

vicedirectora, ni que se los muestren, para que ella no decida dónde ponerlos.

Hipótesis 3: Conflicto de intereses materiales, provocado por el uso de la misma oficina

*Interés: tener una oficina propia, que no se comparta con la vicedirectora.

*Necesidad: que identifiquen un lugar de la escuela donde pueda funcionar la vicedirección.

¿Por qué hipotetizar? Porque cada hipótesis requiere de la búsqueda de diferente información. A medida que se obtengan respuestas, se podrá desechar la hipótesis o aceptarla. En el primer caso, si la desecho, pasaré a la segunda de las hipótesis e indagaré para obtener mayor información. Cabe recordar que las preguntas tienen que generar respuestas por parte de las personas involucradas en el conflicto. Y esas respuestas deben ayudarnos a reflexionar acerca de la situación planteada desde un lugar diferente del acostumbrado, a los fines de encontrar sus reales intereses. Por medio de esas preguntas nosotros, como supervisores, podremos auxiliar a las personas involucradas en el conflicto a salir de sus posiciones rígidas acerca de lo que opinan del hecho, del otro y de las posibles soluciones.

Es importante considerar que, cuando la conversación es entre dos, y el otro se muestra muy indignado, si su discurso es más o menos claro, no se parafrasea en voz alta. Se parafrasea internamente, respondiendo sin tener en cuenta las connotaciones negativas, sino sólo lo descriptivo.

Cuando el enojado es uno mismo, vale la pena autoparafrasearse antes de hablar. De esa manera, podrán entender mejor sus intereses y necesidades.

Valores y normas

Durante la actividad de presentación, cada directivo mencionó lo que no le gustaba que le hicieran en la escuela.

En la consigna, el valor de la solidaridad se representa, según dijimos anteriormente, en la acción de no hacer lo que al otro no le gusta que le hagan a uno. En la puesta en común, no dedicamos mayor tiempo a reflexionar sobre los valores y las normas porque consideramos que requiere un trato diferenciado. Acordar qué se entiende por valores y normas con los directivos permite

delinear las futuras actividades que darán lugar a la construcción del sistema de convivencia escolar. Retomaremos ahora ese espacio temporal, imaginándonos cómo incluirían este tema en la puesta en común.

El supervisor escolar recuerda aquello que los directivos mencionaron como "lo que no me gusta que me hagan en la escuela". ¿Entendimos todos lo que a cada uno de nuestros colegas no le gusta que le hagan en la escuela?

Trastienda: por lo general, los participantes repiten lo que otros han dicho. Es entonces cuando el supervisor, coordinador del grupo, retoma esas frases.

—Nos han dicho, entre varias opiniones, "No me gusta que me falten el respeto, que no colaboren conmigo". Pero... ¿hemos comprendido lo que nos relataron? ¿Cuáles son las acciones que representan lo que no les gusta?

Por ejemplo: ¿qué queremos decir con que "no nos falten el respeto"? Porque si se refieren a que siempre se los salude, tenemos que aclararles que, a veces, las personas no saludan porque, sin anteojos, no reconocen al que se encuentra a más de un metro de distancia. En cuyo caso, si siempre usan lentes de contacto y no dan a conocer su miopía, seguramente, la situación dará lugar a un futuro conflicto cuando no use los lentes de contacto, y consecuentemente, deje de saludar.

Otro ejemplo: ¿qué entendemos por "colaborar"? ¿Se trata de recibir ayuda cuando tenemos mucho trabajo? Tal vez sólo se espera colaboración cuando el otro no tiene nada para hacer, y uno sí. Y de ser así, ¿cuánto es para cada uno *tener mucho trabajo*? ¿Cuál es el tiempo considerado de descanso para cada cual?

La actividad nos permite reflexionar acerca de cómo cada persona representa el valor seleccionado en una conducta. Los *valores* se representan en *acciones*, y las acciones aceptadas por el conjunto de una determinada comunidad van construyendo el *sistema de convivencia* de esta última. Finalmente, esas acciones que se constituyen en un sistema de convivencia se convierten en *normas*.

