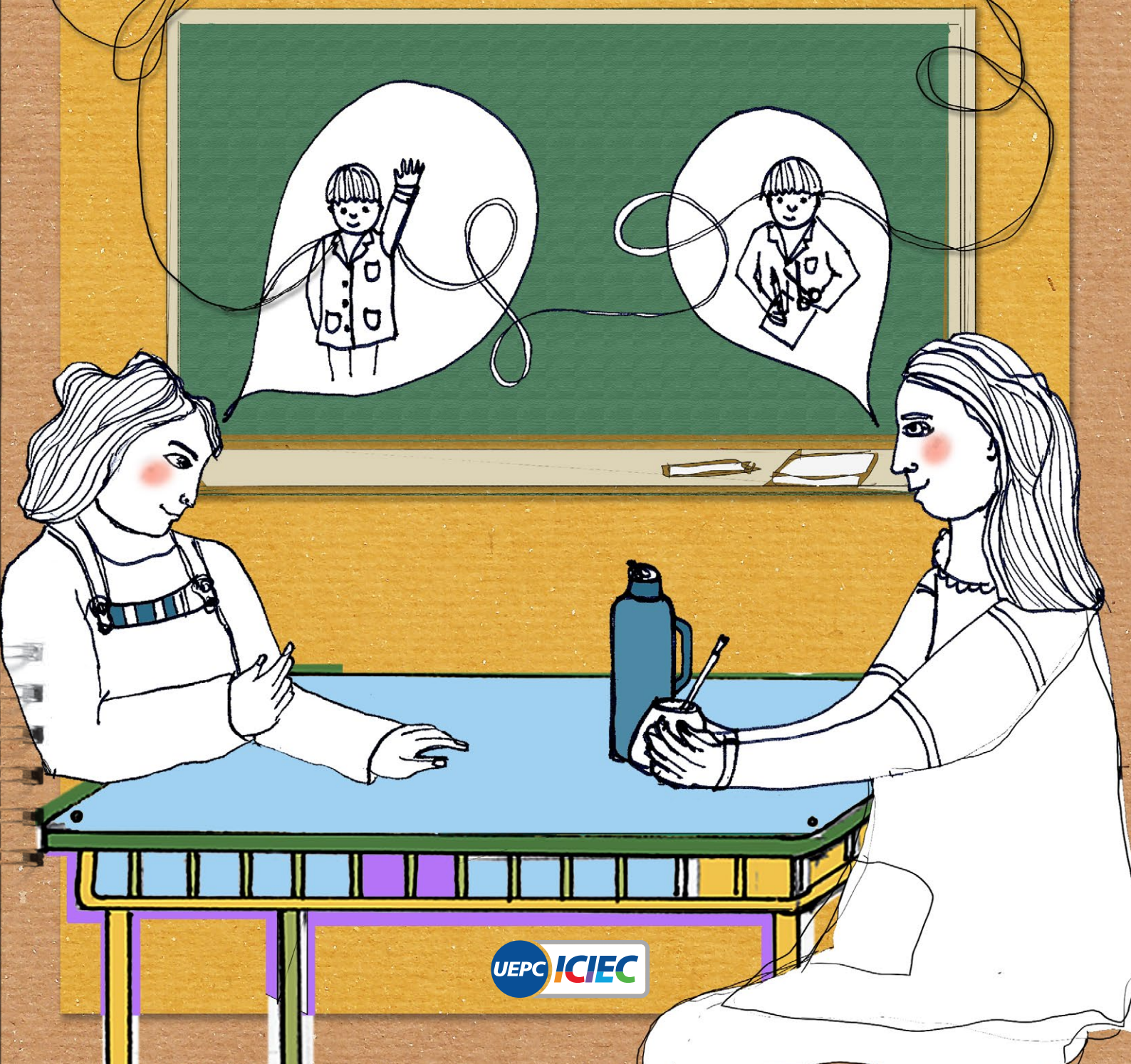
Serie **Cuadernos para la enseñanza**

Enseñanza y heterogeneidad



UEPC ICIEC

Enseñanza y heterogeneidad
Eugenia Castelló Agramunt; Romina Clavero; Coordinación general de Carolina Cardone; Ana Medero; Editado por Paulo Martínez Da Ros; Ilustrado por María Debanne. - 1a ed - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2024.
Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza. Apuntes docentes; 4)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8425-33-7

1. Medios de Enseñanza. I. Eugenia Castelló Agramunt; Clavero, Romina. II. Cardone, Carolina, coord. III. Medero, Ana, coord. IV. Martínez Da Ros, Paulo, ed. V. Debanne, María, ilus. VI. Título.
CDD 371.10201

Enseñanza y heterogeneidad (2024). Por Eugenia Castelló Agramunt y Romina Clavero se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC
Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando
Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth
Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia
Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes
Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz
Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel
Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel
Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel
Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa

Serie Cuadernos para la enseñanza
Subserie Apuntes docentes

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC).
Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC

Enseñanza y heterogeneidad

Autoras: Eugenia Castelló Agramunt y Romina Clavero
Revisión de contenido: Jennifer Cargnelutti y Emilia Lucía Mansilla
Edición: Paulo Martínez Da Ros
Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC)
Corrección: Carina Correa
Ilustración: María Debanne
Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

La serie *Cuadernos para la Enseñanza* es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208940/04. Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, que "el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder" y que, por lo tanto, "la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación". En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

