

Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales.

Criticism of Universal Learning Design. Reflections from local intercultural territories.

Dra. © Ninosca Bravo Villa

Académica-Investigadora Universidad Católica de Temuco –Chile
Candidata a Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación
Universidad de Valladolid- España

ninoscacarmen.bravo@alumnos.uva.es

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Dr. Juan Mansilla Sepúlveda

Académico-investigador
Facultad de Educación-Universidad Católica de Temuco- Chile
Grupo HISULA- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

jmansilla@uct.cl

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Recibido: 26.07.2020

Revisado: 06.08.2020

Aceptado: 17.08.2020

Cómo citar este artículo: Bravo, N. y Mansilla, J. Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. Salud y Bienestar Colectivo. 2020; 4 (3): 74 - 82.

Resumen

Este artículo desarrolla una aproximación crítica al enfoque metodológico didáctico que subyace al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) surgido desde el campo de la neurociencia clínica en Estados Unidos de América. Para ello se discute conceptualmente la categoría “universal” confrontada con la idea de “territorio local” mediado por el aprendizaje. El DUA parte de la premisa que toda la población estudiantil es capaz de aprender cuando se toma en cuenta la diversidad en el aula, previa construcción de un currículo flexible en su mediación pedagógica para que así realmente se logre el cometido de la inclusión. No obstante, en sistemas educativos centralizados como es el caso chileno, no solo hay riesgos de viabilidad, sino también, de asumir modelos exógenos con sutilezas colonialistas no visibles desde un análisis meramente técnico y de carácter instrumental.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje, Aprendizajes interculturales, territorio, colonialismo

Abstract

This article develops a critical approach to the didactic methodological approach that underlies the Universal Design for Learning that emerged from the field of clinical neuroscience in the United States of America. For this, the "universal" category confronted with the idea of "local territory" mediated by learning is conceptually discussed. The DUA starts from the premise that the entire student population is capable of learning when diversity in the classroom is taken into account, after the construction of a flexible curriculum in its pedagogical mediation so that the mission of inclusion is really achieved. However, in centralized educational systems such as the Chilean case, there are not only risks of viability, but also, of assuming exogenous models with colonial subtleties not visible from a merely technical and instrumental analysis.

Keywords: Universal Design for Learning, Intercultural Learning, territory, colonialism.

Introducción

El camino al infierno está empedrado de buenas intenciones
San Bernardo de Claraval, 1150.
"Nadie se acordaría del buen samaritano si sólo hubiera tenido buenas intenciones. También tenía dinero"
Margareth Thatcher, 1980)

Teoría del conocimiento que subyace a las pretensiones del DUA. El problema de los Universales desde el campo filosófico

Este problema de los universales surgió en la antigüedad con un comentario de un pasaje en Isagoge de Porfirio (*Introducción*) al libro *Las Categorías* de Aristóteles. El pasaje dice: "Sobre los géneros y las especies no diré aquí si subsisten o están solamente en el entendimiento, ni en caso de que subsistan, si son corpóreos o incorpóreos, separados de las cosas sensibles o situadas en las mismas expresando sus caracteres uniformes" ⁽¹⁾. Con anterioridad a ese siglo, todos los filósofos cristianos, siguiendo a Platón de Atenas y san Agustín de Hipona, afirmaban que los géneros y especies, - por ejemplo, cuando se afirma que "el perro es un animal" -, es una idea en la mente divina, de la que Dios se sirve para crear el mundo. Sin embargo, a partir del siglo XII surgen dos posturas antagónicas y dos intermedias: (i) El nominalismo, defendido por el canónigo francés Roscelino de Compiègne, muerto entre 1123 y 1125, según el cual los universales son sólo nombres, golpes de voz, *flatus vocis*, de los que nos servimos para designar conjuntos de objetos; (ii) El realismo exagerado del teólogo francés Guillermo de Champeaux, muerto en 1117. Este pensador afirmaba la realidad sustancial de los universales, y enfatizaba que tal realidad se encontraba enteramente en todos y cada uno de los individuos; (iii) El conceptualismo del

