

Educació inclusiva. Donar sentit al currículum*

Alison Ford, Linda Davern i Roberta Schnorr

A mesura que cada vegada més escoles i aules promouen la inclusió de tots els alumnes com a membres plens i valorats, es fa un pas important per preparar-los més bé de cara a un món ric en diversitat. Amb tot, així que es deixa de classificar i separar els alumnes, els mestres es veuen enfrontats a nous reptes. Els alumnes, en particular els que s'han educat en escoles i classes diferenciades, sovint acudeixen a les aules ordinàries amb un currículum diferenciat, si més no així els ho pot semblar als mestres que examinen els IEP (Individual Educational Plan)¹ i intenten determinar la millor manera d'incloure els alumnes en l'atmosfera d'una classe ordinària. De quina manera funciona aquest procés d'inclusió? Com «entenen» els mestres el currículum quan les necessitats dels alumnes semblen tan diverses?

Inicialment és probable que molts mestres considerin les necessitats curriculars dels diversos alumnes d'una manera «paral·lela», és a dir, la majoria dels alumnes segueixen el currículum «ordinari» (tot i que pugui ser necessari adaptar-lo), i s'utilitza un currículum «funcional» per als pocs alumnes que tenen necessitats educatives molt especials. Amb el temps, però, aquestes dues vies curriculars poden semblar més iguals, no pas perquè es resti èmfasi als objectius de cadascuna, sinó perquè els mestres comencen a entendre les diverses necessitats dels alumnes dins un marc compartit. Les seccions següents presenten cinc estratègies que, combinades, poden contribuir a la comprensió, per part d'un mestre, d'un enfocament per a planificar la intervenció educativa per a tots els alumnes. Aquestes estratègies estan vinculades a: 1) l'èmfasi en els objectius generals de l'educació, 2) la creació

d'un marc curricular comú, 3) l'oferiment d'un currículum significatiu, 4) l'avaluació dels resultats individualitzats i basats en el rendiment, i 5) el reconeixement de la força del currículum «implícit» (GOODLAD, 1984).

Èmfasi en els objectius generals de l'educació

Tal com va assenyalar un mestre, «no haig d'oblidar que l'educació és moltes coses més que passar exàmens de coneixements en assignatures com ara matemàtiques, anglès, ciències humanes i ciència». Molts educadors comparteixen una opinió semblant. És fàcil no tenir en compte els objectius amplis de l'educació quan un sol resultat (adquirir coneixements avaluats per tests de rendiment estandarditzats) rep tanta atenció i d'altres en reben tan poca.

Què necessiten aprendre els alumnes?

En general, s'ha admès que els alumnes haurien de deixar l'escola amb un nivell bàsic i sòlid de coneixements. Tradicionalment, això ha significat ajudar els alumnes a desenvolupar, almenys, una «competència mínima» en el llenguatge (la capacitat per llegir, parlar i escoltar), el càlcul i el coneixement general sobre el seu món. Per aconseguir això, l'educació s'ha traduït durant molts anys en l'ensenyament d'una varietat de disciplines, cadascuna amb el seu propi abast i la seva seqüència de coneixements i habilitats (per exemple, cultura lingüística/idioma (català, anglès, etc.), ma-

* ALISON FORD; LINDA DAVERN; ROBERTA SCHNORR. «Inclusive Education: "Making Sense" of the Curriculum». Dins: SUSAN STAINBACK; WILLIAM STAINBACK (ed.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., 1992, cap. 3, p. 37-61. [Traducció de M. Lluïsa Parés].

1. Nota de la redacció: Els IEP són programes personalitzats que inclouen la descripció de tots els serveis (educatius, sanitaris, socials, etc.) i els objectius que es proposen des d'aquests serveis per a l'alumnat amb discapacitats.

temàtiques, ciència, ciències humanes). D'altres resultats principals (per exemple, el benestar físic, l'expressió creativa a través de l'art, l'èxit en la vida professional), se n'ha fet referència com a educació física, art, música i educació vocacional i professional.

Tanmateix, la gran majoria dels educadors sostenen que s'esforcen per alguna cosa més que pel domini de la informació que típicament contenen les taules d'abast i seqüències². En una època en què la gent intenta seguir el ritme del volum creixent d'informació mundial que hi ha disponible, es considera que la capacitat per trobar estratègies i processos per recuperar i utilitzar aquesta informació constitueix un resultat fonamental de l'educació. Recentment, per exemple, se'ns ha fet avinent que l'aprenentatge d'operacions bàsiques no és un succedani de la capacitat per resoldre problemes de sentit comú. Els alumnes han rebut crítiques contínues dels mitjans de comunicació per la manca d'aquesta capacitat.

Allà on fallen els alumnes nord-americans és en el raonament. Prenguem un problema de divisió [...] 'Un autobús de l'exèrcit pot dur 36 soldats. Si s'han de portar 1.128 soldats al seu lloc d'entrenament, quants autobusos es necessiten?' Només el 70 per cent dels alumnes de secundària [de 14 a 17 anys] a qui es va plantejar aquest problema en una avaluació nacional va fer bé l'operació de dividir 1.128 per 36 i obtenir 31 amb la resta de 12 (o 31,333). Cosa encara pitjor, dels qui van arribar fins aquí, només 1 de cada 3 va treure la conclusió que, per desplaçar tots els soldats, es necessitaven 32 autobusos. La resta, acostumats al món estèril i autoreferencial dels cursos de matemàtiques escolars, no se'ls va acudir preguntar sobre una resposta que incloïa un terç d'un autobús (ADLER, 1990: 18).

Així doncs, si bé l'interès se centra en el fet que els alumnes de secundària adquireixin una base de coneixements sòlida, es posa tanta atenció, o més, en la capacitat per integrar aquests coneixements (assignatures integrades), aplicar-los (raonament crític i destreses per resoldre problemes), gestionar-los (introducció a la informàtica), ampliar-los (aprendre a aprendre; aprenentatge autodirigit), i fer-los servir amb altres persones (construir habilitats interpersonals a través d'estructures col·laboratives).