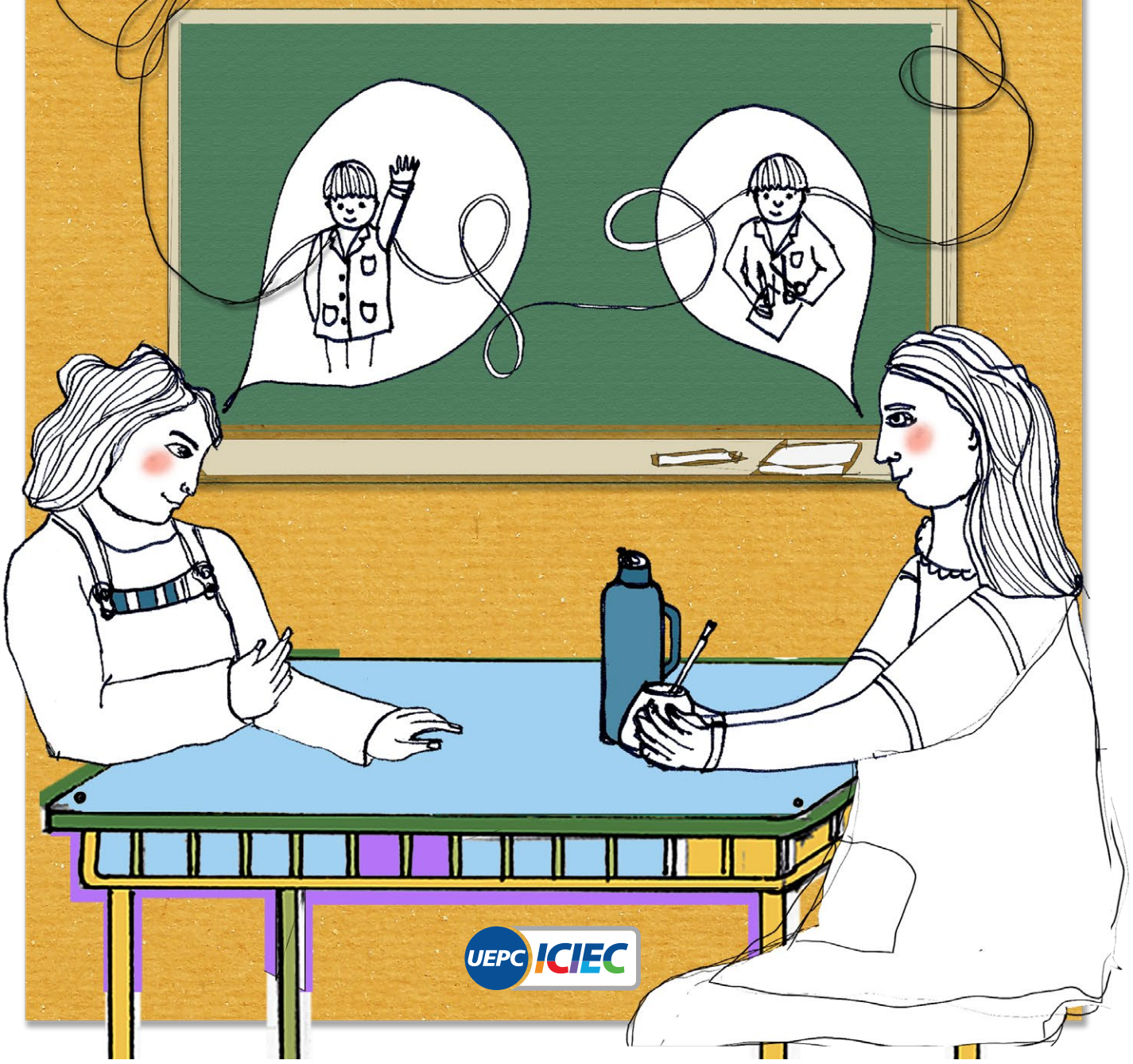
¿Cómo citar este material?

Castelló Agramunt, E. y Clavero, R. (2024). *Enseñanza y heterogeneidad.* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Subserie **Apuntes docentes**

ENSEÑANZA Y HETEROGENEIDAD

Eugenia Castelló Agramunt
y Romina Clavero



Índice

Presentación 5

Enseñanza y heterogeneidad 6

La diversificación de prácticas de enseñanza como respuesta a la heterogeneidad 7

Pensar prácticas de enseñanza diversificadas es promover diferentes agrupamientos entre las y los estudiantes 9

Elaborar prácticas diversificadas de enseñanza implica la mediación docente sobre ritmos heterogéneos de aprendizaje 12

Elaborar prácticas diversificadas de enseñanza requiere mediar en la comprensión de la estructura conceptual del contenido 15

Un cierre que no concluye 18

Referencias 20

Acerca de las autoras 21

Presentación

Desde el ICIEC - UEPC, dentro de la serie *Cuadernos para la enseñanza* y de la subserie denominada "Apuntes docentes", ponemos a disposición un conjunto de publicaciones que ponen el foco en la enseñanza y su vínculo con algunos de sus elementos constitutivos. Sin intención de exhaustividad ni universalidad, encontrarán en estas lecturas el abordaje de dos interrogantes clásicos del trabajo docente: el **qué** y el **cómo** de la enseñanza al momento de considerar la planificación, el interés, la comprensión, la evaluación o las prácticas de estudio en aulas heterogéneas donde cotidianamente renovamos la apuesta por una formación ciudadana crítica y democrática.

Proponemos un recorrido que convide reflexiones e interrogantes para detenernos sobre la pregunta por cómo sostener propuestas didácticas. Es este otro modo de acompañar el trabajo de enseñar que, desde y por medio de nuestro gremio, realizamos de forma ininterrumpida.

Elaborar, presentar y compartir con las y los compañeros docentes estas publicaciones que bien podríamos denominar *Enseñanza y...*, surge de la necesidad de sostener una pregunta central para nuestro quehacer cotidiano: **¿qué implica, en cuestiones concretas, la tarea de enseñar?** Es decir, cuál es el posicionamiento que adoptamos respecto a la misma y cómo la abordamos efectivamente en el aula. Atender al **para qué,** nos motiva a señalar una intencionalidad, generar una pausa que dé lugar a la reflexión sobre el trabajo de enseñar en términos pedagógicos y didácticos, de modo tal que podamos ofrecer a las y los estudiantes las mejores propuestas para aprender.

Asumimos que no existe un **cómo** que pueda definirse al margen de las condiciones en las que se enseña y aprende. Por el contrario, sostenemos que el trabajo docente siempre sucede *en* un contexto y por ello, trabajar reflexiva y críticamente sobre la selección de contenidos curriculares atentos al **qué** y al **cómo** de forma simultánea, genera un suelo de condiciones sólidas para garantizar una educación de calidad. El **cómo** por el que tantas veces nos preguntamos encuentra aquí un abordaje que pretende ser una referencia sensible a las diferentes condiciones en las que enseñamos, así como parte de las alternativas para reinventar las formas de sostener nuestras propuestas didácticas. Confiamos en que la articulación entre reflexión y acción es parte del desafío para sostener y afianzar una educación en clave de derechos.

En esta cuarta entrega denominada *Enseñanza y heterogeneidad*, nos detendremos en tres dimensiones que hacen a la enseñanza diversificada en el aula: los **agrupamientos** de estudiantes, los **ritmos** de aprendizaje y la **complejidad** variable del contenido escolar. Lo haremos desde el reconocimiento de la heterogeneidad de trayectorias escolares, siempre en vistas a la construcción de un horizonte común de aprendizaje.

Gonzalo Gutierrez, Paulo Martínez Da Ros y Micaela Pérez Rojas

Enseñanza y heterogeneidad

Al elaborar una propuesta de enseñanza, tomamos en consideración varios aspectos, como la forma en que presentamos el contenido y el objeto de estudio, la articulación con otras disciplinas o espacios curriculares, las formas posibles de participación y construcción del conocimiento, etc. Muchas de estas cuestiones, a veces implícitas, a veces explícitas en nuestras planificaciones y propuestas de enseñanza, son abordadas en las diferentes publicaciones que componen esta serie.

En esta ocasión, nos interesa hacer foco en el desafío que supone para las prácticas docentes abordar la heterogeneidad de los grupos de estudiantes desde una perspectiva de diversificación de la enseñanza. Entenderemos por **heterogeneidad** el hecho mismo de que todas y todos tienen en sus trayectorias, saberes, intereses, condiciones e identidades que son diferentes y que, como tales, demandan el desarrollo de estrategias de enseñanza que los consideren y alojen. Frente a ello, una perspectiva de **diversificación** de las propuestas de enseñanza es una opción didáctica que procura atender a diferentes relaciones y ritmos que las y los estudiantes construyen con los saberes, dando centralidad a la dimensión grupal de la relación pedagógica.

