



GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Enseñar y aprender en la diversidad

Rebeca Anijovich

GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Enseñar y aprender en la diversidad

Rebeca Anijovich

Colaboradoras:
Graciela Cappelletti
Cecilia Cancio

Anijovich, Rebeca

Gestionar una escuela con aulas heterogéneas : enseñar y aprender en la diversidad
. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2014.
E-Book.

ISBN 978-950-12-0108-6

1. Educación. I. Título
CDD 370.15

Diseño de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

© 2014, Rebeca Anijovich

Todos los derechos reservados

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

Primera edición en formato digital: noviembre de 2014
Digitalización: Proyecto451

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

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0108-6

ÍNDICE

Portadilla

Agradecimientos

Prólogo

1. Aulas heterogéneas y equidad

2. El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas

3. La autonomía como meta educativa, por Graciela Cappelletti

4. Los espacios heterogéneos

5. Nuevas formas de evaluar

6. La gestión de una escuela heterogénea, por Cecilia Cancio

7. Experiencias inspiradoras

Epílogo

Bibliografía

*A la memoria de mi amiga Alicia.
A Tomy, Fermín, Sol y Agustín, quienes me enseñan a diario cuán maravilloso es sentir
perplejidad y placer por conocer el mundo, acercarse y alejarse para aprehenderlo con
avidez, e iluminar con sus sonrisas cada descubrimiento.*

AGRADECIMIENTOS

A través de este libro, deseamos compartir con docentes y directivos un largo recorrido, tanto teórico como experiencial, acerca de lo que significa enseñar considerando a las aulas como heterogéneas. No se trata solo de reconocer y declarar que las escuelas no son homogéneas, sino de contribuir al diseño y la gestión de una escuela que atienda la diversidad de alumnos y alumnas que a ella concurren.

Para lograr dichos aportes, trabajamos en equipo con muchos docentes, coordinadores y directores de escuelas latinoamericanas, de gestión pública y privada y de diferentes niveles de escolaridad, a quienes agradecemos su compromiso y buena disposición con los principios de este enfoque educativo.

Estamos recorriendo caminos para promover comunidades de aprendizaje como una manera de romper esa homogeneidad de las escuelas, encontrar intereses comunes, experiencias que nos convoquen y que enriquezcan la enseñanza y los aprendizajes.

Compartimos ideas, proyectos y reflexiones con docentes multiplicadores convencidos de que todos sus estudiantes pueden aprender y dispuestos a enseñarles a otros colegas cómo trabajar con este enfoque. Nuestra gratitud hacia cada uno de ellos.

Un agradecimiento especial a Teresa Chiurazzi, arquitecta, quien compartió el capítulo dedicado a los espacios y al hacerlo con entusiasmo y generosidad muestra el valor del trabajo compartido entre disciplinas.

A Fabiana Scattolini, Karina Raymundo, Roxana Beluzzo, Eileen Noble, Damián Zagdanski y su equipo y Eutimio Hernández, un especial reconocimiento por estar dispuestos a explorar e ir siempre más allá de lo conocido y compartir sus ideas y experiencias con colegas.

Al escribir este libro tratamos de comunicar ideas con claridad y profundidad, para lo cual agradecemos el trabajo minucioso y preciso de Elizabeth Gothelf, Leila Mesyngier y Gabriel Túñez.

Escribir un libro es también una oportunidad para dialogar, formular preguntas, pensar sobre el sentido de enseñar y aprender. Por eso también agradecemos a Gachy Cappelletti y Rosa Rottenberg el haber sido magníficas interlocutoras, entusiastas y

dispuestas a interpelar las ideas, aportar nuevas preguntas y perspectivas, haciendo que el trabajo de escritura sea riguroso y placentero.

PRÓLOGO

por Alicia R. W. de Camilloni

Una sociedad con aspiraciones de ser equitativa y abierta a todos requiere una educación inclusiva. Esta constituye un factor fundamental en la dinámica social de la inclusión-exclusión, ya que la educación escolar es la encargada –así se la reconoce– de proveer las habilidades necesarias para desplegar por completo las potencialidades de las personas, para que puedan vivir y participar plenamente en una sociedad democrática, para ocupar, con plenos derechos, determinados roles y estatus en ella, y para ingresar y permanecer de modo activo en el mercado laboral. Prestar atención pedagógicamente a las diferencias entre los alumnos es uno de los más significativos recursos para emplear en la batalla contra la discriminación formal, institucionalizada en la escuela, en la casa, en la sociedad.

Pero determinar cuál ha de ser la modalidad de resolución no es una cuestión simple. Desde un punto de vista pedagógico, la educación inclusiva ha adoptado distintos enfoques sobre la base de propósitos marcadamente diversos. Vemos así que, en la educación escolar, la heterogeneidad de los alumnos ha planteado una problemática que, en términos de formación, está lejos de haber recibido un único tratamiento.

La diversidad, según algunos autores, se resuelve con intervenciones diferentes, de modo de asegurar que sean homogéneos los logros de los alumnos que no son iguales y para que la equidad se manifieste, en consecuencia, a pesar de la diversidad de los puntos de partida, en la igualación de las consecuciones, poniendo especial atención en la necesidad de limitar los fracasos de los alumnos.

Esta interpretación de la pedagogía de la enseñanza diferenciada es, pues, una teoría de la enseñanza que parte de la idea de que todas las personas son diferentes y que los esfuerzos deben dirigirse a la obtención de logros definidos de manera común para todos. Así, pues, dado que todos los alumnos difieren unos de otros, la enseñanza uniforme podría facilitar el aprendizaje de algunos alumnos y obstaculizar, en cambio, el de otros.

Por esta razón, ante la enseñanza uniforme, los alumnos, de hecho, diferencian sus aprendizajes, y, sin la intervención inteligente de los educadores, los logros reflejados en los éxitos y los fracasos serían la natural expresión de su diversidad. Por esta razón, consideran que resulta imprescindible diferenciar las enseñanzas para plasmar la igualdad en los logros de conocimientos, habilidades y actitudes.

Sin embargo, otras posturas pedagógicas que se inscriben, igualmente, en la pedagogía diferenciada analizan la cuestión desde otra perspectiva, en la que la lucha contra la discriminación adopta, por el contrario, la forma de verdadero respeto, desplazando la precariedad de la tolerancia a la diversidad intrínseca, esencial y humana de los alumnos.

La heterogeneidad de las personas, según esta otra interpretación, debe ser respetada, estimulada y, por ende, conservada, apoyada por una pedagogía que no solo se sostiene, como en la postura anterior, sobre el principio de que todos los alumnos son diferentes entre sí, sino, también, en el de que la diversidad es un tesoro que se debe preservar como uno de los valores patrimoniales de la humanidad.

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

La opción por una de las interpretaciones de la pedagogía diferenciada no es un problema de sencilla elección. Problemas teóricos y prácticos parecen condicionar las decisiones. La relación profesor-alumno no describe correctamente la situación real de la enseñanza. El profesor desempeña su labor docente en una clase donde encuentra una constelación de relaciones, una clase integrada por conjuntos de alumnos, en la que existen complejas diversidades y cuenta, además, con un espacio y un tiempo limitados. Se le presentan continuamente distintas opciones para su acción docente. Enseñanza diferenciada, enseñanza diferenciadora. Soluciones que nunca son sencillas, soluciones difíciles y más que difíciles.

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

profesores? ¿Cómo gestionar una institución y brindar un marco adecuado y un apoyo estimulante a los profesores que se proponen llevar adelante este proyecto pedagógico?

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

1. AULAS HETEROGÉNEAS Y EQUIDAD (1)

DE LA ESCUELA HOMOGÉNEA A LA CONSIDERACIÓN DE LO DIVERSO

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

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

El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX, con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y

estrategias más inclusivos que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

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

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias, que favorecen la emergencia de una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Al respecto, Gimeno Sacristán expresa:

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

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

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

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

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

3) *Igualdad de resultados*: independientemente de sus diversidades todos los alumnos pueden alcanzar buenos resultados.

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

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

EL ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

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

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

Enfoque: acción de enfocar.

Enfocar:

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

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

un problema educativo, desde un marco teórico, ideológico y metodológico que permite comprenderlo, y a partir de esa comprensión, diseñar estrategias para abordarlo.

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

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

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

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

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

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

TODOS PUEDEN APRENDER: UN SUPUESTO TEÓRICO FUNDANTE DEL ENFOQUE

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

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

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

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

Mancovsky (2007) nos alerta sobre las creencias de los maestros acerca de las posibilidades de aprender que tienen los estudiantes, ya que estas ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Mientras que Greco (2007: 299) nos ilustra con frases como: “Ellos no saben, no pueden, no leen ni saben hablar”; “viven en la cultura de la imagen y eso los ha dejado sin palabras”; “se relacionan preguntándose, insultándose, jugando de manos, no dialogan”; “no quieren hacer el esfuerzo de pensar o elaborar, con apretar un botón tienen todo listo y creen que investigar es eso, traer todo lo que encuentran en Internet sin saber de qué se trata”; “nosotros teníamos otra conciencia de lo que era leer, escuchar, entender un texto, estos chicos viven en un mundo de imágenes”, frases que, sin duda, tienen efectos. La autora mencionada nos propone poner en cuestión las afirmaciones e invitar a los docentes a pensar sobre ellas, recuperando lo que alumnos pueden lograr y lo que los propios docentes pueden aportar.

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

Todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El

reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 25).

Para trabajar con este enfoque, necesitamos contar con docentes que tengan lo que llamamos una “mentalidad en crecimiento”, es decir, que vean en los alumnos un mundo de posibilidades. Desde la perspectiva del desarrollo profesional, los educadores deben saber que la dedicación invertida en capacitarse y ser aprendices permanentes de sus alumnos los ponen en una situación de mayor seguridad para afrontar cualquier dificultad. Es importante que conozcan bien su rol a la hora de establecer altos objetivos y proveer un sólido soporte, como también estar en la búsqueda de lo que funciona para que sus estudiantes alcancen el máximo potencial en la escuela, aun en situaciones complejas.

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

Sin embargo, el trabajo en aulas heterogéneas plantea atender a fenómenos complejos. En relación con esto, Camilloni considera la dificultad de establecer categorías que permitan comprender y procesar, de manera didáctica, la diversidad. La literatura especializada propone algunas herramientas teóricas para clasificar los diferentes talentos, inteligencias, estilos de pensamiento y de aprendizaje. Pero a la hora de los docentes tener que intervenir, no hay un acuerdo absoluto: “Algunos de los proyectos se proponen atender al alumno según la categoría en la que se lo clasifica para facilitarle el aprendizaje, en tanto otros persiguen la transformación de estilo propio del alumno en búsqueda de aquel que mejor sirva a los propósitos curriculares” (Camilloni, 2004: 10).

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

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

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

LOS MALENTENDIDOS EN EL TRABAJO CON LAS AULAS HETEROGÉNEAS

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

- 1) *En las aulas heterogéneas, es necesario diseñar una actividad para cada alumno.*
De acuerdo con García Hoz (1986), la educación personalizada estimula la capacidad de una persona para formular y realizar su proyecto personal de vida. La educación personalizada se basa en cuatro principios: la adecuación a la singularidad personal de cada alumno, la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje. No obstante, en tanto seres sociales, los alumnos tienen intereses comunes y semejanzas en capacidades y puntos de partida. Seguramente, una propuesta de un abanico de actividades con un límite razonable alcance para atender a la singularidad de cada uno. Además, si las consignas de trabajo están correctamente formuladas, una misma propuesta puede dar lugar a una diversidad de respuestas y estilos.
- 2) *Este enfoque no es adecuado para cursos numerosos.* Si consideramos que la enseñanza personalizada implica el diseño de una tarea diferente para cada alumno, este enfoque solo podría implementarse con aulas de un número muy reducido de alumnos. Pero si entendemos que uno de los valores que se pretenden desarrollar a partir de las aulas heterogéneas es la autonomía, y quebramos la imagen tradicional del docente o directivo con un control permanente de lo que sucede en el aula, podemos proponer dispositivos y actividades para que los alumnos se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje desde la elección de la actividad por realizar (entre una serie de alternativas) hasta la regulación de su proceso y el logro del resultado. Además, la cantidad de alumnos también propone un abanico mayor o menor de estilos e intereses. Un buen trabajo en equipo entre estudiantes con semejanzas y diferencias interpersonales favorece el desarrollo de la tolerancia y la

emergencia de conflictos sociocognitivos que desafían el pensamiento individual.

El ejercicio del rol del docente en este enfoque requiere del planteo y monitoreo de las actividades simultáneas que se darán en el aula, de acuerdo con las propuestas que ha ofrecido a sus alumnos. El docente tendrá que entrenar la observación y aprender cuándo intervenir y cuándo abstenerse.

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

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

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

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

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

- 7) *Se ofrecen actividades más desafiantes para los estudiantes de mayor nivel cognitivo.* En este punto se confunde el nivel de complejidad con el desafío. Una

tarea de baja complejidad puede ser interesante porque se relaciona con un interés o una necesidad del alumno que la realiza. A veces una tarea de alta complejidad puede resultar paralizadora. En todos los casos, lo importante es que la tarea sea percibida como relevante y significativa para quien debe resolverla.

- 8) *Agrupar a los alumnos por nivel.* Durante muchos años, el concepto de atender a la diversidad significó reunir a los estudiantes por niveles: los mejores, los intermedios y los más flojos. De acuerdo con una variedad de investigaciones, se reveló que bajo ese esquema raramente se producía una movilidad de un nivel a otro, sino que los alumnos quedaban “etiquetados” e instalados en su categoría. En la actualidad se trabaja con diversidad de grupos, a veces por nivel cognitivo o por interés y, en algunos casos, como en la enseñanza de idiomas, se mantienen los niveles.
- 9) *Este enfoque es válido para la enseñanza, no para la evaluación.* Se acepta enseñar considerando la heterogeneidad de los estudiantes, pero a la hora de evaluar se opta por los mismos instrumentos para todos los alumnos. Este supuesto desconoce las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación como un círculo virtuoso que permite retroalimentar a los alumnos, ayudarlos a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, al tiempo que ayuda a examinar y ajustar las intervenciones docentes, haciéndolas más adecuadas.
- 10) *Se ofrecen más actividades para los alumnos que terminan antes y esto puede generar resistencias.* En el aula tradicional, se trata de entretener al que termina primero para que no moleste. En este enfoque se intenta respetar los ritmos individuales en la medida de lo posible y ofrecer opciones tanto académicas como recreativas para aquellos que requieren menos tiempo en la resolución de problemas. Si el espacio educativo no se restringe solo al aula, el uso de las bibliotecas, salas de juegos y ofertas audiovisuales también pueden ser opciones interesantes y educativas. O simplemente descansar puede constituirse en el aprendizaje de un buen hábito.

LA FLEXIBILIDAD: FOCO DEL ENFOQUE

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

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

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

Según Perrenoud (2007: 9), “adaptar la acción pedagógica al alumno no significa, sin embargo, renunciar a instruirlo, ni abandonar sus objetivos esenciales. Diferenciar es luchar simultáneamente para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel”. Se trata, entonces, de ofrecer desde la enseñanza diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes.

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

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

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

Si analizamos el concepto desde la perspectiva de las neurociencias, podemos ligar la flexibilidad a la “neuroplasticidad”. Para explicar qué es la neuroplasticidad, Cáceres (s/f) expone: “La neuroplasticidad (NP) no es otra cosa que la manera que tiene el cerebro de interactuar con el medio ambiente. Es una propiedad natural a través de la cual estamos en contacto con lo que nos rodea”. Más adelante explica que al momento de nacer, a diferencia de otros tejidos y órganos, el sistema nervioso (y más específicamente el cerebro) está en un estado de inmadurez y gran parte de su desarrollo se lleva a cabo en los primeros años de nuestra vida. La neuroplasticidad del desarrollo es el mecanismo involuntario que permite que el niño vaya moldeando la vías nerviosas que le posibilitarán caminar, hablar, comprender, leer, etc. Para que esto ocurra, será fundamental la cantidad y calidad de estímulos que reciba del medio ambiente. Pero la neuroplasticidad no se restringe al desarrollo: al incorporar conceptos nuevos o al aprender una nueva tarea que requiera una destreza motora determinada (conducir un automóvil, aprender a usar una computadora, o simplemente aprender un nuevo idioma,

por ejemplo), nuestro cerebro se va modificando y nuevas vías de conexión se van desarrollando y perfeccionando logrando cierto grado de experiencia. Este proceso se traduce con un cambio “plástico” de nuestras estructuras nerviosas que constituyen la NP del aprendizaje.

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

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

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

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

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

- Propiciar el desarrollo de un estudiante autónomo, con capacidad para trabajar junto a otros, y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias, intereses, expectativas, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento, así como también su entorno socioeconómico, bagaje cultural y experiencias anteriores.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir. Por ejemplo, optar entre varias propuestas de actividades de aprendizaje, los modos de programar y organizar, monitorear y evaluar su tarea.
- Disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual como grupal, rico en propuestas diversas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido.

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

¹ Agradecemos los aportes de Marisa Odria, de Lima, Perú.

2. EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN AULAS HETEROGÉNEAS

PRINCIPIOS ORIENTADORES

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

Durante mucho tiempo la educación tradicional se ocupó de transmitir contenidos a los alumnos que aprendían muchos conocimientos amontonados y almacenados en sus memorias en forma precaria y carente de sentido. La escuela estaba planteada a partir de una propuesta de enseñanza única, con la idea de que todos los alumnos debían aprender lo mismo. Sin embargo, aportes de investigación realizados a la educación en forma más reciente nos permiten pensar en la actualidad la enseñanza y el aprendizaje desde perspectivas diversas. Una de ellas es la contribución realizada por Ausubel (1976), quien definió el aprendizaje como la adquisición de nuevos significados, estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y los nuevos contenidos. En este proceso de construcción, se modifican los conocimientos y los esquemas previos, y se crea una nueva representación o conceptualización. La intención, según analiza Martínez Domínguez, es tratar de

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

Siguiendo a esta autora, podemos afirmar que las intervenciones educativas

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

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

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

Para formar aprendices autónomos, (2) los modos de vinculación entre los docentes y los alumnos son determinantes. En este caso, nos referimos a la necesidad de establecer relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escuchar atentamente a todos los estudiantes, tratando de que nadie sea “invisible” y manteniendo altas expectativas sobre todos. Muchas investigaciones –desde Rosenthal y Jacobson (1968) en adelante– han demostrado que las creencias que tienen los docentes acerca de sus alumnos impactan en los aprendizajes; si confían en la capacidad de los estudiantes de aprender, estos desarrollarán un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima y los estimulará a asumir nuevos desafíos durante su proceso de aprendizaje. Asimismo los docentes tienen que plantearles exigencias altas y ofrecerles diversidad de oportunidades para aprender.

Por su parte, consideramos que es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes. En ese sentido, resulta fundamental promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y la solidaridad. De ese modo, los estudiantes aprenderán a reconocer las fortalezas de sus compañeros y los valorarán como personas únicas. El trabajo en aulas heterogéneas

propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible. A modo de ejemplo, reconocemos las propuestas que permiten a los alumnos planificar y organizar sus actividades, tanto en el transcurso del día de clase o de la semana. Entre ellas, mencionamos la posibilidad de elegir entre las opciones que el docente les ofrece, investigarlas, formular preguntas, buscar información en diferentes fuentes, compartirlas y comunicar los conocimientos.

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

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

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

EL ENTORNO EDUCATIVO: LOS ESPACIOS EN LA ESCUELA

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

Comencemos señalando que la organización de los espacios internos y externos, la distribución de los tiempos y las modalidades de encuentro entre los integrantes de la escuela forman parte, entre otros aspectos, del proyecto de una institución educativa. En este aspecto, nos referimos a la escuela como un “todo-espacio de aprendizaje”, porque, además de aprender en el aula, también se aprende en la biblioteca, el patio, espacios en los que se puede interactuar con los otros y a partir de diferentes recursos. El espacio, definitivamente, no es neutro. Según Chiurazzi: (3)

Es por ello que de forma silenciosa la escuela enseña y puede impedir o facilitar formatos alternativos,

dificultar o promover la movilidad y el encuentro, restringir o permitir las simultaneidades (lo individual y lo colectivo, lo escolar y lo extraescolar), [...] ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, contribuir al ejercicio del control o habilitar condiciones para actuar en libertad.

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

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

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

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

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

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

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

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

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

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

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

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

Entre sus principios fundamentales, los contratos de trabajo deben representar un *consentimiento mutuo*. Sin embargo, ese aspecto resulta a menudo polémico, porque habitualmente es la escuela o el docente el que propone el contrato o toma la iniciativa, y no es tan fácil que el alumno pueda rechazarlo. La aceptación del estudiante significa que el docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer, partiendo desde ese punto para generar condiciones y promover acciones de mayor nivel de complejidad, que ayuden a esos estudiantes a mover los límites de “lo que pueden”. Por ese motivo es clave establecer una negociación entre todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato, los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en las satisfacciones para ambas partes. (4)

Como plantea Meirieu:

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

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

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

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

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

- Formular tareas de aprendizaje con sentido para los alumnos, esto es, preparar diferentes alternativas de abordaje de un mismo tópico y permitir a los alumnos la elección del tipo de tarea que realizarán entre un abanico de propuestas posibles, que incluya la propia propuesta del estudiante.

- Establecer rutinas explicitando previamente la necesidad de estas y los criterios para adoptarlas.
- Crear espacios y tiempos para visibilizar los propósitos de la tarea, haciéndolos explícitos.
- Promover, a través de consignas y orientaciones, la asunción y el sostenimiento de tiempos variables para resolver las tareas.
- Considerar la realización de contratos pedagógicos, así como su revisión y modificación periódica para evitar que estos pierdan sentido.
- Favorecer y planificar momentos de intercambios entre los estudiantes.
- Promover agrupaciones flexibles y favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

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

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

LAS CONSIGNAS AUTÉNTICAS Y SIGNIFICATIVAS

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

Si analizamos las consignas desde la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1983), encontramos que es una unidad de vida mediatizada por la reflexión en la mente y su función es orientar al individuo en el mundo objetivo. Las actividades, entonces, responden a necesidades y se dirigen a un objeto que es capaz de satisfacerlas. La

consigna, de este modo, se “constituye como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad” (Riestra, 2008: 268).

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

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

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

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

No es necesario que todas las características antes enumeradas estén presentes en cada consigna de trabajo. La lista es orientadora del estilo de consignas por desarrollar

para promover un aprendizaje diverso, significativo y cada vez más autónomo.

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

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

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

Proponer un trabajo pedagógico clave alrededor de las consignas de trabajo apunta a considerar cuál es el tipo de tarea que se les ofrece a los estudiantes. En este sentido, cabe incluir los aportes de Doyle referidos a la definición de tarea académica. Este autor define el concepto de tarea para referirse a la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado o estructurado en una clase. Y menciona que el análisis de las tareas se centra en tres componentes esenciales:

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

Cabe señalar que

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

El autor realiza una distinción de las tareas que implican:

- a) La memoria o la reproducción o el reconocimiento de información encontrada previamente (por ejemplo, pruebas de pronunciación).
- b) Rutinas o algoritmos que generen respuestas en forma segura (por ejemplo, ejercicios

aritméticos o de gramática).

- c) Comprensión, incluyendo el reconocimiento de las versiones transformadas de un texto, seleccionando los procedimientos apropiados para resolver problemas complejos, y haciendo inferencias o predicciones a partir de la información dada (por ejemplo, solucionando problemas semánticos en matemática, realizando experimentos científicos o leyendo comprensivamente un nuevo pasaje) (Doyle, 1995: 8-9).

