

## Una anàlisi sociològica de l'atenció a la diversitat

Xavier Bonal\*, Xavier Rambla\*\* i Marta Rovira\*\*\*

La reforma educativa de 1990 ha introduït l'atenció a la diversitat en tots els dissenys curriculars. D'acord amb aquest principi, l'escola no ha d'arrangiar tot l'alumnat amb un criteri monolític, sinó que ha d'ensenyar a partir de les característiques diverses que cada estudiant presenta. Aquesta proposta sembla evident per al professorat dels cicles infantil i primari, tot i que l'afermentament retòric i la pràctica no coincideixen sempre, però ha suposat un canvi radical en les condicions laborals dels professionals de l'antic BUP. Aquest professorat ha passat d'unes escoles on l'alumnat havia estat prèviament classificat en funció del rendiment a unes escoles comprensives que abasten tota mena de nois i de noies fins als setze anys, tant si els seus trets educatius són homogenis com si són diversos; en un sentit molt restringit, però força visible, han passat d'unes escoles sense diversitat a unes escoles amb diversitat.

Les valoracions pedagògiques d'aquesta situació han obert un debat intens en relació amb les característiques desitjables de les escoles secundàries. En aquest article pretenem entrar en la polèmica a partir d'una anàlisi sociològica dels usos reals de la diversitat. Aquesta anàlisi parteix de la teoria del dispositiu pedagògic de Basil Bernstein (1993, 1996), segons la qual el sistema escolar es regeix per una sèrie de regles que prenen uns principis d'uns contextos (científics, filosòfics, artístics, polítics, etc.) i els tradueixen als termes del context escolar. D'aquesta manera, s'afaiçona un coneixement escolar amb unes característiques específiques.

---

\* Xavier Bonal és professor titular de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els seus àmbits de recerca són la sociologia de l'educació, l'aplicació de la recerca-acció a la coeducació i la política educativa.

Adreça professional: Dept. de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona. Campus de Bellaterra. Edifici B. 08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona). Adreça electrònica: xavier.bonal@uab.es

\*\* Xavier Rambla és professor de Sociologia a la Universitat de Vic. Els seus àmbits de recerca són la sociologia de l'educació, els estudis de gènere i la política social.

Adreça professional: Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona). Adreça electrònica: xavier.rambla@uvic.es

\*\*\* Marta Rovira és professora associada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els seus àmbits de recerca són la sociologia del coneixement i la sociologia de l'educació.

Adreça professional: Dept. de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona. Campus de Bellaterra. Edifici B. 08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona). Adreça electrònica: marta.rovira@uab.es

Basil Bernstein entén que les relacions socials educatives són essencialment relacions de comunicació. En la seva teoria, el fet que la «classificació» entre els subjectes, els espais i els continguts de l'educació sigui més o menys taxativa determina el ventall de veus pedagògiques legítimes, mentre que una autoritat més o menys contundent «emmarca» les relacions entre ensenyants i aprenents (Atkinson, 1989; Cox, 1989; Morais i Neves, 1992; Bernstein, 1993). Les primeres versions de la seva teoria estudiaven com la continuïtat entre els graus de classificació i l'emmarcament de les pedagogies escolars i familiars facilita o dificulta l'aprenentatge (Bernstein, 1971; Cook-Gumperz, 1973; Morais i Neves, 1992). Tanmateix, durant els anys noranta aquesta teoria ha estès el seu argument perquè, a més d'incloure aquestes regles d'avaluació escolar de les pedagogies familiars, abasti les regles de recontextualització que regulen la selecció d'uns elements culturals per configurar el currículum escolar. D'aquesta manera ha sorgit el concepte del «dispositiu pedagògic», que designa l'articulació entre les regles que distribueixen els significats per al conjunt d'una cultura, les regles que recontextualitzen alguns d'aquests significats per introduir-los a l'escola i les regles que estableixen la continuïtat o la discontinuïtat entre les pedagogies escolars i les pedagogies familiars (Bernstein, 1993, 1996).

El principi de l'atenció a la diversitat forma part del dispositiu pedagògic que orienta les escoles secundàries d'ençà de la reforma. Això vol dir que impregna les regles amb què l'escola recontextualitza els coneixements que trasllada de l'àmbit científic a l'alumnat. L'anàlisi sociològica pot explorar quines connotacions ha adquirit el terme clau d'aquell principi a mesura que travessava els diferents camps d'activitat vinculats al sistema educatiu, o, com els anomena Bernstein, els camps on s'estableix el control simbòlic: el camp oficial (polític) i el camp pedagògic.