Las nociones de **heterogeneidad y diversificación** se inscriben en una perspectiva de inclusión de las diferentes trayectorias estudiantiles. En este sentido, consideramos la heterogeneidad como característica de los sujetos y los grupos, y la diversificación como una opción pedagógica para su abordaje, que posibilita transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica (Ferreiro, 1994). Estos conceptos atraviesan el trabajo de enseñar bajo una doble dimensión: individualmente, cuando frente al grupo clase realizamos opciones didácticas, y colectivamente, cuando dichas opciones se inscriben en espacios de diálogo, reflexión y análisis con otras compañeras y compañeros docentes que enseñan a grupos comunes de estudiantes.

Se trata, por tanto, de categorías conceptuales que posibilitan tomar distancia de perspectivas que reproducen y sostienen sentidos sobre las prácticas escolares desde parámetros de funcionamiento vinculados al modelo pedagógico hegemónico y fundante de nuestro sistema educativo (Pineau, 1999). Estas permiten problematizar tanto los supuestos que implican como el modo y la forma en que se considera (o no) la heterogeneidad en las relaciones con los saberes escolares de las y los estudiantes. Así, a la tra-

dición normalista que establecía prácticas de enseñanza bajo la premisa de que todas y todos aprenden lo mismo mediante un mismo camino, proponemos el sostenimiento de prácticas diversificadas en los procesos de aprendizaje, en tanto contribuyen a enriquecer las relaciones con los saberes escolares, ofreciendo mayores garantías al derecho a la educación en su dimensión de acceso común a determinados contenidos.

Con esta intención, en el primer apartado, profundizaremos sobre la perspectiva de heterogeneidad y diversificación de la enseñanza para luego problematizar tres dimensiones sobre el trabajo de enseñar: los agrupamientos de estudiantes, los diferentes ritmos en el proceso de apropiación de saberes y la complejidad del contenido. En torno a estas tres dimensiones nos preguntamos: ¿Cómo habilitar **agrupamientos** que potencien la construcción del saber? ¿Cómo armar propuestas que habiliten a contemplar los diversos **ritmos de aprendizaje y modos de acceso al conocimiento**? Y, ¿cómo trabajar la **complejidad del contenido** en las propuestas de enseñanza?

La diversificación de prácticas de enseñanza como respuesta a la heterogeneidad

Las prácticas de enseñanza al interior de las escuelas se desarrollan en atención a decisiones políticas educativas, nacionales y jurisdiccionales que operan como marcos referenciales sobre los que se configuran sentidos y dinámicas de trabajo pedagógicos. De esta manera, las prácticas de enseñanza se asientan en "modelos organizacionales" (Terigi, 2011), que configuran tanto formas de trabajo pedagógico de docentes y estudiantes, como relaciones de secuencia y complementariedad de contenidos escolares.

A su vez, al interior de los modelos organizacionales, se movilizan prácticas de enseñanza que, en ocasiones, no logran atender a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Entre otras cosas, debido a la persistencia de ciertos rasgos heredados de la *Didáctica Magna* de Comenio en los que prevalece una mirada homogénea sobre la enseñanza ("todo a todos de igual modo"), sobre los sujetos y sus

procesos de aprendizaje. Estas persistencias suelen identificar a *lo común* y a *lo mismo* como términos intercambiables del discurso pedagógico.

De esta manera, un aspecto de relevancia para reflexionar sobre las relaciones entre prácticas de enseñanza y modelo pedagógico que se nos presenta cuando asumimos que *lo mismo* no es idéntico a *lo común,* lo hallamos en los criterios a partir de los cuales se organizan, sostienen y/o modifican los agrupamientos de estudiantes en las propuestas pedagógicas. **¿Sobre qué supuestos y representaciones de los sujetos de aprendizaje se asientan nuestras propuestas de enseñanza y los modos de agrupamiento que promovemos para el estudio de los diferentes contenidos?**

Explicitar este interrogante contribuye a reconocer la heterogeneidad de las y los estudiantes y elaborar estrategias didácticas situadas y diversificadas en los modos de relación con los saberes escolares, los tiempos y los ritmos de apropiación de contenidos. Es en este principio –el de consideración de la singularidad de los sujetos– donde se asientan las posibilidades de diversificación de nuestras propuestas de enseñanza, sosteniendo la atención a cuestiones relativas a los saberes y aprendizajes comunes que deben movilizarse en la escuela. La elaboración de caminos didácticos alternativos a la forma homogénea de considerar la enseñanza en ciertas perspectivas tradicionales (Terigi, 2008) genera mejores condiciones para que, en aulas atravesadas por la heterogeneidad, en los modos de relación con los saberes escolares de las y los estudiantes, se pueda avanzar en experiencias y aprendizajes comunes.

Cuando sostenemos la relevancia de diversificar la enseñanza como opción pedagógica, nos referimos al desarrollo de estrategias didácticas que varíen según los contextos institucionales, los objetos de enseñanza y las experiencias de escolarización. Esto conlleva, como indicamos, la finalidad de que todas y todos puedan aprender un conjunto común de saberes. Por tanto, resulta importante subrayar que diversificar la enseñanza no significa individualizar los aprendizajes, sino pensar en variaciones para el abordaje de aquellos saberes y aprendizajes que se proponen como comunes.

En los siguientes apartados, compartimos sugerencias y propuestas orientadas a construir y sostener propuestas de enseñanza que otorguen centralidad didáctica a la heterogeneidad de las experiencias y relaciones con el saber de las y los estudiantes en las aulas.

Pensar prácticas de enseñanza diversificadas **es promover diferentes agrupamientos entre las y los estudiantes**

Nuestro sistema educativo se organiza en torno al principio de gradualidad según el cual las y los estudiantes se distribuyen en agrupamientos por edades para el trabajo sobre aprendizajes que resultan comunes. Esto implica que, en cada escuela, un grupo determinado de estudiantes se encuentra cotidianamente con un docente (que haya más de uno es una excepción, más que una regla) en espacios físicos comunes (aulas, talleres, patios, etc.) y con contenidos demarcados por límites disciplinares.

Sin embargo, desde hace unos años, este principio coexiste con una variedad de formatos institucionales y pedagógicos que, por medio de programas ministeriales y regulaciones curriculares, suponen y promueven otros tipos de agrupamientos. En Córdoba, encontramos, por ejemplo, escuelas rurales con una organización por ciclos o en un único grupo; los CENMA, donde se producen agrupamientos de estudiantes por tutorías; los PIT, donde el principio de gradualidad se tensiona como principio organizador, dando lugar a lo que se conoce como el pluricurso. En estos casos, se alteran los modos tradicionales de considerar la gradualidad y su correspondencia con agrupamientos permanentes, aunque se sostiene, a la vez, el trabajo docente individualizado con el grupo de estudiantes asignado. Los diseños curriculares, por su parte, han propuesto, mediante formatos curriculares, una variedad de alternativas para considerar la relación entre contenidos, sentidos de formación, tiempos de enseñanza y modos de agrupamiento estudiantil. De este modo, la tradicional asignatura puede reorganizarse con alternativas didácticas como el Taller, el Ateneo, el Simposio, el Seminario, etc.

