

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.

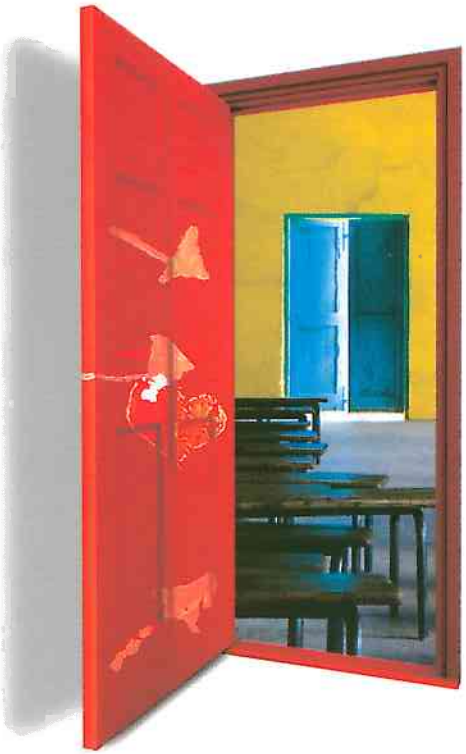
A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad.

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 Magíster 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

GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Enseñar y aprender en la diversidad

Rebeca Anijovich

Colaboradoras:
Graciela Cappelletti
Cecilia Cancio

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Anijovich, Rebeca
Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.
184 pp.; 22x16 cm.

ISBN 978-950-12-1544-1

1. Educación. I. Título
CDD 370.15

1ª edición en Argentina, marzo de 2014

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2014, Rebeca Anijovich
© 2014, de todas las ediciones:
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
en febrero de 2014.

Tirada: 3.000 ejemplares
ISBN 978-950-12-1544-1

ÍNDICE

Agradecimientos 13
Prólogo, por Alicia R. W. de Camilloni 15

1. Aulas heterogéneas y equidad 19
De la escuela homogénea a la consideración de lo diverso .. 19
El enfoque de la diversidad en educación 23
Todos pueden aprender: un supuesto teórico fundante del enfoque 26
Los malentendidos en el trabajo con las aulas heterogéneas 29
La flexibilidad: foco del enfoque 34

2. El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas 39
Principios orientadores 39
El entorno educativo: los espacios en la escuela 43
La organización del trabajo en el aula 45
Las consignas auténticas y significativas 50
De las orientaciones al diseño de situaciones concretas 57

3. La autonomía como meta educativa, por Graciela Cappelletti 59
¿Qué es la metacognición? 59
¿Cuándo un estudiante es autónomo? 63
Construir autonomía en las aulas 66
La autonomía como meta de este enfoque educativo 72

4. Los espacios heterogéneos 75
La escuela en contexto 76
El entorno educativo: los pasillos y las paredes interactivas 81
La distribución del aula heterogénea 85

5. Nuevas formas de evaluar 89
La evaluación auténtica 94
Las matrices de valoración. Un instrumento para la evaluación auténtica 98
Diseñar instrumentos de evaluación diversos 102
Las creencias de los docentes acerca de la evaluación 104

6. La gestión de una escuela heterogénea, por Cecilia Cancio 107
Reconocer y valorar la diversidad dentro del equipo docente 109
Estimular al docente a diseñar y transitar su propio trayecto de formación continua 110
Condiciones para el trabajo colaborativo y la formación de una comunidad de aprendizaje 114
Proceso de implementación: un instrumento de ayuda para el diseño de recorridos 118

7. Experiencias inspiradoras 125
Experiencia 1: paredes interactivas (en 2º ciclo de la educación primaria) 126
Experiencia 2: agrupamientos flexibles (en 3º grado de la educación primaria) 130
Experiencia 3: diversificación de propuestas (en 6º grado de la educación primaria) 141
Experiencia 4: construcción de aulas inclusivas en las escuelas de El Calafate 147

Experiencia 5: la heterogeneidad como un valor en una escuela de nivel inicial 156
Experiencia 6: consignas auténticas en una escuela secundaria 163
Comentarios finales 165