monje y filósofo francés Pedro Abelardo, (1079-1142), en abierta disputa con Guillermo de Champeaux, afirma que el universal es únicamente un concepto o idea de la mente humana, y, (iv) El realismo moderado del filósofo y teólogo italiano Tomás de Aquino, según el cual los universales tienen un fundamento real extramental, porque se corresponde con la esencia o realidad profunda de las cosas, pero sólo se puede acceder a ellos a través de un proceso de elaboración mental o abstracción. Algunas ideas relevantes que se deben aclarar y que están presentes en el plano académico desde los tiempos escolásticos. Para santo Tomás de Aquino (1224-1274) es un hecho que el hombre está capacitado para conocer la realidad: la cuestión es explicar cómo se conoce y en qué consiste conocer. En primer lugar, es necesario tener presente que el ser humano puede alcanzar, al menos, dos tipos de conocimientos: el conocimiento sensible (del que también disfrutaban los animales) y el conocimiento inteligible (específico de la especie humana). El primero se refiere a lo particular, lo concreto; por su parte el conocimiento intelectual, se caracteriza por su universalidad, abstracción e inmaterialidad ⁽²⁾.

El problema de los universales se complica cuando incorporamos la diversidad de la vida humana. El dialogo entre las personas que poseen culturas diferentes resulta inevitable en la aldea global, a pesar de los constantes esfuerzos de la cultura dominante por imponerse, la historia se encarga de redescubrirla constantemente, pese a que la cultura imperativa ha intentado invisibilizar la diversidad cultural del mundo de la vida. Y es que “la estandarización de los modos de vida, de producción, de consumo y de tratamiento mediático amenazan con cubrir con su mano toda la diversidad cultural, en todo el mundo, hasta hacerla desaparecer”. En general en esta era técnica, gobernada por la tolerancia (falsa alteridad) no existen las condiciones para dialogar de manera óptima entre diversas culturas, al menos de modo simétrico. Y es que se debe comprender la educación como un espacio para compartir saber/hacer/ser y, en esta triada, el compartir el ser significa implicarse e implicar a la otra persona. No de otra forma se logra propiciar el escenario de aprendizaje significativo ⁽³⁾.

Esto nos lleva inmediatamente a distinguir, ante esta exigencia, entre dos niveles de universalidad. Por un lado, una universalidad débil, conformista, perezosa, que se limita únicamente a la experiencia y que, para no terminar tropezando con el filo del concepto, quisiera poder acomodarse a un uso corriente, sin poner en claro su relación con el otro; esta universalidad vendrá a significar lo siguiente: constatamos que así lo hemos podido observar hasta la fecha que tal cosa ocurre siempre así; o que atañe efectivamente a todos los casos. Por otro lado, tenemos una universalidad fuerte, una universalidad estricta o rigurosa, aquella concebida por la filosofía y que es a sus ojos la única legítima: pretendemos, de entrada, antes de toda confirmación por medio de la experiencia, que tal cosa debe producirse así. Sin ninguna excepción posible: afirmamos no solo que hoy la cosa se ha mostrado siempre así, sino que no puede ser de otro modo ⁽⁴⁾.

Diseño ¿qué diseño? Universal ¿universal? De aprendizaje ¿qué aprendizaje?

*Injértese en nuestra cultura lo mejor de la cultura universal,
pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura.*

José Martí.

El DUA nació como un experimento educativo en el contexto del sistema escolar norteamericano y cobró cuerpo como movimiento para abordar las barreras a que se enfrentan los escolares en los Estados Unidos para acceder al aprendizaje en igualdad de oportunidades. Una de las paradojas más evidentes respecto al nuevo campo científico del *Universal Design for learning*, es que de ningún modo ha alcanzado ese carácter universal, tal como se plantea en su decálogo conceptual y teleológico. De hecho, la cuestión es que el DUA trasciende lenguas y culturas, porque donde quiera que haya alguien que intente aprender, puede encontrarse con barreras para hacerlo.

El DUA fue definido por David Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en psicología clínica positivista, educación y diseño gráfico) como “un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. El Center for Applied Special Technology (CAST) nació en 1984, en Massachusetts (EEUU) ⁽⁵⁾ como resultado del trabajo de un grupo de investigadores con experiencia en la atención clínica educativa a estudiantes con discapacidad, con el objetivo de desarrollar y utilizar tecnologías que mejoraran sus posibilidades de aprender, aprovechando el potencial de estos nuevos recursos. Esto suponía recomendar la utilización de aplicaciones tecnológicas y diseñarlas específicamente para cada caso, para lograr que cada sujeto pudiera acceder al curriculum, basándose en las necesidades y dificultades ⁽⁶⁾.

