

EL TRABAJO CON DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Hay que romper con el modelo homogeneizante, enciclopedista y lineal, que antepone la teoría a la práctica y mantiene el foco en esquemas memorísticos; y pensar formatos que consideren los contextos sociales y culturales de los estudiantes a la vez que sus saberes previos

Por Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli

Las universidades enfrentan hoy muchos y muy complejos desafíos; algunos nuevos y otros de antaño. Uno de ellos es reconocer la diversidad inherente al ser humano y abordar un trabajo concreto alrededor de ella.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de diversidad? 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 estrategias y enfoques más inclusivos. Sin embargo, las primeras miradas de la diversidad estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales o con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso era entendido como un obstáculo individual que

requería una atención personalizada. Se pensaba que la diversidad era un problema a resolver, y por ello se diferenciaban las enseñanzas con la intención de adaptarlas a las necesidades específicas de algunos grupos de estudiantes. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, de la mano de distintos aportes de disciplinas, surgió una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Es preciso señalar que el surgimiento de la preocupación sobre la diversidad no se vinculó al nivel superior, este nivel y particularmente la universidad continúan estando atravesados por una mirada homogeneizadora/homogeneizante: se busca que todos los alumnos realicen las mismas tareas en la misma cantidad de tiempo, y en la misma secuencia y no se tienen en cuenta aspectos contextuales relacionados con conocimientos

Marcela Agulló: Coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica; Mariana Ferrarelli: Profesora de Estrategias de enseñanza y Tecnología educativa del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Docente de grado y posgrado. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magíster en Metodología de la Investigación; Silvia Reboredo de Zambonini: Vicerrectora Académica de la Universidad Isalud. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa; María José Sabelli: Secretaria Académica y Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior.



PARA EL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, DE ACUERDO CON LOS DESARROLLOS DE ANIJOVICH, SE PUEDEN CONSIDERAR LAS SIGUIENTES CUESTIONES CENTRALES: EL ENTORNO EDUCATIVO; LA ORGANIZACIÓN SOCIAL; FLEXIBILIDAD; Y LAS CONSIGNAS EN LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

previos, factores sociales, culturales o laborales de las y los estudiantes que imprimen características especiales a la enseñanza y el aprendizaje.

La universidad aparece como esa institución muy ávida y fértil en discusiones político-educativas y hasta pedagógicas: gobierno, presupuesto, y –en términos generales– producir conocimiento a partir de la investigación, el desarrollo y la innovación tecnológica, aportando al desarrollo local, nacional y regional. Sin embargo, respecto de los aspectos didácticos, la enseñanza parece haber estado más cercana a “conservar” formatos, estructuras, organización y propósitos fundacionales y casi medievales, en algunos casos. A partir de allí, de pensar nuestra universidad como heredera de una sociedad antigua basada en formatos y valores obsoletos, podemos explicar muchos de sus rasgos contemporáneos. Del medioevo a la actualidad la universidad se pobló de intereses diversos, luchas de poder, fieles y laicos, creadores y destructores, variados contextos y diferentes miradas políticas, que amasaron, moldearon y lanzaron a andar un sistema universitario que con todas sus falencias y virtudes aún transitamos. La universidad, ya en tiempos modernos, de la mano del principio homogeneizador y civilizatorio fundacional de la escuela moderna y como continuidad de este, adquiere –con muchas variaciones, seguramente– esa función homogeneizadora y a la vez emancipatoria, lo que provoca al menos ciertas tensiones. Si enseñamos para todos los futuros médicos, por ejemplo, lo mismo, en los mismos tiempos, de la misma manera y en el mismo lugar lograríamos