Consenso y acuerdos

El camino hacia la elaboración de un sistema de convivencia entre los directivos y los docentes se construye por medio del consenso de los valores que los

integrantes de ese grupo, en esa escuela y en esa comunidad de pertenencia consideren necesarios implementar; luego, por acuerdo acerca de las acciones y las conductas que representen dichos valores; finalmente, esos valores consensuados en conductas sistematizadas y aceptadas por el grupo a las que se refieren se convertirán en normas.

Por ejemplo: entre cinco directivos de la región, elegimos por consenso, la solidaridad como valor para trabajar. Juan, uno de los directivos, considera que es solidario el estudiante que ayuda a un compañero durante una prueba, a pesar de saber que si lo descubren no le permitirán terminar su evaluación y, además, quedará desaprobado.

Alicia, otro directivo, supone como más solidario al estudiante que, semanas previas al examen, fuera del horario escolar, le explica a su compañero los contenidos de la futura prueba.

Mientras que, para Alberto, la acción solidaria se representa en el compañero que respeta la normativa elaborada en el aula entre todos los compañeros, en la que se menciona que no se debe mentir ni transgredir la norma. Y que justamente para hacerla respetar, informa acerca del estudiante que, durante la prueba, se está copiando.

Otro ejemplo: con otros cuatro directivos, elegimos por consenso el valor de la reparación ante hechos de transgresión a la norma, consensuado previamente entre el grupo de pares, directivos y el docente.

Uno de ellos, Pablo, considera que, ante la rotura de un vidrio por un pelotazo, corresponde que el estudiante pague aquello que rompió.

Paulina sostiene que, ante ese hecho, debe suspenderse el juego de pelota en los recreos; y el estudiante en cuestión debe ser quien difunda la reformulación de la norma: "Ahora no se puede jugar más a la pelota".

Mientras que para Aldo, una asamblea de alumnos y docentes debería reflexionar acerca cuál es la medida que habría de implementarse.

Trastienda: en principio, deberían ponerse de acuerdo los adultos acerca de cuáles son los valores y las acciones que los representan. Tal vez, no siempre coincidan y, para ello, les será de suma utilidad las dimensiones mencionadas con anterioridad, que los guiarán en la propuesta. Recién una vez que acuerden, podrán trabajar estos contenidos con sus alumnos y, seguramente, les resultará muchísimo más fácil hacerlo.

Conclusiones y nuevos interrogantes

Después del análisis realizado, les dejamos algunas preguntas para seguir pensando acerca del rol del supervisor. ¿Podrían los contenidos teórico-prácticos de la mediación escolar sin mediadores funcionar como aporte al rol del supervisor, entendiendo que su mirada global está atenta a diversos elementos de la dinámica institucional, combinando lo pedagógico con lo administrativo?

Y acompañados por sus supervisores a partir del aprendizaje del uso de técnicas y estrategias de la mediación escolar sin mediadores, ¿podrían los directivos y docentes reformularse el modelo comunicacional que prevalece en su escuela?

Estamos convencidos de que el supervisor que se ocupa de la capacitación de los equipos de conducción transfiere los procedimientos de la mediación sin mediadores al cuerpo directivo, rescatando el aprendizaje y la enseñanza de habilidades sociales y valores necesarios para los nuevos paradigmas desde los cuales educar a los alumnos del siglo XXI.

En este camino de formación de formadores en cascada, se reproduce un modelo comunicacional y de resolución de conflictos, instalando un nuevo modelo en la escuela. Los directivos transfieren los contenidos abordados a los docentes, quienes a su vez, los ponen en práctica para sí mismos y con sus alumnos. Durante este proceso, todos los actores institucionales se ven obligados a reflexionar durante el mismo proceso de aprendizaje, superando las diferencias personales irresolubles, porque se reconoce que es imprescindible el trabajo en equipo.

Trastienda: el hipotético supervisor que, en el transcurso de este capítulo, coordinó las actividades mencionadas, podrá decir luego de tres meses:

"El entrenamiento en las técnicas y estrategias de la mediación escolar sin mediadores me permitió lograr que los directivos de la región a mi cargo constituyan un grupo de pertenencia jurisdiccional e intenten reproducir el modelo comunicacional a sus docentes y, con ellos, construyan el grupo de pertenencia institucional".