En este orden de ideas, para que el currículo se desarrolle en las salas de clases considerando las diversidades de manera óptima, el número de estudiantes dentro del aula no debería significar una barrera, pues cuando se le permite al estudiantado expresarse de múltiples formas para comprender las temáticas en las cuales utiliza una diversidad de estrategias; por ejemplo: trabajo cooperativo, exposiciones, diagramas, fichas, computadoras, celular, carteles entre otros; asimilan y acomodan en su estructura cognitiva los nuevos aprendizajes, por lo que se disminuyen de manera considerable los apoyos entre estos en las adecuaciones curriculares no significativas, las cuales se relacionan directamente con los apoyos que se ofrecen en el momento de la mediación pedagógica ⁽⁷⁾. Pero también sabemos que el DUA no surge desde la realidad, sino desde la ideación en un gabinete, y lo cierto es que ha tenido “buena prensa”.

Es relevante, que los estudiantes adquieran la construcción de conocimientos, destrezas para la vida (lo que es una paradoja es el “para” porque la vida es aquí y ahora, aquello siempre nos llama la atención, pues parece que estamos en permanente fase embrionaria), actitudes y valores inclusivos, pero además se requiere el mejoramiento en la formación y

condiciones de trabajo del personal docente, por cuanto se constituyen en promotores de las competencias del alumnado, incentivando y orientando su desarrollo desde la perspectiva de su acción vocacional y profesional, el aporte del DUA, precisamente contribuye en la respuesta a la diversidad del estudiantado ⁽⁷⁾.

En este contexto, el DUA declara que se constituye de forma general en tres principios orientadores (que en estricto rigor son objetivos más que principios) que surgen tras las investigaciones neuro-científicas de tres tipos de redes cerebrales de aprendizaje afectivas, de planificación estratégica y reconocimiento. Primero, proporcionar múltiples medios de participación que están relacionados con la red de aprendizaje afectiva. Aquí el elemento central sería la dimensión emocional, es decir, considerar una programación de clases que incorpore intereses y preferencias de los estudiantes. Las opciones, para ajustar las demandas y proporcionar apoyos en la práctica pedagógica, según este objetivo deben contemplar opciones para captar el interés del estudiantado, opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, y opciones para desarrollar la capacidad de autorregularse. Segundo, proporcionar diversos medios de representación que está relacionado con la red de aprendizaje de reconocimiento. Aquí la investigación científica ha demostrado, que los estudiantes difieren en el modo en que perciben y comprenden la información que se les presenta, en consecuencia, los profesores deben considerar, al planificar el proceso de enseñanza –aprendizaje, los diferentes estilos de aprendizaje, los diferentes canales sensoriales para acceder a la información y los intereses del alumnado dentro del aula ⁽⁸⁾. Tercero, proporcionar múltiples medios de acción y expresión que está relacionado con la red de aprendizaje de planificación estratégica. Aquí se busca diferenciar las formas en que los estudiantes pueden expresar lo que saben, es decir, desarrollar una planificación de clase que considere diferentes alternativas para ejecutar las actividades y evaluaciones. Cabe decir, que estas orientaciones del DUA se han traducido a ocho idiomas, por ejemplo, en español una de las pautas más recientes es la versión 2.0 traducida por Alba Pastor et al. (2013), versión que considera para cada principio las descripciones y ejemplos de cada punto de verificación.

La importancia de reconocer la diversidad en el aprendizaje del DUA tiene también su fundamentación en la teoría de las inteligencias múltiples basada en las evaluaciones obtenidas de diversas disciplinas, entre ellas la neurociencia, señalando la existencia de diferentes tipos de inteligencia de las que se derivan numerosas implicaciones para el diseño de la intervención educativa. Una de las aportaciones singulares del DUA es su carácter integrador como marco de referencia para la práctica, ya que tiene en cuenta distintas teorías del aprendizaje, especialmente las de Bruner, Vygotsky y Gardner ⁽⁹⁾.

La necesidad de diseños territoriales locales de aprendizajes: hacia una superación del DUA

La tierra desde la que escribimos este manuscrito tiene la señal del agua, una tierra de oscuros inviernos y tempestuosas lluvias, de bosque húmedo y densas nieblas, una antigüedad saturada de tierra mojada de rocío, atravesada de ríos cordilleranos: Temuko: palabra mapuche que podría significar temo (árbol nativo) rodeado de agua, agua que

permite que crezca el temo, y genere la humedad terrestre y aérea. Es un territorio intercultural de encuentros y desencuentros, contradicciones, coexistencia y convivencia, tolerancia y aceptación entre la sociedad global y el pueblo originario mapuche, quienes interactúan asimétricamente en el campo epistemológico y vital ¿qué incluyen los diseños universales de aprendizaje de los pueblos originarios de Abya Yala, que poseen sabidurías milenarias? Y es que todo lo universal está incluido en la biografía de una sola persona, ¿Por qué todo diseño debe ser universal?