Epílogo 169
Bibliografía 173

1. AULAS HETEROGÉNEAS Y EQUIDAD[2]

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

[2] Agradecemos los aportes de Marisa Odria, 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 queramos, 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 cotidianas 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 inclusivo 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 contribuir 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 teníamos 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 facilitarle 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 tiene 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) *Cuando 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 qué resulta más fácil y qué 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 irreprochable, 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, enunciamos 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 se 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

a la educación en forma más reciente nos permiten pensar en la actualidad la enseñanza y el aprendizaje desde perspectivas diversas. Una de ellas es la contribución realizada por Ausubel (1976), quien definió el aprendizaje como la adquisición de nuevos significados, estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y los nuevos contenidos. En este proceso de construcción, se modifican los conocimientos y los esquemas previos, y se crea una nueva representación o conceptualización. La intención, según analiza Martínez Domínguez, es tratar de

> poner en práctica una nueva concepción de la enseñanza en la que se reconoce que cada sujeto y grupo tienen un bagaje experiencial único y diferente, desde el que construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad, peculiares en el espacio y el tiempo en donde viven, que evoluciona en su construcción social (Martínez Domínguez, 2002: 5).

Siguiendo a esta autora, podemos afirmar que las intervenciones educativas entendidas desde la nueva concepción parten de los significados singulares que los alumnos atribuyen a los contenidos por enseñar y respetan sus capacidades, ritmos, intereses y motivaciones. La enseñanza, entonces, es la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar –y no pretender la conocida dinámica inversa– para poder, de este modo, garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales.

Para profundizar sobre la importancia de la significatividad en el aprendizaje, vale lo planteado al respecto por Baquero (2007). A su criterio, la significatividad solo puede definirse en términos de la interacción de sujeto y objeto, tanto que no alcanza el análisis lógico del contenido y psicológico del sujeto para producir un aprendizaje significativo, ya que dicho análisis "solo nos ofrece algunas pistas". Autores como Vygotsky y Bruner, para quienes tanto la actividad del aprendiz como el hecho de encontrarle sentido son relevantes para el aprendizaje, también fundamentan nuestra propuesta.

Tomando en consideración las contribuciones relacionadas con el aprendizaje, nos centraremos en adelante en la enseñanza y, sobre ella, desarrollaremos diferentes cuestiones. Entendemos que para encarar el trabajo en aulas heterogéneas necesitamos volver a pensar las decisiones acerca de la enseñanza: la manera en que se define y organiza es determinante para tratar de que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos. Desde la perspectiva de la enseñanza, se presentan desafíos que implican dar ayuda a los alumnos con el objetivo de que puedan atribuir significados personales a los aprendizajes. La intención es que comprendan lo que hacen, los porqués y los para qué de las actividades en las que se involucran, sin perder de vista que tenemos que brindar a los estudiantes oportunidades para que se desempeñen de forma cada vez más autónoma.

Para formar aprendices autónomos,[2] los modos de vinculación entre los docentes y los alumnos son determinantes. En este caso, nos referimos a la necesidad de establecer relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escuchar atentamente a todos los estudiantes, tratando de que nadie sea "invisible" y manteniendo altas expectativas sobre todos. Muchas investigaciones –desde Rosenthal y Jacobson (1968) en adelante– han demostrado que las creencias que tienen los docentes acerca de sus alumnos impactan en los aprendizajes; si confían en la capacidad de

[2] Desarrollaremos el concepto de autonomía en el capítulo 3.

los estudiantes de aprender, estos desarrollarán un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima y los estimulará a asumir nuevos desafíos durante su proceso de aprendizaje. Asimismo los docentes tienen que plantearles exigencias altas y ofrecerles diversidad de oportunidades para aprender.

Por su parte, consideramos que es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes. En ese sentido, resulta fundamental promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y la solidaridad. De ese modo, los estudiantes aprenderán a reconocer las fortalezas de sus compañeros y los valorarán como personas únicas. El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible. A modo de ejemplo, reconocemos las propuestas que permiten a los alumnos planificar y organizar sus actividades, tanto en el transcurso del día de clase o de la semana. Entre ellas, mencionamos la posibilidad de elegir entre las opciones que el docente les ofrece, investigarlas, formular preguntas, buscar información en diferentes fuentes, compartirlas y comunicar los conocimientos.

Estas estrategias se aplican de igual modo en los contenidos establecidos por el docente, los diseños curriculares y los temas personales que eligió el alumno de acuerdo con sus intereses. Cabe señalar que, en todas las situaciones de enseñanza mencionadas, se trata centralmente de estimular el trabajo autónomo de los estudiantes, partiendo de reconocer quién es cada uno de los alumnos, de modo de poder diseñar también cómo acompañarlo individualmente, considerando, además, cómo acompañar al conjunto, previendo la organización de las tareas de modo de favorecer el trabajo colaborativo entre ellos. En ese aspecto, se trata de anticipar y definir la tarea individual, grupal y del conjunto en general.

