

àmbits

de psicopedagogia

ELS ITINERARIS EN EL SEGON CICLE DE L'ESO. EL PUNT DE VISTA D'UN PSICOPEDAGOG.

Pere Pujolàs i Maset
Universitat de Vic

Era més o menys a finals de gener i principis de febrer d'aquest any. Després de la LOU, havia arribat el moment de canviar la secundària. La premsa va començar a esbombar les intencions del PP sobre el segon cicle de l'ESO, amb la proposta de diferents itineraris docents per als alumnes en funció dels seus interessos i intencions posteriors: segons què volguessin fer, seguirien un itinerari o un altre... Tot seguit van proliferar, en diaris i revistes, moltes opinions sobre aquesta "reforma de la reforma": algunes, més aviat tímides, en contra, i moltes més decididament a favor, dient que ja era hora, i que semblava estrany que s'hagués tardat tant a fer que no haguessin d'estar junts, en una mateixa classe, els alumnes que a la llarga arribarien a la universitat i els que amb prou feines acabarien la secundària obligatòria i que, de tota manera, segur que l'acabarien tot engruixint les files dels fracassats, escolarment parlant.

El cas és que vaig començar a sentir una sensació estranya, una barreja de fracàs, desil·lusió i una mica de ràbia, la que es pot sentir quan veus que, a pesar d'estar convençut que la reforma educativa de la LOGSE -tot i que s'havia de millorar en molts aspectes- era beneficiosa des del punt de vista social, l'havien deixat morir i ara calia refer-la de cap i de nou, esgrimint, a més, un argument de pes: hem d'assegurar la qualitat educativa. Qui és l'eixerit que no vol una educació de qualitat? Però per fer viable una determinada manera d'entendre la qualitat de l'educació cal, abans, demostrar que la que tenim, de qualitat en té molt poca. Aleshores l'estratègia és molt clara: No fem res perquè vagi bé, retallem-li els recursos i, encara que alguna cosa funcioni bé, no parem de dir que va malament, i tard o d'hora tothom entendrà que cal canviar-la...

S'han pogut llegir molts articles i cartes als diaris parlant d'estudis que demostren el fracàs escolar, el baix nivell de l'alumnat que arriba a la universitat, les faltes d'ortografia que fan, el malament que escriuen, el poc que llegeixen..., quan en realitat, els resultats no són pas més dolents que abans. Al contrari, globalment, els sistemes comprensius han suposat una millora notable en les fites assolides per la majoria de la població escolar. El sociòleg Fernández Enguita (1986), ja fa molt temps que ho va advertir: No es pot comparar la minoria de l'alumnat que abans accedia als estudis secundaris postobligatoris i als universitaris, amb els contingents d'ara (no es poden comparar els "pocs" d'abans amb els "molts" d'ara). En tot cas s'hauria de comparar els "pocs" d'abans amb els "millors" d'ara, i sobretot, els "molts" que abans no rebien res i deixaven el sistema educatiu ben aviat, i els "molts" que ara aconsegueixen un rendiment normal, mediocre o fins i tot deficient.

El que us deia, vaig començar a sentir una estranya barreja de fracàs, desil·lusió i ràbia... Més o menys, la mateixa sensació que devia sentir un republicà convençut, el gener del 39, camí ral enllà, cap a l'exili: carregat de raó, però batent-se en retirada... Així em sentia, i em sento, jo: carregat de raó, convençut que la reforma tot just encetada podia haver estat beneficiosa, però batent-me en retirada... Ja sé que pot semblar exagerat, que no n'hi ha per tant, que aquella situació -l'acabament de la guerra civil- era realment molt dramàtica, que no es pot comparar una cosa amb l'altra i que fer-ho, fins i tot, es pot interpretar malament... Tot el que vulgueu, exagerat o no, però és el que jo vaig sentir, i encara ho sento quan -després de l'ensurt inicial- m'aturo a pensar-hi, com ara, que he hagut de preparar aquesta conferència.

Així que he gosat titular la primera part de la meva exposició d'aquesta manera:

1. Com un republicà el gener del 39

Suposo que ha contribuït a que ara tingui aquesta estranya sensació el fet que m'he significat força en la defensa de la comprensivitat del sistema educatiu, en la defensa del fet que *tots* els nois i les noies (i *tots* són *tots*), estiguessin junts, en els instituts, no només en un mateix centre sinó també, en principi i com a norma general, en una mateixa aula, durant tota la secundària obligatòria.