2. Nota de la redacció: es refereix a exàmens de nivell de coneixements.

Altres forces socials han entrat en el debat sobre allò que s'espera dels alumnes d'avui i dels ciutadans adults de demà. Hi ha una preocupació considerable per l'ampli percentatge d'alumnes que no aproven el batxillerat. Molts d'aquests alumnes en situació de «risc» se senten distanciats i desvinculats de l'activitat educativa. Termes com «fomentar la connectivitat», crear un «sentiment de comunitat» i desenvolupar la «responsabilitat social» comencen ara a formar part del vocabulari escolar.

L'economia global i les comunicacions mundials han intensificat la necessitat que els alumnes de batxillerat tinguin un coneixement més profund d'altres llengües i cultures. Als Estats Units, per exemple, la barreja creixent de grups ètnics i racials a les escoles, així com la manca de sensibilitat continuada davant les diferències, ha accentuat la necessitat que els alumnes entenguin i valorin les diferències que hi ha al seu propi país.

Finalment, també hi ha la preocupació per preparar aquests alumnes per tal que s'incorporin al mercat de treball i es converteixin en ciutadans responsables. A mesura que augmenta la dependència de la població activa i que cada cop hi ha menys treballadors que contribueixen al sistema de seguretat social, s'obre pas la idea que cada treballador potencial és necessari (incloent-hi les persones amb discapacitats que fins fa poc tenien poca preparació per entrar en la població activa). A més, així que continua augmentant l'índex de joves que queden embarassades, es posa més atenció en l'aprenentatge de les responsabilitats que van associades a la vida familiar. Els educadors també es van preocupant per preparar els joves a afrontar problemes relatius a salut, com ara l'ús de drogues i la SIDA.

Per tal d'explicar aquestes i altres forces socials, els informes dels objectius dels sistemes educatius són necessàriament amplis. Així, el director d'un districte escolar extens i urbà descriu d'una manera succinta que la missió del districte és proporcionar «a cada alumne una actitud positiva envers si mateix i l'aprenentatge, com també la capacitat per pensar d'una manera creativa i crítica, comunicar-se eficaçment, acollir la diversitat de les persones, apreciar l'art i contribuir en la societat» (STAFF, 1990). En un altre districte (Johnson City, Nova York), els resultats principals de

l'educació que motiven el sistema són: 1) les habilitats cognitives, 2) l'autoestima, 3) l'interès pels altres, 4) la directivitat i 5) les tècniques de procés. Per als propòsits d'aquest capítol, s'ofereix la llista de resultats següent, que és semblant pel que fa a l'abast, però que potser és una mica més descriptiva:

1. Habilitats cognitives
 - Llegir, escriure, escoltar, parlar i utilitzar les matemàtiques
 - Fer servir principis i mètodes científics
 - Pensar d'una manera creativa i crítica
2. Desenvolupament personal
 - Arribar al benestar físic
 - Autoexpressar-se d'una manera artística
 - Tenir una actitud positiva envers si mateix i l'aprenentatge
3. Preparació per a la ciutadania i els futurs papers
 - Demostrar interès i respecte pels altres
 - Treballar col·laborativament
 - Estar informat de la gent i la societat, d'altres cultures i la història, i apreciar-ho
4. Mostrar consciència i preparació per a la participació en la comunitat, les possibilitats professionals, les responsabilitats domèstiques i l'ús constructiu del lleure.

Tots els alumnes poden treballar, i haurien de fer-ho, per arribar a assolir aquests *mateixos* objectius generals de l'educació. Allò que serà diferent és el nivell en què aquests resultats s'assoleixin i el grau d'èmfasi que s'hi posi.

Una qüestió d'èmfasi

Cal suposar que cada mestre col·labora en els objectius de cada sector. Per exemple, un mestre de cursos de primària pot posar més èmfasi a desenvolupar coneixements bàsics i tècniques de procés, com ara llegir, escriure i matemàtiques bàsiques, mentre que els mestres de cursos més elevats ampliaran aquests coneixements desenvolupant habilitats de raonament i d'anàlisi més avançades a través de diverses disciplines. Pot suposar-se que alguns mestres se centraran en el desenvolupament de l'expressió creativa, el benestar físic, la consciència professional i la participació en la comunitat. Lògicament, tots els mestres han d'assu-

mir la responsabilitat dels resultats, entre els quals pensar d'una manera creativa i crítica, desenvolupar una actitud positiva envers si mateix i l'aprenentatge, i mostrar interès i respecte pels altres. Aquestes no són àrees de desenvolupament que puguin parcel·lar-se, sinó que s'han de posar de relleu en cada situació d'aprenentatge al llarg de l'escolaritat de cada alumne.

Diàriament els mestres fan estimacions sobre quins objectius haurien de ser prioritaris per a un alumne concret. És habitual sentir a dir a un mestre, per exemple, «si pogués fer que la Susanna *volgués* aprendre, aleshores hauria aconseguit alguna cosa». Per a aquest mestre, tots els resultats són importants, però, en el cas de la Susanna, la màxima prioritat és inspirar-li automotivació i directivitat.

Els objectius que es persegueixen tenen una importància diferent en funció de l'alumne. Per a una alumna amb una opinió de si mateixa molt baixa, l'objectiu més important és ajudar-la a enfortir la seva autoestima. Per a un alumne que es manté allunyat dels seus companys, o és rebutjat per ells, no pot haver-hi cap objectiu més important que fomentar un grup col·laboratiu de companys. Per a un alumne que no parla, una prioritat clara seria el desenvolupament d'un sistema comunicatiu que sigui útil en diverses situacions.

D'altra banda, alguns àmbits de l'ensenyament es poden ponderar d'una manera diferent segons la persona. Per exemple, pot posar-se un èmfasi especial en la ciència o en una llengua estrangera segons la professió per la qual està interessat l'alumne. El programa d'un altre alumne pot incloure la participació en la comunitat com una prioritat si l'alumne té una competència limitada alhora de desenvolupar-se en la comunitat.

Els punts en comú (i les diferències) entre els alumnes es poden comprendre i valorar millor si s'avaluen en contraposició a un conjunt comú d'objectius. En la secció següent portem aquesta noció un pas més enllà quan examinem l'ús d'una base comuna.

