



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Enseñanza y diversidad: abordajes teóricos

Autor: María Laguna
Legajo: 24124
Mentor: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, mayo 2018

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos aquellos que me acompañaron y apoyaron durante mi carrera y este trabajo de graduación. Un especial agradecimiento a quienes me contagiaron la pasión por la educación y la docencia. Me gustaría que este trabajo sea una invitación a reflexionar sobre la tarea docente y pensar en lo que está al alcance de nuestras manos para dar una respuesta frente a las necesidades de todos los alumnos. Asimismo, espero que este trabajo aporte nuevas perspectivas sobre la enseñanza y contribuya al trabajo con la diversidad que nos enriquece y nos llena de esperanza. Dicho esto, los invito a sumergirnos en los distintos abordajes del enfoque de la enseñanza para la diversidad y propongo abrir caminos para pensar otras que puedan dialogar y continuar esta tarea.



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: ¿Por qué estudiar el enfoque de la enseñanza para la diversidad?	7
CAPÍTULO 2 Marco teórico.....	17
CAPÍTULO 3 La individualización de la enseñanza: la mirada centrada en el aprendizaje.....	27
CAPÍTULO 4 La pluralización de la enseñanza: cómo enseñar a todos	53
CAPÍTULO 5 Construcción discursiva de un proyecto sociopolítico: el foco en la inclusión ...	72
CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA.....	107



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

El tema de la enseñanza para la diversidad ha ido cobrando relevancia en los últimos veinte años. Se ha abordado desde distintos enfoques y perspectivas y, actualmente, ha captado la atención de muchas escuelas que buscan dar respuesta a la diversidad en las aulas, lo cual ha dado lugar a debates dentro del campo educativo. En este marco, se busca brindar una mirada abarcativa acerca de cómo se configura el enfoque presentando un diálogo entre los autores que estudian el campo desde distintas perspectivas. Este trabajo de investigación aborda el enfoque de la enseñanza para la diversidad con el objetivo de relevar y sistematizar los orígenes, antecedentes, características y concepciones centrales que presenta.

Conforme a los objetivos planteados, se realizó una búsqueda bibliográfica y un análisis cualitativo para identificar las concepciones centrales que aportan las distintas interpretaciones del enfoque para comprenderlo en su complejidad. Se trata de un análisis documental en base a un amplio corpus de teorías que permiten conformar un enfoque ecléctico al conciliar conceptos, ideas y tendencias de sistemas de pensamiento que provienen de distintas líneas teóricas y abordan el tema de la enseñanza para la diversidad para producir conocimiento.

Este trabajo presenta un estado del arte del enfoque de la enseñanza para la diversidad, donde se identifican tres grandes perspectivas que representan abordajes distintos del tema. En este diálogo se pueden observar respuestas a muchas de las preguntas que fueron surgiendo dentro del campo educativo a la hora de pensar en una escuela más inclusiva que contemple las diferencias entre las personas. A lo largo del trabajo se busca identificar las concepciones que subyacen acerca del sujeto que enseña y del sujeto que aprende, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación planteadas por los autores estudiados que encabezan propuestas. Asimismo, se busca examinar e identificar similitudes y diferencias y los posibles debates que se pueden encontrar en las propuestas teóricas de autores diferentes dentro de este enfoque.

A partir del análisis bibliográfico realizado, en este trabajo se presentan las tres grandes perspectivas identificadas: un primer acercamiento desde la individualización de la enseñanza con una mirada centrada en el aprendizaje, un segundo desde la pluralización de la enseñanza tomando en consideración la posibilidad de enseñar a todos y un tercer acercamiento trabaja el tema como una construcción discursiva de un proyecto sociopolítico poniendo el foco en la inclusión. Cabe aclarar que estas perspectivas no son

excluyentes unas de otras, sino que representan tres perspectivas distintas en los que se pueden agrupar a la variedad de autores que abordan el tema en cuestión.

En cada una de ellas podemos encontrar generalidades y especificidades que muestran matices respecto a la manera en que es considerada la enseñanza para la diversidad. Se profundizará sobre cada una, buscando responder a la pregunta que encabeza este trabajo: ¿Cuáles son los orígenes, antecedentes, características centrales, concepciones y debates que plantea el enfoque de la enseñanza para la diversidad?

Este trabajo de investigación está organizado en seis capítulos. En el primero se presenta el problema que enmarca la investigación realizada, los objetivos, el abordaje metodológico y los fundamentos. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico en el que se definen los conceptos que hacen a la temática. Luego, conforme a los objetivos y al foco de este trabajo, se presentan las tres perspectivas y se profundiza en los principales autores que proponen distintos modos de abordar la diversidad en el aula. El tercer capítulo presenta un primer acercamiento a la *mirada centrada en el aprendizaje*. Aquí se profundiza en el modelo presentado por Tomlinson sobre la instrucción diferenciada, basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, los aportes de Heacox y los postulados de McTighe. El cuarto capítulo trata sobre *La pluralización de la enseñanza: cómo enseñar a todos* y profundiza en la propuesta de Anijovich basada en la enseñanza en aulas heterogéneas desde una posición teórico-práctica junto con lo planteado por Pérez Gómez en el marco de pensar la función de la escuela. En el quinto capítulo nos referimos a *la construcción discursiva de un proyecto sociopolítico: el foco en la inclusión* con aportes de autores europeos como Perrenoud que hace referencia a la pedagogía diferenciada junto con Meirieu que desnaturaliza las concepciones en torno a la forma escolar, Gimeno Sacristán que invita a pensar en la actitud educativa en el marco de un proyecto integrador de las diferencias y autores latinoamericanos como Skliar, Terigi, Frigerio, Diker y Freire que abren el debate acerca de lo común y lo diverso y la posibilidad de pensar en nuevos horizontes para la escuela. En el último capítulo se presentan los hallazgos obtenidos del análisis realizado. Finalmente, se concluye con la elaboración de una síntesis del enfoque de la enseñanza para la diversidad, muestra similitudes y diferencias en las maneras de abordar el tema de la enseñanza para la diversidad y realiza aportes teóricos y contribuciones al campo de la práctica.

Las preguntas que me llevaron a elegir y profundizar sobre el tema elegido en este trabajo de investigación fueron las siguientes: ¿Cómo abordar la enseñanza teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos en el aula? ¿Qué podemos hacer como docentes

para mejorar nuestras prácticas áulicas? ¿Cómo pensar una enseñanza para la diversidad en el marco de un proyecto sociopolítico de un país? Estos interrogantes implican repensar cuestiones educativas más amplias que fundamentan las practicas pedagógicas para pensar una sociedad más inclusiva y, a su vez, repensar las estrategias de enseñanza y las propuestas áulicas. De esta manera, se muestran dos aspectos que constituyen planos fundamentales para entender esta propuesta de enseñanza. Un primer paso consistió en indagar acerca de propuestas que provienen de líneas de investigación. En este sentido, se muestra un abordaje a nivel micro vinculado a las prácticas de enseñanza y a las inquietudes que presentan los docentes en el aula, pero también a nivel macro tomando en consideración los fundamentos socioeducativos del enfoque. Esto pone de relieve la necesidad de responder a la diversidad más allá de las condiciones que plantea el contexto político, ya que no se puede esperar a que el contexto este dado para atender a la diversidad.

Cabe mencionar que este es un trabajo compartido y realizado en diálogo con otros, donde se trata de establecer un vínculo entre diversas perspectivas acerca de un tema. Destaco el valor de pensar juntos la educación y la pedagogía poniendo especial atención en las prácticas de enseñanza. Con este trabajo se busca contribuir a comprender el enfoque de la enseñanza para la diversidad desde los distintos aspectos que lo constituyen. Se trata de volver la mirada sobre la información recogida sobre el tema, organizarla y darle sentido según las distintas perspectivas y las concepciones centrales que cobran relevancia en el marco teórico.

CAPÍTULO 1:

¿POR QUÉ ESTUDIAR EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA PARA LA DIVERSIDAD?

Presentación del problema de investigación

El discurso de la educación en la diversidad surge en las últimas décadas del siglo XX para dar una respuesta educativa a los cambios en la forma de entender las diferencias entre las personas, los derechos de ciudadanía y las obligaciones de los estados (Anijovich, Malbergier, Sigal, Camilloni, 2004). Esto presenta una ruptura respecto de la escuela tradicional que atendió al mandato homogeneizador nacido con el surgimiento de los estados nacionales modernos, su necesidad de construir una identidad cultural nacional e incorporar valores y rutinas de trabajo para promover la industrialización (Anijovich y otros, 2004). A lo largo de la historia, hay procesos y transformaciones que inciden en los discursos y prácticas institucionales que nos permiten enmarcar este tema.

Desde una perspectiva foucaultiana se puede pensar en las condiciones que hacen posible un determinado fenómeno como es el surgimiento de la escuela y el lugar que se les otorga a los sujetos en función de cómo se los mira y cómo se los nombra, para entender dónde se encuentra el discurso de la enseñanza para la diversidad. De esto se trata este trabajo, indagar acerca de los distintos modos de abordar la diversidad. Como plantea Foucault (2004), hay continuidades y rupturas en torno a los discursos y las prácticas socioculturales que dejan entrever ciertas relaciones de poder que permiten conducir la conducta de los sujetos de una manera u otra. Esto lleva a revisar cuestiones históricas acerca del surgimiento de la escuela para entender el escenario anterior que con el tiempo da lugar a este cambio de mirada de una enseñanza que busca atender a la heterogeneidad.

Al remontarnos a los orígenes de la escuela, ésta nace como producto de un movimiento vinculado a la idea de ciudadanía proveniente de la revolución de la Revolución Francesa y vinculado a la necesidad de disciplinar y homogeneizar el trabajo de la Revolución Industrial (Fernández Enguita, 1990). La resultante de la revolución política es que aparece un nuevo estado, un estado liberal como defensor de las libertades de los hombres, instancia que tiene como finalidad garantizar los derechos como por ejemplo el derecho a la educación, vinculado a un discurso fuertemente democratizador donde todos deben ir a la escuela para aprender a leer y escribir. A su vez, la escuela se desarrolla para responder a las necesidades de la revolución industrial, en tanto busca formar a las

personas en un ritmo homogéneo de trabajo que pretende uniformar el trabajo de todos. De esta manera, la escuela se constituye como un dispositivo disciplinador y democratizador al mismo tiempo.

Con el tiempo, la masividad de la enseñanza comenzó a ser, cada vez más, una necesidad para las sociedades modernas. En el proceso de consolidación de los estados nacionales y con la idea de formar ciudadanos se buscaba unificar la lengua, la historia, la cultura (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Así es que en el plano internacional se reconoce, desde 1948, a la educación como un derecho comprendido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tal como lo determinó la Asamblea General de la ONU (1948) en el Art. 26. 1., “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (...) será obligatoria”. Asimismo, conforme a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 se establece como séptimo principio que:

“el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y el permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad” (Asamblea General de la ONU, 1959).

La escuela entonces, asumió la responsabilidad de proporcionar un servicio educativo y de regularlo, y encontró en el sistema simultáneo el camino más fácil para cumplir con esta tarea, era aquel que lograba mantener a los niños más años en la escuela, basado en la norma, en la enseñanza común, homogénea, uniforme a todo un grupo de alumnos (Rivas, 2012a). Un dispositivo escolar que responde al método simultáneo se dirige como si todos los alumnos fueran iguales bajo el mandato homogeneizador, establece un mismo currículum para todos, en el que se realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, destinadas a un tipo de alumno. La explicación de Querrien (1979) acerca del triunfo del método de enseñanza simultáneo sobre el monitorial, (también conocido como el método mutuo propiciado por Lancaster¹), muestra que este último era muy eficiente, pero la escuela elemental buscaba consistencia en la disciplina, dado que su misión era formar personas disciplinadas para el trabajo (Querrien, 1979). A su vez, tal como plantea Querrien (1979), este método libera a los niños cuando los niños ya pueden ser tomados para el trabajo. De esta manera, el autor sigue la línea planteada por Fernández Enguita (1990), donde el modelo pedagógico basado en la homogeneidad y en

¹ Para profundizar, puede verse: Narodowski, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario IEHS*, 9, 255-278.

la disciplina fundamenta la experiencia escolar de los alumnos en tanto da respuestas a este doble movimiento encabezado por la idea de una formación para la ciudadanía y la formación para el trabajo que conforma la estructura tradicional del sistema educativo. De modo que la simultaneidad sistémica consolida aquellos principios del modelo de Comenio acerca de *enseñar todo a todos* mediante métodos efectivos y uniformes que aplican una tecnología del disciplinamiento social al servicio de la educación (Gvirtz y otros, 2007).

Por mucho tiempo la homogeneización fue considerada como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes para la educación pública, donde el guardapolvo aparece como un representante y emblemático signo de la escuela tradicional (Anijovich, Cappelletti y Cancio, 2014). Sin embargo, esta escuela creada para dar respuesta a las necesidades de este mundo nuevo, en lugar del éxito obtuvo el fracaso, ya que, si bien produjo la universalización del Derecho a la Educación, en dicho proceso se tomaron como prioritarios aspectos más uniformes del sistema educativo, bajo la consigna de *dar a todos lo mismo*, incrementándose así la cantidad de alumnos que *fracasaban* en sus aprendizajes. Así, la extensión de la matrícula con la obligatoriedad de la instrucción elemental, progresivamente, introdujo nuevas problemáticas en el campo educativo y, con ello, la necesidad de atender a la diversidad de alumnos que se insertan en ella. Tal como plantea Gimeno Sacristán, “el reto de la igualdad al que sirve la educación obligatoria se prolonga (...) hacia las condiciones en las que la escolarización tiene lugar para diferentes sujetos y grupos sociales” (2000, p. 18).

La escuela moderna, entonces, se constituye como aquella capaz de responder al mandato de la modernidad (Pineau, 2001). Como sostiene Foucault, implica un “un modo de relación con y frente a la actualidad, (...) una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea” (1994, p. 8). Como se planteó anteriormente, se podrá ver cómo es que con el tiempo surgen nuevas miradas, nuevas formas de entender las relaciones y la realidad de la escuela.

Cabe reparar en el hecho de que junto con la escuela moderna se institucionaliza la concepción de infancia moderna que tiene una “pretensión universalizante y normalizadora que contiene el concepto mismo de naturaleza infantil” (Diker, 2009, p.24). Con la entrada del niño a la escuela se construye una concepción sobre la infancia que funciona como un discurso homogeneizador que pretende normalizar una determinada experiencia de infancia. Es decir, la escuela de alguna manera naturaliza

aquel discurso en tono a la niñez como aquella etapa separada del trabajo que tiene como objetivo formar al niño y prepararlo para entrar al mundo adulto. De modo que la escuela termina atendiendo a las necesidades de ciertos niños, dejando de lado a otros.

A lo largo de la historia, hay procesos y transformaciones que inciden en los discursos y prácticas institucionales sobre la escuela y la infancia y que han introducido cambios significativos en la experiencia infantil inscripta en los niños. La construcción de la *forma escolar* “agrupa a los niños por niveles, segmentan y organizan los conocimientos, en progresiones clasificadas, se crean trayectorias con evaluaciones regulares, se jerarquizan las etapas, los planes de estudio y las propias escuelas” (Meirieu, 2010, p. 42). Pero este trabajo, a su vez, define una serie de categorías, define una normalidad de la que algunos quedan afuera. En este contexto la diversidad es considerada de manera negativa, como algo que hay que eliminar y ocultar o bien como un obstáculo vinculado a las incapacidades. De modo que al mismo tiempo de que pretende incluir genera exclusión. Es decir, definir sujetos también implica una diferenciación, comparación y exclusión de aquellos otros que no entran en esta categoría (Popkewitz, 2012). De esta manera, en línea con lo que plantea Foucault, la individualidad, en vez de ser apreciada como potencialidad creadora, será redificada como objeto que documentar y catalogar (Gimeno Sacristán, 2000). Esto permite visualizar que el principio de la escuela basado en la igualdad de oportunidades reposa sobre una ficción, “supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdades justas” (Dubet, 2012, p. 55). En palabras de Meirieu, la escuela como *máquina de instruir* “arrebata por el frenesí normalizador, prefiere a menudo la exclusión brutal al lento y complicado trabajo de educar para la libertad” (2010, p. 40). Lo cual implica, en términos de Freire (1996), una visión bancaria de la educación en la medida en que anula o minimiza el accionar de los alumnos y los coloca en cierta condición de oprimidos que no hace más que fomentar la adaptación al mundo. Distanciándose, así, de una relación pedagógica de compañerismo que vea en la educación un camino para la liberación de esta condición brindando la posibilidad de desarrollar una conciencia crítica activa que permita la *inserción* en el mundo (Freire, 1996).

Durante las décadas de 1970 y 1980, las luchas a favor del “reconocimiento de la diferencia” tomaron un papel central y parecían estar cargadas con la promesa de la emancipación (Fraser, 2000, p. 55). El modelo de la identidad, de acuerdo con la teoría hegeliana, consiste en que el reconocimiento de la identidad se construye en una relación

recíproca entre sujetos, cuando se reconoce y se es reconocido por otros. Es decir, implica una relación constitutiva de subjetividad. No ser reconocido, entonces, supone una distorsión de la propia identidad y la falta de reconocimiento aparece como una cuestión de status social que tiene que ver con una relación institucionalizada de subordinación social, donde las normas culturales imposibilitan la participación como un igual en la vida social y de ser reconocido como un miembro pleno de la sociedad enmarcando esta falta de reconocimiento como una cuestión de injusticia. De modo que, remediar la falta de reconocimiento significa, en este sentido, “transformar las instituciones sociales o, más concretamente, transformar los valores que regulan la interacción e impiden una participación igualitaria en todos los ámbitos institucionales correspondientes” (Fraser, 2000, p. 57).

Con el tiempo se hizo visible la necesidad de atender a la diversidad de niños presentes en la escuela, de prestar atención a las necesidades particulares de los individuos, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y posibilidad de realizar un camino propio dentro del sistema educativo. Esto lleva a pensar en una pedagogía que permita dar respuestas a las necesidades de la diversidad de alumnos que asisten a un mismo centro educativo y estén en una misma aula y pensar en una escuela más inclusiva. Se entiende entonces que la búsqueda de la igualdad de derechos de las personas a ser educadas y la procuración de brindar una enseñanza que contemple la calidad y la equidad por parte de las instituciones educativas, no se logra al ofrecer a todos lo mismo. Tal como dice Perrenoud, si se brinda “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten” (1990). Asimismo, agrega que “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar” (Perrenoud, 1990). Entonces, revisar y repensar las pedagogías podría ser un camino para reducir las desigualdades educativas dentro de las escuelas, contribuyendo así a la justicia educativa (Rivas, 2012b).

Todo esto lleva a que nos preguntemos acerca de ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿A quiénes? ¿Para qué? Preguntas que están imbricadas y nos invitan a pensar en las pedagogías. Tal como plantea Tomlinson, “a veces la escuela es como un zapato hecho para calzar un pie ajeno” (2005, p.5). Podríamos pensar entonces en el modelo educativo de la escuela como aquel capaz de condicionar el aprendizaje de los alumnos. De esta manera, la escuela, en su manera de concebir la enseñanza también enseña una forma de vivir en la sociedad. El modelo parece condicionar todo lo que

hacemos en el campo de la educación, como propone Pujolàs podríamos pensar lo siguiente: “«Dime cómo educas y cómo enseñas, y te diré qué buscas educando y enseñando»” (2004, p. 21).

En este marco, a fines del siglo XX, es que se reconoce la diversidad como una cuestión inherente y positiva y se incorpora a la enseñanza dando lugar a este enfoque de la enseñanza para la diversidad. Un enfoque constituido por supuestos teóricos con base en la idea de que todos los alumnos pueden aprender y que todos son diferentes. Esto nos muestra un cambio de paradigma, donde “se redescubre y acepta en los nuevos planteos educativos que los seres humanos se caracterizan por la diversidad existente entre ellos, y esa diversidad no sólo es consustancial a la historia de la humanidad, sino que también es positiva y enriquecedora” (Anijovich y otros, 2004 p. 21). En este contexto es que surge la gran pregunta que encabeza el presente trabajo de investigación acerca de cuáles son los orígenes, antecedentes, características centrales, concepciones y debates que plantea el enfoque de la enseñanza para la diversidad.

En este trabajo, entonces, se indagará acerca del enfoque de la enseñanza para la diversidad como una alternativa pedagógica para la diversidad de los alumnos en las escuelas y sus procesos de aprendizaje. Lo cual implica un cambio de posicionamiento de la mirada tradicional de la escuela respecto de las prácticas de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; pero también de la configuración institucional de la escuela y de la regulación de las prácticas escolares.

Objetivos de investigación

Este trabajo de investigación tiene como objetivo relevar y sistematizar los orígenes, antecedentes, características centrales y concepciones del enfoque de la enseñanza para la diversidad.

En base al objetivo general, como objetivos específicos nos proponemos:

- Indagar acerca del origen y los fundamentos del enfoque de la enseñanza para la diversidad.
- Indagar sobre las concepciones acerca del rol del docente y del alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se presentan en las perspectivas de los diferentes autores, haciendo foco en las prácticas de enseñanza.
- Examinar e identificar similitudes y diferencias y los posibles debates alrededor de las concepciones centrales que aparecen en las propuestas teóricas de autores diferentes dentro de este enfoque.

Metodología

En línea con los objetivos planteados, la presente investigación se propone hacer un análisis documental a partir de una revisión de las fuentes bibliográficas de la literatura que aborda el enfoque de la enseñanza para la diversidad.

El encuadre metodológico que estructura este trabajo es de carácter exploratorio, de modo que es considerado como una etapa del proceso de investigación (Quivy y Van Capendhout, 1999). Implica una exploración del terreno para dar respuesta al problema de investigación que encabeza este trabajo. El análisis documental se realizó en base a una variedad de fuentes bibliográficas que nos permitan explorar el terreno del enfoque de la enseñanza para la diversidad con el fin de identificar los distintos abordajes del enfoque, encontrando los matices que toma cada uno.

Este trabajo se basa en una lectura profunda y reflexiva para lograr una articulación teórica de las distintas perspectivas del enfoque que permiten realizar un estado del arte abarcando los distintos aspectos que configuran el enfoque. Como plantean Quivy y Van Capendhout, esto permite “superar las interpretaciones establecidas que contribuyen a reproducir el orden de las cosas, a fin de revelar nuevos significados para los fenómenos estudiados que aclaren más y sean más profundos” (1999, p. 45). Para ello, se revisaron antecedentes de este enfoque y se definió un marco conceptual para enmarcar este trabajo.

Se abordó un amplio corpus de textos a partir del cual se hizo una selección y lectura metódica (Quivy y Van Capendhout, 1999). Para sistematizar y relevar estos documentos, se realizó un análisis cualitativo donde hubo una primera etapa de aproximación teórica al enfoque de la enseñanza para la diversidad y una segunda etapa de profundización respecto de lo planteado por los principales autores que abordan el tema desde distintas perspectivas encontrando generalidades y especificidades en torno a las concepciones centrales de las prácticas de enseñanza, así como también similitudes y diferencias. Podríamos decir que este trabajo consiste en una búsqueda, análisis, articulación de información y conocimiento teórico en base a fuentes bibliográficas. Se revisaron capítulos de libros e investigaciones sobre el tema. Por un lado, se sistematizaron aquellas investigaciones que presentan un desarrollo general sobre el tema desde las distintas perspectivas y, por otro lado, investigaciones empíricas. La búsqueda bibliográfica se realizó principalmente a través de las bases de datos de la Biblioteca Max Von Buch de la Universidad de San Andrés y de Google Académico.

Para realizar las búsquedas se utilizaron los siguientes términos: “differentiated instruction”, “differentiated classroom”, “differentiation+teaching”, “enseñanza para la diversidad”, “diversidad”, “aulas heterogéneas”, “pedagogía diferenciada”, “pedagogía de las diferencias”. Sin embargo, dada la variedad de los términos utilizados por diversos autores que refieren a este tema, las búsquedas se realizaron principalmente por autores y de acuerdo a las líneas de investigación estudiadas y a partir de la bibliografía de referencia que presentan las investigaciones. Además, se hizo un recorte de las investigaciones realizadas desde comienzos del nuevo milenio.

Fundamentación del problema: relevancia y contextualización

En el marco de este trabajo se vuelve relevante entender por qué en los últimos años ha cobrado relevancia el enfoque de la enseñanza para la diversidad, objeto de este estudio y marco de numerosas investigaciones que abordan el tema desde distintos ángulos como respuesta a las necesidades educativas en las escuelas. Como se ha mencionado, el discurso sobre la educación en la diversidad surge en las últimas décadas del siglo XX con la intención de superar el modelo tradicional homogeneizador y proponer enfoques y estrategias inclusivos que contemplen las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados (Anijovich y otros, 2014). Esta necesidad de promover la inclusión educativa empieza con la creencia de que la educación es un derecho que contribuye para lograr una sociedad más justa y democrática (UNESCO, 2001). Según Ainscow, la inclusión es un proceso en tanto constituye “una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (2003, p. 12). La inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad y es un concepto que puede definirse de múltiples formas y utilizarse en distintos contextos para referirse a situaciones y propósitos diferentes (Parrilla Latas, 2002). Como se ahondará a más adelante, esta concepción de la diversidad tiene sus antecedentes en la escuela rural.

La situación educativa actual nos invita a replantearnos el sentido de la escuela, lo que sucede en las aulas, el escenario donde se encuentran los actores, las posibilidades que se ofrecen a los alumnos para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En pos de lograr una mayor equidad, la inclusión educativa internacionalmente se está considerando, cada vez a nivel más amplio, como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y alumnas (UNESCO, 2001). Esto implica que se pueda “pasar de aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella” (Parrilla Latas, 2002, p.26).

Con el fracaso de la escuela, bajo el velo de la meritocracia que llevaba a la repetición y a la expulsión como medidas necesarias para mantener el orden en las aulas, se hizo necesario reflexionar en qué medida su dinámica de funcionamiento educativo y organizativo responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. Con la nueva concepción de la inclusión educativa, ya no se trata de poner toda la responsabilidad en los alumnos, sujetos de diversas circunstancias y condicionamientos, sino en las capacidades del Estado, el sistema, las escuelas y los docentes para adecuarse y lograr enseñar en la diversidad (Rivas, 2015). Todo esto trajo diversas respuestas docentes, políticas y sociales, dado que educar en la diversidad implica un trabajo arduo de revisar las pedagogías, pensar de otra manera la enseñanza y generar interés en los alumnos por su propia escolarización. Esto parecía lejano a las vivencias diarias de las aulas y a la naturalización pedagógica de la exclusión.

Nos enfrentamos a tiempos de reflexión profunda y acción profunda, a la necesidad de un cambio educativo que pueda dar una respuesta, aquí es donde cobra fuerza la relevancia del enfoque de la enseñanza para la diversidad. Esto lleva a revisar las pedagogías y reflexionar sobre el sentido de la escuela en el contexto actual. Autores como Ainscow (2002) enfatiza en la importancia de un trabajo en conjunto entre profesionales e investigadores como una manera para lograr el desarrollo de prácticas inclusivas. La autora propone crear una cultura reflexiva donde se pueda aprender de las experiencias y los recursos que otros utilizaron para hallar mejores medios de franquear las barreras que dificultan el aprendizaje.

Los aportes de la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias, favorecen la emergencia de una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Anijovich y otros, 2014). Desde allí, como señala Gimeno Sacristán, se proponen “distintos recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida, pueda hablarse de una escuela estimuladora de autonomía y de la libertad” (2000, p. 8). En este marco aparece la necesidad de fomentar ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, de disponer de tareas distintas para los alumnos en las que se pueda trabajar al mismo tiempo y admitir estilos de aprendizaje diferenciados, entre otras cuestiones.

La preocupación por la diversidad en educación también instala en los sistemas educativos un debate acerca de la equidad y la justicia. Marchesi y Martín (1988) plantean que para que haya equidad en la educación es necesario contemplar tres niveles de

igualdad: *igualdad en acceso*, lo cual refiere a que todos los alumnos tengan un espacio para incluirse en la escuela; *igualdad en el tratamiento educativo* que implica ofrecer currículos, recursos y etapas obligatorias similares para todos los alumnos, pero que es necesario adecuarlos a partir del reconocimiento de las diversidades y, conforme a ello, organizar la enseñanza y la evaluación; e *igualdad en los resultados*, todos los alumnos deben alcanzar buenos resultados independientemente en de sus diversidades. Para alcanzar estos niveles de igualdad, el desafío es encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso (Anijovich y otros, 2014). Es decir, para que todos tengan una buena educación es necesario tener en cuenta los múltiples puntos de partida para atender las diferencias y sus implicancias a la hora de enseñar.



CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los conceptos básicos sobre los que se sustenta este trabajo de investigación. Se presentan las concepciones teóricas más generales en torno a la enseñanza y el aprendizaje haciendo referencia también a concepciones acerca del docente y del alumno. Se establecen definiciones y los principales rasgos que caracterizan a los enfoques de enseñanza para adentrarnos en este campo de estudio y poder entenderlo como un enfoque ecléctico. También se hace una revisión de las concepciones que giran en torno a la diversidad y se define aquella que es considerada en el marco de este trabajo. Esto nos permite acercarnos a ciertas ideas generales que son retomadas de los aportes realizados por distintas líneas de investigación que nos permiten pensar en el correlato didáctico del enfoque y sus principales características. Finalmente, se presentan las distintas perspectivas que este trabajo se propone indagar para construir el estado del arte.

Algunas definiciones básicas en torno a la enseñanza y al aprendizaje

Para introducir aquello que consideramos un enfoque de enseñanza podríamos decir que se trata de la mirada que se tiene sobre la enseñanza, pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de enseñanza? Tal como sostiene Camilloni “la enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios” (2007, p. 4). La definición planteada permite pensar en situaciones de enseñanza muy diversas. Esto lleva a pensar en las siguientes preguntas: ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿A quiénes? ¿Para qué? Preguntas que se implican unas con otras y que invitan a pensar en las pedagogías y enfoques de enseñanza.

En términos generales, la actividad de enseñanza presenta una complejidad en tanto contiene, abarca y reúne distintos elementos, incluso heterogéneos. La enseñanza involucra tres componentes: el docente, el alumno y el contenido entre los que se configura un campo de relaciones. La relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las estrategias de apropiación que se refiere al análisis de concepciones, representaciones, estrategias de resolución y obstáculos para acceder al conocimiento; la relación entre el docente y el saber implica la elaboración de contenidos; y la relación

entre el alumno y el docente da lugar a la interacción didáctica (Camilloni, 2007, p. 19). Tal como plantea Camilloni, “hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular” (2007, p.13). De esta manera, como muestra Camilloni (2007), hay ciertas actividades dentro de la enseñanza que se corresponden con diferentes facetas que integran esta acción: la faceta didáctica que busca promover el aprendizaje del alumno, la faceta organizativa implicada en la gestión de la clase y del grupo y la faceta relacional que implica mantener la relación pedagógica, acompañar y sostener emocionalmente al alumno en su proceso de aprendizaje. Aquí es preciso señalar que la enseñanza es una acción que no se inicia en la clase, sino que atraviesa diversos ámbitos: el contexto social, el contexto institucional y el ámbito de decisión y actuación docente, en el que se despliega una manera de ser docente.