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

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

- a) El problema de la actitud: la enseñanza implica el proceso de guiar a los alumnos, para que descubran lo que hay en sus propias mentes; en ella hay modelos implícitos que les son útiles. Tienen que reconocer que el material que han aprendido les brinda la ocasión de ir más allá. En ese sentido, Bruner propone favorecer propuestas que colaboren para que los estudiantes adopten una actitud abierta y reflexiva a la hora de aprender, que descubran por sí mismos y que elaboren hipótesis. De lo contrario, tendrán una actitud obediente pero vacía de comprensión.
- b) El problema de la compatibilidad: el autor se plantea cómo hacer que el estudiante enfoque el nuevo material que está aprendiendo de manera tal que encaje en su propio sistema de asociaciones, subdivisiones, categorías y marcos de referencia, a fin de hacerlo propio, para poder utilizar la información de una manera compatible con los conocimientos que ya posee. Es encontrar la conexión con algo que ya conocen.
- c) El problema de la motivación: con ella el alumno puede experimentar su propia capacidad para solucionar problemas y alcanzar un buen desempeño, de modo que se sentirá recompensado por el ejercicio de su pensamiento. La recompensa que se obtiene del uso de materiales, de descubrir regularidades, de extrapolar, y de prácticas similares, es intrínseca a la actividad; va más allá de la satisfacción de la curiosidad. El autor promueve la idea de motivaciones intrínsecas (ligadas a la propia actividad) más que extrínsecas (más ligadas al conductismo).

- d) El problema de la exploración y elaboración de hipótesis: Bruner propone brindar al estudiante ocasiones de practicar las habilidades relacionadas con el uso de la información y la solución de problemas. De este modo, se promueven habilidades que permiten, por ejemplo, llevar una idea hasta sus últimas consecuencias. Cuando se presenta un tema nuevo, y el docente deja que sus alumnos expongan sus impresiones y discutan acerca de él, es muy probable que ellos elaboren hipótesis. Entrenarse en la concisión sería otra habilidad a la que sería deseable contribuir, atendiendo a la formulación de buenas consignas de trabajo.
- e) El problema del repliegue sobre sí mismo: que puede considerarse en línea con una propuesta de consignas que favorezcan los procesos metacognitivos para que los alumnos entiendan cómo es el proceso del propio aprendizaje.
- f) El poder del contraste: Bruner refiere a la capacidad para manejar adecuadamente el flujo de información, para que pueda ser utilizado con el fin de solucionar dificultades. El contraste es uno de los aspectos más poderosos para explorar en el marco de la enseñanza. Implica la búsqueda de un caso negativo que colabore en la construcción del concepto. Esto claramente debe estar direccionado por las consignas de trabajo que se propongan.

DE LAS ORIENTACIONES AL DISEÑO DE SITUACIONES CONCRETAS

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

En este capítulo presentamos algunos fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza en aulas heterogéneas. Seleccionamos tres cuestiones fundamentales para considerar en el diseño de la enseñanza: el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y la elaboración de las consignas auténticas y significativas. No obstante, cabe señalar que estos son solamente algunos de los aspectos sobre los que se propone focalizar para tener en cuenta en el diseño de situaciones de enseñanza. Entendemos que el momento de considerar cómo iniciar una unidad de trabajo, o una clase y cómo llevarla adelante, implica poner en juego distintas variables, además del contenido por enseñar: ¿qué tipo de agrupamientos se pueden proponer para que los alumnos puedan

optimizar sus capacidades, construir conocimientos y favorecer su autonomía?; ¿cómo formular esas consignas para el trabajo?; ¿cómo contribuye la tecnología en el desarrollo de la autonomía?; ¿qué tipos de tareas académicas promueven, en el sentido mencionado por Doyle?; ¿favorecen el tipo de aprendizajes que refiere Bruner en el desarrollo de los problemas de la enseñanza?; ¿qué uso le compete al espacio en el que se llevan adelante?

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

2 Desarrollaremos el concepto de autonomía en el capítulo 3.

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

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

3. LA AUTONOMÍA COMO META EDUCATIVA

por Graciela Cappelletti (5)

¿Por qué abordar la construcción de la autonomía y la metacognición en un libro sobre diversidad en las aulas? Pensamos que los dos conceptos mencionados son tanto condiciones de posibilidad como objetivos para lograr en las aulas heterogéneas, ya que estas requieren docentes y directivos que favorezcan la reflexión sobre los propios pensamientos de los alumnos, que intenten que sus estudiantes reconozcan, pongan en juego y modifiquen sus estrategias de aprendizaje y, que complementariamente, se autorregulen.

En este capítulo presentaremos tanto aspectos conceptuales sobre la metacognición y la autonomía como sugerencias para poder llevar estos principios a las aulas y utilizarlos en dispositivos de enseñanza.

¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

Hablar de metacognición es referirse a los procesos de “pensar sobre el propio pensamiento”. Pero no sobre *cualquier* pensamiento: interesa crear condiciones para reflexionar sobre el propio pensamiento en la medida que intentamos comprender o saber cómo aprendemos, cómo arribamos a tal resultado, cómo resolvimos esta situación, cuál fue el camino que utilizamos. Y todas estas actividades con nuestro pensamiento las llevamos a cabo con el propósito de saber más acerca de nosotros mismos y de nuestros caminos para aprender, que, como se viene desarrollando en este libro, son caminos propios y personales, determinados por nuestras propias posibilidades cognitivas y

nuestros intereses.

Conocer la actividad cognitiva permite ejercer un control sobre ella y, en ese sentido, tratar de mejorar los procesos que se realizan. Si un estudiante anticipa cuáles son las acciones que tiene que llevar adelante para realizar una tarea propuesta, puede planificarla, focalizarse en las dificultades por resolver, pedir ayuda, apoyarse en lo que se siente seguro. Esto significa que conocer la actividad cognitiva permite una mayor eficacia sobre los procesos que se realizan para aprender. Permite controlar, dentro de ciertos márgenes, los procesos de pensamiento que se ponen en juego. Este control es lo que se conoce como “autorregulación”, que solo es posible en el marco de la autonomía del estudiante.

John Flavell, de la Universidad de Stanford, fue uno de los pioneros en las investigaciones sobre metacognición. Sus trabajos han partido de su estudio sistemático de los aportes de Jean Piaget. Según Flavell (1979), la metacognición es la conciencia y el control de los procesos cognitivos, en tres aspectos centrales: el conocimiento sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias. Para pensar metacognitivamente, es necesario *saber* acerca de uno mismo en relación con cómo aprendemos, pero también cómo lo hacen los otros sujetos. Asimismo, conocer las tareas que se realizan implica identificar las actividades cognitivas que se llevan a cabo para resolver una actividad determinada. Y el conocimiento de las estrategias permite visibilizar la efectividad de los procedimientos puestos en juego (por el mismo sujeto o por otros) para la resolución de una tarea.

Pueden pensarse estas categorías en la actividad concreta que se realiza en las aulas, por ejemplo, en el marco de la enseñanza de la matemática, cuando el docente crea condiciones pedagógicas para que los alumnos exploren modos propios de resolución de una situación y luego promueve la reflexión y el análisis compartido de los procesos llevados a cabo para resolverla. En esa línea se favorece en los alumnos la capacidad para pensar sobre las estrategias puestas en juego, las tareas que se llevaron a cabo y fundamentalmente, identificar cómo pensó cada uno de ellos. Al mismo tiempo, también puede compararse cómo pensó el resto de sus compañeros o algunos de ellos, de modo de comprender si alguna de las otras estrategias o tareas en juego pueden ser más eficientes que las propias. Y decidir si resulta conveniente ponerlas en juego en situaciones similares.

Por supuesto que no todos los alumnos pueden considerar estos aspectos ni en todas las situaciones. En ocasiones se tratará más de un acercamiento global a procesos metacognitivos. Sin embargo, la propuesta intencional de trabajo sistemático sobre estos aspectos o sobre algunos de ellos colabora en la formación de un alumno autónomo y que se autorregula. Los profesores que favorecen la enseñanza de estos procesos metacognitivos, y proponen actividades en las que es necesario reflexionar tanto sobre las estrategias que los alumnos ponen en juego como sobre las tareas que realizan y los caminos diferentes o similares que llevan a cabo, forman a alumnos que son capaces de decidir cuál es el mejor camino para resolver las situaciones planteadas.

Según Litwin:

Una persona que posee conocimiento metacognitivo puede saber que le es difícil memorizar algo que nunca vio escrito y eso la conduce a escribir la frase, el número o el listado. Pero otra puede ignorarlo y entonces, frente a una dificultad específica de un estudiante, los docentes, al reconocer las actividades reflexivas que se deben realizar, podemos ayudar a su resolución indicando tareas y poniéndole nombre a cada una de ellas. Reconocemos que para entender algo es importante hacer un esfuerzo comparativo, ordenar los diferentes hechos según algún criterio, etc. Utilizaremos un lenguaje que nombra a esos procesos cognitivos e instaremos para provocarlos. En síntesis: no se trata de que los alumnos comparen o sintetizen, sino que sepan qué se está comparando o sintetizando (Litwin, 2007: 2).

El trabajo de Flavell en relación con la metacognición enfatiza aspectos de la necesidad de la conciencia sobre estos procesos: para este autor, la metacognición requiere que los estudiantes hagan consciente los mecanismos cognitivos puestos en juego en la realización de la tarea. Este aspecto ha sido discutido por algunos investigadores, como Reder y Schunn (1996) y Kentridge y Heywood (2000), quienes sostienen que los procesos metacognitivos no necesitan operar conscientemente. Sin embargo, en términos de su potencialidad para la enseñanza, resulta pertinente considerar la posición de Flavell, en tanto visibiliza un proceso central para el trabajo en las aulas.

¿CUÁNDO UN ESTUDIANTE ES AUTÓNOMO?

Las propuestas curriculares en general, los planes educativos en sentido amplio, los documentos de los organismos internacionales expresan (entre otras metas) la importancia de tender a la formación de sujetos autónomos. La autonomía en términos de aprendizajes es hoy indudablemente un valor. Resulta necesario abordar qué significa construir autonomía en el marco de las aulas.

Según el diccionario de Moliner (1997: 308), la palabra “autonomía” presenta varias acepciones: la ligada a las personas expresa la facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro. Pero resulta interesante considerar que el mismo diccionario identifica un sentido vinculado con la independencia, la libertad, y otro, en el que la autonomía es el tiempo que un vehículo puede recorrer un trayecto sin la necesidad de cargar combustible.

Pensar en un alumno autónomo en relación con sus aprendizajes en el marco de las escuelas hoy resulta utópico. Si tomamos al pie de la letra la definición de autonomía expresada en el párrafo anterior, un alumno autónomo en las aulas es aquel que debería, al menos, tener oportunidades reales para decidir sobre sus propias acciones. Esto conlleva, desde la perspectiva del alumno, disponer de una serie de habilidades o competencias que le permitan anticipar distintos caminos, evaluar la conveniencia de tomar alguno de ellos, de elegirlo, transitarlo y arribar a algún resultado. Por supuesto, también, poder dar cuenta de ese proceso.

Desde la perspectiva de la enseñanza, el escenario en el aula debería poder generar las condiciones para que los alumnos elijan genuinamente, en relación con las propuestas

o los modos de resolverlas, con los contenidos que se abordan, con las actividades que se realizan. Es en ese punto específicamente donde la construcción de la autonomía se vincula claramente con la perspectiva de la diversidad. Tal como plantean Anijovich, Malbergier y Sigal (2004: 31), “una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas”.

¿Cuándo un estudiante es autónomo? Cuando toma decisiones en la formulación de los objetivos de su trabajo, de los procedimientos que va a llevar adelante y selecciona recursos en pos de esto. Esto quiere decir que planifica su tarea y, además, es capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje. No se trata, sin embargo, de una experiencia solitaria: si la autonomía se constituye como objeto de enseñanza, si las propuestas en las aulas se orientan a enseñarla, el trabajo con pares en lo que atañe a este propósito será central para su construcción. Según Marcelo (2010), no es sinónimo de aprendizaje aislado, y en la vida cotidiana, no se trata de la idea de Robinson Crusoe, aislado y haciendo todo por su cuenta, sino que se enraíza en experiencias que voluntariamente los sujetos realizan y, agregamos, que deben haber sido previstas en la planificación de la enseñanza que los docentes llevan a cabo.

En ese sentido, la construcción de la autonomía de los estudiantes (y también el trabajo para la enseñanza de procesos metacognitivos) requiere necesariamente de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia. Para aprender a ser un alumno autónomo, hay que pasar por experiencias que permitan serlo y reflexionar sobre ellas; para poder poner en juego prácticas metacognitivas, hay que transitarlas y reflexionar sobre ellas. Como parte del proceso formativo de los alumnos en este sentido, es deseable analizar las prácticas realizadas a la luz de las creencias, de modo de poder poner en cuestión las propias ideas y avanzar a un grado de mayor autoconciencia de las acciones que se están realizando o se proponen realizar. De este modo, el estudiante tiende a ser consciente de sus decisiones, de los conocimientos que puso en juego, de las dificultades y del modo de superarlas: es capaz de pensar con sentido crítico. Meirieu plantea que:

ayudar a los niños a tomar decisiones es a la vez localizar los ámbitos en los que existe una opción real entre varias posibles, crear las condiciones que les permitan deliberar y guiarlos para que puedan mantener sus decisiones a largo plazo, lo bastante largo como para explorar de veras un escenario, examinando las cosas a tiempo para no comprometer su futuro (Meirieu, 2010: 131).

Metacognición y autonomía pueden pensarse como procesos que requieren encontrarse: la enseñanza del trabajo metacognitivo en los estudiantes conlleva la autorregulación de los propios aprendizajes, es decir, tiende a promover alumnos autónomos.

Tal como refiere Marcelo en el trabajo mencionado, Butler y Winne (1995), en su revisión de investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, concluyen que el aprendizaje es más eficaz cuando existe autorregulación en los sujetos que aprenden. Para eso, es

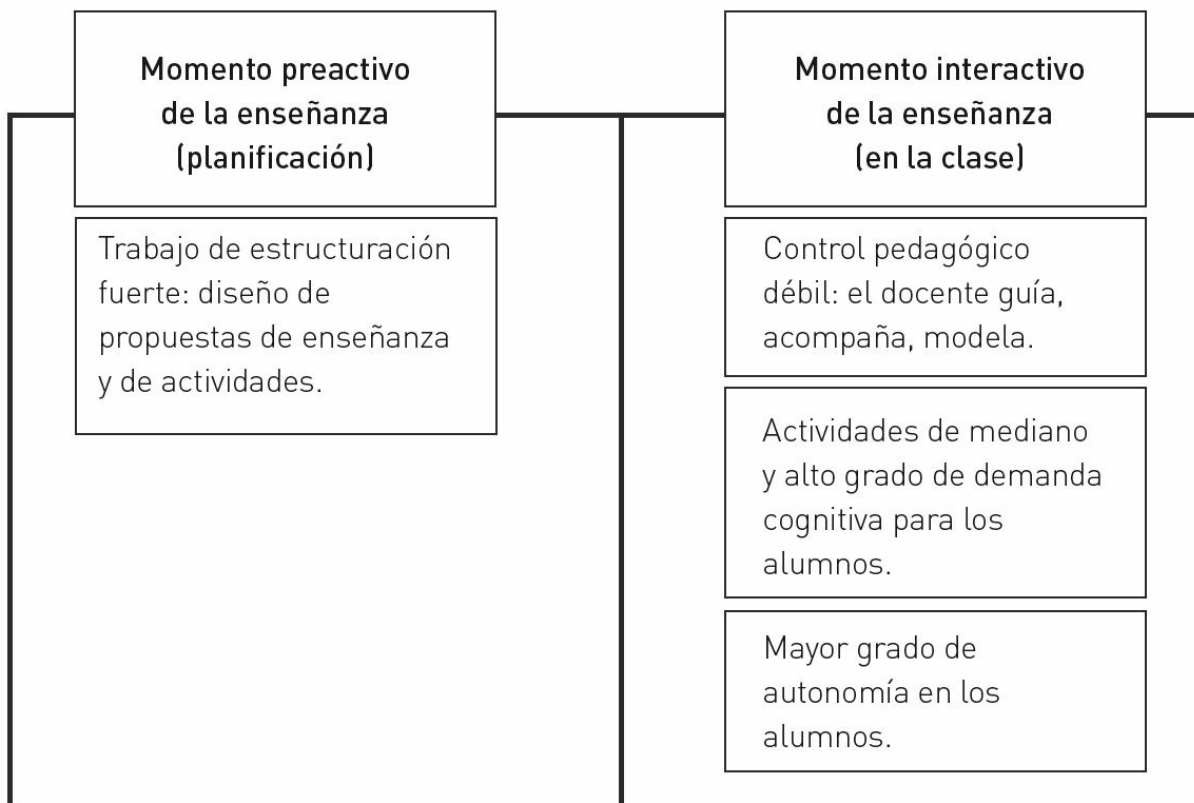
condición necesaria aprender en contextos en los que se impliquen activamente en la tarea por realizar, estableciendo metas, deliberando acerca de las estrategias y llevando adelante luego las acciones previstas.

CONSTRUIR AUTONOMÍA EN LAS AULAS

La primera cuestión para considerar es que se trata de reformular tanto el rol del docente como el del alumno. Específicamente, el cambio en la propuesta de enseñanza implica la construcción de un nuevo rol del docente que impacta en el rol del alumno y lo posiciona de un modo diferente. Se trata de generar un marco para la enseñanza donde el control pedagógico en la situación de clase concreta sea cada vez más débil, pero que necesariamente haya sido estructurado con fuerza en el momento de planificación de la enseñanza.

Cuadro 1

Marco para la tarea en aulas heterogéneas considerando el grado de estructuración de la tarea de enseñanza



Se trata entonces de modificar el rol del docente en la escuela: no se propone que los profesores direccionen las tareas, den instrucciones, controlen y corrijan. En términos de la autonomía, se trata de que prevean una serie de propuestas que consideren la elección por parte de los alumnos sin sacrificar la definición del piso de contenidos que se propone que sean aprendidos. En términos de la metacognición, se trata de que el docente provea oportunidades para que los alumnos puedan reflexionar sobre la planificación de las tareas, las estrategias que ponen en juego para resolverlas, la decisión sobre cuáles son los mejores (o el mejor) caminos para llevarla a cabo.

El punto es, entonces, cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia metacognitiva y generar aprendizajes autónomos y autorregulados. Nancy Joseph (2009) brinda orientaciones que pueden colaborar en el marco de lo que se viene presentando en este capítulo. Si bien las propuestas abrevan en la formación de alumnos de los últimos años de escuelas primarias y de escuelas secundarias, las estrategias son valiosas y pueden ser ajustadas en función de los destinatarios. Los maestros pueden diseñar tareas que promuevan prácticas en torno a estos contenidos de enseñanza, que colaboren en el desarrollo de esas competencias y que aumenten su confianza como estudiantes (Vacca, 2002).

La investigación señala que los profesores deberían diseñar lecciones que atiendan tres componentes principales:

- La enseñanza a través de ejemplos del maestro.
- Las discusiones que promuevan metacognición.
- Las prácticas en un aula activa.

Estas propuestas llevan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. En la misma línea, Joseph (2009) presenta una serie de estrategias para el aula que colaboran con los estudiantes en la realización de propuestas autorreguladas y centradas en prácticas de metacognición:

- *Brindar consejos “reales” y aliento o estimulación*: el aprendizaje implica esfuerzo, sin embargo, muchos estudiantes creen que si ellos no entienden o aprenden la primera vez, aquello que intentan aprender es demasiado difícil de comprender para ellos. Esto conlleva una actitud derrotista que avala a los propios estudiantes a retirarse de situaciones de aprendizaje. Algunos no poseen la confianza en sí mismos como estudiantes, tienen la sensación de que otros son más hábiles y más inteligentes. Es central entonces referir sistemáticamente que el éxito del aprendizaje tiene que ver con la práctica, la concentración y el esfuerzo.
- *Crear situaciones en el aula de modo que los estudiantes puedan pensar en su propio pensamiento*: los investigadores han observado que los alumnos menos competentes obtienen los mayores progresos cuando comienzan a trabajar metacognitivamente. En ese sentido, es deseable que esta actividad se transforme en parte de su propuesta de aula cotidiana y sistemática. Para ayudar mejor a los estudiantes con dificultades, se realizan las siguientes recomendaciones para los profesores:
 1. Sea consciente de cómo los estudiantes se ven a sí mismos como aprendices y trate de entender que el enfoque académico resulta necesariamente un desafío.
 2. Actúe como un *entrenador de aprendizaje*, trabajando con los estudiantes cada paso de las estrategias para la comprensión, tendiendo a conocer profundamente su propio pensamiento.
 3. Anime a los estudiantes para resolver sus dudas y perseverar con las tareas, fortaleciendo así su confianza y su independencia.
- *Llevar adelante estrategias de enseñanza en las que se pongan en juego prácticas guiadas y modelamiento cognitivo*: los maestros deben modelar cognitivamente a los estudiantes. ¿Qué significa esto? Mediante esta técnica, se “piensa en voz alta”, los profesores pueden desmitificar el proceso de la lectura explicando los “detrás de la escena” del pensamiento necesario para una buena comprensión. Los maestros podrían seleccionar un pasaje del libro de texto y pedir a los estudiantes que realicen una lectura en voz alta. Durante este proceso, los profesores pueden ofrecer sus comentarios sobre las estrategias de pensamiento que ellos mismos utilizan para trabajar y comprender ese material. A través del modelamiento, los profesores pueden demostrar cómo un alumno experto se aproxima a una tarea y, de ese modo, proporcionar una información

desconocida para muchos alumnos. Es importante recordar a los estudiantes que la resolución de problemas o la lectura de un texto no siempre es un simple proceso lineal: los estudiantes pueden encontrar confusión, distracciones y frustrarse. En este punto, los profesores deben insistir en que el papel de los estudiantes como aprendices de la actividad metacognitiva es encontrar formas de resolver los problemas, explicando que pueden lograrlo si desarrollan y aplican un repertorio de estrategias de comprensión.

Schoenbach, Braunger, Greenleaf y Litman (2003) han mencionado que los profesores señalan que hacer una pausa en las explicaciones y brindar ejemplos de lo que están enseñando trae resultados positivos, ya que este accionar ofrece a los estudiantes tiempo para reflexionar sobre su manera de pensar y procesar, y garantiza la comprensión de estrategias que colaboran en la conformación del aprendizaje autónomo.

- *Proponer actividades de enseñanza recíproca y aprendizaje colaborativo*: la enseñanza recíproca ayuda a que los estudiantes se sientan cómodos con el pensamiento metacognitivo, ya que proporciona los pasos para explorar textos y problemas, y les permite pensar en sus estrategias de comprensión.
- *Preguntar, aclarar, resumir y anticipar*: los maestros pueden comenzar con una actividad estructurada, en la que se modelicen ciertas estrategias de comprensión en un período establecido de sesiones o clases. Se trata de los cuatro pasos mencionados: formular preguntas basadas en el texto, aclarar malentendidos, resumir lo leído o abordado, y anticipar el contenido de la sección siguiente del texto. Los maestros deberían alentar a los estudiantes a moverse siguiendo los pasos de la práctica guiada y apoyarse unos a otros como aprendices y pensadores. El objetivo es que los estudiantes trabajen de forma independiente implementando esos procedimientos mencionados.
- *Discutir sobre el pensamiento*: esta es una tarea que, como las otras, debiera planificarse y realizarse sistemáticamente en clase. Para eso, pueden generarse situaciones de clase donde se proponga a los estudiantes “hablar con el texto”, partiendo de periódicos, artículos, editoriales, cuentos. Como ejemplo, mencionamos que una actividad posible es que alguno de los alumnos lea un fragmento en voz alta y explique los procesos de pensamiento que utiliza para comprender el material. Joseph menciona que los profesores se sorprenden por lo que dicen los estudiantes sobre las estrategias que utilizan. Esto puede realizarse no solamente a partir de la lectura, sino, por ejemplo, con la resolución conjunta de problemas, alentando a los estudiantes para discutir sus planteos con sus compañeros. Es necesario considerar que destinar tiempo de clase para discutir estrategias metacognitivas de pensamiento favorece que los jóvenes se entiendan a sí mismos como aprendices.
- *Hacer un uso “particular” de las preguntas en el aula*: a través de preguntas, los estudiantes pueden participar activamente en su propio aprendizaje y desarrollar una amplia gama de habilidades cognitivas. Todos deben ser capaces de pensar,

reflexionar. Sin embargo, el espacio destinado a la reflexión se ve descuidado a menudo porque los maestros sienten la necesidad de “ahorrar tiempo” y llevan adelante sus clases con un ritmo que no siempre deja mucho tiempo para pensar y cuestionar. Sin embargo, cuando son los estudiantes quienes generan las preguntas, su habilidad metacognitiva se desarrolla, ya que deben interpretar, sintetizar, analizar y evaluar el material (Ciardiello, 1998; Penticoff, 2002).