Tindrem en compte tres contextos socials per on ha transcorregut el principi de la diversitat des de la seva formulació politicoacadèmica fins a la seva aplicació educativa. Tot i que no són pas els únics, són els que es relacionen més directament amb la pràctica quotidiana a les aules. D'entrada, és evident que el principi prové d'un seguit d'estudis, experiències i teories de la psicologia i de la pedagogia que li han proporcionat una base científica. Doncs bé, la reforma educativa ha recontextualitzat la diversitat i l'ha traduït d'aquests termes científics a uns termes oficials, uns termes pedagògics i uns termes docents. Els termes oficials configuren el discurs amb què el MEC i els departaments d'ensenyament de les comunitats autònomes dotades de competències educatives han desenvolupat aspectes concrets de la llei, com ara els dissenys curriculars. Els termes pedagògics han perfilat un altre discurs, expressat en les publicacions dels acadèmics promotors de la reforma i dels seus crítics. Aquest discurs acadèmic té la seva pròpia lògica, ja que respon al debat entre especialistes que escriuen sobre aspectes de l'atenció a la diversitat, polemitzen

sobre les seves interpretacions i preveuen com traslladar-la a les escoles. Finalment, els termes docents als quals s'ha traduït aquell principi s'articulen en una altra mena de discurs, que també respon a la seva pròpia lògica. Aquest discurs docent no té per objecte el desenvolupament de la llei (com l'oficial) o la discussió de les seves lectures (com el pedagògic) sinó l'aplicació de les seves directives en unes escoles on s'educa adolescents, d'una banda, i s'entaulen les relacions laborals del professorat, d'una altra.

Bernstein va presentar aquesta anàlisi en un moment en què molts altres pedagogs i sociòlegs elaboraven altres teories sobre la política educativa. La seva versió té la virtut d'englobar aspectes que aborden puntualment les altres teories, com ara el dels camps d'activitat (Ball, 1990, 1994; Ladwig, 1994) o el de l'ordre dels discursos i les pràctiques educatives (Tyler, 1991; Popkewitz, 1994), i ha estimulat força estudis sociohistòrics (Jenkins, 1989; Stoer, 1994); tanmateix, encara no s'ha aplicat a la formulació d'altres qüestions com ara la definició de l'estat (Dale, 1989) o la interacció política de les identitats de classe, gènere i ètnia (McCarthy, 1993). A banda dels mèrits i de les objeccions comparatives, estem d'acord amb el mateix Bernstein (1993, 1996) que la teoria del dispositiu pedagògic és l'única anàlisi disponible del contingut del discurs pedagògic. Hi coincidim en la hipòtesi segons la qual el discurs pedagògic, alhora que enfoca algunes característiques de l'alumnat, privilegia alguns trets socials respecte a d'altres, i, per tant, regula la relació entre la diversitat social i la diversitat educativa.

### **Diversitat educativa sense diversitat social**

Hem analitzat una selecció de textos oficials publicats pel MEC i pels departaments d'ensenyament de Catalunya i d'Euskadi. D'acord amb els nostres resultats, aquests textos han recontextualitzat la noció de diversitat en tres sentits. Primerament, l'han despallada del seu referent social. Entenen que l'alumnat i les relacions escolars són diverses segons uns criteris de currículum, de pedagogia o d'avaluació que ningú no vincula explícitament amb la diversitat efectiva dels atributs socials. El resultat és que les escoles han rebut el missatge que proclama que la diversitat és qüestió de preferències individuals a les quals s'ha de donar un tractament diferenciat, i que algunes d'aquestes preferències són més problemàtiques que d'altres. En segon lloc, subrepticiament, han establert una contraposició entre la diversitat i la normalitat. Aquests textos sovint esmenten la diversitat a l'hora d'assenyalar solucions a les mancances educatives de l'alumnat, de manera que restringeixen el seu abast conceptual a un grup d'es-

tudiants considerats especials o problemàtics. Per últim, l'han presentada com una nova eina professional. Totes tres administracions educatives recorden al professorat que ha de modificar les seves pràctiques en una direcció apuntada pel principi de l'atenció a la diversitat, i remarquen les virtuts d'una nova manera d'ensenyar inspirada en aquest principi.

Algunes citacions il·lustren fàcilment aquesta interpretació. La formulació general del principi ha estat molt ambigua, per tal com ha propugnat un equilibri molt abstracte entre l'atenció escolar a les diferències socials i la preocupació per la igualtat d'oportunitats, o millor dit: entre l'articulació de la primera en el concepte de diversitat i l'articulació de la segona amb els eixos transversals.

«D'una banda, els sistemes educatius de totes les societats desenvolupades tendeixen a proposar una oferta com més va més múltiple, complexa i diversa, capaç de respondre a les molt variades exigències culturals i professionals, així com a les demandes de coneixements i de valors propis de les societats obertes. D'una altra, pel que fa al seu caràcter de sistemes, les estructures educatives han d'assegurar la coordinació d'aquests elements diversos, i d'alguna manera han de controlar la complexitat a fi i efecte que la complicació no en malmeti la coherència ni la diversificació no provoqui una altra desigualtat d'oportunitats» (MEC, 1988: 80).

Mentre que l'atenció a la diversitat figura com un epígraf en la majoria de documents oficials, que sempre precisen què pot voler dir en cada nivell, el concepte d'igualtat es dilueix a l'hora de concretar-lo. El nou sistema educatiu, oficialment, serà més igualitari que l'anterior perquè tots els nois i noies assistiran a la mateixa mena de centres fins als setze anys. Tant si les seves escoles són CEIP fins als dotze anys i després IES, com si són col·legis que integrin els cicles primaris i secundaris, no se separaran en dues línies escolars diferenciades i paral·leles fins que no hagin acabat l'escolaritat obligatòria. Per tant, tot i que la LOGSE no modifica substancialment els serveis d'assessorament escolar que han de compensar les eventuals desigualtats entre estudiants, es limita a donar-los més marge de maniobra abans del moment de la selecció. Admet, a més, la possibilitat que les escoles facin algun esforç suplementari per garantir la igualtat, ja que proposa que totes les àrees del currículum tinguin en compte la igualtat d'oportunitats. Tanmateix, aquest eix transversal és tan sols una manera de pensar els continguts, relacionada amb d'altres, com ara l'educació cívica i moral, l'educació ambiental, l'educació per al consum, per a la salut i per la pau, o fins i tot l'educació viària. S'espera que tots plegats afectaran les pràctiques docents, però no s'especifica aquest desig amb la mateixa precisió que mereix l'atenció a la diversitat.