Esta variedad de formatos institucionales y pedagógicos puede constituirse como una invitación a preguntarnos por los criterios didácticos en que se asientan nuestras prácticas de enseñanza y cómo ellos se sostienen o varían según los diferentes contextos socioculturales. De este modo, cobra relevancia interrogarse: **¿en qué medida los agrupamientos promovidos en el marco de nuestras propuestas de enseñanza logran atender la heterogeneidad de tiempos y modos de aprendizaje de las y los estudiantes?** ¿Es preciso sostenerlos y/o modificarlos?

En algunos casos —indican numerosas investigaciones (Coll, 1984; Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004)— se suele abordar la diversificación en la enseñanza promoviendo agrupamientos a partir de logros de aprendizaje individuales, dividiendo a las y los estudiantes en diferentes grupos según el nivel de aprendizaje alcanzado (“atrasados”, “intermedios”, “avanzados”) con respecto a los temas/contenidos enseñados. En estas opciones didácticas mencionadas, es común encontrar actividades para cada grupo con diferentes grados de complejidad bajo la premisa de que quienes se encuentren en los grupos más “atrasados” lograrán avanzar de modo más rápido al nivel de logro de aprendizajes esperados. Sin embargo, estas investigaciones demostraron que este tipo de agrupamientos, en general, no son suficientes para lograr que las y los estudiantes avancen en sus procesos de apropiación de los saberes escolares, sino que, por el

contrario, tienden a producir estancamientos en su relación con los saberes y reproducir desigualdades de desempeño al interior del mismo grupo clase. De este modo, estas investigaciones afirman que las expectativas de logro de quienes enseñan suelen amoldarse a las representaciones que poseen de sus estudiantes.

Lo desarrollado hasta aquí da cuenta de la relevancia de sostener perspectivas sobre la diversificación de la enseñanza que contribuyan a promover agrupamientos estudiantiles no limitados a la sola consideración individual de sus logros de aprendizaje. Desandar este supuesto posibilita considerar la riqueza de promover agrupamientos entre estudiantes con diferentes niveles de apropiación para determinados contenidos, o bien, con diferentes recorridos y saberes previos. Amalgamar trayectorias significa aquí partir ya no del principio de los logros individuales, sino de las posibilidades de aprendizaje compartido que genera el encuentro entre estudiantes con temas y contenidos comunes. Se pueden considerar así grupalidades verticales que involucren a grados y cursos de diferentes años, y/o grupalidades horizontales (entre diferentes secciones de un mismo grado/curso), en el desarrollo de proyectos escolares que abonen al aprendizaje cooperativo.

Estos modos de agrupamiento de estudiantes son definidos bajo la consideración de que poseen tiempos disímiles de aprendizaje y formas diferentes de relación con los saberes escolares y que estas son condiciones y características del grupo mismo y no una desventaja *per se*. De esta manera, las instancias de socialización de las producciones grupales se transforman en un tiempo compartido de enseñanza que habilita la escucha de diferentes percepciones, interpretaciones y modos de trabajo, **sosteniendo el aprendizaje de saberes como algo común**. A la vez, posibilita a las y los docentes reconocer con mayor claridad las zonas de intervención didáctica necesarias para el trabajo conjunto: las diferentes prácticas, las consignas, las zonas de acuerdos y desacuerdos, lo que queda ausente en las puestas en común de estudiantes, las relaciones entre los saberes allí movilizados y otros desarrollados con anterioridad o previstos en un desarrollo futuro.

En clave de orientaciones...
pensando el cómo

Para construir mejores condiciones sobre los modos de agrupamiento a promover en un grupo clase, puede resultar valioso considerar algunas de las siguientes estrategias:

Primera estrategia: adquiere relevancia reflexionar y conversar sobre dinámicas y modos de agrupamiento que posibilitan enriquecer las propuestas de enseñanza y la participación de las y los estudiantes en las relaciones con los saberes que en ellas les proponemos. Así, el **diálogo con otras y otros docentes para conocer los criterios didácticos con los que organizan y sostienen los modos de agrupamientos en sus clases, se vuelve una estrategia fundamental para sostener prácticas diversificadas de enseñanza en nuestras propias clases**. Esto permite atender a los modos de trabajo comunes y diferenciados que despliegan con las y los estudiantes, con relación a los temas en que lo hacen, los modos en que se agrupan, las consignas que les proponen, el uso del tiempo que realizan y los modos de intervención docente que planifican. En suma, en el diálogo con compañeras y compañeros, pueden encontrarse referencias para consolidar y/o revisar las propuestas de enseñanza que desplegamos individualmente.

Segunda estrategia: al momento de iniciar un nuevo tema o contenido, generar alguna dinámica de trabajo didáctico que posibilite conocer representaciones, saberes o modos de relación con ellos que posee el estudiantado. Conocer sobre estas representaciones puede resultar significativo para la definición de la grupalidad en tanto evita que las y los estudiantes se reúnan exclusivamente por su afinidad respecto al tema o las dificultades que puedan presentar de antemano. **Si conocemos e indagamos sobre sus experiencias previas y/o sobre las coordenadas que poseen sobre un tema determinado, contaremos con mayores alternativas y opciones para definir criterios de diversificación en nuestras propuestas de enseñanza**.

Tercera estrategia: al momento de planificar trabajos grupales, recomendamos que estos también impliquen **resoluciones entre pares**. Si una actividad o consigna de trabajo se puede realizar individualmente, se corre el riesgo de que pierda fuerza el sentido didáctico del agrupamiento realizado[1].

Cuarta estrategia: planificar y anticipar el lugar de la mediación docente para favorecer y promover formas cooperativas de trabajo. Si bien es parte integral de la formación, la promoción de la autonomía en torno a las estrategias de las y los estudiantes en el desarrollo de las actividades, en la grupalidad resulta clave considerar que **la cooperación** (como la autonomía individual) **es una forma de trabajo que se aprende, es decir, que no viene dada de antemano**. De esta forma, es relevante planificar los espacios y tiempos para el trabajo grupal (con al menos parte de su realización) durante las horas de clase, con el fin de acompañar a los grupos en ese momento: explicitar con las y los estudiantes la intención del trabajo grupal o ponerlo en valor como ámbito para la labor cooperativa y la expresión de ideas, contribuye a la reflexión sobre la tarea propuesta[2].

[1] Para considerar el trabajo con las consignas/actividades, les sugerimos el siguiente material que aporta algunos criterios pedagógicos didácticos para la elaboración de consignas: Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? | Educación Primaria - conectate ICIEC-UEPC, y Apuntes Docentes | Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? - conectate ICIEC-UEPC.

