

Tránsitos políticos del fin educativo:

del principio de la diferenciación a la diversificación en Pedagogía

Magazín Aula Urbana

La pedagogía diferencial es un enfoque que propende por la excelencia educativa a partir del reconocimiento y aval de la diversidad. Su formulación es coherente con la idea de un individuo esencialmente diferente a los demás, en razón, tanto de su genética, como de su historia y contexto vitales. Factores sociales, culturales y funcionales sustentan la necesidad de promover estilos diferenciales de enseñanza/ aprendizaje, capaces de proyectar con equidad a los estudiantes hacia la excelencia en un sentido particular.

Esta noción de equidad se distancia conceptualmente del paradigma de la estandarización: para educar con equidad no basta con reconocer a todos los sujetos como iguales en derechos y responsabilidades: “La equidad ya no está en la uniformidad, sino en la pedagogía regida por un principio bien conocido en otros campos de la política social: “a cada uno según sus necesidades””, señala al respecto el sociólogo francés Philippe Perrenoud (2012). Es necesario, pues, partir de la base de la diferenciación específica de cada individuo para poder responder a sus demandas particulares, en términos tanto cognitivos, como experienciales en la escuela.

Tal perspectiva ha dado origen a dos modelos estratégicos diferentes, relativos a la organización institucional, ambos concebidos desde el criterio de agrupación en función de características diferenciales comunes: la más clara y hoy polémica en su configuración de partida, es la denominada “educación especial”. Esta propuesta pedagógica tiene en sus orígenes una filiación terapéutica y surge precisamente en función de dar respuesta ? en términos de coherencia de los programas, métodos y ritmos de enseñanza? a las personas identificadas como con “necesidades educativas especiales” en razón de algún tipo de condición clínicamente tipificada.

El carácter polémico de esta propuesta obedece al perfil segregado de su atención y al desconocimiento, una vez más, de la subjetividad diferencial de los sujetos agrupados en razón de un diagnóstico común. Aunque concebida desde el imaginario de la pertinencia, esta oferta educativa corre el riesgo de

resultar determinista y erigirse como factor de incomunicación y exclusión social.

Por otra parte, como lo expresan Booth y Ainscow (2002): “Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación, que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos, y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todos los estudiantes” (p. 22).

Este tipo de reflexiones han dado forma, paulatinamente, al otro modelo estratégico de atención educativa a la diversidad al que hacíamos referencia. Esta propuesta busca trascender el esquema de las “necesidades educativas especiales”, asociado a condiciones clínicas particulares, y comprometerse con los diversos factores que pueden potenciar o dificultar la exitosa participación de los estudiantes en el proceso educativo. Si bien tiene también como mecanismo de articulación la agrupación de sujetos similares entre sí, en razón de una diferencia compartida, descarta la segregación y opta por la gestión de tales diferencias en un entorno que no desconoce la diversidad: “grupos distintos de similares” cohabitan el contexto escolar.

Este enfoque implica una organización intra-institucional pensada en función de la diversidad: adaptaciones curriculares, programas de aceleración, e intensificaciones, son entre otras, las formulas emergentes dentro de esta dinámica, que resulta más afín con las nuevas políticas educativas en el sentido de su aspiración democrática e incluyente. La “inclusión”, sería pues un paso adelante en el empeño de atender al principio de la diversidad en la escuela: sin desconocer las diferencias particulares, definitorias de la subjetividad, mantiene el canon fundamental de la convivencia con todas sus implicaciones de orden ético y político, y desarrolla métodos co-educativos capaces de potenciar diversos niveles simultáneos de evolución, en el marco de un proceso pedagógico conjunto. La posibilidad de la articulación entre las perspectivas diferencial e inclusiva

Los niños y niñas del presente y del futuro necesitan de una educación para la diversidad, con una ética de la diversidad y con una cultura de la diversidad? afirma de manera enfática Moacir Gadotti (2003) ? , al reflexionar sobre las perspectivas fundamentales de la educación contemporánea. Al tiempo considera que es imperativo que la sociedad forme seres humanos capaces de oír, prestar atención a lo diferente, y respetarlo. ¿Podría la Pedagogía Diferencial erigirse sin contradicción como concreción de este imperativo al acogerse, en el propósito de atención a la diversidad que la define, a una formulación plural y democrática de la organización institucional?

Esta propuesta busca trascender el esquema de las “necesidades educativas especiales”, asociado a condiciones clínicas particulares, y comprometerse con los diversos factores que pueden potenciar o dificultar la exitosa participación de los estudiantes en el proceso educativo.

Esta nueva concepción, en su conjunto, habla de una re-significación histórica del papel de la escuela en la sociedad, que ubica su quehacer más allá de los riesgos de la retórica normalizadora o de la ruta vindicatoria de la marginalidad.



en el propósito de la educación, radica sin embargo en gran medida, ya lo anotábamos, en un proceso sustancial de transformación de los sistemas educativos tradicionales: "Diferenciar la pedagogía es reforzar la institución escolar reintegrando en su seno lo que nunca debería haber relegado a la esfera privada, familiar o comercial: el seguimiento individualizado de los alumnos. "Diferenciar la pedagogía" es dar a cada uno los medios para hacer suyos los saberes, respetando sus necesidades específicas y acompañándolo en las mejores condiciones en su proceso de aprendizaje" (Meirieu, 2004, p. 156).