Encara més: als textos seleccionats es detecta una sèrie de girs retòrics que buiden de contingut aquesta inquietud igualitària. D'aquesta manera el discurs oficial ha individualitzat el concepte de diversitat tot deslli-

gant-lo dels seus possibles vincles amb els grups socials, l'ha normalitzat tot convertint-lo en un criteri per discernir el potencial de l'alumnat, i ha procurat d'oferir-lo com una eina per modificar la professió docent. Tres arguments confirmen aquesta lectura.

Primer: els documents oficials redueixen la diversitat a la diversitat de nivells i de ritmes d'aprenentatge.

«Alguns microcomponents de la diversitat que caldria considerar: desenvolupament de la maduresa o nivell d'aprenentatge en un moment donat; la motivació i l'interès o la preferència per determinats coneixements; la timidesa o la dificultat de comunicació; l'autoavaluació o capacitat per a valorar els propis aprenentatges; l'aprenentatge visual o domini d'aquest sentit; l'aprenentatge auditiu o domini d'aquest sentit; les preferències interactives o per determinades persones a l'hora de realitzar certs treballs; les habilitats d'aprenentatge o les preferències per determinades tècniques o mètodes de treball; la relació entre adquisicions i produccions o la millor capacitat per a la comunicació que per a l'elaboració i viceversa; el nivell d'autonomia-dependència o capacitat per deixar-se amb major o menor independència; el grau de voluntarietat o predisposició a realitzar certs treballs i aprenentatges; el nivell d'autoestima o capacitat per comprendre les autèntiques possibilitats» (Govern basc: Departament d'Ensenyament, 1994: 118).

Segon: el professorat rep el missatge que la diversitat serveix per distribuir l'alumnat entre els crèdits variables, o entre les futures opcions d'estudi, però en aquest punt ni tan sols s'esmenten la igualtat o els eixos transversals.

«La valoració psicopedagògica constitueix el referent bàsic per a la presa de decisions en matèria curricular que té com a obligat punt de referència el currículum ordinari, encara que lògicament amb les adaptacions aconsellables.

Tota adaptació individualitzada del currículum suposa sempre un èmfasi diferent en alguns aspectes, d'acord amb les característiques personals i les competències dels alumnes. Així doncs, una adaptació individualitzada del currículum pot significar:

- a) La prioritització d'unes àrees curriculars o de certs continguts a dins de l'àrea en relació als que proposa el currículum general per a tots els alumnes.
- b) La inclusió de continguts i objectius complementaris i referits a aspectes molt específics.
- c) La modificació del temps previst per assolir determinats objectius curriculars»

(MEC, 1989: 167)

Tercer: s'ofereix el tractament de la diversitat com una eina tècnica imprescindible en el nou repertori professional. Per exemple, el caràcter sistemàtic d'algunes propostes incloses en els dissenys curriculars, o també les pluges d'idees, apel·len a la cultura professional del professorat perquè adopti les noves tècniques i les faci servir.

«Es poden definir algunes grans línies que orientin el professorat en la diversificació:

1. Diversificació dels elements de comunicació del professorat amb l'alumne/a (...)
2. Diversificació dels mètodes pedagògics (...)
3. Diversificació dels ajuts i de l'aprofundiment (...)» (Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1992: 13).

«Per consegüent, i partint del que s'ha dit anteriorment, les estratègies a seguir a classe amb l'alumnat amb diferents habilitats podrien ser:

adaptar els llibres de text als diferents ritmes de progrés;

- graduar la tasca, no pas el material;
- permetre-li de triar el nivell de tasca que desitgi;
- variar l'organització de la classe (tota la classe, parelles, grups reduïts) amb la intenció de posar en contacte els alumnes i les alumnes amb diferents ritmes d'aprenentatge;
- adreçar-se de tant en tant a tot el grup en conjunt, perquè els alumnes i les alumnes tinguin consciència de grup;
- proporcionar materials d'autoestudi per als qui acabin abans que altres;
- incorporar la consciència del propi aprenentatge a la programació (autonomia de l'aprenent, per animar-lo a ser més independent);
- ser un facilitador en comptes d'un monitor;
- emprar l'errada com un ajut per a l'aprenentatge, en lloc de convertir-la en la mesura de la nota;
- integrar la llengua estrangera amb altres matèries;
- permetre que l'alumne o l'alumna treballi al seu propi ritme;
- fer-lo responsable del seu propi aprenentatge;
- permetre-li de seleccionar idees o projectes, per motivar-lo més»

(Govern basc: Departament d'Ensenyament, 1994: 77)

