la clase. ¿Cómo convertir en múltiples las propuestas que diseñamos para nuestro estudiantado? ¿Qué diversidades ofrecer atendiendo a sus intereses, ritmos de aprendizaje y conocimientos previos? ¿Qué formatos adoptar para estructurar consignas y propuestas? No resulta sencillo diseñar la enseñanza diversificada cuando nuestra propia escolaridad consistió mayormente en un camino uniforme y único.

En los orígenes de nuestros sistemas educativos, la diversidad se percibía como un problema u obstáculo a superar. La concepción predominante sostenía que la función principal de la escuela era homogeneizar a la población. La diversidad se percibía como un obstáculo para el desarrollo "normal" de la actividad en las aulas, algo para lo que existían dos soluciones: la normalización o la segregación. En la base de ambas alternativas subyace el criterio de homogeneidad.

No obstante, tanto esta perspectiva homogeneizadora como la concepción de igualdad de oportunidades como principio ético se vieron sometidas a críticas. Una de ellas, enfocada en aspec-

tos culturales, señalaba la parcialidad de imponer un modelo uniforme; otra, argumentaba que proporcionar a todos las mismas oportunidades no es lo más justo, porque el punto de partida no es el mismo para todos.

Investigaciones asociadas a las teorías de la reproducción evidenciaron que, si no se aborda contextualmente, la igualdad de oportunidades puede contribuir a la reproducción y amplificación de desigualdades sociales: la uniformidad en la enseñanza puede aumentar la brecha entre los estudiantes. Alicia Camilloni plantea que

> La educación inclusiva procura resolver, por tanto, la cuestión del tratamiento de la diversidad por dos caminos que, a partir de un mismo principio, se separan y conducen a destinos contrarios. Uno de ellos incluye para uniformizar, diferenciando la enseñanza para aproximar a los alumnos, en lo posible, a logros semejantes. El otro incluye para diversificar, desarrollando al máximo esas posibilidades diferenciales de cada uno. En ambos casos, la educación inclusiva tiene el propósito común de desarrollar en todos los niños y jóvenes las capacidades, los conocimientos y las actitudes para ser independientes y lograr mejores resultados escolares y para construir sus proyectos de vida en torno de aspiraciones elevadas y de la voluntad de alcanzar en su vida los logros que son importantes para ellos (Camilloni, 2014: 17).

Estas reflexiones llevaron a una transición del principio de igualdad de oportunidades al de equidad en la educación. La equidad como principio ético implica dar a cada persona lo necesario para alcanzar resultados equivalentes. En la actualidad, la diversidad se percibe como un valor enriquecedor y tiene que ser respetada y estimulada.

El respeto por la diversidad en el aula implica promover una actitud de apertura y valoración de las diferencias, sin caer en un relativismo ético en que todo debe ser aceptado. Dussel y Southwell (2004) sugieren una perspectiva compleja de la igualdad, reconociendo y valorando las diferencias entre las personas evitando validar la desigualdad y la injusticia. Sin embargo, estas cuestiones plantean tensiones que no tienen una resolución clara. ¿Cuándo la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Cómo garantizar un trato igualitario y, a la vez, respetar las diferencias? ¿Cómo garantizar lo común y, al mismo tiempo, respetar lo individual?

Tales preguntas requieren una reflexión continua sobre nuestras acciones y sus efectos para la construcción de sociedades justas y, en la escuela en particular, sobre el impacto de nuestras decisiones en cada uno de los estudiantes; tal como señala Carlos Skliar: "Además del problema de la igualdad y, concomitantemente a ella, surge la cuestión de la singularidad, y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una" (2017: 32).

LOS APORTES DE LAS ESCUELAS PLURIGRADO

Los términos "multigrado" y "plurigrado" se suelen utilizar de manera indistinta aunque dependiendo del contexto. Ambos se refieren a situaciones en las que un solo maestro enseña a estudiantes de diferentes grados en una misma aula.

Enseñar en plurigrado implica buscar distintas alternativas de enseñanza, propuestas diversificadas, adecuadas a diferentes

alumnos que trabajan juntos, y que pueden ser planteadas en la misma aula y en forma simultánea. Las escuelas multigrado son una buena referencia para observar cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los estudiantes.

El aula plurigrado podría ser un referente pedagógico si se entendiera a nivel teórico y práctico que esa modalidad de trabajo es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, tal como lo señalan Abós Olivares (2014), Bustos Jiménez (2010) y Abós Olivares, Boix y Bustos (2014). Los maestros necesitan encontrar formas de enseñar de modo simultáneo, contenidos que correspondan a distintos grados en el diseño curricular, a niños y niñas de diferentes edades.

La circulación de los saberes en un aula plurigrado permite el acceso y la construcción libre del conocimiento por parte de niños de diferentes grados por medio de las interacciones entre ellos y ellas. Decimos que se trata de un "aprendizaje contagiado", porque ocurre mediante modos de colaboración entre pares, por ejemplo, a través de modelos de tutorías entre una variedad de prácticas de aprendizaje cooperativo.

La heterogeneidad propia de la escuela es una riqueza pedagógica incuestionable: los alumnos desarrollan niveles muy altos de autonomía. Por ejemplo, los mayores ayudan a los pequeños y, en este "enseñar a otro", necesitan conocer el tema, adquirir capacidades para comunicarse y aprenden a autoorganizarse.

El aula plurigrado puede existir por necesidad o por elección, pero no es por sí sola garantía de una buena enseñanza. No obstante, se han encontrado muchos maestros en ambientes de edades múltiples que utilizan prácticas pedagógicas tradicionales, como enseñar para cada grado por separado (Cornish, 2010).