Creació d'una base curricular comuna

Per tal de facilitar la planificació per a un alumne individual pot ser útil desenvolupar una base curricular comuna des de la qual es puguin abordar les prioritats educatives. Malauradament, en la majoria dels ca-

sos no es tenen en compte *tots* els alumnes quan els districtes escolars dissenyen els seus objectius i articulen les seqüències curriculars a través de les quals els alumnes hauran de progressar d'un any a l'altre. En general, els mestres d'educació especial parteixen d'això i elaboren les seves pròpies seqüències utilitzant un altre marc (per exemple, habilitats per viure en societat) per als alumnes classificats de discapacitats. Així, en les circumstàncies actuals, els professors i els mestres d'educació especial s'enfronten a la tasca de determinar de quina manera els objectius dels alumnes prèviament exclosos interactuen amb l'ampli espectre de currículums escolars. Aquest procés és reforçat quan es fa servir una base curricular comuna en el desenvolupament d'un IEP.

Malauradament, moltes vegades es redacta un IEP com si les necessitats de l'alumne tinguessin poca o cap relació amb les necessitats dels seus companys de classe. Per exemple, aquests són alguns dels objectius que poden aparèixer en l'IEP d'un alumne, en Zachary, que abans havia assistit a una escola especial segregada:

1. En Zach seleccionarà el dibuix de línies adequat d'una sèrie de tres quan es mostrin en un model horitzontal (en cinc segons, en quatre oportunitats consecutives).
2. En Zach indicarà entre dues activitats de lleure familiars quina prefereix assenyalant una il·lustració que representi l'activitat o agafant-la.
3. En Zach durà un llistó a la palma de la mà durant 10 minuts al llarg de diverses sessions educatives i tindrà agafades unes tenalles per manejar objectes petits amb èxit.
4. En Zach participarà parcialment en la preparació d'un menjar ràpid en què s'hagi d'untar, abocar i tallar mantega amb un ganivet.

Després de revisar el contingut d'alguns IEP, potser es comprendrà que s'arribi a conclusions com aquestes: «Com es podrien satisfer les seves necessitats en una classe de tercer curs [8 anys]? Sembla que té molt poc en comú amb els seus companys. Això pot ser massa diversitat per gestionar-la d'una manera eficaç», o «Està segur que en Zachary no necessita un progra-

ma "funcional" especial per tal de respondre a les seves necessitats, com el que ofereix l'escola Westwood (una escola especial segregada)?»

Quan el pla educatiu d'un alumne té poc a veure amb les disciplines abordades en una estructura educativa general, és probable que els mestres es preocupin per com satisfer les necessitats de l'alumne. Un mestre que ja es veu aclaparat per les demandes curriculars «ordinàries» (i n'hi ha moltes), tindrà dificultats per incorporar-ne de noves. Pot creure que l'única solució possible consisteix a fer anar l'alumne a un centre d'educació especial (i córrer el risc de fragmentar el seu dia escolar), o bé incloure l'alumne, però pensant que s'està sacrificant un aprenentatge significatiu.

Les demandes d'abordar les diverses necessitats dels alumnes poden disminuir de diverses maneres. Certament, moltes d'aquestes preocupacions poden tractar-se, i haurien de tractar-se, ajustant les ràtios i els models de personal. En la disposició d'un equip³, per exemple, el personal educatiu estaria més capacitada per donar cabuda al ventall de les necessitats dels alumnes. La gestió del currículum també es veu influïda per la manera com s'estructura (un tema que es tracta en la secció següent). Amb tot, un altre factor influent fa referència a com es plantegen els objectius des del principi. Realment, sembla que en Zachary no té gaire res en comú amb els seus companys de tercer curs per tal com es formulen els seus objectius. Això no vol dir que en Zachary hagi d'abandonar aquests objectius si vol ser inclòs en una classe de tercer curs. Però sí que pot fer-se molta cosa en l'etapa de redactar-los de manera que s'entenguin millor dins el context d'una classe inclusiva.

En primer lloc, podria minimitzar-se l'ús de l'argot d'educació especial. En segon lloc, el centre d'interès podrien ser les activitats o els contextos més amplis que són importants per a l'alumne, en comptes de llistes llargues d'habilitats i objectius precisos que només tenen sentit un cop s'han establert les rutines diàries. En tercer lloc, es podria utilitzar un marc per redactar els IEP que tots els alumnes teneu en comú.

En redactar aquests objectius, hauria de ser més fàcil veure les similituds i les diferències que caldrà explicar a l'hora de desenvolupar el programa de classes. Tenint en compte aquestes consideracions, les neces-

3. Nota de la redacció: els IEP són elaborats per professors de diferents disciplines i professionals de l'àmbit educatiu, sanitari, social, etc. Quan es parla «d'equip», es fa referència a aquest conjunt de professionals que treballen junts per a elaborar el corresponent IEP.

sitats d'en Zach s'han «reformulat» i presentat a la taula 1. En la primera columna de la taula, es mostra la relació entre les necessitats d'en Zach i els resultats generals de l'educació prèviament comentats. La segona columna conté un resum de l'IEP d'en Zach (el seu IEP real s'escriuria amb molts més detalls, però s'emmarcaria dins aquests tipus d'encapçalaments que emfasitzen les activitats o els contextos educatius).

En resposta al comentari «encara necessita un programa funcional», sembla, efectivament, que en Zach necessitarà un ensenyament més directe en àmbits que afecten la seva vida diària que no pas la majoria dels seus companys. Aquesta necessitat no hauria de descartar-se simplement perquè en Zach assisteix a una classe de tercer curs. Amb tot, *no* significa que aquest infant necessita un «programa» funcional diferenciat, que en general vol dir objectius, mètodes i sovint emplaçaments diferenciats. En Zach tampoc no necessita un dia complet de rutines funcionals, com ara preparar menjars, comprar queviures o aprendre activitats de lleure. En comptes d'això, necessita un *component* funcional per al seu programa escolar. També necessita components com ara l'art i la música, i aquells que li permetessin desenvolupar tècniques comunicatives i socials valuoses i un sentiment de pertinença a la seva classe, com també l'exposició a la informació «acadèmica» que li és significativa.