I és que durant 13 anys vaig ser professor d'un institut de formació professional i vaig poder experimentar en la meua pròpia pell de docent les conseqüències negatives de la selecció prematura de l'alumnat. Com sabeu, la gran majoria dels que "podien" aprendre i més o menys "volien" fer-ho, anaven a fer BUP, mentre que la major part dels que no "podien" o no "volien" aprendre, venien a fer FP. L'alumnat més problemàtic a l'hora d'estudiar, majoritàriament es concentrava en els instituts de formació professional. Els que érem professors d'FP sabem perfectament el que això suposava: el que costava motivar-los, com havíem d'adequar els continguts dels programes oficials, les "virgueries" que havíem de fer per tirar els cursos endavant (grups de pre-FP, agrupaments flexibles, acció tutorial, suports fora l'aula, elaboració de dossiers i altres materials didàctics específics...) Per altra banda, s'ha de reconèixer que l'administració educativa també va fer moltes coses per intentar compensar aquesta desigualtat. A Catalunya es van implantar dos programes específics: el conegut amb les sigles TID (Tractament Integrat de la Diversitat) i el conegut amb les sigles AO (Aprentatge d'Oficis). El primer des d'un enfocament més integrador i l'altre des d'un enfocament més selectiu, però tant l'un com l'altre suposaven un considerable augment dels recursos personals en els centres on s'aplicaven. No és pas el moment d'explicar fil per randa en què consistien, aquests programes. Només els cito per deixar constància que el "problema" de la diversitat era greu, que es concentrava en els instituts d'FP, i que es va fer molt per intentar solucionar-lo, però cap de les solucions va ser prou efectiva, precisament perquè no s'abordava la qüestió de fons: la concentració de la majoria de l'alumnat problemàtic en els centres d'FP.

En aquest context, la gran majoria del professorat d'FP esperàvem amb ànsia la reforma del sistema educatiu, perquè suposava l'acabament d'aquesta selecció prematura.

Deia que m'he significat davant molta gent en la defensa de la comprensivitat de les etapes educatives obligatòries. Això s'entén més si dic que vaig participar, com a formador general, en els Cursos de Formació Bàsica per a la Reforma Educativa, per als quals van passar molts professors i professores de secundària, tant d'FP com de BUP. Entre molts altres temes, havíem de parlar de la comprensivitat del nou sistema educatiu, de la conveniència, des d'un punt de vista pedagògic, de no seleccionar l'alumnat.

A vegades penso que qualsevol dia em trobaré amb algú que em va sentir explicar, molt convençut, la necessitat i la conveniència d'atendre junts tots els alumnes, tot i la seva diversitat, en una mateixa aula, i em dirà, amb sornegueria: *"Ho veus, ja t'ho dèiem que això no duraria gaire: Que era impossible atendre junts alumnes tan diferents..."* Professors que deien coses molt semblants a aquestes que uns altres van escriure en un article publicat a la revista *Cuadernos de Pedagogía*:

"L'anomenada comprensivitat pretén evitar com sigui el fracàs escolar, fent impossible també l'èxit: impeding que els alumnes que tenen una bona capacitat puguin desenvolupar-la en condicions adequades. Al mateix temps, s'impedeix que els alumnes amb capacitat manual-artesanal la desenvolupin satisfactòriament. Igualment, els alumnes amb dificultats especials no reben l'atenció que realment necessiten. L'igualitarisme pràctic que la

comprensivitat propugna no s'aguanta i, afortunadament, és irrealitzable, com el temps s'encarregarà de demostrar: És una resposta pròpia d'algun deliri ideològic, però que va contra natura; això no obstant, el pedagogisme té capdavanters obcecats, entossudits a demostrar el *miracle de la comprensivitat*: testarruts en fer creure que el cistell ple de pomes sanes i podrides no segueix les lleis de la naturalesa" (Moreno, Pedrals i Torné: "El milagro dela comprensividad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 230, 1994, pàg. 57).

Com ja deien aquests professors el 1994, encara no 10 anys després, per a molta gent el temps s'ha encarregat de demostrar que es tractava d'un deliri ideològic, defensat per gent com jo, pedagogs repatanis i obcecats. Les seves tesis es veuen confirmades i jo, com us deia, batent-me en retirada, camí ral enllà, tot i tenir les meves raons (o, almenys, així m'ho penso...)

Però no és pas cosa d'ara... De fet, ja fa temps que tot això es veia venir. D'aquí ve que he titulat el segon apartat de la meva conferència així:

2. Una "guerra" que ve de lluny...

Permeteu-me que continuï amb la metàfora. Ja fa temps que en el camp educatiu va començar la "guerra civil" (és un dir, per això ho poso entre cometes), una "guerra" entre col·legues dividits en dos bàndols irreconciliables (al menys aparentment), separats per dues maneres molt diferents d'entendre l'educació... El que passava era que els d'un bàndol tenien l'artilleria encara molt lluny, políticament parlant eren a l'oposició...

2.1 Primer avís: quan encara eren a l'oposició

"Para entrar en un centro educativo no se puede poner como primera condición la zona donde se vive y luego la declaración de renta. A mi juicio es más sensato poner en primer lugar a las familias y los méritos. Aunque esto pueda significar concentrar en algunos lugares a los tontos, educativamente es necesario que estén en el mismo pelotón" (Andrés Ollero, diputat del PP, en la presentació del programa educatiu d'aquest partit, a Almeria, el dia 7 de febrer de 1996. *EL Periódico de Catalunya*, 1 de març de 1996).

Primer avís: Perquè puguin destacar els llestos, s'ha de fer el pilot dels totxos...

2.2 Segon avís: quan ja governaven, però no tenien majoria

"No se trata de dividir a los alumnos por centros o fuera del sistema educativo, sino dentro de cada centro. [Hacer esto] no es un atentado a la igualdad de oportunidades, sino un reconocimiento inteligente y flexible de la diversidad de los estudiantes" (Jorge Fernández Díaz, aleshores Secretari d'Estat d'Educació. *EL País Digital*, 15 de desembre de 1999).