Siguiendo los postulados de Camilloni (2007), la enseñanza puede ser entendida como uno de los términos que conforman el binomio *enseñanza-aprendizaje*, lo cual “es más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de enseñanza, la responsabilidad social de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre la necesidad de considerar las características de los destinatarios y no solo los rasgos propios del cuerpo de conocimiento a transmitir” (2007, p. 5). Como plantea Camilloni, “enseñar *es una acción orientada hacia el otro y realizada con el otro*” (2007, p.13).

De esta manera, se puede pensar al sujeto que aprende como un sujeto activo. Según Palladino, “el sujeto de la educación no es un ser receptivo sino espontáneamente activo (...) la educación no consiste en acumular conocimiento sino, por el contrario, favorecer los procesos de elaboración y pensamiento crítico” (2006, p. 31). Tal como sostiene Palladino (2006), en el siglo XX muchas teorías educacionales comienzan a replantearse constantemente quien es el niño (alumno) en tanto sujeto que aprende y que accede al saber, cuáles son los procesos y métodos necesario y en que contextos y espacios se produce y debería producirse dicho acceso. Este autor afirma que esta consideración de un alumno activo “lleva aparejada la relevancia de aspectos como el interés, las necesidades, las motivaciones, la libertad del niño, con lo cual se abren nuevos entornos de aprendizaje” (2006, p. 31). De esta manera, siguiendo a Camilloni, “la enseñanza solo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante” (2007, p. 5).

¿Qué significa hablar de un enfoque de enseñanza?

Los enfoques de enseñanza son concepciones de la enseñanza, son ideas sobre lo que es y debería ser enseñar (Fenstermacher y Soltis, 1999). Al hablar de un enfoque de enseñanza, se habla de una forma de enseñar en función de ciertas características que establecen una manera de mirar la labor docente y sus objetivos de enseñanza. Tales enfoques pueden ser tomados, adaptados, rechazados o modificados. Los enfoques tienen sus raíces históricas, así como también una estructura contemporánea de sustento académico y de investigación.

Como plantean Fenstermacher y Soltis (1999), la visión que se tenga de la enseñanza y la concepción de lo que es una persona educada son dos puntos de vista estrechamente unidos entre sí. Es decir, el modo de concebir la enseñanza determina la dirección, el tono y el estilo del docente, pero también implica aquello que el docente desea que sus estudiantes lleguen eventualmente a ser. Aquí aparece la pregunta acerca de qué implica ser una persona educada en sentido ideal y se toma en consideración el valor normativo de la educación.

Fenstermacher y Soltis (1999) plantean una fórmula para poner el foco en aquellos rasgos significativos que componen un enfoque de enseñanza, en medio de la complejidad de factores que intervienen. De acuerdo con estos autores “el docente (D) enseña (ϕ) al estudiante (E) cierto contenido (x) a fin de alcanzar cierto propósito (y)” (Fenstermacher y Soltis, 1999, p. 27). El contenido incluye áreas temáticas propias de las disciplinas, datos, habilidades, creencias, valores. De modo que puede tener múltiples significaciones, designa tipos de rendimiento estudiantil y cada enfoque puede poner el foco en un conjunto de ellos. Los enfoques de enseñanza tienen un fin con el que el docente introduce al alumno en el estudio de cierto contenido. Conforme a ello, los propósitos que se establecen determinan una cierta manera de enseñar y los contenidos que se van a trabajar.

En la literatura que aborda los enfoques de enseñanza, Fenstermacher y Soltis (1999) muestran que los distintos enfoques otorgan ciertos significados a las prácticas de enseñanza a nivel del aula. El tipo de docente, lo que se enseña, la manera en que se entiende al alumno y los propósitos que se plantean en la enseñanza, muestran diferencias y presentan rasgos distintivos entre los enfoques, invitándonos a reflexionar sobre la labor docente y a pensar en alternativas posibles. De esta manera, los enfoques de enseñanza son herramientas, recursos que ayudan a reflexionar sobre las acciones docentes.

Un punto de inflexión que lleva repensar la pedagogía

Entre el siglo XIX y el siglo XX, en la educación se pueden identificar dos corrientes de pensamiento. La escuela tradicional “centrada en la figura del profesor, en su capacidad de modelización en el conocimiento bien establecido, en el texto, en el método” y la escuela que, tras la “revolución paidocéntrica”, comienza a pensar en una educación “centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual” (Feldman, 2010, p. 15 y 16). Esto implicó un cambio en la responsabilidad educativa, tanto de la tarea del profesor como la actividad del alumno. Tradicionalmente, el profesor era el que permitía el diálogo de los alumnos con el pasado, pero con esta “revolución” se modificaron los métodos vigentes hasta ese entonces y se empezó a pensar una nueva manera de enseñar.

Tal como plantea Feldman, “la propia idea de enseñanza carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o actividad de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes” (2010, p. 16). Conforme a ello, en este trabajo se intentará responder las siguientes preguntas: ¿De qué manera el enfoque de la enseñanza para la diversidad concibe el aprendizaje? ¿Qué tipo de actividades promueve? ¿Qué estrategias se proponen? ¿Qué rol tiene el entorno educativo? Estas cuestiones permitirán entender cuál es el propósito de la enseñanza.

En la búsqueda de formas adecuadas de responder a la diversidad en pos de la inclusión educativa, como planteaba Ainscow, la didáctica cumple un rol clave para el docente. La didáctica permite desarrollar la enseñanza, procura sistemáticamente encontrar modos de ayudar en la actividad de enseñar, sirve como sustento para quienes desarrollan asumen esta tarea (Feldman, 2010). A lo largo de este trabajo revisaremos los supuestos didácticos del enfoque de la enseñanza para la diversidad en función de sus propósitos. De esta manera, “la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje” (Feldman, 2010, p. 18).

Desde el campo de la didáctica, Feldman señala que cada enfoque o modelo de enseñanza es una alternativa que responde a distintos tipos de problemas (Feldman & INFOD, 2010). Teniendo como referencia la enseñanza institucionalizada en sistemas escolares, desde una perspectiva integradora, Feldman (2010) identifica algunos rasgos de los modelos y enfoques de enseñanza para ser analizados:

- Sostienen una idea acerca de cuáles son las mejores maneras de aprender.
- Mantienen un supuesto en torno a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

- Otorga un cierto valor que tienen que asumir la enseñanza y el que enseña.
- Realiza algún énfasis en particular en torno a la planificación o la interacción.
- Define un tipo especial de ambiente en el cual se puede aprender de acuerdo a sus propósitos.

Estos rasgos nos permitirán analizar este enfoque para poder definir aquellos aspectos centrales que lo caracterizan.

El enfoque de la enseñanza para la diversidad

Como se planteó en la presentación del problema de investigación, el pasaje del mandato homogeneizador al reconocimiento y la legitimación de la diversidad trajo aparejadas tensiones respecto de los contenidos, la concepción del alumno, la forma de evaluación, organización de la enseñanza, entre otras. Cada una de estas cuestiones es abordada de distinta manera por las teorías que encontramos en el campo curricular, las cuales presentan sus propios principios y se inscriben en distintas tradiciones. Así, cada teoría se refiere a un asunto diferente, encontramos que “un currículum se basa en la preocupación por el individuo únicamente, otro se interesa solo por los grupos, otro por las culturas, o comunidades, o sociedades o mentes, o los cuerpos de conocimiento” (Schwab, 1969, p.5). Según el autor, esto es lo que ha traicionado al currículum, su evolución inveteradamente teórica, llevándolo a una crisis de principios (Schwab, 1969). Para presentar el enfoque de la enseñanza para la diversidad, en este trabajo se va a adoptar un modo de acción ecléctico. Donde sea considerado como “un enfoque útil para un cuerpo de problemas común a teorías que carecen de conexión teórica” que podría dar lugar a pensar en una posible renovación del campo curricular (Schwab, 1969, p. 6).

En este trabajo se presenta un estado del arte del enfoque de la enseñanza para la diversidad tratándose de un enfoque ecléctico que intenta reunir y conciliar diversas teorías sobre la variedad de asuntos vinculados con la educación. Lo cual permite cruzar aspectos psicológicos, políticos, sociológicos, históricos, entre otros posibles. Se trata de una enseñanza que atienda a la diversidad considerando un conjunto de teorías, conexiones y ordenamientos diferentes en los distintos momentos para dar lugar a la complejidad y especificidad del fenómeno educativo. Así, se intenta abarcar una diversidad de principios, significaciones y relaciones entre las distintas teorías, ya que se considera que “una diversidad de teorías puede decirnos más que una sola” (Schwab, 1969, p. 8). Esto está vinculado con el hecho de que el currículum en acción es mucho más que la réplica de representaciones teóricas, requiere tomar en cuenta múltiples

factores que estas no consideran, aquello que ocurren en el aula puede diferenciarse de ellos o incluso modificarlos. Se busca no quedaremos con las ideas abstractas, sino pensar en la práctica educativa, en lo que concretamente ocurre en el aula para dar lugar a una enseñanza que atienda a la diversidad.

¿Cómo concebimos la diversidad?

El término diversidad tiene múltiples acepciones. La enseñanza para la diversidad puede ser entendida como aquella que refiere a las necesidades educativas especiales, a dificultades específicas de aprendizaje que requieren un tratamiento particular o a estudiantes con capacidades reducidas. En un primer momento las miradas sobre la diversidad estuvieron directamente asociadas a la educación de niños con “trastornos de aprendizaje” o alguna “discapacidad”, donde lo diverso era entendido como un obstáculo individual que requiere atención personalizada e individual para reducir la dificultad. También tiene una connotación asociada a una enseñanza relacionada con a la diversidad cultural. En este trabajo, al hacer referencia a la enseñanza para la diversidad, se intenta identificar los rasgos de una enseñanza que permita dar respuesta a los distintos tipos de diversidades presentes en todas las personas, como la diversidad de intereses que tienen los alumnos, ritmos y estilos de aprendizaje, las experiencias que traen consigo y sus conocimientos previos, el contexto socioeconómico y cultural en el que viven. Estas cuestiones son las que se abordarán en este trabajo, poniendo el foco en lo que sucede al interior de las escuelas, en las aulas con los docentes.

En lo que respecta a los enfoques de la diversidad, encontramos distintas literaturas que presentan un panorama amplio dentro del cual se pueden identificar diferentes maneras de tratar esta diversidad. Tal como plantea Gimeno Sacristán:

“la diversidad es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad que evitar, posibilidad o conveniencia de diversificar, según los casos, para los centros escolares, para los docentes y para las políticas educativas” (2000, p. 9).

De modo que algunas perspectivas entienden la diversidad como un problema, es decir, como un modelo selectivo que genera exclusión. Incluso muchas veces se crean diversidades como producto de la homogeneización institucionalizada al querer gobernarla. Otras posturas conciben la diversidad como desigualdad, allí es donde aparece la función compensadora de desigualdades que propone el modelo igualador. Sin embargo, es necesario hacer una distinción entre ambos conceptos, dado que “no toda la diversidad supone desigualdad”, si bien muchas políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad (Gimeno Sacristán, 2000, p. 2). Mientras que la

diversidad hace alusión a una variedad horizontal, compuesta por opciones y manifestaciones de formas de ser equivalentes, la desigualdad es diferencia en el nivel de posesión de condiciones de poder manifestar la capacidad para el logro de algo que tenga relación con los derechos básicos de la persona (Gimeno Sacristán, 1998). Esto abre paso a una tercera posición en torno a la concepción de la diversidad que toma en consideración la singularidad, que refiere a aquella diversidad que la escuela debe fomentar para desarrollar el potencial que tiene cada alumno en pos de un modelo integrador donde se puedan formar personas diferentes. Como plantea Gimeno Sacristán, “la educación está llamada a estimular esas condiciones de libertad y de singularidad de los seres humanos” (2000, p. 3). De esta manera, se concibe la normalidad de la diversidad como un punto de partida para el sentido común pedagógico. A lo largo de este trabajo se indagará cómo desde cada perspectiva se busca atender a la diversidad. Algunos autores nos muestran los desafíos con los que se encuentra la escuela frente a la diversidad:

“Las escuelas y sus actores están confrontadas en las últimas décadas tanto a repensar como a poner en práctica diversas estrategias y dispositivos para el tratamiento de lo diverso en las instituciones, que se vuelve más visible a medida que la universalización de un nivel del sistema se va concretando (...) lo que está en cuestión, es una nueva mirada a la diferencia presente en las escuelas” (Poggi, 2003, p. 97).

Antecedentes del plurigrado

Esta manera de concebir la diversidad se da, de hecho, en las escuelas rurales con plurigrado, donde la enseñanza se adapta a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar buscando garantizar la igualdad de oportunidades para todos a partir de reconocer las diferencias iniciales. La escuela rural es considerada, entonces, como un antecedente del enfoque de la enseñanza para la diversidad en tanto se pueden reconocer en ella distintos aspectos curriculares y organizativos valiosos del plurigrado para pensar las prácticas de enseñanza. Tal como plantea Boix (2007), como sociedad debemos valorar la diversidad de la escuela rural como riqueza pedagógica, ya que les permite a los alumnos desarrollar niveles altos de autonomía y habilidades metacognitivas a edades tempranas, permitiéndoles avanzar significativamente y de manera constante en los contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, enseñándoles a auto-organizarse y a seguir sus propios ritmos de aprendizaje poniendo límites al currículum, donde el docente cumple un rol fundamental. De modo que “la heterogeneidad propia de la escuela rural es una riqueza pedagógica incuestionable” (Boix, 2007, p. 26). Por eso, siguiendo a Boix, se hace necesario entender el papel pedagógico de la heterogeneidad y diversidad de la escuela rural, dado que “en su propia

especificidad se encuentra la mejora de su calidad educativa” (2007, p. 28). Según la autora, se trata de una escuela abierta a la comunidad, que tiene mucho que proponer en la medida que presenta innovación e investigación pedagógica buscando mejoras en su metodología de trabajo y la adaptación de materiales curriculares (Boix, 2007). Así como “valorar positivamente la organización heterogénea de los alumnos es el primer aspecto que debemos tener en cuenta para mejorar la calidad de la escuela rural”, valorar positivamente la organización heterogénea de los estudiantes podría ser también la base para una mejora en las escuelas urbanas y en la educación en general (Boix, 2007, p. 27).

El enfoque de la diversidad: ¿En qué consiste este cambio en la mirada?

Siguiendo lo planteado por Feldman anteriormente, Anijovich, Cappelletti y Cancio plantean que “un enfoque educativo es un modo de mirar un problema educativo” (2014, p.24). Dentro de este enfoque de la enseñanza para la diversidad se pueden encontrar distintos autores que leen este problema desde distintas perspectivas y ponen el acento en diversas cuestiones.

Tres maneras de mirar el problema: tres perspectivas diferentes

El enfoque de enseñanza para la diversidad se apoya en la producción de una multiplicidad de investigaciones que refieren al tema de maneras diferentes. En este trabajo, se presentan las contribuciones que estas realizan al pensamiento educativo. Es decir, se trata de mostrar posiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta una cierta característica disciplinar adicional que denota cada una, ya que, de lo contrario, se podía caer en simplificaciones o reduccionismos. Los estudios relevados son de distintas procedencias y están agrupados de acuerdo al abordaje que hacen del tema, más allá de una caracterización dada por la ubicación geográfica. De todas maneras, el contexto en el que surge cada una de las perspectivas estudiadas influye en la manera en que cada una responde a la diversidad. A continuación, presentaremos cada una mencionando a los principales autores que encontramos en cada una de ellas.

En un primer acercamiento respecto de lo que sucede en el aula, se pueden identificar dos grandes formas de entender la diversidad y de responder a ella. Por un lado, desde una línea de investigación norteamericana, está la propuesta de la instrucción diferenciada propiciada por Tomlinson, quien toma la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner al tener en cuenta las individualidades de los alumnos y que, junto con Heacox y McTighe, busca dar una respuesta a sus necesidades de aprendizaje y, en función de

ello, dar paso a la planificación de la enseñanza. Por otro lado, se encuentran autores como Anijovich, que propone la enseñanza en aulas heterogéneas desde una perspectiva latinoamericana teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza; y autores como Pérez Gómez que, desde una línea de investigación europea, realiza un abordaje descriptivo del tema de la diversidad en relación a la innovación educativa y los valores democráticos para pensar el currículum. En un segundo momento, se puede encontrar varios autores que realizan una aproximación discursiva de la enseñanza para la diversidad dentro de un proyecto sociopolítico poniendo el foco en la inclusión. Se trata de investigadores europeos como Perrenoud, Meirieu y Gimeno Sacristán que definen la “pedagogía diferenciada” para focalizar en el tratamiento de conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad; en línea con el reconocimiento de la dimensión social. Pero también de autores latinoamericanos como Skliar que abren el debate a la argumentación pedagógica y la referencialidad a las figuras complejas de alteridad en base a la "pedagogía de las diferencias" y la posibilidad de revisar la herencia pedagógica de la mano de Freire. En lo que respecta a esta tercera perspectiva, en particular, los autores dirigen sus interrogaciones políticas y pedagógicas sobre lo común a la escuela y sobre la escuela hacia lo común. Aparecen también autores como Diker y Frigerio que abren el debate sobre lo común y lo diverso; Terigi que plantea la pregunta acerca de si aprender lo mismo garantiza aprender lo común; y Diker que ahonda sobre las definiciones pedagógicas acerca de lo común. En esta línea, se presenta un conjunto de acepciones y una combinación de ideas que brindan una mirada sobre la diversidad a partir de posicionamientos sobre lo común. A partir del estudio realizado en este trabajo, se pueden identificar entonces, tres grandes perspectivas que muestran abordajes distintos del tema poniendo énfasis en distintas cuestiones. Mientras que los dos primeros ejes están más abocados a pensar en las prácticas de enseñanza a nivel del aula, el tercero está más vinculado con la construcción de un proyecto sociopolítico a nivel macro.

El foco en las prácticas de enseñanza

Una vez presentadas estas perspectivas del enfoque de la enseñanza para la diversidad, es necesario precisar y justificar el foco de este trabajo. A partir del análisis realizado, se ha decidido empezar y profundizar en las dos primeras, que focalizan en la enseñanza propiamente dicha, dejando en tercer lugar aquella que trata el tema desde la construcción discursiva de un proyecto sociopolítico. Cabe mencionar que en cada eje se focaliza en ciertos autores que permiten un acercamiento a las prácticas de enseñanza, a

lo que sucede en las aulas con los alumnos. En el capítulo sobre la individualización de la enseñanza con una mirada centrada en el aprendizaje, se profundiza sobre el modelo presentado por Tomlinson sobre la “instrucción diferenciada” y, en el capítulo sobre la pluralización de la enseñanza se profundiza el enfoque propuesto por Anijovich sobre “la enseñanza en aulas heterogéneas”.

¿Por qué se toman estas autoras cómo referentes en cada eje?

El modelo propuesto por Tomlinson acerca de la instrucción diferenciada es el más citado en la literatura y las investigaciones tanto teóricas y empíricas dentro de la línea norteamericana. Esta autora, además de realizar investigaciones donde demuestra la efectividad de la instrucción diferenciada, realizó una contribución significativa al campo educativo trayendo a la luz la importancia de atender las distintas necesidades de los estudiantes a través de la enseñanza. La fortaleza del modelo propuesto por Tomlinson de la instrucción diferenciada tiene sus orígenes en teorías e investigaciones educativas, así como también en la aproximación clara y pragmática de enseñanza y de la práctica docente. Además, la propuesta de Tomlinson se basa en experiencias propias que la autora ofrece y que permiten comprender mejor a quienes está dirigida la diferenciación y cómo esta se puede poner en práctica. De esta manera, Tomlinson es reconocida como una experta en el tema de la instrucción diferenciada y su trabajo tuvo un gran alcance en el campo educativo. El trabajo de Tomlinson fue publicado en un momento donde estaba la necesidad y había un compromiso ideológico de responder a las distintas necesidades de los estudiantes, lo que convirtió sus estudios en una fuente valiosa de investigación para la enseñanza del siglo XXI. Por su parte, el enfoque de la enseñanza en aulas heterogéneas desarrollado por Rebeca Anijovich² constituye una nueva manera de pensar la enseñanza en el contexto latinoamericano y desde los sistemas educativos. Anijovich es una figura reconocida en el ámbito académico y junto con su equipo sigue desarrollando el enfoque de aulas heterogéneas multiplicando su alcance a nivel nacional, principalmente en Argentina realizando un trabajo articulado entre el gobierno y las escuelas, pero también en otros países de Latinoamérica. Su trabajo toma en consideración las experiencias de los docentes en el aula y el rol de los directivos en las escuelas para llevar adelante el enfoque. Asimismo, sus publicaciones en libros tienen un gran alcance en los institutos de formación docente.

² Anijovich es especialista en la formación de formadores en el ámbito universitario y del profesorado, además de ser asesora pedagógica e institucional en escuelas de Latinoamérica. Su línea de investigación está dirigida al estudio de las estrategias de enseñanza, el análisis y reflexión de la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes.

CAPÍTULO 3

LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA MIRADA

CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

La instrucción diferenciada

La instrucción diferenciada es presentada como una respuesta a las limitaciones y debilidades de la tradición tecnocrática en la escuela (Valiande, 2010). Fue planteada primeramente por Tomlinson como una práctica de enseñanza que busca atender las diferencias que presentan los estudiantes en pos de facilitar sus aprendizajes (Tomlinson, 1999). Aparece como una propuesta frente al fracaso de la escuela de atender a la diversidad en las clases habituales, con habilidades variadas (*mixed ability classrooms*). Este modelo propone diferenciar la enseñanza y poner a los estudiantes en el centro de las decisiones y acciones que se realizan para facilitar la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, al mismo tiempo que se busca maximizar su crecimiento de la motivación cognitiva y metacognitiva para mejorar los resultados alcanzados (Stavroula, y otros, 2011).

Al introducirnos en el campo de las investigaciones en torno a este tema, como señala Aldridge (2010), durante el siglo XX se utilizaba el término de “instrucción personalizada” (*individualizing instruction*) y, luego, en el siglo XIX se comenzó a hablar de “instrucción diferenciada” (*differentiated instruction*). Si bien el término es relativamente nuevo en el campo educativo, esta manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje viene desde aquellos tiempos cuando la escuela no se organizaba en distintas aulas y los docentes pensaban el currículum para estudiantes de diferentes edades, con distintas habilidades y experiencias (En English, 2006). Sin embargo, hoy en día, rara vez las escuelas son receptivas y están organizadas en función a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes. En su mayoría, se trata de sistemas estandarizados y estratificados, donde predomina el pensamiento de que “una misma medida sirve para todos”. En contraste con la concepción tradicional, la instrucción diferenciada propone utilizar distintas medidas según las necesidades individuales de los estudiantes (Tomlinson, 2002). Esto es avalado por la mayoría de las investigaciones que ponen de relieve la necesidad de dar una respuesta a la diversidad de alumnos y necesidades que estos presentan en las aulas (Morgan, 2014; Subban, 2006). Incluso autores como

Aldridge (2010) demuestran que la instrucción diferenciada genera cambios positivos en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

A diferencia del enfoque de la “instrucción personalizada” vigente en los años setenta, la instrucción diferenciada propone dar un paso más: toma en consideración la diversidad de los estudiantes de una manera integral y valora la riqueza del intercambio entre ellos. Como señala Tomlinson (2001), si bien se apoya sobre ideas provenientes de la enseñanza personalizada, difiere en dos aspectos que muestran un cambio en la manera de pensar la clase. Es decir, si bien toma en consideración que los estudiantes difieren según sus perfiles de aprendizaje y que es necesario ayudar a cada alumno desde el lugar donde se encuentra en su proceso de aprendizaje, considera que en el enfoque anterior hay dos había dos defectos: por un lado, que desde la enseñanza se trataba de hacer cosas diferentes para cada uno de los alumnos que podía haber en un aula (donde a cada uno se le asignaban distintas lecturas, por ejemplo) y eso desgastaba la labor del docente; y por otro lado, que la instrucción se fragmentaba por habilidades para que cada alumno sea asignado según el nivel que le correspondiese y se pensaba un aprendizaje fragmentado que a la larga era irrelevante (Tomlinson, 2001).

Desde la instrucción diferenciada se ofrecen diferentes rutas para el aprendizaje, pero no se asume que haya niveles separados para cada alumno. Se busca más bien proponer distintos caminos para adquirir los contenidos trabajados, procesar o darles sentido a las ideas, y desarrollar productos que evidencien lo aprendido por parte de los alumnos en vistas de que todos puedan realizar aprendizajes significativos y desarrollar ideas potentes. Como señala Tomlinson (2001), la diferenciación podría pensarse más cercana a la enseñanza de una escuela plurigrado, con una sola aula, que a la enseñanza personalizada. Es decir, se reconoce que el docente a veces necesita trabajar con toda la clase, otras veces en pequeños grupos, y otras de manera individual. Estas variaciones son importantes para que cada estudiante pueda avanzar en la comprensión y el despliegue de sus habilidades al mismo tiempo que se construye un sentido de comunidad en el grupo de clase (Tomlinson, 2001).

¿Qué es y qué no es la instrucción diferenciada? Como sostiene Tomlinson (2001), la instrucción diferenciada no es una instrucción personalizada, tampoco es caótica, ni constituye otra manera de proveer agrupaciones homogéneas donde una misma forma de instrucción sirve para todos. Por el contrario, este modelo se centra en diferenciar la enseñanza, gestionar y monitorear actividades en simultáneo, guiando a los alumnos en una secuencia didáctica que sirva a la experiencia de aprendizaje de cada uno. Asimismo,

propone realizar agrupaciones flexibles de acuerdo a las fortalezas y debilidades de los estudiantes en las distintas áreas y en función de distintos objetivos y formas de interactuar a la hora de trabajar. La diferenciación es dinámica, constantemente busca proponer desafíos que se ajusten a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en un momento determinado, evolucionando de manera orgánica. Esto implica que los estudiantes y el docente aprendan juntos: mientras que los docentes saben más sobre los temas, al mismo tiempo, aprenden sobre la manera en que aprenden los estudiantes. De manera que el trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos es fundamental para crear oportunidades de aprendizaje efectivas. En este sentido la relación entre el docente y el alumno es recíproca (Subban, 2006).

Como sostienen Stradling y Saunders (1993) la diferenciación es un paradigma que viene ganando terreno en el campo educativo y constituye un enfoque pedagógico más que una forma de organizar la clase. Hoy en día, es inevitable que las escuelas sean reflejo de la transformación de la sociedad y, en este marco, los educadores ya no tienen la posibilidad de elegir si quieren responder a la diversidad académica en las clases, sino que solo pueden decidir cómo responder a ella (Stradling & Saunders, 1993). Como sostiene Aldridge (2010), el término “instrucción diferenciada” se utilizó para referir a un cambio vinculado no tanto al qué, sino al *cómo* enseñar y hace referencia a un tipo de enseñanza que toma en consideración la dimensión cultural, familiar y personal de quien aprende (Aldridge, 2010). Puede ser pensada desde una perspectiva micro, a nivel del aula, pero también desde una perspectiva más macro, en términos de dar una respuesta a las inequidades de la comunidad educativa. Constituye un modelo que propone volver a pensar la estructura, la gestión y el contenido de las clases, invitando a los participantes del contexto de aprendizaje a involucrarse en el proceso para el beneficio de todos (Subban, 2006). Una investigación realizada por Stavroula, Leonidas y Mary (2011) muestra que la instrucción diferenciada puede promover equidad y calidad educativa, al evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes en un aula con habilidades variadas.

El aula diversificada

Carol Ann Tomlinson se destaca por ser la pionera de la instrucción diferenciada, su idea central está basada en dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes y trae el concepto de “aula diversificada” para enmarcar este enfoque. Considera que es importante tener en cuenta las diferencias de los estudiantes por el impacto que tienen en sus aprendizajes. Según Tomlinson (2000b), los estudiantes que

tienen la misma edad difieren en sus niveles de preparación para el aprendizaje (*readiness*), sus intereses, sus estilos de aprendizaje, sus experiencias y las circunstancias de su vida y esto está vinculado con sus necesidades de aprendizaje, los tiempos y el soporte que necesitan para aprender. Al mismo tiempo, considera que los alumnos aprenden mejor cuando pueden hacer una conexión entre el currículum y los propios intereses y experiencias de vida y cuando las oportunidades para el aprendizaje son “naturales”. Además, al basarse en la teoría constructivista, la instrucción diferenciada parte del supuesto de que los estudiantes pueden aprender más cuando hay un adulto que los empuja a ir un poco más allá de lo que pudiesen hacer sin ayuda.

Como sostiene Tomlinson (2001), en un aula diversificada, el docente tiene el rol de organizar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Si bien los contenidos son importantes, considera que los docentes deben “leer a sus estudiantes”, conocerlos. Parte de la necesidad de pensar un docente flexible en la enseñanza, que pueda ajustar el currículum y la presentación de la información a los alumnos, en vez de que estos sean quienes tengan que adaptarse frente al currículum (Hall, 2003). La instrucción diferenciada no pretende que los docentes estén en todas las cosas de todos sus alumnos todo el tiempo, sino que sugiere a los docentes crear un rango razonable de acercamientos al aprendizaje que sirvan a la mayoría de los estudiantes. Tomlinson (2011) compara el rol del docente con el de un entrenador, ya que debe tener metas claras para el equipo, pero también para cada uno de sus miembros. En este sentido, considera que debe realizar actividades grupales y trabajar para que cada uno pueda mejorar sus puntos débiles y pulir sus áreas fuertes. Se trata de que cada alumno busque superarse a sí mismo sin competir con sus compañeros (Tomlinson, 2011). Por eso, el docente debe motivar y comprender a cada miembro del equipo y permitir que cada uno desarrolle sus habilidades (Tomlinson, 2001).

Para proveer una enseñanza efectiva para todos los alumnos, Tomlinson propone algunos métodos y estrategias para diferenciar la enseñanza. La diferenciación, en este sentido, implica modificar las rutinas de enseñanza y aprendizaje para responder a un amplio rango de niveles de preparación para el aprendizaje por parte de los estudiantes, intereses y modos de aprender. La instrucción diferenciada está centrada en el alumno y reconoce que la comprensión debe ser construida a partir de los conocimientos previos y que esto difiere en los distintos alumnos. De modo que los docentes en las clases diversificadas deben tener en cuenta los distintos puntos de partida y proponer desafíos apropiados para que todos puedan aprender, contemplando sus ritmos de trabajo. Además,

el modelo parte de la premisa de que las experiencias de aprendizaje más efectivas de dan cuando son atrapantes, relevantes e interesantes, y no a todos los alumnos les va a parecer igual de atrapante, relevante e interesante las mismas cosas.