[2] Dejamos aquí un registro audiovisual que buscó sistematizar una experiencia realizada en el marco de los espacios de acompañamiento en territorio que realizamos desde el Área de Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC donde se ensayó la implementación de un proyecto institucional de alfabetización "Candelaria Cineclub" con agrupamiento entre las y los estudiantes de todas los grados de la escuela realizando como producto final un cortometraje: Una escuela convertida en cine - conectate ICIEC-UEPC

Elaborar prácticas diversificadas de enseñanza **implica la mediación docente sobre ritmos heterogéneos de aprendizaje**

Una cuestión nodal en la enseñanza se relaciona con la mediación didáctica que, como docentes, construimos entre el tiempo escolar y los ritmos de apropiación del saber de las y los estudiantes. El tiempo escolar es relevante en tanto posee dimensiones que atraviesan de múltiples modos a quienes enseñan y a quienes aprenden. En este sentido, podemos reconocer ese tiempo referido al recorrido que la escuela les propone a las y los estudiantes y que se organiza por ciclos y niveles educativos; o el propio del calendario escolar, donde se establecen tiempos de enseñanza, de evaluación, de actividades y actos preanunciados o de cierre de las cursadas; en otro registro, se encuentra el tiempo al interior de las aulas, ese que toma diferentes formas según quiénes y qué enseñan; por último, el tiempo de cada clase, que inicia y termina con cada módulo.

Esta pluralidad de registros temporales tallan en las experiencias escolares de docentes y estudiantes de modos diferentes y, si bien sabemos que los ritmos de apropiación del conocimiento no siempre terminan por amalgamar con esta pluralidad temporal, es sobre este entrecruzamiento de ritmos y tiempos que el trabajo docente interviene en tanto tal[3]. A su vez, los ritmos que los sujetos de aprendizaje precisan para los procesos de apropiación se relacionan con las distancias que poseen con respecto a los objetos de conocimiento que movilizamos en nuestras propuestas de enseñanza, por ello, en ocasiones, a algunos se les presentan mayores o menores dificultades en el estudio de una materia.

Esta característica del tiempo escolar y la heterogeneidad de la relación de las y los estudiantes con los objetos de conocimiento explica que se relacionen de manera diversa con las propuestas didácticas que realizamos. Ahora bien, ¿cómo incluimos la diversidad en nuestra manera de explicar? ¿Cómo recuperamos elementos significativos para que las y los estudiantes comprendan las explicaciones? ¿Cómo relacionamos a estos elementos con sus prácticas cotidianas y con contextos diversos? ¿Qué anclajes habilitamos respecto a sus saberes previos?

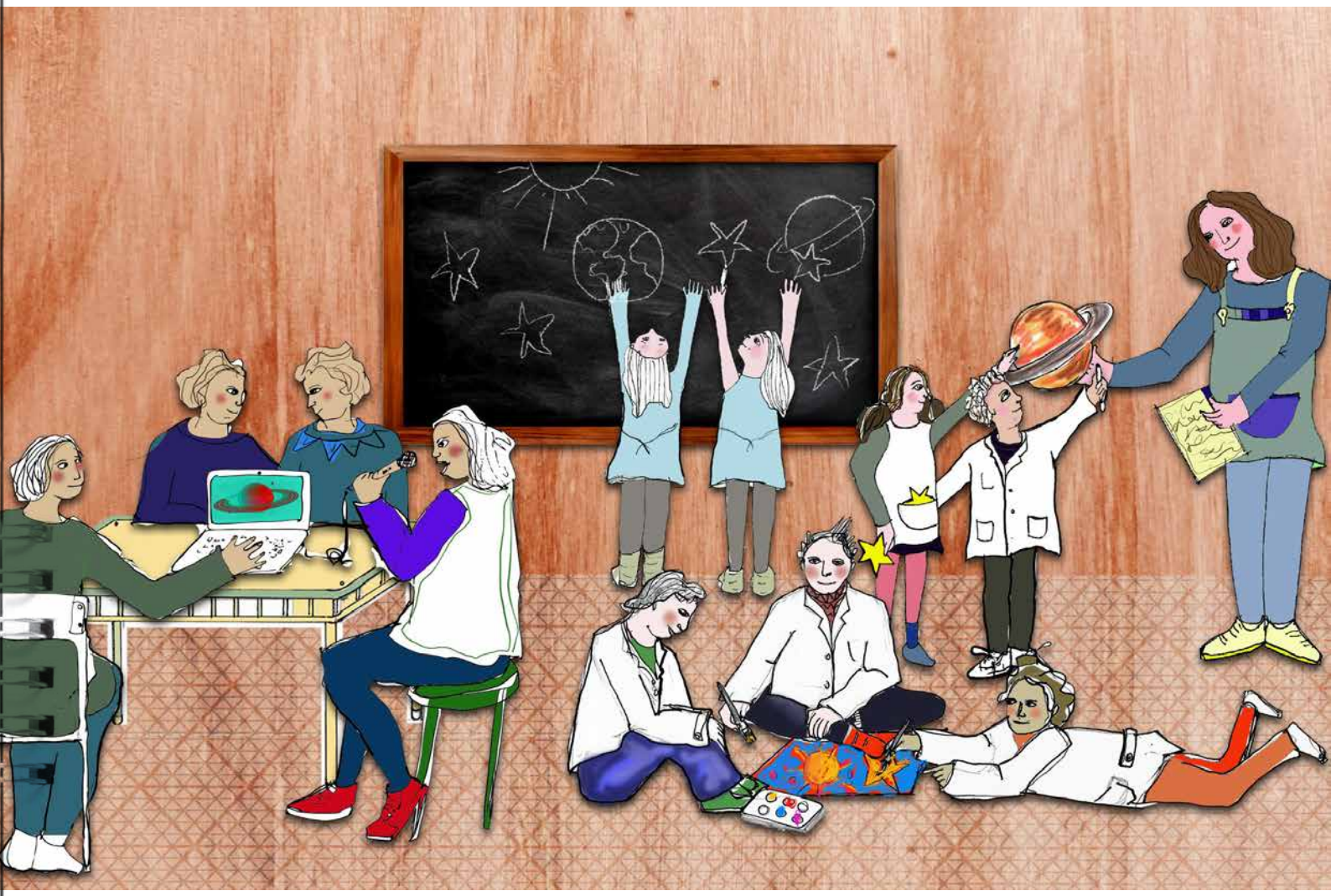
Ensayar respuestas a estos interrogantes requiere de propuestas de enseñanza que, además de considerar la variedad de agrupamientos estudiantiles posibles de organizar, incorpore una variedad de estrategias para enseñar, propiciando, entre otras cuestiones: desarrollar exposiciones dialógicas que permitan a las y los estudiantes tomar confianza para preguntar y repreguntar; ensayar diferentes modos de explicar un mismo tema; ofrecer distintos tipos de ejemplos sobre un mismo contenido o modo de

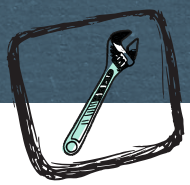
[3] Así, por ejemplo, hasta hace algunas décadas, en estas tensiones se fundaban dificultades en las trayectorias estudiantiles asociadas a la repitencia. Frente a esta situación, las políticas educativas ensayan diferentes dispositivos en procura de atender las singularidades de los tiempos de aprendizaje. Podemos encontrar, entre las últimas de estas iniciativas, a la Unidad Pedagógica para la Educación Inicial y Primaria, el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 en secundaria y, más recientemente y también en este nivel, el Nuevo Régimen Académico.

resolución de una situación didáctica que posibilite elaborar relaciones y enriquecer la comprensión sobre los contenidos implicados; organizar grupos de estudiantes con diferentes grados de apropiación de saberes, en díadas o en grupos pequeños; planificar instancias grupales para la puesta en común de lo realizado en determinada actividad o durante cierto tiempo de trabajo.