Cuestionar, preguntar, preguntarse resulta una estrategia cognitiva de gran alcance, ya que requiere que los estudiantes focalicen su aprendizaje mediante la búsqueda de la información que desean saber: implica concentrarse y organizar su pensamiento.

En términos de la enseñanza, los profesores deberían intentar promover mayor demanda cognitiva para los alumnos en la introducción de un nuevo tema, por ejemplo, solicitando que escriban cinco preguntas sobre el tema a partir de la expresión “por qué”. Por supuesto este tipo de intervenciones docentes no sigue el formato tradicional de “las funciones de maestros y alumnos”. Por lo tanto, algunos estudiantes pueden sentirse incómodos con este enfoque, ya que prefieren tomar un papel menos activo y que el maestro plantee las preguntas. Consideramos que esa es una preconcepción que se debe desentrañar.

- *Crear situaciones que permitan resolver problemas*: la solución de problemas promueve el compromiso activo con el contenido. Si se focaliza en las características de este tipo de actividad, en ellas los estudiantes pasan de recuperar básicamente los hechos a analizar y aplicar los contenidos a una situación específica. Cuando resuelven problemas (o lo intentan), aprenden a reconocer lo que saben y lo que no, que es un paso importante hacia la construcción de la habilidad metacognitiva.
- *Incorporar herramientas para la autoevaluación*: en este punto, cabe señalar que la autoevaluación es parte importante de la conciencia metacognitiva, favorece la construcción de autonomía y hace que los estudiantes sean conscientes de sus progresos. Como se ha mencionado, las listas de control, los registros de lectura y los inventarios de habilidades pueden ser herramientas útiles para la autoevaluación. Si bien no se profundiza en este capítulo en aspectos de esta estrategia, resulta insoslayable en el marco de la temática abordada.

LA AUTONOMÍA COMO META DE ESTE ENFOQUE EDUCATIVO

Recuperando la pregunta del inicio del capítulo, ¿por qué abordar la construcción de la autonomía y la metacognición en un libro sobre diversidad en las aulas?, podemos afirmar que una meta del trabajo con este enfoque educativo es la de formar estudiantes autónomos.

Para que esto suceda, los educadores tendrán que poner en cuestión sus propias

creencias y esquemas prácticos formados en el marco del mandato homogeneizador y quitar preponderancia al control heterónomo, para pasar a valorar a los estudiantes que pueden planificar sus tareas, establecer metas, intentar alcanzarlas y autorregularse cada vez con mayor independencia y eficacia. Esto será posible en la medida en que los alumnos puedan visibilizar los caminos que llevaron adelante para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Por esta razón, enseñarles a monitorear sus procesos cognitivos, colaborar en el desarrollo de estrategias para pensar, comprender y recordar resulta una inversión valiosa para su futuro.

Formar en habilidades metacognitivas a los estudiantes y acompañarlos en la construcción de su autonomía les permitirá disponer de estas capacidades a través del tiempo y convertirlas en competencias centrales. Comprenderán de este modo la esencia del “aprender a aprender” en un mundo cambiante, que deja obsoleto el conocimiento adquirido y requiere proactividad en la adquisición de nuevos saberes y competencias en forma permanente.

Gestionar escuelas atendiendo a la diversidad resulta un horizonte posible. Formular propuestas para la enseñanza de estrategias metacognitivas en el aula y formar alumnos autónomos, también. Pero no se trata de focalizar la mirada solo en lo que se intenta construir con los estudiantes. Esta tarea requiere un trabajo con los docentes que llevan adelante los procesos de enseñanza. La gestión de la escuela en el marco mencionado conlleva también el trabajo con los docentes en este sentido.

Resulta un desafío para los equipos directivos formular espacios de trabajo compartidos con los profesores, donde se “ponga en acto” –también para ellos– el trabajo metacognitivo y la construcción de autonomía. La idea es generar espacios de trabajo reflexivos, donde también los docentes (y no solamente los alumnos) puedan pensar sobre su propio pensamiento, revisar sus decisiones en relación con la enseñanza y la evaluación, identificar sus “mejores” prácticas, poder planificarlas, llevarlas adelante. Se trata de crear espacios donde las estrategias metacognitivas sean parte de aquello que día a día se realiza en la escuela, tanto para los docentes como para los alumnos.

⁵ Graciela Cappelletti es Magister en Didáctica (UBA) y docente en esta misma Universidad y en la Universidad de San Andrés.

4. LOS ESPACIOS HETEROGÉNEOS (6)

La mayoría de las escuelas se hacen iguales a sí mismas, iguales a cuando la escuela era elogiada, valorada, apreciada. ¿Será que mantener el modelo es, nostálgicamente, el modo de añorar, extrañar aquella escuela (estatal) a la que fueron los abuelos de nuestros hijos y a la que no accedieron nuestros abuelos?

La resignación a funcionar en ámbitos inadecuados habilita a dar clases en lugares mal orientados, más grandes o más pequeños de lo necesario, forzar modos de agrupamiento condicionados al espacio disponible, alojar lo heterogéneo en la homogeneidad del formato.

¿Es posible imaginar un ámbito físico diferente para la escuela? Pensamos que no solo es posible, sino necesario, en tanto considerar el aula heterogénea y una escuela habitable para todos los alumnos requiere un espacio propicio, entendiendo que el espacio físico también se convierte en un entorno simbólico repleto de mensajes. Para comprender un poco más esta idea, ampliemos la mirada hacia el “continente” de la escuela pensando en este capítulo, a modo de ejemplo, en las escuelas urbanas cuyo contexto es la ciudad.

LA ESCUELA EN CONTEXTO

La ciudad, en tanto artefacto, es como un texto, y en sus calles el ciudadano lee mensajes y a su vez escribe con sus acciones e interacciones su propia experiencia. El mapa y las fotos de una ciudad o el recorrido por ella nos permiten reconocer la cultura del grupo que la habita, su sistema político, la relación entre lo público y lo privado, sus tradiciones, su pasado, y arriesgar apuestas sobre su futuro. Su trazado (calles y avenidas), los vacíos (plazas y parques), las características de sus edificios (alturas y configuraciones) y la distribución de las actividades (institucionales, comerciales,

industriales, educativas, religiosas, habitacionales, recreativas) son la expresión material de relaciones complejas, intangibles y contundentes.

Ni la ciudad ni la escuela fueron siempre como las conocemos hoy, y podemos reconocer continuidades y rupturas entre ambos sistemas. El origen de la relación entre la escuela y la ciudad se remonta a los paseos de Protágoras, quien, según Platón, reclutaba a sus discípulos en las ciudades que recorría. En el otro extremo y en palabras de Trilla, “la escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir” (Trilla, 1985: 35).

Diferentes líneas pedagógicas en la historia de la educación han operado sobre los modos de concebir la relación entre el aprendizaje y la enseñanza. De allí surgen los conceptos de contextualizar, descontextualizar y recontextualizar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Esta relación arroja el amplio espectro que abarca desde los modelos educativos más aislados hasta los más integrados a su entorno. Para la “Escuela Nueva”, por ejemplo, el espacio escolar debía situarse en el campo e incluir el internado. Decroly (1871-1932) ponderaba el medio rural y manifestaba que los aportes de la naturaleza no se sustituyen por la oferta que genera la ciudad a través de sus cines, teatros y museos. Para Rousseau (1712-1778), volver a unir naturaleza y humanidad era uno de los instrumentos esenciales de su pedagogía. Bien diferente resulta la posición de Vigotsky (1896-1934), para quien los procesos educativos llevan implícita la contradicción entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural.

Diversos modos de asimilación, recreación, integración y utilización de la ciudad aparecen en algunos autores, teóricos y críticos. A modos de ejemplo: los itinerantes *enseñadores* andaluces, los maestros de *ferrado* gallegos, las miniescuelas callejeras promovidas por Goodman (1911-1972), la *Ciudad Educativa* de Faure (1908-1988), la *First Street School de Nueva York* de Dennison (1925-1987). Otros modos de relación con el contexto escolar se verifican en la “clase-paseo” de Freinet (1896-1966) y, en nuestro país, en la Escuela Serena de las hermanas Cossettini (1898-1987 y 1904-2004). Tal vez sea pertinente incluir las ideas de Tonucci (1941) y las diferentes adecuaciones de su propuesta de rehabetar las calles promoviendo la modalidad de *ir caminando a la escuela*, en la versión local, los llamados “corredores escolares”.

En esta arbitraria recopilación, aparece el entorno natural o artificial como herramienta, marco, condición u oportunidad. En algunas de las experiencias mencionadas, la calle actúa como escenario, en otras es el lugar específico o el espacio complementario: recorrido o trayecto.

A mediados del siglo XX e inicios del XXI, dos casos de programas nacionales desarrollados en nuestro país operaron sobre la relación escuela-ciudad. En el marco del Plan Quinquenal (1947-1952), el “Plan 1000 escuelas” incluyó las *ciudades infantiles* y las *ciudades estudiantiles*. La educación y el esparcimiento (en las primeras) y la enseñanza de la instrucción cívica (en las segundas) representaron una concepción innovadora traducida en conjuntos arquitectónicos singulares. Tal como expresan Grementieri y Schmidt, en este período “las escuelas se consideraban una unidad de acción social y buscaban concentrar, en especial en las zonas fronterizas, las actividades

cívicas de la población” (Grementieri y Schmidt, 2010: 193, 195).

Cincuenta años después, para la instrumentación y el desarrollo del Programa Nacional 700 escuelas (2003-2007), se establecieron pautas y recomendaciones volcadas en tres manuales con diversos contenidos. En el *Manual de proyecto*, podemos leer: “El conjunto escolar urbano o suburbano [...] se relaciona con el barrio y a su vez es permeable a la estructura de la ciudad, recreando internamente la estructura básica de esta”. Y sugiere una serie de correlatos entre la casa y el aula, las circulaciones y la calle, el patio y la plaza:

Las actividades no son estancas y entre locales no solo se circula. Las aulas, los talleres, la biblioteca, pueden “dilatarse” y recrear la calle, donde además de circular se promueva el encuentro, el intercambio, la sorpresa, la información, las exposiciones permanentes y transitorias, los juegos (Ministerio de Educación de la Nación, 2004: 21).

Recomienda para esto equipar la calle escolar con bancos, carteleras, papeleros y perchas. También sugiere revisar sus dimensiones, el modo de relacionarse con el exterior y su iluminación (natural y artificial).

Después de este breve recorrido histórico, volvamos a pensar el espacio escolar que hoy necesitamos. Recordemos que la escuela es el primer edificio público que habitan los niños. En la escuela (como en la calle), se comparte, se habita con otros, pares y no pares.

Pese al intento de homogeneizar (a partir de agrupar franjas etarias, sexo, niveles educativos), la dinámica dentro de la escuela se complejiza. Por eso el escenario debe proyectarse para albergar las diferentes instancias, lo individual y grupal (fusiones para redistribuir en algunas actividades en grupos de diferentes números de integrantes), la alternancia de horarios, la rotación de aulas, el uso de corredores, etc. Estas situaciones se hacen más visibles en los funcionamientos alternativos, como por ejemplo en las Escuelas No Graduadas (ENG), (7) en las escuelas experimentales de Tierra del Fuego, (8) entre otras.

Pensar pedagógica y arquitectónicamente los conjuntos escolares, los edificios y las áreas exteriores sería una oportunidad de descubrir y recuperar las ventajas de compartir, no excluir, construir pertenencia, usar los lugares de modos alternativos y creativos, repensar la disponibilidad, producto de su uso y horario restringido. Transformar las escuelas en lugares de encuentro sería un modo de insinuar la potencialidad de lo social en el espacio público.

Imaginemos una escuela con las siguientes características:

- a) En lugar de un gran comedor, varios comedores con mesas para diferente cantidad de alumnos, con acondicionamiento acústico para poder conversar y escucharse. En lo posible, con bajo-manteles para amortiguar el ruido de los cubiertos y de la vajilla. Deberían disponer de salidas al exterior para comer al aire libre cuando el clima lo permita, y si hubiera árboles, poder ubicar las mesas bajo su sombra. Sería deseable

que estas se pudieran trasladar, para alternativamente liberar los lugares cubiertos o a cielo abierto. Las cocinas contarían con sistemas de extracción (así se evitaría el olor a comidas y se podría usar el lugar para otro tipo de actividades). El piso debería ser de fácil limpieza y antideslizante, para evitar caídas si se volcaran líquidos. La iluminación natural tendría que ser generosa y en lo posible proveniente del Norte; la artificial convendría que fuera indirecta y cálida.

- b) En lugar de un patio de formación, sería deseable contar con un espacio exterior que incluyera patio seco, huerta, área de juegos con pisos mullidos, areneros, playón deportivo, galerías y pérgolas. Debería contar con árboles y arbustos, flores (varias especies), bancos para alumnos y maestros, cestos para diferentes tipos de residuos, bebederos, pizarras, carteleras, mesas y bancos.
- c) En lugar de un aula cuadrada tradicional con una puerta desplazada hacia un borde que define un frente, se propone proyectarla con un acceso centrado a cuyo frente se despliegue una generosa ventana con estimulantes vistas al exterior; en cuyos muros laterales puedan colocarse pizarrones y carteleras, *paredes que hablen*, disponibles para su construcción además de su contemplación. Asimismo, en el proyecto se incluirán aulas de diferentes tamaños (grandes, medianas y pequeñas) que contemplarán diferentes armados inscriptas en formas no necesariamente cuadradas. El diseño deberá incluir lugares de guardado y de colgado, utilizar materiales acústicos y confortables. Deberá constituir una premisa de diseño la eficiencia energética. En síntesis, proyectar aulas que respondan al tipo de actividad y a las edades de sus usuarios. Aulas estimulantes y neutras; luminosas, iluminadas y que se puedan oscurecer; ventiladas y abrigadas; frescas y soleadas.

Un ejercicio de imaginación sostenido por utopías, pero que abren e inspiran nuestras mentes para disponer, a partir de lo existente, otros modelos de interacción con los espacios.

EL ENTORNO EDUCATIVO: LOS PASILLOS Y LAS PAREDES INTERACTIVAS

Podemos clasificar dos tipos de escuelas urbanas: aquellas en las cuales se circula por pasillos entre lugares destinados a enseñar, recrearse, dirigir y otras en donde en las áreas de conexión se puede exhibir, exponer, intercambiar, compartir, encontrar, ofrecer, recibir, actuar, realizar propagandas. Por ende, en dichas áreas se enseña y aprende, se juega y socializa, se circula, pero, además y por sobre todo, se conecta.

Si entramos en una escuela cualquiera y desde la puerta observamos la distribución

de aulas y oficinas, cuáles son los lugares más o menos accesibles, cuáles son los de libre tránsito y los restringidos, las carteleras, las informaciones que se exhiben y el modo en que se disponen, la información que no se muestra, las características de las producciones de los alumnos que aparecen más visibles en los espacios comunes, etc., podremos comprender que en todo “entorno educativo” se refleja la concepción de enseñanza y aprendizaje que allí se sostiene. Coincidimos en este sentido con Bondioli y Nigito en la idea de que:

La estructuración y el uso del espacio se revelan como un lenguaje que traduce en la operatividad de las elecciones organizativas la idea de niño y de educación, la ideología educativa del maestro o del grupo educativo. En ocasiones las elecciones serán poco conscientes o contradictorias respecto de lo programado, pertenecientes a una pedagogía implícita o latente, pero que se expresan en conductas relacionales, en un sistema definido por roles y en formas específicas de conducir las actividades (Bondioli y Nigito, 2008: 103).

Profundicemos un poco más sobre la noción de entorno educativo. Este no se restringe al espacio físico, sino que es un componente más de un “sistema inteligente” y, en tanto tal, condiciona las relaciones entre los diferentes actores institucionales, estimula algunos aprendizajes e inhibe otros.

La idea de “sistema inteligente” se puede rastrear en los planteos de Gavriel Salomon (2001), cuando se refiere a la modalidad de “la persona más el entorno”, según la cual las personas funcionan en consonancia con el contexto que las rodea, haciendo uso tanto de la información y de los recursos físicos disponibles como de la actividad compartida con otros. Según el autor, los recursos físicos, sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona participan en la cognición no solo como *inputs* o *outputs*, sino como vehículos de pensamiento. Así, el entorno, en un sentido real, es un componente del sistema de pensamiento. Además, la experiencia habitual de interacción con un entorno (tanto físico como simbólico) va dejando en el sujeto un residuo cognitivo, entendido como lo que queda en la mente del alumno como nueva capacidad después de interactuar con una herramienta. Va más allá del contenido aprendido y está vinculado a los modos de apropiación de la información y a los modos de pensar generados a partir del hacer y el pensar con esa herramienta.

Definido el concepto de entorno educativo, cabe preguntarnos cómo hacemos para que los entornos educativos estimulen la experiencia de aprendizaje diverso, autónomo y creativo. Pensamos que el desafío es poner en escena los elementos necesarios para su creación.

La asociación calle-ciudad/corredor-escuela se hace evidente en el texto de Anijovich, Malbergier y Sigal:

El entorno educativo transmite mensajes y, en ese sentido, las paredes de la escuela son un medio privilegiado para dicha transmisión. Por tal motivo, el diseño y armado de las paredes ocupan un espacio importante en la planificación de la tarea docente debiendo tomarse en consideración criterios estéticos y didácticos (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 88 y 93).

Podemos comenzar por las “paredes interactivas o paredes que hablan”. Se llaman así porque cumplen una función que trasciende la mera comunicación de informaciones útiles y conmemoración de efemérides, y se convierten en espacios de trabajo para los alumnos a partir de las propuestas generadas por los docentes. Son paredes que invitan y convocan.

La utilización de las paredes puede ser diseñada por los docentes, pero también por los alumnos. Una pared en este enfoque puede, por ejemplo, representar un proceso de aprendizaje si al comenzar una unidad temática se logran plasmar en ella los conocimientos previos de los alumnos y sus preguntas; y en la medida que avanzan en el aprendizaje de los contenidos, los estudiantes pueden ir agregando, quitando o reformulando información en esa pared:

La participación activa del alumno en el diseño y la elaboración de paredes no solo desarrolla su habilidad manual, sino que también le permite poner en juego habilidades tales como las de representación y composición, análisis, inferencia, resolución de problemas, comprensión. Al armar una pared relacionada con un tema de estudio, se enriquece su comprensión y al mismo tiempo puede proyectar sus sentimientos y emociones (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 94).

La función de las “paredes que hablan” consiste tanto en hacer visible algunos de los temas como en mostrar la producción realizada, sistematizar la información que de algún modo se pone en juego en el aula: hay paredes con gráficos, cuadros, imágenes; paredes en las que los alumnos pueden observar y aprender, recordar algo que resulta difícil; paredes que presentan información que permite que los alumnos “repasen” sobre un tema... Estas láminas, carteles o afiches pueden ubicarse tanto dentro del salón de clases como fuera de este. La información en formato de láminas o afiches encuentra antecedentes ya en los escritos de Comenio:

También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarlo (Comenio, 1988: 103).

Las paredes pueden ser escenarios de un “trabajo en proceso”, pues también sirven para bocetar información, reunir borradores, invitar a otros a completar una producción originalmente individual. Asimismo pueden ser soporte de rutinas y contratos acordados de modo que estimulen la autonomía y releven al docente de ser la única fuente de recordatorios.

Las paredes también se disponen para ser compartidas con otros.

Diseñar propuestas de paredes interactivas en los corredores es una invitación para que trabajen distintos grupos sobre ella. A modo de ejemplo, se puede pegar un cuento en una pared de un corredor y ofrecer una variedad de consignas para trabajar con él considerando diferentes edades de los alumnos o intereses, o temáticas de los diseños

curriculares.

LA DISTRIBUCIÓN DEL AULA HETEROGÉNEA

Como expresáramos en el apartado anterior, las paredes interactivas pueden ubicarse tanto en las aulas como en espacios comunes de la escuela. Pero su existencia no basta para crear el entorno educativo necesario.

Pensando en las aulas, es necesario disponer de un mobiliario que permita diferentes ubicaciones para crear espacios adecuados a las distintas actividades y momentos de aprendizaje. Así, un aula heterogénea puede en un momento del día mostrar un gran círculo de sillas, en otro una distribución por mesas de trabajo o una conformación en “U”. También será necesario disponer de un reloj visible para todos, para que la organización del tiempo no sea patrimonio exclusivo del docente.

Muchas aulas heterogéneas utilizan bolsilleros con algún criterio de clasificación de las consignas de trabajo que aparecen en tarjetas identificadas, por ejemplo, por colores según su grado de complejidad. A veces resulta útil dividir el aula en áreas o sectores al modo de la estructura de rincones del nivel inicial. Un ejercicio interesante es planificar e implementar esta distribución con los alumnos. El aula podría también asumir un paisaje particular en función de un proyecto específico, que durará por un lapso de tiempo más o menos prolongado.

La riqueza de recursos disponibles al alcance de la mano de los alumnos también es una variable importante (pueden ser libros, computadoras, pizarras interactivas, entre otros).

Una escuela que propone un entorno variado incluye a sus docentes y a sus estudiantes en el diseño del espacio. Esta modalidad, junto con la puesta de los recursos a disposición de los alumnos, manifiesta que la institución atiende realmente la diversidad. En ella el entorno adquiere un protagonismo especial, ya que favorece el trabajo en forma autónoma, el intercambio con pares, la expresión de las propias ideas y la posibilidad de ver y escuchar las de los otros. En un entorno educativo adecuado, las paredes invitan al alumno a aprender, a crear, a producir, y el maestro no será ya más el único poseedor del saber.

Nuevamente, el concepto de flexibilidad nos acompaña en el entorno educativo. Se trata de una organización de los espacios que permite pasar de una escuela estática, rígida, con un formato idéntico para todas las actividades, para todos los alumnos y para todos los momentos del día a una escuela flexible, que, a partir de identificar las necesidades de sus alumnos, los espacios y los recursos disponibles, interpele lo que se ha naturalizado y ofrezca alternativas superadoras.

6 Este capítulo fue escrito por la autora con los aportes de la arquitecta Teresa Chiurazzi, especializada en arquitectura para la educación.

7 Las primeras experiencias de Escuelas No Graduadas datan de 1980 y surgen como alternativa para afrontar el fracaso escolar (repitencia, sobreedad, deserción) en contextos de pobreza urbana. La propuesta de las ENG parte de modificar la organización interna de los grupos etarios (clase, aula) y el sistema de promoción. Adoptan distintas modalidades de agrupamiento y flexibilizan la promoción de los alumnos de un nivel a otro de escolaridad. Para instrumentar esta modalidad, resulta indispensable actuar con flexibilidad tanto en lo relativo a la edad cronológica y su desarrollo intelectual como al abordaje pedagógico de la propia práctica. Las ENG o de “avance continuo” operan sobre el reconocimiento de la diversidad, lo que incide en la organización del tiempo y de los espacios escolares.

8 Las primeras escuelas experimentales datan del segundo tercio del siglo XX y llegaron a Ushuaia en 1992. En las escuelas experimentales de Tierra del Fuego, la experiencia artística constituye el eje de la educación. Sus premisas parten del “aprender haciendo” y de la participación. Promueven el compromiso y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace por parte de los maestros. Asimismo, estimulan el igualitarismo, el apego a las reglas y la no competencia. Los maestros rotan y se turnan en las diversas actividades escolares diarias: dar clase, estar a cargo de la biblioteca, limpieza, cuidado de la escuela y portería. La llegada por medio de un “hall frío” separa el adentro y el afuera en términos espaciales y temporales. El espacio escolar en el que se desarrollan las actividades se caracteriza por la inexistencia de aulas. Cuentan con un amplio salón central en el que se reúnen en ronda y trabajan todos los grupos de alumnos coordinados por un docente. El momento de recreación es único y dura media hora. Los alumnos salen a jugar a cielo abierto aunque haya bajas temperaturas, ya que se prioriza el contacto de los chicos con la naturaleza. Véase Llinás y Rivas (2003).