"Disminuyeron en cantidad e intensidad los conflictos entre adultos. La sistematización de la información y las estadísticas serán de gran ayuda para el seguimiento de los datos, convertidos en información".

"Mi próximo objetivo es lograr que, en el transcurso de los próximos tres meses, los docentes de cada escuela pongan en práctica el nuevo modelo. Y si es exitoso, avanzar hasta construir el sistema de convivencia institucional".

Bibliografía

- ACLAND, Andrew (2007): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ LONGO, Enrique (1992): *Todos ganan*. México: Paidós.
- GALLARDO PALAVICINO, Bruno Mauricio (2004): *Mediación transformadora. Negociación colaborativa. Un cambio de paradigma*. Managua: Imprimatur.
- GVIRTZ, Silvina y María Eugenia PODESTÁ (2007): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- HIGHTON Elena y Gladys ÁLVAREZ (1998): *Mediación para resolver conflictos*. Buenos Aires: ADHOC.
- LABAKÉ, Julio César (2007): *La revolución de la sensatez*. Buenos Aires: Aguilar.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- PRAWDA, Ana (2008): *Mediación escolar sin mediadores*. Buenos Aires: Bonum.
- REDORTA, Josep (2004): *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Madrid: Paidós.
- URY, William (1991): *¡Supere el No! Cómo negociar con las personas que adoptan posiciones obstinadas*. Bogotá: Norma.

Bibliografía

Acord, Andrew (2007). Cómo utilizar la tecnología para mejorar el aprendizaje en las organizaciones. Buenos Aires: Paidós.

Barber, James (1992). Los docentes como aprendices. Buenos Aires: Paidós.

Castro, María y María Mercedes (2008). Tecnología y aprendizaje: un análisis de la literatura. Buenos Aires: Trilce.

Castro, María y María Mercedes (2007). Tecnología y aprendizaje: un análisis de la literatura. Buenos Aires: Trilce.

Hernández, María y María Mercedes (1995). Aprendizaje y tecnología. Buenos Aires: Trilce.

Levy, Juan (2007). La revolución de la tecnología en la educación. Buenos Aires: Trilce.

Levy, Juan (2009). Percepciones sobre la tecnología en la educación. Buenos Aires: Trilce.

Pérez, María (2007). Tecnología y aprendizaje: un análisis de la literatura. Buenos Aires: Trilce.

Pérez, María (2009). Tecnología y aprendizaje: un análisis de la literatura. Buenos Aires: Trilce.

Los cinco fundamentos de la tecnología educativa. Buenos Aires: Trilce.

Van Dijk, Willem (1999). Cómo utilizar la tecnología para mejorar el aprendizaje en las organizaciones. Buenos Aires: Paidós.

Bloque 2: Las herramientas para el asesoramiento pedagógico

Este bloque se centra en las herramientas y metodologías utilizadas para el asesoramiento pedagógico. Se exploran diferentes enfoques y técnicas que permiten a los asesores trabajar de manera efectiva con los docentes y estudiantes, mejorando así la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Bloque 2: Las herramientas para el asesoramiento pedagógico

Este bloque se centra en las herramientas y metodologías utilizadas para el asesoramiento pedagógico. Se exploran diferentes enfoques y técnicas que permiten a los asesores trabajar de manera efectiva con los docentes y estudiantes, mejorando así la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 6

El trabajo en las aulas heterogéneas: Un enfoque educativo desde la diversidad

Rebeca Anijovich

Educar es precisamente inscribir a un niño en un colectivo
sin pedirle que abdique de su individualidad.

Es dar a entender la importancia de las normas que son válidas para todos
sin prohibir que cada uno por separado se haga oír y encuentre su camino¹.