Estrategias de este tipo contribuyen a que, por un lado, en la diversidad de sus ritmos de aprendizajes, las y los estudiantes reafirmen sus saberes a la vez que ensayan explicaciones para sus compañeras y compañeros. Por otro lado, en tanto instancias colaborativas y de intercambio, enriquecen aprendizajes relacionados con el desarrollo del lenguaje oral, el uso reflexivo de conceptos, la explicitación de procedimientos y el desarrollo de recursos argumentativos.

Como docentes, mientras las y los estudiantes realizan grupalmente las actividades que les proponemos, contamos con la ocasión de escuchar didácticamente sus conversaciones, dudas, seguridades y modos de resolución de sus diferencias. Entendemos la escucha didáctica como un modo de registro y percepción de los modos de relación con los saberes movilizados al interior del aula, que enriquecen las puestas en común que realizamos, así como las explicaciones, los análisis y las interpelaciones que les proponemos con respecto a los temas y/o contenidos desarrollados.





En clave de orientaciones...
pensando el cómo

La relación entre enseñanza, tiempos y ritmos de aprendizaje nunca es causal, ni puede anticiparse punto por punto. Es en el encuentro entre docentes, estudiantes, saberes y demandas cuando toman forma concreta nuestras intervenciones y se materializan los grados parciales de avance. Atender la singularidad de una pregunta, ampliar el tema sobre el que se presentan dudas, volver a explicar y/o explicar con otros ejemplos, son aspectos que forman parte de las alteraciones que suelen producirse necesariamente en nuestras planificaciones sobre los ritmos de la enseñanza y, de ese modo, también sobre los ritmos de aprendizaje. A propósito de esto, algunas estrategias que consideramos valiosas:

Primera estrategia: elaborar consignas diferenciadas por grupo. Esta es una estrategia que contribuye a atender la diversidad y singularidad de ritmos, al tiempo que fortalece la autonomía en las y los estudiantes. Para llegar al mismo asunto común, no es necesario que todas y todos realicen el mismo recorrido didáctico.

Segunda estrategia: frente a dificultades en la articulación de tiempos y ritmos, es importante **habilitar la posibilidad de reformular actividades que estaban previamente establecidas de una forma específica**. La planificación no es un documento cerrado, sin fisuras ni inmune a los cambios o variaciones. Por el contrario, en función de la atención que colocamos en los procesos grupales e individuales, frente a algún desafío específico, podemos sostener el objeto de conocimiento aun con alternativas didácticas en los modos de transmisión; sea al otorgar mayor tiempo al trabajo con ciertos temas o contenidos; al elaborar orientaciones para la resolución de actividades de acuerdo a la distribución de tareas y responsabilidades al interior de los grupos; o bien para la elaboración de secuencias que posibiliten diferentes tiempos de resolución de parte de las y los estudiantes.

Tercera estrategia: reformular propuestas y consignas de libros escolares. En numerosas ocasiones, los manuales, módulos y/o cuadernillos disponibles en la escuela son interesantes y valiosos en sus propuestas, aunque sus actividades resultan descontextualizadas para la realidad en la que enseñamos, y desacoplados respecto a la articulación entre tiempos y ritmos. Frente a ello, adquiere relevancia autorizarnos a su reformulación y adaptación al contexto institucional y el grupo clase. Esto posibilita sostener el trabajo con dichos recursos didácticos, a la vez que atender a las situaciones contextuales y a las trayectorias estudiantiles reales.

Elaborar prácticas diversificadas de enseñanza **requiere mediar en la comprensión de la estructura conceptual del contenido**

La complejidad del contenido está implicada y condiciona los procesos de apropiación y comprensión de las y los estudiantes. Es así que adquiere relevancia considerar las relaciones entre la estructura conceptual de los contenidos de enseñanza que les proponemos aprender, con otros marcos disciplinares tanto como con la familiaridad que guardan con ellos. Por esta razón, resulta relevante ensayar, en la planificación de nuestras propuestas de enseñanza, la identificación de las nociones y procesos previos que las y los estudiantes necesitan movilizar para comprender las categorías enseñadas y anticipar qué otras apropiaciones serán necesarias considerar[4]. De esta manera, cuando aludimos a la complejidad de los contenidos, no nos referimos solo al

[4] Sugerimos, en relación a este aspecto, revisitar el material de esta subserie elaborado específicamente para pensar la relación entre planificación y enseñanza: Cargnelutti, J. y Lo Curto, F. (2023). *Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

contenido en sí mismo y sus relecturas disciplinares o interdisciplinares, o su nivel de abstracción, sino también a la relación entre las experiencias de las y los estudiantes con los diferentes saberes. Cabe preguntarse, ¿qué procesos con los saberes les proponemos que realicen a las y los estudiantes? ¿Qué estrategias elaboramos con aquellos contenidos que son objeto reiterado de estudio a lo largo de la escolarización? ¿Qué mediaciones producimos para que las y los estudiantes profundicen en contenidos a partir de su relación de familiaridad, su posible extrañeza o su vínculo con otros campos disciplinares?

La planificación de ejes comunes de contenido con variaciones en torno a los objetivos de aprendizaje esperados posibilita ofrecer a las y los estudiantes diferentes modos de relación con los saberes y, también, diferentes ritmos para su apropiación. Cuando planificamos, generalmente seleccionamos aquellos contenidos y saberes que serán objeto de tratamiento y que proponemos al conjunto del grupo clase. A su vez, elaboramos objetivos de aprendizaje, es decir establecemos aquello que queremos que las y los estudiantes hagan y/o logren con el contenido. Ello nos permite desarrollar objetivos generales y comunes que respondan a aquello que deseamos que todos puedan lograr en torno a los saberes, conocimientos y/o competencias que son objeto de trabajo didáctico. A su vez, podemos establecer una variabilidad de objetivos que respondan a las posibilidades y necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes. Esto permite establecer diferentes niveles de profundización del contenido de acuerdo a una lógica diferencial en los objetivos que establecemos.