La instrucción diferenciada no solo ayuda a los estudiantes a dominar los contenidos, sino también a formar su propia identidad como aprendientes y a que puedan ser independientes en sus aprendizajes. De esta manera, desde el enfoque se propone trabajar la metacognición para con los alumnos que ellos mismos puedan conocer y tomar decisiones sobre las condiciones de trabajo en las que aprenden (Tomlinson, 2008). Para ello, los docentes tienen que ofrecer situaciones donde los alumnos puedan elegir y evaluarse. Esto les permite capitalizar sus fortalezas y trabajar para compensar sus debilidades, que puedan planear sus tareas para llevarlas a cabo, modificarlas en el caso de que sea necesario (Tomlinson, 2008, 2002). Así, busca maximizar la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Los docentes deben guiarlos para que piensen por sí mismos, se conozcan como aprendientes y hagan elecciones productivas respecto de la manera de aprender que le resulta mejor a cada uno (Tomlinson, 2001). Implica también que los alumnos sepan cómo hacer para encontrarle sentido a los textos, escuchar distintas opiniones y hacerse preguntas (Tomlinson, 2008). Para eso, Tomlinson considera importante fomentar distintos tipos de agrupaciones e interacciones, puestas en común para revisar las ideas principales, extender el pensamiento a otros contextos, compartir experiencias y pensar colaborativamente. Se trata de que cada uno desarrolle sus posibilidades, pero también aumentar las de los demás y nutrirse con los aportes de sus pares. El docente también puede ayudar a que los estudiantes identifiquen las habilidades necesarias para realizar una tarea y formar grupos donde haya compañeros con las habilidades requeridas (Tomlinson, 2001). Se busca de que los alumnos puedan hacer escuchar su propia voz, expresar sus ideas y aquello que van descubriendo de sí mismos. Como plantea Tomlinson (2004), esta responsabilidad está estrechamente vinculada con la necesidad de tomar la responsabilidad de la propia vida, poder pensar frente a una situación posibilidades que sean buenas para cada uno y, así, vayan asumiendo un control interno, trabajen la resiliencia y la ingenuidad.

¿Cómo diferenciar y responder a los estándares?

A la hora de pensar en práctica de este tipo de enseñanza basada en la diferenciación, resulta pertinente hacerse esta pregunta: ¿cómo se puede diferenciar la enseñanza si la meta son las pruebas estandarizadas? En las aulas diferenciadas, los

docentes se encuentran con dos cuestiones: la necesidad de enseñar ciertos contenidos estandarizados y de responder a la diversidad de alumnos. Este parece ser el gran desafío de los docentes: ¿cómo hacer para maximizar los aprendizajes de todos los alumnos y atender a sus necesidades teniendo que responder a ciertos estándares?

Como sostiene Tomlinson (2014), los docentes en las clases diversificadas aceptan y actúan en función de la premisa de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje a través de distintos acercamientos al contenido y de asegurarse que se desafíen a sí mismos a medida que van hacia las metas de contenido designadas. Además, los docentes deben trabajar para que los estudiantes alcancen metas altas, más de las que ellos creen poder alcanzar. Cabe aclarar que no se trata de darles más trabajo a los alumnos que se más avanzados como muchos docentes piensan, ya que esto no es efectivo (Tomlinson, 2001). Como afirma Tomlinson (2011, 2000a), la instrucción diferenciada es más cualitativa que cuantitativa, buscando profundizar en la complejidad para lograr una mayor comprensión al proveer diversos caminos con alternativas específicas para que los estudiantes realicen aprendizajes profundos lo más rápido posible, teniendo en cuenta que ningún alumno aprende de la misma manera, sino que todos aprenden de maneras distintas. Por eso, es importante que el docente dé a conocer diversos modos para que los estudiantes puedan recolectar información y explorar sus propias ideas.

La diferenciación según Tomlinson (2000b) debe ser entendida como una manera cautelosa de aproximarse a la enseñanza y al aprendizaje que estandariza, por eso debe ser entendida como un refinamiento, y no como un sustituto, de la enseñanza y de un currículum de alta calidad. La autora sostiene que, primeramente, como docentes hay que preguntarse si la aproximación que se tiene de la enseñanza y el aprendizaje es efectiva, ya que estas concepciones tienen un impacto en la práctica (Tomlinson, 2000b). Por eso, es necesario construir prácticas de enseñanza y aprendizaje sólidas porque esto permite que puedan ser refinadas para maximizar el crecimiento individual de los estudiantes y ser más efectivas. De esta manera, Tomlinson demuestra que no hay contradicciones entre una enseñanza efectiva basada en estándares y la diferenciación, dado que mientras el currículum enseña *qué* enseñar, la diferenciación pone el énfasis en *cómo* enseñar, en cómo hacer para que un currículum funcione mejor para diversos estudiantes. Es por eso que este modelo propone un currículum basado en conceptos, centrado en contenidos indispensables, no renunciables, y en función de ello diferenciar proponiendo alternativas para los alumnos (Tomlinson 2000b). Los docentes, al establecer aquello que no es negociable con los alumnos, pueden ofrecer opciones (2000a). Sugiere que se puede

desafiar a todos al proveer materiales y temas estandarizados con distintos niveles de dificultad, con varios grados de andamiaje, con diferentes tiempos y a través de diversas agrupaciones (Tomlinson, 2000b).

Según la autora, cabe destacar que no existe una única manera correcta de crear una clase diferenciada efectiva, sino que los docentes pueden confeccionarlas de acuerdo a su propia personalidad y forma de enseñar. Tomlinson (2014) invita a pensar en los escenarios que mejor se ajustan a los alumnos y a cuestionar la propia mirada para pensar las prácticas áulicas en función de cada uno, dado que las creencias que tienen los docentes respecto de sus alumnos y de sus prácticas tiene un impacto en ellas, es decir, guían las elecciones que realizan a la hora de planificar la enseñanza. La instrucción diferenciada es una manera de pensar todo lo que se puede hacer para enseñar y todo lo que los estudiantes hacen para aprender (Tomlinson, 1999). En este sentido, Tomlinson y Germundson (2001) cuando refieren al modelo de Tomlinson comparan a los docentes con grandes músicos de jazz, ya que deben combinar sonidos de una tradición con técnicas y teorías de otra, escuchar los ritmos de los distintos estudiantes e improvisar.

¿Qué, cómo y por qué diferenciar?

Tomlinson plantea este enfoque a partir de tres preguntas en torno a la diferenciación: *qué, cómo y por qué* diferenciar. El *qué* diferenciar refiere a los elementos curriculares que el docente puede modificar en función de las necesidades de los alumnos, estos son: el contenido, el proceso, el producto. El clima de la clase también es un condicionante del aprendizaje y constituye un elemento que se puede alterar para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. El *cómo* diferenciar hace referencia a las respuestas del docente respecto de los niveles de preparación, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. Está estrechamente vinculado con los elementos pedagógicos: el currículum, la enseñanza y la evaluación. El *por qué* diferenciar está vinculado con tres razones que permiten modificar la experiencia de aprendizaje: el acceso al aprendizaje, la motivación para aprender y la eficiencia del aprendizaje; vinculado a los aspectos en los que difieren los estudiantes mencionados por Tomlinson. Si bien algunas de estas cuestiones ya fueron mencionadas, a lo largo de este capítulo profundizaremos en algunas de ellas.

A continuación, en primer lugar, se profundizará en los aspectos que este modelo toma en consideración para pensar la diversidad y los fundamentos para la diferenciación y; en segundo lugar, se abordará aquello que se propone diferenciar en la enseñanza de

acuerdo a lo propuesto por Tomlinson. En tercer lugar, se presentarán algunos interrogantes respecto del enfoque y la manera de llevarlo adelante, lo cual está vinculado con la manera en que se conciben los elementos curriculares para diferenciar. En cuarto lugar, entonces, se profundizará sobre las concepciones que guían a los docentes en cómo diferenciar la enseñanza.

Bases para pensar la diferenciación

La *Encyclopedia of educational leadership and administration* (En English, 2006), presenta la instrucción diferenciada como una filosofía educativa basada en el supuesto de que los estudiantes son diversos en distintos aspectos que modifican el currículum, la enseñanza y la evaluación (*assesment*): los niveles de preparación que tienen para el aprendizaje en relación a su capacidad de comprender y de las habilidades que han desarrollado (*readiness*), los intereses personales (*interests*) y los perfiles de aprendizaje (*learning profile*). El primer aspecto refiere al desarrollo y capacidad cognitiva que los estudiantes poseen para trabajar con una idea o concepto específico en un determinado momento; el segundo a la afinidad de los alumnos, su curiosidad y pasión por un tema o habilidad en particular para involucrarse en determinadas actividades y; el tercero, que trata sobre los perfiles de aprendizaje refiere los estilos de aprendizaje, talentos y bagaje cultural de cada estudiante (En English, 2006). Este último hace referencia a cómo aprende cada alumno y se conforma en base a las preferencias de los estudiantes (*intelligence preferences*), es decir, algunos prefieren expresar sus ideas oralmente, otros escribir o dibujar y otros prefieren realizar una aproximación lógico-analítica o más creativa (Tomlinson, 1999). Teniendo en cuenta estos aspectos, los docentes deben ajustar el currículum, la enseñanza y la evaluación en función de cada alumno. Según Tomlinson (1999), es fundamental tener en cuenta estos tres aspectos a la hora de planificar la enseñanza porque influyen en el sentido que los alumnos le dan a la nueva información y en la profundidad de los aprendizajes.

¿Por qué diferenciar según niveles de preparación, intereses y perfiles de aprendizaje?

Entre los fundamentos principales que sustentan la importancia de diferenciar el currículum y la enseñanza para responder a los niveles de preparación, intereses y estilos de aprendizaje, hay distintas teorías en las que se basa la instrucción diferenciada de las cuales derivan estrategias prácticas que los docentes implementarla. Teorías que hacen

referencia a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, otras provenientes de la teoría vygotskiana del desarrollo cognitivo y el concepto de zona de desarrollo próximo, la teoría sociocultural del aprendizaje, la teoría gardeniana de las inteligencias múltiples. También hay investigaciones que realizan aportes desde las neurociencias y muestran la importancia de tener en cuenta la manera en que funciona el cerebro a la hora de aprender para responder a las necesidades individuales de los alumnos. En su investigación, Subban (2006) sostiene que el marco teórico del modelo de la instrucción diferenciada, permite que esta sea reconocida como una manera convincente y eficaz de reestructurar el aula tradicional. A continuación, se profundizan algunos aspectos relevantes en el marco de la instrucción diferenciada.

La principal teoría que sustenta la importancia de tomar en consideración los perfiles de aprendizaje de los alumnos es la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (1994), quien resalta la importancia de que los docentes tengan en cuenta las distintas inteligencias cuando planifican para asegurar que todos los estudiantes puedan aprender capitalizando sus fortalezas. Las investigaciones de Sternberg, Torff and Grigorenko (1998) muestran que de esta manera los estudiantes alcanzan mejores resultados. Sternberg y Zhang (2005) advierten que los docentes no deben emparejar las preferencias de aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus estilos con los temas todo el tiempo, ya que en la vida no siempre todo encuadra con la manera en que uno prefiere hacer las cosas. De modo que, los docentes también deben enseñarles a sus alumnos a ser flexibles y a aprender de otras maneras para desarrollar el crecimiento potencial de los estudiantes (Sternberg y Zhang, 2005).

Por su parte, las investigaciones acerca del cerebro también ayudan a pensar cómo debería ser una clase diversificada considerando tres principios interdependientes entre sí: que los alumnos se sientan emocionalmente seguros para que el aprendizaje tenga lugar, experimenten desafíos apropiados y puedan significar ideas potentes (Tomlinson y Kalbfleisch, 1998). Cabe destacar algunas cuestiones referentes al currículo como el hecho de que para aprender los alumnos deben experimentar niveles de desafíos apropiados, es decir, que no sean ni muy sencillos ni muy complejos. Un currículo redundante para el alumno, por debajo de su nivel, no invita a que este se involucre en el aprendizaje. Del mismo modo, un currículo muy difícil puede producir estrés e impedir el aprendizaje. Según los autores, el aprendizaje óptimo tiene lugar cuando el cerebro es desafiado moderadamente (Tomlinson y Kalbfleisch, 1998). Como sostienen Tomlinson y Kalbfleisch (1998), establecer un único nivel de desafío genera que muchos estudiantes

no se involucren en el aprendizaje. Asimismo, Tomlinson y Kalbfleisch (1998) sostienen que cada cerebro necesita significar y apropiarse de las ideas y habilidades. Enfatizan también en la importancia de un currículum basado en conceptos y principios que asegura que los alumnos se focalicen en comprender para luego extender sus aprendizajes y no simplemente repetir o recopilar información. Estas cuestiones permiten comprender fundamentos ligados a la manera en que se aborda la enseñanza para la diversidad desde el modelo propuesto por Tomlinson y pensar en cómo sería una clase diversificada. Conforme a lo planteado por Tomlinson (1999) los intereses son un factor importante que ayuda a que los alumnos se involucren en el aprendizaje. Por eso, los docentes deben ofrecerles la posibilidad de elegir, cuando sea posible, entre distintos materiales y productos que respondan a los intereses de los estudiantes y esto los aliente a involucrarse en el trabajo.

Diferenciar el contenido, el proceso y el producto

Tomlinson (2001) propone un marco conceptual que asiste a los docentes a la hora de diferenciar el contenido, el proceso y el producto. Considera que es a partir de la evaluación continua que los docentes pueden modificar estos elementos curriculares.

El contenido es aquello que se busca que los estudiantes aprendan y los materiales o mecanismos que permiten que eso suceda (Tomlinson, 1999). Refiere a los hechos, principios y habilidades relacionados a una disciplina en particular (En English, 2006). En una clase diversificada no se espera que los alumnos demuestren que comprendieron un cuerpo de conocimientos extenso para cada materia, sino que puedan descifrar la diferencia entre aquellos contenidos y habilidades centrales de aquellos otros que simplemente son necesarios para estar familiarizados (Tomlinson, 1999). Es por eso que, según la autora, en una clase diversificada se debe hacer foco en los hechos, conceptos y materiales que son indispensables, y estos deben ser claros y limitados. Cuando los docentes logran limitar el cuerpo de conocimientos, tienen en cuenta las habilidades centrales para la enseñanza y buscan la comprensión por parte de los alumnos, el currículum se vuelve más flexible para dar respuesta a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes (Tomlinson, 1999). De esta manera, Tomlinson propone ofrecer a los alumnos la posibilidad de trabajar con distintos contenidos que sean de su interés y que les permitan, a su vez, acceder y comprender aquello que resulta central en sus aprendizajes. Asimismo, Tomlinson (1999) sostiene que se puede diferenciar el contenido

ofreciéndoles a algunos estudiantes la posibilidad de elegir qué leer o estudiar, distintos medios para trabajar a los conceptos centrales según la autora.

El proceso refiere a las actividades designadas para asegurar que los estudiantes pongan en juego determinadas habilidades y puedan encontrar sentido a las ideas y a la información con la que van trabajando (Tomlinson, 1999). En otras palabras, es aquello que los estudiantes tienen que atravesar para comprender y significar los conceptos, hechos y habilidades relevantes para el contenido o disciplina (En English, 2006). Diferenciar el proceso significa que los docentes pueden ofrecer diversas actividades en las que los estudiantes se involucren con una meta de aprendizaje en común. Las actividades pueden diferenciarse según los intereses de los alumnos y perfiles de aprendizaje, donde puedan elegir según sus preferencias (Taylor, 2015). De esta manera, una clase diversificada puede incentivar distintos modos de explorar los conceptos centrales por parte de los estudiantes, incluyendo actividades auditivas, visuales y de movimiento en un ambiente de aprendizaje con espacios físicos flexibles. También puede variar el proceso de la enseñanza ajustando el grado de dificultad de una asignatura para proveer niveles de desafíos individuales (Taylor, 2015).

Los productos son los medios por los cuales los estudiantes demuestran y extienden sus aprendizajes (Tomlinson, 1999). Diferenciar el producto significa que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir cómo demostrar lo que aprendieron -por ejemplo, con una presentación oral, un trabajo escrito, etc.- (Taylor, 2015). Los productos permiten que los alumnos vuelvan sobre lo trabajado, apliquen sus conocimientos y habilidades de un modo creativo y atractivo para demostrar lo aprendido en relación a los conocimientos priorizados. El producto que crean los alumnos puede ser diferenciado al proponer distintas alternativas para el diseño del producto y variedad de recursos que se pueden utilizar, así como también al contemplar distintos niveles según el grado de dificultad que conlleva su realización; y conforme a ello, se puede diferenciar la forma en que serán evaluados dichos productos (En English, 2006).

La enseñanza diferenciada, al proveer múltiples caminos hacia el aprendizaje y usar una variedad de estrategias (en las que luego se profundizará), permite dar respuesta a las necesidades, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos, invitándolos a involucrarse de un modo atractivo y motivante en sus aprendizajes (Taylor, 2015). Como plantea Tomlinson (1999), los docentes deben adaptar al menos uno de estos elementos curriculares (contenido, proceso y producto) en base a las características de los estudiantes (niveles cognitivos, intereses y perfiles de aprendizaje) en algún punto, sea

una clase o unidad. Sin embargo, como señala la autora, no es necesario diferenciar todos los elementos en todas maneras posibles, muchas veces se trabaja con toda la clase de la misma manera. Conforme a esto, Tomlinson (1999) propone modificar alguno de estos elementos curriculares cuando se ve la necesidad en los estudiantes y cuando el docente está convencido de que esa modificación incrementa la probabilidad de que un estudiante comprenda mejor las ideas relevantes y despliegue más plenamente sus habilidades.

La instrucción diferenciada, una manera de pensar la clase

Tomlinson (2000b) afirma que la diferenciación es una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje, una filosofía que se basa en ciertas creencias. No es una receta, ni una estrategia de enseñanza, tampoco es algo que los docentes debieran hacer cuando tengan tiempo. Autores norteamericanos que abordan el tema consideran que la diferenciación más que una opción es una necesidad. Como enfatiza Heacox (2009), no es una práctica que busque ser realizada ocasionalmente, sino instalarse en el día a día. Esto da lugar a la pregunta acerca de si es posible llevar adelante este tipo de enseñanza, o bien cómo implementarla sin tener una receta. Este parecería ser el principal desafío para los docentes.

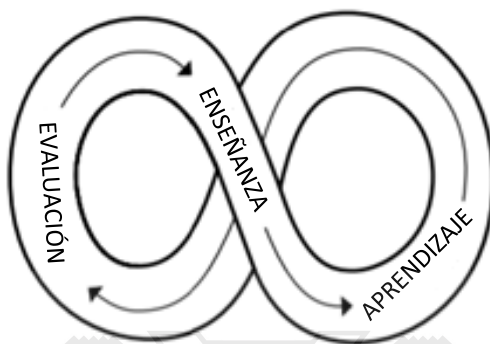
¿Cómo hacer de la diferenciación un hábito?

Siguiendo la línea de Tomlinson, Heacox (2009) profundiza la importancia de hacer de la diferenciación un hábito en las prácticas docentes y afirma que el mayor reto para los docentes hoy en día es alcanzar y enseñar a todos los estudiantes a través de diferenciación. Heacox (2009) coincide con la manera en que Tomlinson concibe la diversidad y, por eso, cree necesario pensar en una variedad de estrategias de diferenciación. Considera que la enseñanza diferenciada transforma las aulas en tanto se logre involucrar, desafiar y motivar a los alumnos en los aprendizajes para que todos sean exitosos. Según Heacox (2009), esta es la clave para el éxito de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender.

Esto abre la puerta a que surjan otras preguntas acerca de cómo hacer de la diferenciación algo factible frente a las limitaciones del tiempo y los recursos, o bien sobre cómo desarrollar mayor independencia y responsabilidad en los estudiantes para poder gestionar una clase diversificada con más facilidad. Al igual que Tomlinson, Heacox (2009) considera que los docentes y las escuelas deben hacer de la diferenciación una rutina en el trabajo con los alumnos tomando en consideración las diferencias

presentes en el aula, así como también utilizar estrategias de evaluación formativa y planificar en función de las necesidades de los estudiantes. Heacox (2009), afirma que cuando esto ocurre y la instrucción diferenciada se vuelve efectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje son más flexibles y se genera un dinamismo entre ambos y la evaluación, tal como lo describe la siguiente figura:

Figura 1. El ciclo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: traducción propia de Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit. How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis, MA: Free Spirit Publications.

A continuación, se profundizarán distintos aspectos centrales de la instrucción diferenciada para comprender este dinamismo, que involucra concepciones vinculadas al currículum, la enseñanza, la evaluación y el ambiente de aprendizaje.

Los elementos pedagógicos en la instrucción diferenciada

Desde esta perspectiva, se considera que un buen docente debe combinar cuatro elementos pedagógicos: elaborar un currículum de calidad basado en conceptos (como se mencionó anteriormente), pero también contar con estrategias de enseñanza, evaluar continuamente y de forma variada a los alumnos y formar una comunidad de aprendizaje en las aulas (En English, 2006). En las secciones subsiguientes, se desarrolla cada uno de estos aspectos centrales que integran el enfoque para comprender mejor esta propuesta.

I. Un currículum basado en conceptos

La instrucción diferenciada propone trabajar con un currículum de calidad basado en conceptos, que pone de relieve aquello que se prioriza que los estudiantes sepan, comprendan y sepan hacer (Heacox, 2002). Es decir, no solo se busca que los alumnos sepan sobre un tema o asignatura y que sepan hacer ciertas actividades, sino que también comprendan cómo es que esos hechos y habilidades que aprenden están conectados con un marco conceptual (En English, 2006). Como sostiene Heacox (2002), es necesario

definir qué es lo que se quiere que los alumnos aprendan para que puedan alcanzar los resultados deseados y atender a los estándares. Tomlinson considera necesario que los docentes hagan explícitas estas cuestiones para que los alumnos comprendan en profundidad lo que se trabaja en clase en función de sus necesidades de aprendizaje. Por eso, esta perspectiva del enfoque considera que un currículum de calidad debe ser claro y tener metas de aprendizaje que atraigan las mentes de los estudiantes y fomenten la búsqueda de conocimiento para que progresen en sus aprendizajes (Tomlinson, 2014).

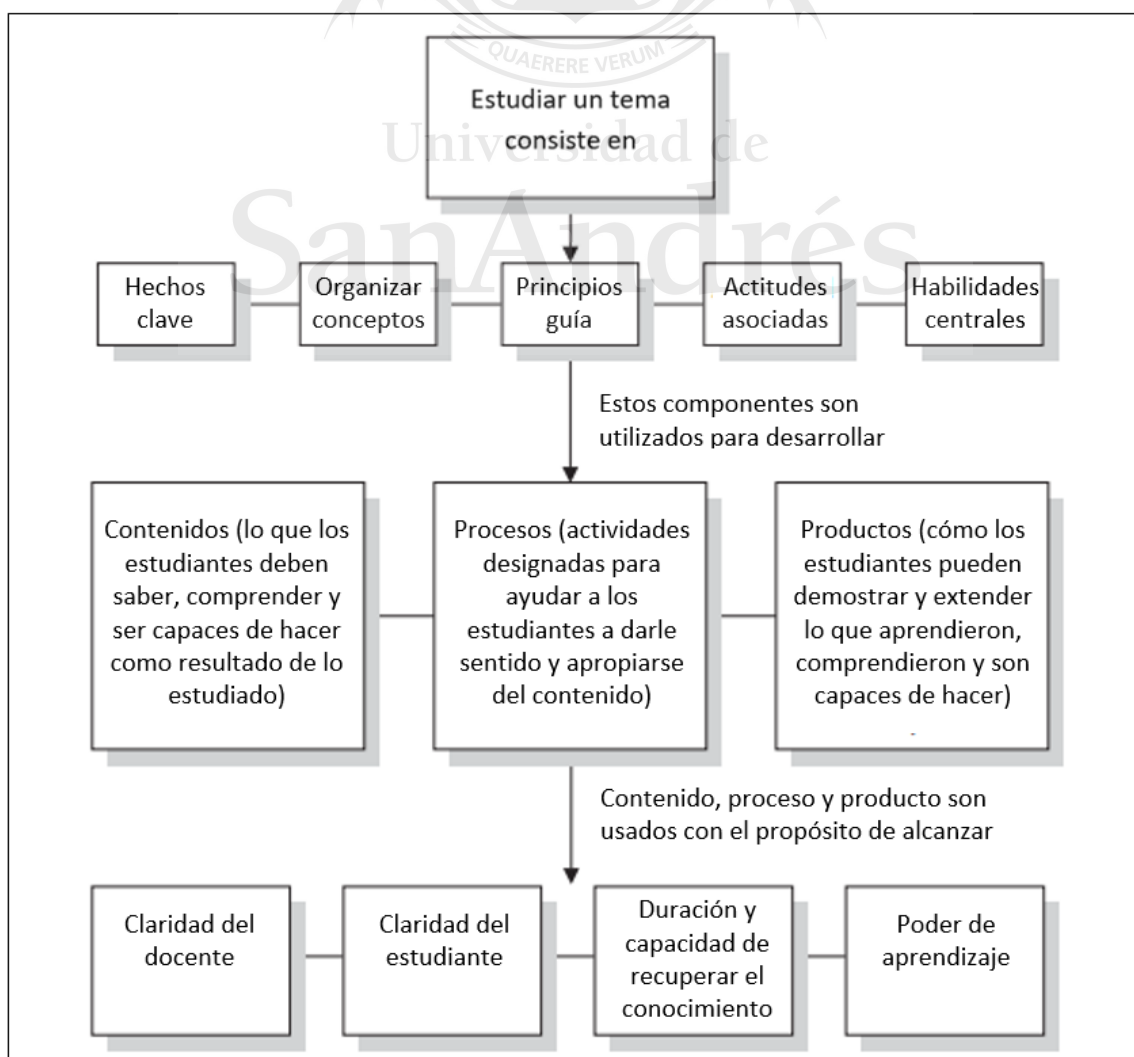
El énfasis que la instrucción diferenciada pone en la comprensión de conceptos permite a los estudiantes realizar aprendizajes profundos y transferir conocimientos a otras asignaturas, grados y contextos. Lo que muestra la estrecha relación entre la enseñanza diferenciada y la enseñanza para la comprensión. A diferencia de muchos docentes que se enfrentan a una “carrera” para cubrir todo el contenido, priorizando la cantidad de contenidos en lugar de su calidad, desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión se requieren ritmos flexibles de trabajo para asegurar que los estudiantes construyan conocimientos duraderos. En las clases diferenciadas no se trata de que los docentes piensen sus clases únicamente guiados por el currículum, sino también teniendo en cuenta el punto de partida en el que se encuentran los alumnos y utilicen estrategias de diferenciación que permitan acompañarlos en sus aprendizajes.

Tomlinson (1998) plantea la necesidad de trabajar con conceptos por encima de los temas para favorecer la diferenciación y, al mismo tiempo, la integración. Si bien el trabajo integrado por temas permite diferenciar según intereses y perfiles de aprendizaje, este resulta más difícil para adecuarse en los niveles cognitivos de los alumnos (Tomlinson, 1998). En el trabajo integrado por conceptos, en cambio, todos los estudiantes trabajan con los mismos conocimientos priorizados, pero diferenciando en los niveles de abstracción, complejidad e independencia. Esto permite que predominen las ideas frente a la información, promoviendo altos niveles de pensamiento para todos los estudiantes. De esta manera, según Tomlinson (1998), planificar las clases en base a conceptos y principios multiplica el potencial de los estudiantes en las clases, pero también de los docentes al planificar. Incluso, cuando se pone el énfasis en los saberes básicos y sus significados, los hechos cobran otro significado y son más fáciles de recordar justamente por la relación conceptual. Esto tiene su fundamento en la manera en que funciona el cerebro, que comprende y organiza patrones en una red conceptual por categorías permitiendo almacenar, recuperar y comprender la información. De este modo, los conceptos y principios generan la posibilidad de establecer relaciones entre lo que se

aprende y la propia vida. Como sostiene Tomlinson (1998), el aprendizaje debe ser una búsqueda de conocimiento personal y del mundo, más que una simple acumulación de temas y su repetición.

Los postulados de Wiggins y McTighe (1998) sostienen que para crear un currículum que se encuentre en la piel de nuestros alumnos, tenemos que ir en busca de grandes ideas arraigadas en él. Es decir, ideas que refieren a aquellas preguntas o cuestiones universales para ser respondidas en cada uno de nosotros, preguntas que traigan los alumnos para buscar la respuesta entre todos. Los docentes deben dar lugar a que esto suceda y ayudar a los estudiantes a hacer conexiones a partir de ver cómo los conceptos y principios cambian y perduran a lo largo del tiempo, en distintos lugares y en las diversas disciplinas, pero también al ver cómo esos mismos conceptos pueden ayudarlos a encontrar un sentido de ellos mismos (Tomlinson y Germundson, 2001). En palabras de Tomlinson y Germundson (2001), el currículum que trae alma a la música de la enseñanza y el aprendizaje, ayuda a los estudiantes a ver la razón de aquellos detalles del contenido y a hacerlos memorables, útiles y transferibles.

Cuadro 1. Elementos del currículum y distintos niveles de aprendizaje



Fuente: traducción propia de Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

II. Una evaluación continua y variada

En una clase diversificada la enseñanza y la evaluación se retroalimentan, por lo tanto, un segundo elemento de la instrucción diferenciada es la evaluación continua y variada que permite a los docentes saber cómo están aprendiendo sus alumnos para adecuar su enseñanza (En English, 2006). Esto implica que los docentes conozcan a los estudiantes en distintos aspectos: académicamente, socialmente y emocionalmente. Se trata de una evaluación para el aprendizaje, es decir, no se trata únicamente de evaluar los logros obtenidos por los alumnos con calificación, sino también obtener un diagnóstico descriptivo que brinde una retroalimentación (*feedback*) como, por ejemplo, a partir del uso de las rúbricas de trabajo. Como sostiene Tomlinson (1999), la evaluación debe ayudar a los estudiantes a crecer en vez de servir para catalogarlos. Considera que la evaluación sirve para obtener información acerca del nivel cognitivo, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos, es decir, permite conocerlos mejor para que la enseñanza y el aprendizaje se acompañen mutuamente. La evaluación permite mejorar la enseñanza y, así, ayudar a los estudiantes a que progresen en sus aprendizajes.

De esta manera, la gestión de la clase debe dar lugar a una evaluación formativa que sirva de guía, tanto para los alumnos como para el docente, para alcanzar las metas de aprendizaje. La evaluación formativa permite entender lo que cada estudiante necesita para conectarse con el currículum y crecer en las experiencias áulicas (Tomlinson, 2014). Implica tener en cuenta qué es mejor para cada estudiante y, así, potenciar sus talentos. Para ello, es necesario que los docentes conversen con sus alumnos de manera individual, generen discusiones a nivel áulico, observen la manera en que trabajan y realicen evaluaciones formales (Tomlinson, 2001). Tomlinson (2001) considera que es importante tener en cuenta diversas opiniones de los estudiantes para tener un registro acerca del proceso de aprendizaje que realizan, implementando el uso de tarjetas de salida o el uso de portafolios, por ejemplo.