En suma, per al discurs oficial les escoles han de diversificar les seves pràctiques, però han de «controlar la complexitat» i garantir la coherència i la igualtat escolars. El primer que cal diversificar és l'atenció als nivells d'aptitud i d'actitud, per la qual cosa es preveu sobretot d'adaptar el currículum als casos individuals que se'n surtin pitjor. Les noves eines inclouen un ampli ventall de «diversificacions», dins del qual s'espera que el professorat dirigeixi les aules enfilant diferents mètodes rere uns objectius pedagògics que no poden ser del tot unitaris. El quadre dels nous fins i dels nous mitjans és força ric en matisos; tanmateix, aquests esperats gestors o gestores d'aula hauran de considerar l'alumnat cas per cas, i col·locar-lo en una escala que s'estengui dels més avantatjats als menys avantatjats, abans d'articular les seves estratègies.

## Qui dirigeix l'atenció a la diversitat?

El canvi de l'escola academicista cap a l'escola constructivista s'ha convertit en el nucli del discurs pedagògic. Aquest discurs retreu els seus defectes a la docència centrada en els conceptes i ofereix les fórmules didàctiques centrades en l'aprenent. Entén que aquests aprenents són individus a banda dels grups socials, i que són més o menys diversos respecte a un patró de normalitat; alhora, espera que el professorat refaci la seva professió a partir d'ensinistrar-se en l'aplicació d'aquest altre mètode.

Molts llibres i articles han elaborat el discurs pedagògic sobre la diversitat educativa. Una anàlisi de contingut d'una mostra d'aquestes publicacions palesa fins a quin punt l'han individualitzada i normalitzada, i també l'han presentada com una nova base professional. Aquesta mostra inclou tant alguns textos dels promotors directes de la reforma com d'alguns altres pedagogs.

Els textos pedagògics coincideixen amb els oficials en el fet de deslligar la diversitat educativa de la social per tal com es fixen estrictament en les diferències individuals. A més, li atorguen també una connotació normalitzadora en la mesura que sovint restringeixen les propostes per atendre-la a la possibilitat d'adaptar el currículum per als casos especials.

Potser l'exemple més clar de la individualització de la diversitat estriba en l'accepció que hom ha atorgat al concepte d'«aprenentatge significatiu». De les diferents teories sobre el llenguatge i la seva significació s'han destacat aquelles que la remetent a una operació mental aïllada, però s'han deixat de banda aquelles segons les quals els significats s'adquireixen i s'afaiçonen a base de relacions recíproques. D'acord amb el paradigma acadèmic de la psicopedagogia espanyola, l'aprenentatge és significatiu en la mesura que estableix «vincles substantius i no arbitraris entre el que cal aprendre –el nou contingut– i el que ja se sap, el que ja hi ha en l'estructura cognitiva de la persona que aprèn –els seus coneixements previs» (Coll i Solé, 1989:14).

Altres professionals de la pedagogia defensen una definició similar de la diversitat des de posicions que no han estat tan directament vinculades a la reforma com les de Coll. Així, Buxarrais *et al.* (1990) en proposen una versió clarament individualista quan la remetent a les fases del desenvolupament psicològic. Per aquesta autora i el seu equip, les diferències necessiten una atenció específica segons l'edat dels educands. D'aquesta manera, es dibuixa una taula de vint-i-cinc caselles on les diferències psicològiques, ideològiques, etnicoculturals i socioeconòmiques mereixen un tractament particular cada dos anys. Als dotze/catorze anys, posem per cas, el tractament de les diferències etnicoculturals ha de tenir en compte les conseqüències interpersonals i sociopolítiques de les diferències ra-

cial quan esdevenen motiu de discriminació, mentre que la mateixa edat és el moment apropiat perquè l'atenció a les diferències socioeconòmiques consideri els conflictes laborals. A més d'individualitzar la diversitat, aquest plantejament la contraposa a un patró de normalitat regit per la classificació escolar de les edats. Pel que fa a la individualització, és anàloga a altres enfocaments com ara el concepte de l'educació intercultural segons Aguado (1997): aquesta autora redueix la diferenciació cultural als estils cognitius i les «variables afectivo-culturals» per distingir-la de la privació social.

La normalització pedagògica de la diversitat no s'eridevina tan sols rere la preocupació evident per mantenir les classificacions dels aprenentatges per edat (Buxarrais *et al.*, 1990) o per trobar noves formes d'avaluació (Salmerón, 1997). És encara més rellevant com el discurs pedagògic ha acabat establint una nova pauta de normalitat pel fet d'haver magnificat el vessant curricular de l'atenció a la diversitat. El cas de Lluch i Salinas (1996) és una mostra d'aquest efecte. Els autors defensen un concepte dinàmic de cultura, assenyalen diverses mancances de l'escola davant la diversitat cultural i presenten una manera de començar a modificar els centres en un sentit intercultural; ara, el gruix de la seva proposta afecta el currículum i n'acaba essent una diversificació estipulada per a una situació especial.