En toda la literatura existe un acuerdo general acerca de que la formación, la experiencia y la flexibilidad de los maestros

son fundamentales para abordar la enseñanza en plurigrados. Asimismo, para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes en un aula de varias edades, los maestros tienen que poder desarrollar y avanzar más allá del currículo prescrito. Se trata de partir de algún aspecto común (contenido, problema, recurso) y lograr sucesivas diferenciaciones para cada alumno o para grupos en función de diferentes objetivos de aprendizaje a alcanzar. Por ejemplo, si se elige un recurso potente para favorecer el aprendizaje, es posible trabajar conjuntamente con todos los estudiantes, aun cuando cada subgrupo desarrolle diferentes contenidos.

Podemos considerar algunos ejemplos, como el diseño curricular en espiral, donde todos los niños comparten los mismos temas con distintos grados de profundidad o complejidad, o diversidad de recursos. Sumamos también la perspectiva de las clases cícladas, que asegura que los estudiantes que no hayan alcanzado los resultados esperados tengan otros tiempos para lograrlos y, en consecuencia, no sean etiquetados como "atrasados", para alejarse de la estructura tradicional de repetir el grado.

EL HORIZONTE

El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone al hecho de que a cada persona le quepa una función como integrante de una sociedad. Por lo tanto, dado que la atención a la diversidad implica un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas sociales.

Tal como lo señala Pedro Ravela:

> Los nuevos desafíos educativos requieren de nuevos formatos pedagógicos y de nuevas rutinas, que cuestionen el supuesto clave del modelo educativo de la sociedad industrial: que todos los escolares pueden y deben aprender las mismas cosas en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades. Probablemente en un futuro cercano la escuela dejará de organizarse por grados. Se flexibilizarán las maneras de agrupar a las alumnas y alumnos y se eliminarán las calificaciones. Se dejará a un lado el dictado de clases, las respuestas a coro y las tareas de respuesta breve para cumplir con el maestro (Ravela, 2021: 5).

Enseñar considerando el aula como heterogénea es reconocerla como un espacio en el que todos los estudiantes pueden aprender si se ofrecen condiciones y propuestas desafiantes que acompañen las trayectorias de cada uno.

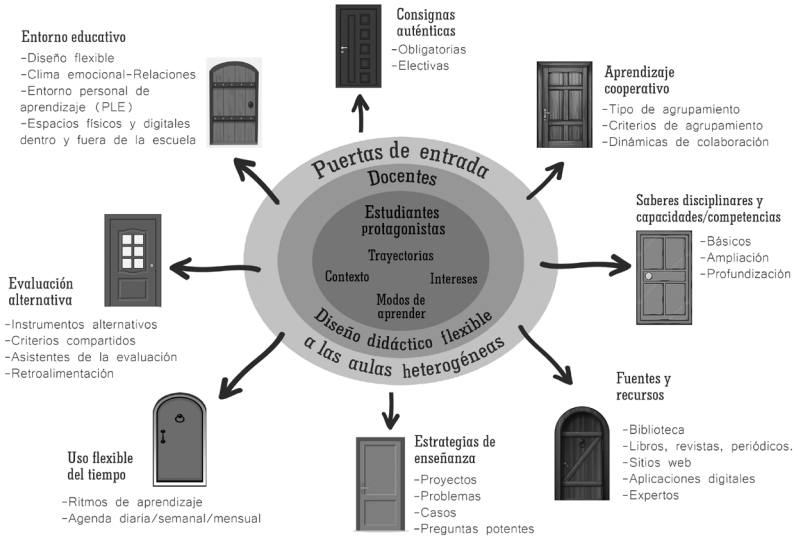
Es necesario introducir en las escuelas una cultura de la diversidad, tanto en el discurso como en la práctica, y eso requiere favorecer la participación, la colaboración, el trabajo en equipo, el compromiso y la autonomía de los estudiantes y sus docentes. Al mismo tiempo, como señala Carina Kaplan:

> La escuela puede educar para ser sensibles frente a lo que al otro le sucede y siente, para ponerse en la piel y en los zapatos del otro. […] Educar para la solidaridad implica establecer relaciones sociales de valoración simétrica entre los sujetos a partir de sus singularidades […]. Son las relaciones solidarias las que permiten reafirmar las identidades concretas de cada uno de los miembros de una comunidad educativa (Kaplan, 2022: 101).

Para que el enfoque de una educación para la diversidad se ancle por medio 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 de los que han estructurado el modelo tradicional homogeneizador.

Sería incoherente hablar de una enseñanza diversificada y proponer un único modo de trabajo para el aula y los docentes. Es por ello que, tomando la idea de las puertas de entrada al conocimiento que plantea Gardner (2003), ofrecemos distintas maneras de abordar el enfoque de Aulas Heterogéneas en la práctica cotidiana, tanto áulica como institucional. Cada institución y cada docente puede elegir una puerta por donde entrar, comenzar a trabajar e ir articulando con las otras, buscando profundizar en el enfoque.

Puertas de entrada: el enfoque de Aulas Heterogéneas



Este mapeo parte de ubicar en el centro a los estudiantes, protagonistas de sus aprendizajes, como base para un diseño didáctico flexible de la enseñanza.

A lo largo del libro, abordaremos las distintas puertas de entrada con ejemplos, ideas y bases teóricas que den cuenta de que se trata de cambiar la mirada de la diversidad como un problema para pasar al desarrollo de la singularidad y al de la riqueza de construir lo común desde las diferencias.

Allá vamos…