Los educadores, hoy en día, conciben el rol de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de una manera más amplia de la que solía pensarse en el pasado, cuando la evaluación era meramente un juicio del aprendizaje, la manera de determinar lo que el alumno sabe y puede hacer o no. Recientemente, se empezó a pensar en una evaluación *para* el aprendizaje (*assessment for learning*) y en la evaluación *como* aprendizaje

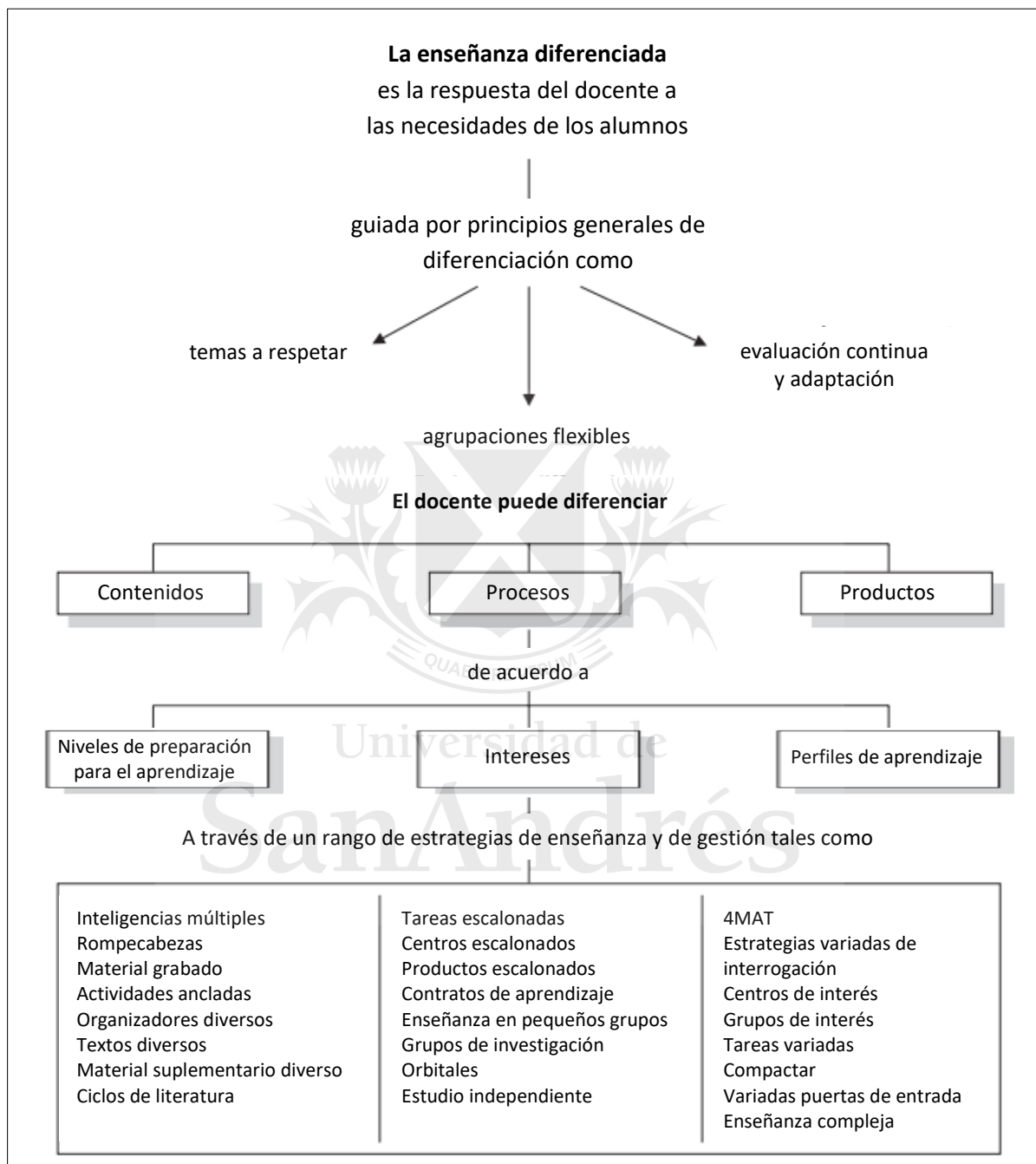
(assessment *as learning*) (Black, Harrison y Lee, 2003; Earl, 2003). Por una parte, evaluar para el aprendizaje (assessment *for learning*) implica que los docentes evalúen frecuentemente a los alumnos para ver donde se encuentran en su proceso de aprendizaje, y lo verifiquen teniendo en cuenta metas amplias. Para ello, es necesario que los docentes evalúen antes de abordar una unidad de estudio para determinar el punto de partida de los estudiantes y su nivel de preparación para el aprendizaje, pero también evalúan mientras enseñan para seguir sus progresos (Tomlinson, 1999; Tomlinson y otros, 2003). Esto permite a los docentes comprender y ajustar la enseñanza para que las metas curriculares sean accesibles para cada estudiante. Por otra parte, concebir la evaluación como aprendizaje (assessment *as learning*) supone que los docentes utilicen la evaluación como una herramienta de enseñanza y como una forma de medir. Implica, por ejemplo, que los docentes observen a los estudiantes mientras trabajan y ver en qué áreas se han malentendido los conceptos para volver sobre ellos y clarificarlos antes de terminar de trabajar ese tema. Este tipo de evaluación consiste en un trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos. Muestra la comprensión de la información por parte de los estudiantes, pero también muestra un trabajo por hacer en términos de establecer conexiones con los conceptos trabajados. Los docentes pueden plantear situaciones problemáticas, hacer cuestiones generales para que los estudiantes puedan trasladar, comparar y generalizar conceptos (Tomlinson y Germundson, 2007).

III. Estrategias de enseñanza

Tomlinson (1999) concibe las estrategias de enseñanza como un medio que los docentes utilizan para distribuir contenidos, procesos o productos. Considera que su efectividad está vinculada con la manera en que son aplicadas por los docentes: pueden utilizarlas ignorando las diferencias de aprendizaje que presentan los alumnos o bien pueden hacerlas parte de un sistema que busca atender las diferencias. Tomlinson, con la instrucción diferenciada propone utilizar diversas estrategias de enseñanza alternadas de acuerdo a las necesidades los estudiantes, es decir, teniendo en cuenta su nivel de preparación, sus intereses y maneras de aprender. Invita a los alumnos a trabajar de distintas maneras y, a su vez, propone hacer un trabajo metacognitivo (En English, 2006). Como señala Tomlinson (1999), algunas estrategias son cortas y requieren poco tiempo de planificación, mientras que otras estrategias modelan una manera de concebir la clase y requieren una planificación extensa y una reflexión continua. Algunas se centran en la

organización de la clase y disposición de los alumnos para realizar una actividad, mientras que otras ponen el foco en lo que se está trabajando.

Cuadro 2. Estrategias para la enseñanza diferenciada



Fuente: traducción propia de Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Las principales estrategias que Tomlinson (1999) propone son las siguientes:

- Armar distintos sectores o “estaciones” en la clase, donde los estudiantes pueden trabajar en distintas tareas de forma simultánea y a su propio ritmo.

- Utilizar paneles de elección de actividades, asignadas en bolsillos permanentes donde cada alumno puede elegir de su bolsillo una actividad a realizar.
- Elaborar una agenda conformada por lista personalizada de tareas a completar en un tiempo determinado, donde los estudiantes tienen la libertad de elegir el orden y el docente se encarga de monitorear el trabajo.
- Generar propuestas de enseñanza compleja con el objetivo alcanzar niveles de pensamiento más elevados a nivel grupal en función de las contribuciones individuales. Consiste en realizar un trabajo en pequeños grupos con distintos materiales seguido de una puesta en común de lo trabajado y una reflexión sobre las habilidades intelectuales que fueron necesarias para construir las ideas. Aquí el docente tiene el rol de articular los comentarios de los alumnos en función del tema trabajado, valorando los aportes y la participación de todos.
- Realizar investigaciones individuales y grupales donde los estudiantes seleccionan los temas que van a trabajar según sus intereses para, luego, compartir los conocimientos y habilidades trabajadas.
- Elaborar propuestas de aprendizaje basadas en problemas donde los estudiantes utilicen recursos válidos para resolverlos, comuniquen las soluciones y las evalúen.
- Generar propuestas con el sistema “4MAT” atravesando las distintas instancias de aprendizaje focalizadas en las distintas preferencias: la adquisición de nuevos conocimientos, su comprensión, el significado personal y aplicación práctica al sintetizar y extender los conocimientos.
- El uso de portafolios, una colección de trabajos realizados por cada alumno que permite establecer metas de aprendizaje apropiadas para cada uno y evaluar su crecimiento a lo largo del tiempo.
- “Compactar” el trabajo de los estudiantes en función de lo que saben y sus niveles de preparación para planificar desafíos según sus intereses personales.

Tomlinson (1999) también presenta ciertas estrategias de enseñanza que permiten poner el foco especialmente en las necesidades individuales o pequeños grupos de alumnos para explorar un tema a ser trabajado por toda la clase; las principales son:

- Generar centros de aprendizaje conformados por áreas con actividades y materiales designados para enseñar, reforzar o extender conceptos o habilidades

en particular y centros de interés destinados a motivar a los alumnos para explorar distintos temas; acompañadas de otras estrategias de gestión áulica.

- Ofrecer distintas puertas de entrada de acuerdo a las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, es decir, distintas maneras de explorar un tema tomando en consideración las inteligencias múltiples: lo narrativo, lo lógico-cuantitativo, lo estético, lo experiencial o lo fundacional del tema o concepto trabajado.
- Proponer tareas escalonadas que permitan a los estudiantes trabajar los mismos temas, conocimientos y habilidades priorizados, pero con diferentes niveles de complejidad, abstracción y alcance.
- Realizar contratos de aprendizaje, donde los alumnos y el docente acuerdan las habilidades y conocimientos que se van a trabajar y demostrar, así como también los tiempos y condiciones de trabajo.

Todas estas estrategias de enseñanza sirven de soporte para diferenciar el contenido, el proceso y/o el producto respondiendo a las diversas necesidades de los estudiantes. Como sostiene Tomlinson, hay algunas estrategias de enseñanza que sirven para alcanzar mejor cierto tipo de metas que otras, ya sea para que los alumnos incorporen nuevos conocimientos o desarrollen distintas habilidades de pensamiento.

IV. La clase: una comunidad de aprendizaje

En cuarto lugar, Tomlinson (2000b) considera que los estudiantes son más efectivos cuando las clases y las escuelas crean una sensación de comunidad, donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y desafiados para maximizar sus aprendizajes. Por eso, es importante que los docentes expliciten creencias sobre el funcionamiento de la clase como el hecho de que todos aprendemos de distintas maneras, que el aprendizaje ocurre en las interacciones sociales y en base a los conocimientos previos que cada uno tiene, y que un clima positivo fomenta el aprendizaje. Reconocer estas cuestiones entre todos genera un ambiente propicio para la instrucción diferenciada. Como plantea Tomlinson (2001), una clase diversificada debe dar sustento y debe sustentarse por una comunidad de aprendizaje. Esto implica que el docente desarrolle actitudes, creencias y prácticas que caracterizan una buena convivencia. La clase debe ser un lugar donde todos se sientan bienvenidos, haya espacios para expresar los sentimientos y se valore el crecimiento de los alumnos, su pensamiento y sus logros. En las clases diversificadas la justicia se redefine en términos de lo que cada estudiante necesita para crecer y tener éxito en sus

metas de aprendizaje. Para ello, los docentes deben proveer el andamiaje a cada alumno necesita para avanzar en sus aprendizajes, ya que el trabajo de las escuelas es maximizar sus capacidades. De esta manera, el ambiente de aprendizaje en la clase diferenciada es un factor clave para efectivizar la diferenciación.

¿Cómo hacen los docentes para que todo funcione?

Para llevar adelante la instrucción diferenciada, Tomlinson (1999) propone empezar de a poco haciendo cambios pequeños e ir proponiéndose uno o dos objetivos en el año para ir incorporándola a la propia práctica y seguir creciendo. Otra cuestión que puede servir es visualizar como sería una actividad, cómo se quiere empezar una actividad diferenciada, como irá progresando y como finalizará. Esto puede servir para enriquecer el trabajo y prevenir ciertos inconvenientes que puedan surgir en la práctica. Por último, Tomlinson propone mirar para atrás y reflexionar sobre la propia práctica.

Asimismo, la autora propone incorporar por lo menos las siguientes rutinas que para llevar adelante la instrucción diferenciada (Tomlinson, 1999). Primero, y como se dijo recientemente, considera que es importante hablar con los estudiantes frecuentemente y desde un principio sobre lo que lo que es una clase diferenciada y cómo funciona, compartir los propios pensamientos con ellos para que entiendan por qué se busca introducir algunos cambios y cómo se va a hacer, para ir construyéndola entre todos. Segundo, propone empoderar a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes hacen el trabajo y enseñarles gradualmente cómo hacerlo para que vayan adquiriendo autonomía y sean más independientes. Tercero, tener una mirada reflexiva y analítica en conjunto sobre el trabajo realizado.

Estrategias para gestionar un aula diversificada

Tomlinson (2001) propone algunas estrategias clave para la diseñar y gestionar una clase diversificada con los estudiantes. Estrategias que apuntan a maximizar los tiempos de la clase tanto para los alumnos como para el docente, permitiéndoles los primeros ganar autonomía en su trabajo.

Una de las estrategias propuesta por Tomlinson son las “actividades ancladas” (*anchor activities*) a las que los estudiantes pueden recurrir al finalizar una actividad (como leer, escribir para una revista o portafolios, practicar ortografía, vocabulario, matemática con distintos materiales, etc.). Estas actividades permiten que los estudiantes continúen trabajando de manera independiente y utilicen el tiempo productivamente

(Tomlinson, 2011). Para ello, como aclara Tomlinson (2011), es fundamental dar instrucciones claras de acuerdo a las expectativas que se buscan alcanzar; ya sea en pequeños grupos, a través de tarjetas o de algún alumno designado. Asimismo, la autora considera de suma utilidad, tanto para el docente como para los estudiantes, especificar los tiempos asignados para las actividades propuestas y establecer el orden de la clase. Tomlinson pone de relieve la importancia de tener planes aquellos alumnos que terminan antes y, así, regular los tiempos de trabajo y poder dar cierre a una unidad o secuencia didáctica entre todos. Conforme a ello, considera favorable realizar un trabajo en conjunto con los alumnos para mantener el orden y generar dinámicas que impliquen mover muebles y, para que eso suceda, es necesario que los alumnos conozcan las distintas formas en las que trabajarán.

Asimismo, Tomlinson (2011) destaca la importancia de que los estudiantes tengan al alcance distintas opciones para resolver sus preguntas cuando el docente está ocupado. Sugiere que haya algún “alumno experto” (o varios) en la clase para esa actividad a quien los demás puedan recurrir para clarificar dudas. Esto les permite a los alumnos ir adquiriendo mayor autonomía y aprender del trabajo colaborativo con sus pares. A su vez, permite agilizar los tiempos para verificar las tareas y cambiar de actividad, dejando al docente tiempo para otras tareas. Además, como las clases diferenciadas fomentan la interacción entre pares, también considera útil buscar estrategias para que las clases no sean tan ruidosas y mantener un balance entre las conversaciones de los alumnos y su poder de concentración. También propone minimizar la dispersión en la clase a partir de establecer roles designados, como estudiantes encargados de los materiales para ordenar los movimientos dentro de la clase y para que los alumnos se sientan productivos. De esta manera, la autora considera que una estrategia clave para implementar la enseñanza diferenciada en el aula consiste en ayudar a los estudiantes a entender el valor de su comportamiento a la hora de realizar una actividad porque puede ayudarlos a aprender mejor y a concentrarse. Por eso, Tomlinson propone revisar junto con ellos la manera en que trabajan y emplean el tiempo para luego evaluar juntos los patrones de concentración y buscar mejoras a partir de identificar las razones (si es porque las tareas le parecen muy difíciles, si necesita sentarse en otro lugar, etc.).

Tomlinson (2001), valora el hecho de darles a los estudiantes la mayor responsabilidad posible en sus aprendizajes y de dedicar tiempo para conversar con ellos sobre los procedimientos de la clase tanto a nivel grupal como individual. Conforme a lo planteado anteriormente, considera fundamental compartir con los alumnos lo que el

docente piensa acerca del trabajo en clase y explicitar sus expectativas para que los estudiantes las comprendan lo que se espera de ellos y puedan realizar aportes y soluciones que contribuyan al trabajo diario.

Como señala Tomlinson (2001), existen múltiples estrategias que permiten gestionar una clase diversificada. Cada docente irá encontrando aquellas que le resulten más efectivas, pero también es enriquecedor para la labor docente compartir las estrategias empleadas con otros docentes y pedir sugerencias en pos de seguir dando pasos en la instrucción diferenciada.

Investigaciones sobre la instrucción diferenciada

La teoría en la que se sustenta la instrucción diferenciada ha generado un gran impacto en la enseñanza en todo el mundo trayendo grandes cambios en la manera en que los docentes conciben y practican la enseñanza (Hall, Strangman y Meyer, 2002). Al recorrer las investigaciones realizadas sobre el tema en cuestión, a pesar de que se han testimoniado cambios curriculares que promueven la implementación de la enseñanza diferenciada, la literatura no presenta investigaciones sustanciales que evidencien un soporte del modelo en tanto el apoyo es limitado y está basado en teorías individuales (Hall y otros, 2002). El primer intento de investigar el tema consiste en numerosos estudios de menor escala que muestran y sustentan una mejora en la enseñanza y el aprendizaje a través de la diferenciación (Tomlinson, 1999) y proveen una evidencia positiva en los logros alcanzados por los estudiantes (Chall, 2000).

En los últimos años, un creciente cuerpo de investigaciones ha tomado en consideración la implementación y la efectividad de la instrucción diferenciada. La mayoría de estos estudios refieren a grupos específicos de estudiantes, estudiantes talentosos y estudiantes con alguna discapacidad o bien se focalizan en la actitud de los docentes a la hora de implementar la instrucción diferenciada (Tomlinson, 2001). Únicamente un pequeño número de estudios investigaron la efectividad de la diferenciación mostrando su precedencia en los resultados académicos. También hay investigaciones como la de Stavroula y otros (2011), examinan la implementación y la efectividad de la instrucción diferenciada para todos los estudiantes y evalúan la equidad y calidad educativa. A su vez, según lo investigado Stavroula y otros (2011), se puede confirmar la efectividad de las clases diversificadas al identificar los siguientes principios: planificar de la enseñanza basada en la teoría constructivista del aprendizaje, ordenar jerárquicamente de las actividades de aprendizaje, maximizar la participación de

los alumnos en su proceso de aprendizaje, reducir la voz del docente en la enseñanza, ofrecer una variedad de actividades, dar lugar a los tiempos personales de aprendizaje de los alumnos, personalizar el andamiaje para cada estudiante, diferenciar las actividades de acuerdo a los intereses y perfiles de aprendizaje y realizar una evaluación continua de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes paralelamente a la evaluación de la efectividad del proceso de aprendizaje. Asimismo, sostienen que la formación docente y el apoyo que estos reciben es la clave para la implementación exitosa de la instrucción diferenciada (Stavroula y otros, 2011).

Otros enfoques ligados a la instrucción diferenciada

Dentro de esta perspectiva, encontramos los aportes de Jay McTighe sobre la “comprensión por diseño” que complementa el enfoque propuesto por Tomlinson de la instrucción diferenciada. Como sostiene Tomlinson (2000b), la diferenciación plantea que otros modelos resultan difíciles de verse plasmados para todos los alumnos si no se tiene en cuenta que el currículum y la enseñanza debe ajustarse a cada individuo, es decir, si no se da a cada estudiante la posibilidad de elegir qué y cómo aprender, de participar en las metas de aprendizaje que se propongan y de conectar la clase con experiencias e intereses de cada uno. En este sentido, la diferenciación permite refinar las prácticas de enseñanza para maximizar los aprendizajes de todos los estudiantes tomando en consideración sus diferencias. El modelo presentado por McTighe, dialoga con el modelo de Tomlinson en tanto retoma la propuesta y busca potenciar sus alcances.

La comprensión por diseño y la enseñanza diferenciada: su conjunción

La “comprensión por diseño”, desarrollada por Jay McTighe, es ante todo un modelo de diseño curricular que se centra en *qué* enseñamos, a partir de pensar en aquello que en la evaluación debemos recoger. Su objetivo primordial es delinear y guiar la aplicación de principios sólidos de diseño curricular, pero también toma en cuenta el cómo enseñar, haciendo referencia a los métodos de enseñanza que propician la comprensión de los alumnos. La instrucción diferenciada, por su parte, es ante todo un modelo que propone diseñar la enseñanza tomando en consideración a *quiénes*, *dónde* y *cómo* se enseña. Su objetivo primordial es asegurarse de que los docentes apliquen procesos y procedimientos que garanticen el aprendizaje eficaz de individuos diversos. Como sostienen Tomlinson y McTighe (2007), estos dos modelos presentan puntos en común y pueden pensarse juntos a la hora de planificar las clases. En líneas generales, los

esfuerzos profesionales de McTighe están comprometidos con las siguientes metas educativas: mejorar la calidad del pensamiento de los estudiantes, elaborar un currículum alrededor de grandes ideas y preguntas centrales, desarrollar habilidades del siglo XXI del pensamiento crítico, crear evaluaciones para medir lo que se considera primordial, involucrar a los estudiantes en aprendizajes significativos en torno a tareas auténticas y enseñar para comprender y transferir conocimientos. Muchas de estas cuestiones aparecen en el modelo de la instrucción diferenciada y mantienen una relación estrecha. Incluso Tomlinson y McTighe han trabajado juntos realizando aportes de un modelo a otro. Ambos modelos ponen en el centro al alumno con la intención de que el conocimiento sea provechoso para cada uno. Según Tomlinson y McTighe (2007), los modelos correctos de diferenciación *necesariamente* atienden a la necesidad de diferenciar el currículo. Se trata de dos modelos que se encuentran íntimamente relacionados y que se retroalimentan mutuamente. A continuación, en base a lo planteado por los autores, se presentan algunos axiomas y corolarios que muestran cómo pueden entrelazarse ambos modelos.

McTighe presenta la comprensión por diseño como un modo de pensar la enseñanza que pone el foco en la planificación. Implica que los docentes adapten las herramientas y materiales con el objetivo de promover la mejor comprensión por parte de los alumnos. Complementariamente, la diferenciación eficaz orienta a los docentes a pensar acerca de a quiénes enseñan, dónde enseñan y cómo enseñan, a los efectos de asegurarse de que lo que enseñan brinde a cada alumno la mayor potencialidad para aprender. Para llevar adelante un currículum de calidad, la diferenciación propone que los estudiantes avancen a distintos ritmos y tengan diversos sistemas de apoyo para desarrollar y profundizar la comprensión. Siguiendo a McTighe (2007), la comprensión se demuestra cuando los alumnos transfieren y aplican los conocimientos en contextos auténticos y, para que esto suceda, la diferenciación propone utilizar una variedad de competencias en función de sus niveles, intereses y estilos de aprendizaje.

Un aspecto central de la propuesta de McTighe es la planificación retrospectiva. Esta consiste en que los docentes identifiquen los resultados deseados, determinen evidencias aceptables y, en función de ello, planifiquen experiencias de aprendizaje y enseñanza. Estas tres etapas de planificación que propone el autor constituyen un proceso eficaz para orientar la enseñanza hacia metas concretas, planificar evaluaciones apropiadas y prácticas docentes dirigidas al logro de objetivos (Tomlinson y McTighe, 2007). Asimismo, para que los alumnos exploren preguntas relevantes y lleguen a

entender las ideas importantes incluidas en los estándares de contenido, es necesario proponer actividades, secuencias y recursos teniendo en cuenta los conocimientos y destrezas que necesitan los alumnos para desempeñarse con eficacia y lograr los resultados deseados. En este marco, la diferenciación propone claridad en los contenidos y establecer prioridades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, poniendo el foco en los aspectos centrales de la disciplina para los alumnos adelantados y, para aquellos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, propone centrarse en aquellos conocimientos, habilidades de comprensión y destrezas propias de cada saber.

Como sostiene McTighe, las revisiones periódicas de los resultados y del formato de evaluación, basadas en estándares de diseño, suministran un control de calidad e información útil. La diferenciación, en este punto, en base a los resultados obtenidos por los alumnos, permite realizar ajustes del currículum y la enseñanza apuntando al individuo y a la clase en su totalidad. Identifica las necesidades y produce variaciones en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes: en el empleo flexible del tiempo y la atención del docente, el uso de ciertos materiales y los agrupamientos.

El modelo propuesto por McTighe, considera que los docentes deben brindar oportunidades a los alumnos para que exploren, interpreten, apliquen, cambien de perspectiva, se compenetren y se autoevalúen; seis facetas que permiten diagnosticar la comprensión. Por su parte, el modelo de Tomlinson colabora con esto, no parte de la idea de que los alumnos con dificultades deban dominar los conocimientos básicos antes de poder pensar, sino que el dominio y la comprensión surgen a través de una interacción significativa con las ideas. De esta manera, se propone a los docentes buscar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su comprensión y capacidad de pensar. Ambos apuntan a identificar y responder a sus necesidades de manera cooperativa entre los miembros de la comunidad educativa.

En el diálogo entre estos modelos aparece la necesidad que tiene uno del otro. La enseñanza basada en la diferenciación de manera complementaria a la comprensión por diseño, busca garantizar que todos los alumnos alcancen las metas propuestas. Mientras que la Comprensión por Diseño busca garantizar que los docentes determinen y enseñen los conocimientos, las destrezas y los conceptos centrales de las distintas disciplinas, el rol de la instrucción diferenciada busca maximizar en cada estudiante experiencias de alta calidad en relación con esos conocimientos.

CAPÍTULO 4

LA PLURALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: CÓMO ENSEÑAR A TODOS

En este apartado encontramos la propuesta de Anijovich de la enseñanza en aulas heterogéneas y los postulados de Pérez Gómez sobre la función de la escuela. Ambos abordan el tema de la diversidad desde la pluralización de la enseñanza. Si bien se pueden agrupar dentro de esta perspectiva, se va a profundizar en la propuesta de anijovich, ya que está más vinculada al foco de este trabajo de investigación centrado en las prácticas de enseñanza. De todas maneras, a continuación, se presentarán los postulados de Pérez Gómez para, luego, ahondar en el abordaje que compete a este trabajo. Cabe mencionar algunos puntos en común que presentan ambos autores, como el hecho de que refieren a la cuestión de lo común y lo diverso desde los sistemas educativos con el propósito de facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje. Asimismo, tienen en cuenta la realidad compleja que presenta la actualidad y la necesidad de que la escuela sea un espacio donde los alumnos puedan prepararse para la vida, considerando los diferentes puntos de partida y caminos de cada uno, permitiéndoles adquirir herramientas que les permitan afrontar problemas de la vida real y seguir aprendiendo.

La función educativa de la escuela según Pérez Gómez

Pérez Gómez aborda el tema de atender a la diversidad a partir de ver las desigualdades y necesidades que presenta la sociedad actual. Pérez Gómez (1992) pone de relieve la conciencia del desajuste existente de la escuela y la insatisfacción que genera. Considera que esto se debe al distanciamiento de la escuela de su función original: preparar a los alumnos para la vida, fomentar su desarrollo personal para poder darle sentido al mundo con toda su complejidad. El autor plantea que el mundo -social político y cultural- es complejo y se necesitan personas capaces de comprenderlo. Para ello, considera necesario educar en las distintas competencias necesarias para formar ciudadanos que puedan respetarse a sí mismos, entender y respetar las diferencias. Esto implica formar en ellos un pensamiento aplicado, crítico y proactivo y trabajar con sus las emociones y sentimientos. El autor sostiene que hoy en día, el reto es la calidad educativa y que convertir a la escuela en un espacio de aprendizaje de vida, donde se

aprenda a aprender. Considera que en la escuela hay que priorizar herramientas que se encuentran en la vida y brindar un acompañamiento por parte del docente para que el niño desarrolle lo que necesite para poder resolver situaciones futuras en la vida.

En este marco, su propuesta se basa en repensar la función social de la escuela realizando un abordaje descriptivo buscando fomentar los valores democráticos frente a la innovación educativa. Pérez Gómez presenta una mirada sociológica enfocada en la pluralización de la enseñanza, pero lo hace a partir de una lógica economicista: busca leer las necesidades educativas actuales pensando en las habilidades requeridas para formar a los futuros ciudadanos de un mundo con las competencias que requiere el siglo XXI. Por eso, considera que la escuela requiere un cambio radical, donde las disciplinas no sean una finalidad en si mismas en términos de contenidos, sino que sirvan como instrumento al maestro para que sus alumnos desarrollen cualidades y mapas mentales que les permitan manejarse en el mundo.

En este sentido, el autor pone de manifiesto la necesidad de procurar que cada niño encuentre su propio proyecto de vida, personal y desarrolle sus propios talentos. Considera que en la diversidad esta la riqueza de la sociedad. Desde esta perspectiva sostiene, entonces, que la escuela debe abandonar una estrategia didáctica que siempre ha utilizado, que es la homogeneidad, la idea de que una misma medida sirve para todos. Propone hacer una escuela cuya estrategia sea atender fomentar y apoyar la diversidad, ya que cada niño es distinto y hay que apoyar la riqueza que le hace hacer a esa persona lo que es. La sociedad necesita de la riqueza complementaria de la diversidad, pero no de la discriminación. Esto implica ayudar a que cada uno vaya encontrando su camino desde pequeños. El autor concibe que se trata de una estrategia que exige al docente cambiar su rol: en vez de transmitir información, explicar bien y evaluar con objetividad; se trata de acompañar, guiar estimular y orientar el aprendizaje de todos y de cada uno de los niños teniendo en cuenta el apoyo que necesitan en sus procesos emocionales para conocerse y desenvolverse.

Al repensar la función educativa de la escuela en la sociedad, toma en consideración dos ejes complementarios de intervención desde la pluralización de la enseñanza: por un lado, organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen mediante la atención y el respeto a la diversidad y, por otro lado, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta para preparar a los alumnos para pensar críticamente y actuar democráticamente en la sociedad (Pérez Gómez, 1992). Con el objetivo de sustituir la lógica de la homogeneidad por la

lógica de la diversidad, defiende la conveniencia de un currículum común y comprensivo con una lógica didáctica que tome en cuenta la heterogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas. Considera que el tratamiento pedagógico diversificado puede garantizar la formación básica de un ciudadano para que pueda ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social. Conforme a ello, plantea que la intervención compensatoria de la escuela debe realizarse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen. Considera que la igualdad de oportunidades de un currículum común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática y “su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa” (Pérez Gómez, 1992, p. 12).