¿Cómo planificar la enseñanza en este marco? Vamos a considerar *tres cuestiones nodales* para enfocar el trabajo en las aulas heterogéneas: la primera es el *entorno educativo,* particularmente, el uso de los espacios; la segunda, la *organización del trabajo en el aula*; y la tercera, las *consignas de trabajo*.

Partimos de lo que consideramos un espacio amplio dentro y fuera de la escuela, para luego entrar al aula desde una mirada de organización general del trabajo y, finalmente, analizar un aspecto que, aunque operativo, explicita la concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

EL ENTORNO EDUCATIVO: LOS ESPACIOS EN LA ESCUELA

Realizaremos en este apartado algunas consideraciones sobre el espacio educativo y desarrollaremos en profundidad su significación y diseño didáctico, funcional y estético en el capítulo 4.

Comencemos señalando que la organización de los espacios internos y externos, la distribución de los tiempos y las modalidades de encuentro entre los integrantes de la escuela forman parte, entre otros aspectos, del proyecto de una institución educativa. En este aspecto, nos referimos a la escuela como un "todo-espacio de aprendizaje", porque, además de aprender en el aula, también se aprende en la biblioteca, el patio, espacios en los que se puede interactuar con los otros

y a partir de diferentes recursos. El espacio, definitivamente, no es neutro. Según Chiurazzi:[3]

> Es por ello que de forma silenciosa la escuela enseña y puede impedir o facilitar formatos alternativos, dificultar o promover la movilidad y el encuentro, restringir o permitir las simultaneidades (lo individual y lo colectivo, lo escolar y lo extraescolar), [...] ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, contribuir al ejercicio del control o habilitar condiciones para actuar en libertad.

Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela. Esto significa saber cómo usar el aula y todo lo disponible en ella (rincones de trabajo, exhibición de trabajos en las paredes, etc.), pero también cómo aprovechar los sitios comunes del edificio escolar, entre ellos, los corredores, los patios, las bibliotecas y los salones. Si bien es preciso diseñar el espacio en la escuela de tal modo que estimule el aprendizaje, despierte el interés y la curiosidad, también se trata de vincular la escuela con el entorno (el barrio, la ciudad) para establecer una fluida circulación entre el adentro y el afuera.

Si el entorno estimula la flexibilidad, estará en línea con el enfoque que aquí proponemos. Al respecto, Vogliotti comenta:

> La *flexibilidad* supone autonomía y medios, pero también asumir los riesgos de las decisiones y la asunción de lo incierto; la *permeabilidad* se concreta en una interacción enriquecedora entre la escuela y el entorno posibilitando un diálogo abierto que requiere interés genuino (Vogliotti, 2007: 90).

[3] En la presentación del libro *Escuelas de tiempo completo en Uruguay*, Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, Montevideo, Facultad de Arquitectura, Universidad de la República, 14 de julio de 2011.

El entorno educativo transmite mensajes. Comprendemos la cultura de una escuela, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, por medio de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios; el modo en que se distribuyen y funcionan nos permite determinar cómo y quiénes los habitan, qué movimientos se facilitan u obstaculizan, y la forma y por donde circulan los diferentes integrantes de la escuela.

Las paredes del establecimiento, tanto desde una perspectiva estética como didáctica, son medios de comunicación. Es posible comenzar a repensar las paredes de modo que superen la función de soportes de carteleras informativas o de exposición de trabajos de los alumnos, para ser concebidas desde otra perspectiva, como espacios de interacción.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

En las aulas heterogéneas, una parte importante del trabajo del docente consiste en proponer situaciones-problema para ofrecer y/o alentar la búsqueda de informaciones con el fin de lograr una tarea de aprendizaje, siempre partiendo o considerando un contexto. Por esta razón, es fundamental diseñar tanto el entorno físico de la tarea como sus modos de organización.

El trabajo cotidiano en el aula requiere también de "buenas rutinas", que son caracterizadas como aquellas formas de trabajo que contribuyen a mejorar los aprendizajes. Se trata de entrar en el aula y comprobar que todo está dispues-

to, que cada uno sabe lo que tiene que hacer, cuándo y con quién, creando hábitos de trabajo y actividades que permitan abordar los aprendizajes de manera más significativa y que contribuyan al desarrollo de la autonomía.