Philippe Meirieu

La escuela actual y el contexto de diversidad

Son muchos los desafíos que enfrenta la escuela hoy. Algunos de ellos son de mucha complejidad; otros, de mucha urgencia; algunos, nuevos; y otros, los de siempre. En este capítulo, analizaremos uno de los desafíos que, en la actualidad, requiere atención por parte del sistema educativo en general y de las escuelas en particular, y se refiere a la necesidad de reconocer los distintos tipos de diversidades que representan los alumnos en una escuela. Sabemos que no alcanza con reconocer estas diversidades, sino que es necesario legitimarlas y encarar un trabajo concreto tanto en los niveles de políticas educativas como en el trabajo específico en el interior de cada escuela, de cada aula y con cada docente.

Gimeno Sacristán (2000) señala que la atención a la diversidad conlleva una toma de decisiones, tanto políticas como pedagógicas, a través de las cuales es necesario acordar lo que se considera común para que todos los alumnos, utilizando estrategias diferenciadoras, logren aprender.

Pensar en una escuela que encara el trabajo con un enfoque educativo orientado a la diversidad implica reconocer también la diversidad de cada uno de los docentes, en sus experiencias anteriores, sus intereses, sus estilos de aprendizaje y

¹ Meirieu (2007).

enseñanza, y considerarlos a la hora de encarar el trabajo con cada uno de ellos.

Abordaremos el análisis de este enfoque desde la escuela y el aula, centrando el foco en el director, considerado un factor clave para llevar adelante estas ideas con su equipo de trabajo, articulando la reflexión conceptual y la puesta en práctica en lo que denominamos *el trabajo en las aulas heterogéneas*.

Devalle de Rendo y Vega (1998) plantean: "... la heterogeneidad es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano, y sobre la riqueza de las diferencias, se fundamenta la educación *en* y *para* la diversidad. La preposición *en* remite a la complejidad del actual contexto sociocultural, económico y político; la preposición *para*, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela".

La diversidad y la desigualdad se producen en la sociedad; y la escuela ha intentado en distintos momentos históricos, desconocerlas, negarlas o reconocerlas, pero sin tener respuestas apropiadas; o ha procurado compensarlas a través de distintos tipos de programas. Nuestra intención es que la escuela acepte, respete, valore lo diverso y trabaje para lograr un *aula heterogénea* en la que

... todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, puedan 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 individuo como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista 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).

Analicemos algunas ideas que caracterizan este enfoque:

- Un objetivo central es lograr el desarrollo de un estudiante autónomo con capacidad para trabajar con otros y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias y sus modos de autorregulación de su aprendizaje.
- Los alumnos tienen oportunidad de elegir dentro de una gama de actividades de aprendizaje y programar su tarea, pueden elegir con quien desean trabajar, avanzar según su propio ritmo, monitorear su propia tarea, etcétera. Las actividades, algunas de ellas obligatorias y otras optativas, estimulan en los alumnos la responsabilidad y la conciencia de su elección.
- La escuela como totalidad se constituye en un entorno educativo rico en propuestas diversas, que ofrecen variadas oportunidades para un aprendizaje significativo tanto para el alumno de manera individual o como integrante de un grupo.

- Las aulas heterogéneas son definidas como *flexibles* en cuanto a los diferentes modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los intercambios y los recursos.

"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 un interés genuino" (Vogliotti, 2007: 90). Se trata de tolerar un grado de incertidumbre, en el sentido de tener espacios para que las *diversidades se expresen* y tengan cabida en las propuestas pedagógicas planificadas.

Partimos de la premisa de que la definición del enfoque educativo y su concreción sólo 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 los diferentes actores de la comunidad. No pretendemos que la escuela, en forma solitaria, adopte este enfoque ni que se haga cargo de esta problemática: se necesitan políticas que sostengan, promuevan y acompañen estas decisiones.

Este enfoque considera los aportes de pedagogos e investigadores —si bien no todos tienen las mismas perspectivas—, como John Dewey, Jerome Bruner, Leontiev Vygotsky, Howard Gardner, Gavriel Salomon, Anne Brown, Laurence Kohlberg, Robert Klabin, Carles Monereo y Carol Ann Tomlinson, Philippe Perrenoud y José Gimeno Sacristán, entre otros.