cohortes de profesionales idénticos que encarnen la misión de la profesión en la que se han formado y sobre todo puedan servir al país con las directrices, sentidos y propósitos adquiridos. Este principio homogeneizador se ha traslucido en la conformación de currículos, tiempos y prácticas universales y uniformes, el ordenamiento fragmentado de los contenidos, la descontextualización del contenido académico, la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación tecnocráticos –entre otros– que ha atravesado muchos escenarios universitarios. Allí donde la homogeneidad, se convierte en un rasgo dominante de la enseñanza no tiene lugar y no cabe la heterogeneidad: por este motivo el aula universitaria ha sido ese espacio privilegiado de formación académica de jóvenes profesionales bastante impermeable a la diversidad. Aunque lo expresado ha convivido con una mirada real y auténtica del aula universitaria, deviniendo en una serie de rupturas y acomodaciones. Dentro de esas reconfiguraciones aparece la aceptación –a veces a regañadientes– del aula universitaria heterogénea. La preocupación por la diversidad en educación puede entenderse como correlato de la necesidad de abordar, entre otras, la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género. Lo expresado también instala en los sistemas educativos un debate acerca de la equidad y la justicia, un par que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas (Anijovich, 2014)

Ahora bien, desde el discurso acerca de la diversidad, la heterogeneidad de las personas se sostiene

sobre el principio de que todos los estudiantes son diferentes entre sí y en el de que la diversidad es una condición para trabajar en las propuestas de enseñanza que se planteen. Cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender. Para que el enfoque de educación para la diversidad se ancle a través del abordaje de “aulas heterogéneas” es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la universidad en su conjunto y en la enseñanza con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional, homogeneizador. Es decir, implica un giro copernicano respecto del centramiento en la homogeneización.

Coincidimos con las miradas que señalan que las diferencias entre los sujetos también pueden expresar desigualdades de diverso tipo. La diferencia como tal no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno/a, sino que, en muchos casos, remite a desequilibrios en las relaciones de poder entre grupos sociales que reproducen inequidades en las posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno Sacristán, 1999). Consideramos que la educación en general (y la enseñanza en particular) es un derecho que todos y todas deben tener garantizado y que la universidad es un actor clave para velar porque las brechas y desigualdades no se reproduzcan.

Otro principio orientador acerca del abordaje de la diversidad consiste en tener la convicción de que todos y todas pueden aprender (Anijovich, Malbergier, Sigal, 2004). Este principio “apuesta” por los estudiantes, por su potencialidades y posibilidades. Esto supone darle al docente un rol protagónico en la organización de actividades y contextos para que cada estudiante pueda llegar al máximo de su potencial y encuentre en el aprendizaje una experiencia significativa de transformación e inspiración.

Diversificar no significa diseñar una clase diferente para cada alumno, pero sí, ofrecer diferentes tareas considerando algunas de las diversidades como los estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, entre otras.

Aspectos centrales del trabajo con diversidad

Para el abordaje de la diversidad en la enseñanza universitaria, de acuerdo con los desarrollos de Anijovich, se pueden considerar las siguientes cuestiones centrales: 1) el entorno educativo; 2) la organización social; 3) flexibilidad; 4) las consignas en la propuesta de enseñanza

1) El entorno educativo

Diseñar un entorno educativo significa relacionar elementos que se encuentran dentro y fuera del aula. Se trata de saber usar todos los espacios disponibles de la formación y también aprovechar los sitios comunes del edificio o del campus virtual: pasillos, bibliotecas, salones, aulas virtuales u otros entornos digitales, WhatsApp, etc. El espacio educativo transmite mensajes y presenta ideas que subyacen a las prácticas de enseñanza. Los entornos virtuales y físicos dicen mucho sobre qué rol ocupan los sujetos, y qué acciones se espera que lleven a cabo en cada caso. Comprendemos la cultura de una universidad, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, a través de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios.

La situación de pandemia colocó a todo el sistema educativo en jaque. Hacia el 20 de marzo 2020 se planteó el aislamiento social obligatorio –ASPO– con la suspensión de clases de todo el sistema educativo. Allí comenzó un proceso intenso, duro, que descolocó a todos los actores. Sostener la tarea docente se transformó en una decisión institucional “esencial” y “conectó” a toda la comunidad educativa en el desafío de enseñar. Los entornos educativos “se alteraron”, “nuevos” entornos se nos presentaban para la formación virtualizada de emergencia. El campus virtual, WhatsApp, y otras aplicaciones pasaron a constituirse en los entornos formativos. Ya no sólo se trataba de pensar en las aulas o en los edificios que habitamos, sino en otros espacios del inframundo, tal como menciona Baricco (2019), ese inframundo posibilitó llegar diversamente a nuestros estudiantes.