La enseñanza en aulas heterogéneas

Anijovich aborda el enfoque de la enseñanza para la diversidad desde la perspectiva de la didáctica general y encuentra su correlato didáctico en lo que llamamos *aulas heterogéneas*; un concepto que se utiliza en lugar del término *diversidad*, dado que este último históricamente tuvo distintas connotaciones. Con el concepto de aula heterogénea Anijovich invita a pensar en una enseñanza capaz de dar respuesta a la diversidad, donde las distintas perspectivas del enfoque retoman el debate, dialogan y se combinan entre sí dando lugar a una nueva mirada sobre la enseñanza en contraste con la enseñanza tradicional. Desde esta perspectiva, el enfoque es concebido como una innovación educativa, como una novedad y ruptura frente a lo que se venía haciendo. Es decir, surge como una necesidad de realizar un cambio porque se considera que algo ya no funciona como debería, o que no se obtienen los resultados esperados, o se busca obtener resultados diferentes (Anijovich y otros, 2004).

La propuesta de trabajo en aulas heterogéneas se apoya en las producciones de un conjunto de investigadores que tratan el tema de la diversidad desde distintas aproximaciones: toma los aportes de autores norteamericanos como Tomlinson y Heacox sobre la diferenciación, pero también aportes de autores que permiten enmarcar el enfoque de la diversidad en el debate de lo común y lo diverso desde el contexto latinoamericano como Diker, Skliar y Frigerio a partir de los conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad.

Desde este enfoque se plantea la pregunta de si es posible que un dispositivo estructurado bajo la lógica de la homogeneización dé respuestas a la heterogeneidad sin

anular las diferencias y sin promover destinos diferentes. Se plantea, así, el desafío de atender a la diversidad desde los sistemas educativos. Si bien es fundamental seguir apostando fuertemente a la universalización de la educación y extender la igualdad de oportunidades, también es necesario que en el seno de los sistemas educativos *lo diverso* sea tratado adecuadamente, diferenciado positivamente a fin de *dar a cada cual lo que realmente necesita*, sin descuidar aquello que se considera común a todos (Anijovich, y otros, 2004). ¿Cómo tomar en consideración la diversidad natural presente entre los alumnos y transformarla en fuente de estímulo para nuevas formas de enseñar y aprender? Si bien la diversidad ha sido abordada ampliamente desde lo teórico, este enfoque se basa en experiencias concretas y sistémicas en la cotidianeidad de las aulas. Como sostienen Anijovich y otros (2004), enseñar para que todos aprendan implica garantizar lo común y al mismo tiempo diferenciar la enseñanza y la evaluación. En este sentido, este enfoque tiene una mirada integradora de la diversidad y constituye una propuesta original caracterizada por su especificidad, autonomía y descentralización del sistema educativo (Anijovich y otros, 2004).

Concepciones para contextualizar el trabajo en aulas heterogéneas

Este enfoque parte del supuesto teórico de que todos pueden aprender y, por lo tanto, “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” (Anijovich y otros, 2014, p. 29). Toma aportes teóricos de diversos autores que abordan el tema de la diversidad desde distintas perspectivas. Entre ellos, los aportes Meirieu (2005), que plantea la necesidad de establecer un diálogo genuino entre las diversidades para poder trabajar juntos, tanto dentro como fuera de la escuela para tender puentes y disminuir la distancia entre brechas sociales existentes. Asimismo, el enfoque tiene en cuenta las contribuciones de Perkins (1995) quien sostiene que el gran reto de la educación es desarrollar el pensamiento en los alumnos, desplegando las disposiciones necesarias para que todos adopten una postura activa en los aprendizajes. Asimismo, toma lo planteado por autores como Mancovsky (2007) acerca de la repercusión que tienen las creencias de los docentes a la hora de pensar en las posibilidades de aprendizaje los alumnos y lo que los docentes pueden aportar. Anijovich, Cappelletti y Cancio, plantean que es necesario contar con docentes que tengan una “mentalidad en crecimiento” y puedan ver en los estudiantes un mundo de posibilidades (2014, p. 27). De esta manera, el trabajo en aulas heterogéneas plantea atender a

fenómenos complejos que van más allá de establecer categorías que permitan comprender y clasificar, de manera didáctica, la diversidad de los alumnos.

El enfoque de las aulas heterogéneas pone a los alumnos en el centro del proceso educativo al reconocer quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales (Anijovich y otros, 2014). Es a partir de ello que desde la enseñanza se pueden ofrecer las mejores opciones para que todos puedan involucrarse activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos (Anijovich y otros, 2014).

Desde este enfoque se proponen modos de organización del trabajo en el aula y métodos de enseñanza que ponen al alumno en el centro de la relación pedagógica con el objetivo de generar avances en tres áreas centrales: la cognitiva, la personal y la social. El aspecto cognitivo se propone avanzar en relación a objetivos universales y diferenciados; el aspecto personal aspira a formar estudiantes autónomos y responsables en sus procesos de aprendizaje y en sus decisiones, a que aumenten su interés por aprender y logren una imagen positiva de ellos mismos; y en el aspecto social se busca formar alumnos participativos, sensibles, respetuosos y comprometidos socialmente (Anijovich y otros, 2004).

Además, se concibe a los alumnos en su contexto generacional, lo cual implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas para construir aprendizajes significativos a partir de sus conocimientos previos y modos de entender el mundo. Anijovich y Mora (2009) identifican nuevos desafíos que presentan los alumnos en la actualidad que, nacidos en la sociedad de la información, presentan nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que abordan los contenidos y tareas escolares, como por ejemplo la variedad de recursos y tipos de lenguajes que manejan.

Fundamentos de la enseñanza en aulas heterogéneas

El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas está basado en principios organizadores y didácticos que tienen fundamentos psicológicos que aportan nuevas perspectivas para pensar la enseñanza y el aprendizaje. Ausubel (1976), introduce el concepto de “aprendizaje significativo”, define el aprendizaje como la adquisición de nuevos significados, estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y los nuevos contenidos. Se trata de un proceso de construcción donde se modifican los esquemas y los conocimientos previos. Junto a esta concepción de aprendizaje, Martínez Domínguez, propone 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” (2002, p.5). Esto implica concebir una enseñanza que se adapte a la diversidad de sujetos a los que pretende educar para poder garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales. Conforme a esto, Vygotski y Bruner (1916) resaltan la idea de que tanto la actividad del aprendizaje como el hecho de encontrarle sentido son relevantes para el aprendizaje y destacan la importancia de atribuirle a este un significado personal. Esta significatividad, según Baquero y Greco (2007), se establece en la interacción entre el sujeto y el objeto. También aparece la comprensión como un elemento clave de la enseñanza en pos de generar aprendizajes significativos. Como plantean Anijovich y otros, en la enseñanza la intención “es que comprendan lo que hacen, los porqués y los para qué de las actividades en las que se involucran” los alumnos (2014, p. 41).

Propósitos de la enseñanza en aulas heterogéneas

Una de las metas del trabajo en aulas heterogéneas es formar estudiantes autónomos que sean los protagonistas de sus aprendizajes. En este sentido, se propone trabajar habilidades metacognitivas para reflexionar sobre sus decisiones y desarrollar la autonomía en sus procesos de aprendizaje, lo cual implica que puedan “aprender a aprender” (Anijovich y otros, 2014). Este paradigma propone una enseñanza donde los alumnos progresivamente vayan adquiriendo autonomía a partir de propuestas de aprendizaje significativas y complejas situadas en un contexto con sentido para ellos (Anijovich y otros, 2014). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un “proceso que el alumno recorre a través de una variedad de actividades por medio de las cuales adquiere, estructura, organiza y reestructura sus conocimientos” (Anijovich y otros, 2014, p. 91). Es decir, el aprendizaje puede comprenderse como un proceso activo, en el cual los estudiantes construyen significados a partir de experiencias previas (Anijovich, y otros, 2004). Esto supone un cambio en las estrategias de enseñanza y, por lo tanto, en la evaluación, para que esta sea coherente con el proceso de enseñanza.

Pensar una *enseñanza* en aulas heterogéneas

Este enfoque concibe una enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos atendiendo a la heterogeneidad presente en el aula, la cual es considerada como núcleo del trabajo escolar a la hora de pensar en las prácticas de enseñanza. Se entiende que el

aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Este enfoque considera que los seres humanos difieren no solo en su aspecto físico, sino desde un punto de vista psicológico, social y cultural (Anijovich y otros, 2004). Consecuentemente, se conciben los procesos de diferenciación e individuación como constitutivos de lo humano. En este marco es que se piensa una enseñanza que contemple la variedad de factores que crean heterogeneidad en el aula: las variaciones respecto de las inteligencias y los logros de los alumnos; sus necesidades, deseos e inclinaciones personales; estilos y ritmos de aprendizaje; habilidades de pensamiento, sociales y motrices; conocimientos previos; capacidades; motivaciones; dificultades; aptitudes; personalidades; aspectos afectivos; realidades sociales, culturales y económicas de los alumnos; entre otras cosas (Anijovich y otros, 2004). Una enseñanza que se planifique utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los diversos estudiantes a fin de optimizar sus aprendizajes y mejorar sus niveles de logro (Anijovich y otros, 2004). Constituye un enfoque constructivista de la didáctica que considera el desarrollo de las distintas potencialidades de los alumnos (Anijovich y otros, 2004). Entonces, propone métodos con el fin de dar una respuesta a las particularidades de los alumnos al diferenciar contenidos (básicos, de ampliación, de profundización), el tipo de consignas (obligatorias y optativas en términos de opciones -con obligatoriedad), los tipos de agrupamientos según distintos criterios, las fuentes de información, los recursos utilizados, los productos, los tiempos, los tipos de inteligencia, los estilos de aprendizaje y las habilidades de pensamiento al pensar y diseñar un aula heterogénea.

El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas

Este enfoque busca atender a la diversidad de alumnos respondiendo sus necesidades de aprendizaje y provee herramientas útiles acerca del modo de planificar e implementar la enseñanza. Es una propuesta pensada en el marco de un entorno educativo flexible donde los recursos humanos, físicos y tecnológicos están al servicio del aprendizaje. Un entorno con propuestas que estimulen las elecciones e intereses de los alumnos, dando lugar también a las nuevas opciones que ellos puedan sugerir. Implica pensar en un entorno que les de confianza a los alumnos para expresarse, autoevaluarse y superarse, a partir de habilitar espacios de reflexión, intercambio y de trabajo cooperativo. Como sostienen Anijovich y otros (2004), el entorno educativo refleja la concepción de enseñanza y aprendizaje que se tiene en una escuela y los distintos roles que asumen los actores.

Aquí, el docente aparece como facilitador del aprendizaje, como aquel que colabora, moviliza, orienta, estimula, asiste y genera oportunidades de aprendizaje que respondan a las distintas necesidades de los alumnos (Anijovich y otros, 2004). De esta manera, se apela a la creatividad e iniciativa de los docentes, invitándolos a volver la mirada sobre los factores que intervienen en el acto educativo y a enriquecer sus prácticas con aportes de diferentes teorías, pero también de la reflexión docente. Anijovich y Mora consideran que “las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano de currículo” (2009, p. 17).

Principios organizadores y didácticos

Desde esta perspectiva se pone el foco en la organización del trabajo pedagógico y el ambiente de enseñanza en el que se desarrolla (Anijovich y otros, 2014). Se trata de lograr una organización flexible sin perder de vista los propósitos de la enseñanza. Según las autoras, esto implica priorizar ciertos aspectos en el diseño de la enseñanza como la elaboración de consignas auténticas y significativas que promuevan el desarrollo de la autonomía en los alumnos y la posibilidad de trabajar junto a otros reconociendo diversas maneras de aprender, estrategias utilizadas, intereses y expectativas que trae cada uno, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento, así como también cuestiones vinculadas a su entorno socioeconómico, el bagaje cultural y las experiencias anteriores (Anijovich y otros, 2014). Un principio fundamental desde esta perspectiva consiste en ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir entre distintas actividades, modos de organizar y evaluar la tarea. Asimismo, se propone hacer de la escuela un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual como grupal generando diversos espacios de intercambio, rico en propuestas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo. Estas son cuestiones fundamentales en las que se propone focalizar la enseñanza en aulas heterogéneas.

En este marco, Anijovich y otros (2014) plantean la necesidad de crear “buenas rutinas”, es decir, formas de trabajo, procedimientos y maneras de relacionarse que fomenten la autonomía y contribuyen a mejorar los aprendizajes de los alumnos de manera significativa. Proponen realizar acuerdos de “contratos de trabajo” que sean de consentimiento mutuo con los alumnos donde se negocie sobre los elementos que constituyen el aprendizaje (estrategias, recursos, tiempos de aprendizaje, compromisos,

etc.) para establecer maneras de trabajar que sean satisfactorias para ambas partes, las cuales deben ser revisadas y modificadas de acuerdo a las necesidades que se presentan.

La flexibilidad constituye un concepto nodal del enfoque, ya que implica “concebir diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación, y el uso de recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender” (Anijovich y otros, 2014, p. 36). Como señalan las autoras, la flexibilidad supone autonomía y medios, pero también asumir los riesgos de las decisiones y dar lugar a lo incierto; donde la permeabilidad se concreta en una interacción enriquecedora posibilitando un diálogo abierto que requiere interés genuino (Anijovich y otros, 2014).

I. Entorno educativo

Desde esta línea el entorno educativo tiene un protagonismo especial, ya que conforma “un conjunto de elementos articulado, organizado y dispuesto intencionalmente al servicio del aprendizaje y desarrollo de la autonomía de los alumnos” (Anijovich y otros, 2004, p. 44). Es pensado desde una perspectiva integrada donde la escuela se concibe como un “todo-espacio de aprendizaje” al tener distintos lugares donde se puede aprender e interactuar con otros a partir de diferentes recursos (Anijovich y otros, 2014). Se trata de generar espacios de interacción flexibles, aprovechando lo que está disponible en el aula y los espacios comunes de la escuela para estimular el aprendizaje, pero también generar un vínculo entre la escuela y el entorno exterior.

En una escuela que atiende a la diversidad, el entorno educativo tiene en cuenta las múltiples formas en que puede ser utilizado partiendo de las necesidades de los alumnos como de los docentes y las demandas del contexto actual (Anijovich y otros, 2014). Desde esta línea se concibe un entorno educativo flexible que busca ofrecer alternativas en un mundo complejo, cambiante e impredecible, donde se necesitan personas creativas, capaces de trabajar en grupo, de adaptarse a diversas situaciones y de emplear distintas estrategias para resolver problemas.

Como plantea Anijovich, el entorno es mucho más que el espacio físico donde tiene lugar el acto educativo, está constituido por distintos aspectos: el programa de estudios con objetivos diferenciados en función de cómo se organizan y secuencian los contenidos y actividades; los recursos físicos, sociales y simbólicos: variados, flexibles y accesibles; el entorno social y clima de la comunidad educativa; el espacio físico que incluye la distribución y modos de organización de los espacios escolares, la calidad y cantidad de

mobiliario y equipamiento y las condiciones físicas; y la estructura organizativa que refiere al uso del tiempo y distribución de espacios para las actividades (Anijovich y otros, 2004). Se trata de entornos educativos desafiantes, flexibles, con multiplicidad de estímulos, recursos y formas organizativas de trabajo.

Además, el entorno educativo tiene la función de transmitir mensajes y, en ese sentido, “las paredes de la escuela son un medio privilegiado para dicha transmisión” (Anijovich y otros, 2004, p. 93). Anijovich y otros (2014), las llaman “paredes interactivas” o “paredes que hablan” porque tienen la función de comunicar, dentro de las aulas y en espacios comunes de la escuela. Por lo tanto, el docente debe planificar el diseño y el armado de las paredes teniendo en cuenta sus aspectos didácticos y estéticos, la participación del alumno en su elaboración y la actividad que promueve al involucrar distintas habilidades (como representar, componer, analizar, inferir, resolver, comprender, etc.) de acuerdo a los propósitos de la clase (ya sea informar, despertar curiosidad, ofrecer propuestas de trabajo, estimular procesos de pensamiento, ser escenarios de expresión) para introducir, desarrollar o cerrar un tema. Así, el entorno participa de la cognición tanto como vehículo del pensamiento, pero también como sostén de lo ya aprendido.

II. Autonomía, metacognición y cooperación

La autonomía es considerada un valor en el marco de las aulas heterogéneas. En ellas, se entiende el aprendizaje autónomo como aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites acerca de su proceso de aprendizaje y como orientarlo. Para ello es necesario que los alumnos adquieran competencias para construir nuevos conocimientos y cuenten con herramientas para llevar adelante propósitos de aprendizaje (Anijovich y otros, 2004). A su vez, un aprendiz autónomo es capaz de aprender a aprender y continuar haciéndolo exitosamente, por eso, es importantes formar alumnos que puedan autorregular sus procesos para asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje y tomar decisiones acertadas. Fomentar del desarrollo de la autonomía en los alumnos tiene la potencialidad de que puedan llevar sus conocimientos e iniciativa personal más allá del ámbito escolar para seguir aprendiendo por sí mismos, prepararse para el mundo del trabajo, responder a las obligaciones de la vida ciudadana y enriquecer el tiempo libre (Anijovich y otros, 2004).

Formar aprendices autónomos implica que los alumnos tengan una imagen positiva de sí mismos y sean capaces de identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer

objetivos, planificar a partir de optar entre diversas alternativas, utilizar estrategias lograr lo que se propone y evaluar su trabajo. Esto requiere adquirir de competencias de autoconocimiento para autorregular sus aprendizajes teniendo en cuenta sus ritmos, capacidades, necesidades, fortalezas, debilidades y estrategias de trabajo. Por eso, en este enfoque pone el foco en desarrollar la capacidad de elección, una competencia que implica conocerse a uno mismo, donde se pone en juego el qué, el cómo y el porqué de la elección. Como sostienen Anijovich y Mora, “la capacidad de elegir como ejercicio de compromiso, responsabilidad y manifestación de su individualidad, es fundamental para generar o reforzar una mayor motivación en los alumnos” (2009, p.35). Desde la enseñanza, la construcción de la autonomía se vincula estrechamente con la perspectiva de la diversidad ya que, se trata de que el aula sea un lugar donde se generan condiciones para que los alumnos elijan genuinamente, en relación con las propuestas o modos de resolverlas, con los aprendizajes que se abordan, con las actividades que se realizan (Anijovich y otros, 2014). La autonomía también permite que los alumnos toleren situaciones de incertidumbre y estén dispuestos a revisar y modificar objetivos y estrategias, solicitando ayuda cuando sea necesario. Un aprendiz autónomo está abierto a realizar nuevas experiencias de aprendizaje y pone en juego su pensamiento crítico.

Este enfoque propone desarrollar la autonomía desde las propuestas de enseñanza que se llevan a cabo cotidianamente en las clases y sostenerlas en el tiempo a lo largo de la escolaridad. Se trata de ofrecer alternativas para que los alumnos elijan y justifiquen sus elecciones, enseñar a trabajar de manera cooperativa, incluir la autoevaluación, promover interrogantes metacognitivos, enseñar hábitos de estudio y de trabajo, proponer consignas adecuadas consensuando el encuadre de trabajo y explicitando las metas y sentido de las tareas que se proponen (Anijovich y Mora, 2009). Esto implica que los alumnos sean los protagonistas y una disminución del control pedagógico. Aquí, el docente tiene un rol distinto al tradicional, es quien guía, acompaña y modela los aprendizajes de los alumnos a partir de ejemplos, fomentando su actividad, promoviendo discusiones y situaciones donde los estudiantes tengan oportunidad de reflexionar (Anijovich y otros, 2014).

Según las autoras, para formar estudiantes autónomos es necesario darles el lugar para desarrollar su capacidad metacognitiva (Anijovich y otros, 2014). La metacognición refiere a los procesos de *pensar sobre el propio pensamiento* en el proceso de aprendizaje, es decir, en cómo es el camino personal que se realiza para aprender, cuestiones determinados por las propias posibilidades cognitivas e intereses. Tomando los aportes

de Flavell (1979), la metacognición es concebida como la conciencia y el control de los procesos cognitivos en el conocimiento sobre las personas, las tareas, las estrategias y los resultados obtenidos. Como sostienen Anijovich y otros, conocer la propia actividad cognitiva permite ejercer control sobre ella y mejorarla; consideran que “la enseñanza del trabajo metacognitivo en los estudiantes conlleva la autorregulación de los propios aprendizajes, es decir, tiende a promover alumnos autónomos” (2014, p. 65). Profundizando en ello, Marzano (2001) define la metacognición como el conocimiento y el control de uno mismo y del proceso de aprendizaje. Es decir que, por un lado, abarca el conocimiento declarativo que se maneja, el conocimiento del proceso y de las condiciones de trabajo y; por otro lado, el conocimiento de uno mismo que incluye la dedicación, la atención, la actitud que se pone en juego al realizar una tarea; pero también hace referencia al control del proceso de aprendizaje que incluye las etapas de evaluación, planificación y autorregulación (Anijovich y Mora, 2009).

Para desarrollar competencias metacognitivas, el rol del docente es fundamental. Tomando los aportes de Monereo (1997) se proponen algunas estrategias que trabajadas sistemáticamente colaboran en la formación de alumnos autónomos: como el modelamiento cognitivo (donde el docente expresa las acciones cognitivas necesarias para la resolución de una tarea y da lugar para reflexionar sobre ello), la autointerrogación metacognitiva que apunta la formulación de preguntas por parte de los alumnos antes, durante y después de la tarea, y la discusión metacognitiva para reflexionar acerca de lo que se aprendió, de cómo se aprendió y para qué se aprendió (Anijovich y Mora, 2009). En estas discusiones se busca poner en común los distintos modos de trabajar y las estrategias que los alumnos utilizan para resolver las tareas, donde también puedan ver cómo aprenden sus compañeros. Se abre entonces la posibilidad de nutrirse de otros, aprender y complementarse en el trabajo cooperativo.

Desde esta línea se fomenta el trabajo cooperativo, ya que concibe el conocimiento como una construcción social y que los alumnos aprenden mejor cuando intercambian ideas con otros y colaboran mutuamente en la resolución de un problema. El rol del docente, entonces, debe fomentar el diálogo y la discusión en el aula para abordar distintas perspectivas para poner en común las estrategias utilizadas y generar consensos en el aula. Como afirman Anijovich y otros (2004), las distintas habilidades para un aprendizaje cooperativo deben ser objeto de enseñanza, como la responsabilidad y el esfuerzo grupal para lograr un objetivo común, apoyándose mutuamente e intercambiar opiniones, para que luego evaluar la tarea. A la hora de hacer un trabajo en grupos, hay diversos criterios

de agrupamiento: se puede optar por formar grupos homogéneos de acuerdo a los conocimientos previos de los alumnos, intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo o afinidades personales; o bien grupos heterogéneos, armados por el docente o los alumnos. Las autoras sugieren utilizar alternativamente los diversos tipos de grupo de acuerdo a los objetivos establecidos.

III. Estrategias de enseñanza

Desde esta perspectiva, las estrategias de enseñanza se definen como:

“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2009, p.23).

La manera en que se conciben las estrategias de enseñanza en las aulas heterogéneas está íntimamente relacionada con la concepción de aprendizaje que se plantea. Desde esta perspectiva, se concibe un aprendizaje espiralado, es decir, como un proceso que ocurre en el tiempo con avances y retrocesos, en diferentes contextos. Un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores repetidas veces y, en cada giro del “espiral”, se modifican la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido (Anijovich y Mora, 2009). Las autoras consideran que es un proceso que nunca puede darse por terminado, ya que siempre hay posibilidades de transformar y enriquecer lo trabajado. Conforme a la concepción espiralada de aprendizaje, Anijovich y Mora (2009) traen a cuenta el concepto espiralado de estrategia de enseñanza. Implica pensar las estrategias de enseñanza como construcciones elaboradas por los docentes a partir de un proceso reflexivo y dinámico sobre los saberes teóricos y experiencias que van moldeando su práctica en pos del aprendizaje de los alumnos. Para ello, no solo es necesario que los alumnos realicen actividades de autoevaluación y metacognición y que reciban una retroalimentación por parte del docente, sino que “para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza” (Anijovich y Mora, 2009, p. 25).

Como se mencionó recientemente, las estrategias de enseñanza se encargan de cómo trabajar los contenidos. En este marco se propone diferenciarlos según sean: contenidos básicos que deben ser aprendidos por todos los alumnos; contenidos de ampliación acerca del tema en cuestión permitiendo extender habilidades y obtener ejemplos diversos; y contenidos de profundización que ahondan en el tema y permiten

establecer relaciones con otros contenidos. Como señalan Anijovich y otros (2004), un mismo contenido puede ser de ampliación o de profundización dependiendo de quién sea el alumno y de cuáles sean los objetivos de aprendizaje que se persigan. Cabe destacar que el docente no debe tratar de diversificar siempre todos los contenidos para cada niño, sino más bien seleccionar momentos de la secuencia educativa en los que pueda diversificar la instrucción a partir de la información proveniente de la evaluación. Al igual que Tomlinson, Anijovic y otros (2004) consideran que la diversificación es un modo organizado y flexible de ajustar la enseñanza y el aprendizaje que permite potenciar al máximo su crecimiento teniendo en cuenta no solo el tema, sino la manera más conveniente de ser trabajado por los alumnos, ya que la manera en que se trabaja el contenido incide en sus aprendizajes. En pos de atender a la diversidad, Anijovich y Mora consideran que “las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se enseñan” (2009, p. 32).

Teniendo en cuenta la intencionalidad de promover un aprendizaje diverso, significativo y cada vez más autónomo, Anijovich y Mora (2009) proponen estrategias como el uso de buenas preguntas y de distinto tipo para acompañar el pensamiento de los alumnos; las clases de exposición y discusión para fomentar su participación activa y para ver sus procesos de pensamiento; el uso crítico y estratégico de imágenes que dan lugar a distintas interpretaciones de los alumnos y puertas de entrada al conocimiento; y de representaciones gráficas como recurso de apoyo o contenido de la enseñanza en sí misma. También proponen que los docentes guíen a los alumnos para explorar los conocimientos, destacando valor las ideas previas, la formulación de hipótesis y el uso de las redes semánticas. Además, consideran fundamental el trabajo por proyectos que pone de relieve la importancia de aprender haciendo y de considerar los intereses de los alumnos como punto de partida para la enseñanza (Anijovich y Mora, 2009).

Las autoras destacan la importancia de pensar actividades que tengan sentido y sean interesantes para los alumnos. Tomando las ideas de Perrenoud (2007a), los sentidos que los estudiantes atribuyen al trabajo que realizan se construyen en una interacción entre las dimensiones sociales, culturales e individuales del sujeto y su entorno. Esto implica considerar los intereses de los alumnos ligados a su motivación para aprender. Es por eso que Anijovich y Mora (2009) plantan la posibilidad de ayudarlos también a descubrir y construir nuevos intereses que se aprendan en la interacción. Consideran que muchos gustos y preferencias se van moldeando en función de los éxitos y fracasos que se

consiguen en la escuela, entonces, la razón de ser de algunas actividades puede ser generar nuevos intereses.

Anijovich y Mora (2009), proponen ciertos principios a tener en cuenta al momento de planificar las estrategias de enseñanza para promover aprendizajes significativos en los alumnos, entre ellos: acordar metas de aprendizaje con los alumnos de manera precisa y explícita; crear situaciones donde se requiera poner en juego los conocimientos que se quieren enseñar; plantear tareas genuinas vinculadas con problemas reales; promover el uso de fuentes y materiales variados para obtener información y producir comunicaciones; proponer actividades que desafíen a los alumnos en sus conocimientos y habilidades; estimular la producción de soluciones alternativas; elaborar dispositivos de diferenciación según los aprendices, el contenido y el contexto; favorecer el uso del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento; y promover la evaluación continua y de metacognición. Como plantean Anijovich y Mora (2009), las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y ponga en acción en sus prácticas de enseñanza. Como plantean las autoras, las estrategias de enseñanza inciden en los contenidos, pero también en el trabajo intelectual que realizan, los hábitos de trabajo y valores que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los distintos contenidos y favorecen un tipo particular de comunicación e intercambio (Anijovich y Mora, 2009).

Las estrategias de enseñanza llegan su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a los alumnos para apropiarse de diferentes saberes e instrumentos, en ese sentido, sirven para estructurar las experiencias de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009). Es por eso que, a la hora de decidir las tareas que deben realizar los alumnos, Anijovich y Mora (2009) proponen tener en cuenta los estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, tipos de inteligencia de los alumnos; el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno; y el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos.

IV. El uso de consignas auténticas y significativas

En el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, la formulación de las instrucciones de trabajo y las consignas de para las actividades que se proponen cobran un valor central; no solo por su contenido, sino porque pueden contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes si son explícitas, están escritas con claridad y proponen

actividades con sentido. Como afirman Anijovich y otros, “cuando los estudiantes encuentran sentido a las propuestas de los docentes aprenden más y mejor, y se comportan de manera más autónoma” (2014, p. 53). De acuerdo con el enfoque de la enseñanza en aulas heterogéneas es necesario que las consignas promuevan una variedad de desempeños y formas de compartirlos para estimular la expresión personal de los alumnos. El foco que se pone en las consignas de trabajo responde a la importancia y necesidad de que los docentes expliciten lo que los alumnos tienen que hacer y, a su vez, debe servir para que comprendan los motivos y finalidades del trabajo. Como sostienen Anijovich y otros (2004), para construir una buena consigna es necesario tomar en consideración lo que el alumno tiene que realizar, ponderar su margen de libertad para tomar decisiones y elegir la forma de producción final, así como estimar su capacidad para elegir recursos disponibles y sopesar los criterios de evaluación.

Las autoras consideran que es fundamental elaborar consignas significativas y auténticas, aquellas que implican un desafío cognitivo y toman en cuenta las características personales de los alumnos en relación a su entorno. Proponen, entonces, tareas que involucren la afectividad, los juicios de valor, las reflexiones críticas, sensibilidades estéticas y la necesidad de recrear lo aprendido en contextos nuevos interdisciplinarios (Anijovich y otros, 2004). Consideran que cuando un alumno aprende significativamente, es capaz de establecer nuevas relaciones conceptuales que permiten enriquecer sus conocimientos previos. Conforme a ello, las consignas auténticas plantean cuestiones cercanas a la realidad y cotidianeidad de los alumnos, lo cual requiere un trabajo más complejo e interdisciplinario. Se trata de tareas con sentido para los alumnos que sean, a su vez, significativas, desafiantes y realizables. Esta manera de concebir las consignas invita a los alumnos a realizar operaciones más complejas de análisis, reestructuración e integración de saberes y poner en juego habilidades para encontrar estrategias propias y resoluciones originales, donde se vea involucrada su creatividad (Anijovich y otros, 2004). Implica pensar consignas que permitan a los alumnos desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes, utilizar variedad de fuentes y recursos, posibilitar diferentes productos y respuestas correctas.