Inicialment, pot semblar difícil incorporar un component funcional a les activitats que es desenvolupen a les classes. La majoria dels alumnes ja dominen les habilitats que en Zach ha de millorar. Aleshores, com pot justificar el mestre el fet de reservar-li temps per treballar-les? És important reconèixer que moltes activitats funcionals ja existeixen en les activitats i els programes per a tots els alumnes. Per exemple, els alumnes fan moltes tasques d'autogestió al llarg de la seva escolaritat (tenir cura dels objectes personals, treure's i posar-se roba de carrer, fer servir el lavabo i dinar). Per tant, encara que no es reservi un temps especial per treballar aquestes activitats, sí que es troben en les rutines diàries dels alumnes. La diferència, tal com s'ha dit, és que en Zach necessita un ensenyament directe i més intensiu en aquestes àrees, mentre que els seus companys, en la gran majoria, només poden necessitar que se'ls recordin de tant en tant. En el cas d'en Zach, aquests elements funcionals de l'activitat escolar no es donen per suposats, sinó que es planifiquen i s'ensenyen d'una manera sistemàtica.

Les activitats escolars típiques poden no oferir oportunitats per ensenyar totes les tècniques funcionals adreçades específicament a un alumne. En aquest cas, es tracta de treballar-les en moments adequats del programa. Per exemple, les activitats de tercer curs podrien modificar-se per tal d'incorporar-hi diverses activitats que es considera que siguin importants per a en Zach: esmorzar, fer feines d'aula i anar a la botiga del barri per fer pràctiques de travessar el carrer i comprar articles familiars. Alguns dels companys d'en Zach participaran en aquestes activitats, però no pas amb els mateixos objectius ni amb el grau de freqüència amb què en Zach ho farà.

A la figura 1 es presenta un exemple de «taula de rutines» que demostra com s'aborden les necessitats curriculars d'en Zach dins una estructura comuna. Podrien dissenyar-se taules semblants per a classes d'educació secundària i de batxillerat començant amb els elements de les rutines que els alumnes tenen en comú (encara que la intensitat educativa variï), i llavors incorporar gradualment els que siguin únics.

Oferiment d'un currículum significatiu

En diversos districtes d'arreu del país es duu a terme una reforma curricular. N'hi ha molts que segueixen els consells de Jeanie Oakes i Martin Lipton (1990), entre d'altres, que insisteixen en la construcció d'un currículum significatiu:

Entenem per currículum significatiu aquell que ajuda tots els infants a entendre les seves experiències. Així és com ens referim a les classes que es basen en conceptes —i temes— i molt més. Aquest currículum emfasitza el valor dels coneixements tot dedicant temps per investigar i explorar, potser una setmana, un mes o més temps (p. 82).

Oakes i Lipton (1990) comparen una aproximació experimental i significativa amb les «característiques curriculars tradicionals» (p. 84). Entre aquestes característiques, hi ha, en primer lloc, la tendència a mantenir el currículum estandarditzat, seqüencial i avaluable. Així mateix, redueixen les avaluacions i, per tant, moltes de les pràctiques, a «unitats ensenyables i comprovables com més petites millor» (p. 84). Aquesta aproximació ensenya als alumnes que els detalls i

Taula 1. Ús d'una base comuna per entendre les necessitats d'en Zach

Resultats i èmfasis educatius per a en Zach

Llegir, escriure, escoltar, parlar i utilitzar les matemàtiques.

Utilitzar principis i mètodes científics.^a

Estar informat de la gent i la societat, d'altres cultures i la història, i apreciar-ho.^a

Pensar d'una manera creativa i crítica.^a

Assolir benestar físic.

Expressar-se d'una manera artística.

Demostrar consciència i preparació per a la participació en la comunitat, les possibilitats professionals, les responsabilitats domèstiques i l'ús constructiu del lleure.

Tenir una actitud positiva envers si mateix i l'aprenentatge.

Demostrar interès i respecte pels altres.

Treballar col·laborativament.

Resum dels objectius de l'IEP d'en Zach

Llegir— Escoltar un relat; interpretar il·lustracions i paraules en relats orals i rutines diàries.

Escriure— Tenir un llibre d'il·lustracions; marcar el seu nom en papers.

Escoltar— Escoltar anuncis, indicacions; seguir senyals de l'entorn, comprendre sol·licituds i comentaris bàsics.

Parlar— Utilitzar dibuixos de línies aparellats amb enunciats per sol·licitar, comentar, respondre, acollir i expressar sentiments; indicar preferències.

Matemàtiques— Fer servir diners per comprar; comptar en un context significatiu.

Educació física i desenvolupament motor— Fer rutines d'exercicis; participar en jocs i esports individuals i d'equip; pujar escales (alternant els peus); perfeccionar el maneig de tenalles; adquirir precisió a l'hora d'assenyalar; millorar la manipulació d'objectes; fer servir la forquilla per tallar i menjar; obrir paquets de llet de cartó.

Art i música— Adquirir experiència en diversos mitjans artístics; augmentar el desenvolupament de la destresa en el dibuix; moure's rítmicament al compàs de la música; tocar el teclat.

Autogestió, tasques escolars i lleure— Revisar i corregir l'aspecte físic; vestir-se i desvestir-se (roba de carrer) i fer servir l'armari; seguir la rutina de la cafeteria; comprar articles de menjar en una botiga; desplaçar-se a llocs de l'escola i de la comunitat circumdant (travessar carrers d'una manera segura); ocupar-se de les pròpies pertinences; dur a terme una tasca d'aula o escolar; participar en activitats d'esbarjo individuals i de grups petits.

Socials— Establir relacions estretes amb diversos companys; observar i imitar accions positives dels companys; seguir les regles i les rutines de l'aula; participar en activitats amb un company o amb un grup.

^a El fet que l'IEP d'un alumne no emfasitzi aquests resultats específics no significa que s'exclouria l'alumne de les activitats de classe relacionades amb aquests resultats. Per exemple, en Zach participa en les lliçons de ciència i de ciències humanes que es basen en un projecte i que li permeten practicar tècniques comunicatives, treballar d'una manera col·laborativa i agafar i manejar materials.