5. NUEVAS FORMAS DE EVALUAR

Hasta aquí nos hemos referido a las modificaciones en el enfoque educativo, la gestión de la escuela, el diseño de la enseñanza y el entorno para que sea posible implementar la enseñanza en aulas heterogéneas. No obstante, desafiar las concepciones tradicionales y homogeneizantes de la enseñanza parece una tarea posible a la que muchos maestros se animan, tal como lo muestran las experiencias del capítulo 7, mientras que desafiar la evaluación todavía resulta complejo.

Partimos de la idea de que “saber algo” no es solo adquirir conocimientos. Se trata, entonces, de enseñar para que los alumnos comprendan, y dicha comprensión implica, como plantea Perkins (1995), usar el conocimiento de manera flexible para analizar un problema, para establecer relaciones con conocimientos anteriores y con otros nuevos. Comprender significa poder explicar y comunicar, saber cuándo y cómo actuar, y utilizar múltiples perspectivas en diferentes situaciones.

En las aulas heterogéneas, tendremos entonces que encontrar nuevas formas de evaluar la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes, y modos alternativos de valorar resultados teniendo en cuenta que estos necesitan ser expresados en una forma válida para los cánones del sistema educativo en el que está inserta la escuela. A partir de esta preocupación, intentaremos reconocer las prácticas que están al servicio de la acreditación, bajo el mandato de la escuela homogeneizadora, para pensar en otras funciones y modalidades de la evaluación que, por el momento, pueden ser complementarias de los sistemas de evaluación vigentes.

Katzkiewicz plantea que:

es indispensable que los sistemas educativos procuren que todos los niños y jóvenes reciban los contenidos que cada país entiende que los habilitará para desarrollar su máximo potencial en la sociedad en la que se desempeñarán. Pero para ello es necesario que los docentes utilicen metodologías y formas de evaluación que respeten las individualidades del estudiantado que asiste a sus aulas (Katzkiewicz, 2011: 107).

Asimismo, Casanova Rodríguez (2002) sostiene, en este sentido, que es preciso pensar múltiples caminos para tratar de adecuar el sistema educativo al alumno, y no viceversa. Si se lograra el alcance de objetivos comunes a partir de propuestas de enseñanza y evaluación que tengan en cuenta las características personales de cada estudiante, probablemente se podrían reducir los índices de fracaso escolar sin culpar a alumnos y docentes y comprendiendo el fenómeno en todas sus dimensiones. Las prácticas de evaluación, entonces, deberían ser integradoras de variedad de desempeños, de articulaciones y encadenamientos, proponiendo instancias e instrumentos de evaluación que permitan a los alumnos aprender al mismo tiempo en que se recoge información acerca de sus desempeños y producciones.

Evaluar en un aula heterogénea nos conduce a interpelar las funciones formativa y sumativa de la evaluación, entendiendo que ambas son importantes y complementarias.

La evaluación sumativa efectúa un juicio de valor que contribuye a acreditar resultados, se centra en los aprendizajes finales de una unidad, un proyecto, una disciplina. Si bien estamos habituados a la evaluación sumativa, no siempre resulta fácil poner una nota. Shepard realiza una interesante reflexión al respecto:

A la mayoría de los maestros les disgusta evaluar a sus estudiantes y darles una calificación. Sin embargo, hay cierta evidencia de beneficios cognitivos positivos de las evaluaciones sumativas que hay que tomar en consideración junto con los hallazgos de la literatura motivacional. Lo que es más importante, los estudiantes parecen estudiar y aprender más si esperan que les hagan una prueba (Shepard, 2006: 35).

La expresión “evaluación formativa” fue propuesta por Scriven (1967) para diferenciarla de la “evaluación sumativa”. Para este autor, la función de la evaluación formativa es comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos para rediseñar o ajustar las estrategias de enseñanza; a su vez, entiende el aprendizaje 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. El propósito principal de la evaluación formativa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes y aumentar la probabilidad de que todos aprendan.

La teoría cognitiva también indica que los estudiantes obtienen beneficios si se les da la oportunidad de demostrar competencia y de trabajar por el aumento de su aprovechamiento, definido mediante criterios compartidos por el maestro, el estudiante y la comunidad. Desde una perspectiva cognitiva, el mejor sistema sería aquel en el que las evaluaciones sumativa y formativa estuvieran mutuamente alineadas con objetivos de aprendizaje orientados de un modo conceptual y en el que las evaluaciones sumativas se utilizaran como momentos importantes de logro (quizá reconocidos por la familia y los amigos) después de felices períodos de aprendizaje reforzados por la evaluación formativa (Shepard, 2006: 35).

Black y Wiliam (1998) y Black y otros (2004) definen, entonces, la *evaluación formativa* como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro por alcanzar de los docentes. Es intención de la evaluación

formativa, de acuerdo con las ideas de la investigadora francesa Allal (1980), que las actividades de evaluación que los alumnos llevan a cabo favorezcan el proceso de autorregulación, de tal modo que ellos mismos puedan identificar sus dificultades, diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarlas. La evaluación formativa trata, en su función reguladora, de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados. Esto implica intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia la calificación.

Si bien el proceso de evaluación está conformado por todas las actividades en las que los docentes y los alumnos participan, el foco está puesto en lo que cambia, tal como lo plantea Camilloni:

La información necesaria es entonces la que se refiere a los progresos que está realizando el alumno en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje. Este tipo de información requiere de gran fortaleza en las definiciones por parte de los profesores que están trabajando en un mismo programa de formación y un acuerdo entre ellos en torno a la definición de criterios muy claros respecto de cuál es el significado de lo que denominan “un buen trabajo” o “un mal trabajo”, la determinación respecto de las características detalladas de los distintos niveles y calidades del desempeño, la elección de los límites entre los diversos grados de calidad del trabajo, así como la determinación acerca de cuáles de estos serán o no aceptables. Definiciones y conceptos que resultarán útiles en la medida en que reviertan sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje y logren mejorarlos (Camilloni, 2004: 6).

En una revisión de sus primeras definiciones de evaluación formativa, Black y Wiliam (2009) plantean que una evaluación formativa cumple su función cuando las evidencias de logro de los estudiantes son la base para tomar decisiones sobre los pasos por seguir en el proceso de aprendizaje y las propuestas de enseñanza. Dichas decisiones tienen mayores fundamentos que las que se podrían tomar si no se tuviera una evidencia de base. Los mismos autores destacan que cuando el foco de la evaluación está puesto en la decisión que necesita ser tomada, el docente puede buscar fuentes relevantes de evidencia y decidir de la manera más inteligente posible.

En relación con las decisiones docentes, Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001) plantean que solo podemos conjeturar o hipotetizar acerca de lo que los estudiantes aprenden y lo que necesitan mejorar, según lo que observamos a través de su participación o de sus producciones escritas.

Con el fin de disminuir la incertidumbre y la parcialidad, es necesario recoger información de una multiplicidad de situaciones en la que los alumnos están aprendiendo. Consecuentemente, los docentes tienen que ofrecer variedad de oportunidades para que sus estudiantes den cuenta de sus aprendizajes.

Las interacciones entre docentes y alumnos son una oportunidad para obtener información acerca de las inferencias sobre lo que estos aprenden y lo que necesitan para mejorar y cómo lograrlo. Es importante volver a puntualizar que esas conjeturas, basadas en evidencias, si son testeadas con frecuencia y flexibilidad, darán un fundamento más ajustado al planeamiento de las etapas del aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta

que, en un aula heterogénea, los pasos que tienen que dar los estudiantes para seguir aprendiendo no siempre van a ser los mismos para cada uno de los miembros de un grupo.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Consideramos que el tipo de evaluación más adecuada para las aulas heterogéneas es la evaluación auténtica, en consonancia con las consignas auténticas que se formulan en las actividades de aprendizaje, cuyas características hemos desarrollado en el capítulo sobre el diseño de la enseñanza.

De acuerdo con Wiggins (1998), una actividad de evaluación es auténtica cuando considera los siguientes aspectos:

- Tiene un propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o una meta para alcanzar.
- La tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.
- La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, en los que puede haber información redundante o carencia de esta.
- Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real, para lo cual es necesario reconocer cuáles son, buscar alternativas existentes o crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.
- Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos, ya que las situaciones que se proponen para abordar son complejas. Requieren variedad de conocimientos y procedimientos.
- Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. Se trata de ofrecer a los estudiantes variadas oportunidades para buscar informaciones y recursos, diseñar modos de resolución, facilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentaciones de los docentes y de sus compañeros hasta llegar al producto final.

Podemos agregar otras características siguiendo los lineamientos plantados por Wiggins (1998):

- Los desempeños que se proponen contribuyen también a desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes.
- Los objetivos por alcanzar se comparten con los alumnos y los criterios de evaluación también se construyen de manera conjunta.

- Se visualiza con claridad la diferencia entre evaluación y calificación.

Se trata de ofrecer a los estudiantes propuestas desafiantes en las que pongan en juego los conocimientos aprendidos en lugar de evocar información para reproducir o resolver un simple ejercicio.

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.

A través de las actividades de aprendizaje y las de evaluación auténtica, se intenta acercarse a la vida real proponiendo desempeños que trasciendan el lápiz y el papel, buscando actividades de evaluación que constituyan también una experiencia de aprendizaje significativo.

La evaluación auténtica se basa en el concepto de evaluación de desempeño que inicialmente se utilizaba en el campo de las artes y la educación física y luego refería a procedimientos que los estudiantes utilizaban en el aprendizaje de las ciencias. Actualmente, se evalúan los desempeños de los alumnos en una variedad de situaciones: resolviendo problemas, tomando decisiones con relación a la búsqueda y selección de información, creando un producto en contextos significativos. Se trata, así, de recoger información acerca de los aprendizajes de los alumnos dentro del contexto donde ocurren sin delimitar, en forma permanente, el momento del aprendizaje y el de la evaluación.

Ya sea que la información se recoja por observación, a través de las producciones o de una prueba escrita tradicional, es recomendable hacerlo con una matriz o rúbrica que incluya los distintos niveles de calidad de los desempeños de los alumnos.

Al referirnos a la observación, pensamos, por ejemplo, en alumnos debatiendo, asumiendo posturas diferentes ante un fenómeno o problema, diseñando un experimento, y a quienes observamos cómo se desempeñan, cómo interactúan.

Con respecto a la producción, a modo de ejemplo, podría plantearse escribir un periódico, diseñar un folleto informativo, el menú para el comedor del colegio, proponer tres alternativas para resolver un problema o un caso, etc.

Los productos finales que los docentes proponen los definen a partir de las comprensiones que sus estudiantes tienen que lograr.

Nos parece interesante compartir un ejemplo de una evaluación auténtica de matemática que Wiggins (1998) propone:

Estás a cargo de la sección de envolver regalos de una tienda. En promedio, 24.000 clientes compran ropa en la tienda cada año. Alrededor del 15% de los clientes piden que su compra sea envuelta para regalo. Cada mes se venden aproximadamente 165 chaquetas, 750 camisas, 480 pantalones y 160 sombreros. El precio de todas las cajas para la ropa es el mismo. El metro de papel de regalo cuesta cinco pesos. Cada rollo de papel de regalo tiene un metro de ancho y 100 metros de longitud. Como responsable de la sección, necesitas planificar los costos para el año y, obviamente, quieres ahorrar dinero lo más posible. ¿Cuál sería la forma de las cajas para pantalones, camisas, chaquetas y sombreros que requeriría la menor cantidad de papel de regalo?

Tu tarea:

- Recomendar a la sección de compras, en un informe escrito:
 - El tamaño y la forma de las cajas que deberían adquirirse para los pantalones, camisas, chaquetas y sombreros, cuando estos son comprados por separado.
 - La cantidad de rollos de papel de regalo que se necesita para un año.
 - El costo aproximado del papel de regalo que se necesita para las ventas de un año de pantalones, chaquetas, camisas y sombreros.

Cuestiones para considerar:

1. ¿Qué tamaño tienen que tener las cajas para poner en ellas la ropa doblada? El modo en que se doble la ropa hace una diferencia en el tamaño de la caja que se requiere.
2. Experimenta midiendo, doblando y poniendo ropa en las típicas cajas de cartón liviano que se utilizan en las tiendas (o construye cajas con cartulina para experimentar).
3. Ten en cuenta que ciertas formas de caja son más fáciles de envolver que otras, con mínimo desperdicio. Pero las formas con las que se desperdicia menos pueden requerir más cantidad de papel en el envoltorio. ¿Puedes pensar en alguna regla o generalización acerca de la cantidad de papel de regalo que requiere una determinada forma de caja en relación con la cantidad de desperdicio de papel que podría evitarse usando una caja más grande?
4. No es posible envolver un paquete sin desperdiciar algo de papel. Piensa en el costo del papel extra y en el papel que se desperdicia o se deja de usar de cada rollo, dados los requerimientos de la tarea.

Este ejemplo nos muestra una situación del mundo real, en contexto, en la que los alumnos tienen que utilizar sus conocimientos y habilidades para poder resolverla.

LAS MATRICES DE VALORACIÓN. UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Considerando que este enfoque educativo trata de contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, no solo desde la enseñanza, sino también en la evaluación de los aprendizajes, es necesario construir y transparentar los criterios de evaluación. Hacerlos públicos es un modo de contribuir a una educación más democrática.

En la historia de la evaluación de los aprendizajes, los criterios de calificación han permanecido ocultos para los estudiantes, al tiempo que los docentes, en más de una oportunidad, los han utilizado de manera implícita y arbitraria para ejercer su poder.

Para tomar conciencia sobre los criterios que constituyen el referente de una evaluación, podemos utilizar matrices de valoración o rúbricas. Las rúbricas son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos, que permiten monitorear y ofrecer retroalimentación a las producciones y/o los desempeños de los alumnos.

Según Goodrich Andrade (1997), las rúbricas están conformadas por criterios que responden a la pregunta “¿qué es importante considerar para evaluar?” y por la respuesta a esta pregunta. En ellas se explicitan las expectativas de logro y/o los estándares referidos a una producción o a un desempeño.

Los criterios definidos tienen diferentes niveles de calidad que se visibilizan en la matriz a través de descriptores. Estos se expresan de manera clara y comprensible para todos los actores involucrados en la evaluación.

Las matrices nos permiten, de este modo, diseñar un trabajo serio de autoevaluación y evaluación entre pares. Aunque ambas suelen ser objeto de controversias, podemos afirmar que esto se debe a un uso poco riguroso y poco frecuente de estos modos de evaluar, que también requieren aprendizaje y entrenamiento para su correcta utilización.

En relación con la evaluación entre estudiantes, uno de los estudios más recientes (2009), publicado por investigadores de la Universidad de Lovaina, Bélgica, concluye que:

la retroalimentación entre pares puede ser un sustituto de la ofrecida por docentes a nivel grupal sobre trabajos escritos en la escuela media. El estudio hace una comparación antes y después de la retroalimentación y recoge evidencias de las mejoras en las producciones. Si bien la mitad de los estudiantes valora la ayuda recibida a través de la retroalimentación de sus pares, menos de un cuarto piensa que ofrecerla es un objetivo en su propio proceso de aprendizaje. Los tipos de retroalimentaciones reconocidas por los pares son aquellas que se han generado en un clima de confianza, de trabajo e intercambio, en que la ignorancia y el error son aceptados, donde se ofrecen ejemplos o sugerencias con palabras parecidas a las que suelen utilizar con el fin de mejorar una producción o un desempeño (Gielen *et al.*, 2010: 141).

Para que un proceso de evaluación entre pares sea eficaz, es necesario trabajar con los estudiantes sobre su relevancia, planteando diálogos y ejercicios para que ellos comprendan el sentido de dar una retroalimentación a un compañero, conozcan las diferentes estrategias que pueden utilizar para esto y adviertan que se encontrarán con obstáculos que deberán aprender a resolver apelando a su par o a un tercero menos involucrado en el diálogo de retroalimentación, que pueda officiar de esclarecedor y/o mediador. Para entrenar a los alumnos, el docente puede ofrecer ejemplos, protocolos, aspectos para tener en cuenta en el momento de intercambio con el otro y tiempo para practicar y revisar conjuntamente las prácticas de evaluación entre pares. También se pueden rastrear ejemplos de estos procedimientos en otros contextos, como en jurados de concursos por cargos en diferentes instituciones, en la evaluación de informes científicos por una comunidad de pares, etc., para mostrar que esta práctica de evaluación es utilizada, también, fuera del aula.

Es fundamental que los estudiantes conozcan los objetivos de la tarea, el tipo de demanda cognitiva que implica y los criterios de valoración si pretendemos que ofrezcan una retroalimentación que contribuya al aprendizaje de su par. Pero no alcanza con la intención de comunicar los criterios de valoración al comenzar el trabajo, estos deben ser recordados y revisados en un proceso de diálogo permanente entre los docentes y los

alumnos para ajustar, así, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para que el proceso de retroalimentación pueda enriquecer el aprendizaje de los alumnos, es necesario crear las condiciones adecuadas en el aula. Dichas condiciones constituyen un contrato más o menos explícito entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí, al que todos deben adherir. Los siguientes pueden considerarse principios orientadores para la construcción de dispositivos de evaluación entre pares. Estos se basan en la propuesta de Anijovich y González (2011).

- Compartir, en forma explícita, las expectativas de logro y/o estándares con los alumnos para orientar sus desempeños y producciones.
- Ofrecer información útil para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de un contenido o procedimiento particular y progresivamente vayan desarrollando la autorregulación del propio proceso de aprendizaje.
- Modelizar en voz alta un diálogo de retroalimentación la resolución y planificación de alguna tarea, como modos de “hacer visible el pensamiento”. (9)
- Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o la producción de los alumnos para que la tarea no pierda valor e impacto. Focalizar la evaluación en *algunos* aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno pueda considerarlos en profundidad y con menor dificultad. Se pueden sumar más aspectos en forma progresiva.
- Ofrecer preguntas que estimulen la reflexión metacognitiva.
- Crear un clima de respeto, tolerancia y aceptación de los errores y confianza en las capacidades de los alumnos.
- Negociar permanentemente los significados de las palabras que utilizamos para formular criterios de valoración y estimular la utilización de un lenguaje comprensible para quienes reciben retroalimentación.

La retroalimentación entre pares, entendida como un proceso de diálogos e intercambios, es formativa en la medida en que intenta contribuir a la identificación de fortalezas y debilidades, dar orientaciones y ayudar a visualizar oportunidades de mejora, sin la presión de las calificaciones.

La interacción entre el docente y los alumnos es una fuente de evidencias a través de las cuales es posible acercarse a sus pensamientos, ayudar a que estos sean visibles. Se puede lograr, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que antes de responder una pregunta la discutan en parejas o suspendiendo por un momento el juicio docente sobre la respuesta a la pregunta formulada y solicitando a los alumnos que den razones para decidir si es correcta o incorrecta.

DISEÑAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

DIVERSOS

Un aula heterogénea requiere del diseño de instrumentos de evaluación diversos. Se trata de ofrecer a los alumnos distintas opciones para que demuestren lo que han aprendido respetando la idea de que las personas aprendemos de manera diferente. La posibilidad de elegir en la evaluación así como en la enseñanza se alinea con el objetivo de estimular el desarrollo de estudiantes autónomos. A modo de ejemplo, proponemos que se les ofrezcan opciones tales como:

- a) Producir un póster, un folleto, un documento de divulgación, un diario, un cómic, un texto argumentativo.
- b) Utilizar recursos como organizadores gráficos, páginas electrónicas, entrevistas.
- c) Resolver casos simulando el ejercicio de un rol como, por ejemplo, el director de una ONG a favor del cuidado del medio ambiente y el presidente de una empresa que contamina un lago.

Las opciones se pueden combinar con consignas obligatorias, comunes para todos los alumnos.

Con relación a las necesidades diferentes de los alumnos de un curso, es posible ofrecer un mismo instrumento de evaluación a todos los estudiantes y variar las pistas que se le proponen a cada uno. A modo de ejemplo, les solicitamos a todos los alumnos que elaboren un texto que explique la fotosíntesis. Además, les ofrecemos a algunos de ellos una lista de palabras que deben incluir en su texto, a otros alumnos les entregamos una lista de oraciones que tiene que utilizar y a otros, gráficos o imágenes. La idea es que todos trabajen sobre la producción del texto, pero que cada uno reciba ayudas diferentes de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

Por último, queremos agregar que un propósito valioso de este enfoque es ayudar a los estudiantes a ser más conscientes a la hora de determinar qué estrategias de aprendizaje les facilitan el desempeño en contextos específicos y a comprender cómo modificar sus estrategias cognitivas, y/o apelar a recursos externos cuando encuentran obstáculos en la resolución de la tarea y el logro de resultados exitosos.

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Así como reconocemos que en un aula la conformación de sus estudiantes es

heterogénea, debemos tener en cuenta también que los docentes son un conjunto heterogéneo en lo que se refiere a sus intereses, formación, expectativas, estilos de aprendizaje, procedencias, concepciones acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, etc.

La concepción de evaluación que sostienen los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes que los han formado.

Prieto (2008: 131-132) plantea que:

aquellos profesores que sostienen creencias tradicionales sobre la evaluación la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2006). Los que creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia orientan y determinan el curso de sus prácticas revelando aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizando la comprensión más que la reproducción y fomentando la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido (Duran, 2001). Asimismo, aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes.

Dada la importancia de las creencias de los docentes acerca de la evaluación y su impacto sobre los alumnos, es necesario diseñar dispositivos que favorezcan evidenciar, analizar e interpelar dichas creencias. Las creencias de los maestros acerca de la evaluación impactan sobre los alumnos y tienen consecuencias negativas en muchos casos, por ejemplo, sobre la autoestima, la seguridad, que generan ideas como “esto no es para mí, no sirvo para estudiar”. Perrenoud (2008) señala también cómo los profesores bajan sus expectativas cuando evalúan a niños o jóvenes de sectores vulnerables presuponiendo que no van a poder aprender y que van a fracasar en la escuela.

Es en este sentido valioso el aporte de Shepard, quien considera que “para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas” (Shepard, 2006: 42).

Los cambios en la formas de evaluar no se producirán por prescripción. Los docentes necesitan diseñar y probar diferentes maneras de evaluar a sus alumnos, así como lo hacen en la enseñanza, y reflexionar sobre ellas junto con sus pares.

Un docente que reconoce su aula como heterogénea a la hora de evaluar, en el sentido en que hemos expuesto hasta aquí, recoge evidencias de una variedad de fuentes, contribuye para que sus estudiantes aprendan de sus propios procesos, estimula a sus alumnos para que siempre tengan un paso para seguir, diferente al de sus pares, construye y/o comparte los criterios de valoración de desempeños con sus alumnos y ofrece variedad de oportunidades para que den muestras de lo que han aprendido de diferentes maneras.

Un docente que trabaja desde este enfoque pedagógico cree en la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y así lo transmite, estableciendo coherencia entre las teorías adoptadas y en uso.

⁹ David Perkins describe este recurso como la creación de una cultura de pensamiento, es decir, hacer el pensamiento parte del lenguaje y de las expectativas de la clase.

6. LA GESTIÓN DE UNA ESCUELA HETEROGÉNEA

por Cecilia Cancio (10)

Cuando las organizaciones educativas deciden implementar nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje, el éxito o el fracaso de las innovaciones depende, en gran parte, de la manera en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, decodifican y dan forma a los cambios propuestos. En este sentido, pensamos que la dirección de una escuela es clave a la hora de adoptar el enfoque de educación para la diversidad en su institución. De la forma en que comunique la decisión y sus fundamentos, involucre al equipo docente y no docente, convoque a la implementación de las aulas heterogéneas y realice un acompañamiento y monitoreo de las acciones propuestas, dependerán los efectos e impactos de la innovación. Por esta razón, en este capítulo, reflexionaremos acerca del rol del director como líder del equipo de una escuela que se propone trabajar desde un enfoque de educación para la diversidad, implementando la enseñanza en aulas heterogéneas, y prestaremos especial atención a las condiciones que debe crear en la organización.