Al respecto, Meirieu (2005) considera que crear rutinas (constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y participantes) en relación con el *trabajo preciso* equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia. El desafío se encuentra en el momento de pasar, progresivamente, de la rutina impuesta por el docente a las creadas por los alumnos para sí mismos. Las rutinas se adquieren y se consolidan a través de la práctica, por eso proponemos combinar con los estudiantes cuáles serán algunas de ellas, como también los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los otros a través de lo que llamamos "acuerdos de contratos de trabajo". Przesmycki (2000) expresa que los orígenes del "contrato" en el aula pueden situarse en Francia entre los años 1957 y 1972 durante la reforma de la Escuela de Minas: allí los aprendizajes esperados se definían sobre la base de la capacidad de una persona para aprender y su responsabilidad en la gestión de su propia formación. Los estudiantes organizados en pequeños grupos prepararon con antelación el curso. Ellos diseñaron los ejercicios, las estrategias de aprendizaje, las autoevaluaciones individuales y recíprocas, y las prácticas. Además, durante el curso los alumnos se reunían con el director para hablar de los contenidos, del control de los conocimientos y de la asistencia a clase. En este punto, los estudiantes negociaron contratos para regular las asistencias y decidieron sustituir los exámenes por la evaluación continua. Ellos tenían la libertad de escoger determinadas materias de estudio e incluso de proponer un tema de investigación en las empresas.

Paulatinamente, se organizaron otros programas de formación colectiva basados en los mismos principios que inspiraron la reforma de la Escuela de Minas. Esto requería un acuerdo previo y contractual entre todos los participantes y decidir las estrategias de aprendizaje y su duración según el ritmo de los estudiantes. Estos mismos principios sirvieron de base al Ministerio de Educación y a la Dirección General de Formación Profesional de España para iniciar en 1972 la experiencia en doce centros de formación profesional, en los que se utilizó la pedagogía por objetivos y la del contrato. Los docentes se fueron implicando en la experiencia y elaboraron instrumentos para la información y la evaluación. Los alumnos aprendieron a situarse, a controlar sus progresos y a obtener la información necesaria para todo eso. Esta innovación pedagógica se extendió en 1984 a más de quinientos centros de formación profesional, en alguno de los cuales derivó hacia una pedagogía de contrato, como puede verse en una circular enviada en 1984 a los profesores de institutos:

> El esfuerzo por aprobar de todos nuestros alumnos y alumnas necesita una clarificación, a través de un contrato pedagógico, de los objetivos que deben ser alcanzados por los profesores, los alumnos y las alumnas y los medios profesionales [...] este contrato precisa que el alumno sea atendido en consonancia con sus capacidades y sus conocimientos, teniendo en cuenta que le sean realmente asequibles para poder, de esta forma, exigirles (Przesmycki, 2000: 39).

Entre sus principios fundamentales, los contratos de trabajo deben representar un *consentimiento mutuo.* Sin embargo, ese aspecto resulta a menudo polémico, porque habitualmente es la escuela o el docente el que propone el contrato o toma la iniciativa, y no es tan fácil que el alumno pueda

rechazarlo. La aceptación del estudiante significa que el docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer, partiendo desde ese punto para generar condiciones y promover acciones de mayor nivel de complejidad, que ayuden a esos estudiantes a mover los límites de "lo que pueden". Por ese motivo es clave establecer una negociación entre todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato, los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en las satisfacciones para ambas partes.[4]

Como plantea Meirieu:

> No hay más pedagogía que la del contrato: cuando un intercambio permite esbozar una solución que no es una derrota ni una victoria para nadie; cuando se construye una relación de reciprocidad a pesar de la diferencia que separa al educador del educando; cuando se establece un diálogo para encontrar conjuntamente soluciones (Meirieu, 2005: 54).

Otro elemento muy importante para tener en cuenta en este enfoque es el tiempo de trabajo que posibilita a los alumnos lograr sus aprendizajes. El reloj, la agenda diaria o semanal y el calendario forman parte de la organización y distribución de ese tiempo. Además, resulta necesario generar momentos para escuchar, pensar, escribir en soledad e intercambiar ideas con otras personas.