Taula 2. Carta d'activitats de la participació d'en Zach en les activitats de la classe

Activitats i rutines d'aula		Activitats i rutines d'en Zach	
8:10 matí	Entrar a l'escola/localitzar l'aula	8:10 matí	Entrar a l'escola/localitzar l'aula
8:15 matí	Utilitzar el lavabo/armaris	8:15 matí	Utilitzar el lavabo/armaris En aquesta rutina, en Zach necessitarà més temps escolar. Dedicarà 15 minuts a aquesta rutina, i després s'incorporarà al grup dels seus companys de classe per «escriure un diari».
8:20 matí	Organitzar-se/anuncis		
8:30 matí	Escriure diaris	8:30 matí	Escriure diaris En Zach té un diari d'il·lustracions. Es descriu un esdeveniment clau del dia d'en Zach amb una il·lustració i el mestre (company o assistent) l'ajuda a retallar-la. En Zach l'enganxa en el seu diari i se l'anima que en digui unes quantes paraules. Aquestes paraules s'escriuen en el diari perquè les copii i les llegeixi.
8:50 matí	Compartir diaris/trobada a l'aula	8:50 matí	Compartir diaris/trobada a l'aula Com els seus companys de classe, en Zach pren el seu torn «llegint» una entrada del seu diari (per exemple, aguanta la il·lustració i assenyala les paraules que llegeix el seu company).
9:30 matí	Grups de lectura Grup 1 —dirigit pel mestre Grup 2 —companys de lectura	9:30 matí	Organitzar-se per a tot el dia En Zach traurà el contingut de la seva motxilla; organitzarà les seves pertinences (per exemple, diners per al dinar, notes de casa) i prepararà les seves fitxes de l'horari del dia.
		10:00 matí	Descans En Zach prepara un menjar ràpid (per exemple, galetes amb mantega de cacahuet). A les 10:10 del matí, s'ajunta amb els seus companys de classe per fer un descans. Molts porten l'esmorzar.
10:10 matí	Descans		
10:15 matí	Grups de lectura (continuació) Grup 1 —companys de lectura Grup 2 —dirigit pel mestre	10:15 matí	Company de lectura i biblioteca En Zach té un company de lectura diferent cada dia. Tots dos van a la biblioteca de l'escola i trien un llibre per llegir. Tornen a l'aula i es llegeixen els llibres l'un a l'altre. (En Zach aprèn a escoltar, a no perdre el fil, a assenyalar il·lustracions i a girar les pàgines).
11:00 matí	Dinar i suspensió d'activitats	11:00 matí	Dinar i suspensió de les activitats En Zach s'asseu amb els seus companys de classe. També rep alguna ajuda per part d'un assistent.

Taula 2 (continuació)

Activitats i rutines d'aula		Activitats i rutines d'en Zach	
11:50 matí	Organitzar-se	11:50 matí	Organitzar-se
12:00 migdia	Dilluns–dijous: matemàtiques Divendres: ciència/ciències humanes (ensenyament basat en un projecte)	12:00 migdia	Dilluns–dijous: programa de compres Divendres: ciència/ciències humanes (basades en un projecte) De dilluns a dijous, en Zach participa en el «programa de compres». Els alumnes d'aquesta aula tenen la possibilitat de comprar proveïments per a l'escola i anar a una botiga del barri per comprar articles per a un menjar ràpid. En Zach sempre rep indicacions en el «programa de compres». Els alumnes fan torns segons un pla predeterminat. Els dimarts i els dijous són els dies en què en Zach (i un o dos alumnes més) van a una botiga de queviures del barri.
1:30 tarda	«Especials» (dilluns i dimecres: educació física; dimarts: art; dijous: música)	1:30 tarda	«Especials» (dilluns i dimecres: educació física; dimarts: art; dijous: música) En Zach participa plenament en aquestes sessions. Les activitats s'adapten en funció de les «necessitats».
2:15 tarda	Esdeveniments actuals/compartir	2:15 tarda	Reunió a l'aula/esdeveniments actuals En Zach s'ajunta amb els seus companys de classe per fer aquesta darrera activitat. Escolta, comenta (no verbalment) i observa durant aquest temps. De vegades deixa el grup abans per començar a reunir les seves pertinences i anar-se'n a casa.
2:40 tarda	Comiat	2:40 tarda	Comiat

els fets bàsics tenen una importància fonamental i que els conceptes més amplis i significatius són secundaris. Respecte d'una altra característica relacionada, Oakes i Lipton debaten de quina manera el currículum tradicional afavoreix aprendre alguna cosa i no tant aprendre a fer-la. L'experiència d'aprendre es perd en gran part del que s'ensenya. Per exemple, el desig d'expressar les pròpies idees escrivint-les pot perdre's per l'èmfasi excessiu que es posa en les classes diferenciades d'ortografia i de puntuació i gramàtica correctes. Tal com s'ha il·lustrat en un exemple anterior, els alumnes poden veure les matemàtiques com un conjunt de fórmules i regles i s'esforcen poc, o no ho intenten, a relacionar les respostes que donen amb la seva vida.

Nombroses escoles incorporen gradualment aproximacions curriculars que ofereixen als alumnes una experiència d'aprenentatge personalitzada i més empírica. L'ús creixent de mètodes com ara l'ensenyament integral del llenguatge, les activitats pràctiques, l'aprenentatge cooperatiu i l'ensenyament temàtic, fa possible acomodar un ventall molt més ampli d'alumnes alhora que proporciona una experiència més enriquidora a tots els infants.

Llenguatge integral

Cada vegada hi ha més interès a utilitzar en l'ensenyament una aproximació integral al llenguatge, en

particular en els cursos de primària. En aquesta aproximació, el relat, la literatura i l'expressió escrita són components bàsics de la lliçó.⁴ Llegir, escriure, parlar i escoltar no s'ensenyen en lliçons aïllades com si fossin conjunts diferenciats de destreses, sinó que es considera que s'interconnecten i s'ensenyen com a elements naturals de cada lliçó. Aquesta aproximació se centra en els infants i intenta treure profit dels interessos i les necessitats individuals. Els alumnes que participen en un ensenyament integral del llenguatge realment escriuen (en comptes de *practicar* escriure) i llegeixen literatura (a diferència de fer servir llibres de lectura elementals).

Microsocietat

Des de l'any 1981, la City Magnet School de Lowell, Massachusetts, ha funcionat com una *microsocietat* fent que el treball escolar s'assembli al del món real (CORBO, 1990). L'objectiu és oferir als alumnes un sentit inicial i precís del món real tot ensenyant-los com funcionen les institucions a través de la participació, i així habilitar-los per exercir papers actius un cop siguin adults.