Qué se entiende por *diversidad* en la escuela

Un grupo escolar heterogéneo está compuesto por una variedad de individuos que se diferencian unos de otros en distintos aspectos; y estas diversidades se cruzan entre sí. Así nos encontramos con alumnos portadores de culturas, orígenes, religiones, géneros, experiencias escolares previas, motivaciones, intereses, ritmos de aprendizaje, estilos de comunicación, estrategias cognitivas, tipos de inteligencia diversos que ameritan ser considerados, no desde un enfoque *individual*, sino desde una propuesta que les ofrezca opciones para que los alumnos elijan y encuentren alternativas para aprender mejor.

Alicia Camilloni (2004) plantea:

... [un] problema surge de la necesidad de establecer un sistema de categorías para comprender y procesar didácticamente la diversidad. Encontramos hoy en la literatura especializada un conjunto de teorías que sirven de base y que clasifican de distintas maneras talentos, tipos de inteligencia, estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje. Algunos de los pro-

yectos se proponen atender al alumno según la categoría en la que lo clasifican 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.

Como en este capítulo nos interesa focalizar el trabajo en la escuela y en el aula, nos resulta importante señalar la necesidad de conocer categorías, como las que señala Camilloni, para poder abordar el trabajo en el aula y brindarles a los docentes diferentes textos, investigaciones para ser leídos conjuntamente, así como intercambiar experiencias con otras escuelas de manera presencial o virtual.

Diversificar no significa una clase diferente para cada alumno, pero sí, posibilitar a los estudiantes el que puedan optar, tras presentarles tareas dirigidas con diversos estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, culturas, niveles de pensamiento y de logros.

"Una consideración crucial para todo docente que planifique la diferenciación son las opciones que va a ofrecer al alumno. Este acto de elegir que ofrece la diferenciación ilustra una fase vital del proceso de autonomía como alumno y como persona" (O'Brien y Guiney, 2003: 79).

A la hora de tomar decisiones

Gairín Sallan (1998); Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999), y Zabalza (1998) han identificado algunas condiciones necesarias para considerar los aspectos organizativos de una escuela enfocada *en y para* la diversidad, para todos y cada uno de sus alumnos. Compartimos una síntesis de estas condiciones necesarias:

- Capacidad de la propia estructura curricular planteada en cada centro educativo para permitir la diversificación de la oferta formativa de acuerdo a las características del alumnado.
- Superación del compromiso individual en la respuesta a la diversidad, imponiéndose la implicación del centro en su totalidad y la creación de aquellos mecanismos institucionales (modificaciones organizativas, procesos de formación de centros, adquisición de recursos, desarrollo de iniciativas a propósito de la atención a la diversidad, etcétera) que incorporen la diversidad como algo inherente y normal a la vida del centro.
- Predisposición y capacidad del centro y sus integrantes de saber vivir en un entorno de cierta ambigüedad e incertidumbre, en situaciones en las que coexistan posiciones y actuaciones de distinta índole y compromisos en lo que concierne a la respuesta educativa a la diversidad.
- Reconocimiento del centro educativo como una institución marcada nota-

blemente por lo que se piensa y se hace fuera de ella. La escuela no es un contexto libre; y la tendencia a la homogeneización presente en todos los ámbitos de la vida repercute, inevitablemente, en la forma en que percibe, analiza y valora el trabajo realizado en ella.

Para avanzar sobre las consideraciones señaladas, incluimos algunas tensiones que se pueden identificar al decidir trabajar con este enfoque. Planteamos dichas tensiones en forma de preguntas:

- ¿Qué diferencias vamos a reconocer en los alumnos y cómo vamos a trabajar en el aula a partir de ellas?
- ¿Cómo vamos a considerar a los alumnos: alumnos promedio o alumnos particulares?
- ¿Cómo enseñar a los alumnos con dificultades? ¿Y a los más talentosos?
- ¿Enseñar todo a todos? ¿Contenidos iguales o diferentes?
- ¿Cómo ofrecer más autonomía a los alumnos?
- Una organización escolar, ¿rígida o flexible?
- Una evaluación, ¿única, igual o diferenciada?
- ¿Cómo encarar este trabajo con los docentes?