Segon avís: La comprensivitat ben entesa vol dir que els alumnes han d'anar en el mateix tren, però en vagons diferents...

2.3 Tercer i últim avís, ara que governen i tenen la majoria absoluta...

L'onze de març de 2002, el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* va donar a conèixer la seva proposta de *Ley de Calidad de la Educación*, un document de 55 pàgines, amb un preàmbul i onze apartats. Vull fer algunes consideracions sobre el preàmbul i els apartats 2 ("Estructura del sistema educatiu") i 3 ("Atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques").

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació

Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP
ISSN 1885-6365

En el preàmbul, tot i reconèixer el que de positiu s'ha aconseguit amb les successives reformes educatives, es justifica que cal canviar de nou el nostre sistema educatiu, fonamentalment per tres raons (Pàg. 5 i 6):

- a) Per l'elevat nombre d'alumnes, en comparació amb el que passa en altres països europeus, que no assoleixen el títol de Graduat en Educació Secundària (més del 25 %).
- b) Pel fet que *"els nostres alumnes estiguin per sota de la mitjana dels països europeus més avançats en la capacitat per comprendre el que llegeixen, en la redacció de textos i en matèries instrumentals tan bàsiques com les matemàtiques"*.
- c) Pel *"deteriorament del clima de convivència i esforç en els centres i en les aules, el desprestigi de la figura del professor, el desànim i el malestar entre els docents o la falta de competències del director per establir les condicions mínimes per al funcionament adequat del centre"*.

Davant d'això, la millora qualitativa del nostre sistema educatiu passa fonamentalment per:

1. Introduir i fomentar la "cultura de l'esforç": *"La cultura de l'esforç és la garantia de l'aprenentatge: sense esforç no hi ha aprenentatge"* (Pàg. 7).
2. Introduir la "cultura de l'avaluació": *"La cultura de l'esforç i la qualitat en l'aprenentatge estan vinculades a l'exigència de processos objectius d'avaluació: no s'ha après allò que no se sap que s'ha après"* (Pàg. 8).
3. Oferir oportunitats per a tothom, possibilitant que els alumnes puguin seguir diferents itineraris formatius a partir del tercer curs d'ESO (Pàg. 10).

"L'avaluació, l'establiment de proves, l'obertura d'oportunitats per a tots que suposen les vies formatives, l'exigència i l'esforç: cap d'aquests factors de qualitat converteix el sistema en un cúmul de barreres segregadores, o d'obstacles que limiten l'accés a majors nivells d'educació als més desfavorits per causes econòmiques i socials" (Pàg. 10).

Finalment –aquest és el darrer aspecte que vull destacar del preàmbul-, s'hi justifica de la següent manera el document i les reformes que proposa:

"Aquest document de bases, i les línies de reforma que planteja, són el resultat d'un llarg procés de debat sobre problemes i solucions amb la comunitat educativa; de l'estudi i de l'anàlisi de les investigacions i publicacions de la comunitat científica, dels experts en pedagogia i en Ciències de l'Educació; de la interpretació de dades empíriques, i de l'estudi comparat de les millors experiències educatives al si de la Unió Europea" (Pàg. 13).

En el text, però, no es cita cap estudi ni cap investigació ni cap publicació de la comunitat científica; en cap moment es diu quins són els experts en pedagogia i Ciències de l'Educació –que n'hi deuen haver– que recolzen aquestes línies de reforma; tampoc no s'aporten les dades empíriques ni els resultats de l'estudi comparat de les millors experiències educatives al si de la Unió Europea que avalen aquesta reforma...

Pel que fa als apartats 2 i 3, considerats globalment, vull fer les següents observacions:

Alumnes amb necessitats educatives específiques

Els alumnes amb necessitats educatives específiques són:

- ☞ Els estrangers, per als quals cal desenvolupar programes d'escolarització específics.
- ☞ Els alumnes amb necessitats educatives especials, en la relació de les causes de les quals "*s'hi inclouran els trastorns greus de personalitat*", a més de les causes que actualment les defineixen (Pàg. 33). Els alumnes amb necessitats educatives especials hauran de rebre el tractament específic que necessitin i per als que no puguin assolir els objectius previstos en l'ensenyança bàsica es promouran ofertes formatives adaptades a les seves necessitats amb la finalitat de facilitar la seva integració social i laboral.
- ☞ Els alumnes superdotats intel·lectualment, que seran objecte d'una atenció especial per part de l'administració. (Pàg. 33-34).

La qüestió dels itineraris en la ESO

Una de les propostes d'aquesta llei més cridaneres –i que més polseguera ha aixecat– és l'establiment de diferents itineraris formatius a partir del tercer curs d'ESO, en funció dels interessos (i, se suposa, de les capacitats) de l'alumnat. Aquests itineraris, diu textualment la llei, "*són una manera d'aconseguir un sistema educatiu més inclusiu [sic], perquè ofereixen oportunitats reals als alumnes, per tal que obtinguin el màxim profit de la seva educació*" (Pàg. 9).

a). Els itineraris formatius

En el primer cicle de l'ESO (12-14 anys) hi haurà un sol itinerari formatiu per a tot l'alumnat, amb un marcat caràcter d'orientació (Pàg. 21). En acabar el segon curs, "*amb la finalitat d'orientar les famílies en l'elecció dels diferents itineraris de tercer i quart curs per als seus fills, l'equip d'avaluació juntament amb el departament d'orientació emetrà, per a cada alumne, un Informe d'Orientació Escolar (IOE). Seran els propis alumnes juntament amb les seves famílies els que lliurament elegiran l'itinerari més adequat per al tercer i quart curs*" (Pàg. 23).