Ese "refuerzo institucional" y ese propósito de dar a cada uno los "medios" que puedan potenciar de la mejor manera su aprendizaje específico, exige, así mismo, un empeño continuado en el tiempo por parte del equipo docente: superar la línea homogénea del discurso educativo para dar cabida a la pluralidad, lo que implica una capacidad permanente de ajuste. "La responsabilidad del maestro, en este contexto? señala Perrenoud (2011) ? , consistiría en ser un observador muy lúcido para transformar el contrato didáctico: ha de ser recursivo, estar más atento a sus alumnos y proponer actividades continuas que los involucren". Así, la diferenciación coherente con el principio de la equidad, conduciría a una dinámica de diversificación de las prácticas pedagógicas dentro del aula regular, lo cual, cabe señalar también con Perrenoud, demanda una "formación muy fina en términos de la didáctica".

En este sentido, María Victoria Reyzabal, experta en diseño curricular y atención a la diversidad, destaca la importancia de actualizar los programas de educación superior para la docencia; los educadores, señala: "deben recibir una formación que los capacite para hacer las adecuaciones curriculares, diseñar las unidades didácticas necesarias para esas adecuaciones y plantear la metodología de atención y evaluación en el contexto de la inclusión. Así mismo, deben ser formados para el trabajo colaborativo con los asesores expertos en educación especial, ya que su conocimiento especializado es un recurso que no se puede despilfarrar en la escuela regular". En efecto, la perspectiva de la inclusión no descalifica el conocimiento experto del maestro en Educación especial: su aporte en términos de asesoría en la diversificación pedagógica, y de apoyo en la implementación metodológica de la atención a los diferentes grupos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede resultar definitivo en términos del desarrollo efectivo del potencial de cada uno.

Pero, aún antes de estas consideraciones relativas a la práctica de la inclusión, como afirma Christin Forlin, asesora y consultora en educación inclusiva y formación docente, lo más importante es desarrollar en los maestros una actitud favorable frente a la posibilidad de involucrarse de manera activa en el modelo: "la universidad debe lograr que los maestros salgan con el deseo de incluir a los alumnos con algún rango de diversidad, porque si ellos no han asimilado el planteamiento de base, ni tienen la actitud idónea, van a encontrar todas las razones para no hacerlo. En cambio, si hemos logrado con ellos ese cambio de paradigma, van a encontrar rápidamente la forma de responder a los desafíos propios de la práctica". Así, en términos de la formación docente, es necesario incidir tanto en la edificación de habilidades, como de actitudes coherentes con la dinámica de la inclusión y la diversificación pedagógicas.

Ahora bien, en términos de la organización del aula inclusiva, es fundamental promover la movilidad entre grupos para no incurrir en determinismos y favorecer diferentes niveles de diferenciación: sin dejar de observar el principio de la pertinencia, el sistema debe cuidarse de establecer límites al potencial de desarrollo de los estudiantes sobre la base de las categorías de diversificación de sus andamiajes curriculares y metodológicos. Debe, por el contrario, favorecer dinámicas de tránsito a través de las cuales, y gracias precisamente a las diferencias interindividuales del entorno, cada uno pueda perseguir sus propios derroteros. Así pues, se perfila una visión ampliada de la pedagogía que articula la posibilidad del aprendizaje con altas expectativas en un escenario que gestiona la diferencia a través de la práctica de la pluralidad.

Esta nueva concepción, en su conjunto, habla de una re-significación histórica del papel de la escuela en la sociedad, que ubica su quehacer más allá de los riesgos de la retórica normalizadora o de la ruta vindicatoria de la marginalidad. El reconocimiento diferencial del sujeto como punto de partida para su legítima integración social, es condición *sine qua non* de un verdadero orden democrático. Los sesgos culturales, que hoy dificultan el ejercicio de la ciudadanía, pierden en este tránsito conceptual del propósito educativo el aval de la tradición o el cientifismo, y una nueva ruta de inteligibilidad del mundo proyecta la dimensión política del sujeto como factor fundante de su autonomía (principio de la autogestión) en la cotidianidad.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK.
- Gadotti, Moacir y Cols. (2003). Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy. Octaedro, Barcelona, España.
- Perrenoud, P. (2011). Fundamentos para una pedagogía diferenciada. Entre la exigencia de igualdad y el derecho a la diferencia. Cátedra de Pedagogía, 24a. Feria Internacional del Libro. Bogotá.
- Perrenoud, P. (2012). La diferenciación en el aula. Congreso Internacional sobre Diversidad y Formación Docente: Desafíos para la transformación educativa. Oaxaca, México.
- UNICEF, México. (2008). Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación.
-