Consideramos la necesidad de situar los diseños de aprendizajes en clave territorial situada. Entendemos el territorio como un conjunto de representaciones, concepciones y prácticas sociales, desde la lógica de la cultura, respeto de los usos de los espacios, recursos y tecnologías; la producción, reproducción y transmisión cultural; las organizaciones sociales y políticas; y del ejercicio del poder por parte de un cierto colectivo social. En otras palabras, como un universo de relaciones complejas, históricas y contradictorias, entre los seres humanos, la naturaleza y la trascendencia, en devenir constante, donde se construye y se recrea la cultura y donde la educación encuentra significado ⁽¹⁰⁾.

Al revisar la literatura referente al DUA se visualiza la no consideración, al menos formal, de los territorios de aprendizajes interculturales, lo que implicaría transitar a re-conceptualizaciones sociopolíticas, pedagógicas-culturales y participativas de los desarrollos endógenos y locales (sin pretensiones de universalismos, si de universalidad) para que sean trabajadas, epistémica y metodológicamente en una perspectiva estratégica de esfuerzos, ideas, ideales, conocimientos ancestrales, comunitarios y espirituales (Más allá o más acá de la neuro-ciencia). ¿Por qué? Porque no hay un solo territorio, hay muchos; no hay una diversidad, sino diversidades; no hay un solo aprendizaje, se aprende de diversas maneras; y se des-aprende y re-aprende de distintas formas. Existen contenidos culturales diversos, por tanto, diferentes interculturalidades en que se interseccionan profundas cogniciones, comprensiones, competencias, contenidos en diálogos múltiples. En consecuencia, la escuela debe re-significarse para enfrentar los retos que el mundo actual con sus urgencias y emergencias nos desafía como sociedad.

Si el DUA se aplica tal cual fue pensando se corre un serio peligro de instalar un sutil nuevo colonialismo¹ pedagógico revestido de pretensiones de inclusión. La “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas, “colonialismo” se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. La “colonización” –en el sentido de un sistema político- y “descolonización” –en el sentido de la independencia política formal- clásicas

¹ Este tipo de referencias es, por supuesto, un anacronismo –los romanos ya tenían ‘colonias’– y una lectura demasiado miope y etnocéntrica, sólo por la coincidencia accidental del apellido español del conquistador con la raíz del término “colonia”. El nombre original del navegante de Génova era Cristoforo Colombo (italiano) o Christophorus Columbus (latín), con la variante de Christophorus Colonus.

prácticamente se han vuelto fenómenos del pasado, pero lo que nos interesa no es la “independencia” o la “descolonización” formales, sino el fenómeno de la “colonialidad” persistente en gran parte de las regiones que fueron objeto del proceso de “colonización” (e incluso en otras como formas de dominación interna), y que aparece en educación con la aplicación de teoría exógenas que habitualmente surgen en Estados Unidos o Europa. El DUA no escapa a esta lógica ⁽¹¹⁾. En definitiva, por más que sea una subjetividad libre y autónoma el ser humano se encuentra enraizado, como un ser en el mundo, junto con otros y dentro de la naturaleza, de la que forma parte. Lo justo, correcto, lo útil y lo bueno surgen del diálogo interactivo entre los seres humanos, un interaccionismo simbólico imposible de diseñar ex ante ⁽¹²⁾. Los grandes maestros y maestras son quienes logran comprender el acervo cultural que cada biografía y universo humano nos regalan al estar ahí en el aula, seres en el tiempo, eso somos.

Conclusiones

La principal función del DUA debería ser la promoción de la autorrealización personal, en procura del desarrollo integral de toda la persona y de todas las personas ⁽¹³⁾. Entonces, resulta gravitante incluir a la población estudiantil a la cultura y a la sociedad global, para lo cual se requiere potenciar en la persona la construcción de conocimientos, capacidades y valores ⁽¹⁴⁾. Ahora esta integración a los códigos más elaborados de la sociedad global, no deben implicar el sacrificio del abandono o la pérdida de los acervos culturales propios, especialmente si estamos en presencia de pueblos originarios, quienes generalmente están en una posición asimétrica a la hora de abordar cualquier tema que tenga relación con educación. Dicho de otro modo, la idea central se vincula con el campo de una genuina educación inclusiva, la que debe ser concebida como un proceso de formación integral y permanente, socialmente responsable cuya finalidad es humanizar al ser humano, permitiéndole el desarrollo pleno de sus potencialidades y eliminando las barreras para el aprendizaje de las personas y de la sociedad como tal. También se requiere desde el DUA, educar para la comprensión y el respeto de la diversidad étnica, lingüística y cultural de los territorios. En este sentido, la diversidad es entendida como potenciadora de los aprendizajes; diseño y desarrollo curricular; evaluación; mediación; investigaciones e innovaciones educativas; formación y capacitación del personal docente y de otros protagonistas sociales; textos escolares, materiales educativos, bibliográficos y audiovisuales y otros recursos de aprendizaje; gestión educativa multidimensional en la esfera política, pedagógica, técnica, administrativa, financiera y logística ⁽¹⁵⁾.