Como hemos señalado, un objetivo central de este enfoque es lograr el desarrollo de alumnos autónomos. Para ello, pedagogos, como Carol Anne Tomlinson (2001, 2005) y Philippe Perrenoud (2006, 2007), identifican caminos para contribuir a lograr este objetivo:

- Ofrecer a los alumnos y a los docentes el acceso a la variedad de materiales y recursos.
- Flexibilizar el uso de los espacios y de los tiempos.
- Propiciar el trabajo con diferentes tipos de agrupamientos.
- Dar oportunidades para que los alumnos elijan, planifiquen, organicen, monitoreen, regulen y evalúen sus propios aprendizajes.
- Estimular el trabajo en equipos de docentes, directivos y alumnos.
- Crear situaciones de aprendizaje con sentido para los alumnos, crear equipos docentes, de conducción y para las familias.
- Promover proyectos que incluyan varias disciplinas.

Ninguna de las ideas planteadas en forma aislada logra la autonomía de los estudiantes, pero sí, la articulación de cada una de ellas, la puesta en práctica sostenida en el tiempo, comprendiendo sus sentidos y sus contribuciones.

El entorno educativo

Un *entorno educativo* es más que aquello que rodea al alumno en su clase. Nos referimos a este concepto porque entendemos que la escuela entera es un espacio de aprendizaje. Una buena parte de los aprendizajes que ocurren en la escuela no se realizan en una sola dirección, sino en múltiples a través de la interacción cotidiana entre todos sus actores. Se aprende, por ejemplo, en la biblioteca, en el patio, interactuando con diferentes recursos.

Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos que incluye:

- *La organización del espacio en el aula y fuera de ella:* es posible planificar el uso de una variedad de espacios de trabajo, utilizando el aula y todo lo disponible en ella, como los rincones de trabajo, la exhibición de trabajos en los murales de las paredes; pero también, los espacios comunes en la escuela, como pasillos, patios, aulas de otros grados. Podemos convertir la escuela en un espacio integrador de recursos visuales y verbales, que estimulen el aprendizaje desde enfoques diferentes, que despierten el interés, la curiosidad y la motivación.
- *El clima del aula:* en términos de estimular el trabajo autónomo, así como el trabajo compartido y los modos de comunicación con otros. Los vínculos entre los docentes y los alumnos, que deberán establecerse sobre una base de confianza, de reconocimiento de las posibilidades individuales, de la capacidad para elegir, tomar decisiones y ser responsable por el trabajo.
- *Las tareas que los alumnos llevan a cabo:* algunas obligatorias y comunes para todos los alumnos, y otras electivas. Algunas serán para abordar de manera individual, otras en parejas, en pequeños grupos o con el grupo total.
- *Las consignas de trabajo* que el docente les propone a sus alumnos, las que atenderán a la diversidad de estilos de aprendizaje, a los niveles de conocimientos, a los tipos de inteligencias, ritmos de aprendizaje, a las ideas previas, los intereses, las capacidades, entre otros factores.

Para este enfoque educativo, las consignas ocupan un lugar central, no sólo por el contenido en cuanto propuesta relevante, significativa y desafiante para el alumno, sino por la posibilidad de contribuir al desarrollo de su autonomía.

Otro dispositivo de importancia para el desarrollo de la autonomía lo constituye el trabajo con la agenda semanal, a través de la cual, los docentes presentan las propuestas de trabajo de la semana siguiente y, a partir de esta, los alumnos programan su propia agenda. En esa programación, los alumnos van

aprendiendo a organizarse, a tomar decisiones, a usar adecuadamente los tiempos, los recursos y a trabajar con otros. Este tipo de dispositivo incluye un trabajo metacognitivo para aprender sobre el propio proceso.