En aquest punt és necessari un aclariment. En assenyalar aquestes connotacions dels textos anteriors hem analitzat el missatge que transmeten, però no hem formulat una crítica directa contra la seva validesa. És innegable que no ens convencen perquè obscureixen un aspecte que ens sembla crucial, però no seria rigorós descartar-los pel sol fet que no interpretem la diversitat de la mateixa manera. Volem recordar que tot el coneixement científic, inclòs el nostre, pot ser sotmès a una anàlisi similar dels supòsits filtrats al llarg de la seva gènesi i de la seva divulgació, però aquesta anàlisi no comporta cap afirmació respecte a la seva validesa. Millor dit, afirmar que l'educació moral o l'educació intercultural han assumit la diversitat educativa al marge de la diversitat social no implica pas la desqualificació automàtica d'aquestes propostes.

El discurs pedagògic, finalment, també ha intentat oferir al professorat una nova imatge professional. Aquest discurs ha estat el principal medi on ha fructificat el «llenguatge reforma», que s'ha presentat com una nova manera de fer a un col·lectiu que era reticent per diverses raons, sobretot a causa de la seva memòria professional de l'escola acadèmica i de la incertesa organitzativa derivada de qualsevol canvi. A més, el discurs pedagògic ha aguditzat la tensió entre professions, ja que ha inventat una figura encarregada de menar el canvi escolar en una direcció més atenta a la diversitat. Alhora que algunes especialitats docents perdien espai en el nou currículum, ha entrat als centres una nova figura que havia d'exercir un poder formal de suport i un poder informal de direcció pedagògica del professorat (Torres, 1996).



Així doncs, el discurs pedagògic acostuma a sobreentendre que hom aprèn aïlladament a través d'una relació individual entre la persona i el coneixement. Aquest esquema deixa pas fàcilment a classificacions normalitzadores, fins i tot en ocasions on el concepte de coneixement o de cultura s'amplia força. I s'ofereix al professorat com el fonament científic vàlid per a un nou liderat de l'organització escolar.

### **Diversitat i paciència a l'aula**

Les entrevistes i les observacions dutes a terme a les aules de diverses escoles públiques i privades d'una ciutat mitjana de Catalunya revelen que el professorat ha adaptat el tractament de la diversitat als motlles acadèmics del BUP. Malgrat que la situació ha canviat, i que les possibilitats estan molt obertes, als nous instituts d'ensenyament secundari la tònica general sembla l'acceptació reticent d'alguns elements de l'atenció a la diversitat. D'aquesta manera, el quadre general de la majoria d'aules observades presenta un professorat que «apropa» pacientment el coneixement a l'alumnat, amb el consegüent desgast psíquic per ambdues bandes, però no aplica veritables estratègies de mediació.

El professorat de secundària s'ha trobat davant de les desigualtats socioeducatives de part de les quals el preservava abans el Graduat Escolar, i ha hagut de modificar la terminologia amb què justifica el seu treball. Aquesta situació li ha generat una aguda sensació d'incertesa, com ocorre en qualsevol canvi organitzatiu. Les pautes de treball anteriors ja no poden proporcionar les seguretats del BUP, perquè aquest no existeix i perquè la composició social dels grups-classe o la manera de formar aquests grups han variat substancialment en moltes escoles. Els resultats enregistrats indiquen que la reacció docent ha estat bastant homogènia, ja que les entrevistes i les observacions realitzades no han captat diferències significatives entre una mostra d'escoles que eren molt diferents per la seva història i la seva titularitat. I aquesta reacció ha imprès el seu segell sobre el sentit pràctic de la diversitat educativa a les aules.

En primer lloc, per al professorat, el terme fa referència als trets individuals dels nois i noies de la seva classe. Cap entrevista no el vincula amb les relacions socials susceptibles d'influir en l'aprenentatge ni considera que la docència les hagi de tenir, en compte. Més aviat moltes respostes coincideixen a substituir mecànicament la imatge del «l·listó» per la del «dictamen individual».

«Jo he vist una gran diferència per exemple entre una avaluació de l'ESO i una avaluació de BUP. En una avaluació de BUP el professor deia clarament: 'aquest alumne no ha arribat al mínim que li exigeixo, que li exigim al seminari per a aquesta assignatura'. Allò típic: 'no podrà aprovar la Selectivitat si no ha assolit això'. En canvi, per als de l'ESO ha estat una avaluació més individualitzada de veure els progressos que ha fet aquest alumne en general, a cada assignatura» (FP3S).

«Per exemple, he donat molta importància al cas d'algun alumne d'aquests de dictamen, doncs he donat potser més importància que als seus coneixements, a la seva actitud, a com ha valorat certes coses, o com ha après... (...) Clar, jo he tractat una mica de no generalitzar. (...) He intentat fer-ho també diversificat, depenent una mica de l'alumne» (FP3S).

Aquests fragments expressen verbalment la situació observada a les aules. Aquesta no ha mostrat pas un professorat autoritar o amenaçador, com tampoc no ha detectat gaires negociacions efectives entre les inquietuds estudiantils i el currículum comprensiu de l'ESO, sinó que simplement ha retratat uns professionals que «expliquen» la lliçó i deixen espai per a les preguntes, però sense emprar les referències interdisciplinàries, el treball cooperatiu o els agrupaments flexibles a l'aula. El producte d'aquesta estratègia és una interacció d'allò més tensa. En general, el professorat intenta apropar les nocions, però no s'esforça per connectar-les amb l'alumnat; aquest segueix les lliçons sense massa interès, i a voltes les subverteix amb jocs i bromes.