Sin embargo, debemos prever que los estudiantes necesitan tiempos distintos de aprendizaje; enfocar la enseñanza para un aula heterogénea posibilita esta situación. La planificación del tiempo de la enseñanza del docente implica disponer de espacios de trabajo con todo el grupo, con algunos de sus integrantes o en forma individual. Sin embargo, el tiempo de aprendizaje del alumno debe abarcar el tiempo de aprendizaje personal, el del grupo y el de toda el aula.

Por ese motivo, se requiere una organización flexible que presente un panorama claro de lo que se propone para trabajar durante el día o la semana, ya sea en una unidad de indagación o en un proyecto que articule las rutinas que se mantienen en el transcurso del tiempo con actividades variadas, y que también reconozca e interactúe con las situaciones imprevistas que se van sucediendo sin perder de vista los propósitos de la enseñanza.

Considerar la organización del trabajo en el aula en el enfoque de aulas heterogéneas implica priorizar aspectos concretos en el diseño de la enseñanza, como los siguientes:

- Formular tareas de aprendizaje con sentido para los alumnos, esto es, preparar diferentes alternativas de abordaje de un mismo tópico y permitir a los alumnos la elección del tipo de tarea que realizarán entre un abanico de propuestas posibles, que incluya la propia propuesta del estudiante.
- Establecer rutinas explicitando previamente la necesidad de estas y los criterios para adoptarlas.
- Crear espacios y tiempos para visibilizar los propósitos de la tarea, haciéndolos explícitos.
- Promover, a través de consignas y orientaciones, la asunción y el sostenimiento de tiempos variables para resolver las tareas.
- Considerar la realización de contratos pedagógicos, así como su revisión y modificación periódica para evitar que estos pierdan sentido.

[4] Se pueden ver ejemplos de contratos en H. Przesmycki (2000).

- Favorecer y planificar momentos de intercambios entre los estudiantes.
- Promover agrupaciones flexibles y favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Lejos de ser un listado de tareas, la enumeración anterior intenta hacer foco en la organización del trabajo pedagógico y el ambiente de enseñanza en el que se desarrolla. No se trata de una organización "pragmática" ni de prescribir acciones para realizar. Se trata de que el enfoque de enseñanza para la diversidad se exprese en esta modalidad de organización del trabajo, que admite otras variantes posibles, otras tareas que puedan surgir en el marco de cada contexto particular, en tanto y en cuanto resulte pertinente a las conceptualizaciones centrales de la enseñanza en aulas heterogéneas.

Profundizando aún más en el diseño de la enseñanza, abordaremos a continuación algunos aspectos sobre la formulación de consignas de trabajo. La intención es, de nuevo, considerar esta tarea –absolutamente inherente al trabajo docente– con el objeto de problematizarla y esclarecer modos de llevarla adelante en el marco de las aulas heterogéneas.

LAS CONSIGNAS AUTÉNTICAS Y SIGNIFICATIVAS

En este enfoque educativo, las consignas de trabajo que los docentes les ofrecen a sus alumnos ocupan un lugar central, no solo por el contenido de la propuesta (relevante, significativa y desafiante), sino porque, al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido, contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Es necesario, por ese motivo, proponer consignas que estimulen la expresión personal de los alumnos por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de actuación o acción. Sin embargo, también tienen que contemplar la oportunidad de escuchar y compartir las expresiones de los compañeros.

Si analizamos las consignas desde la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1983), encontramos que es una unidad de vida mediatizada por la reflexión en la mente y su función es orientar al individuo en el mundo objetivo. Las actividades, entonces, responden a necesidades y se dirigen a un objeto que es capaz de satisfacerlas. La consigna, de este modo, se "constituye como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad" (Riestra, 2008: 268).

Desde el punto de vista didáctico, las consignas son las que posibilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje a las que consideramos, siguiendo a Díaz Bordenave (1982), como "instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación".

Una consigna, entonces, deber ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al "grado óptimo de incertidumbre", aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza.

Presentamos aquí las características más relevantes que deben considerarse para la formulación de las consignas auténticas y significativas:

- Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.

- Que los desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- Que permitan la realización de variados productos exponentes de aprendizaje.
- Que sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- Que estén ancladas en un contexto, creando un encuadre que permita incluir en él los elementos particulares y limitar el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda pensar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente tiene que plantear problemas que se producen en el mundo real y aprovechar así situaciones relevantes.
- Que favorezcan la interacción social variada: trabajo individual, en pares, en grupos y con los docentes.
- Que el tiempo de trabajo sea variado, o sea, que pueda demandar distintos períodos para su realización, más allá de una clase.