Per al tercer curs d'ESO, s'estableixen dos itineraris formatius, entesos com "*una opció curricular que s'ofereix als alumnes amb la finalitat que acabin aquesta etapa amb les capacitats bàsiques consolidades*" (Pàg. 22):

1. Itinerari General d'Orientació Tècnico-professional
2. Itinerari General d'Orientació Científico-humanística

Per al quart curs de l'ESO –que "*tindrà un marcat caràcter preparatori per a estudis postobligatoris (Batxillerat, Formació Professional) o per a la transició a la vida laboral, i es denominarà Curs per a l'Orientació Acadèmica i Professional Postobligatòria (COAP)*" (Pàg. 24)– s'estableixen tres itineraris (Pàg. 22):

1. Itinerari d'Orientació Tecnològica
2. Itinerari d'Orientació Científica
3. Itinerari d'Orientació Humanística

Aquests itineraris són flexibles: "*Els alumnes, motivats per nous interessos, podran modificar la seva elecció d'itinerari comptant, en tot cas, amb el parer de les famílies i del professorat*" (Pàg. 24).

Tots aquests itineraris condueixen al mateix títol: Títol de Graduat en Educació Secundària (Pàg. 23), per a l'obtenció del qual s'hauran d'haver aprovat totes les assignatures de l'etapa (Pàg. 25).

b) Altres formes d'escolarització o els "itineraris" ocults o implícits

Una lectura atenta del document permet identificar cinc "itineraris" més, entesos en aquest cas com a modalitats d'escolarització per a uns determinats alumnes, diferent a l'escolarització dels que seguiran els itineraris formatius diguem-ne "explícits" o "oficials". Quatre d'aquests "itineraris ocults" poden ser seguits per uns determinats alumnes des de primer curs d'ESO i un, el cinquè, per a alumnes majors de 15 anys (per tant, per a alumnes de segon curs d'ESO que hagin repetit un curs abans (a primària o el primer de secundària).

Aquests "itineraris ocults" són els següents:

1. Grup de reforç, diferent del grup ordinari. S'hi derivaran, des de primer curs d'ESO, els alumnes que presentin dificultats en l'aprenentatge, amb la finalitat que assoleixin els objectius de cada un dels cursos. *"Aquesta mesura serà adoptada per la Junta d'Avaluació, assessorada pel Departament d'Orientació. Per a això, s'analitzarà la trajectòria escolar de l'alumne, així com els resultats obtinguts en els cursos anteriors (Educació Primària o Primer d'Educació Secundària Obligatoria). La possibilitat d'incorporar-se al grup ordinari tindrà en compte el progrés dels alumnes, que haurà de ser revisat periòdicament i de forma prescriptiva en acabar el curs"* (Pàg. 21-22).
2. Aula especialitzada per als alumnes amb necessitats educatives especials que no puguin assolir els objectius previstos en l'ensenyança bàsica (Pàg. 33).
3. "Programes de Llengua i Cultura" i "Programes d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics" per a alumnes estrangers, impartits, *"en la mesura del possible, en aules específiques establertes en centres ordinaris"* (Pàg. 32)
4. "Programes d'iniciació professional", "amb un currículum eminentment pràctic", per a alumnes majors de 15 anys que no vulguin incorporar-se a cap itinerari "oficial". (Es tracta, com explicita el mateix projecte de llei, del que ara es coneix com a Programes de Garantia Social, previstos per als majors de 16 anys que no hagin obtingut el títol de Graduat en Educació Secundària). (Pàg. 24)
5. "Programes d'Aprenentatge Professional", per a alumnes estrangers, d'ESO, que presentin "greus dificultats d'adaptació" a aquest nivell educatiu. Es podran fer en els centres o bé en altres llocs en conveni amb altres institucions públiques i amb institucions sense ànim de lucre. (Pàg. 32).

3 El punt de vista d'un psicopedagog

3.1 Sobre la "cultura de l'esforç"

Sembla que es pressuposa que esforç és sinònim de sofriment, com si l'aprenentatge de veritat, el que realment compta, estigués renyit amb el gaudi: com si no es pogués gaudir aprenent, o aprendre tot fruit. Sembla que els redactors del text comparteixin la idea, que molts tenen, que gaudir aprenent és propi, en tot cas, del parvulari, i per això es valora tan poc l'educació infantil. A mesura que els alumnes pugen en el sistema educatiu, per aprendre més han de fruit menys. Encara que l'expressin amb altres paraules –la "cultura de l'esforç"–, sembla que per a aquesta gent el lema continua essent el mateix de sempre: "La letra, con sangre entra".

No s'adonen, si és així, que el gaudi és una condició indispensable per *voler* aprendre. I com que l'aprenentatge és una qüestió personal –en el sentit que ningú no pot aprendre per un altre– a última hora només aprèn de veritat aquell que *vol* fer-ho, o només s'acaba d'aprendre bé (una altra cosa és aprendre-ho malament, de manera que s'oblida a l'instant) allò que hom *vol* aprendre.