V. La evaluación auténtica

Desde esta perspectiva, Anijovich y otros (2014) proponen pensar en un modo de evaluación alternativa que consiste en repensar la evaluación tradicional a luz de las nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Consideran que el tipo de

evaluación más adecuada para las aulas heterogéneas es la evaluación auténtica que, en consonancia con las consignas auténticas, busca ofrecer a los alumnos propuestas desafiantes en las que pongan en juego los conocimientos aprendidos en lugar de evocar información para reproducir o resolver un simple ejercicio. Como sostienen Anijovich y otros, “en la evaluación auténtica, encontramos respuesta a este paradigma centrado en un alumno progresivamente autónomo ubicado en un contexto, desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (2014, p. 96). A partir de los aportes de Perkins (1999), se propone evaluar no solo los conocimientos adquiridos, sino también la comprensión por parte de los alumnos, la cual implica usar el conocimiento de manera flexible para analizar un problema desde diversas perspectivas, establecer relaciones con conocimientos anteriores y nuevos, pero también para poder comunicar y explicar las ideas adecuadamente. En esta línea, se propone utilizar tareas de desempeño donde evalúa lo que el alumno sabe, pero también lo que el alumno sabe hacer, resolver y producir (Anijovich, y otros, 2004). En esta línea, se toman los aportes de Wiggins (1998) quien propone tener en cuenta la definición de propósitos, productos, metas y problemas para ser abordados y la elaboración de tareas que requieran variedad de conocimientos, procedimientos y recursos para su realización y la habilitación de espacios para recibir una retroalimentación. De este modo, se busca que los desempeños contribuyan al desarrollo de habilidades metacognitivas.

El desafío en las aulas heterogéneas consiste, entonces, en encontrar nuevas formas de evaluar la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes, y modos alternativos de evaluar resultados (Anijovich y otros, 2014). Así, se sostiene la idea de que se debe “adecuar el sistema educativo al alumno, y no viceversa” y, conforme a ello, se plantea la necesidad de que los docentes utilicen formas y metodologías de evaluación que respeten las individualidades de los alumnos (Anijovich y otros, 2014, p. 90). Según lo propuesto por Anijovich y otros (2014), se plantea que las prácticas de evaluación deberán integrar una variedad de desempeños y generar articulaciones ofreciendo instancias e instrumentos de evaluación en pos de obtener información acerca del trabajo que realizado por los alumnos al mismo tiempo que aprenden.

Conforme a lo planteado, se destaca la importancia de definir criterios de evaluación claros en torno a lo se considera “un buen trabajo”, los cuales deben ser revisados permanentemente y de manera conjunta con los alumnos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. En la elaboración de criterios de evaluación, Anijovich y otros (2014), proponen el uso de rúbricas o (matrices de valoración) para que los criterios

sean claros y comprensibles tanto para los alumnos como para los docentes. Los criterios deben ser compartidos con los alumnos y también con la comunidad. Esto brinda la posibilidad de que puedan autoevaluarse y encontrarle sentido a la retroalimentación.

De esta manera, las autoras interpelan en la evaluación la función sumativa y formativa de manera complementaria. Es decir, consideran necesario reunir información para realizar un juicio de valor que contribuya a acreditar resultados, pero que también sirva para comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos y, en función de ello, revisar y modificar la enseñanza teniendo en cuenta las expectativas de logro. Cabe mencionar que, en un aula heterogénea, los pasos que tienen que dar los estudiantes para seguir aprendiendo no siempre van a ser los mismos para todos (Anijovich y otros, 2014). Aquí se pone de relieve la importancia intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de los momentos de calificación y que los alumnos puedan encontrarle el sentido a la retroalimentación. En este sentido, se considera a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y, de ahí, la importancia de que tanto los docentes como alumnos conozcan la diferencia entre evaluación y calificación.

La retroalimentación, como parte del proceso de evaluación, es una instancia que permite mejorar y profundizar los procesos y resultados de aprendizaje a partir de “brindar información, orientar, formular preguntas y valorar las tareas que realizan los alumnos, sus productos, sus desempeños” (Anijovich y otros, 2004. P. 66). Implica un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar estudiante a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y sus resultados. La retroalimentación puede ser informal y espontánea o formal y planificada con instrumentos específicos (protocolos) de acuerdo a si es individual o grupal. Las modalidades de retroalimentación pueden variar en función de las características singulares que presentan los alumnos, utilizando recursos como ejemplos, analogías, imágenes, etc. Como sostienen Anijovich y otros, “el propósito principal al brindar retroalimentación a un alumno es promover la reflexión para que avance en sus logros y desarrolle sus habilidades para la autoevaluación” (2004, p. 67). La autoevaluación permite poner en juego habilidades metacognitivas reflexionar sobre los propios logros y fomentar la autorregulación del aprendizaje para construir una forma personal de aprender. Contribuye a formar “aprendices autónomos, reflexivos y eficaces” (Anijovich y otros, 2004, p. 68). También se propone fomentar instancias de coevaluación, donde el aprendizaje que se produce es doble: le permite al alumno contrastar el trabajo de un compañero con el propio e identificar los aspectos relevantes del contenido (Anijovich y

otros, 2004). Además, tiene un valor añadido en términos del aprendizaje de valores y actitudes al destacar aspectos positivos de sus compañeros, ayudar y trabajar con otros, y entender el error como un paso necesario en el aprendizaje (Anijovich y otros, 2004).

Según las autoras, las evidencias de los logros de los estudiantes son la base para tomar decisiones, por lo tanto, es necesario recoger información de una multiplicidad de situaciones en que los estudiantes aprenden, como las rúbricas, la observación, los intercambios, las producciones de los alumnos –como portafolios, organizadores gráficos y diarios- (Anijovich y otros, 2014). Siguiendo lo planteado por Anijovich y otros (2004), la evaluación provee retroalimentación para el alumno, pero también para el docente. En estos términos, sirve para juzgar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la enseñanza y programas educativos.

Una propuesta que va más allá del aula

Esta perspectiva pone de relieve la necesidad de sociabilizar el trabajo en aulas heterogéneas entre los docentes. Conforme a ello, se propone compartir a nivel del sistema educativo propuestas orientadoras desde el campo de la didáctica general que pueden aplicarse a diversos contextos tomando consideración las necesidades presentes en la población de alumnos. Conforme a ello, desde la enseñanza en aulas heterogéneas se propone elaborar un “banco de consignas” para compartir propuestas desafiantes y potentes para realizar con los alumnos a partir de considerar a la escuela como “un todo-espacio de aprendizaje”. También se comparten herramientas que pueden servir a los docentes para orientar y evaluar el trabajo en el aula con la diversidad en los distintos aspectos que plantea el enfoque, por ejemplo: matrices para evaluar entornos educativos, grillas para el trabajo cooperativo y para organizar actividades, y distintas rúbricas de trabajo, entre otras (para profundizar véase Anijovich y otros, 2004). Se plantea la idea de trabajar colaborativamente en las aulas heterogéneas poniendo al servicio de los docentes experiencias y recursos considerados valiosos.

Desde esta perspectiva, se tiene en cuenta una mirada del sistema educativo en su conjunto más allá de lo que ocurre en cada aula en particular. Se concibe una enseñanza que amplía y distribuye la atención entre una multiplicidad de situaciones educativas en pos del aprendizaje de los alumnos y en vistas de que cada alumno aumente su capacidad valorativa y reflexiva en función de sus posibilidades o necesidades.

CAPÍTULO 5

CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE UN PROYECTO SOCIOPOLÍTICO:

EL FOCO EN LA INCLUSIÓN

Desde esta perspectiva del enfoque, autores europeos y latinoamericanos abordan el tema de la enseñanza para la diversidad desde la pedagogía haciendo referencia a la necesidad de un cambio en lo que respecta a las relaciones de alteridad para repensar el sentido de la educación, de la escuela y de las prácticas escolares. La diversidad es concebida en términos de inclusión y de los posibles horizontes de la escuela para la construcción de un proyecto sociopolítico. Por un lado, frente al fracaso escolar y a la desigualdad, autores como Gimeno Sacristán invitan a tener una actitud educativa en el marco de un proyecto integrador de las diferencias y Perrenoud propone una pedagogía diferenciada. Por otro lado, Skliar introduce la necesidad de una "pedagogía de las diferencias" para renovar las prácticas escolares y revisar los argumentos de cambio que dan lugar a una pedagogía posible, es decir, no trata de formular un discurso sobre la diversidad, sino de comprender sus argumentos y sugerir otros lenguajes para la experiencia educativa. De esta manera, se corre del discurso de la diversidad que nace de la idea de inclusión y se abre el debate acerca de las distintas posiciones sobre lo común presentadas por autores como Frigerio, Diker, Cornú y Terigi. En este marco, se ven cuestionadas las formas de lo escolar y, con ello, aparece la propuesta de ampliar lo pensable: dejar abierto el debate sobre lo común para escuchar propuestas y pensar distintas formas de experiencias escolares.

Un proyecto integrador de las diferencias

Desde una perspectiva sociológica, Gimeno Sacristán (2000b) aborda el tema de la enseñanza para la diversidad a partir de volver el pensamiento hacia la educación obligatoria y el lugar que se les da a los diferentes sujetos y grupos sociales. Propone repensar la escuela como institución en la que bajo el velo de la meritocracia se esconden desigualdades injustas, las individualidades se ven catalogadas y muchos quedan afuera generando exclusión educativa (Dubet, 2012). Sin embargo, como plantea Gimeno Sacristán, no toda diversidad supone desigualdad. El autor brinda una perspectiva integradora ante lo que nos une y nos diferencia. Su propuesta se basa en proyecto común con un currículum común donde se vean implicados particularismos de todo tipo y, así, abarcar la existencia de pluralidades existentes (Gimeno Sacristán, 1995).

Gimeno Sacristán (1995) propone adquirir una “actitud educativa” para dar lugar a la diversidad, lo cual implica pensar en un proyecto integrador e igualador (no por eso uniforme) desde la realidad de las diferencias. Este autor considera que los problemas de la igualdad y de la diversidad no se pueden enfocar sólo desde la perspectiva escolar, ya que la diversidad no solo alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, sino también a la posibilidad de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno Sacristán, 1995). Considera que esto es aplicable a cada individuo en relación a sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general. Según el autor, implica una actitud de respeto hacia la diversidad, entendida como un supuesto irrenunciable de la sociedad democrática que acepta el pluralismo existente, así como la singularidad de los procesos de aculturación y de aprendizaje escolar en busca del valor de la libertad (Gimeno Sacristán, 1995).

Desde esta perspectiva, el pluralismo aparece como punto de partida y como meta, junto con la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales. En este marco, asocia los problemas de atender a la diversidad con la universalización de la educación y los procesos homogeneizadores. Frente a ello plantea la pregunta acerca de cómo abordar las diferencias en el plano de la estructura escolar, y en las escuelas surge la posibilidad de pensar en un currículum, planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje en las aulas para sujetos diferentes. Según Gimeno Sacristán (1995), esta realidad compleja de organizar y de dirigir muchas veces puede ser segregadora.

Como sostiene el autor, no es posible tener una receta para esto. Ponen de relieve la necesidad de estrategias pedagógicas diversificadoras, es decir, poner a disposición recursos que permitan a los alumnos y docente dar lugar a las particularidades de cada uno (Gimeno Sacristán, 1995). Se trata de hacer todo lo que sea posible por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, por brindar atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el esquema del horario escolar, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer distintas tareas en simultáneo, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados (Gimeno Sacristán, 1995). 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 formarse la propia forma de ser de cada uno (Gimeno Sacristán, 1995). En este sentido, el docente debe hacer viable el progreso de todos los alumnos y

distribuir su atención en función de sus posibilidades o necesidades, proveer recursos y generar oportunidades de trabajo cooperativo entre los estudiantes. Siguiendo esta línea, Perrenoud (1998), abre el panorama y propone disponer itinerarios formativos que rompan con el marco organizativo dominante entendiendo la individuación para ser realizada en períodos largos, rompiendo las clasificaciones de grados y profesores especializados, tal como se profundiza a continuación.

Pedagogía diferenciada

Perrenoud (2007b), aborda el enfoque de la enseñanza para la diversidad desde la “pedagogía diferenciada”. Según el autor, “diferenciar la enseñanza es «actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en instituciones de aprendizaje productivas para él»” (Perrenoud, 2007b, p. 9). Este es para Perrenoud el gran desafío. Concibe que diferenciar es luchar simultáneamente para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel (Perrenoud, 2007b). Así, introduce un sentido pedagógico que proviene de la necesidad de igualdad, donde “las pedagogías diferenciadas se inspiran, por lo general, en una *rebelión* contra el fracaso escolar y las desigualdades” las cuales pueden explicarse a través de las aptitudes o faltantes mediante la indiferencia ante las diferencias (2007b, p. 19). En lo que respecta a esta segunda explicación, Perrenoud señala que “*la indiferencia ante las diferencias* transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje, y por lo tanto de éxito escolar” (Perrenoud, 2007b, p. 9). Aquí aparece la necesidad de luchar contra el fracaso escolar, una realidad fabricada como juicio de la institución escolar que internaliza el alumno. Donde también entran en juego cuestiones vinculadas a la democratización de la enseñanza y la intervención pedagógica.

La pedagogía diferenciada engendra un “enfoque más centrado en el alumno y su itinerario, *la individualización de los trayectos de formación*” tal como traen a cuenta autores como Bautier, Berbaum y Meirieu (Perrenoud, 2007b, p. 51). Es por eso que Perrenoud (1990) pone el ojo en el trabajo escolar haciendo referencia a un “*saber construido*” que se aleja de cierta manera de un “*saber transmitido*”. Es decir, un saber basado en la actividad del alumno que tiende a redefinir el papel del maestro. De esta manera, la pedagogía diferenciada que presenta este autor va en línea con el las teorías constructivistas y el reconocimiento de la dimensión social. Perrenoud (2007b) trata la desigualdad en el éxito que nace de la competencia entre niños que están en las mismas instituciones, en las mismas clases y que provienen de todas las clases sociales; y donde

la respuesta escolar es agrupar a los alumnos de acuerdo a su edad (que se supone que indica un nivel de desarrollo) con la idea de proporcionar experiencias homogéneas donde todos tengan la oportunidad de asimilar el mismo programa durante el mismo tiempo.

La diferenciación, tal como la plantea Perrenoud, se puede entender, siguiendo a Allal (1988 en Perrenoud, 2007b), como una *regulación interactiva* y constituye una regulación al interior de una situación creada a partir de un diagnóstico previo y a partir de conocer al alumno para asignarle una tarea (Meirieu, 1995 en Perrenoud, 2007b). En lo que respecta a la evaluación, Perrenoud (2007b) refiere a un tipo de evaluación formativa, en estrecha vinculación con la propuesta de Allal sobre la autorregulación del aprendizaje. Considera que la evaluación y la didáctica deben ir de la mano. En términos generales, se pueden mencionar algunos retos que Perrenoud (2007b) propone a las instituciones de formación: pensar en la individualización o personalización de los trayectos y no de la enseñanza, en ciclos de aprendizaje, en diversas formas o criterios de agrupación y en grupos de proyectos, donde el docente sea un guía para que los alumnos puedan participar activamente del aprendizaje.

Una pedagogía de las diferencias

Skliar aborda el tema de la diversidad desde las diferencias, ya que considera que hablar de diversidad alude a la palabra “diferentes”, lo cual implica un posicionamiento que nace con la idea de respetar, aceptar, reconocer y tolerar al otro; y considera que esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro o los otros así pensados, parecen requerir de nuestra aceptación y respeto para ser aquello que son, como si se tratase de un nosotros generoso que permitiese que otros sigan viviendo esa *condición* de diversidad (Skliar, 2009). Como sostiene Skliar (2008), la diversidad entra en escena discursiva a partir de una mención lineal de la alteridad, encarnando la afirmación de la existencia del otro: “hay diversidad”, como una naturaleza descriptora desde cierta exterioridad donde se puede observar una lógica dualista, oposicional y binaria entre un “nosotros” y un “ellos”. El autor concibe que la “entrada” de la diversidad al territorio educativo se vincula con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, “folklóricas”, “multiculturales”, “interculturales”. Además, esta acepción fue rápidamente emparentada con las nociones, también difusas, primero de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa (Skliar, 2008, p. 7).

En las últimas dos décadas, la cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar de privilegio en la preocupación, comprensión y producción filosófica, cultural y antropológica, donde se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad como término relacional. Las diferencias comienzan a ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos (Skliar, 2007). Sin embargo, la interpretación dominante de la diferencia, continúa presentando la condición plural y múltiple de lo humano como una catástrofe que habría que remediar, como si nuestra tarea consistiese en rehacer cierta unidad o, por lo menos, administrar la diversidad siempre desde el punto de vista del provecho del capital y del orden del estado (Skliar, 2007). Es decir, como si se tratase de identificar y gobernar la diferencia para integrar a todos en un mundo plural y a la vez globalizado.

Skliar, entonces, propone un cambio en la ética de la relación con la alteridad y aborda el tema desde una “pedagogía de las diferencias”. Considera que hablar de las diferencias en educación, no implica hacer una distinción o aceptabilidad de lo otro o de los otros. Como sostiene Skliar, la diferencia “todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias” (2009, p. 20). Se trata de una relación de alteridad que no está eximida de conflicto, sino que es la experiencia viva de una irrupción que es la que hace posible esas otras formas de alteridad (Skliar, 2008). Desde este punto de vista, las diferencias son entendidas como experiencias de alteridad donde aparece lo imprevisible. Por eso, como afirma Skliar, “en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino de comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias” (2009, p. 20). ¿Qué se hace con estas diferencias en la educación? Según Skliar (2009), se trata mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. Por eso, el autor considera que el desafío implica una reformulación de las relaciones con los otros en la pedagogía y no con la formulación de un discurso (Skliar, 2009). A la hora de pensar en la riqueza que trae aparejada la experiencia de alteridad, algunas preguntas vuelven a adquirir un nuevo sentido y relevancia, como la cuestión de la transmisión, de la herencia recibida, del vínculo entre lo viejo y lo nuevo (Skliar, 2008b).

En este marco, el cambio en la educación, según Skliar (2009), implica preguntarse por los argumentos de los cambios que renuevan una pedagogía posible. La propuesta de Paulo Freire, uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX, remarca

el carácter político y ético de la educación y su papel transformador y ofrece importantes aportes para pensar en una pedagogía de las diferencias. Siguiendo los postulados de Freire, es necesario deconstruir improntas y mandatos históricos que establecen vínculos de dependencia con grupos de alumnos asignados y asumidos como homogéneos (Fernández, 2008). En este sentido, Skliar (2009), al igual que Fernández (2008), analiza tres argumentos que reflejan el vínculo que se establece en la relación con el otro y configuran la *herencia educativa* para abordar el argumento de la diferencia en la integración educativa. Uno de los argumentos heredados en educación, naturalizado, productor y estructurador de intervenciones docentes, es el de la incompletud del alumno y su necesidad pedagógica de completamiento, perpetuando el mandato de supuesta igualación y homogeneización donde las diferencias se ven suprimidas. Otros argumentos son el de la fabricación de futuro que concibe la infancia como una suerte de temporalidad que debe ser sobrepasada y el argumento de la lógica de la explicación por parte de los docentes y de la comprensión por parte de los alumnos, como un binomio inseparable. Como señala Skliar (2009), estos argumentos resisten, se mantienen rígidos y se reinventan repetidamente. Pareciera que el discurso que enuncia la diversidad sirve para ocultar la radicalidad que suponen las diferencias, en términos de administrar las fronteras entre el ser o no ser, el poseer o no poseer, el saber o el no saber (Skliar, 2007b). Por el contrario, Skliar sostiene que las diferencias “deben ser vistas no como un atributo o posesión de “los diferentes”, sino como la posibilidad de extender nuestra comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en sí mismas” (2009, p. 17).

Un nuevo escenario posible

Skliar también propone reflexionar sobre la discontinuidad del tiempo, en algo que pueda quebrar la hegemonía del rígido futuro y abrirse desde y hacia el porvenir (Skliar, 2008b). Implica pensar al hombre como un ser histórico, que es y se sabe inacabado e inconcluso, un ser que está siendo en una realidad histórica también inacabada e inconclusa (Fernández, 2008). Conforme a ello, y tal como afirma el autor, “la educación tiene que ver con el acontecimiento, con lo nuevo, con lo que irrumpe y desordena, la idea de tiempo futuro, hasta aquí, no produce sino una masacre en lo impensable, obligando a los demás a una perpetua y programada “ascensión” hacia delante” (Skliar, 2008b, p. 74). Skliar (2009) señala que no se trata de cambios que impliquen permanecer siempre un mismo lugar (argumento de metástasis), sino cambios que refieran a la

metamorfosis de nuestras identidades y miradas, cambios que lleven a explorar alternativas y sentidos.

En esta línea se propone, entonces, pensar el ámbito pedagógico como un espacio de *encuentro con el otro*, abriendo un territorio de reflexión y toma de decisiones, donde los recorridos escolares de ven condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos (Fernández, 2008). De modo que “podemos encontrar trayectorias alternativas, (...) prácticas pedagógicas cotidianas que trabajan con, desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad” (Fernández, 2008, p. 346). Como sostiene Fernández (2008), identificar las diferencias en función de las particularidades de los sujetos, y no de un grupo, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como otro legítimo. Aquí se abre la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, planteando otro escenario posible. En palabras de Skliar, el cambio educativo no tiene que ver con la idea de un tiempo lineal o secuencial, sino con la idea de un tiempo “necesario para escuchar, (...) para saber lo que hay de singular, de excepcional, de especial en cada uno de nosotros, (...) del tiempo que aleja cualquier necesidad y cualquier pretensión por establecer normas” (2008a, p. 233.).

Para Skliar (2011) la educación se trata de estar juntos en un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias. Como sostienen Larrosa y Skliar (2001), se reformula la idea de identificar las diferencias e integrarlas a un mundo plural y globalizado, donde lo que importa es pensar las fronteras teniendo en cuenta que la educación siempre es de otro que es otro cualquiera (Skliar, 2011). Según Frigerio (2003), los bordes y los márgenes no son solo el lugar de lo remanente, son también lugares donde algo nuevo puede comenzar. Desde esta perspectiva, la educación es concebida como “una responsabilidad y un deseo por una *tarea de convivencia* que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia” (Skliar, 2011).

A partir de concebir la educación como sinónimo de relación y de conversación, Skliar (2011) considera que educar es sentir y pensar otras formas posibles de vivir, de convivir, de estar juntos. Conforme a ello, considera en una enseñanza a propósito de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo, que no tiene que ver tanto con los contenidos, sino más bien con la presencia de quién inaugura el acto de enseñar (Skliar, 2011). Como sostiene Skliar (2011), no se trata de elaborar un discurso sobre los alumnos presente o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias,

no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro. Aquí, según Skliar (2011), lo que está en juego es nuestra experiencia como educadores. Entonces, invita a pensar en nuevas preguntas acerca de “quién es el otro”, o “cómo es el otro”, o “qué hacemos con el otro”, o “cómo nos preparamos para trabajar con el otro”; se trata de buscar “conversar con el otro”, de dejar que “los otros conversen entre ellos mismos” (Skliar, 2008, p. 11). La diversidad, como una relación de alteridad, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos (Skliar, 2008). En este sentido, cobra importancia la necesidad de hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia. Se busca evitar sus efectos, que se manifiestan en la exclusión del otro tanto exterior como interior y en las diversas formas de violencia, dadas por la fabricación identitaria que es producida por el desgarramiento de vínculos que aíslan una relación auténtica de alteridad (Larrosa y Skliar, 2001). Según Skliar:

“si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio” (2008, p. 9).

Complementariamente a lo planteado por Skliar, los aportes freirianos de la pedagogía de la liberación invitan a pensar una educación emancipadora que favorece la reflexión de los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la relación pedagógica desde la relación dialógica que se da en el encuentro. Esto implica desnaturalizar el rol del docente como transmisor que genera vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe y solo puede recibir y repetir. Desde esta perspectiva, la enseñanza puede ser entendida como “intervención docente solidaria” que tiene por objeto brindar la ayuda necesaria para favorecer el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos autónomos de reflexión, planificación y acción (Fernández, 2008, p. 346). Como sostiene Fernández:

“Esa autonomía es la capacidad de diálogo, de reflexión crítica para definir y sostener decisiones responsables, para hacerse cargo de la dirección de la propia conducta, coherentemente, con firmeza y flexibilidad; es poder elegir los caminos transitados, estableciendo encuentros con otros, hacia el crecimiento mutuo. Esta confianza promueve el reconocer y reconocerse como sujetos protagonistas...” (1008, p. 346).

El cambio educativo... diferentes formas de estar en el mundo escolar

Desde propuesta de Skliar el cambio educativo es concebido como una nueva política que parte de la amorosidad, que se siente responsable por el otro y es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y borra toda

pretensión a la normalidad, toda separación entre lo común y lo especial (Skliar, 2008a, p. 233). Numerosos textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han anunciado un viraje educativo desde la hegemonía hacia la diversidad. En ese pasaje, se dice, hay una profunda renovación de las prácticas escolares, básicamente producto del cambio de enfoque que pone en juego no ya el aprendizaje, la lengua, el cuerpo y el comportamiento únicos, sino la multiplicidad y la diferenciación de “formas de estar en el mundo escolar” (Skliar, 2007). Skliar considera que ha habido un “malentendido” de las diferencias en educación, donde la escuela, en vez de preocuparse por *la cuestión del otro* -como problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad-, se ha vuelto obsesiva del otro, por los “diferentes”, los “extraños”, los “anormales” en su misión de resolver los problemas de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc.; “se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad.” (Skliar, 2009, p. 16). Skliar (2009) hace referencia a un proceso de *diferencialismo* en el interior de la escuela, es decir, a una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias; donde la inclusión puede ser pensada como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad (Skliar, 2009). De modo que la escuela puede ser concebida como un topos que semantiza lo común al emerger como un adentro que lo recibe y, al mismo tiempo, un lugar que produce hacia fuera el universo normalizador de lo común (Diker, 2005).

Posiciones acerca de lo común

Lo planteado recientemente, abre el debate en torno a las concepciones acerca de lo común, donde diversos autores abordan el tema desde distintas perspectivas. Como señala Diker, “*educación común, educación universal, educación inclusiva, educación para todos, educación básica* son expresiones corrientes en los debates sobre la escuela que comprometen, de manera más o menos explícita, posiciones acerca de lo común” (2008, p. 147). Aquí, Diker mira “el revés de lo común”, donde la definición misma de lo que es común para todos compromete operaciones de diferenciación y exclusión de sujetos y de contenidos culturales del mundo de lo común, efectos que resultan de identificar *común* con *homogéneo* y establecen aquello que es *escolarizable*.

Diker (2008) muestra las diversas interpretaciones acerca de aquello que se considera común para la escuela. Lo común puede ser entendido como aquello que se

busca extender a todos, pero también puede ser concebido como un efecto de la escuela en su intento de ampliación, donde se visibiliza la dependencia mutua entre lo común para todos y lo universal. Lo común también aparece asociado al reconocimiento de la existencia de universos culturales particulares, de identidades múltiples y diversas. Bajo el mandato de respetarlos, es posible identificar en las últimas décadas un modo de pensar lo común en la escuela que tiene por principal consigna la neutralidad. Pareciera que lo común, aquello que la escuela dirige a todos, tiene valor universal en la medida en que todos participen de su definición (Diker, 2008). La autora también encuentra posiciones que sostienen que lo común no existe, ya que siempre resultará una operación de exclusión. Frente a las diversas maneras de pensar cómo se establece lo común, Diker (2008) considera que vale la pena conservar la pregunta por lo que tenemos en común, incluso deja abierta la pregunta de si es posible habitar un mundo donde la definición de lo común se mantenga abierta. Algunos autores como Terigi y Cornú tomaron en retoman esta pregunta acerca de lo común y ahondan en el debate sobre lo común y lo diverso.

La pregunta sobre lo común

¿Qué es lo común?

A partir del debate acerca de lo común, Terigi analiza diversas interpretaciones sobre la inclusión y significados que se ha atribuido a lo común en el desarrollo del sistema educativo. Considera que la preocupación por la inclusión educativa es una de las fuentes de la pregunta por lo común. Terigi exhibe la idea de que “*lo común no es lo mismo*, por tal razón, las consignas *todos a la misma escuela* y *todos aprendiendo lo mismo* no asegura que todos aprendan lo común” (2008, p. 10). Según la autora, tanto los esfuerzos de la institucionalización de la educación masiva como la pregunta acerca de las condiciones pedagógicas, que proponen la diversificación curricular o la atención a la diversidad de trazar caminos diferentes para que todos lleguen a los mismos aprendizajes, expresan una transformación de sentido acerca de lo común. ¿Qué significa, entonces, que todos aprendan lo común? Según Terigi, implica un debate en términos de justicia educativa curricular, un punto sustantivo del debate de lo común, ya que:

“la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículum, ni se satisface con estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos: la inclusión educativa significa que la corriente principal del *currículum* debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos.” (Terigi, 2008, p. 213-214).

En esta línea, como señala Terigi (2008), el formato escolar y su organización pedagógico-didáctica del aula graduada parte de la idea de la educación común. Pero ¿cuál es el aporte del formato escolar a la construcción de lo común? Si bien se pueden observar esfuerzos por instituir lo común (desde la escuela común, el aula estándar, el currículum único) con sus distintos significados (con la idea de una educación común, general, básica), la propuesta de Terigi (2008) consiste en mantener abierto el debate sobre lo común, desde el punto de vista ético y práctico. Implica pensar un currículum en el cual lo común ya no significa “lo mismo”, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, planteando cuestiones difíciles de resolver. Considera que no se resuelven con una sensibilización hacia las diferencias, sino mediante el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que desde lo cultural sean progresivamente más plurales (Terigi, 2008).

Un lugar posible para lo común

Cornú (2008) retoma lo presentado anteriormente y afirma la idea de que lo común no significa uniforme, sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es posible. El autor aclara que no se trata de una globalidad normalizada, sino de un *mundo compartido*. Siguiendo esta idea, sostiene que “el objeto de una institución –la transmisión de conocimientos, la humanización en una cultura, la formación de ciudadanos- se vuelve común en la realización viva de una puesta en común” (Cornú, 2008, p. 133). Coincide con Terigi en que se debe abrir el ámbito universal a una recepción de singularidades y ese público a una pluralidad (Cornú, 2008). Considera que para un mundo común hacen falta lugares comunes o experiencias en común que hay que renovar para que lo común pueda acoger a todos propiciando la hospitalidad (Cornú, 2008). Además, señala que la búsqueda de las condiciones de un mundo común supone que hay varias maneras de hacer existir lo común. Para ello, se busca un modo humano, libre e igual, actualizado en la invención viva de los que están presentes. Según Cornú (2008), pensar un marco donde se generen las condiciones de un tiempo de aprender es propiciar que cada uno tenga un lugar, una posibilidad de acción y de expresión. Implica una coexistencia para pensar en común, un lugar para la elaboración del sentido común crítico que permite pensar por uno mismo sin prejuicios, ponerse en el lugar del otro y pensar de modo consecuente. De esta manera, Cornú (2008) hace referencia a un tiempo común que deja lugar para otra cosa, que es a la vez, de uno y de lo común.