D'altra banda, els processos de normalització han fornit a gunes solucions al professorat per controlar la incertesa. Moltes de les seves estratègies responen a unes formes definides per endavant: ús dels agrupaments com a grups de nivell, cerca d'una fórmula tridimensional d'avaluació segons continguts, procediments i actituds, substitució d'uns llibres de text per uns altres, etc. Encara més, aquests altres motlles didàctics torner a privilegiar els atributs socials propers a l'ètica del treball i a la classe mitjana, és a dir, continuen mesurant els comportaments escolars amb el mateix patró d'abans.

«Els meus criteris d'avaluació han canviat un cent per cent, absolutament. Jo ara començo avaluant si vénen o no vénen puntuals a classe (...). Valoro el respecte a la persona perquè no hi hagi problemes de baralles i de tonteries. Que hi hagi silenci, coses que ja es donaven per descomptades, que a una classe hi ha d'haver silenci (...) Que prenguin nota a la llibreta cada dia del que han fet, si jo explico alguna cosa que quedi reflectida, si han de fer ells alguna mena d'explicació (...) apunto els treballs a la llibreta. Si al final ho deixen tot endreçat o no: ordre i cura del material. (...) Però, vaja, bàsicament la persona que demostra que ha pogut anar seguint les pautes, que ha canviat d'actitud, començava fent molt enrenou i ara fa molt tranquil·leta el seu treball, i s'aconsegueix abstraure amb el que treballa, això es valora molt... Abans era la nota dels exàmens, ara la nota de l'examen queda allí amagada al mg de...» (PF3C).

D'aquesta manera, el fet que guanyi valor el vessant expressiu de l'aprenentatge no implica pas que s'eliminin els biaixos de classe, gènere i etnicitat (és a dir, de la diversitat social) que existeixen a l'aula i en la relació docent. Al contrari, les desigualtats socials s'oculten rere la noció individualista i psicològica que s'utilitza en tractar la diversitat.

En tercer lloc, el professorat no se sent còmode amb les eines que els discursos oficial i pedagògic li ofereixen. Els nous termes no gaudeixen de bona premsa i són irrellevants a parer de molts entrevistats. Tanmateix, la reforma pot haver influït en la professionalització de la docència mitjançant dos processos directament relacionats amb la diversitat educativa: primer, la introducció dels crèdits variables i la reducció de la diversitat a termes curriculars «faciliten» les estratègies de solució basades simplement en la informatització de les tries de matèries; segon, les editorials han encertat a produir els llibres de text amb les guies didàctiques «tancades», que transmeten una nova sensació de seguretat als professionals. Les tensions observades a les aules es poden, doncs, reequilibrar parcialment gràcies a aquests nous recursos, que reparteixen el problema i proporcionen uns receptaris deslligats de la pràctica reflexiva.

En conseqüència, el professorat també individualitza i normalitza la diversitat a través del seu discurs i de la seva pràctica, però tan sols assumeix parcialment la proposta de convertir el seu tractament en un nou recurs professional.

## Conclusions

A l'Educació Secundària Obligatòria l'atenció a la diversitat predicada per la reforma escolar s'ha convertit en un tractament casuístic dels problemes d'aprenentatge, entesos en la seva accepció més reductiva, i en una subtil però crua comparació constant entre l'alumnat normal i el divers. Els objectius democratitzadors d'aquest cicle escolar s'han vist compromesos.

Malgrat que les discussions maniquees sobre la reforma defineixin el problema en termes ideològics, la realitat és molt més complexa. Certament, les innovacions no han convençut pas el professorat de secundària, i aquest les ha aplicades de la manera que intuïtivament li complica menys l'existència. Tot amb tot, les causes determinants no semblen ni la ideologia educativa d'aquest professorat ni la seva formació prèvia.

Les discrepàncies entre els estaments escolars més o menys «pedagògics» no expliquen pas per què la diversitat ha acabat individualitza-

da, normalitzada i «reprofessionalitzada», ni per què el seu sentit educatiu s'ha pervertit en aquest procés. Ben al contrari, tots els contextos institucionals on s'ha inscrit el terme li han imprès els mateixos biaixos. En aquest procés, doncs, han concorregut algunes intencions polítiques (mantenir una escola selectiva), corporatives (obrir un nou camp d'acció per als experts) i laborals (conservar el control de la docència) al costat dels ideals educatius, però en bona mesura el resultat final és el subproducte dels efectes recíprocs d'aquestes accions. El sistema educatiu és un sistema d'acció entre agents, els quals influeixen amb els seus propis recursos simbòlics i polítics, i provoquen uns efectes finals força complexos.

Les ambigüitats polítiques han obert l'espai d'una nova professió docent, que ha entrat a les escoles amb una proposta formulada de dalt a baix. A hores d'ara la majoria d'escoles de secundària han respost als canvis aplicant noves receptes al marge de l'entorn social en què es mouen. L'aplicació de les noves estratègies i dels canvis organitzatius de la reforma ha comportat, finalment, el manteniment de les discriminacions socials, ja que les desigualtats persisteixen, però molt més ocultes i justificades. Tanmateix, aquest fet no s'ha de considerar només el producte d'un interès pedagògic per mantenir una funció de selecció de l'escola, sinó també el resultat de la suma de moltes estratègies de supervivència davant la incertesa.