No es necesario que todas las características antes enumeradas estén presentes en cada consigna de trabajo. La lista es orientadora del estilo de consignas por desarrollar para promover un aprendizaje diverso, significativo y cada vez más autónomo.

Moro (2005) reflexiona sobre el uso de las consignas y sugiere que sean también objeto de enseñanza y de reflexión en la formación docente.

Al formular las consignas de trabajo, entonces, es necesario tener claros los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se pretenden lograr; saber qué queremos que aprendan; conocer los modos de pensar y comprender de nuestros alumnos atravesados hoy por las tecnologías de la información y la comunicación para poder ofrecerles propuestas desafiantes; contribuir para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y debilidades con relación a sus avances y los resultados de aprendizaje.

Hemos señalado reiteradamente que cuando los estudiantes encuentran sentido en las propuestas de los docentes aprenden más y mejor, y se comportan de manera más autónoma. Por ese motivo, consideramos que una práctica educativa tiene el carácter de intervención cuando intenta producir algún cambio en los alumnos. Enfocado en aulas heterogéneas, este propósito tiende a ser clave.

Proponer un trabajo pedagógico clave alrededor de las consignas de trabajo apunta a considerar cuál es el tipo de tarea que se les ofrece a los estudiantes. En este sentido, cabe incluir los aportes de Doyle referidos a la definición de tarea académica. Este autor define el concepto de tarea para referirse a

la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado o estructurado en una clase. Y menciona que el análisis de las tareas se centra en tres componentes esenciales:

a) Un fin o una meta para ser logrados.
b) Un espacio problemático o un conjunto de condiciones y recursos (tales como información y herramientas) disponible para llevar a cabo la tarea.
c) Las operaciones (es decir, pensamientos y acciones) involucradas en el ensamble y uso de los recursos para llegar a los objetivos (Doyle, 1983).

Cabe señalar que

> las tareas organizan la cognición de los estudiantes y, por consiguiente, tienen poderosos efectos en las clases. Ellas proveen, en otras palabras, instrucciones situacionales para pensar y actuar con respecto al currículum, y los estudiantes aprenden la información y los procesos que ellos utilizan para realizar las tareas que encuentran (Doyle, 1995: 6).

El autor realiza una distinción de las tareas que implican:

a) La memoria o la reproducción o el reconocimiento de información encontrada previamente (por ejemplo, pruebas de pronunciación).
b) Rutinas o algoritmos que generen respuestas en forma segura (por ejemplo, ejercicios aritméticos o de gramática).
c) Comprensión, incluyendo el reconocimiento de las versiones transformadas de un texto, seleccionando los procedimientos apropiados para resolver problemas complejos, y haciendo inferencias o predicciones a partir de la información dada (por ejemplo, solucionando problemas semánticos en matemática, realizando experimentos científicos o leyendo comprensivamente un nuevo pasaje) (Doyle, 1995: 8-9).

Más allá de intentar clasificaciones, resulta provechoso comprender que cuando se planifican las clases, y se proponen consignas para las actividades que los estudiantes realicen, será ineludible reflexionar sobre qué tipo de tarea se está promoviendo. Así, en el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, las consignas de trabajo cobran un valor central.

Otro aporte relevante para reflexionar acerca de las consignas en clase lo encontramos recuperando ideas de Jerome Bruner (1969) cuando analiza el problema de la enseñanza. Sostiene que el problema de cómo enseñar se divide, a su vez, en subproblemas. Referiremos a aquellos que resultan pertinentes para profundizar y comenzar a pensar de qué modo la formulación de consignas de trabajo puede colaborar con la enseñanza, en el sentido propuesto por el autor.

a) El problema de la actitud: la enseñanza implica el proceso de guiar a los alumnos, para que descubran lo que hay en sus propias mentes; en ella hay modelos implícitos que les son útiles. Tienen que reconocer que el material que han aprendido les brinda la ocasión de ir más allá. En ese sentido, Bruner propone favorecer propuestas que colaboren para que los estudiantes adopten una actitud abierta y reflexiva a la hora de aprender, que descubran por sí mismos y que elaboren hipótesis. De lo contrario, tendrán una actitud obediente pero vacía de comprensión.
b) El problema de la compatibilidad: el autor se plantea cómo hacer que el estudiante enfoque el nuevo material

que está aprendiendo de manera tal que encaje en su propio sistema de asociaciones, subdivisiones, categorías y marcos de referencia, a fin de hacerlo propio, para poder utilizar la información de una manera compatible con los conocimientos que ya posee. Es encontrar la conexión con algo que ya conocen.