El diseño universal para el aprendizaje debe ser considerado como una de las alternativas técnico-instrumentales, no como “la alternativa” para lograr una educación inclusiva auténtica. El diseño universal de aprendizajes como tantos otros diseños es una idea que surge en el hemisferio norte, lo que obliga a una adaptación, a veces forzosa, a currículos de América latina que son absolutamente permeables a ideas foráneas debido al peso de la noche colonial que inunda con su sombra la mayor parte de nuestras horas en los territorios del sur del mundo, especialmente América del Sur y África.

La comprensión de lo universal, no se restringe solamente a los accesos, en lógica de la arquitectura, cuya misión es que los tránsitos en espacios abiertos y cerrados, altos y bajos, oscuros y claros permitan una equitativa circulación. La intersubjetividad humana como efecto del interaccionismo simbólico que se produce cotidianamente en las aulas no es universal, su proceder tal vez sí, su acontecer no. Lo universal no debe confundirse con universalismo, porque de este modo aquello que es homogéneo deviene en hegemonía. Entonces, surge la pregunta ¿podemos hablar de un diseño en desarrollo de aprendizajes territoriales locales? Solo un aprendizaje consciente, ético, sistemático, permanente y situado permitirá que las comunidades construyan, reconstruyan y compartan su existencia colectiva de un modo trascendente. Los modelos importados sirven, pero de modo limitado: aprender-desaprender- reaprender permite pavimentar el camino de la libertad y la educación auténtica desde los territorios vitales donde nacimos y estamos. No se aprende solo en la institución escolar. Los seres humanos aprenden en aquellos territorios donde se (des)encuentran lenguajes, ethos, culturas, pueblos, colectivos, modalidades formales e informales de educación.

Referencias

- (1) Barthélemy-Saint-Hilaire, J. Fragmentos de Simplicio sobre Meliso de Samos. Paris: Librairie philosophique de Ladrangé; 1866. 342 p.
- (2) Pascual A, Tirado-San Juan V, Verdú I. *Historia de la filosofía*. Madrid: Marenostrum; 2008. 496 p.
- (3) Bravo N, Mansilla J. Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. En [Internet] Revista Medisur. 2020; 18(5): 998-1008. Disponible desde <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4732>
- (4) Störig J. *Historia universal de la filosofía*. Madrid: Tecnos; 1995. 760 p.
- (5) Meyer A., Rose DH., & Gordon D. *Universal design for learning: teory and practice*. Wakefield MA: CAST; 2014. 238 p.
- (6) Jullien F. *De lo universal. De lo uniforme, de lo común y del diálogo entre las culturas*. Madrid: Siruela, p.244.
- (7) Alba C, Sánchez JM y Zubillaga A. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC; 2014. 126 p.
- (8) Sala I, Sánchez S, Giné C, Díez E. Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. En [Internet] Revista latinoamericana de educación inclusiva. 2013; 8(1): 143-152.
- (9) Gardner H. *Inteligencias múltiples: la Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós; 1998. 384 p.
- (10) Williamson G. *Territorios de aprendizajes interculturales*. Temuco: Ediciones Universidad De La Frontera; 2017. 114 p.

- (11) Estermann J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En Polis, Revista Latinoamericana. 2014; 13(38): 347-368. Disponible desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- (12) Boff L. Ethos mundial. Um consenso mínimo entre os humanos. Río de Janeiro: Sextante; 2003. 154 p.
- (13) Segura M, Quiros M. Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. En Revista Educación. 2019; 43(1): 1-13. Disponible desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415032>.
<https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- (14) Méndez C. El diseño universal del aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES. En [Internet] Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 2015; 74(144):111-12. Disponible desde <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6972>
- (15) CAST. the Center for Applied Special Technology website. 2018. Recuperado de <http://www.cast.org/>