Els alumnes assisteixen a les classes (d'educació infantil a primària) durant 4 hores diàries. Cada tarda dirigeixen la seva pròpia societat amb el guiatge del professorat. En aquesta societat, cada alumne té una feina, guanya diners i paga impostos i l'ensenyament que rep. La «micro», tal com s'hi fa referència, té el seu govern (assemblea legislativa), el seu sistema judicial, els seus bancs i moneda i les seves empreses. Com a treballadors de la micro, els alumnes legisladors aproven pressupostos, apliquen impostos i promulguen lleis. Els alumnes advocats, jutges i membres de jurats escolten els casos dels seus companys relacionats amb la disciplina i altres problemes, en determinen la culpabilitat o la innocència, i decideixen sobre les conseqüències. Els empresaris fabriquen i venen productes, com ara botons, pòsters i treballs manuals, i també porten la comptabilitat —duen llibres comptables de despeses i guanys. A «l'aula de notícies» els treballadors escriuen, editen, dissenyen, produeixen i venen diaris, revistes i un anuari. Els

empleats dels bancs s'ocupen dels dipòsits i els préstecs amb la micromoneda dels alumnes i els mestres, i paguen o carreguen interessos als clients. Les lliçons que s'ensenyen durant les classes del matí es relacionen amb les experiències dels alumnes a la «micro». Els mestres assenyalen que els alumnes, a més d'aprendre i d'aplicar tècniques acadèmiques en situacions que s'aproximen estretament a la vida real, també adquireixen un ventall d'habilitats «personals», com ara la negociació, la comunicació i la resolució de problemes.

Aproximacions cooperatives

Les aproximacions a l'aprenentatge cooperatiu van adquirint popularitat a mesura que les escoles miren d'augmentar el rendiment dels alumnes i les habilitats per viure en societat. L'aprenentatge cooperatiu ensenya als infants com treballar cooperativament per tal d'assolir objectius comuns. Aquests mètodes incrementen d'una manera considerable la facilitat d'incloure a l'aula alumnes amb diverses característiques com a educands actius. Ateses les característiques de les aproximacions cooperatives (estructures de grups petits, interacció cara a cara, atribució de papers, èmfasi en les tècniques prosocials i la responsabilitat individual), els mestres poden estructurar papers que s'adaptin a les capacitats personals (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC i ROY, 1984). Els materials també poden adaptar-se per a una millor inclusió dels infants. Els objectius individualitzats poden abordar-se dins l'estructura de grup cooperatiu —fins i tot per a alumnes amb necessitats educatives molt específiques.

Aproximacions temàtiques i basades en projectes

Els termes *temàtiques* i *basades en projectes* de vegades s'utilitzen per descriure les activitats d'aprenentatge que posen de relleu l'aplicació de les habilitats emergents dels infants en «activitats informals i flexibles destinades a millorar la comprensió que tenen del món on viuen» (KATZ i CHARD, 1989: xii). Els projectes són estudis exhaustius de temes que inte-

4. Nota de la redacció: es refereix tant al que per a nosaltres seria una unitat de programació o un crèdit, com a una de les sessions de treball implicades en una unitat de programació o un crèdit.

ressen als infants i als joves. La investigació sobre els temes pot prolongar-se durant dies o setmanes en funció de l'edat dels alumnes i d'altres factors. Els projectes poden dur-los a terme l'aula sencera, grups petits dins l'aula o els alumnes individualment. Aquestes aproximacions són molt prometedores perquè poden relacionar-se directament amb les vides, les experiències i els interessos dels infants, i així fer disminuir la cançó, tan sovint sentida als corredors, que l'escola és «avorrida».

Semblantment a l'aprenentatge cooperatiu, els projectes poden estructurar-se de manera que els infants amb diverses característiques puguin contribuir en l'esforç del grup. Les activitats dels projectes poden incloure recerca (ús de la biblioteca i altres fonts d'informació), gestió (ocupar-se del magatzem de l'escola), activitats de construcció i jocs teatrals. Atès que els alumnes «fan», i no tan sols parlen i llegeixen, les oportunitats perquè un alumne amb necessitats especials participi d'una manera activa augmenten molt.

Aquestes aproximacions són més acòmmodatícies que les pràctiques tradicionals de lectura, el treball a la taula i l'ensenyament basat en els llibres de text. Quan el contingut del currículum s'organitza al voltant d'una activitat més àmplia i més significativa, els alumnes poden ser reptats en diversos nivells.

Nombrosos mestres que treballen per a una major inclusió ja han començat a introduir algunes d'aquestes pràctiques a les seves aules. Es tracta de continuar incorporant els passos que ja s'han fet a fi de proporcionar una aproximació a l'aprenentatge més enriquidora i personalitzada.

Avaluació de resultats individuals i basats en el rendiment

El mètode que les escoles utilitzen per avaluar els resultats educatius té un impacte profund en el currículum —allò que els mestres ensenyen i els alumnes aprenen. Durant força temps s'ha criticat la dependència excessiva en els tests de rendiment estandarditzats entesos com l'avaluació fonamental dels resultats de l'alumnat, el professorat i els districtes. Una de les crítiques principals és que els tests estandarditzats no són mètodes apropiats per avaluar molts, si no la majoria, dels resultats que la gent valora.

Ens diuen alguna cosa sobre la destresa, la facilitat per pensar i la capacitat per treballar bé durant un límit de temps que té un infant. Però els tests no ens diuen gaire res de la capacitat d'un infant per aprendre, analitzar o raonar —i res del seu judici, la seva originalitat, imaginació o creativitat. (Henry, citat a HALL, 1990: 7).

Altres preocupacions fan referència a augmentar la quantitat del temps educatiu que es dedica a ensenyar tècniques «per fer tests» i al fet que se sol restar èmfasi als continguts que no tracten els tests estandarditzats. Es donen contratendències que posen de relleu un canvi dels tests estandarditzats cap a formes alternatives d'avaluació del rendiment dels alumnes (HALL, 1990). Això resulta especialment prometedor per als mestres que han començat a treballar de ple en l'aprenentatge experimental, però que han hagut de fer servir les avaluacions amb tests tradicionals que no són coherents amb aquesta aproximació.