En clave de orientaciones... pensando el cómo

Frente a la complejidad de los contenidos con los que tratamos, es posible desarrollar diferentes estrategias de mediación que contemplen tanto el trabajo disciplinar en sí mismo, como la relación que con ellos establecen las experiencias previas de las y los estudiantes. Entre algunas posibles, destacamos las siguientes:

Primera estrategia: en línea con lo que comentamos en la primera estrategia del apartado *"Pensar prácticas de enseñanza diversificadas es promover diferentes agrupamientos entre las y los estudiantes"*, **el diálogo con otras y otros docentes de diferentes o el mismo espacio curricular respecto a la definición de criterios comunes de agrupamientos, incluye una conversación sobre la complejidad de los contenidos** que se enseñan en diferentes disciplinas. Esto permite

amplificar la gama de opciones didácticas con las cuales podemos organizar nuestras propuestas de enseñanza para un mismo grupo clase.

Segunda estrategia: **elaborar y ofrecer organizadores gráficos que posibiliten visualizar la estructura de relaciones entre conceptos involucrados en los temas/contenidos de enseñanza**, sean estos mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc. Esta estrategia permite reconocer con mayor claridad los conceptos ya trabajados por las y los estudiantes, así como cuáles no, sus experiencias escolares y no escolares con ellos y, en dicho marco, la construcción de hipótesis sobre el grado de complejidad que pueden tomar los contenidos. Así, por ejemplo, para enseñar fracciones, deberían poner en relación saberes relacionados a la noción de división; para comprender la categoría de ecosistema, deberían movilizar competencias relacionadas con la clasificación de seres vivos y no vivos, etc.

Tercera estrategia: **la socialización o puesta en común de las producciones estudiantiles**. Ello contribuye a hacer que las propias producciones de las y los estudiantes se transformen en objeto de estudio, dando lugar a conversaciones relacionadas con aquello que han realizado. Es decir, la escucha atenta de compañeras y compañeros, así como el intercambio de ideas y la formulación de interpretaciones alternativas a las planteadas individualmente son posibilidades que se habilitan a raíz de esta estrategia que, en ocasiones, suele pasar desapercibida. Analizar, en el marco de socializaciones áulicas, la complejidad de los saberes representa un ejercicio de estudio asentado en las experiencias y prácticas de estudio de las y los estudiantes que pueden resignificarlos, profundizarlos o complementarlos: "¿cómo se vio tal tema?", "¿qué aspecto faltó indicar?", "¿qué relación se percibió entre diferentes conceptos o cómo se resolvió tal problema o caso?", pueden ser preguntas que animen una conversación en aras de la complejización sobre una actividad ya realizada.

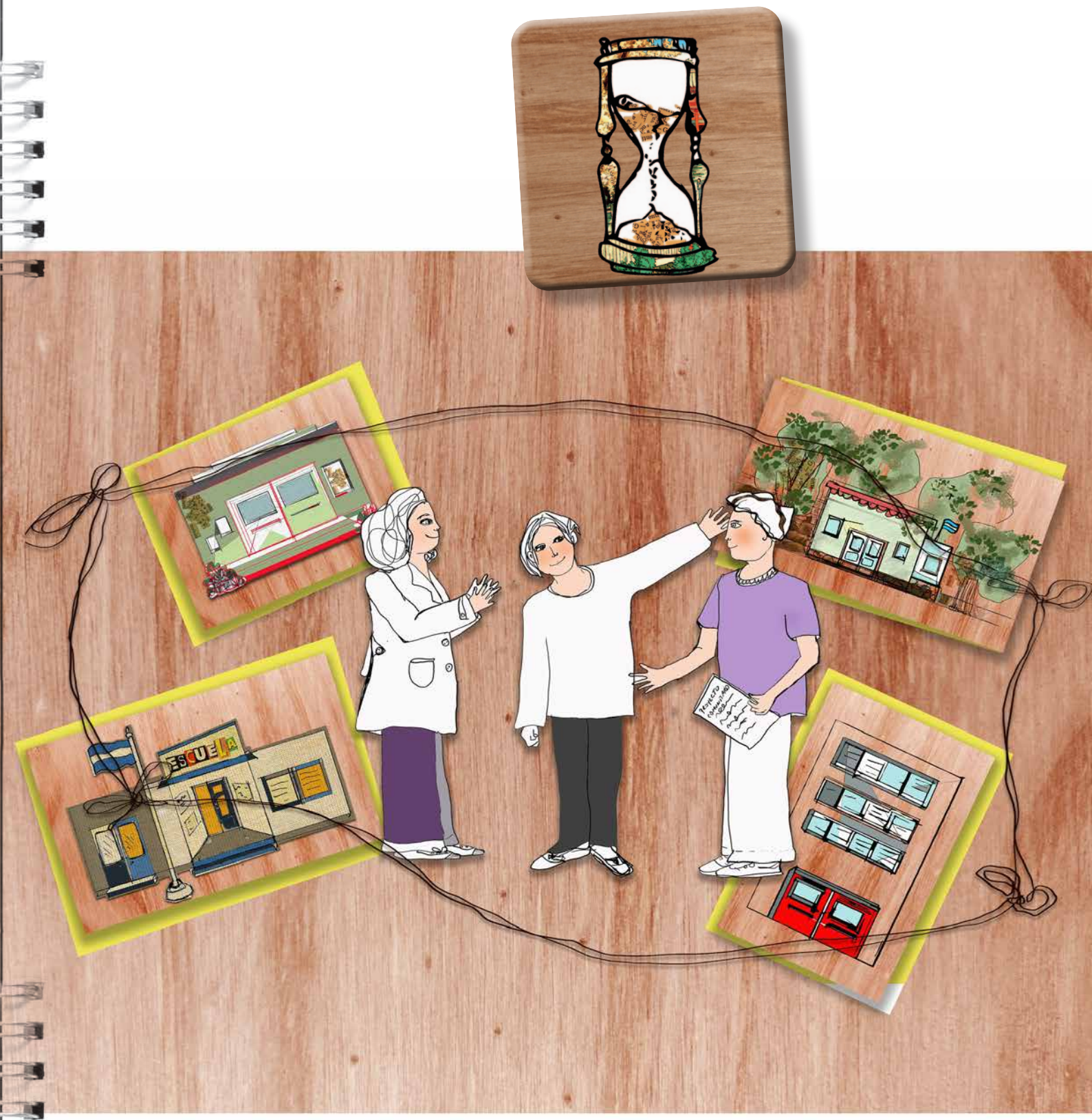
Cuarta estrategia: incluir el punto de vista de las y los estudiantes sobre la propuesta de enseñanza. Si planteamos que **la complejidad de un contenido, además de su estructura conceptual, se relaciona con los saberes que las y los estudiantes movilizan y con la relación que ellos poseen con su contexto y prácticas cotidianas**, ¿qué lugar ocupa en la propuesta de enseñanza su punto de vista? ¿Qué espacios de participación estudiantil es necesario elaborar para la construcción colectiva de ciertos saberes y acuerdos metodológicos? ¿En qué ocasiones se vuelve necesario y relevante habilitar que las y los estudiantes participen en las decisiones sobre la propuesta de enseñanza? Por ejemplo, cuando, para un mismo tema, se proponen diferentes actividades y las y los estudiantes pueden elegir con cuáles detenerse a trabajar, promovemos que realicen operaciones cognitivas que fortalecen la dimensión estratégica y la autonomía en su relación con los saberes enseñados. Cada tarea debe tener claridad en sus objetivos de aprendizaje, en las habilidades que promueve y en los procesos cognitivos que moviliza. De esta manera, la elección que realicen será un puente que les permita profundizar en los temas y contenidos enseñados. De este modo, el desarrollo de consignas adquiere centralidad en las propuestas de enseñanza.