Ampliar lo pensable... formular nuevas preguntas al formato escolar

A partir del debate entre lo común y lo diverso, hay actores que proponen reflexionar acerca de las formas escolares. Desde la perspectiva latinoamericana, se trata de interrogar a la institución, en su universalidad, sus sentidos y sus formas instituidas, explicar sus cauces instituyentes, sus tensiones, límites y potencialidades (Ávila, 2007).

Cuando hablamos de formas nos referimos a la:

“Organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes (...) prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables (...) componentes duros” (Ávila, p. 136).

Según Ávila (2007) se trata de interrogar las formas que estructuran la experiencia escolar en función de ciertos componentes arraigados en anclajes jurídicos, sociales y culturales que configuran ciertas prácticas, espacios y sentidos que ofrecen las condiciones históricas e institucionales. Como señala Ávila, la escuela del siglo XX muestra una consolidación de formas tradicionales, pero también una puesta en tensión con las experiencias que trae el movimiento de la escuela nueva, que invita a repensar los procesos escolares y sus fundamentos. Esto permite entender la escuela como una construcción social donde los distintos procesos y contextos la van configurando. Muestra, entonces, la oportunidad de trascender lo escolar desde sí mismo para ser reinventado en función de los problemas, necesidades y demandas de los niños y adolescentes en distintos espacios geográficos y sociales. Abre la posibilidad de pensar en los diversos modos de ser escuela junto con la necesidad de reinventar el sentido de los espacios colectivos, de la tarea y los aprendizajes (Ávila, 2007).

Baquero y Greco (2007) también proponen pensar en los límites o posibilidades de lo escolar para constituirse como experiencia educativa, en un contexto donde se presenta la dificultad de atender a la diversidad y sostener un formato graduado y simultáneo de enseñanza. Pineau (2001) recupera la idea de que la diversidad y la diferencia ocupan el lugar que en el siglo pasado ocupó la homogeneización. En este marco, el autor propone pensar ideas acerca de las posibilidades futuras de la forma escolar a partir de revisar el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden tener en la construcción de sociedades más justas. Serra agrega que se trata de “la metamorfosis de un saber, de un hacer y de un campo; es la metamorfosis de la cuestión educativa: cómo las formas de lo escolar se reordenan para atender un contexto y, en ese gesto, se transforman a sí mismas” (2007, p. 131). La clave de diversidad ha abierto nuevas prácticas, da cuenta de los

procesos de aprendizaje, amplía las posibilidades de la escuela, da lugar a lo nuevo. Por el contrario, como afirman Baquero y Greco:

“Cuando una institución no se propone contener la diversidad y desigualdad social, cuando no cuestiona sus prácticas docentes, cuando no genera espacios para la discusión, la reflexión y el análisis de la práctica, cuando no está abierta al cambio, cuando teme escuchar la opinión de todos, cuando no acepta respetar acuerdos, cuando no utiliza su poder de decisión es altamente improbable que pueda propiciar el acceso al conocimiento de todos sus alumnos, favoreciendo el fracaso escolar.” (2007, p. 173).

Diker (2008), a partir de un análisis realizado en espacios de educación no formal, encuentra la necesidad formular nuevas preguntas al formato escolar en torno al uso flexible de los tiempos y el modo de constituir los grupos de trabajo. Cuestiones que interpelan a la escuela y están vinculadas con ciertos principios, tales como: poner siempre a disposición de los estudiantes objetos de conocimiento de alta valoración social; sostener una presencia que ofrece, acompaña, confía, enseña; asociar el encuadre de trabajo a la normatividad necesaria para que la tarea se desarrolle; trabajar desde las posibilidades de los estudiantes y no desde sus carencias que corren el horizonte de lo que es posible que aprendan, aun en las condiciones más complejas y más allá de lo que sus historias personales y escolares indican (Diker, 2008). Es decir, cuestiones que responden a la diversidad. Diker (2007) sostiene que estas nuevas condiciones generan cambios en la percepción de los alumnos acerca de sus posibilidades de aprender y producir. Es decir, generan cierta conciencia del aprendizaje, ya sea de conocimientos y técnicas propias de un área de estudio o de las condiciones (interpersonales, grupales, institucionales) que hacen posible la tarea.

Desde esta perspectiva, las propuestas planteadas por los distintos autores permiten cuestionar la forma escolar y pensar una escuela donde la diversidad sea contemplada y todos los alumnos tengan un lugar. Esto implica repensar la manera en que se concibe la tarea educativa en las escuelas y la manera en que se concibe al alumno a partir de un entramado de relaciones, es decir, su vínculo con el docente, con sus pares y con el saber teniendo en cuenta las herramientas que están a su alcance para aprender. Consiste en una nueva forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje tomando en consideración lo que trae cada alumno y el contexto que lo rodea para generar aprendizajes significativos. Conforme a lo planteado, las posibilidades de la escuela y de las nuevas formas de lo escolar están marcadas por los discursos y necesidades del contexto en el que se encuentran, de la misma manera en que estas pueden ser transformadoras de la realidad. En este marco es que se plantea la posibilidad de un cambio en la respuesta que damos

frente a la necesidad de atender a la diversidad, invitando a pensar nuevas formas posibles de lo escolar.

Asimismo, Diker (2008) plantea la pregunta acerca de si es posible promover otra relación con el saber en términos de las posibilidades que los chicos tienen para aprender y de hacer. Considera que la posibilidad de modificar y enriquecer esta relación impacta en la percepción de los chicos sobre su mismos, sobre sus historias y sobre sus posibilidades y perspectivas de futuro. La relación con el saber comprende:

“un conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (Charlot, 1997, p. 94).

Diker (2008) considera que, para recrear los vínculos con el saber, hay que ofrecer nuevas condiciones de trabajo, movilizar componentes presentes en las situaciones de aprendizaje (los otros, los objetos de conocimiento, e tiempo, el lugar, etc.) y el modo en que estos son percibidos por los sujetos. Frente a la situación de pobreza del contexto latinoamericano, según Baquero y Greco, es necesario pensar una “escolarización, donde se respetan los ritmos de aprendizaje de los sujetos, se contempla la diversidad de las personas, la implementación de una articulación entre los distintos docentes de los diferentes niveles y la flexibilización del currículo, es una respuesta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos permite considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derechos” (Baquero y Greco, 2007, p. 159).

Siguiendo la idea de Diker, Frigerio (2007) sostiene que se ha vuelto urgente *ampliar lo pensable*. Sugiere volver posible lo imposible, pensable lo impensable, imaginable lo inimaginable. Esto implica admitir que somos prisioneros de un orden imaginario que no se deja mover por ningún imaginario motor e indagar acerca de las razones que impiden pensar. La autora hace referencia a ampliar lo escolar y sus formas (esto no supone destituir lo escolar), salir a la búsqueda de la reflexión, salir al encuentro para que juntos podamos “*hacer un posible*” (2007, p. 325). Esto parte de la idea de pensarse con otros, instalando ciertas condiciones y pensando la enseñanza como problema político para dar lugar a la posibilidad de que algo se vuelva otra cosa. Frigerio (2007) propone pensar la identidad en construcción, pensar el sentido de la experiencia escolar en un tiempo distinto del tiempo de la enseñanza, pensar que los espacios y tiempos se habilitan mutuamente, pensar que la presencia no puede prescindir de otro, que una institución necesita sentidos renovadores. Como afirma Frigerio, “lo viejo y lo nuevo conviven, dialogan, disputan, se alían, se proponen como brecha, como

continuidad, se ignoran y se reconocen como acontecimientos que se afectan” (2007, p. 330). Frente a ello surge la pregunta de si se podría, con sujetos siempre renovados, en escenarios cambiantes desde el origen de los tiempos, conservarse una inalterada continuidad en ciertas formas. La modernidad ofreció y puso en marcha una arquitectura (en términos de hechos construidos) simbólica y material bajo el nombre de sistema educativo y modalidades organizacionales que se consolidaron invariantes a las que llamamos forma escolar, la cual oficia de continente y deviene contenido en su naturalización. De esta manera, Frigerio muestra la necesidad de pensar en las posibles formas de lo escolar. Como señala la autora, “estamos confrontados a las fronteras de lo pensable, a nuestro propio límite”, donde lo impredecible puede percibirse como amenaza, como un posible caos, pero también como un trabajo pendiente (Frigerio, 2007, p. 332). La autora considera que “ampliar lo pensable no es crear todo de nuevo ignorando lo dado, sino albergando la extranjería sin la cual no hay conocimiento posible” (Frigerio, 2007, p. 334). Esto implica hacerse preguntas, hacerse cargo de lo que sabemos, y admitir que las reacomodaciones identitarias nos incluyen a todos.

Ampliar lo pensable deviene urgente cuando la desigualdad parece no solo ceder terreno, sino volverse natural, olvidándonos que son construcciones políticas que implican posiciones y posicionamientos donde nadie es por fuera de una trama de relaciones (Frigerio, 2007). La autora alienta a pensar por fuera del pensamiento hegemónico y sugiere disponernos a aceptar un debate, escuchar propuestas y anticiparnos a considerar los efectos que tienen antes de ponerlas en marcha (Frigerio, 2007).

CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, se lograron identificar estas tres perspectivas que tratan el tema de la enseñanza para la diversidad poniendo el foco en diferentes cuestiones:

- *La individualización de la enseñanza: la mirada centrada en el aprendizaje*
- *La pluralización de la enseñanza: cómo enseñar a todos*
- *La construcción discursiva de un proyecto sociopolítico: el foco en la inclusión*

Estas tres aproximaciones representan abordajes distintos del enfoque y permiten comprenderlo en su complejidad, abarcando distintos ámbitos que atraviesa la enseñanza. Agrupan propuestas de diferentes autores que abordan el trabajo acerca de la diversidad y presentan distintos puntos de vista. La manera en que cada perspectiva presenta el problema de investigación puede ser entendida a partir de cómo se mira la necesidad de atender a la diversidad y cómo se la nombra. Lo cual está íntimamente relacionado con el contexto de surgimiento de las diferentes propuestas. De modo que se puede pensar la enseñanza para la diversidad desde múltiples perspectivas que abordan el tema de distintas maneras.

A partir del análisis realizado se visibilizan ciertas características centrales que permiten entender cómo las distintas teorías y perspectivas convergen formando un enfoque ecléctico y, al mismo tiempo, pueden distinguirse algunas concepciones que varían según las distintas aproximaciones del enfoque. Conforme a los objetivos del trabajo, en este apartado se sintetizarán los diferentes focos que presenta cada una de las propuestas, en torno a los aspectos centrales del enfoque e identificando similitudes y diferencias entre los distintos abordajes respecto de las concepciones y características que proponen, haciendo referencia también al diálogo que se da entre las distintas perspectivas. A continuación, se presentan los principales hallazgos de este trabajo de investigación.

Distintas maneras de dar lugar a la diversidad: el foco cada propuesta

Como se mencionó anteriormente, las perspectivas estudiadas abordan el problema de investigación desde distintos ángulos. Esto se vincula con los orígenes y contextos en los que surge cada perspectiva y, consecuentemente, con el modo en que cada una responde a la diversidad. Se pueden observar características distintivas, principalmente

respecto del foco que se pone en determinadas cuestiones para pensar la enseñanza y en las concepciones utilizados por cada uno de los autores que encabezan estas propuestas.

Si bien en cada una de ellas se proponen modos distintos de abordar la diversidad, todas responden al principio de la inclusión. La primera lo hace desde una mirada centrada en el aprendizaje individual de los estudiantes y en la planificación de la enseñanza para maximizar los resultados alcanzados; la segunda, atiende a la diversidad desde la didáctica general y promueve la inclusión a partir de la pluralización de la enseñanza para que todos puedan aprender; y la tercera responde a un proyecto sociopolítico para dar lugar a las diferencias existentes y pensar alternativas pedagógicas posibles. Se trata de tres maneras distintas de leer el problema de investigación y de responder a ello. Mientras que las dos primeras ponen el foco en las prácticas de enseñanza a nivel del aula teniendo en cuenta aspectos didácticos, la tercera aborda la enseñanza para la diversidad desde la pedagogía en el marco de la construcción de un proyecto sociopolítico a nivel país. Es pertinente remarcar que, como se mencionó en un principio, estas perspectivas no son excluyentes unas de otras, sino que se encuentran en permanente diálogo. Al profundizar en cada una de las propuestas se pueden hacer visibles ciertos matices en la manera de entender el problema de investigación.

La individualización de la enseñanza: la mirada centrada en el aprendizaje

Dentro de esta perspectiva, la propuesta de Tomlinson se especializa en el tema de la instrucción diferenciada desde su experiencia empírica en el aula y desde el campo de la investigación con el objetivo de proponer un modelo que persiga buenas prácticas de enseñanza para responder efectivamente a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes y alcanzar ciertos estándares. Se trata de una propuesta específica ante la necesidad de encontrar un modelo más pautado que sirva para atender las distintas necesidades que presentan los alumnos en el aula permitiéndoles alcanzar mejores resultados. Desde una perspectiva norteamericana, la mirada está puesta en las pruebas estandarizadas, lo cual influye en la manera de abordar el tema de la enseñanza para la diversidad: busca definir aquellos aspectos que permiten contemplar la diversidad de los estudiantes y que puedan funcionar como indicadores, para poder medir y obtener evidencias de los modelos de enseñanza utilizados en pos de maximizar los aprendizajes de cada alumno. La propuesta de Tomlinson surge como una manera de responder a la diversidad donde la enseñanza basada en estándares y la diferenciación puedan ser compatibles. La instrucción diferenciada es considerada como una manera efectiva de

enseñar, capaz de responder a estándares y de tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes.

La pluralización de la enseñanza: cómo enseñar a todos

Esta segunda perspectiva es encabezada por Anijovich, quien propone la enseñanza en aulas heterogéneas en el marco del contexto latinoamericano, donde las acentuadas desigualdades llevan a que se preste especial atención al vínculo entre el sistema educativo y el aula en el marco de un debate acerca de lo común y lo diverso. Anijovich se pregunta cómo atender a la diversidad en un territorio determinado y elabora una respuesta desde el campo de la didáctica general. Consiste en una propuesta más abarcativa que busca ampliar y distribuir la atención entre múltiples situaciones educativas para que cada alumno aumente sus capacidades valorativas y reflexivas en función de sus posibilidades o necesidades. Consiste en una nueva manera de mirar lo que sucede en las clases con los alumnos, pero también desde los sistemas educativos. A su vez, toma en consideración debates provenientes desde el campo sociológico de la educación acerca de la función de la escuela, cuestiones vinculadas con la equidad del sistema educativo y la sociedad en general. Dentro de esta perspectiva, los aportes de Pérez Gómez, provenientes del continente europeo y en el marco del debate acerca de lo común y lo diverso, muestran la necesidad de pensar la innovación educativa en sintonía con los valores democráticos para pensar un currículum que permita desarrollar diferentes capacidades en los alumnos. Propone una escuela con una diversidad y pluralidad metodológica y organizativa. En este sentido, cobra peso la función social de la escuela en el mundo actual para pensar en una pluralidad de prácticas de enseñanza, más allá de que este autor no explicita decisiones prácticas acerca de cómo enseñar en las aulas.

La construcción discursiva de un proyecto sociopolítico: el foco en la inclusión

Esta perspectiva presenta la conjunción de ideas provenientes de varios autores europeos y latinoamericanos que abordan el tema de la diversidad desde la construcción de un proyecto sociopolítico poniendo el foco en la inclusión. Son propuestas que surgen con la idea de hacer frente a las desigualdades y al fracaso escolar invitando a repensar las pedagogías. Dentro de esta línea, se propone de pensar la construcción de un proyecto sociopolítico que busca reparar las desigualdades desde distintas perspectivas: por un lado, Gimeno Sacrsitán y Perrenoud buscan responder a la diversidad frente al problema del fracaso escolar y, por otro lado, los autores latinoamericanos buscan atender la

diversidad frente a la situación de desigualdad socioeducativa propia del contexto latinoamericano y la necesidad disminuir las brechas existentes. Aquí, encontramos propuestas como la de Gimeno Sacristán que plantea un proyecto integrador de las diferencias, la de Perrenoud que desarrolla una pedagogía diferenciada, la de Skliar que propone una pedagogía de las diferencias y debates que amplían la posibilidad de pensar lo común. Se trata de propuestas basadas en el reconocimiento de la dimensión social que proponen un cambio de actitud frente a las diferencias para darles un lugar; donde entran en juego cuestiones vinculadas a la democratización de la enseñanza y la intervención pedagógica. Desde esta perspectiva, la diversidad es pensada en clave de lograr sociedades más justas que den lugar a lo nuevo, que abran la posibilidad de pensar en los diversos modos de ser escuela. Nos encontramos entonces con una mirada que trasciende lo escolar en el marco de la construcción de un proyecto sociopolítico y esto nos acerca a las fronteras de lo pensable. Asimismo, se plantea la vinculación de la pedagogía con el saber, donde se toman en consideración las relaciones de alteridad. En este marco aparece el debate acerca de lo común, la posibilidad de pensar un mundo compartido donde avanzar es posible. Se expone la necesidad de una apertura universal a la recepción de singularidades, lo cual implica dar lugar a la conversación entre diferencias y experiencias. Lo cual consiste en pensar las diferencias en sí mismas y comprender los argumentos que permitan cuestionar las formas de lo escolar para pensar en nuevas experiencias educativas y pedagogías posibles.

Diálogo entre estas perspectivas

El análisis realizado permite agrupar a las propuestas presentadas por los autores estudiados, ya que presentan distintas perspectivas sobre el tema de la enseñanza para la diversidad. Dentro de cada perspectiva encontramos autores que muestran puntos de intersección en términos de la manera en que responden al problema de investigación, pero también respecto de los fundamentos que llevan a pensar en una enseñanza para la diversidad y sus alcances. Muchas de estas cuestiones están vinculadas con la procedencia de las propuestas estudiadas y el marco en el que son elaboradas las distintas alternativas que buscan responder a la diversidad desde la enseñanza. A continuación, se presenta el diálogo entre ellas para brindar una visión integrada del enfoque.

Como se mencionó anteriormente, las primeras dos perspectivas están vinculadas con el trabajo áulico, sin embargo, se pueden distinguir algunas diferencias vinculada a los orígenes de cada una. En la propuesta de Tomlinson, la cuestión socioeducativa es

abordada como un hallazgo empírico desde las investigaciones para evidenciar los logros de la instrucción diferenciada. Si bien es una propuesta que responde al principio de la inclusión educativa y contribuye a la equidad del sistema educativo, este no constituye su fundamento, es decir, no fue pensada en estos términos desde un principio. La propuesta de Tomlinson surge con el fin de maximizar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendiendo a sus necesidades. De todas maneras, hay investigaciones, como la de Stavroula y otros (2011) por ejemplo, que muestran la posibilidad de favorecer la equidad y la calidad educativa a través de la instrucción diferenciada al estudiar los logros alcanzados por los estudiantes con distintas capacidades en un aula. Esto resulta relevante para pensar en los beneficios y la efectividad de la propuesta educativa, pero no hace a lo central de la instrucción diferenciada para pensar una enseñanza para la diversidad. Es por eso que, para maximizar los resultados, la instrucción diferenciada se vincula con las propuestas que buscan profundizar en la comprensión, como la de McTighe, con el fin de propiciar la efectividad y planificación de la enseñanza. Por el contrario, la enseñanza en aulas heterogéneas es una propuesta contextualizada para pensar en una mejora educativa en el territorio latinoamericano. La propuesta de Anijovich parte de la cuestión socioeducativa para pensar una enseñanza que atienda a la diversidad. El énfasis de su propuesta está puesto en ampliar la posibilidad de que todos puedan aprender, extender la igualdad de oportunidades a partir de considerar y formar alumnos comprometidos socialmente. Es decir, ve la necesidad de que en el seno de los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciado positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común a todos. Consiste en una propuesta más contextualizada a la hora de pensar la enseñanza desde la didáctica general y su propuesta presenta el desafío de atender a la diversidad desde los sistemas educativos en su preocupación por la equidad y la justicia educativa. Este mismo aspecto socioeducativo es abordado en la propuesta de Pérez Gómez al repensar la función social de la escuela y resalta la necesidad de educar teniendo en cuenta la realidad educativa actual para que todos puedan aprender. En este sentido, aparece un rasgo en común entre la segunda y tercera perspectiva, ya que presentan el tema de la diversidad desde un proyecto sociopolítico, hacen énfasis en cuestiones como la equidad y la justicia. Esta última perspectiva propone pensar en la multiplicidad y la diferenciación de formas de estar en el mundo escolar y pone el foco en la inclusión a partir de observar las desigualdades y el fenómeno del fracaso escolar. Si bien todas las perspectivas parten de la necesidad de atender a la diversidad presente en las aulas y la necesidad de la inclusión

educativa, la última perspectiva presentada pone el énfasis especialmente en esta cuestión, tomando en consideración la necesidad de disminuir las brechas educativas existentes y pensar en un proyecto sociopolítico que dé lugar a la diversidad.

En el abordaje de la diversidad desde la pluralización de la enseñanza y en la construcción discursiva de un proyecto sociopolítico, se observa un énfasis puesto en la apertura a la pluralidad en busca de la inclusión educativa. A diferencia de los autores norteamericanos agrupados en la primera perspectiva, que se basan en identificar las variables que son necesarias contemplar para lograr mejores resultados individuales de aprendizajes (desde una perspectiva más empirista), las demás perspectivas se basan en la posibilidad de dar lugar a la pluralidad para ampliar lo pensable. La propuesta de Anijovich propone pluralizar la enseñanza para que todos puedan aprender y los autores de la tercera perspectiva y, las propuestas de los autores agrupados en la tercera perspectiva proponen un proyecto sociopolítico para ampliar el pensamiento hacia una pluralidad de enfoques y nuevas pedagogías para responder a la diversidad. En este sentido, se hace valer la influencia del contexto y la mirada puesta en la necesidad de reparar la distancia socioeducativa entre las brechas existentes.

Además, se observa una similitud entre la propuesta de Tomlinson para maximizar los aprendizajes y la propuesta de Perrenoud en el marco de la construcción de un proyecto sociopolítico. En ambos, la diferenciación está asociada a la individualización: por un lado, en la *instrucción diferenciada* desarrollada por Tomlinson se propone diferenciar la *enseñanza* para responder a las necesidades individuales de aprendizaje y en la *pedagogía diferenciada* que plantea Perrenoud se propone individualizar los *trayectos de formación*, es decir, de buscar alternativas pedagógicas para que los alumnos participen activamente de los aprendizajes. Esto permite entender la enseñanza para la diversidad no solo desde la necesidad de dar un lugar a las diferentes maneras de aprender de los alumnos, sino también a los distintos caminos o trayectos que rompen con el marco organizativo dominante y pensar en recorridos formativos que responden a la individualización realizada en períodos largos. Se muestran, entonces, dos miradas: una a nivel micro para pensar en la enseñanza en el aula y otra a nivel macro que propone pensar la pedagogía desde la construcción de un proyecto sociopolítico.

Los propósitos de enseñanza por detrás de estas propuestas

Las distintas perspectivas otorgan ciertos significados a las prácticas de enseñanza de acuerdo a sus propósitos. Por eso, dentro de este análisis se sintetizan los propósitos

de enseñanza que se consideran desde cada una de las perspectivas identificadas, donde se pueden ver diferencias y rasgos distintivos en cada una, invitando a reflexionar sobre la tarea docente y a pensar en alternativas posibles. Cabe detenerse en que la mayoría de las perspectivas estudiadas ponen énfasis en los propósitos de enseñanza, mientras que otras como la de Tomlinson, enfatizan en la diferenciación y las distintas estrategias para lograrlo. Esto está vinculado con los orígenes planteados anteriormente, los fundamentos y los alcances de cada una de las propuestas.

El propósito de la instrucción diferenciada consiste en maximizar los aprendizajes individuales de los alumnos a partir de cómo son y a través de un modelo de enseñanza que atienda a las diversas necesidades. En cambio, desde la perspectiva de la enseñanza en aulas heterogéneas, se pone el foco en los estudiantes que se quiere formar como miembros plenos de una sociedad. El propósito de la enseñanza en aulas heterogéneas consiste en formar alumnos autónomos y reflexivos que estén comprometidos socialmente con los valores democráticos. Enfatiza en la concepción que tiene sobre lo que es una persona educada. Anijovich parte de la idea de que desde la enseñanza se pueden ofrecer mejores opciones para que todos los alumnos encuentren sentido al mundo en el que están insertos y puedan aprender a aprender. Considera que los alumnos son diferentes desde el punto de vista psicológico, social y cultural. Propone una mirada integradora de la diversidad, es decir, busca responder a la diversidad presente en el aula y, al mismo tiempo, atender los fenómenos complejos que permiten ver las posibilidades de los alumnos más allá de la escuela y de las categorías desde las cuales se pueden leer las diferencias que presentan. Esta propuesta recupera las ideas provenientes de las otras perspectivas en tanto busca atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en pos de sus aprendizajes y enmarca la propuesta en el debate de cuidar lo común en el seno de los sistemas educativos. Desde la enseñanza, se propone desarrollar las capacidades individuales de los estudiantes y su capacidad para dialogar y disminuir las brechas sociales existentes. Constituye una propuesta original que propone la pluralización de la enseñanza, caracterizada por su especificidad, autonomía y descentralización del sistema educativo. Se puede observar el peso del contexto latinoamericano para pensar una propuesta de enseñanza que tome en cuenta la dimensión social de la educación, en contraste con los autores norteamericanos que ponen el foco en la necesidad de responder a estándares. El contexto latinoamericano busca atender a la diversidad en pos de resolver problemas de desintegración social, fragmentación e inequidad, donde se busca incluir a los menos favorecidos y formar sociedades más plurales. En esta misma línea, que

concibe la diversidad desde la pluralización de la enseñanza, los postulados de Pérez Gómez muestran la necesidad de recuperar función original de la escuela: una comunidad democrática de aprendizaje, un espacio de aprendizaje de vida, donde se pueda aprender a aprender. En este sentido, se propone facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje. Su propuesta parte de mirar el rol de la escuela en la sociedad para formar alumnos autónomos en sus aprendizajes.

Dentro de la tercera perspectiva, hay autores que abordan la inclusión educativa y la posibilidad de construir un proyecto formativo que prepare a los alumnos a vivir en sociedades culturalmente más plurales. La construcción de este proyecto es pensada como un proceso donde dialogan autores y alternativas posibles y, así, dar lugar a nuevas formas de entender las relaciones y la realidad de la escuela. Incluso, se propone repensar en la función de la escuela en el marco de pensar un proyecto. Estos autores parten de preguntarse cómo abordar las diferencias en el plano de la estructura escolar y las escuelas para dar lugar a diversas experiencias de aprendizaje de sujetos diferentes, donde algunos leen esto como la pregunta acerca de lo común y la posibilidad de hacer conversas esas diferencias. La propuesta de Gimeno Sacristán se asemeja a lo planteado en la perspectiva anterior al proponer una escuela estimuladora de autonomía y libertad, donde pueda formarse la propia forma de ser de cada uno. Lo cual va en consonancia con autores como Freire que también se preocupan por la necesidad de educar para la libertad. Para formular un proyecto sociopolítico, además de algunos lineamientos generales para pensar en sociedades más plurales, aparece también la necesidad de dejar abierta la pregunta y dar lugar al debate acerca de lo común para que surjan nuevos cuestionamientos pedagógicos y diversas formas posibles de lo escolar.

¿Cómo se concibe la diversidad y la diferenciación desde cada perspectiva?

Se pueden encontrar ciertas diferencias respecto de la manera en que se toma en cuenta la diversidad desde cada una de las perspectivas estudiadas y de cómo se concibe la diferenciación de la enseñanza. Esto mantiene una estrecha vinculación con los propósitos de enseñanza que tiene desde cada una, los cuales dan cuenta de ciertos supuestos y establecen ciertos rasgos significativos para entender el enfoque: la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, las ideas que se sostienen acerca de cuáles son las mejores maneras de aprender y enseñar, el énfasis que se pone en la planificación, el tipo de interacciones que fomenta, el tipo de actividades que promueven,

las estrategias que se proponen, la manera en que se concibe la evaluación y el rol del entorno educativo.

Si bien todas las perspectivas buscan atender a la diversidad, lo hacen de distintas maneras. A partir del análisis realizado, se puede concluir que el enfoque de la enseñanza para la diversidad articula miradas y puntos de vista diferentes desde los cuales se concibe la enseñanza. Cada una de las perspectivas pone el énfasis en diferentes aspectos de la enseñanza y, justamente, allí está la riqueza de este trabajo. Esto no quiere decir que las cuestiones en las que enfatiza una de las perspectivas no sean tenidas en cuenta por las otras, sino que son más representativas de una mirada en particular que se tiene de la enseñanza para atender a la diversidad que de otras. Por ejemplo, si bien todas tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, esto es abordado de distintas maneras por los diversos autores a partir de la manera en que se propone atender a la diversidad, la concepción que tienen de la diferenciación, de las estrategias de enseñanza y otras cuestiones. También se encuentran matices entre las distintas perspectivas en torno a ciertos conceptos y algunos aportes en particular que realizan determinados autores. De esta manera, cada una de las perspectivas aporta una mirada distinta que enriquece el trabajo de atender a la diversidad al interior del aula, pero también para pensar en la construcción de un proyecto educativo desde el aspecto sociopolítico.

A partir del estudio realizado, entonces, encontramos que la diversidad es concebida de distintas maneras según las distintas perspectivas del enfoque. Si bien todas conciben la singularidad de los sujetos que aprenden como punto de partida, hay diferencias que marcan abordajes diferentes a la hora de pensar la enseñanza. Esta es la principal diferencia conceptual que muestra cada una de las perspectivas estudiadas porque a partir de ella se desprende la manera en que es concebida la enseñanza y el énfasis que cada una pone en las distintas cuestiones.

La propuesta de Tomlinson, al mirar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, concibe la diversidad a partir de considerar que los alumnos son diversos según el nivel de preparación para el aprendizaje, los intereses y el perfil de aprendizaje, es decir, especifica los aspectos en los que difieren los alumnos. La instrucción diferenciada se basa en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y parte del supuesto de que todos aprenden de distintas maneras de acuerdo a los tres aspectos mencionados. A diferencia de Tomlinson, Anijovich desde la didáctica general no especifica los aspectos en los que difieren los alumnos, sino que se parte de la existencia de una pluralidad de alumnos que son heterogéneos. Conforme a ello, la enseñanza en

aulas heterogéneas se basa en el supuesto de que todos los alumnos pueden aprender y que todos son diferentes, tomando en consideración una variedad de factores que crean heterogeneidad. La heterogeneidad del aula parece ser algo que se da por sentado en este abordaje. La tercera perspectiva se asemeja un poco a la anterior, pero parte de concebir la diversidad como un término relacional en base las experiencias de alteridad y propone abordar las diferencias en sí mismas, parte del supuesto de pensar las diferencias en función de las particularidades de los sujetos. La diversidad es considerada como parte de un proyecto sociopolítico en el que se busca dar lugar a la singularidad, respetando lo común y dando lugar a lo diverso. Es decir, por diversidad no solo se tiene en cuenta el hecho de ser distinto y diferente, sino también la posibilidad de poder ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. De esta manera, se concibe la diversidad como punto de partida y como meta para pensar en la función y el sentido de la educación. Desde esta perspectiva se entiende la diversidad desde muchas facetas que se implican mutuamente, e involucran el trabajo en los centros escolares, la tarea docente y el rol de las políticas educativas.