Tests de rendiment i carpetes de treballs

«Si els tests poguessin estar formats per tasques que valorem [...]; aleshores el mateix fet de preparar per als tests seria educativament vàlid» (Grant Wiggins, citat a CORBO, 1990). Els «tests de rendiment» són un mètode alternatiu d'avaluació que encaixa dins els criteris de Wiggins. Estan concebuts per avaluar el rendiment de l'alumne en una sèrie de tasques que, per acabar-les, poden incloure diverses setmanes o uns quants mesos. «Els alumnes poden treballar individualment o en grups per formular problemes, recollir dades, analitzar-ne els resultats i informar-ne. El resultat final pot compartir-se a través d'exposicions, carpetes de treballs o un informe escrit» (BERLA, HENDERSON i KEREWSKY, 1989: 75).

L'esforç d'avaluació emprès a l'estat de Califòrnia es basa en la creença que cal ensenyar els infants amb maneres que els permetin «fer coses en el món real» (Susan Bennett citada a CORBO, 1990). Una part d'aquest objectiu consisteix a utilitzar mètodes d'avaluació que afavoreixin aquesta mena d'ensenyament. Es van posar a prova tests de rendiment sobre ciència en 1.000 aules de sisè curs (11 anys) en què els alumnes (alguns treballaven en equips) feien l'experiència de respondre preguntes obertes interpretant dades reals i

aplicant principis científics. També es van aplicar tests de rendiment sobre ciències humanes en grups d'alumnes de batxillerat.

Una altra estratègia que s'ha introduït a Vermont, Califòrnia, i en altres zones, és l'ús de carpetes de treballs. Per exemple, a Vermont s'ha començat, aproximadament en 135 escoles, un programa pilot en què s'utilitzaran carpetes, a més dels tests estandarditzats, per tal d'avaluar la capacitat dels alumnes en matemàtiques i escriptura. (ROTHMAN, 1990). Les carpetes de treballs inclouran material recollit al llarg de l'any (per exemple, un poema, una peça dramàtica, o una narració personal; una resposta individual a una pregunta o un esdeveniment, la solució d'un problema assignat com a deure; un problema formulat per l'alumne, i potser fins i tot una cinta de vídeo de l'activitat de resoldre un problema). Llavors s'avalua aquest material segons un conjunt de criteris que haurien de proporcionar una visió més àmplia de la capacitat de l'alumne de la que resulta mesurada amb tests convencionals.

Si bé les avaluacions basades en el rendiment i els sistemes de carpetes de treballs s'ofereixen com a alternatives o complements dels tests de rendiment estandarditzats anuals, també poden servir com a revisions periòdiques valuoses del rendiment de l'alumne. Els alumnes i els mestres poden revisar conjuntament les carpetes i determinar quines àrees de desenvolupament cal remarcar durant el proper trimestre. Això, juntament amb altres avaluacions contínues (per exemple, pretests i posttests, llistes de control individualitzades, comentaris en papers, respostes informals diàries), proporcionarien la informació necessària per garantir un progrés continu.

Tot seguit exemplifiquem l'ús d'una carpeta de treballs:

- La mestra B i el mestre L ensenyen en equip en una aula de tercer curs [8 anys] amb alumnes que presenten diverses necessitats. Han decidit reunir les carpetes de treballs de tots els alumnes. És probable que l'Emily, que abans seguia el programa d'una aula de recursos, tingui diverses mostres d'escrius a la seva carpeta en arribar el desembre. Cada mostra duu la data i una descripció breu de l'activitat (incloent-hi preguntes que el mestre li va fer per estimular-la). Les mostres van d'una frase de cinc paraules a un relat de quatre frases. Cada relat va

acompanyat d'una il·lustració que l'Emily ha dibuixat. Les paraules escrites amb grafies inventives, el mestre les ha traduït entre parèntesis per tal de comunicar el que l'Emily ha llegit en veu alta. També hi ha inclosa una llista de llibres que l'Emily ha llegit i una còpia dels passatges que es van fer servir d'inventari informal de lectures al final de les primeres deu setmanes. Aquests passatges s'han codificat amb vista a avaluar les capacitats i les dificultats de lectura.

- En Zachary és un alumne de tercer curs que es va canviar d'una escola segregada especial a l'escola Harrison de primària. De la mateixa manera que la de l'Emily, la seva carpeta inclouria mostres dels seus treballs basats en la participació i en objectius individuals, com ara còpies datades de símbols que fa servir (per exemple, el seu horari del dia, símbols d'articles del menú de la cafeteria de l'escola, símbols de llocs de l'escola), i descripcions de com i quan els utilitza. També hi hauria còpies amb data de dos relats de mostra (amb il·lustracions) que en Zachary va escoltar i sobre els quals se li van fer preguntes que va respondre. S'anoten (i es descriuen) les respostes que va donar en cada pregunta (per exemple, «On van anar els nens?», en Zachary va assenyalar el dibuix de la casa).

Pot ser que la mestra B i el mestre L es preocupin per la quantitat de temps que demanaran els sistemes de carpetes de treballs (reunir-les, individualitzar-les, trobar-se per parlar-ne). Tanmateix, el temps dedicat a aquesta activitat s'ha de considerar en termes del seu valor educatiu ple. Els alumnes participen d'una manera activa en l'elaboració de les seves carpetes –ajuden a avaluar i a escollir les «peces millors». En fer-ho, aprenen com establir els seus propis criteris i a avaluar el seu propi treball, i és molt més probable que assumeixin la responsabilitat del seu aprenentatge (ROTHMAN, 1990). Formar-se un sentit de la responsabilitat i ser un educand autodirigit constitueixen resultats educatius que valen el temps que s'hi ha esmerçat.

Individualització de les avaluacions

En general, els mestres tenen una dificultat considerable a l'hora d'avaluar i qualificar els alumnes. És probable que aquesta dificultat s'intensifiqui quan la

diversitat d'alumnes a l'aula s'ampliï de resultes d'incloure tots els alumnes. La situació que es presentarà la reconeixerien un bon nombre de mestres:

- Recentment, una classe va acabar una unitat de ciència de tres setmanes de duració que tractava del sistema solar. Al començament de la unitat cada alumne va fer un pretest. La Katie, una alumna prèviament exclosa, només va encertar dues respostes de les vint preguntes del pretest, mentre que un dels seus companys de classe, l'Elliott, va tenir-ne setze de correctes. Al llarg dels projectes i les activitats de la unitat, la Katie es va mostrar una alumna entusiasmada. Es veia que li agradava el tema. Compartia amb la seva família el fets i el vocabulari nous que aprenia, i els escrivia en el seu diari.
- Al final de la unitat, quan van haver de fer el posttest, la Katie va respondre tretze preguntes correctament del total de vint. Aquesta vegada, el seu company, l'Elliott, va tenir-ne divuit de correctes.