2) La organización social

El enfoque de enseñanza que favorece la heterogeneidad aborda sostenidamente la utilización de diferentes formas de organización social en la propuesta de enseñanza. Según el propósito y el tipo de desafío planteado a los alumnos, puede haber momentos de trabajo con todo el grupo, tareas individuales o en parejas, así como consignas para resolver en pequeños grupos. Considerar la organización social de la tarea en el enfoque implica priorizar aspectos concretos en el diseño de la enseñanza. Se trata de lograr que este abordaje de enseñanza se exprese en diversas modalidades de organización del aprendizaje. Cuando se trata de tareas en parejas o grupos, se recomienda brindar a los alumnos la oportunidad de variar de compañeros y utilizar diferentes criterios de agrupamiento. ¿Pensamos los docentes universitarios a lo largo de una clase si diversificamos las formas de organización social?, ¿pensamos en variar los criterios de agrupamiento en una clase y a lo largo de las clases (por ejemplo, por elección, por intereses, por azar, etc.)? ¿pensamos que favorecen u obstaculizan las elecciones que realizamos sobre los modos de agrupamiento?

Si diseñamos la enseñanza considerando la idea de dar múltiples posibilidades de organización social vamos a enriquecer las posibilidades de interacción de nuestros estudiantes. Si mantenemos toda la propuesta de enseñanza en grupo “total” perdemos oportunidad de interactuar de maneras diferentes y de escuchar a las voces de quienes prefieren interactuar en grupos más pequeños.

3) Flexibilidad

En vinculación con la organización social interesa en este enfoque organizar la enseñanza y las consignas que se plantean bajo el concepto de “flexibilidad” en cuanto a los modos posibles de estructurar los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los intercambios y los recursos. Sería una incoherencia plantear un abordaje abierto y diverso de la enseñanza sin considerar el potencial de la flexibilidad para la organización de las actividades y el trabajo con las y los estudiantes.

La flexibilidad se constituye en un elemento central del enfoque en tanto permite la adaptación de las propuestas a los diferentes contextos, intereses y habilidades de las alumnas y los alumnos: “Se trata, entonces, de ofrecer desde la enseñanza diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de las y los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes” (Anijovich, 2014 p. 35). Para incluir a todos, el desafío consiste en flexibilizar las propuestas para que se ajusten a las posibilidades y logros de todos.

4) Las consignas en la propuesta de enseñanza

En este enfoque las consignas en las propuestas de enseñanza ocupan un lugar central, no son cualquier tipo de consignas. Son consignas auténticas que demandan una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará. Según Anijovich, Malbergier y Sigal (op. cit.):

...una consigna es auténtica cuando plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen. La autenticidad no contempla aquí las acepciones de cosa genuina o legítima, sino que más bien se opondría a la noción de mera abstracción o especulación, apuntando a concebir la riqueza y complejidad de lo real juntamente con sus aspectos prácticos. (p. 54).

Las consignas se caracterizarían por ser auténticas y significativas porque:

- Se basan en los conocimientos previos de los alumnos.
- Parten de problemas de la realidad cotidiana o profesional.
- Señalan los propósitos didácticos de la tarea (se comparte el sentido del trabajo en clase).

- Dan un contexto para la realización de la tarea (se trata de una actividad situada).
- Justifican su relevancia e indican con claridad qué se espera como resultado y qué secuencia se deberá considerar para alcanzarlo.
- Integran los contenidos a enseñar y los propósitos con la realización de una tarea encaminada a resolver una situación problemática o alcanzar una meta.
- Comunican los aspectos antes mencionados además de especificar las condiciones de realización de la tarea.