Encara que no ho sembli, un alpinista gaudeix pujant a una muntanya. Perquè els fa tanta por que els alumnes frueixin aprenent? Sense negar, evidentment, l'esforç que qualsevol aprenentatge suposa, no es pot aconseguir ensenyar de tal manera que els alumnes s'ho passin bé aprenent?

Encara un altre apunt: Només ha de ser per a l'alumnat la "cultura de l'esforç"? Jo he estat, i sóc, docent. I, sincerament, estic convençut que també els que ensenyem ens hem d'esforçar, si res més no, per ensenyar millor. I, si no ens esforcem més per ensenyar millor, no serà perquè no acabem de fruir ensenyant?

3.2 Sobre la "cultura de l'avaluació"

Avaluar és un procés de recollida de dades rellevants sobre determinats processos –en aquest cas, sobre els processos educatius o d'ensenyament i aprenentatge– per a fonamentar la presa de decisions encaminada a la millora d'aquests processos. Si el que perseguim –i això ho deu voler tothom– és millorar l'educació cal, evidentment, potenciar (més que introduir) la "cultura de l'avaluació". Res a dir.

Però, en el procés educatiu, hi intervenen moltes variables que el condicionen, cadascuna a la seva manera. I aquesta llei sembla que només es preocupi, fonamentalment, d'avaluar el rendiment dels alumnes: "*No s'ha après allò que no se sap que s'ha après*", es diu textualment en el preàmbul (Pàg. 8). D'acord. Però la pregunta clau crec que ha de ser aquesta: Perquè no aprenen, els alumnes? Només perquè no s'esforcen prou? Només perquè estan junts els que poden i volen aprendre i els que no poden o no volen?.

Només sabent que els alumnes no saben prou, no se sap perquè no saben. Les proves externes i uniformes, tenen sentit, en tot cas, en un context uniforme, no pluriforme. I, com a molt, només avaluen els resultats, no els processos que els han generat.

No hi ha, en el text –o jo no li he sabut veure– cap referència clara a la necessitat o, com a mínim, a la conveniència, d'avaluar, per tal d'introduir-hi canvis, la metodologia o l'organització. Només hi he trobat, això sí, una al·lusió a les noves tecnologies, com un toc de modernitat en mig de tanta rancior. Tampoc no hi he trobat cap referència clara a la necessitat, o, com a mínim, la conveniència, d'avaluar, per introduir-hi canvis, l'adequació dels continguts. Només es refereix a la introducció de la llengua estrangera des de primer curs de primària i insisteix sobre la importància de l'aprenentatge de la llengua i les matemàtiques, com a matèries instrumentals.

Sembla ser, per tant, que les classes –un cop ens haguem desempallegat dels que destorben– es continuaran fent de la mateixa manera, com sempre s'han fet, puix que res es diu sobre que s'hagin de fer de manera diferent.

3.3 Sobre els itineraris formatius

La homogeneïtzació dels grups

Darrera la proposta d'oferir itineraris formatius a partir de tercer curs i d'establir altres formes d'escolarització a uns determinats alumnes, hi veig amb molta claredat la voluntat d'establir una separació dràstica entre els alumnes que "poden" i "volen" aprendre, i els que "no poden" o "no volen" aprendre. Aquests darrers, són definits, d'una forma ben explícita, per allò que no tenen de positiu o per allò que tenen de negatiu. Els primers, en canvi, no es defineixen explícitament, però sí indirectament, per allò que tenen de positiu o per allò que no tenen de negatiu (Vegeu la taula 1): Si el text de la proposta de llei diu ben clarament les

característiques de tots els que han de ser atesos en aules a part de la resta, els que han de ser atesos en les aules corrents són tots aquells que no tenen les característiques dels primers.

Els que "poden" i "volen" aprendre	Els que "no poden" o "no volen" aprendre
<p>Els que no tenen cap impediment per aprendre:</p> <ul style="list-style-type: none">• Els que no tenen cap retard d'aprenentatge• Els que coneixen la llengua i, en aquest sentit, ja no són "estrangers".• Els que tenen capacitat (no tenen cap discapacitat o cap trastorn greu de personalitat) o, si tenen alguna discapacitat, poden assolir els objectius generals.• Els que mostren interès (tenen la intenció de continuar estudiant: fer el batxillerat o formació professional, anar a la universitat)• Els estrangers que estan ben adaptats al nivell de secundària (no presenten greus dificultats d'adaptació a aquest nivell educatiu)	<p>Els que tenen algun impediment per aprendre:</p> <ul style="list-style-type: none">• Els que tenen retard d'aprenentatge i necessiten suport.• Els que són estrangers i no coneixen la llengua.• Els que tenen alguna discapacitat, o algun trastorn greu de personalitat, que els impedeix assolir els objectius de l'ensenyança bàsica.• Els que tenen 15 anys i ja diuen que no volen estudiar més.• Els estrangers que presenten greus problemes d'adaptació al nivell de l'ESO.

Taula 1

Francament, em sembla una simplificació excessiva. És evident que alguns alumnes requereixen, almenys temporalment, una atenció específica, personalitzada i, fins i tot, pot ser necessari que siguin atesos en una aula a part. Però una cosa és això, i una altra molt diferent tenir-los sempre separats.