En aquest sentit, les nostres conclusions no volen al·ludir tan sols a la política i a les professions docents. L'escola ha de recontextualitzar la diversitat social si ha de distingir entre el que val la pena ensenyar i el que no; ara bé, moltes iniciatives pedagògiques palesen que és possible satisfer aquest requisit a partir del diàleg entre el coneixement professional especialitzat i els interessos de diversos col·lectius que malden per influir en les escoles de la seva localitat per remoure els prejudicis que els provoquen les desigualtats socials (Connell, 1997; Apple i Beane, 1997). Malgrat que no exposem aquí aquestes propostes ni els problemes que també comporten, és important recordar que la recerca educativa universitària contribueix a obrir o a tancar moltes possibilitats de democratitzar l'escola per aquesta via.

## **Annex metodològic**

L'estudi va adoptar quatre decisions per tal de fer operatius els conceptes de la teoria del dispositiu pedagògic. En primer lloc, va entendre que no podia esbrinar les interaccions establertes en cada camp d'activitat sense una interpretació retrospectiva de les posicions dels agents, però

podia analitzar aquests camps a partir del discurs que hi havia esdevingut hegemònic. Per aquest motiu, va buscar les fonts de documentació i els informadors que podien expressar respectivament els discursos oficial, pedagògic i docent. Aquesta estratègia és sens dubte parcial, perquè obvia la construcció quotidiana dels significats, però ofereix l'avantatge de facilitar-ne una visió general.

En segon lloc, va construir una mostra de documents oficials, que incloïa els següents: MEC (1987, 1989), LOGSE (1990), Govern basc (1993), Generalitat de Catalunya (1992, 1993, 1995), MEC (1994), Barberà (1995), LOPEGCE (1995). Així doncs, preniem documents emesos per tres administracions dirigides per tres partits polítics diferents. D'aquesta manera assumia que cada administració constituïa un «cas d'estudi» i extreia generalitzacions d'acord amb les similituds entre els tres discursos.

En tercer lloc, va construir una mostra anàloga de documents pedagògics. En aquest punt va entendre que les orientacions acadèmiques configuraven els «casos d'estudi», i, per tant, en va cercar dues de diferents per tal de donar suport a possibles generalitzacions. Per aquest motiu, una part dels textos consultats s'emmarquen directament dins de l'especialitat de psicopedagogia (Bonals i de Diego, 1996; Coll, 1989, 1991, 1992, 1993, 1994; Darder i Franch, 1991; Torres, 1996; Salmerón, 1997), però una altra prové d'altres camps de les ciències de l'educació (Aguado, 1997; Buxarrais, 1990, 1995; Lluch i Salinas, 1997).

En quart lloc, va dissenyar una mostra de docents que calia entrevistar. Per aquest fi va triar una ciutat mitjana de la regió metropolitana de Barcelona, on era fàcil trobar escoles i barris diferents. Va establir en aquesta ocasió que cada escola constituïa un dels «casos d'estudi». Així, l'equip investigador va entrevistar professorat de quatre centres: un centre públic que feia BUP abans de la reforma i havia vist canviar radicalment la composició del seu alumnat en convertir-se en IES; un centre públic que feia FP abans de la reforma i havia experimentat el canvi oposat a l'anterior, ja que la porció del seu alumnat de classe mitjana s'havia incrementat; un centre concertat laic que ofereix una educació marcada per la disciplina; i un centre concertat, pertanyent a un orde religiós propietari de diversos centres gestionats mitjançant una fundació, que ha estat pioner en l'experimentació de la reforma i que escolaritza alumnat de classe mitjana alta. A cada escola es van realitzar entrevistes amb la direcció i amb una selecció de professorat que impartia diverses matèries; igualment, es van efectuar observacions de les classes de la majoria del professorat que havia accedit a concedir l'entrevista.

*Agraïments.* Agraïm els comentaris de les persones que han col·laborat amb nosaltres al Programa de Coeducació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, ja que les hipòtesis i les anàlisis d'aquest estudi s'han inspirat parcialment en els objectius d'aquest

programa. Sobretot, volem esmentar Amparo Tomé, Gemma Marcet i Jesús Bela. Agraïm també els seus suggeriments al Consell de Redacció de la revista *Temps d'Educació*.

## **Referències bibliogràfiques**

- AGUADO, M. T.: *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED, 1997.
- ATKINSON, P.: «Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació», dins *Temps d'Educació*, núm. 2, 1989, pp. 45-63.
- BALL, S. J.: *Politics and Policy Making in Education*. Londres: Routledge, 1990.
- BALL, S.J.: *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Londres: Open University Press, 1994.
- BARBERÀ, V.: *Normas para la elaboración del proyecto curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995.
- BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- BERNSTEIN, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis, 1996.
- BONAL, X.: «Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain», dins *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, (2), 1995, pp. 203-220.
- BONAL, X. i RAMBLA, X.: «The Recontextualisation Process of Educational Diversity: new forms to legitimise pedagogic practise», dins *International Studies in Sociology of Education*, vol. 9, (3), 1999, pp. 293-313.
- BONALS, J. i DE DIEGO, J.: «Ètica y estética de una profesión en desarrollo», dins MONEREO, C. i SOLÉ, I. (coord.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, 1996, pp. 501-519.
- BUXARRAIS, M. R. et al.: *Ètica i Escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat, 1990.
- BUXARRAIS, M. R.: *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives, 1995.
- CIDE: *Catorce años de investigaciones sobre las desigualdades en Educación en España*. Madrid: MEC, 1997.
- COLL, C. i SOLÉ, I.: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, març 1989.
- COLL, C.: «Concepción constructivista y pensamiento curricular», dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, 1991.