A partir de los lineamientos curriculares que define el sistema educativo, cada escuela es responsable de encuadrar su proyecto educativo institucional y crear entre sus miembros una visión compartida para aunar los esfuerzos de todos ellos y orientarlos en la misma dirección. No obstante, para lograr la contribución de cada uno de los actores involucrados en el proyecto, es importante que se contemple la heterogeneidad de competencias, intereses y estilos de aprendizaje de docentes, personal no docente, miembros del equipo directivo, y se permita a cada uno asumir un rol activo en el diseño y la evaluación de su propio desarrollo profesional. Para que los proyectos educativos tengan efectos sobre las experiencias escolares, los directivos y docentes deben apropiarse de ellos, adaptarlos a sus propias expectativas, sincronizarlos con sus propias

visiones de los problemas, rediseñarlos a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, decirlos con sus propias voces y escribirlos con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y las transitan todos los días.

El trabajo en aulas heterogéneas no es una suma de estrategias, sino una manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje que refleja una preocupación por incluir a todos y a cada uno de los alumnos. En esta línea, lo que los líderes hacen habla con más fuerza que lo que dicen. Por lo tanto, es importante que puedan analizar, indagar, modelar, estudiar junto a sus docentes los principios del enfoque y construyan una verdadera comunidad de aprendizaje, de la misma manera que esperan que los docentes lo hagan con sus alumnos. Para eso es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones.

RECONOCER Y VALORAR LA DIVERSIDAD DENTRO DEL EQUIPO DOCENTE

Un director que conoce a sus maestros y respeta las diferencias individuales puede ayudarlos a identificar sus fortalezas y a determinar sobre qué aspectos seguir trabajando. Esto significa desafiarlos y apoyarlos, teniendo en cuenta sus intereses y estilos. A su vez, conocer a sus profesores le permite armar mejores equipos de trabajo, que se apoyen y enriquezcan con las diferencias individuales.

Una vez que decide cuál será el propósito común hacia donde se encauzarán los esfuerzos del equipo, puede alentar a los docentes a transitar diferentes caminos para lograrlo y a definir sus propios objetivos. Asimismo, puede brindarles oportunidades de aprender de sus pares y de otros mentores, así como de expresar y dar sentido a lo que aprenden.

En este marco, el director puede colaborar con el desarrollo profesional de los docentes de la escuela: proponer focalizaciones sobre algunos aspectos puntuales para las capacitaciones a las que los docentes asistan, organizar las jornadas institucionales sobre temáticas prioritarias para el enfoque, brindar bibliografía para la lectura y discusión, proponer dispositivos para la formación que puedan ser abordados en el marco de las condiciones laborales de los docentes de su escuela y, en los casos que sea posible, diseñar un plan de capacitación institucional.

Cabe señalar que la documentación de experiencias y la reflexión acerca de sus prácticas convierten al docente en un profesional cada vez más autónomo en la búsqueda de nuevas y mejores intervenciones didácticas y le permite apropiarse de la teoría para fundamentar en ella su práctica profesional.

ESTIMULAR AL DOCENTE A DISEÑAR Y TRANSITAR SU PROPIO PROYECTO DE FORMACIÓN CONTINUA

Partiendo de la concepción de la escuela como una organización de aprendizaje continuo, la formación docente en servicio ocupa un lugar central. La producción de conocimientos respecto a lo que constituye una buena enseñanza no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis y la aceptación de la riqueza que encierran las buenas prácticas de enseñanza. Aprender a ser un docente reflexivo implica no solamente adquirir los aspectos técnicos que conducen a la experticia, sino también la habilidad para involucrarse en relaciones profesionales dinámicas, establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica, que se constituyan en la razón de la acción, y analizar las prácticas cotidianas.

Litwin (2008: 202-203) sostiene que los procesos formativos requieren tiempos de práctica, de análisis y de reflexión, y considera probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas:

- La fuente de interrogantes que se plantean los docentes se entrama en los problemas prácticos de la enseñanza.
- La exploración de experiencias transcurridas transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza.
- Investigar en el aula supone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones.
- Observar, registrar, analizar y elaborar los datos que se obtengan forma parte de las actividades que cada docente puede diseñar e implementar para estudiar los procesos más significativos de la vida en el aula, convirtiéndose así en un agente activo-crítico, en un profesional libre, autónomo, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo eso en su práctica, autorregulada por un proceso de investigación que es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El portafolios profesional docente como herramienta

En esta línea, un dispositivo que permite a los docentes documentar y reflexionar acerca de la propia práctica, articulándola con ideas teóricas, es el portafolios profesional docente.

El proceso de elaboración de los portafolios profesionales y la reflexión acerca de este proceso le permite al docente construir y otorgar sentido a su propio conocimiento y a su

práctica. Lyons define al portafolios como

el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate público acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza (Lyons, 1999: 11).

Los portafolios profesionales docentes colaboran con la formación de docentes reflexivos que puedan articular conocimiento y acción, identificando la plataforma desde la que orientan la acción, reconstruyendo, sometiendo a análisis y modificando sus conocimientos a partir de sus propias experiencias.

Otra manera de promover docentes autónomos en este enfoque es generar condiciones para que cada uno de ellos establezca sus propios objetivos para cada año lectivo, así como la forma de alcanzarlos. De este modo, el docente traza unos principios orientadores y una hoja de ruta personal que le permitirán encuadrar su propio proyecto de desarrollo profesional con cierto grado de autonomía en el marco de la innovación institucional.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación algunos de los objetivos que se planteó Karina R., una maestra de 3° grado:

- Poner en práctica actividades diferenciadas que den sentido al proceso de construcción de aprendizaje individual de cada alumno, teniendo en cuenta las ideas del enfoque de aulas heterogéneas.
- Acompañar a mis alumnos en su proceso de construcción del aprendizaje, atendiendo a sus necesidades y tiempos individuales.
- Seguir perfeccionándome en las teorías implementadas en la institución.

Este es el punto de partida del plan de acción y reflexión sobre la práctica que la docente planteó para sí misma y que redundará en la mejora de su formación.

A partir de los objetivos que se proponen para el año lectivo, los docentes pueden seleccionar un tema de interés para confeccionar un portafolios profesional, que es una de las estrategias que puede impulsar la dirección de la escuela para que los docentes reflexionen sobre su práctica, profundicen conocimientos teóricos y, fundamentalmente, elaboren textos y otros recursos para documentar y luego compartir su propia experiencia.

Veamos ejemplos de temas elegidos por diferentes maestros: (11) “¿Qué necesito profundizar en Prácticas del Lenguaje y en Matemática?”, “Despertar el placer de leer”, “Autonomía y organizadores gráficos”, “Las inteligencias múltiples en el área de Plástica”, “El valor de la observación y el registro escrito del docente”. Los tópicos enunciados dan cuenta de una gran variedad de intereses en una misma institución.

Se puede comenzar a trabajar bajo la concepción e implementación de aulas heterogéneas desde diferentes puntos de partida. Luego de analizar aspectos teóricos y

compartir las primeras experiencias de aula de los docentes, se puede ofrecer a cada uno la posibilidad de elegir los aspectos del nuevo enfoque que desea comenzar a explorar en su propio proceso de aprendizaje y apropiación de las nuevas concepciones y estrategias. Así, un maestro puede comenzar por el diseño de consignas diversas para un mismo tema, otro por la propuesta de ejercicios de metacognición, otro por la modificación del espacio físico del aula y el uso de las paredes interactivas y otro por implementar y observar los efectos de diferentes tipos de agrupamiento. Este modo de impulsar la innovación, fiel al espíritu de la educación para la diversidad, permite a cada docente elegir en forma autónoma su puerta de entrada a la comprensión e implementación de las aulas heterogéneas.

Otra alternativa, como punto de partida, es acordar con el equipo docente el trabajo sobre un mismo aspecto del nuevo enfoque en un período de tiempo determinado, para poder evaluar conjuntamente los progresos y las dificultades en el proceso de apropiación de las nuevas concepciones y estrategias. El director o la directora, por ejemplo, podría proponer empezar el trabajo con el diseño de consignas diversas sobre un mismo tópico en un espacio curricular determinado. En este caso, cada maestro realizaría la experiencia pertinente para su aula, dentro de este lineamiento. Con la propuesta de un punto de partida común, se pueden revisar las producciones a la luz de un cuerpo de conceptos que se hayan compartido previamente y constituyan el referente de la práctica. Esta alternativa favorece la consolidación de experiencias y el establecimiento de relaciones estrechas entre la teoría y la práctica. Asimismo, propicia un trabajo colaborativo que posibilita a cada docente de la escuela enriquecerse con la experiencia y el aprendizaje de otros colegas.

CONDICIONES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Cuando los docentes se reúnen, estudian, buscan materiales teóricos, conversan y arman borradores para poner a prueba experiencias innovadoras, se convierten en protagonistas del diseño de sus propios trayectos de formación y desarrollo profesional. Cuando la escuela se transforma en un ámbito de documentación y desarrollo pedagógico, genera espacios promotores de indagaciones, reflexiones y acciones relacionadas con la construcción del currículo escolar.

El trabajo con los portafolios profesionales no solo enriquece a sus autores, sino a todo el equipo docente, ya que se comparten entre colegas, se conversa acerca de ellos y se produce un intercambio de retroalimentación muy valioso.

Litwin destaca el valor de compartir el proceso de aprendizaje personal con otros docentes para un mejor trabajo reflexivo: “Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis

y confrontarlas con otros favorece el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar” (Litwin, 2008: 191).

Por su parte, Hargreaves (2005) plantea que el involucramiento de los docentes en el cambio es fundamental para su éxito. Considera que no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, y que el cambio debe ser significativo y productivo. Recomienda hacerlo más parte de ellos, darles más oportunidades de liderazgo y aprendizaje profesional, así como establecer la cultura de la colaboración profesional y el mejoramiento continuo. Alienta la construcción de culturas profesionales docentes entre pequeñas comunidades en el lugar de trabajo, para que puedan trabajar juntos, apoyarse mutuamente, ofrecer retroalimentación constructiva, desarrollar metas comunes y establecer límites desafiantes pero realistas relacionados con lo que pueda lograrse razonablemente.

El registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión de experiencias, prácticas y saberes contados a través de la voz y de las palabras de los docentes en sus portafolios profesionales hacen posible diseñar experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. Esto significa revalorizar el papel de los maestros en la innovación de la enseñanza. Implica, también, revisar, renovar, impulsar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional acordes con las situaciones educativas concretas y situadas en las escuelas, y pensadas para todos y cada uno de los docentes, que, sin duda, constituyen un grupo tan heterogéneo como el grupo de alumnos que conforman cada clase.

La posibilidad de elaborar y compartir portafolios en el marco de su práctica profesional promueve en los profesores entablar conversaciones acerca de lo que realmente saben y de lo que aún tienen que aprender. Por eso es importante que, reconociendo la dificultad de encontrar tiempos de trabajo entre los docentes, se organicen en la escuela diferentes momentos para compartir sus portafolios con otros colegas de la misma escuela o de otras instituciones. Estas experiencias llegan a ser sumamente enriquecedoras, ya que permiten escuchar otras opiniones, inquietudes y aportes, y así, repensar la práctica en función de la retroalimentación recibida. También resulta iluminador conocer otras realidades, experiencias y proyectos. Favorecer la difusión de prácticas de calidad es una buena manera de multiplicar los esfuerzos, compartir conocimientos y aprender entre pares.

Es función del director alentar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los docentes por cambiar, aprender y avanzar, así como destinar tiempo para que los maestros puedan pensar, reflexionar y planificar de manera colaborativa. Tal como señala Stone Wiske (2006: 185-186), la mayor parte del aprendizaje se desarrolla a través del diálogo reflexivo y la colaboración. Además, lo ideal es que se dé en una comunidad donde la confianza, el respeto y la reciprocidad sean normas compartidas. El aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y que circula en virtud de la interpretación y la negociación de la significación con otras personas. Ellas aprenden reflexionando sobre lo

que saben, considerando ideas precedentes de múltiples perspectivas y analizando su experiencia en marcos interpretativos alternativos. La colaboración con los otros enriquece la propia capacidad de desarrollar y poner en juego ideas.

El aprendizaje cooperativo es en especial valioso cuando se da en una comunidad de aprendices que tienen intereses comunes y se sienten unidos por normas y compromisos compartidos, aun cuando los miembros de esa comunidad difieran enormemente en cuanto a sus opiniones y formaciones previas.

Con el objetivo de poner a disposición herramientas para el trabajo, mencionamos una propuesta realizada en una escuela primaria en una reunión de inicio del año lectivo. El propósito del director de la escuela consistía en generar una instancia que permitiera a los docentes discutir, formular y visibilizar el centro de la tarea en cada grado y/o área. Cada equipo debía construir su balsa para transitar el año escolar y redactar su propio “Código de navegación”. Para finalizar, cada grupo presentó su trabajo al resto, se pusieron “todas las balsas juntas”, y luego consensuaron y escribieron un “Código de navegación” para todo el equipo docente de la escuela primaria, tomando las ideas de cada grupo.

El compromiso, la colaboración y la responsabilidad compartida posibilitan la transformación de la escuela en una verdadera comunidad educativa, orientada a indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes pedagógicos que producen sus docentes durante y en torno a sus experiencias escolares.

En síntesis, el director o la directora ocupa un rol central para lograr que la escuela se apropie de este enfoque, no solo que se lea, se discuta o se hable acerca de él. Tomando las palabras de Argyris y Schön (1974), un director que se proponga liderar una escuela desde el enfoque de aulas heterogéneas tiene que poner todos sus esfuerzos para achicar la brecha entre las teorías en uso (implícitas en lo que hacemos) y las teorías adoptadas (que se ponen en juego cuando hablamos acerca de nuestras acciones).

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN: UN INSTRUMENTO DE AYUDA PARA EL DISEÑO DE RECORRIDOS

Una vez discutidos sus fundamentos, en la etapas de implementación, es útil contar con un referente a modo de guía para planificar y evaluar las acciones que se desarrollan. A continuación les ofrecemos un instrumento que permite identificar un trayecto o recorrido para ir avanzando en el trabajo con el enfoque que estamos proponiendo.

Cuadro 1

	Punto de partida	Primera etapa
--	-------------------------	----------------------

Los contenidos (nos referimos a conceptos, habilidades, procedimientos, valores y actitudes) a ser enseñados	Se atienden a los contenidos propuestos en los diseños curriculares. Se les propone a todos los alumnos aprender lo mismo.	Se consideran los contenidos propuestos en los diseños curriculares y se agregan nuevos. Se diferencian contenidos para los estudiantes con dificultades.
Las consignas de trabajo	La mayoría de las consignas que los docentes les proponen a sus alumnos son simples y cerradas. Se basan en las actividades que aparecen en los libros o manuales.	La mayoría de las consignas que los docentes les proponen a sus estudiantes son simples y cerradas y/o se basan en las actividades que aparecen en los libros o manuales. Se consideran las ideas previas de los alumnos para diseñar las consignas. Se ofrecen consignas obligatorias y optativas.
Tipos de agrupamientos	Se trabaja con el grupo total e individualmente.	Se trabaja con el grupo total, en pequeños grupos e individualmente.
Entorno educativo	Los docentes trabajan todo el tiempo dentro del aula.	Los docentes trabajan todo el tiempo dentro del aula, pero permiten que los alumnos elijan diferentes lugares de la sala para desarrollar sus tareas.
Paredes	Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas.	Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas e informativas.
Los instrumentos de evaluación	Se utilizan pruebas, que se eligen de los libros o se basan en ellos. Son iguales para todos los alumnos.	Se utilizan pruebas, que se eligen de los libros o se basan en ellos. Son iguales para todos los alumnos. Se incluyen criterios de evaluación explícitos.
Retroalimentación	No se ofrece retroalimentación.	Se ofrece retroalimentación oral al grupo total.
Desarrollo de habilidades de pensamiento	Los docentes trabajan con las habilidades de pensamiento de manera no explícita ni sistemática.	Los docentes trabajan con las habilidades de pensamiento aunque no de manera sistemática. Los estudiantes las utilizan.
Relaciones con los padres y la comunidad	Se informa a los padres acerca del trabajo con el enfoque.	La escuela se propone ayudar a los padres a comprender el concepto de diferenciación.

Formación continua	Algunos docentes participan de jornadas de capacitación y comparten lo que aprendieron con sus colegas. Se comparten lecturas acerca del enfoque. Los líderes explicitan las creencias detrás del enfoque, las teorías que lo sustentan y las posibilidades que ofrece avaladas por investigaciones.	Se conforman grupos de estudio. Se filman y comparten buenas clases. Los docentes documentan sus prácticas y reflexionan acerca de ellas (portafolios). Se estimula la observación, el registro y la discusión entre colegas.
Horizonte de trabajo	Se informan las metas que buscamos alcanzar.	Se comparten las metas y se las analiza con los alumnos.

	Segunda etapa	Tercera etapa
Los contenidos (nos referimos a conceptos, habilidades, procedimientos, valores y actitudes) a ser enseñados	Se consideran los contenidos propuestos en los diseños curriculares y se agregan nuevos. Se diferencian contenidos incluyendo los de amplitud y profundidad.	Se consideran los contenidos del diseño curricular, se articulan con nuevos contenidos y se revisan para encontrarle nuevos significados. Se diferencian contenidos incluyendo los de amplitud y profundidad. Se organizan alrededor de proyectos multidisciplinares, preguntas nodales, etc.
Las consignas de trabajo	Algunas de las consignas son abiertas. Los docentes ofrecen actividades para que los alumnos elijan. Se consideran las ideas previas de los alumnos para diseñar las consignas. Se ofrecen consignas obligatorias y optativas. Para hacerlo se consideran los intereses de los alumnos.	Las consignas proponen tareas abiertas, se puede tomar más de un camino, más de un producto, más de un tiempo, más de un resultado. Se consideran las ideas previas de los alumnos para diseñar las consignas. Se ofrecen consignas obligatorias y optativas. Para hacerlo se consideran los intereses de los alumnos y los estilos de aprendizaje.
Tipos de agrupamientos	Se trabaja con el grupo total, en pequeños grupos e individualmente de manera sistemática.	Se trabaja con el grupo total, en pequeños grupos e individualmente de manera sistemática y se enseña a trabajar de modo cooperativo.
Entorno educativo	Los docentes trabajan utilizando distintos espacios de la escuela, como la biblioteca, el laboratorio y los corredores.	Los docentes utilizan distintos espacios de trabajo dentro y fuera de la escuela.

Paredes	Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas, informativas e interactivas.	Las paredes del aula cumplen funciones ilustrativas, informativas e interactivas, y los alumnos participan en su diseño.
Los instrumentos de evaluación	Se utilizan diferentes tipos e instrumentos de evaluación. Se incluyen criterios de evaluación explícitos. Se incluyen opciones para que los alumnos elijan.	Se utilizan diferentes tipos de instrumentos de evaluación. Junto con los alumnos, se construyen matrices que explicitan los criterios de evaluación. Los estudiantes pueden demostrar su comprensión de diferentes maneras.
Retroalimentación	Se ofrece retroalimentación oral al grupo total y por escrito a cada uno de los alumnos. Se estimula la autoevaluación o la evaluación entre pares.	Se ofrece retroalimentación oral al grupo total y por escrito a cada uno de los alumnos. Se estimula la autoevaluación y la evaluación entre pares.
Desarrollo de habilidades de pensamiento	Los docentes trabajan de manera sistemática con las habilidades de pensamiento incluyendo las de orden superior. Los estudiantes las reconocen y utilizan.	Los docentes trabajan de manera sistemática sobre las habilidades de pensamiento incluyendo las de orden superior. Los estudiantes llevan adelante un trabajo consciente y explícito acerca de las habilidades metacognitivas.
Relaciones con los padres y la comunidad	Los padres y los docentes se comunican y se ayudan a conocer y comprender mejor a los alumnos. Se articulan proyectos con diferentes organizaciones de la comunidad.	Los padres y los docentes se comunican y se ayudan a conocer y comprender mejor a los alumnos. Participan en las actividades, son convocados para que aporten sus saberes y competencias, se articulan proyectos con diferentes organizaciones de la comunidad.
Formación continua	Se crean equipos formados por expertos y novatos para que estos últimos aprendan de los primeros durante el trabajo cotidiano. Se les provee de tiempo para pensar y planificar en forma colaborativa. Se reflexiona acerca de las creencias.	Se comparten experiencias para ser mejoradas a raíz del feedback ofrecido por colegas. Se fomenta una cultura de colaboración. Los docentes deciden sobre qué aspecto de su profesión se proponen trabajar para mejorar.
Horizonte de trabajo	Se comparten las metas y se las analiza con los alumnos.	Se comparten las metas con los alumnos y ellos a su vez, definen sus propias metas, sus modos de alcanzarlas y se autoevalúan de acuerdo con ellas.

De ningún modo pensamos que estas etapas planteadas son fijas y rígidas, sino que deben dar cuenta de los procesos y los recorridos. Cada escuela pueda revisarlas, agregar o quitar lo que crea necesario considerando el contexto propio.

El instrumento que presentamos no pretende dar cuenta de etapas fijas y rígidas, sino que intenta ofrecer un modo de observar procesos y recorridos.

Para concluir este capítulo, nos parece importante sintetizar el perfil del docente y del directivo que requiere una escuela dispuesta a adoptar el enfoque de educación para la diversidad a través del trabajo con aulas heterogéneas.

El diseño y la implementación de la enseñanza requiere docentes:

- Apasionados y proactivos, para que sus alumnos estén motivados, alcancen la comprensión y construyan el sentido de las tareas escolares.
- Dispuestos a aprender de sus colegas y a trabajar con ellos de manera colaborativa, para que puedan transformar sus aulas en comunidades de aprendizaje.
- Que estén dispuestos a seguir aprendiendo y diseñen sus propios trayectos de formación, para despertar el interés en sus alumnos y ayudarlos a desarrollar la autonomía que les permitirá aprender más allá de la escuela.
- Que reflexionen acerca de sus decisiones e intervenciones didácticas para formar alumnos autoerregulados, que puedan poner en juego habilidades de metacognición.

Los docentes necesitan un directivo que, reconociendo la complejidad de su tarea cotidiana:

- Se apasione y sea y proactivo, que les contagie su entusiasmo y su pasión por seguir aprendiendo, fomentando el intercambio, la reflexión y la colaboración.
- Se formule preguntas, reflexione acerca de su rol y esté siempre abierto a nuevos aprendizajes.
- Reconozca y celebre las diferencias entre los miembros del equipo docente que lidera, y sea capaz de generar y sostener un ambiente de trabajo en donde predomine la aceptación y el respeto mutuo que permitirá lograr un pensamiento y trabajo interdependiente entre los miembros del equipo docente.
- Favorezca el trabajo autónomo, ofreciendo a los maestros oportunidades de participación activa y comprometida en el diseño del proyecto educativo para lograr acuerdos comunes, permitiendo y alentando, a su vez, la elección y la toma de decisiones personales.

Todo esto llevará a que los alumnos sean capaces de lograr aprendizajes más significativos y más relevantes, y le encuentren el sentido a lo que aprenden.

En un sistema educativo que todavía está fuertemente delineado por el mandato homogeneizador que le dio origen –tal como expusimos en el primer capítulo–, gestionar una escuela con aulas heterogéneas es un desafío. Para lograrlo, tal vez sea oportuno

explorar otras formas de llevar adelante la tarea de gestión, tendiendo redes entre directores de distintas instituciones para compartir experiencias, aprender y apoyarse entre colegas. De esa forma, será posible construir comunidades de aprendizaje más amplias y enriquecidas, capaces de poner en acción y difundir la educación para la diversidad.

10. Cecilia Cancio es Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO) y docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de San Andrés.