La línia divisòria entre uns i altres pot ser clara algunes vegades, però sovint ho és molt poc. Hi ha una zona intermèdia entre un col·lectiu i l'altre, sense que es pugui dir amb precisió a quina banda ha d'anar cadascú. I això és molt greu, molt, si tenim en compte les conseqüències que pot tenir per a un alumne que sigui atès a una banda o a l'altra, ja des dels 12 anys en alguns casos. No és una qüestió de blanc o negre; hi ha una àmplia gamma de grisos entre un extrem completament negre i l'altre completament blanc.

☞ A partir de quan un alumne haurà d'anar a suport? (Ho decidirà la Junta d'Avaluació, amb l'assessorament del Departament d'Orientació, dels psicopedagogs...)

☞ A partir de quin moment, o a partir de quin grau de discapacitat, es podrà dir que algun alumne discapacitat no podrà assolir els objectius de l'ensenyança bàsica i, per tant, haurà de ser atès en un centre especial o en aules específiques?

- ☞ A partir de quin moment o grau els problemes d'adaptació seran "greus"?
- ☞ A partir de quin grau o moment ho seran els trastorns de personalitat, i aleshores s'equipararan als que tenen n.e.e. ocasionades per altres factors?
- ☞ Hi ha alguna manera clara i objectiva de mesurar-ho, tot això?
- ☞ No es pot caure fàcilment en nombroses arbitrarietats?
- ☞ A qui és més possible que li "toqui el rebre"?

Són molts els interrogants que em venen al cap. Francament, repeteixo, no ho veig gens clar...

He parlat, fa un moment, de les conseqüències negatives que pot tenir per a un alumne que se l'atengui en una aula segregada. Vull insistir en això, puix que la considero una qüestió d'una importància capital. M'esgarrifa de sentir segons quins judicis i veure segons quines decisions sobre els alumnes, perquè les expectatives que tenim sobre els ells tenen una gran repercussió en el seu aprenentatge. S'ha investigat molt sobre això, i les conclusions són molt clares i contundents, però no acabem de fer-ne cas. Em basta, aquí, reproduir un text d'Andrea Canevaro, per ajudar a la reflexió i a no obrar amb lleugeresa:

"Només puc dir que s'ha escaigut de poder comprovar personalment que, quan hem atribuït una determinada imatge a un infant o a un adult, l'ambient sempre ha actuat per confirmar-la. La imatge pot ser amb matisos o amb judicis positius o negatius; el comportament després sempre és interpretat com una confirmació i fins i tot com una accentuació dels matisos o dels judicis. Maud Mannoni (...) també confirma aquestes experiències, i subratlla el perill d'estructures educatives enrigidides per les burocràcies administratives i per tant tràgicament capaces de transformar també en realitat la indicació o la diagnosi equivocades. Entre els molts perills de les institucions separades i especials també hi ha aquest: una persona s'hi pot trobar per error, però ser-ne condicionada fins al punt de confirmar l'error, fent-lo esdevenir veritat" (Canevaro, 1985, pàg. 68).

Dit això, qui és capaç de decidir sense por a equivocar-se, qui ha de ser atès en un lloc i qui ho ha de ser en un altre?

Darrera dels plantejaments selectius que fa el projecte de llei, hi veig molt clarament la percepció de la diversitat com a un problema, al menys certa "diversitat", i no com un repte. Que certa diversitat sigui un problema, no vol pas dir, necessàriament, que els que la tinguin, aquesta "diversitat", s'hagin d'atendre a part.

És clar que no s'han de minimitzar, negant-les, les dificultats que suposa atendre en una mateixa aula alumnes diferents. Però tampoc no es pot simplificar la solució, "eliminant" aquesta diversitat d'una banda i concentrant-la en l'altra: atenent-ne uns, els "normals", en unes aules i els altres, els "diversos", en aules diferents. La diversitat, més que un problema, s'ha de considerar un repte. Però pot ser-ho, un problema, si no s'atén de forma adequada, si no es posen els mitjans (personals, recursos didàctics i metodològics...) que facin falta per atendre-la de forma adequada.

En contra del que sembla que la proposta de llei pressuposi, ensenyar alumnes diferents en una mateixa classe (diferents, entre altres coses, en capacitats, rendiment, motivació i interès) és possible. Hi ha maneres de fer-ho, s'han experimentat i s'han avaluat rigorosament, científicament, i els resultats han estat molt positius. No em puc estendre massa, però us puc dir alguns dels llibres i articles on estan explicades aquestes investigacions (Coll, 1984; Johnson, Johnson i

Holubec; 1999; Johnson i Johnson, 1997; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Pujolàs, 2001; Stainback, 2001).

No es tracta, com denunciem alguns, d'igualar, d'igualar o rebaixar: "Com que no podem tractar bé a tothom, tractem a tots igual de malament". Es tracta de beneficiar tothom –que tots puguin aprendre– sense perjudicar ningú. Això és possible, però, és clar, s'ha de canviar la manera de fer i d'organitzar les classes: s'ha de passar, com es diu més tècnicament, d'una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva com majoritàriament tenim ara –i aquesta llei potencia– (en les quals s'ignora, o fins i tot es nega, la importància de la interacció entre els propis alumnes com a factor d'aprenentatge), a una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Aquesta és una qüestió que ha quedat pendent, i que, amb la LOGSE, encara no s'ha resolt. Però en lloc d'avançar cap aquí, la nova llei proposa fer marxa enrera. En lloc de canviar les classes i la manera d'ensenyar, i posar més recursos i usar-los per fer possible que aprenguin junts alumnes diferents, traiem els diferents i continuem ensenyant com sempre s'ha ensenyat...