Si una escuela decide trabajar con el enfoque de la diversidad, seguramente, entrará en un proceso de cambio. Sobre este tema, las reformas, las innovaciones, se ha escrito mucho y, si bien no es objeto de análisis de este capítulo, quisiéramos considerar algunos criterios que pueden ayudar a los directivos de las escuelas y a los supervisores que los acompañan a reflexionar sobre dicho proceso, considerando los aportes de especialistas, como Marchesi y Martín (1998), y Bolívar (1999, 2000):

- *Tiempo:* ¿se dispone de tiempo para planificar, implementar, reflexionar sobre un nuevo enfoque? Este último, ¿se puede sostener en el tiempo o será una moda pasajera?
- *La escuela como conjunto:* el cambio de enfoque, ¿se plantea para la escuela en su conjunto o para un área o sector en particular? Y a su vez, ¿esto ocurre en una escuela en forma aislada o en varias? En este caso, los supervisores, ¿tienen un papel importante al colaborar en la articulación y coordinación de acciones, recursos, ideas y reflexiones? El acompañamiento constante es una clave para lograr que la escuela sostenga en el tiempo el enfoque.
- *La cultura institucional:* no alcanza con cambiar las propuestas pedagógicas; es necesario revisar las costumbres, los hábitos de trabajo, las actitudes, los estilos de comunicación.
- *Involucramiento de la comunidad educativa:* es necesaria una participación de los distintos actores institucionales y comunitarios y, al mismo tiempo, el ejercicio de un liderazgo interno que guíe el trabajo y lo oriente.
- *Focalización en el objetivo de mejora del aprendizaje de los alumnos:* se trata de reconocer la diversidad y trabajar con ella en el marco de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.
- *Evaluación:* desde el comienzo del trabajo con el enfoque, instalar mecanismos de evaluación permanente que retroalimenten el proceso para modificar el enfoque o para sostenerlo.

Cambiar no significa empezar de cero, sino recuperar historia, errores, logros, modificar la mirada y decidir enfrentar los nuevos desafíos.

Si bien las recetas mágicas no existen, podemos encontrar dispositivos e instrumentos que, desde la supervisión, contribuyan a desarrollar el trabajo con la diversidad desde el campo de la didáctica. Proponemos aquí algunos ejemplos a modo ilustrativo.

***Sensibilizar**

Implementar jornadas de sensibilización acerca del enfoque, en las que proponemos llevar adelante alguna experiencia que conecte a docentes y directivos con las ideas centrales del enfoque. Por ejemplo, diseñar una actividad sobre la base de tres cuentos breves referidos al trabajo en aulas heterogéneas, y proponerles que elijan uno y reflexionen sobre lo que significa elegir, el valor que implica, lo que se aprende...

***Observar una escuela**

Es importante relevar si en la escuela existen prácticas vinculadas, aun tangencialmente, con el enfoque, para reconocer a través de ellas una puerta de entrada.

La siguiente planilla se puede utilizar como una forma de empezar a identificar qué aspectos del enfoque ya se están trabajando en la escuela o pueden servir de orientación para iniciar el trabajo.

Pueden compartir esta planilla con el supervisor, el director y también, con los docentes, de modo de ir registrando cuáles son los avances y dónde se localizan.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR	EVIDENCIAS/EJEMPLOS
CONTENIDOS COMUNES Y DIVERSIFICADOS	
USO DE ESPACIOS DENTRO DEL AULA	
USO DE ESPACIOS FUERA DEL AULA	
ELECCIONES DE LOS ALUMNOS	
USO DE VARIEDAD DE CONSIGNAS DE TRABAJO	
USO DE VARIEDAD DE RECURSOS	
USO DE VARIEDAD DE AGRUPAMIENTOS	
USO DE VARIEDAD DE FUENTES INFORMATIVAS	
TRABAJO COOPERATIVO	
ACTIVIDADES METACOGNITIVAS	
EVALUACIONES DIFERENCIADAS	
AGENDA SEMANAL	
GRADO DE AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS	
OTROS	

***Nuestras concepciones**

Un instrumento sencillo para utilizar con docentes, personal no docente, padres y directivos es rastrear algunas ideas, creencias y representaciones que tienen las diferentes personas de la escuela con respecto al trabajo *en y para* la diversidad. Ignacio Lewkowicz (Correa y Lewkowicz, 2004: 106) planteaba: "... las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presuponen, para cada caso, un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega". Por eso, necesitamos revisar los supuestos.