11 Experiencia desarrollada en el Florida Day School.

7. EXPERIENCIAS INSPIRADORAS

En este capítulo presentamos seis experiencias que ilustran el trabajo en las aulas heterogéneas. Su análisis puede colaborar en la reflexión sobre las prácticas escolares. Seleccionamos esta muestra para dar cuenta de experiencias en diferentes contextos y niveles escolares: dos escuelas primarias de gestión privada, en las que se muestran una propuesta para intervenir el espacio de la escuela, en la primera, y una unidad de indagación, en la segunda; una escuela de gestión pública con población de alto grado de vulnerabilidad social; una experiencia que muestra un modo de gestionar un proyecto de política pública en todas las escuelas primarias públicas de una localidad; la experiencia de formación y capacitación en el nivel inicial, y un ejemplo de actividad en el nivel secundario en una escuela de gestión pública en Barranquilla, Colombia.

La elección de las experiencias intenta visibilizar el amplio abanico posible de trabajo desde el enfoque de educación para la diversidad a través del reconocimiento de todas las aulas como heterogéneas. En todos los casos, presentamos los relatos elaborados por sus protagonistas y luego aportes para relacionar la experiencia con sus principios teóricos orientadores.

EXPERIENCIA 1: PAREDES INTERACTIVAS (EN 2º CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA)

La voz de la responsable de la experiencia

La propuesta se lleva a cabo en una escuela primaria de gestión privada en la provincia de Buenos Aires, (12) que evidencia una perspectiva alternativa al trabajo con el espacio y retoma lo planteado en el capítulo 4 acerca del valor de las paredes en el proceso de enseñanza:

En una escuela que atiende a la diversidad, el entorno adquiere un protagonismo especial [...]. En este entorno las paredes transmitirán mensajes e invitarán al alumno a aprender, a crear, a producir. Y el maestro no será ya más el único poseedor del saber, ya que este estará distribuido en diversos lugares y entre diferentes personas (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 96).

Los docentes comenzaron a elaborar esta propuesta a partir de algunos proyectos previos que ya estaban en marcha en la institución, aprovechando sus actividades como punto de partida. De este modo, el taller Info Verde, iniciado en 2010, forma parte del conjunto de talleres que se dictan una vez por semana en la escuela donde trabajo. Se trata de una propuesta electiva para los alumnos: ellos optan entre este taller u otros que presenta la escuela. Concurren estudiantes de distintos grados y la propuesta es elaborar, a lo largo del año, varias carteleras interactivas que difundan diferentes temas sobre el cuidado y la preservación del ambiente en que vivimos. Los mensajes se armaron sobre carteleras móviles que nos dieron la posibilidad de transportarlas a los diferentes pasillos de la escuela, para que cada grado o cada nivel escolar pudiera interactuar con ellas.

“¿Puedo aprender mientras me traslado de un lugar a otro?” La pregunta surgió en medio de una infraestructura escolar que consta de varios edificios y puentes que los comunican y la tarea diaria de traslado de los alumnos se hace, en un principio, estresante. Entonces comencé a observar que los niños lo hacían de manera ordenada, divertida y sin conflictos, con el agregado de que, en el segundo ciclo, muchos de los traslados eran libres, sin un docente que los guiara. Entonces me pregunté: “¿Qué están aprendiendo mientras se trasladan?”.

Así comencé a enumerar diferentes habilidades y conductas que se desarrollaban mientras se trasladaban, se organizaban en tiempo y en forma, aprendían a cumplir un horario, organizaban los materiales que necesitaban, aprendían a usar ese espacio con libertad y responsabilidad, se comunicaban entre ellos y con los otros, podían ver qué sucedía afuera.

Por eso surgió la idea de llenar los pasillos por donde “pasan tantos” y “pasa tanto” con una propuesta de juegos, información, favoreciendo el aprendizaje autónomo y significativo.

El primer proyecto se denominó “Ciudades sustentables” y partió de una pregunta referida a los terremotos de Haití y Chile: “¿Las ciudades están planificadas considerando las características del ambiente y la geografía que las rodea?”.

Durante el taller, se les brindó a los alumnos participantes la siguiente información teórica durante tres clases: concepto de sustentabilidad, concepto de ciudad sustentable, ciudad lineal versus ciudad circular, ciudad compacta, entrada de materiales y energías, salida de residuos y contaminación (ciclo minerales materiales, ciclo antrópico), concepto de terrazas verdes. Y, además, se presentaron ejemplos de ciudades sustentables o sostenibles: Curitiba (en Brasil) y Vauban (en Friburgo, Alemania).

Con toda la información disponible los alumnos armaron cuatro paneles. Luego, volcaron en ese espacio una encuesta con la pregunta: “¿Qué estás dispuesto a hacer por el lugar donde vivís?”. Se propusieron tres alternativas con acciones posibles para llevar a cabo:

- a) Comprar productos con envoltorios que no sean de plástico.
- b) Juntar y dar a reciclar las botellas de PET.
- c) En vez de tirar las cosas que ya no utilizo, regalárselas a alguien que las necesite.

La cartelera incluye un sobre donde la encuesta será guardada. También consta de una trivía para resolver sobre la descomposición del plástico cuando hace contacto con la tierra e información sobre la degradación de diferentes materiales.

Mientras desarrollábamos el trabajo conceptual en clase, la gran tarea era adaptar esa información a la modalidad gráfica de la cartelera como vehículo de información.

La pared implica un desafío desde la búsqueda de otras formas del decir. En esa línea,

la participación activa del alumno en el diseño y la elaboración de paredes no solo desarrolla su habilidad manual, sino que también le permite poner en juego habilidades tales como las de representación y composición, análisis, inferencia, resolución de problemas, comprensión. Al armar una pared relacionada con un tema de estudio, se enriquece su comprensión y, al mismo tiempo, puede proyectar sus sentimientos y emociones (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 94).

Armar una pared e interactuar con ella: dos tareas diferentes

Mientras el proyecto de armado de la pared y su puesta en marcha se iba desarrollando, pude distinguir dos tareas que requerían diferentes habilidades. Por un lado, el trabajo que realiza el taller en la selección de información, los formatos escritos o gráficos, los colores, los titulares, la forma de diferenciar sectores (contenidos, juegos, observación), la detección de distractores, la elaboración de consignas e instructivos. Los niños iban usando el espacio físico del que disponían (paneles, paredes, pizarras) y, al mismo tiempo, lo iban creando a medida que producían sus carteleras. Estaban creando un contexto externo que también posibilitaba y era parte del aprendizaje. Armamos la pared y un recurso, una herramienta externa que hacía de vehículo para un aprendizaje real. La pared nos ordenaba un desafío cognitivo que a la vez iba a servir para el desarrollo y la distribución de nuevos saberes en los niños que se acercaran a interactuar con ella.

Por otro lado, entonces, los niños que se acercaban a las carteleras podían hacer uso de ese nuevo espacio, que les proponía elaborar diferentes estrategias de aprendizaje, modos de organizar su tiempo, libre elección de actividades y del espacio y, fundamentalmente, la posibilidad de compartir resoluciones, respuestas o juegos interactuando con todos los que se acercaban a la pared.

Articulaciones entre esta experiencia y los conceptos

teóricos del enfoque

Como anticipáramos al inicio del relato, la experiencia presentada en esta sección muestra en la práctica los planteos acerca del espacio heterogéneo desarrollados en el capítulo 4. Podemos ver entonces cómo la utilización de las "paredes que hablan" representa una oportunidad para crear un entorno educativo que va más allá de las paredes del aula y genera interacciones diferentes con los espacios de tránsito, los diferentes alumnos de la escuela y la resignificación de las informaciones que ocupan las carteleras, mostrando su dinámica de transformación y permitiendo a los estudiantes la asunción de diferentes roles y el desarrollo de competencias relativas a la comunicación a través de diferentes canales.

EXPERIENCIA 2: AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES (EN 3º GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA)

La voz de la responsable de la experiencia (13)

Para que los alumnos logren comprometerse con su proceso de aprendizaje, es importante que se interesen en la tarea que van a realizar. El objetivo de los desempeños propuestos para esta clase fue que los alumnos pudiesen comprender las diferentes etapas de un circuito productivo, trabajando en forma autónoma, teniendo en cuenta su interés en la toma de decisiones y recuperando la implicación en la tarea que iban a realizar y la emoción. El trabajo se llevó a cabo en grupos de "especialistas", con diferentes formas de agrupamiento.

Metas de comprensión

Los alumnos desarrollarán comprensión acerca de:

- Los circuitos productivos que se componen de una serie de actividades encadenadas en las que participan múltiples actores y tecnologías.
- Las actividades que conforman los circuitos a su vez permiten satisfacer demandas de consumo y proporcionar ganancias a quienes producen, distribuyen y comercializan bienes.
- Los circuitos productivos que abarcan diferentes espacios geográficos.
- El hecho de que en los diferentes espacios geográficos existe una diversidad de trabajos, trabajadores y condiciones de vida que permiten la interacción de todos sus miembros.

Secuencia didáctica

Las actividades propuestas para la clase del circuito productivo de la leche se estructuraron a partir de la siguiente secuencia didáctica dentro de la unidad temática “Del campo a la ciudad” y se desarrollaron en dos módulos de 45 minutos.

Los conceptos y desempeños trabajados previamente a la clase desarrollada fueron los siguientes (terminaron siendo saberes apropiados por los alumnos):

- Concepto de materia prima.
- Origen de la materia prima: animal, vegetal o mineral.
- Circuito productivo: construcción del concepto.
- El camino de la producción: circuito productivo del queso; etapas.

Desarrollo de la clase

Antes de comenzar la tarea, se señaló su alcance, el tiempo asignado y el tipo de trabajo que se llevaría a cabo.

Luego se presentó el *problema o situación para resolver*, orientando a los alumnos a identificar y reconocer *qué se sabía y qué no se sabía*, recuperando así el trabajo a partir de los saberes adquiridos y el vocabulario específico de las ciencias.

Para eso se presentó a un personaje ya conocido por los niños, que los había acompañado a lo largo de diferentes unidades, como hilo conductor, integrando contenidos del área por desarrollar.

Shiu, una niña asiática, les presentó a los alumnos un nuevo interrogante y los invitó a buscar y descubrir nuevas respuestas a sus inquietudes.

Cuadro 1

	Shiu quiso buscar más información...



Después de investigar acerca de la elaboración del queso, Shiu se preguntó cómo se obtenía la leche, materia prima utilizada para la elaboración de este producto y de tantos otros como la manteca, el yogur y el tan famoso ¡dulce de leche!, un delicioso invento argentino. Veamos qué fue lo que ocurrió.

Ayudemos a Shiu a descubrir cómo se elabora este producto.

La inclusión de un personaje fue una propuesta estimulante para los alumnos de 3º grado. En reiteradas oportunidades manifestaron la posibilidad de conocerla. Shui y su hermano Ping, de 8 años, fueron apareciendo en unidades de distintas áreas, siempre con interrogantes que despertaban el interés de los alumnos.

Propuesta de diferenciación por interés

Para comenzar la actividad, se les propuso a los niños agruparse según el interés de cada uno, teniendo en cuenta para eso las diferentes etapas del circuito productivo de la leche.

Cuadro 2

--	--	--



CIRCUITO
PRODUCTIVO DE
LA LECHE
GRUPOS DE
"ESPECIALISTAS"



Nombre:

Teniendo en cuenta tu interés, **rodeá con color** dos de las opciones en las que te interese trabajar. Una de las elecciones será respetada para conformar los grupos de "especialistas".

Especialista en ORDEÑE



Al presentarles cada una de las etapas (ordeño, transporte, análisis y procesamiento/comercialización), y teniendo en cuenta las imágenes proporcionadas, se llevó a cabo, a partir de un debate coordinado, un intercambio de ideas. En ese momento pudieron realizar anticipaciones acerca de qué podría llevarse a cabo en cada una de las etapas, para contar con una primera aproximación y obtener mayor información al momento de elegir y que esta elección resultara significativa, teniendo en cuenta su interés.

Aclarado que una de sus elecciones sería respetada, los alumnos seleccionaron dos de los tres grupos de “especialistas” en los que querían trabajar. Esta modalidad ya era conocida por los alumnos pues trabajaron con agrupamientos flexibles a lo largo de todo el año, dentro y fuera del aula.

Luego de recibidas las elecciones individuales, organicé los grupos teniendo en cuenta el interés de los niños.

Grupos de “especialistas”

Una vez conformados los grupos de “especialistas” (grupos reducidos de tres integrantes, dos grupos por cada etapa), se les proporcionó a cada uno un texto expositivo diferente según la etapa del circuito productivo elegida y un organizador gráfico que les permitió ir sintetizando la información suministrada.

En sus cuadernos de Ciencias, esquematizaron, a través de dibujos, cada uno de los pasos de las diferentes etapas del circuito productivo.

A partir de ese momento, mi tarea fue de estímulo, tratando de que se produjeran procesos de colaboración entre los estudiantes. Según Perrenoud:

Las pedagogías difieren considerablemente según los motores que privilegian: las más activas apelan al placer del descubrimiento, de la creación, de la cooperación en la realización de un proyecto, de la comunicación. [...] Las nuevas teorías insisten en que el aprendizaje *depende sobre todo de la actividad del alumno*, lo que tiende a redefinir el papel del maestro: de dispensador del saber, se convertiría en *creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar*. De la imagen de un saber transmitido a través del discurso magistral, pasamos a la imagen de un saber construido mediante una actividad disciplinada, un trabajo (Perrenoud, 2007: 188 y 204).

Este trabajo en equipo permitió que los alumnos se organizaran, distribuyeran tareas, formularan o confrontaran hipótesis, deliberasen sobre diferentes ideas y que cada uno de ellos se transformara en un recurso para los demás, comprometiendo al alumno en un verdadero esfuerzo cognitivo, otorgándole un rol central e instándolo a asumir responsabilidades sobre el propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades.

El interés demostrado por los alumnos se vio evidenciado en sus producciones, tanto grupales como individuales, y los esquemas y dibujos que iban apareciendo en sus cuadernos reflejaban la comprensión del desempeño propuesto. De a poco, el aula se fue convirtiendo en un lugar diferente: tambos, camiones transportadores, fábricas y comercios daban cuenta del trabajo que se estaba llevando a cabo. El clima generado demostraba lo implicados que estaban los niños en su tarea.

Cuadro 3

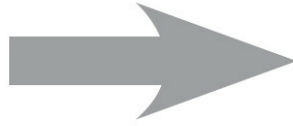
Consigna de trabajo-Grupos reducidos

El circuito de la leche

Vamos a investigar el circuito productivo de la leche. Para eso nos dividimos en grupos de acuerdo con nuestro interés. Cada grupo se encargará de investigar una etapa del circuito productivo mencionado: el ordeño, el transporte y el análisis y procesamiento/comercialización.

La etapa que yo investigaré será:

1. Luego de haber elegido una de las etapas del circuito productivo, reunite con aquellos compañeros que hayan optado por la misma.
2. En forma grupal lean la información que les brinda el texto correspondiente a la etapa que van a trabajar y subrayen las ideas más importantes de cada párrafo. Busquen las palabras que no conozcan en el diccionario para una mejor comprensión del texto.
3. Completen el cuadro con esas ideas importantes en forma de oración. Pueden acompañar esta información con dibujos que hagan en sus cuadernos.



Actividades de anclaje

Teniendo en cuenta las singularidades de cada grupo, el aprovechamiento en forma productiva del tiempo de trabajo y las características del agrupamiento llevado a cabo, se les ofreció, a aquellos que hubiesen terminado de manera correcta y completa la actividad grupal, diferentes desempeños de anclaje, pudiéndolos elegir también según su interés.

En los desempeños los alumnos pusieron en práctica los saberes adquiridos a través de diferentes propuestas lúdicas:

- Resolver una sopa de letras con los derivados de la leche.
- Clasificar los ingredientes de una tarta de manzana teniendo en cuenta si eran productos elaborados o materias primas, indicando en cada caso el origen.
- Unir con flechas diferentes materias primas con los productos elaborados a partir de estas.

Tener actividades “extras”, planificadas con criterio, es un recurso indispensable si hablamos de atender a la diversidad y da cuenta nuevamente de lo motivados o no que están los alumnos con la tarea propuesta, pues seguir eligiendo actividades, “más trabajos que realizar”, refleja el interés que el tema despertó en ellos:

Es de interés también proponer, todas las veces que sea posible, actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. Esto permite que los alumnos puedan optar por la realización de la actividad que más les interese o motive y, favorece la multiplicidad de propuestas en el mismo salón de clase. La variación permite, en más de una oportunidad, avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema (Litwin, 2008: 93).

Los “especialistas” comunican lo aprendido

Una vez concluido el trabajo de todos los grupos, habiendo analizado y sintetizado la información y realizado los dibujos explicativos de cada etapa, los “especialistas” comunicaron en forma oral lo aprendido al resto de la clase.

Cada uno de los grupos se organizó para poder exponer el trabajo realizado, explicándoles a sus compañeros la información que habían recabado. Distribuyeron las tareas, eligieron qué dibujos mostrar, quién leería la información y cómo presentarían el material.

Mientras un grupo exponía, fueron muy interesantes los aportes recibidos y compartidos por la audiencia. En ocasiones comparaban y/o completaban la información de alguno de los equipos de trabajo, transformándose los alumnos en portadores de conocimiento.

Los “especialistas” explican lo aprendido

Una vez terminada la exposición de todos los grupos, propuse una nueva modalidad de agrupamiento para comunicar lo aprendido, de tal modo que cada nuevo grupo estuviera integrado por un “especialista” de cada una de las etapas. Por consiguiente, los nuevos grupos quedaron conformados de la siguiente manera: un especialista en ordeño, otro en transporte y un último especialista en análisis y procesamiento.

En este caso, el criterio de agrupamiento tuvo más que ver con el nivel de conceptualización de los alumnos y el conocimiento por parte de la docente del “funcionamiento” de cada niño dentro del grupo en general (inteligencias intra- e interpersonal).

En el diseño de las actividades y los agrupamientos, se contempló la importancia de que estas promovieran la participación de cada uno de los integrantes, que dichas participaciones fuesen diferentes y que requirieran procesos de trabajo conjunto, y que también brindasen la posibilidad de orientar el trabajo para que cada miembro desarrollara capacidades diversas.

¡Nosotros armamos el circuito productivo!

Verlos nuevamente trabajar en forma autónoma, comunicando lo que habían aprendido a sus “nuevos” compañeros de equipo fue maravilloso. Cada uno de ellos, utilizando el organizador gráfico en donde aparecían las ideas principales y los dibujos de los cuadernos, explicó detalladamente a sus pares la etapa del circuito productivo investigada. De este modo se sintieron protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

En ese momento, desde el fondo de la clase, se pusieron de pie tres integrantes de un equipo y se escuchó la vocecita de un niño que, mostrando en forma secuenciada cada uno de los dibujos de las etapas que lo componían, dijo: “¡Seño, nosotros armamos el circuito productivo de la leche!”.

No fue necesario ofrecer una clase expositiva con mayor información, pues los niños ya habían comprendido a partir del “trabajo” por ellos realizado, pues habían construido en forma autónoma aprendizajes significativos, y yo como docente me había desempeñado simplemente como *creadora de situaciones de aprendizaje y organizadora del trabajo escolar*.

Para finalizar, los alumnos reunidos en grupos de diferentes “especialistas” confeccionaron un afiche para esquematizar el circuito completo y completaron un nuevo organizador gráfico con la información más relevante de cada una de las etapas.

En este nuevo desempeño, volvieron a sintetizar la información a partir del relato de sus pares, brindándole mayor significado a la propuesta de trabajo.

A modo de cierre, y en forma individual, los alumnos realizaron una reflexión personal, autoevaluando el trabajo que habían hecho en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

Circuito productivo de la leche
Reflexión personal
• Con respecto al trabajo realizado:
¿Qué aprendí hoy?
¿Qué más me gustaría saber?
• Con respecto al trabajo en pequeños grupos:
¿Cómo trabajé en grupo?
¿Qué me aportó desarrollar el trabajo en forma grupal?
• Con respecto a la elección realizada:
¿Cómo me sentí al poder decidir con qué actividad trabajar?
.....
Ahora que el trabajo ha finalizado, ¿creés que tu elección fue la más apropiada? Justificá tu respuesta

Nombre

Articulaciones entre esta experiencia y los conceptos teóricos del enfoque

El relato de la experiencia presentado en esta sección muestra paso por paso la secuencia didáctica diseñada por la docente, los recursos creados, las consignas diferenciadas y la utilización de agrupamientos flexibles, siguiendo los principios de diseño desarrollados en el capítulo 2. Además, este relato recoge expresiones de los alumnos y permite ver el recorrido de una unidad temática desde su presentación hasta su evaluación.

Esta experiencia resulta significativa porque permite visibilizar la rigurosa y exhaustiva planificación de la tarea de enseñanza: se trata de estructurar fuertemente los ambientes, para promover que los alumnos puedan en ese entorno pensar con libertad, con sus ritmos y según sus necesidades. Esto sin dejar de lado la centralidad del contenido curricular.

Queda explícita en esta experiencia la construcción de la autonomía como eje de la tarea. Además, la propuesta de autoevaluación contribuye a lograr acciones metacognitivas de los estudiantes.

EXPERIENCIA 3: DIVERSIFICACIÓN DE PROPUESTAS (EN 6º GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA)

La voz de la responsable de la experiencia

Esta actividad de enseñanza de inglés (lengua extranjera) fue planeada para los alumnos del 6º año de una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires. (14) A esta escuela asisten estudiantes de alta vulnerabilidad social. En el caso relatado, dieciocho estudiantes concurren al turno tarde, y sus edades van desde los 11 hasta los 14 años. El establecimiento educativo cuenta con un salón comedor donde todos los alumnos reciben una comida diaria.

En general, los alumnos tienen dificultades para realizar las tareas asignadas y pocos hábitos de estudio. Mi gran desafío como docente radicaba en guiarlos para que logaran aplicar sus conocimientos dentro de la escuela en función de adquirir nuevas

competencias. Según Tomlinson y Mc Tighe,

todos los alumnos deben recibir orientación y apoyo para poder pensar en términos complejos. No es cierto que los alumnos con dificultades deban dominar los conocimientos básicos antes de poder pensar. Por el contrario, hay pruebas categóricas de que para la mayoría de los alumnos el dominio y la comprensión surgen a través de y no después de una interacción significativa con las ideas (Tomlinson y Mc Tighe, 2007: 25-26).

Por ese motivo les propongo actividades que los entusiasmen y, a la vez, trato de no perderme en lo placentero o en la emoción que les provoca a los niños pintar, utilizar tijeritas con dibujos y modelar creolina. Mientras ellos construyen y crean, voy proponiendo nuevas preguntas y desafíos. Trato de ofrecer propuestas diferentes, intentando que todos los alumnos aprendan. Una manera de contribuir a este fin es ofrecer una retroalimentación positiva, estimular y alentar sus producciones.

Con estos alumnos tengo construido un vínculo muy fuerte, ya que los conozco de años anteriores.

Carol Ann Tomlinson y Jay Mc Tighe (2007: 31) refieren el término “enseñanza receptiva” para aludir a aquella forma de enseñanza que atiende prioritariamente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La enseñanza receptiva supone que el docente hará modificaciones importantes en la búsqueda del acceso a los conocimientos y las destrezas, de modo que los alumnos les encuentren el sentido y los apliquen; además, promoverá cambios en el ámbito de aprendizaje. La intención de esta tarea es impulsar el logro de los objetivos por parte de cada estudiante. La enseñanza receptiva también requiere que el docente procure establecer una relación positiva con cada alumno y llegue a determinar cuáles estrategias didácticas son las más eficaces para los diversos estudiantes (Tomlinson y Mc Tighe, 2007: 38 y 39).

En este marco, la actividad realizada se desarrolló en tres momentos que menciono a continuación.

En un primer momento, parto de la lectura de un texto, *The giving tree*, (15) con distintos objetivos: comprender el texto, expresar diferentes estados de ánimo, organizar ideas, expresarse mediante oraciones simples en un contexto lingüístico real.