Diferenciar o diversificar

Una de las concepciones centrales del enfoque de la enseñanza para la diversidad es la diferenciación o la diversificación, términos que aparecen en todas las propuestas teóricas estudiadas, tanto a nivel del aula como de un proyecto pedagógico a nivel país pensando en cuestiones sociopolíticas. Representa una manera de pensar y de actuar favoreciendo la diversidad. Al detenernos en esta cuestión, se observan distintas maneras de pensar la enseñanza.

Tomlinson propone elaborar actividades diferenciadas que atiendan a las necesidades particulares de cada estudiante. Es por eso que Tomlinson considera que *los docentes deben poner el foco en “leer a sus estudiantes”* para ofrecer propuestas de enseñanza adecuadas a sus niveles, intereses y perfiles de aprendizaje. Si bien el modelo de la instrucción diferenciada muestra diferencias respecto del modelo que lo precede, todavía se puede percibir la impronta de una enseñanza personalizada, ya que se trata de elaborar propuestas de enseñanza que se ajusten lo más posible a las necesidades de cada alumno. Es por eso que la autora rechaza la idea de que una misma medida sirve para todos y propone una enseñanza diferenciada para proveer diversos caminos para el aprendizaje. El modelo de Tomlinson se basa en cómo hacer que un currículum funcione mejor para los diversos estudiantes y, en función de ello, propone diferenciar el contenido,

el proceso y el producto, es decir, elementos que modifican el currículum. De esta manera, la autora concibe la diferenciación como el refinamiento del currículum a través de una enseñanza cautelosa que tiene en cuenta los tres aspectos vinculados con el modo en que aprenden los alumnos. En este marco, propone un currículum basado en conceptos donde lo central esté claro y limitado, ya que esto permite múltiples maneras de variar el contenido de acuerdo a los distintos niveles, intereses y/o perfiles de aprendizaje de los alumnos. Así, la diferenciación sirve para lograr una mayor comprensión al proveer diversos caminos con alternativas específicas para que los estudiantes realicen aprendizajes profundos lo más rápido posible. Conforme a ello, Tomlinson concibe las estrategias de enseñanza como un medio que los docentes utilizan para distribuir contenidos, procesos o productos. La autora propone utilizar estrategias diversas de forma alternada de acuerdo a las necesidades los alumnos teniendo en cuenta su nivel de preparación, sus intereses y maneras de aprender. De esta manera, sirven de soporte para diferenciar el contenido, el proceso y/o el producto respondiendo a las diversas necesidades de los alumnos. Incluso propone ciertas estrategias focalizadas especialmente en las necesidades de algunos alumnos individuales o pequeños grupos, además de las que sirven para el trabajo de todos los alumnos.

La enseñanza en aulas heterogéneas plantea la diversificación de la enseñanza a partir de tener en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos para dar lugar para que todos puedan desarrollarse y formarse como aprendientes. En la propuesta de Anijovich se observa que, a la hora de pensar en una actividad diferenciada no se trata de que el docente adecúe la enseñanza lo más posible a cada alumno, sino que este ofrezca la posibilidad de que cada uno encuentre su manera propia de aprender teniendo en cuenta una variedad de formas de trabajar. Es decir, se busca contemplar una variedad de factores que crean heterogeneidad y generar consignas más holísticas que den lugar a la participación activa de los alumnos para elegir entre un abanico de opciones. Se trata de ofrecer opciones a los alumnos para que puedan elegir y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. En este marco, Anijovich concibe las estrategias de enseñanza como las decisiones que toma el docente a modo de orientaciones generales para abordar los contenidos. En este sentido, las estrategias constituyen un proceso reflexivo y dinámico, es decir, se las piensa desde una concepción espiralada que va en consonancia con la manera en que se concibe una buena práctica de enseñanza y la concepción aprendizaje. Conforme a ello, la propuesta de enseñanza en aulas heterogéneas se caracteriza por proponer estrategias que permitan fomentar el pensamiento de los estudiantes a través de:

la diferenciación de contenidos básicos de ampliación y de profundización, la realización de buenas preguntas, el intercambio de ideas, la utilización de recursos que fomenten el pensamiento crítico, la exploración de conocimientos destacando el valor de las ideas previas y la estrategia de trabajar por proyectos donde se propone aprender haciendo.

Por otro lado, desde la construcción discursiva de un proyecto sociopolítico que atiende a la diversidad, aparece la necesidad de pensar en nuevos horizontes para la escuela. En este sentido, distintos autores plantean nuevos escenarios posibles. Dentro de esta perspectiva se menciona la necesidad de diferenciar la enseñanza al interior de las aulas, pero también las formas escolares para pensar en nuevos proyectos. Como sostiene Diker, es función de la escuela diferenciar para poder incluir a todos los alumnos y dar lugar a lo común. Entonces, propone revisar el currículum para contemplar los intereses y perspectivas de todos, generar un común a partir de tener en cuenta la diversidad, incluyendo a los menos favorecidos. De esta manera, se plantea la posibilidad de pensar en un currículum para sujetos diferentes, así como también de planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje en las aulas. En este sentido, Gimeno Sacristán propone adoptar estrategias pedagógicas diversificadoras, es decir, poner a disposición 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. Hace referencia a atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, proponer tareas distintas e incluso pensar variaciones del esquema del horario escolar. Por su parte, la propuesta de Perrenoud utiliza el concepto de “pedagogía diferenciada” para dar respuesta a la diversidad, la terminología misma da cuenta de la necesidad de un cambio en la enseñanza que implica repensar la pedagogía en términos de una diferenciación. Según Perrenoud “diferenciar es luchar *simultáneamente* para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel”, conforme a ello, considera que es necesario pensar en una diversidad de trayectos de formación.

Las prácticas de enseñanza a nivel del aula

Al introducirnos en el foco de análisis de este trabajo, encontramos dos propuestas que encabezan los principales modos de abordar el tema de la enseñanza para la diversidad desde experiencias concretas que pueden ser sistematizadas en trabajo cotidiano del aula: la instrucción diferenciada propuesta por Tomlinson y la enseñanza en aulas heterogéneas desarrollada por Anijovich. Cada una pone el énfasis en distintos aspectos didácticos y proponen un marco conceptual diferente que representa dos

abordajes distintos. Si bien presentan puntos en común que permite identificarlos como parte de este enfoque de la enseñanza para la diversidad, lo hacen desde distintos puntos de vista. A continuación, repararemos en las principales concepciones que los distinguen y que responden a los supuestos didácticos de cada una de las perspectivas para comprender en mayor profundidad las dos propuestas que hoy en día tienen mayor peso al tratar el tema de la enseñanza para la diversidad en el interior de las escuelas.

Si se retoman los aportes de Feldman sobre los rasgos centrales para analizar un modelo o enfoque de enseñanza, se observa que cada una de estas perspectivas pone de relieve una idea clara acerca de cuáles son las mejores maneras de aprender y mantiene un supuesto en torno a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje basada en principios teóricos que conforman el eje central del enfoque. Así como también las concepciones que tienen acerca del docente y se observan ciertos énfasis puestos en la planificación de la enseñanza y la interacción que se busca promover en las clases. Esto implica también, por parte de las distintas perspectivas, definir un ambiente en el cual se pueden llevar a cabo los propósitos de enseñanza establecidos.

El “aula diversificada” y el “aula heterogénea”

La diferencia respecto a la manera en que el aula es concebida desde las distintas perspectivas está presente en la terminología utilizada por los autores y pone de relieve un modo particular de pensar y responder a la diversidad. Por un lado, el concepto de “aula diversificada” presentado por Tomlinson acentúa la idea de diferenciar la enseñanza de acuerdo al nivel, los intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos y, por otro lado, el concepto de “aula heterogénea” utilizado por Anijovich muestra en primer lugar el hecho de que todos los alumnos son diferentes, considerando esto como núcleo del trabajo escolar a la hora de pensar las prácticas de enseñanza. Nos encontramos con perspectivas distintas de leer la realidad del aula.

Al profundizar en estas cuestiones, encontramos que, en la instrucción diferenciada pareciera estar más presente la perspectiva del docente, ya que la manera en que se conciben las diferencias entre los alumnos está sujeta a la lo que el docente puede leer en sus estudiantes y, conforme a ello, elabora propuestas de enseñanza que se ajusten mejor a las necesidades individuales. Por eso, desde esta perspectiva se pone el énfasis en la planificación de la enseñanza, para dar lugar a alternativas diferenciadas en función de los niveles, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos. Aquí la enseñanza aparece más estructurada para facilitar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a las distintas

modificaciones de los elementos curriculares que puede hacer el docente para proponer estrategias de enseñanza que apunten a distribuir contenidos, procesos y productos de manera pautada. En cambio, la enseñanza en aulas heterogéneas pone énfasis en la elección por parte de los alumnos y busca abrir el panorama al ofrecer distintas opciones para que ellos mismos elijan, dando lugar a una pluralidad de caminos posibles y acompañando a los alumnos otorgándoles distintos grados de libertad para tomar decisiones. Anijovich propone gestionar aulas heterogéneas en un entorno educativo flexible, que esté servicio del aprendizaje autónomo de los alumnos y promueva la interacción para que puedan explorar el conocimiento poniendo en juego valores democráticos. Pero también concibe la pluralización de la enseñanza a partir de un dialogo abierto entre los alumnos y el docente, es por eso que propone realizar acuerdos para establecer buenas rutinas de trabajo. Propone un entorno que estimule las elecciones e intereses de los alumnos, dando lugar también a las nuevas opciones que ellos puedan sugerir. Esto está vinculado con la concepción de estrategias de enseñanza que se plantea desde esta perspectiva, donde se busca generar buenas prácticas de enseñanza, con intencionalidades definidas y explícitas, que promuevan la interacción en un contexto determinado. Conforme a ello, se busca promover la exploración de intereses, el intercambio de ideas, el uso de buenas preguntas y otros recursos para acompañar el pensamiento de los estudiantes. Si bien desde se proponen algunas estrategias de enseñanza que permiten atender a la diversidad, Anijovich amplía la posibilidad de pensar en variantes y nuevas estrategias a partir de tener en cuenta las características de las distintas disciplinas y las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el conocimiento. Esta apertura hacia otras concepciones da lugar a una pluralidad de maneras de pensar la enseñanza para la diversidad.

En líneas generales, cada línea pone el foco en ciertas cuestiones: la instrucción diferenciada en la planificación de acuerdo a las necesidades de los alumnos y la enseñanza en aulas heterogéneas en la gestión del aula con consignas de trabajo que fomenten la interacción y elección por parte de los alumnos en un entorno educativo flexible. Encontramos, entonces, propuestas que ponen el énfasis en distintas cuestiones, donde podemos encontrar diferencias en torno a las concepciones acerca del rol del docente y del alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que presenta cada una.

Concepción del aprendizaje para pensar en la enseñanza

Por un lado, desde la propuesta de Tomlinson se considera que los alumnos aprenden mejor cuando se tiene en cuenta la afinidad de los alumnos, su curiosidad y pasión por un tema o habilidad en particular para involucrarse en determinadas actividades. Por eso, se basa en la teoría de las inteligencias múltiples y considera los niveles de preparación que tienen los alumnos para el aprendizaje, sus intereses y sus perfiles de aprendizaje a la hora de pensar en la enseñanza. Además, considera necesario proveer a los alumnos un espacio que sea emocionalmente seguro para que el aprendizaje tenga lugar, que los alumnos experimenten desafíos apropiados y puedan significar ideas potentes.

Por otro lado, la propuesta de Anijovich considera que los alumnos aprenden mejor cuando se ofrecen las posibilidades para que cada uno encuentre su propia manera de aprender. Consiste en una propuesta pensada en el marco de un entorno educativo flexible que busca favorecer la autonomía de los alumnos en sus aprendizajes. Por eso, toma en cuenta numerosos factores que crean heterogeneidad y propone una enseñanza que provea múltiples acercamientos al contenido, entre los que los alumnos puedan elegir, y distintas instancias donde puedan volver sobre los temas para profundizar la comprensión y encontrar nuevos sentidos a lo aprendido. Esta concepción espiralada del aprendizaje, implica concebir un docente reflexivo que revise sus prácticas y acompañe a los alumnos según las necesidades que presentan teniendo en cuenta el propósito de la enseñanza. Las estrategias de enseñanza son pensadas en esta misma línea: sin perder de vista aquello que se busca que los alumnos comprendan, pero sobre todo el por qué y el para qué.

La concepción de un alumno activo ocupa un rol central en el proceso de aprendizaje y, conforme a ello, en la manera en que se piensa la enseñanza. Desde ambas perspectivas se concibe una enseñanza flexible que tenga en cuenta la diversidad de alumnos y su punto de partida para el aprendizaje. En este sentido, no solo se busca que los alumnos incorporen nuevos saberes, sino también que puedan hacer y producir. Anijovich pone el foco en desarrollar la capacidad de los alumnos para realizar producciones con autonomía y que estas sean significativas, es decir, señala la relevancia de que los aprendizajes “tengan sentido”. En base a lo que se espera de los estudiantes, propone distintas instancias con tareas de desempeño que les permitan poner en juego sus conocimientos y habilidades. La instrucción diferenciada también propone desarrollar las distintas habilidades respecto de lo que los estudiantes saben, comprenden y saben hacer.

Tomando los aportes de Heacox, pone el foco en un currículum basado en conceptos centrales que permita proveer a los alumnos distintas puertas de entrada al conocimiento para trabajar esos conceptos. En este sentido, el foco está puesto más en las habilidades a construir que en el sentido que lo que aprenden tiene para los estudiantes.

¿Cuál es el rol del docente? ¿En qué aspectos de la enseñanza pone énfasis cada una de estas perspectivas?

La manera en que se concibe al alumno y el rol del docente dentro del enfoque está íntimamente relacionada con la concepción de aprendizaje que subyace en cada una de las perspectivas. Si bien ambas buscan promover aprendizajes significativos en los alumnos, hay ciertos matices en torno a la concepción de aprendizaje que subyace a cada una de las propuestas y, conforme a ello, al nuevo rol que asume el docente al pensar la enseñanza y el lugar central que ocupa el alumno en ella.

Por un lado, la instrucción diferenciada de Tomlinson pone el énfasis en las diferentes maneras de aprender de los alumnos. Su propuesta se basa en proveer una enseñanza adecuada para maximizar los aprendizajes teniendo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples para que los alumnos puedan reconocer sus propias formas de aprender. A partir de ello, Tomlinson considera que el docente debe proveer diversos caminos con alternativas específicas que se ajusten a las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta sus habilidades y permitiéndoles capitalizar sus fortalezas y/o compensar sus debilidades. El docente en la instrucción diferenciada tiene el rol de guiar a los alumnos para que puedan planear sus tareas para llevarlas a cabo y modificarlas en el caso de que sea necesario. Teniendo en cuenta estos aspectos, este modelo presenta distintas estrategias de enseñanza de acuerdo al grado de planificación que requieren, ya sea para los alumnos o grupos que presentan una mayor dificultad en los aprendizajes o los más avanzados. Por otro lado, la propuesta de Anijovich de enseñar en aulas heterogéneas, pone el énfasis en formar alumnos autónomos en el sentido de poder realizar un aprendizaje autónomo. Se concibe un alumno que, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites acerca de su proceso de aprendizaje y cómo orientarlo para tomar decisiones acertadas. Es decir, se considera un alumno abierto a realizar nuevas experiencias de aprendizaje y a poner en juego un pensamiento crítico, capaz de tolerar situaciones de incertidumbre, tomar decisiones y evaluarlas. Asimismo, desde esta propuesta se busca que el alumno pueda llevar sus conocimientos y su iniciativa personal más allá del ámbito escolar para seguir

aprendiendo en los distintos aspectos de su vida. Desde esta perspectiva, entonces, se busca proveer alternativas y ofrecer espacios donde puedan proponer cosas diferentes como intereses diferentes, explorar nuevos caminos de aprendizaje propios, desafiarse a sí mismos. Anijovich considera que el docente debe ofrecer distintas opciones, incluso el docente debe estar abierto a nuevas ideas que surjan de los alumnos.

Se puede destacar, entonces, la respuesta que da el enfoque de la enseñanza para la diversidad al nuevo paradigma educativo. Plantea la necesidad de enseñar a los alumnos en las escuelas a aprender y a desarrollar distintas capacidades. En este aspecto, se observa un énfasis distinto que pone cada una de las perspectivas a la hora de pensar en las prácticas de enseñanza a nivel del aula, ya que cada autora enfatiza en diferentes cuestiones. La enseñanza en aulas heterogéneas propone formar aprendices autónomos capaces de formar una imagen positiva de sí mismos para seguir aprendiendo, es decir, para autorregular sus procesos de aprendizaje tomando decisiones acertadas. Por eso, el docente pone el foco en la elaboración de las consignas de trabajo que sean auténticas y significativas y que den lugar a la elección a los alumnos para que todos se involucren en los aprendizajes y, a su vez, estimulen el desarrollo de un pensamiento metacognitivo. La instrucción diferenciada, por su parte, propone que los alumnos puedan asumir el control de la propia vida y trabajar la resiliencia y la ingenuidad, poniendo el foco en potenciar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. Es decir, también busca trabajar al metacognición, pero enfocada al objetivo de que los alumnos puedan conocerse como aprendientes y hagan elecciones productivas respecto de cuál es la mejor manera de aprender para cada uno. Anijovich retoma y revisa lo planteado por Tomlinson al fomentar la autonomía desde la enseñanza. De este modo, la autonomía y la metacognición se plantean desde el enfoque como objetivos para lograr en las aulas heterogéneas, pero también para crear las condiciones necesarias para que todos puedan desplegar su capacidad de aprender más allá del ámbito escolar como miembros de la sociedad.

En términos generales, se observa que la instrucción diferenciada está más centrada en el aprendizaje al poner el foco en las inteligencias múltiples teniendo en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje que presentan los alumnos para proponer una enseñanza diferenciada y, por su parte, la enseñanza en aulas heterogéneas tiene la mirada puesta en la enseñanza al poner el foco en las estrategias de enseñanza que puedan dar lugar a una pluralidad de posibilidades para los alumnos a partir de la interacción. Esta última perspectiva tiene en consideración las distintas maneras en que aprenden los

alumnos, pero no parte del aprendizaje de cada alumno en particular. Sino que desde la didáctica general busca ofrecer un abanico amplio de alternativas que permita a los alumnos elegir de acuerdo a sus necesidades y, de esa manera, todos puedan aprender. Ambas perspectivas proveen diferentes puertas de entrada al aprendizaje, pero lo hacen de distinta manera, según la mirada que tienen respecto de los alumnos y de tomar en consideración la diversidad existente entre ellos para proponer practicas de enseñanza que permitan responder a ella. Es decir, ponen el énfasis en distintas cuestiones vinculadas con los propósitos de cada una de las perspectivas y esto se ve reflejado en la manera en sus propuestas de enseñanza.

¿Cómo se concibe la evaluación en la enseñanza para la diversidad?

Estas propuestas conciben la evaluación en consonancia con la enseñanza y las estrategias. Es decir, proponen una evaluación continua y variada que sea coherente y permita acompañar la enseñanza. La instrucción diferenciada propone una “evaluación para el aprendizaje”, una evaluación que permita obtener un diagnóstico y sirva como una instancia de aprendizaje para que los alumnos puedan establecer conexiones, generalizar y trasladar conceptos. En la propuesta de Tomlinson se pone el foco en la evaluación como una herramienta que les permite a los docentes saber cómo están preñdiendo sus alumnos y, en función de ello, adecuar la enseñanza. Consiste en una evaluación que sirve a los docentes para conocer a sus alumnos en el aspecto académico, social y emocional. Asimismo, se destaca la importancia de realizar un trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos en distintos momentos y a través de la retroalimentación, por ejemplo, con el uso de rubricas. Por su parte, la enseñanza en aulas heterogéneas concibe una “evaluación auténtica” que sea sumativa y formativa, es decir, destaca la necesidad de recoger información de múltiples situaciones de aprendizaje que sean significativas y desafiantes para los alumnos y que los inviten a ser progresivamente más autónomos. Es por eso que busca ofrecer propuestas que permitan a los alumnos usar el conocimiento de forma flexible involucrando una variedad de tareas de desempeño, es decir, lo que el alumno sabe hacer, resolver y producir. De esta manera, busca evaluar la autonomía de los alumnos en un contexto, por eso propone situaciones que sean significativas para ellos y les permitan poner en juego los conocimientos aprendidos. La propuesta de Anijovich pone el énfasis en la importancia de la retroalimentación por parte del docente para promover el aprendizaje de los alumnos, ya que esto les permite volver sobre los conocimientos trabajados para profundizar en los aprendizajes. También propone el uso

de rubricas para establecer criterios de evaluación claros y explícitos para los alumnos que, a su vez, les permitan autoevaluarse. En la enseñanza en aulas heterogéneas cobran especial importancia la autoevaluación y la coevaluación, ya que se consideran nuevos modos de poner en juego los saberes por parte de los alumnos y modos de interacción que promuevan la reflexión sobre el trabajo realizado para favorecer el aprendizaje. Aquí, aparece el tinte reflexivo de la propuesta de Anijovich y el foco puesto en la interacción para la construcción del conocimiento.

Reflexiones finales: el diálogo entre las perspectivas y apertura del enfoque

A partir del análisis realizado y los hallazgos presentados en este trabajo de investigación, se observa cómo es que los distintos autores dialogan entre sí y se nutren unos de otros. Al interior de cada una de estas perspectivas hay autores que trabajan juntos, como Tomlinson y McTighe que vinculan el enfoque de enseñanza diferenciada y la comprensión por diseño; o el trabajo en equipo que desarrolla Anijovich junto con Cappelletti y Cancio, y mantienen un diálogo con la propuesta de Pérez Gómez que también aborda el tema de la diversidad desde la pluralización de la enseñanza. Dentro de la tercera perspectiva, hay autores que convergen en este abordaje sociopolítico del tema como Skliar, Diker, Terigi, Cornú y Frigerio, que dialogan unos con otros y mantienen un vínculo con las propuestas europeas de Gimeno Sacristán y Perrennoud para pensar en nuevos horizontes para la escuela, abordando el tema de la desigualdad y la idea de democratizar la enseñanza. A su vez, este diálogo entre las distintas perspectivas permite retomar y revisar ideas de otros, dando lugar a un trabajo colaborativo. En este sentido, la propuesta de Anijovich toma los aportes de Tomlinson y se nutre del trabajo de autores que proponen proyecto sociopolítico, para elaborar una propuesta didáctica en vistas a contribuir con la equidad del sistema educativo a partir de tener en cuenta la diversidad y profundizar en cuestiones presentes en el debate educativo propio del contexto latinoamericano. De esta manera, los autores se nutren del trabajo de pedagogos en torno a cuestiones que abordan la enseñanza desde perspectivas que ponen en énfasis en distintos aspectos y se establece una red de teorías que se reúnen en torno a una enseñanza que para pensar la diversidad como enfoque educativo que reconoce las diferencias entre los alumnos.

A partir del análisis realizado, se pueden visualizar los cambios y continuidades en las formas de abordar el tema de la enseñanza para la diversidad a través de las distintas perspectivas que trabajan el tema y permiten entender el entramado de relaciones y

conceptos que configuran el enfoque y lo enriquecen. Este análisis, entonces, evidencia las contribuciones que cada uno hace al pensamiento educativo más allá de una caracterización dada por la ubicación geográfica para brindar una visión integrada de cómo se está pensando actualmente la enseñanza para la diversidad. Al analizar las diversas perspectivas estudiadas y las respuestas que dan a las problemáticas educativas, se puede ver cómo el enfoque cobra relevancia frente a las necesidades del mundo actual proponiendo pensar una enseñanza que se va reinventando frente a las coyunturas que se presentan, dando lugar al debate educativo. Asimismo, se muestra la viabilidad del enfoque en el diálogo con diversos autores y su relevancia para pensar la educación. A partir de la investigación realizada, este trabajo invita a seguir participando del debate educativo actual en torno al tema de la enseñanza a la diversidad y dar lugar a nuevas miradas e interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/>.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36
- Aldridge, J. (2010). Among the periodicals: Differentiated instruction. *Childhood Education*, 86(3), 193-195.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C., y Camilloni, A. R. W. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, O. S. (2007). “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades” en Frigerio, G., Baquero, R., y Diker, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Baquero, R. y Greco, M. (2007). “Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas”, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.
- Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos*, 25-28.
- Camilloni A. R. W. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, París, Anthropos
- Cornú, L. (2008). “Lugares y formas de lo común”, en Frigerio, G. y Diker G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Diker, G. (2005) Los sentidos del cambio en educación. En Graciela Frigerio & Gabriela Diker. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005, p. 129

Diker, G. (2007). “¿Es posible promover otra relación con el saber?” en Frigerio, G., Baquero, R., y Diker, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?” en Frigerio, G. y Diker G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Diker, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las infancias?, Buenos Aires, Los Polvorines.

Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

En English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.

Feldman, D. (2010). “Aportes para el desarrollo curricular”. En *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández Enguita, M. (1990). "Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas". En: *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI España, Madrid.

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire. *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir odotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO. Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4.

Flavell, J. H. (1979). “Metacognition and comprehension monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry” en *American Psychologist*, n°34, pp. 906-911.

Foucault, M. (2004). *Qu'est-ce que les Lumières?*. O. Dekens (Ed.). Bréal.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4, 55-68.

Freire, P. (1996). *Pedagogía del Oprimido*. Capítulo 2, p. 50-68. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2003), «Hacer del borde el comienzo de un espacio», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. La educación discute la noción de destino, Buenos Aires, cem/Noveduc.

- Frigerio, G. (2007). "Argumentos para ampliar lo pensable" en Frigerio, G., Baquero, R., y Diker, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. *Rev. Kikiriki*, (38), 18-25.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, 11-36. Aula de Innovación Educativa nº 81 y 82, Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (2000b). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social (Vol. 1)*. Ediciones Morata.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana (El ABC de la pedagogía)*. Buenos Aires: Aique.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit. How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis, MA: Free Spirit Publications.
- Larrosa, J. y Skliar, K. (2001). *Habitantes de Babel, Política y poética de la diferencia*, Barcelona: Laertes, pp. 72-73.
- Mancovsky, V. (2007). "Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas", en *Novedades Educativas*, nº195, pp. 4-8.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1988). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez Domínguez, B. (2002). "El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI", en Fortaeza, D. y Roselló, M.R. (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*, Palma de Mallorca, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Universitat de les Illes Balearz, pp. 1-47.

- Marzano R. (2001). *Classroom instruction that Works*. Estados Unidos: Ascd.
- Meirieu (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2010). Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona: Ariel.
- Monereo, C. (1997). “La construcción de pensamientos estratégicos en el aula”, en Perez Cabani, M. L. (comp): *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Universidad de Girona.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración Universal de los Derechos del Niño, United Nations.
- Organización de las Naciones Unidas. (1984). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Parrilla Latas, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, N° 327, 2002, págs. 11-30. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es>.
- Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez.; A. *Comprender y transformar la enseñanza*, 3.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1999). “¿Qué es la comprensión?” en Blythe, T., *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Editorial Morata.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*.
- Perrenoud, P. (2007a). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007b). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*.

Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?”. En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 1.

Poggi, M. (2003). Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación. En Alderoqui, S., y Centro de Estudios Multidisciplinarios (Eds.). *Educación y alteridad: Las figuras del extranjero: textos multidisciplinares* (pp. 92-99). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439–456

Querrien, A. (1979). “La normalización nacionalizada”, “Las miradas eficaces”, “Guerra contra la pobreza” y “¿Por qué ganaron los hermanos?” en *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.

Quivy, R., y Van Capendhout, L. (1999). La exploración. En *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa/Noruega Editores.

Rivas, A. (2012a): Dos caminos hacia la justicia educativa. Conferencia realizada en el marco del proyecto Nexus, CIPPEC. Disponible en Internet: <http://nexus.cippec.org/Main.php?do=blogShow&tagId=11>

Rivas, A. (2012b). “Viajes al futuro de la educación”. Buenos Aires, Fundación CIPPEC, disp. en Internet: <http://cippec.org/viajesalfuturodelaeducacion/#introduccion>

Rivas, A. (2015) “América Latina después de Pisa: lecciones aprendidas de la educación en siete países: 2000-2015”, Buenos Aires, Fundación CIPPEC, disp. en Internet: <http://www.cippec.org/novedadeshome/> Cap. 3.

Schwab, J. (1969). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. Sacristán Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs, 1-482.

Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante Editorial*, 119-132.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

Skliar, C. (2007). “Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela”. CONICET: investigación permanente.

Skliar, C. (2007b). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (No. 376). Miño y Dávila.

Skliar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad Pretenciosa. *Monográfico: A propósito de la*.

Skliar, C. (2008a). "Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad" en Diker, G., Frigerio, G. y Centro de Estudios Multidisciplinarios. (2008). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Skliar, C. (2008b). El cuidado del otro. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.

Skliar, C. (2011). Educar a cualquiera ya cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. *ponencia presentada en el panel "Inclusión social y educativa", Seminario regional: "La escuela media en debate, 2*.

Stavroula, V., Leonidas, K., y Mary, K. (2011). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: It's impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. In International Congress of School Effectiveness and Improvement.

Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-235.

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-384.

Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35, 127-137.

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.

Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.

Terigi, F. (2008). "Lo mismo no es lo común" en Diker, G., Frigerio, G. y Centro de Estudios Multidisciplinarios. (2008). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Tomlinson, C. A. (1998). For Integration and Differentiation Choose Concepts over Topics. *Middle School Journal*, 30, 2, 3-8.

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000a). Differentiated Instruction: Can It Work? *Education Digest*, 65, 5.)

Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable Differences: Standards-based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58, 1, 6-11.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2002). Different learners different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roeper Review*, 26, 4, 188.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- Tomlinson, C. A. (2008). The Goals of Differentiation - Differentiation creates conditions for students to willingly take charge of their own learning. *Educational Leadership*, 66, 3, 26.
- Tomlinson, C. A. (2011). Every Teacher a Coach. *Educational Leadership*, 69, 2.)
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, 64, 8, 27-31.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2007). *Integrando comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Kalbfleisch, M., & Layne, M. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55
- UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*. París: UNESCO.
- Valiande, S. (2010). *Differentiated Teaching in Mixed Ability Classrooms / Learning Processes and Effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cyprus, Nicosia, CY. (In Greek). ISBN 978-9963-689-91-0
- Vygotski, L. y Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessment to inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design. *Understanding by design*, 1, 7-19.

Documentos referidos

ONU, Asamblea General (1948). La declaración universal de derechos humanos, 217 A (III). París.

ONU, Asamblea General (1959). Declaración de los Derechos del Niño. París.