Complete las siguientes frases:

1. Atender a la diversidad de alumnos en esta escuela significa...
2. Atender a la diversidad de alumnos, en mi clase, significa...
3. Lo más difícil para mí, al pensar en atender a la diversidad en mis clases, es...
4. Creo que trabajar con el enfoque para la diversidad puede resultar...
5. El trabajo con grupos heterogéneos produce resultados...
6. Lo que me resulta desafiante del enfoque es...

Luego del trabajo individual, la propuesta es compartir las respuestas de tal modo de identificar preocupaciones, inquietudes y creencias. Al finalizar el debate, se sugiere entregar algún material de lectura sobre el tema. Se pueden agregar frases, o cambiarlas a partir de conocer el contexto en el que se puede realizar esta experiencia.

***Las tensiones**

Para seguir profundizando en cómo conciben y comprenden el trabajo con la diversidad, se pueden elegir algunas de las tensiones planteadas anteriormente y trabajar en subgrupos; y solicitarle a un grupo argumentar a favor, y a otro, en contra para problematizar cada una de las tensiones y analizarlas.

***Modelar experiencias**

Mostrar una experiencia de enseñanza dentro de un aula, de acuerdo con las pautas del enfoque, es una excelente manera de enseñar, no para *copiar*, sino para poder conversar, plantear dudas, inquietudes.

***Redes de intercambio**

Entre las escuelas, armar redes de cooperación sobre pequeños proyectos, compartiendo experiencias, materiales, recursos, ideas, dudas. Estas redes se

pueden sostener de manera presencial o a través del acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación. Las podemos entender y describir desde el concepto de *comunidades de prácticas*, de Etienne Wenger (2001), quien las define como "conjuntos de personas que utilizan su capacidad de compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias".

*Los directivos pueden

Hay que estimular a los directivos para que permitan a los docentes y los motiven a llevar adelante experiencias en el aula y luego, que reflexionen sobre ellas. Los docentes son poseedores de un saber práctico que no siempre es reconocido y valorado. Es necesario darles oportunidades para trabajar en equipo y vencer el aislamiento. Por excelente que sea la propuesta de cambio, la reforma o innovación no servirá de nada si los docentes no la adoptan en el aula y la traducen en una práctica docente eficaz.

Mirando hacia el futuro

Sin renunciar al lugar que le cabe al Estado en la definición e implementación de políticas educativas, pero sin esperar que sólo esto suceda, pensamos que es posible que los supervisores contribuyan a que una escuela revise sus prácticas y pueda incluir nuevos enfoques educativos.

Proponemos acompañar a los directivos para llevar adelante el enfoque del trabajo en aulas heterogéneas, permitiendo que la falta de certezas abra espacios para preguntas genuinas, profundas, acerca de cómo lograr una escuela que incluya a todos en su dimensión más profunda y abarcadora del término. Tal como plantea Perrenoud (2006): "Diferenciar la enseñanza es 'actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él. ... Diferenciar es luchar *simultáneamente* para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel" (Perrenoud, 2007: 9).

Bibliografía

- ANJOVICH, Rebeca, Mirta MALBERGIER y Celia SIGAL (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOLÍVAR, Antonio (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- CAMILLONI, Alicia (2004): Prólogo, en Anjovich y otros: *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CORREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004): *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia y Viviana VEGA (1998): *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- GAIRÍN SALLAN, Joaquín (1998): *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad*. Educar: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2000): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en ALCUDIA y otros: *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Francisco y Montserrat VILÀ SUÑÉ (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- MARCHESI, Álvaro y Elena MARTÍN (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2007): *El mundo no es un juguete*. Barcelona: Graó.
- MUÑOZ CANTERO Jesús Miguel, Luz Sandra CASAR DOMÍNGUEZ y Eduardo ABALDE PAZ (2007): "El 'contexto' y las 'metas y objetivos' como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Universidad de Coruña), vol. 13, núm. 2., p. 237.
- O'BRIEN, Tim y Dennis GUINEY (2003): *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.