Entendemos que lo central es alejarse de las consignas que se plantean con un alto nivel de generalidad y sin un contexto claramente definido. Cuando una consigna pide, por ejemplo, *Investiga sobre las consecuencias del Covid-19 en la alimentación*, un alumno se pregunta: “¿Qué quiere decir investigar? ¿Hay que buscar información? ¿En qué fuentes? ¿Para cuándo? ¿Qué hay que hacer con esa información? ¿Es necesario escribir algo o basta con reunirla? ¿Hay que traerla a clase? ¿Para qué?”. En el ejemplo, los alumnos dependen del docente para completar el sentido de las consignas y comprender cabalmente qué se espera de ellos.

Además, es relevante que esa consigna esté cercana a un “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza. Nos referimos aquí a la importancia de que el docente conozca a sus alumnos y pueda ofrecerles a todos ellos desafíos atractivos, estimulantes y alcanzables, brindándoles el apoyo necesario para superarlos. Si los desafíos son demasiado altos, los alumnos se frustrarán y abandonarán la tarea, si son demasiado sencillos, no los movilizará.

Opciones de trabajo: autonomía y metacognición

La consideración de opciones de trabajo, la variedad de recursos y puntos de entrada al conocimiento, y los agrupamientos flexibles son algunas de las puertas que se abren a partir del atributo de la flexibilidad. Por ende, un aspecto central desde un enfoque inclusivo es dar opciones a los estu-

diantes para que sean ellos quienes elijan qué y cómo aprender. ¿Por qué no pensar en un video o un audio como puntos de entrada al conocimiento que se suman como opciones a la bibliografía tradicional? El puntapié inicial para comenzar a trabajar un tema puede ser la lectura de un texto, pero también es posible ofrecer la información en otros formatos: imágenes intervenidas, una infografía, un audio grabado por el profesor, o un video disponible en la web.

Si están adecuadamente equilibradas y reguladas las actividades optativas, éstas permiten que un grupo diverso de estudiantes pueda elegir trabajar de variadas maneras sobre un mismo tema u optar por caminos distintos para la resolución de tareas.

Las tecnologías digitales ofrecen múltiples posibilidades a los docentes en el diseño de las propuestas. Invitar a los alumnos a que generen un video breve, una infografía con texto y gráficos o una imagen intervenida digitalmente puede convertirse en una propuesta de trabajo diversificada sobre un mismo contenido, solo que en esta oportunidad el estudiante tiene la posibilidad de elegir en qué formato trabajar en función de sus intereses y necesidades.

Estamos enfatizando lo relevante que es ofrecer a los alumnos y las alumnas oportunidades para tomar decisiones y elegir, un elemento clave para que desarrollen su autonomía y habilidades metacognitivas. Las elecciones pueden incluir: los modos de programar su trabajo, tipos de agrupamientos, cómo monitorear su propia tarea, elección de alternativas de consignas, etc.

La importancia de los vínculos

Desde este enfoque resulta fundamental la construcción de un clima adecuado, basado en vínculos de confianza y seguridad entre docentes y alumnos. Sobre el clima en la enseñanza y en el aprendizaje como parte integrante de la formación integral de los estudiantes, Jackson (2002) observa cómo los docentes para disipar la incertidumbre propia de la enseñanza recorren usualmente con la vista el salón en busca de signos

espontáneos de comprensión, de interés y de aprobación que le transmiten sus alumnos a través de gestos y posturas o tratan de percibir algo menos evidente que es “la atmósfera de aula”, esa invisible red en la que se tejen variados elementos que posibilitan la construcción de “ese ambiente” del aula, propio y singular. Ese clima áulico, ese tejido que se generó en esas aulas con esos vínculos pedagógicos “dejan huella” en Jackson.

Partimos de contar estas pinceladas de la biografía del propio Jackson para avanzar hacia otro rasgo central de ese clima áulico: la confianza. La confianza es un rasgo de las relaciones humanas; cuando hay confianza hay reconocimiento de quién es y hace cada uno, hay una valorización positiva de las personas y de las instituciones, de lo mucho que se hace y de lo que todavía hay que hacer. La confianza es un principio, condición de un auténtico trabajo cooperativo ya que apuesta fuertemente a lo que cada uno puede aportar desde su lugar, su rol, su saber y su experiencia para la construcción de algo común y colectivo.