Un cierre
que no concluye

Llegamos hasta aquí con propuestas y sugerencias que, creemos, colaboran en el sostenimiento de la atención pedagógica respecto a la heterogeneidad en las aulas desde una distancia crítica respecto a prácticas de enseñanza tradicionales que, en ocasiones, no acompañan a la mejora de los desempeños estudiantiles. En este marco, nos interesa, para concluir, resaltar la relevancia de las siguientes cuestiones:

- Problematizar cuál es nuestra mirada hacia quienes serán destinatarias y destinatarios de la propuesta de enseñanza, cuáles son los supuestos que tenemos sobre cómo se relacionan con el saber.
- Resaltar que atender a la diversidad de trayectorias estudiantiles requiere respetar los distintos ritmos que los sujetos de aprendizaje precisan en sus procesos de apropiación, reconociendo que se relacionan de manera diversa con nuestras propuestas de enseñanza y despliegan diferentes modos de resolución a lo que les proponemos.
- Asentar las opciones de enseñanza en hipótesis claras sobre cómo consideramos que las y los estudiantes aprenden, requiere reconocer la diversidad de sus saberes, experiencias y trayectorias.
- Considerar la grupalidad en el marco de prácticas de enseñanza diversificadas es promover una lectura didáctica de este aspecto y no algo pura ni prioritariamente disciplinar o práctico: los invitamos a agruparse de un modo u otro porque consideramos que ello fortalece sus procesos individuales y colectivos de aprendizaje.
- Cuando hablamos de atender a la complejidad del conocimiento en la propuesta de enseñanza, indicamos que se trata de considerar simultáneamente la complejidad de la estructura conceptual de los saberes con las experiencias que de ellos poseen las y los estudiantes.

Este material tiene la intención de acompañar el desarrollo de propuestas de enseñanza. Nos interesa que los interrogantes y criterios compartidos contribuyan y sean un aporte significativo para el diálogo, el debate y la reflexión en las escuelas, entre docentes y con estudiantes.


ESCUELA

REFERENCIAS

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires: FCE de Argentina.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development,* N.° 27-28, pp. 119-138.

Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, año 15, Nº. 3.

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (Comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por sustituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educar: Posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. *Revista Quehacer Educativo. Didáctica y Práctica Docente,* 107, pp. 15-22. Buenos Aires.

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE CONSULTA

Buitron, V. (2021). Capítulo 4. Análisis de las interacciones entre pares. En Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Terigi, F. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*, pp. 110-138. Buenos Aires: Filo UBA. Disponible aquí.

Cargnelutti, J. y Lo Curto, F. (2023). *Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. Disponible aquí.

Cargnelutti, J., Romero, G. y Turletti, R. (2023). *Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? | Educación Primaria.* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. Disponible aquí

Rockwell, E. (comp) (1995). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones, 74). Disponible aquí.

Terigi, F. (2021). Capítulo 1. La enseñanza de los plurigrados rurales como problema didáctico. En Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Terigi, F. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad,* pp. 17-26. Buenos Aires: Filo UBA. Disponible aquí.

UEPC-ICIEC (16 de diciembre de 2015). Una escuela convertida en cine (cursiva). [Noticias] Conectate. Disponible aquí

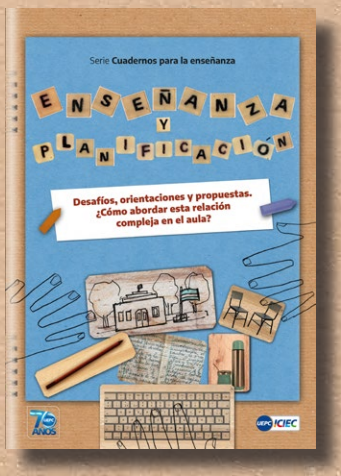
ACERCA DE LAS AUTORAS

Eugenia Castelló Agramunt es profesora en Ciencias de la Educación y maestranda en Currículum en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Integra el Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Se desempeña como asesora pedagógico-didáctica en el Área de Producción de Materiales Hipermediales y Audiovisuales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

Romina Clavero es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora el Programa de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Docente de Educación Superior y en la Universidad Nacional de Villa María. Integrante del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

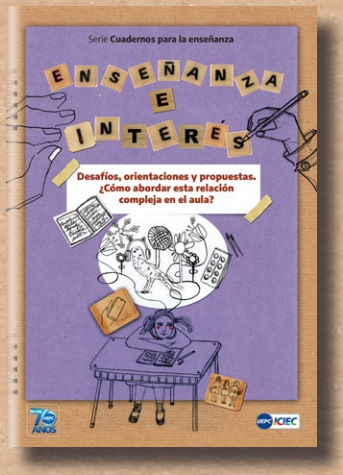
Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio

uepc.org.ar/conectate



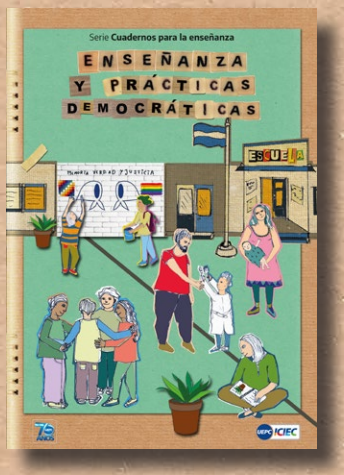
Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? | Cuadernos para la enseñanza (2023).
Reflexionamos sobre nuestras prácticas con la convicción de que, enseñanza y planificación no son asuntos separados, puesto que entendemos que no es posible pensar o llevar a cabo una sin la otra.

Disponible en: https://bit.ly/3BPlNmg



Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? | Cuadernos para la enseñanza (2023).
Nos detenemos en el abordaje de las relaciones entre enseñanza, interés y aprendizaje. Sostenemos un posicionamiento según el cual no hay sujetos que naturalmente muestren interés o desinterés. Por el contrario, partimos de considerar que el interés se produce y está condicionado en el marco de relaciones sociales específicas.

Disponible en: https://bit.ly/469r4mm



Enseñanza y prácticas democráticas | Cuadernos para la enseñanza (2023).
Abordamos tres dimensiones que hacen a la construcción, la definición y el fortalecimiento de las democracias contemporáneas: el poder, la participación y la igualdad. Lo hacemos desde el reconocimiento del trabajo construido en las escuelas y con el horizonte común que enlaza prácticas y haceres democráticos con la construcción de comunidades cada vez más igualitarias.
Disponible en: https://tinyurl.com/22bmfytk

UEPC ICIEC