Les propongo realizar una feria de exposición artística a partir de dicho cuento, eligiendo entre las siguientes propuestas:

- Presentar una canción o un estribillo en el cual “se mezclan” el inglés y el español. Tiene que haber como mínimo seis palabras del vocabulario del libro.
- Confeccionar una maqueta de la escena del libro que más le gustó al alumno y una ficha.
- Disponer una galería de arte con los cuadros representando un árbol.
- Leer los poemas escritos en una combinación de inglés y español. Es necesario que, por lo menos, incluya seis palabras del vocabulario del libro.

Cuando les propuse a mis alumnos trabajar con un cuento y transformar la historia de modo que se pudiera componer una pequeña exposición artística dentro del aula, hubo un gran revuelo y se escucharon algunos de estos comentarios: ¡Que el cuento sea en español”, “Nosotros apenas hablamos español”, “Si es en inglés, yo no lo hago”, “Que sea fácil”, “Con tal o cual no trabajo”, “Que el trabajo sea individual”, “Yo mejor me voy” y “Usted nos enseña inglés, ¿qué tiene que ver una cosa con la otra?”.

Comencé a explicarles que una exposición es un *show*, la exhibición de una producción y que, además de lo artístico, se vincula con la creación. Por eso es *artistic* todo aquello que nos inspire la historia que en breve iba a contar. Entonces, escribí en el pizarrón: “ARTISTIC SHOW”.

Así decidí empezar a preparar a mi audiencia para vivir una experiencia agradable, en la que todos se olvidaran de lo que no sabían para poder usar solamente lo que ya conocían. Y se los dije para que no tuvieran miedo de quedar en ridículo por desconocimiento. Les adelanté que el cuento era muy lindo y fácil, que tenía muy pocas palabras y que, básicamente, consistía en interpretar mis gestos y los dibujos, que hablaban por sí mismos. Más calmados, retomé los ejercicios de “prelectura”. Dibujé un rectángulo en el pizarrón (para representar el libro) y un signo de interrogación adentro, y les mostré a los chicos la cara externa del libro. “What can you see?”, pregunté, mientras señalaba mis ojos y el libro. Luego dibujé y presenté parte del vocabulario que iba a facilitar la comprensión de la historia.

Los alumnos eligieron el primer grupo de palabras y comenzamos una segunda actividad. Tenía en mis manos una bolsita y dentro de ella una serie de elementos para que los estudiantes fueran sacando de a uno por vez y sin mirar, como una forma de generar un suspenso que los tuviera atrapados. Así, sumamos más palabras clave del cuento, aunque las identificamos con otro color. Les pedí que formaran grupos de cuatro para pensar ideas ingeniosas y originales. Se formaron cuatro equipos y les entregué unas tarjetas con información para trabajar con dichas palabras.

En un segundo momento, luego de leerles *The giving tree*, los que habían entendido la historia ayudaron a sus compañeros. Luego los invité a formar grupos nuevamente y comenzamos a analizar el cuento. Descubrimos a los personajes primarios y secundarios (*main characters*) y los momentos de la historia (introducción, problema y desarrollo, y conclusión). También debatimos sobre el comportamiento de los personajes principales y sobre qué sentimos nosotros respecto al comportamiento de los personajes.

Finalmente, volvimos sobre el cuento y comenzamos a resolver las siguientes actividades, siempre en grupos. Comparamos nuestras ideas previas con lo que el niño protagonista del cuento realiza con las manzanas, las ramas y el tronco. Construimos oraciones reales sobre la historia y las leímos.

Como cierre de la actividad, encaramos el “artistic show” utilizando una diversidad de recursos. La propuesta comenzó con cuatro ideas. A los alumnos que querían dibujar, les propuse hacerlo utilizando escarbadiantes y tinta china negra. También les sugerí usar la técnica de representar con papeles de revistas con colores, para lo cual llevé algunos libros de Eric Carle, y leímos sobre la técnica que utiliza para crear a sus personajes. Los

alumnos que eligieron hacer una maqueta con arcilla también tuvieron que justificar su elección y etiquetar todas las representaciones.

A los niños que eligieron las rimas, les di algunos libros seleccionados especialmente. En el caso de los estudiantes que optaron por componer una canción, les entregué un equipo de audio para escuchar, elegir la música y tomar ideas, aunque también tuvieron que utilizar rimas.

Esta actividad de cierre tomó más tiempo de lo planeado, pero considero que valió la pena porque los alumnos pudieron acercarse al texto de una manera más personal y significativa. Además, ellos eligieron entre una variedad de productos para demostrar su comprensión, lo que los volvió verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Articulaciones entre esta experiencia y los conceptos teóricos del enfoque

Este relato evidencia la posibilidad de trabajar con los principios orientadores del enfoque que presentamos en este libro, aun en contextos difíciles donde, en apariencia, la falta de recursos, motivación y hábitos haría imposible su implementación. Esta experiencia muestra en qué medida la diversificación de la educación y la propuesta de aulas heterogéneas puede contribuir a la equidad, ayudando a los alumnos con un capital cultural más pobre a acceder progresivamente a contenidos significativos necesarios para su inclusión social. También nos parece interesante mostrar que un enfoque se comienza a instalar a partir de la sensibilización y el planteo de actividades que al principio conviven con los modelos tradicionales y, además, deben desarmar, o al menos poner en conflicto, las creencias que los propios alumnos tienen acerca de qué es enseñar, qué es aprender y cómo se relacionan los contenidos escolares.

EXPERIENCIA 4: CONSTRUCCIÓN DE AULAS INCLUSIVAS EN LAS ESCUELAS DE EL CALAFATE **(16)**

La voz de los responsables de la experiencia

El proyecto “Construyendo aulas inclusivas” es una propuesta integral de mejora escolar orientada a la transformación de las aulas en espacios donde todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender y seguir aprendiendo, afirmando así su derecho a la educación. La experiencia se lleva a cabo en todas las escuelas primarias de gestión pública de la localidad de El Calafate, provincia de Santa Cruz, Argentina, buscando

construir el conocimiento necesario que permita avanzar hacia políticas universales de inclusión en el sistema educativo de la provincia. Esto 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 y de los formatos escolares.

El proyecto se origina en la preocupación por encontrar modos de abordar las desigualdades en la escuela en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión (Kaplan, 2005). El fenómeno del “fracaso escolar” es uno de los grandes problemas de la escuela primaria en la actualidad. El análisis de diversos indicadores alerta acerca de la dificultad para lograr que todos los alumnos aprendan determinados contenidos y competencias que nuestra sociedad considera valiosos y significativos, y que forman parte del currículo escolar. Entre las diversas explicaciones que se esgrimen respecto del “fracaso escolar”, es poco frecuente encontrar posiciones centradas en las relaciones alumno-escuela, que evidencien que la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política (Baquero, 2006). Esta última perspectiva reconoce que:

la escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y que la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que porta buena parte de la población escolar solo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas (Baquero, 2006: 22).

Frente a este escenario, que afecta principalmente a los alumnos más vulnerables, se plantea la necesidad de instalar en las escuelas un nuevo paradigma de la inclusión centrado en ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos sin discriminación alguna y atendiendo a las diferentes historias y oportunidades socioculturales a las que los niños y las niñas han podido acceder.

La propuesta “Construyendo aulas inclusivas” apunta a adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos escolares, las formas de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes. Se busca instaurar una nueva cultura escolar que posibilite recrear un proceso de enseñanza inclusiva en el que prevalezcan expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los niños y las niñas con el aprendizaje.

Propósitos

- 1) Poner en práctica en las escuelas un criterio de justicia educativa orientado a la democratización del acceso a los saberes de todos los alumnos.

- 2) Producir conocimiento acerca de diferentes modos de transformación de las prácticas y los formatos escolares que favorezcan la democratización del acceso a los saberes.
- 3) Generar condiciones pedagógicas e institucionales para el despliegue de prácticas de enseñanza y evaluación diferenciada en las aulas.
- 4) Promover diferentes modos de agrupamiento de los alumnos, privilegiando los formatos ciclados.
- 5) Favorecer el desarrollo profesional de los docentes, equipos directivos y supervisores.
- 6) Propiciar el trabajo en equipo del colectivo docente y acompañar y promover prácticas de enseñanza en los diferentes espacios pedagógicos de la escuela, tanto en la planificación, como en la producción, el intercambio y la reflexión de propuestas de enseñanza.

La implementación de la experiencia: grupos heterogéneos

La propuesta para las escuelas primarias públicas de El Calafate fue comenzar a trabajar reuniendo un día por semana a los niños de 1º, 2º y 3º grado en cuatro grupos mezclados, con un proyecto común que incluye propuestas diferenciadas para cada grupo. La intención es deconstruir el sentido de la gradualidad de cada año de enseñanza.

La propuesta se implementó de la siguiente manera:

- Se propusieron cinco encuentros para cada proyecto.
- Se incluyeron actividades con diferentes modos de agrupamiento de los alumnos (individuales, pequeños grupos y grupo total).
- También se incluyeron actividades optativas para los alumnos, que funcionaran como contenidos de profundización y de ampliación de aquellos abordados por el proyecto.
- Los proyectos incluyeron diferentes áreas, por ejemplo, Ciencias sociales: El Calafate, una ciudad para descubrir; Ciencias naturales: los materiales; Literatura: cuentos maravillosos.

Ejemplo de presentación del área

En este caso, ponemos a disposición uno de los proyectos realizados en el marco de esta propuesta: la “Cartelera de recomendaciones de libros de un autor”.

Uno de los objetivos más importantes de la educación es brindarles a nuestros alumnos igualdad de oportunidades en todas las áreas, y es así como surge la necesidad de acercarlos a un mundo maravilloso y casi perdido: el de los libros. Estar a diario en contacto con los textos, poder explorar sus páginas, elegir qué leo o qué me leen es, sin duda, una acción significativa para lograr ese acercamiento y formar niños lectores.

Este proyecto pretende abordar a un autor para poder hacer un análisis de su obra, conocer detalles importantes de su vida, ya sean personales o no, y poder compartir con

otros sus libros a través de recomendaciones.

El producto final será una “Cartelera de recomendaciones de libros de un autor” para dejar en la biblioteca de la escuela o en algún lugar que los alumnos elijan.

Propósitos

Se ofrecerán situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos:

- La lectura compartida de textos literarios con los compañeros y el docente.
- La exploración de variados materiales escritos por un mismo autor.
- La escucha, la comprensión y el disfrute de textos literarios.
- La búsqueda de información sobre el autor y su obra en distintas fuentes.
- La escritura compartida con diferentes propósitos y destinatarios definidos, reflexionando sobre convenciones ortográficas y características del texto realizado.
- La iniciación en el aprendizaje cooperativo.

Contenidos

- La significación social y personal de la lectura y de la escritura, considerando usos y contextos.
- La escucha de lecturas y cotejos de interpretaciones entre alumnos y docente.
- Los tipos de mensajes escritos: listas, biografías, recomendaciones.
- La experimentación de escritura con propósitos definidos.
- La valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento del intercambio comunicativo.

Del inicio del proyecto de gestión a los logros obtenidos

El proyecto “Construyendo aulas inclusivas” surge como una iniciativa conjunta entre la Secretaría de Coordinación Educativa y la Dirección Provincial de EGB. La propuesta tiene como meta principal construir saber pedagógico sobre nuevos modos de enseñanza y organización del trabajo escolar que orienten la construcción de aulas cada vez más inclusivas. En función de los criterios de selección establecidos en el proyecto, se acuerda que la implementación se realice en las tres escuelas primarias de gestión pública de la localidad de El Calafate, focalizando la intervención en el primer ciclo de la EGB.

La primera etapa de implementación durante el ciclo lectivo 2010 consistió en presentar la propuesta a los equipos directivos de las escuelas involucradas, conocer su realidad, sus problemáticas centrales y, fundamentalmente, evaluar la disposición de las instituciones a participar del proyecto. Luego se realizó la presentación de la experiencia a los docentes de las tres escuelas de la localidad, lo que permitió, a partir de las

inquietudes presentadas, ir redefiniendo las acciones por seguir. A partir de allí, los esfuerzos se concentraron en la conformación del “equipo técnico local”. Se evaluó la importancia de avanzar lo antes posible en la selección de los perfiles más adecuados para integrar el equipo técnico, de modo tal que este pudiera comenzar su proceso de formación, compartir con los colegas los avances del proyecto y, al mismo tiempo, llevar respuestas a los interrogantes que pudieran surgir en las escuelas, proceso que se desarrolló durante los meses finales del ciclo lectivo 2010.

En febrero de 2011 se inició la segunda etapa del proyecto, que consistió en la implementación efectiva de las líneas de acción de la propuesta en el primer ciclo de las tres escuelas de EGB de la localidad de El Calafate, acompañada de una evaluación sistemática del proyecto. De esta manera se llevaron a cabo diversas actividades y propuestas que permitieron generar un importante caudal de aprendizajes respecto de los modos más apropiados de avanzar en las distintas líneas de acción. Se tuvieron en cuenta y se respetaron los tiempos y las modalidades institucionales, adaptando la experiencia a la realidad de cada establecimiento escolar y sorteando, además, las dificultades presentadas en la organización de los tiempos y espacios institucionales, como así también las resistencias y los obstáculos coyunturales y estructurales de la cultura escolar. Todo esto con el apoyo incondicional del equipo técnico, que a su vez participó de todas las instancias de formación y acompañamiento externo que fueron organizadas por el proyecto.

En este marco, se contó con la colaboración de parte del equipo del proyecto nacional “Escuelas del Bicentenario” que se desarrolla en otras escuelas primarias de la provincia, y en especial de un equipo de profesionales de la Universidad de San Andrés a cargo de Rebeca Anijovich, institución con la que se firmó un convenio de cooperación.

Los logros más significativos fueron los siguientes:

- La consolidación de un equipo técnico local con un importante nivel de formación en el enfoque del proyecto.
- La “puesta a prueba” de diversas modalidades organizativas y formatos de agrupamiento para la implementación de las actividades propuestas.
- El reconocimiento de múltiples obstáculos y resistencias en la incorporación de los nuevos modelos de enseñanza, agrupamiento de alumnos y organización del trabajo escolar.
- El reconocimiento del papel clave del equipo directivo y de supervisión para la legitimación, el sostenimiento y la evaluación de las actividades propuestas.
- La comprobación en la práctica de que chicos y chicas de distintas edades y niveles de conocimiento diversos pueden aprender juntos y disfrutar del aprendizaje.
- El compromiso de muchos docentes que se animaron a probar nuevos modos de organizar las prácticas de enseñanza en el aula.
- La formación de los docentes a través de las instancias de capacitación y acompañamiento en el aula llevados a cabo por el equipo técnico local y por especialistas externos.

En el diseño original sosteníamos, siguiendo a Nerio Neirotti (2008), cuatro aspectos que son fundamentales para garantizar el alcance de los proyectos:

- 1) Sostenibilidad: estado que permite mantenerse con capacidad organizativa, infraestructura, recursos humanos y *know-how*, además de recursos financieros propios.
- 2) Institucionalización: las reglas del juego y su inserción institucional deben estar claramente establecidas, y los modelos deben haber ganado reconocimiento, prestigio y legitimación.
- 3) Construcción de alianzas: se trata de los lazos y apoyos necesarios para garantizar la expansión de la experiencia, tanto a nivel local como provincial.
- 4) Comunicación y diseminación de la experiencia: este es un aspecto crucial para transferir conocimientos, dar visibilidad a los modelos y conformar comunidades de aprendizaje.

La evaluación del proyecto realizada hasta el momento da cuenta de avances diferenciados en cada uno de los ejes propuestos por Neirotti. La sostenibilidad fue alcanzada sin inconvenientes, fundamentalmente en lo que atañe a los recursos humanos y financieros. El segundo aspecto referido a la institucionalización resulta el gran desafío del proyecto. La búsqueda de una mayor apropiación de la experiencia por parte de los distintos actores escolares deberá configurarse como una estrategia central de la propuesta. Por último, el eje de la construcción de alianzas y de la comunicación y diseminación de la experiencia son aspectos para profundizar en un futuro cercano, en la medida en que el proyecto comience a instalarse con mayor intensidad y se vislumbren resultados y aprendizajes transferibles. De este modo, entendemos que la extensión de los proyectos no es un simple aumento de cobertura, sino que, al expandir los aprendizajes de la experiencia, “se producen encuentros con realidades diferentes que generan nuevos desafíos y arrastran los procesos hacia una mayor profundización, generando, a la vez, nuevos aprendizajes” (Neirotti, 1975: 179 y 180).

Articulaciones entre esta experiencia y los conceptos teóricos del enfoque

Este relato muestra la posibilidad de la instalación del enfoque a través de un cambio en la gestión, no solo en una institución, sino en un segmento completo del sistema educativo en una región. Nos parece interesante observar el involucramiento de los diferentes actores: supervisores, directores, equipo técnico, asesores externos, docentes, y su trabajo de reflexión para adecuar la propuesta al contexto, sumando a los participantes con una convocatoria colaborativa e inclusiva.

Pero, justamente, lo central de esta experiencia es poner en evidencia que la decisión acerca de qué enfoque de la enseñanza poner en juego no queda solo en los docentes y

en los directivos. El enfoque de aulas heterogéneas no puede sostenerse sin el trabajo y el compromiso de los docentes a cargo de las aulas, y el aval y apoyo de sus equipos directivos. Pero no necesariamente debe partir de la iniciativa de los docentes y directivos: el trabajo pedagógico en aulas heterogéneas puede ser una política de Estado, tal como presenta esta experiencia.

EXPERIENCIA 5: LA HETEROGENEIDAD COMO UN VALOR EN UNA ESCUELA DE NIVEL INICIAL (17)

La voz de la responsable de la experiencia

El enfoque de “Educar en y para la diversidad” me brindó las herramientas para desarrollar aquellas ideas que me habían acompañado desde siempre. En el ideario del colegio, en el que trabajé como directora de Nivel Inicial durante más de veinte años, la heterogeneidad es un valor de suma importancia para la institución. Por eso mismo nuestra filosofía sostiene la necesidad de incorporar la diversidad en los grupos.

El ingreso al colegio en todos sus niveles, por ejemplo, consiste en pedirle al aspirante que presente a la entrevista de admisión una producción propia de la que pueda sentirse orgulloso. Bajo esa consigna, los futuros alumnos suelen venir con sus poesías, con alguna medalla o copa, con la camiseta de su cuadro de fútbol favorito, con su cuaderno de clases, con el violín, con una producción artística o con fotos de sus mejores amigos. Lo que se valora es la capacidad para destacarse en algo, sea lo que sea.

En cada acto escolar se nombra a los escoltas de bandera (uno por cada grado) y se mencionan las razones por las que fueron elegidos. Esas razones también son diversas: tener las mejores calificaciones, haber progresado, ser buenos compañeros y mediar en conflictos, entre otras. Dentro de las clases se trabaja con fichas niveladas en salas de 5 y primaria. En secundaria los grupos se distribuyen según los niveles de inglés; además, hay materias optativas que los alumnos eligen según sus intereses particulares. Así y todo, sentía que con eso no alcanzaba. En muchas otras situaciones, no había tanto lugar para la heterogeneidad, y sabía que algunos chicos incomodaban por ser “demasiado heterogéneos”. En el discurso general, que por supuesto se traduce en la acción, existe una concepción que indica que solo algunos alumnos son diferentes en lugar de pensar que todos lo son. También aparece una peligrosa intención de homogeneizar a los grupos, con lo cual, y en forma automática, se deja afuera a estudiantes que no entran dentro de ciertos parámetros.

El enfoque de diversidad me proveyó una manera de planificar, una forma de no dejar a nadie afuera, de acercar la brecha entre el deseo de respetar la heterogeneidad y la forma concreta de hacerlo, no solo en los aspectos sociales y emocionales, sino también en el aspecto pedagógico.

Al momento de organizar el proceso de capacitación, mi inquietud pasaba por cómo introducir y sistematizar el enfoque de diversidad y cómo alinearlos con los objetivos pedagógicos de la institución y con el quehacer diario.

A pesar de que el grupo de maestras que dirijo está muy habituado al cambio y a la innovación, me imaginaba que la puesta en práctica de este enfoque traería algunas resistencias. “Los únicos que no se resisten al cambio son los bebés de pañales”, escuché decir un día.

Por características personales, muchos de nosotros preferimos seguir con el “mismo pañal” antes que probar algo nuevo. La tranquilidad de lo conocido, aunque no dé resultado, es más llevadera que el miedo a hacer las cosas de forma diferente. Todo cambio genera dos miedos básicos: el de la pérdida de lo conocido y el del ataque de lo nuevo.

La rutina, aunque aburrida para algunos, es tranquilizadora para otros y requiere de mucho menos energía y trabajo. Entonces, ¿cómo se hace para introducir algo nuevo con éxito sabiendo que todo cambio produce resistencia? ¿Cuál sería la fórmula para encarar el trabajo en diversidad de forma que genere la menor resistencia posible? ¿Cómo evitar los escollos en el camino?

Pensé posibles maneras de reducir la resistencia y aumentar la apertura hacia el cambio:

- 1) *Ir paso a paso*: demostrar que cada una de las maestras ya tenía alguna experiencia en el trabajo en diversidad, es decir que el primer paso ya estaba dado, y, más que abordar algo nuevo y desconocido, solo se trataba de seguir andando.
- 2) *Tener en cuenta que del dicho al hecho hay un largo trecho*: reflexionar acerca de la diferencia entre estar de acuerdo con una filosofía y animarse a ponerla en práctica. Transformar las ideas en acciones concretas.
- 3) *Saber de qué se trata*: conocer la teoría que sustenta la práctica. Conocer la experiencia de otros.
- 4) *Ir sin prisa, pero sin pausa*: largarse con lo que se tiene y construir sobre lo que ya está. No detenerse ni apurarse, para así evitar tener que dar marcha atrás.
- 5) *Valorar la praxis*: no esperar hasta saber toda la teoría para ponerla en práctica. Hay que extraer teoría no solo de los libros, sino de la propia experiencia. Evaluar la práctica en forma continua para conocer y explorar nuestras dudas, nuestros temores, nuestras tensiones.

Sintetizo a continuación cada una de estas instancias.

- Paso a paso

Luego de que leyeran los puntos básicos de *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004), les propuse a las maestras que pensaran en qué cosas el colegio ya trabajaba en esa línea.

- Tener en cuenta que del dicho al hecho hay un largo trecho. Juicio a la diversidad

Para trabajar este tópico, se organizó un “juicio a la diversidad”. Se formaron tres equipos: uno debía defender el trabajo en diversidad, otro tenía que objetarlo y el tercero, el jurado, debía decidir, no qué grupo tenía razón, sino qué grupo había tenido el mejor argumento.

- Saber de qué se trata

Abordar algo nuevo supone enfrentarse con preconceptos que suelen funcionar a modo de obstáculo, tal como lo expresan las siguientes opiniones de las maestras:

Cuando por primera vez presté atención a la palabra “diversidad”, me vino a la mente la inclusión de un nene con necesidades no habituales en la escuela.

LORENA. MAESTRA DE SALA DE 2

¿El objetivo de la diversidad es incluir a los que quedaron afuera de la propuesta de homogeneización?

SONIA. AUXILIAR DE SALAS DE 5, INGLÉS

“¿Qué es diversidad? ¿Será algo que habla de lo diferente? ¿Se relacionará con las diferencias de cada uno? ¿Con lo diverso!? Hay más cosas diferentes que iguales... ¡Qué título! ¡Parece algo difícil! Voy a tener que investigar... voy a tener que estudiar del tema.” Esto fue lo primero que sentí al escuchar sobre diversidad; más tarde, cuando comencé a entender de qué se trataba, comprendí que no era algo ilógico ni complicado; en algún punto yo estaba aplicando algo de diversidad en mi trabajo diario sin darme cuenta, sin tener la teoría presente. De pronto sentí cómo mis conocimientos previos se relacionaban y fusionaban con el aprendizaje nuevo que estaba adquiriendo.