Per argumentar aquest punt de vista em valdré d'un estudi de fa uns quants anys (del 1988), però que, al meu entendre, és de plena actualitat. Es tracta d'una investigació d'Antonio Ferrandis Torres sobre la situació i la problemàtica de l'escola comprensiva en alguns països occidentals, a les darreries dels anys 80. A Espanya estàvem en ple debat sobre la reforma educativa que més tard, el 1990, va cristal·litzar en la LOGSE. Però l'organització comprensiva d'alguns sistemes educatius a Europa havia començat molt abans, cap a finals dels anys 60. Aquest estudi pretenia posar de manifest què va passar en els països estudiats, per aprofitar l'experiència en l'aplicació d'una reforma comprensiva en el nostre país. No en va ésser un estudi que va ser propiciat i publicat pel *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) del *Ministerio de Educación y Ciencia* del govern central.

I el que està passant ara, en el nostre país, és justament el que, segons Antonio Ferrandis, va passar en els països europeus com el Regne Unit i Suècia, al cap de poc de fer la seva reforma comprensiva:

"El vell principi comprensiu que "cada nen rebi els mateixos recursos, les mateixes altes expectatives, els mateixos professors, les mateixes experiències educatives..." ha resultat molt difícil de dur a la pràctica. En accedir ara a la secundària els nens dels quals el sistema abans es lliurava o segregava en branques inferiors, els professors es troben en les aules alumnes de molt heterogènia capacitat, la qual cosa complica el seu treball. Per això s'ha desfermat la polèmica entre la "mixed-ability teaching" (ensenyança per grups composts per nens de diversa capacitat, defensada pels comprensivistes) i les diverses formes d' "streaming" (agrupament de l'alumnat pel seu nivell de rendiment o capacitat)" (Ferrandis, 1988, pàg. 37-38).

La solució que ara es proposa, doncs, no és pas nova: darrera la classificació en funció dels interessos hi ha una forma més o menys amagada d' "streaming", que consisteix a distribuir els alumnes segons la seva capacitat: un grup el formen els més capaços, un altre els no tan capaços, i així successivament fins a formar un grup amb els menys capaços de tots.

Ja en la mateixa dècada dels 60, segons explica Antonio Ferrandis, diferents estudis que es van fer al Regne Unit i a Suècia, demostren que l'escola comprensiva amb streaming subratlla les diferències de classe i reproduïx els mateixos defectes que l'escola selectiva, i que la qualitat de l'ajuda per part del professorat que rebien els alumnes de l'*stream* superior (aquí seran els grups que quedaran a les aules

ordinàries, si prospera aquesta llei) era molt diferent de la que rebien els de l'*stream* inferior (en aquest cas, els que seran atesos en aules segregades): mentre que en el superior el treball solia ser més personal i amb una certa autonomia a l'hora d'organitzar-lo, i el clima de l'aula era molt favorable per a l'aprenentatge (les expectatives elevades del professorat provoquen una alta autoestima dels alumnes), en l'*stream* inferior, en canvi, el treball consistia en fer moltes tasques rutinàries i el clima de l'aula era molt poc favorable (les expectatives molt baixes del professorat fan que els alumnes tinguin un autoconcepte negatiu i una baixa autoestima).

Tot plegat va fer que –i tot plegat farà que, en el nostre país-, si s'agrupa l'alumnat per capacitats,

“...el pas del sistema selectiu a l'escola comprensiva ha representat passar d'una educació discriminant entre col·legis diferents a una educació discriminant dintre d'un mateix col·legi. La selecció continua, però d'una forma menys manifesta” (Ferrandis, 1988, pàg. 39-40).

Ara aniran tots en el mateix tren, però en vagons diferents...

Per això, comparteixo la conclusió a la que arriba Antonio Ferrandis:

“La solució és clara, però difícil: la *mixed-ability teaching*, l'ensenyança en grups heterogenis en capacitat. Això implica canviar radicalment la manera tradicional de fer classe [...]. El cert és que ensenyança comprensiva i agrupació mixta de capacitats són inseparables. Tal vegada la clau per aconseguir-ho sigui modificar la preparació dels docents i preparar-los psicològicament i metodològicament [per a aquest canvi]” (Ferrandis, 1988, 40-41).

De tota manera –com adverteixen altres autors- cal dir i remarcar que, en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre l'alumnat en grups homogenis pot ser sostenible des d'un punt de vista educatiu, mèdic i social; és a dir, rebutjar completament la lògica de l'homogeneïtat pot ser tan irracional com adherir-s'hi cegament. Això no obstant, la lògica de l'homogeneïtat, en la mesura que determina els serveis educatius proveïts per als alumnes “diferents”, és generalment negativa i cal rebutjar-la a favor de l'heterogeneïtat, sempre que sigui possible. (Brown, Nietupski i Hamre-Nietuptski, 1987, pàg. 23).