- COLL, C. et al.: *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI-Santillana, 1992.
- COLL, C. et al.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó, 1993.
- COLL, C.: «El compromiso con la reforma», dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224, 1994.
- COLL, C.; DARDER, P. i PÉLACH, J.: *Projecte educatiu i construcció del currículum en el marc de la reforma*. Barcelona: Eumo Editorial, 1991.
- COOK-GUMPERZ, J.: *Social Control and Socialisation. A Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- COX, C.: «Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein», *Temps d'Eduació*, núm. 2, 1989, pp. 63-81.
- DALE, R.: *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- DARDER, P. i FRANCH, J.: *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Barcelona: Eumo editorial, 1991.
- GOVERN BASC: DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ: *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria. Tecnología Básica y Matemáticas*. Vitoria: Govern Basc, 1993.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992.
- Currículum. Educació Secundària Obligatòria. Matemàtiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.
- Educació Secundària Obligatòria. Projecte curricular de l'àrea de matemàtiques. Segon cicle. Material per al professorat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.
- GIMENO, J. i PÉREZ, M. A.: «El profesorado de la reforma», dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, 1993.
- JENKINS, C.: «The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism», PhD Thesis. London: Institute of Education, 1989.
- LADWIG, J.G.: «For Whom that Reform?: outlining educational policy as a social field», dins *British Journal of Sociology of Education*. 15 (3), 1994.
- LLUCH, X. i SALINAS, J.: «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, 1997.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos*, de 15 de noviembre de 1995.
- MCCARTHY, C.: *Racismo y currículum*. Madrid: Morata, 1993.
- MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: MEC, 1987.
- MEC: *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC, 1989.
- MEC: *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC, 1994.

- MORAIS, A. M. i NEVES, I. P.: *Socialização Primária e Prática Pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- POPKEWITZ, Th.: *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- SALMERÓN, H. (Coord.): *Evaluación educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1997.
- STOER, S.: «O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática», dins *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 4, 1994, pp. 3-33.
- TORRES, J. A.: «El psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaboradora favorecedora de la atención a la diversidad», dins *Bordón*, núm. 48, 1996, pp. 411-420.
- TYLER, W.: *Organización escolar*. Madrid: Morata, 1991.
- VV.AA.: «Educación en la diversidad», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 212, 1993.

### **Paraules clau**

*Sociologia de l'Educació*

*Política educativa*

*Atenció a la diversitat*

*Etnografia escolar*



## Abstracts

*El artículo presenta los resultados de un estudio realizado en cuatro escuelas secundarias de una localidad catalana durante el periodo 1996-1998. El estudio ha aplicado la teoría del dispositivo pedagógico de Basil Bernstein al análisis del tratamiento de la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello ha investigado los procesos de recontextualización oficial y pedagógica de este principio educativo, así como su influencia sobre las prácticas docentes en el aula. Las hipótesis sugieren que este proceso de recontextualización ha inducido a las escuelas a individualizar, normalizar y reprofesionalizar la noción de diversidad. Los discursos oficial, pedagógico y docente reflejan los dos primeros efectos, pero el profesorado se ha desentendido bastante de las propuestas oficiales y pedagógicas dirigidas a la reprofesionalización.*

*Cet article présente les résultats d'une étude réalisée auprès de quatre écoles secondaires d'une localité catalane pendant la période allant de 1996 à 1998. Cette étude a appliqué la théorie du dispositif pédagogique de Basil Bernstein à l'analyse du traitement de la diversité au niveau de l'Éducation Secondaire Obligatoire. À cette fin, on a étudié les processus de recontextualisation officielle et pédagogique de ce éloigné principe éducatif ainsi que son influence sur les pratiques d'enseignement dans la salle de classe. Les hypothèses suggèrent que ce processus de recontextualisation a mené les écoles à individualiser, normaliser et «reprofesionaliser» la notion de diversité. Les discours officiel, pédagogique et d'enseignement reflètent les deux premiers effets mais le professorat s'est assez des propositions officielles et pédagogiques dirigées à la «reprofesionalisation».*

*The article reports the findings from a study carried out in four secondary schools in a Catalan town between 1996 and 1998. Basil Bernstein's «pedagogic device» provides the framework for an analysis of the way in which educational diversity has been included among the principles of the new system of compulsory secondary education in Spain. The research focuses on how «diversity» underwent both an official and a pedagogic recontextualisation, as well as how these processes impinged upon classroom practices. The analysis tests the hypothesis that schools have eventually individualised and normalised «educational diversity» in line with both official and pedagogic discourses. However, although these discourses proposed that teachers should also redefine their profession by incorporating diversity-related skills, it is apparent that they have failed to do so.*