NATALIA MAIDANA, MAESTRA DE SALA DE 4

Es importante conocer los fundamentos de una teoría para saber qué forma parte de ese marco teórico y qué queda por fuera. Conocer los fundamentos básicos es como tener la vara con la que se medirá todo lo que luego se hará. Es la manera de cotejar que lo planificado responde a la postura que queremos abordar. Es lograr autonomía frente a las “recetas” heredadas de otros, que nos permiten copiar actividades, pero no crear las propias.

- Sin prisa, pero sin pausa

Con la idea de que alcanza con saber un poco para hacer otro poco y que se aprende sobre la marcha, consideré importante trabajar la diversidad desde la propia diversidad. El propósito era conocer y respetar los estilos de aprendizaje de cada docente y permitir el abordaje desde el lugar que le quedara más cómodo. Con la introducción teórica que se había hecho hasta el momento, cada maestra debió responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspecto de la diversidad me animo a incorporar con lo que sé hasta ahora?
- ¿Qué aspecto me animaría a incorporar con ayuda y supervisión?
- ¿Qué aspecto todavía no me animo a incorporar porque necesito más teoría?
- Entonces, ¿qué puerta elijo para entrar?

De acuerdo con lo que cada una expresó, se armaron grupos de trabajo según el tipo de diversidad:

- agrupamientos,
- consignas obligatorias u optativas,
- tiempos y espacios,
- recursos,
- productos,
- estilos de aprendizaje.

Cada grupo debió elegir una actividad que ya habían llevado a cabo con sus alumnos y volver a planificarla incorporando el aspecto de diversidad. Luego, en la puesta en común, compartieron lo planificado con el resto de los grupos. Este segundo paso les dio mayor seguridad. Así y todo, para algunas maestras no alcanzó: “todavía no tuve tiempo”, “ya me voy a organizar” fueron algunos comentarios que se escucharon unos meses después de comenzado el año. Fue necesario acompañar, motivar y, en algunos casos, poner una fecha límite para que la diversidad se introdujera en las planificaciones y, por ende, en la práctica diaria.

• Valorar la praxis

Conocer la teoría que sustenta cualquier práctica es fundamental, pero es igual de necesario animarse a construir teoría a partir de la propia práctica. Para eso cobra fundamental importancia la metacognición, porque es la que favorece la construcción y reconfirmación de la teoría.

Al cabo de medio año de trabajo, le propuse al equipo docente hacer una reflexión individual por escrito. La consigna era abierta. Atendiendo a la diversidad, cada maestra debía decidir la forma en que organizaría su presentación. Algunas pusieron manos a la obra en seguida y otras necesitaron preguntas disparadoras para poder largarse a escribir. Lo relevante fue el modo en que pudieron comunicar lo aprendido: cada una a su modo.

Acerca de la experiencia

Este relato describe una experiencia de gestión en un nivel de una escuela. Como expresamos en diversas secciones de los capítulos 1, 2 y 3, para diseñar y coordinar actividades en aulas heterogéneas, necesitamos un equipo docente capaz de reflexionar

sobre sus creencias, conocimientos y prácticas previas, cuestionar las rutinas y animarse al desafío de crear nuevos marcos para la acción pedagógica. Pero ese cambio no es espontáneo: es necesario diseñar estrategias para que los docentes se apropien del enfoque y se sientan acompañados en la aventura de implementarlo en sus clases.

EXPERIENCIA 6: CONSIGNAS AUTÉNTICAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA (18)

La voz del responsable de la experiencia

Cuando los maestros asistimos a un evento educativo, como un congreso, un foro, etc., de lo primero que casi siempre se habla es de la calidad de la educación. Pero ¿a qué le estamos llamando “calidad educativa”? Pienso que lograr calidad en la formación de los docentes es una condición necesaria para superar las dificultades y falencias con las que a diario nos tropezamos en la práctica educativa.

Un maestro que se preocupa por su actualización tendrá, sin lugar a dudas, una visión muy amplia de su quehacer profesional y de esta manera podrá enseñar saberes más cercanos a la realidad, a los intereses y a las necesidades de los educandos.

El enfoque de las aulas heterogéneas nos ofrece, precisamente, estos ingredientes pedagógicos desde un referente teórico-conceptual y una variedad de estrategias que nos permiten interiorizar y vivir en la clase lo que, a mi modo de ver, construye la calidad educativa.

En los últimos años, he tenido la oportunidad de dirigir un proceso de formación con docentes de escuelas oficiales y privadas de Barranquilla. Conjuntamente, hemos reflexionado sobre lo importante que es orientar un trabajo áulico sobre la base de una planificación que permita a los estudiantes la construcción de sus ideas, dejando que tanto su imaginación como su creatividad se desarrollen acorde con la manera como piensan y actúan los jóvenes de la generación actual, integrando sus vivencias de un mundo cambiante permeado por la digitalización.

A continuación compartiré con ustedes cómo los maestros, en las diferentes jornadas realizadas sobre el trabajo en aulas heterogéneas, han desarrollado su creatividad y entusiasmo alrededor del planteo de consignas auténticas.

Un ejemplo de consigna auténtica

La empresa de publicidad gráfica “La Arenosa” ha decidido armar el calendario del año 2012 con imágenes típicas de Colombia. Pueden ser de personas comunes, personajes, costumbres típicas, símbolos, obras artísticas, paisajes, flora, fauna, etc.

Para cumplir con ese proyecto, la empresa llama a concurso a los artistas plásticos que deseen participar, estableciendo que la técnica que deberán utilizar es un *collage*. Ustedes han decidido presentarse al concurso. La tarea consiste en:

- a) Elegir temas, aspectos, motivos que mostrarán en su calendario.
 - b) Presentar un boceto del trabajo que van a realizar sobre una hoja tamaño carta.
 - c) Escribir una frase sugerente que se refiera al contenido visual del calendario.
 - d) Elegir uno de los meses del año y armar el *collage* correspondiente sobre la cartulina, para su posterior exhibición.
 - e) Para realizar el trabajo, se les facilitarán dos tabloides de fotografías, donde encontrarán personajes, monumentos, símbolos, regiones, etc., de Colombia.
- ¡Manos a la obra!

Articulaciones entre esta experiencia y los conceptos teóricos del enfoque

En este breve relato, se observan las características de las consignas auténticas presentadas en el capítulo 2 como una de las claves para el diseño de actividades significativas que representen desafíos de aprendizaje para los alumnos y les permitan desarrollar grados cada vez mayores de autonomía. La incluimos en nuestra muestra por tratarse de una experiencia que tuvo origen en el marco de la formación docente, construyendo productos aplicables en el nivel secundario, de los cuales la tarea presentada es parte, a diferencia de los relatos previos, de un ejemplo de consigna que integra un proyecto.

COMENTARIOS FINALES

En las experiencias presentadas, se pueden identificar aspectos de la enseñanza en el marco del enfoque de trabajo que se viene desarrollando en este libro. Queremos focalizar el análisis en distintos aspectos que resultan visibles en estos relatos: los agrupamientos distintos de los habituales, el uso diferente del espacio y, fundamentalmente, la realización de tareas auténticas para los estudiantes.

Este capítulo es solo una muestra acotada del trabajo en las aulas cuyo propósito ha sido mostrar la diversidad de escenarios en consonancia con los principios orientadores de las aulas heterogéneas. Pensamos que compartir experiencias concretas puede resultar inspirador para trabajar con este enfoque educativo, para problematizarlo, redefinirlo y llevarlo adelante en el marco de cada contexto y situación educativa particular. Como a la hora de diseñar e implementar innovaciones nuestro pensamiento opera por analogía,

sabemos que conocer casos concretos puede ser inspirador tanto para la reflexión como para la creación de nuevas implementaciones.

Observando las seis experiencias presentadas en su conjunto, podemos ver que los puntos de partida, al igual que la cantidad de actores involucrados en cada una, el rol de quién impulsa la innovación y el impacto que producen los logros alcanzados son muy diferentes. Si prestamos atención al estilo de redacción y presentación de cada experiencia, también observaremos las diferencias en el punto de vista, la información seleccionada, el grado de detalle, la secuencia de presentación, aspectos en los que cada autor ha puesto su sello particular. No obstante, todas las voces transmiten entusiasmo, alta motivación y satisfacción con el proceso que llevaron a cabo, sin soslayar por eso las dificultades o señalar que aún queda camino por recorrer.

Nos parece importante incluir algún aporte acerca de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación siguiendo las ideas de Litwin:

Las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir del buen uso que se haga o no de las tecnologías. Estas se hallan implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y donde se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender (Litwin, 2005: 34).

Se trata entonces de preguntarse por el valor de las propuestas de enseñanza desde el campo de la didáctica, entendiendo, como nos ilumina Litwin, que la tiza y el pizarrón forman parte de la tecnología a disposición de los docentes y que según el uso que hagamos de ella estaremos en condiciones de afirmar si son buenas prácticas de enseñanza.

Pensamos que cada modo de acercarse a trabajar en aulas heterogéneas tendrá que adecuarse al contexto y a la situación educativa particular de los actores que se involucren en ella y que, seguramente, producirá nuevas oportunidades de reflexión y producción de conocimientos acerca de las aulas heterogéneas y la educación para la diversidad como enfoque pedagógico.

¹² Experiencia a cargo de Fabiana Scattolini, docente del Colegio Goethe, de Buenos Aires.

¹³ Experiencia a cargo de Karina Raymundo. Escuela: Florida Day School.

¹⁴ La experiencia estuvo a cargo de Roxana Beluzzo, docente de la Escuela 25 de la provincia de Buenos Aires.

¹⁵ El árbol que da o El árbol generoso, publicado por primera vez en 1964, es un libro infantil escrito e ilustrado por Shel Silverstein.

¹⁶ El coordinador general de este proyecto es Damián Zagdanski.

¹⁷ Experiencia a cargo de Eileen Noble, vicedirectora del colegio Bedes.

¹⁸ Experiencia a cargo de Eutimio Hernández, de la Institución Educativa Distrital Inocencio Chincá, Barranquilla, Colombia.

EPÍLOGO

Educar en la diversidad

Pensar en construir una escuela donde las niñas y los niños sean reconocidos en sus diversidades es una tarea compleja; no obstante, consideramos que intentarlo bien vale el esfuerzo.

El enfoque que desarrollamos a lo largo de este libro ha mostrado la necesidad de generar nuevos modos de pensar y actuar en instituciones escolares que fueron fundadas bajo el mandato de la homogeneización, para responder a la diversidad de necesidades e intereses que nuestros alumnos presentan en la actualidad y, al mismo tiempo, ofrecerles una formación adecuada para un mundo cambiante, multicultural, con nuevas exigencias para la inclusión social y laboral.

Hemos reflexionado y mostrado, a partir de experiencias, que una educación equitativa, cuyo objetivo es brindar igualdad de oportunidades de integración y acceso a la cultura, debe, necesariamente, reconocer la heterogeneidad de los grupos de la clase y ofrecer propuestas de enseñanza adecuadas. Además, hemos enunciado en diferentes capítulos que este enfoque requiere docentes que se animen a probar diversas estrategias sin temor a equivocarse y a volver a empezar; y directivos capaces de estimular esas prácticas, generando espacios para compartirlas, reflexionar acerca de las actividades realizadas y potenciar la diversidad entre los docentes. También nos referimos a la necesidad de crear instituciones flexibles que presten sus paredes, pasillos y espacios comunes para que los alumnos y los maestros dejen sus huellas.

Pero ¿qué ocurre cuando finalmente, y con mucho esfuerzo, logramos concretar algunos de estos objetivos? ¿Cómo avanzamos entonces en la profundización de este enfoque y su difusión? ¿Siempre se puede hacer más? Alcanzar el final de un recorrido es para nosotros una invitación a un nuevo comienzo. El desafío es encontrar nuevos espacios, propuestas y personas motivadas que sigan construyendo aulas heterogéneas.

Llegamos al final del libro de la misma manera que arribamos al final de una unidad

didáctica, de un proyecto temático o de un ciclo lectivo. Lo hacemos después de ofrecer una variedad de propuestas que consideran contenidos comunes y, a su vez, intereses particulares, modos de aprender, una pluralidad de tiempos y espacios de trabajo, distintos tipos de inteligencias, múltiples puertas de entrada al conocimiento y experiencias previas. ¿Qué hacemos, entonces, cuando arribamos a la meta? Ponemos en común nuestro trabajo, exponemos los logros, reflexionamos sobre lo que aún resta por hacer y nos proponemos nuevos objetivos para volver a comenzar.

A lo largo de este libro, recorrimos los caminos teóricos del enfoque de educación para la diversidad y el trabajo en aulas heterogéneas, aquellos que nos dan los fundamentos necesarios. Abordamos el concepto de autonomía, mediante el cual aspiramos a que nuestros estudiantes adquieran la capacidad de tomar decisiones e involucrarse en el aprendizaje; acompañamos a los maestros en el diseño y desarrollo de actividades diversificadas que les permitan partir de grandes ideas y alcanzar a cada uno de sus alumnos, y reflexionamos sobre el lugar de la escuela como motivadora del aprendizaje.

También compartimos las valiosas experiencias que dieron lugar a distintas aulas heterogéneas. Ahondamos en los espacios físicos y edificios del aula y de la escuela, y salimos de paseo por la ciudad y reconocimos sus parecidos con las instituciones de aprendizaje a través de un análisis histórico de la arquitectura escolar.

Enfocamos de cerca el trabajo de los docentes, sus fortalezas y debilidades, sus cuestionamientos y sus logros, que ansiamos permitan que otros maestros también se reconozcan en ellos. Lo hicimos de la mano de directivos comprometidos con la posibilidad de cambiar la forma de enseñar y de aprender, con la capacidad de adaptar la escuela a los tiempos veloces y cambiantes del siglo XXI. Y, lo más importante, logramos reconocer en cada niño, niña y adolescente a una persona única, con respuestas variadas, ideas innovadoras y un camino de desarrollo personal para convertirse en un ciudadano solidario, democrático, pensante y capaz de tomar sus propias decisiones.

Un niño que aprende con el objetivo de convertirse en un joven autónomo lo hará de maneras diferentes a sus compañeros. No habrá dos niños aprendiendo de igual forma, así como no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje de un sujeto. Para que los niños y las niñas logren estos aprendizajes, es importante que los ayudemos a encontrar sentido a aquello que aprenden, así como a tener en cuenta sus propios intereses. Es decir, respetar sus deseos, necesidades e inquietudes, que son variados, y ofrecerles propuestas que consideren y respeten sus elecciones sin perder de vista nuestras intenciones como adultos responsables de su educación.

Favorecer el deseo de aprender, proponer tareas desafiantes, contribuir al desarrollo de sus diferentes tipos de inteligencia y estimular los aprendizajes a través de distintos caminos es una manera de pensar y accionar a favor de la educación de los niños y las niñas.

Nos resta avanzar un paso más, sumar a un nuevo docente, convocar otra escuela, sorprender a un estudiante y volver a entusiasmarlos. Nos queda seguir compartiendo el placer por enseñar y aprender.

Este final es entonces una invitación a continuar. Queremos cerrar este libro con palabras de Hannah Arendt que reflejan la responsabilidad que nos orienta al reflexionar, sugerir nuevos enfoques educativos y acompañar sus aplicaciones:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos, si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1961: 208).

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. (1980): “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, en *Infancia y aprendizaje*, n° 11, Madrid.
- ANIOVICH, R. Y GONZÁLEZ, C. (2011): *Evaluar para aprender*, Buenos Aires, Aique.
- ANIOVICH, R.; MALBERGIER, M. Y SIGAL, C. (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ARENDT, H. (1961): *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- ARGYRIS, C. Y SCHÖN, D. (1974): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Massachusetts, Addison Wesley.
- AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BAQUERO, R. (1996): *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, col. Psicología Cognitiva y Educación.
- (2006): *Sujetos y aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2007): “Los saberes sobre la escuela”, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- 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.; MARSHALL, B. Y WILIAM, D. (2004): *Assessment for learning. Putting into practice*, Glasgow, Open University Press.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998): “Inside the black box: raising standards through classroom assessment”, en *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, pp. 139-148.
- (2009): “Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 21, n° 1, febrero, pp. 5-31.
- BONDIOLI, A. Y NIGITO, G. (coords.) (2008): *Tiempo, espacios y grupos*, Barcelona, Graó.
- BRUNER, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- BUTLER, D. Y WINNE, P. (1995): “Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical

- Synthesis”, en *Review of Educational Research*, a. 65, n° 3, pp. 245-281.
- CÁCERES, F. (s/f): “Neuroplasticidad: Nada se pierde, todo se repara”, Buenos Aires [inédito].
- CAMILLONI, A. (2004): “Prólogo”, en Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C., *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO, M. Y CASTORINA, J. (comps.) (2012): *Desarrollo cognitivo y educación (II)*, Buenos Aires, Paidós.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. (2002): “Evaluación y atención a la diversidad: técnica y procedimientos”, en Castillo, S. (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Pearson.
- CIARDIELLO, A. V. (1998): “Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies”, en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n° 42, pp. 210-219.
- COMENIO, J. A. (1988): *Didáctica Magna*, México, Porrúa, [trabajo original publicado en 1657].
- CORNU, 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.
- DECROLY, O. Y BOON, G. (1939): *Iniciación general al método Decroly. Ensayo de aplicación a la escuela primaria*, Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ BORDENAVE, J. (1982): “Estrategias de enseñanza- aprendizaje”, San José de Costa Rica, Dirección de Información Pública y Comunicaciones del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- 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.
- DOYLE, W. (1983): “Academic Work”, en *Review of Educational Research*, vol. 53, pp. 159-199.
- (1995): “Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, a. 4, n° 6, pp. 3-11.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (1998): *En la escuela*, Madrid, Losada.
- ESCOLANO, B. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FLAVELL, J. H. (1979): “Metacognition and comprehension monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry”, en *American Psychologist*, n° 34, pp. 906-911.
- GARCÍA GONZÁLEZ, E. (2000): *Vigotski: La construcción histórica de la psique*, México, Trillas.
- GARCÍA HOZ, V. (1986): *Educación personalizada*, Madrid, RIALP.
- GARDNER, H. (2002): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, Paidós.
- GIELEN, S.; TOPS, L.; DOCHY, F.; ONGHENA, P. Y SMEETS, S. (2010): “A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum”, en *British Educational Research Journal*, vol. 36, n° 1,

- febrero, pp. 143-162.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000a): “Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?”, en *Kikiriki. Cooperación Educativa*, n° 38.
- (2000b): “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, en *Aula de Innovación Educativa*, n° 81 y 82.
- GOODRICH ANDRADE, H. (1997): “Understanding rubrics”, en *Educational Leadership*, a. 54, n° 4.
- GRECO, M. (2007): “Cuestión de palabras”, en Baquero, R., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- GREMENTIERI, F. Y SCHMIDT, C. (2010): *Arquitectura, educación y patrimonio*, Buenos Aires, Pamplatina.
- HARGREAVES, A. (2005): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- HEACOX, D. (2002): *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners*, Mineápolis, Free Spirit Publishing.
- (2009): *Making Differentiation a Habit. How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*, Mineápolis, Free Spirit Publishing.
- JOSEPH, N. (2009): “Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills”, en *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, vol. 54, n° 2, pp. 99-103.
- KAPLAN, C. (2005): “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- KATZKOWICZ, R. (2010): “Diversidad y evaluación”, en Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.
- KENTRIDGE, R. Y HEYWOOD, C. (2000): “Metacognition and Awareness”, en *Consciousness And Cognition*, a. 9, n° 2, pp. 308-312. Disponible en línea: <bob.kentridge.info>.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal.
- LITWIN, E. (comp.) (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2007): “El conocimiento metacognitivo”, en Documento de Trabajo, Módulo 2, Montevideo, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”, Disponible en línea: <ipes.anep.edu.uy>.
- (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- LLINÁS, P. Y RIVAS, A. (2003): Documento de Trabajo n° 3: *Las escuelas experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*, Buenos Aires, CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas Para la Equidad y el Crecimiento), octubre.
- LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

- MANCOVSKY, V. (2007): “Hacia una concepción ética de los prácticas evaluativas”, en *Novedades Educativas*, nº 195, pp. 4-8.
- MARCELO, C. (2010): “Autoformación para el siglo XXI”. Disponible en línea: <prometeo.us.es>.
- MARCHESI, Á. Y MARTÍN, E. (1998): *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 Forteza, 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 Balears, pp. 1-47. Disponible en línea: <www.nodo50.org>.
- MEIRIEU, P. (2005): *Los deberes en casa*, Barcelona, Octaedro.
- (2010): *Una llamada de atención*, Madrid, Ariel.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004): *3 Manual de proyecto*, Buenos Aires. Disponible en línea: <www.me.gov.ar>.
- MOLINER, M. (1997): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- MORO, S. (2005): *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- NEIROTTI, N. (2008): *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- PELLEGRINO, J. W.; CHUDOWSKY, N.; Y GLASER, R. (2001): *Knowing what students know: The Science and Design of Educational Assessment*, Washington, National Academy Press.
- PENNAC, D. (2009): *Mal de escuela*, Montevideo, Anagrama.
- PENTICOFF, J. (2002): “A personal journey through the mosaic of thought”, en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, nº 45, pp. 634-639.
- PERKINS, D. (1995): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- (2007): *Pedagogía diferenciada*, Madrid, Popular.
- (2008): *La evaluación de los alumnos*, Buenos Aires, Colihue.
- PRIETO, M. (2008): “Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales”, en *Revista de Pedagogía*, vol. 29, nº 84, enero-junio, pp. 123-144.
- PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía del contrato*, Barcelona, Graó.
- REDER, L. M. Y SCHUNN, C. D. (1996): “Metacognition does not imply awareness: strategy choice is governed by implicit learning and memory”, en Reder, L. M. (ed.), *Implicit Memory and Cognition*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 45-77.
- RIESTRA, D. (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RIVAS, A. (2012): “Dos caminos hacia la justicia educativa”, conferencia realizada en el marco del proyecto Nexos, CIPPEC. Disponible en línea: <nexos.cippec.org>.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher*

- Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston.
- ROUSSEAU, J. (1999): *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Alba, Lincoln.
- SALOMON, G. (comp.) (2001): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHOENBACH, R.; BRAUNGER, J.; GREENLEAF, C. Y LITMAN, C. (2003): "Apprenticing Adolescents to Reading in Subject-Area Classrooms", en *Phi Delta Kappan*, vol. 85, pp. 133-138.
- SCHÖN, D. (1983): *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- (1997): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- SCRIVEN, M. (1967): "The methodology of evaluation", en *Perspectives on Curriculum, Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1), Chicago, Rand McNally.
- SENSE, P. (1992): *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica.
- SHEPARD, L. A. (2000): "The role of assessment in a learning culture", en *Educational Researcher*, vol. 29, n° 7, octubre, pp. 1-14.
- (2006): "La evaluación en el aula", en *Educational Measurement*. Disponible en línea: <<http://campusvirtual.usil.edu>>.
- STONE WISKE, M. (2006): *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Paidós.
- TOMLINSON, C. (2001): *El aula diversificada*, Barcelona, Octaedro.
- (2003): *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*, Alexandria (Virginia), ASCD.
- (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- TOMLINSON, C. Y MC TIGHE, J. (2007): *Integrando: comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*, Buenos Aires, Paidós.
- TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- VACCA, R. T. (2002): "From efficient decoders to strategic readers", en *Educational Leadership*, vol. 60, n° 3, pp. 6-11.
- VELEDA, C.; RIVAS, A. Y MEZZADRA, F. (2011): *La construcción de la justicia educativa*, Buenos Aires, CIPPEC, Unicef, Embajada de Finlandia.
- VOGLIOTTI, A. (2007): "La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad", en *Praxis Educativa*, n° 11, marzo, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, p. 90.
- WIGGINS, G. (1998): *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass.

Índice

Portadilla	2
Agradecimientos	7
Prólogo	9
1. Aulas heterogéneas y equidad	12
2. El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas	24
3. La autonomía como meta educativa, por Graciela Cappelletti	36
4. Los espacios heterogéneos	46
5. Nuevas formas de evaluar	54
6. La gestión de una escuela heterogénea, por Cecilia Cancio	65
7. Experiencias inspiradoras	77
Epílogo	106
Bibliografía	109