La qüestió de la inclusió

Sobre el que diu la proposta de llei, que “els itineraris són una manera d'aconseguir un sistema educatiu més inclusiu, perquè ofereix oportunitats reals a tots els alumnes, per tal que obtinguin el màxim profit de la seva educació”, vull dir el següent: una de dues, o bé qui diu això no sap què és una educació inclusiva –o, al menys, el que en la pedagogia actual s'entén com a educació inclusiva- o bé ho sap molt bé, i precisament per això ho diu.

Contrasteu això amb la manera com la defineix Susan Bray Stainback, una promotora del moviment de l'escola inclusiva a USA:

“L'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar essent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula.” (Susan Bray Stainback, 2001, pàg. 18)

Em penso, o sospito, però, que es tracta de la segona possibilitat: que diguin el que diuen precisament perquè saben molt bé el que diuen. M'explicaré: La millor manera de no fer una cosa (en aquest cas, la millor manera de no avançar cap a una educació inclusiva) és dir que el que tu fas, o vols fer, ho és encara més (en

aquest cas, que la reforma proposada és més inclusiva, o més autènticament inclusiva)...

Dues maneres d'entendre l'educació i l'escola

Deia Antonio Ferrandis, en el text que he citat anteriorment: "La selecció continua, però d'una manera menys manifesta". No serà que, en el fons, interessa que continuï, aquesta selecció? Si és així, estan en joc dues maneres oposades d'entendre l'educació i l'escola: una *escola selectiva* i una *escola inclusiva*, que es poden caracteritzar, d'una forma molt esquemàtica, tal com ho he fet en la taula 2.

Per a què ens inclinem: per a una escola per a tothom, siguin quines siguin les característiques personals dels alumnes, o per a una escola diferent segons quines siguin les característiques dels alumnes? Per a una educació i una escola ordinària, corrent, per als que poden i volen aprendre i una altra d'especial per als que no poden aprendre (els que no tenen la capacitat considerada "normal" per fer-ho) o per als que no volen aprendre de cap manera (els que, tot i tenir la capacitat per aprendre, mostren un rebuig clar i contundent a tot el que és "escolar", tenen un comportament asocial i no s'adapten de cap manera als centres ordinaris)? Aquesta és, en el fons del fons, la qüestió que determina la pràctica educativa i les decisions polítiques que la regulen.

Una educació selectiva:	Una educació inclusiva:
Posa l'accent en la transmissió de sabers fonamentalment acadèmics.	Posa l'accent en la transmissió de diferents tipus de saber: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.
Selecciona l'alumnat que té les aptituds i les actituds necessàries per adquirir aquests sabers i atén a part els qui no les tenen.	Considera que tots els alumnes poden avançar en aquests sabers i que, per poder avançar en alguns (com saber ser o saber conviure), han de ser-hi tots, a l'escola, i han estar-hi junts.
Mesura el seu èxit, la seva qualitat, pel nombre d'alumnes que assoleixen la meta.	Mesura el seu èxit, la seva qualitat, pel "valor afegit" que ha procurat als estudiants, en relació al que sabien i a com eren quan van entrar-hi.
Considera que el millor mètode, el més eficaç, és el que li permet ensenyar més coses de cada matèria als alumnes que atén.	Considera que el millor mètode, el més eficaç, és el que li permet, en totes les matèries, ensenyar a tots els alumnes, cadascú tant com pugui.
Considera que la diversitat – identificada amb els alumnes que no aprenen- és un problema, i la millor manera de solucionar-lo és "eliminar" la diversitat tot homogeneïtzant l'escola.	Considera que la diversitat – considerada d'entrada com a quelcom normal i enriquidor- és un repte, i cal atendre-la de forma adequada, tot potenciant les singularitats de cadascú i compensant les seves desigualtats.

Taula 2

Una escola selectiva o una escola inclusiva? Tot depèn d'allò que demanem a l'escola. Molt em temo que en la mentalitat dels que han fet la proposta de llei que estic comentant, en el fons, volen una escola selectiva. Jo personalment, opto per a una escola inclusiva.

Aquesta és la meua modesta opinió: el punt de vista d'un psicopedagog que ha dedicat els anys de la seva vida professional a construir una escola oberta a la diversitat, en la qual hi càpiga tothom, en la línia del que marca la UNESCO (1994). I aquestes són les raons d'un psicopedagog per afirmar que el que es proposen fer amb el sistema educatiu del nostre país és un pas enrera, i no un pas endavant. Però ja sé que "no hi ha pitjor sord que aquell que no vol escoltar". Malgrat tot, jo dic: "Qui tingui orelles, que escolti". No us sembla?

Abril 2002

Referències bibliogràfiques

- BROWN, L., NIETUPSKI, J. i HAMRE-NIEUPSKI, S. (1987): "Criteris de funcionalitat última", dins J.L. Ortega i J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7, pàg. 21-34. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- CANEVARO, A. (1985): *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacció entre alumnes y aprendizaje escolar". Dins *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pàg. 119-138.
- DELORS, J. (1995): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. UNESCO.

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació

Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP
ISSN 1885-6365

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados. Barcelona: Laia.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. i JOHNSON, D.W. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pàg. 54-64.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- STAINBACK, S. B. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, vol. 5, núm. 1, pàg. 18-26.
- UNESCO (1995): *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.