El aprendizaje necesita de una relación hecha de confianza, de la convicción y creencia de quien guía este proceso de la capacidad de aprender de los sujetos: “No es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su determinación de aprender se inscribe en una relación, responde a una exigencia, y a un desafío; honra una confianza y la justicia a la vez, es ese gesto que devuelve el saludo al otro porque le ha reconocido en su humanidad” (Meirieu, 2001). Es valioso también generar un clima colaborativo, no sólo para estudiantes sino también para los docentes, donde los profesores puedan crear consignas, recursos, experiencias, cooperar en equipo compartiendo experiencias que permitan partir de lo que ya pensaron y elaboraron otros colegas.

En la universidad: ¿Es posible?

Sí, es posible, y necesario. Entender la diversidad como elemento inherente al ser humano y como una gran oportunidad de enriquecimiento invita a reflexionar sobre las prácticas y condiciones de



Atendiendo a las nuevas necesidades de la Comunidad, Fecliba propone espacios de formación continua con tecnología de punta a través del Campus Virtual ISS (Instituto Superior en Salud), generando posibilidades de capacitación profesional, independientemente de la localización geográfica y la administración del tiempo de los participantes implicados.

Además, Fecliba invita a los interesados en ampliar su oferta de formación profesional en el ámbito de la Salud, sumándose a esta nueva forma de educación en línea. Como beneficio se brindará asesoramiento y seguimiento continuo, garantizando una prestación de excelencia y calidad.



Visite nuestro Campus virtual y conozca nuestros servicios:

cursos.fecliba.org.ar

enseñanza que se proponen cotidianamente, y sobre el rol que asumimos docentes y estudiantes dentro del aula.


En toda propuesta de enseñanza se presupone una concepción sobre la homogeneidad/heterogeneidad. Desde nuestra perspectiva favorecemos el planteo de estrategias de enseñanza, enriquecidas desde el enfoque de aulas heterogéneas. Estrategias que buscan incluir a todos los estudiantes, que plantean caminos diversos, que rompen con la lógica lineal y secuencial predominante en la didáctica clásica (en la que subyace que hay un solo modo de aprender y un único camino para organizar la enseñanza). Por el contrario, el trabajo con diversidad en el aula apuesta por la multiplicidad de caminos para construir comprensiones y por modos variados de asumir la enseñanza.

El enfoque podemos llevarlo más allá: enseñar para la diversidad en la universidad puede ser esa piedra fundacional de un nuevo horizonte formativo de profesionales, cargado de nuevas posibilidades. Como en el imperativo moderno del ¡Aude Sapere! –¡atrévete a saber!–, el desarrollo del saber en la universidad puede abonarse desde este enfoque, al crear un sujeto singular, diverso, colectivo, cooperativo, plenamente consciente y ético, que se mueve en espacios académicos que son históricos, políticos, sociales y culturales.

Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar el aula universitaria no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico, diverso, heterogéneo

y contradictorio. Desde el enfoque que expusimos se ponen en tensión elementos y prácticas de larga data que creemos deben ser modificados para ajustarse a los nuevos contextos y escenarios. Sostenemos que no sólo es necesario un planteo inclusivo en el acceso de los estudiantes a la universidad, sino que para que la inclusión efectivamente se concrete resulta fundamental brindar oportunidades reales de construcción de trayectorias universitarias sostenibles. Tal como señala Camilloni:

Una sociedad con aspiraciones de ser equitativa y abierta a todos requiere una educación inclusiva. (...) 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. (2014, p. 15)

Romper con el modelo homogeneizante, enciclopedista y lineal, que antepone la teoría a la práctica y mantiene el foco en esquemas memorísticos, se vuelve una alternativa necesaria y urgente. Pensar formatos de trabajo que consideren los contextos sociales y culturales de los estudiantes a la vez que sus saberes previos, emerge como una posibilidad para abrir las aulas de la universidad a la heterogeneidad de los sujetos que las habitan. 

Bibliografía

- Anijovich y otros. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Rebeca Anijovich y Cecilia Cancio ' Enseñanza en aulas heterogéneas". OEI.
- Camilloni, A. (2014). "Prólogo". En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* N° 81 y 82. Universidad de València.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2020). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Octaedro.