c) El problema de la motivación: con ella el alumno puede experimentar su propia capacidad para solucionar problemas y alcanzar un buen desempeño, de modo que se sentirá recompensado por el ejercicio de su pensamiento. La recompensa que se obtiene del uso de materiales, de descubrir regularidades, de extrapolar, y de prácticas similares, es intrínseca a la actividad; va más allá de la satisfacción de la curiosidad. El autor promueve la idea de motivaciones intrínsecas (ligadas a la propia actividad) más que extrínsecas (más ligadas al conductismo).

d) El problema de la exploración y elaboración de hipótesis: Bruner propone brindar al estudiante ocasiones de practicar las habilidades relacionadas con el uso de la información y la solución de problemas. De este modo, se promueven habilidades que permiten, por ejemplo, llevar una idea hasta sus últimas consecuencias. Cuando se presenta un tema nuevo, y el docente deja que sus alumnos expongan sus impresiones y discutan acerca de él, es muy probable que ellos elaboren hipótesis. Entrenarse en la concisión sería otra habilidad a la que sería deseable contribuir, atendiendo a la formulación de buenas consignas de trabajo.

e) El problema del repliegue sobre sí mismo: que puede considerarse en línea con una propuesta de consignas que favorezcan los procesos metacognitivos para que los alumnos entiendan cómo es el proceso del propio aprendizaje.

f) El poder del contraste: Bruner refiere a la capacidad para manejar adecuadamente el flujo de información, para que pueda ser utilizado con el fin de solucionar dificultades. El contraste es uno de los aspectos más poderosos para explorar en el marco de la enseñanza. Implica la búsqueda de un caso negativo que colabore en la construcción del concepto. Esto claramente debe estar direccionado por las consignas de trabajo que se propongan.

DE LAS ORIENTACIONES AL DISEÑO DE SITUACIONES CONCRETAS

Todos aquellos que trabajan en la enseñanza, ya sea en equipos de dirección y coordinación, en el aula, en cualquiera de los niveles de la enseñanza, han desarrollado, a fuerza de años de biografía escolar y rutinas cotidianas, un modo clásico de pensar y llevar adelante las clases: un inicio, un desarrollo y un cierre en los que habitualmente los estudiantes encaran una tarea única o con pocas variaciones, en un tiempo determinado (igual para todos) y con un control central del docente. Pero, desde el enfoque que aquí proponemos, estos momentos pueden concretarse a través de distintas propuestas de actividades y desde distintas perspectivas.

En este capítulo presentamos algunos fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza en aulas heterogéneas. Seleccionamos tres cuestiones fundamentales para considerar en el diseño de la enseñanza: el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y la elaboración de las consignas auténticas y significativas. No obstante, cabe señalar que estos son solamente algunos de los aspectos sobre los que se propone focalizar para tener en cuenta en

el diseño de situaciones de enseñanza. Entendemos que el momento de considerar cómo iniciar una unidad de trabajo, o una clase y cómo llevarla adelante, implica poner en juego distintas variables, además del contenido por enseñar: ¿qué tipo de agrupamientos se pueden proponer para que los alumnos puedan optimizar sus capacidades, construir conocimientos y favorecer su autonomía?; ¿cómo formular esas consignas para el trabajo?; ¿cómo contribuye la tecnología en el desarrollo de la autonomía?; ¿qué tipos de tareas académicas promueven, en el sentido mencionado por Doyle?; ¿favorecen el tipo de aprendizajes que refiere Bruner en el desarrollo de los problemas de la enseñanza?; ¿qué uso le compete al espacio en el que se llevan adelante?

Las preguntas son muchas, al igual que las consideraciones que se deben tener en cuenta. Pensamos que estas preguntas serán disparadoras de muchas más y permitirán ir reorientando y acompañando el compromiso con el trabajo en el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, al tiempo que las respuestas y soluciones que se generen a los problemas de la enseñanza aportarán a la construcción colectiva de conocimientos sobre la educación para la diversidad.