Quines notes s'haurien de donar a aquests dos alumnes? En moltes classes, l'Elliott rebria una «A» per haver respost bé el 90 per cent del test, i la Katie una «D» pel seu 65 per cent. Amb tot, es podria afirmar, certament, que el resultat de Katie és el més impressionant de tots dos. Va arribar a molt més del que s'esperava —del 10 per cent en el pretest va passar al 65 per cent en el posttest—, i s'entusiasmava pel tema. Com es justifica donar-li una «D»? Així, seria apropiat donar-li una «A»? Ben mirat, molts dels seus companys de classe van tenir un resultat molt més alt que el seu. No serà equívoc, per a la Katie, que rebí la mateixa qualificació sense arribar als mateixos resultats?

Aquest exemple planteja qüestions importants sobre la nostra bona disposició a avaluar els alumnes segons mètodes individuals en lloc de mètodes normatius. L'ús de mètodes normatius, notes representades en corba, o criteris de qualificació universals per a tots els alumnes posa de relleu una aproximació als resultats acadèmics poc àmplia, i fomenta que els alumnes facin judicis sobre la «superioritat» d'alguns companys de classe (i, naturalment, sobre la «inferioritat» d'altres). L'avaluació normativa sempre afectarà d'una manera negativa l'autoimatge i l'actitud envers l'escola d'alguns alumnes i els disposarà al fracàs. Aquests mètodes també poden transmetre missatges falsos als

anomenats alumnes «brillants» que obtenen qualificacions altes, però que, de fet, són reptats d'una manera inadequada. Els mètodes normatius també poden reduir les expectatives dels mestres de cara a alguns alumnes, i fer que segueixin pràctiques injustes com ara «les classes de nivell».

Amb tot, si no hi ha mesures d'àmbit escolar o de districte que donin facultat als mestres per canviar les pràctiques de qualificació, molts d'ells dubtaran de fer-ho, o no s'hi veuran amb cor. Sempre es pot aplicar algun grau de flexibilitat als alumnes amb un Programa Educatiu Individualitzat. Aquests alumnes s'haurien d'avaluar sobre la base de criteris i objectius d'aprenentatge individualitzats. Així, si cal posar notes, aquestes haurien de reflectir la capacitat de l'alumne per respondre a objectius individualitzats, no pas a normes d'aula. En aquest cas, una alumna com la Katie podria rebre una «A» en ciències en el seu butlletí de notes, entenent que reflecteix els objectius del seu IEP.

Reconeixement de la força del currículum «implícit»

L'aprenentatge de cada alumne no es limita mai a l'establert en un IEP o una guia curricular. Allò que el mestre explícitament «planifica» ensenyar forma només una part del que l'alumne experimenta durant el dia escolar. El personal escolar crea atmosferes a les aules, i arreu de l'escola, que tenen una influència poderosa en l'educació dels infants, ja que determinen una part significativa d'allò que aprenen. Aquestes atmosferes poden marcar la diferència entre els alumnes que aprenen:

- A confiar en si mateixos i mútuament, o a ser temerosos i recelosos.
- A tractar els problemes a través de la comunicació, o a ser silenciosos, esquívols o agressius.
- A ajudar-se entre ells, o a esforçar-se per superar-se els uns als altres.
- A respectar-se mútuament, o a ridiculitzar-se i practicar l'ostracisme.
- A considerar els punts de vista dels altres, o a considerar que la pròpia opinió és l'única legítima.
- A dirigir el propi aprenentatge, o a dependre dels qui «tenen autoritat» pel que fa a la motivació i la disciplina.

Aquesta atmosfera es reflecteix, per exemple, a l'aula on només es reconeixen les realitzacions dels alumnes amb els nivells de rendiment més alts, o a l'aula en què els infants prèviament exclosos passen la major part del dia al fons de la classe amb un ajudant d'educador —en una taula que no fan servir mai els altres infants. Llavors, hi ha l'aula en què els adults ignoren les bromes, «ja que aquesta és la manera de ser dels infants», o l'aula on els alumnes dediquen parts importants del dia a mirar de superar-se els uns als altres (per exemple, concursos de matemàtiques, d'ortografia). Quines lliçons sobre si mateixos, encara que no siguin deliberades, aprenen aquests infants? És probable que alguns aprenguin que no són importants a causa de les seves característiques d'aprenentatge, que han de ser separats dels seus companys de classe, que són (i ho seran sempre) uns «perdedors».

Per contra, els mestres poden crear d'una manera conscient activitats d'aula que ofereixin als alumnes oportunitats per desenvolupar característiques positives, com ara un fort sentiment de la pròpia vàlua, preocupació i respecte pels altres, capacitat per treballar d'una manera interdependent, i altres resultats relacionats amb el desenvolupament personal i la ciutadania responsable. Aquests mestres i els seus alumnes creen i experimenten un sentiment de «comunitat» a l'aula.

Construir un sentiment de comunitat és crear un grup que esten cap als altres el respecte que té per si mateix [...] és arribar a conèixer-se mútuament com a individus, respectar-se i preocupar-se els uns pels altres, tenir un sentiment de pertinença al grup i sentir-se'n responsable.

Per assolir aquest sentiment de comunitat, es fan esforços per garantir que els alumnes se sentin segurs (tant físicament com psicològicament). S'ensenya als alumnes a treballar d'una manera activa i cooperativa els uns amb els altres —preocupar-se per l'èxit mutu. Aprenent que, per tenir un sentiment de realització, no s'han de comparar amb els altres. Els alumnes es veuen afirmats per qui són ells i per allò que fan. A més, se'ls dona veu en la presa de decisions —i així aprenen a considerar les necessitats de l'aula i les seves pròpies preferències. En aquesta secció, els arguments es basen en un marc que va elaborar el grup Boston Area Educators for Social Responsibility (1984).

Creació d'aules «segures»

Quan els alumnes se senten «segurs» a les aules, no s'han de preocupar innecessàriament pel seu benestar físic i les seves pertinences personals. Els membres de l'aula aprenen a ajudar-se mútuament i a compartir els recursos, en lloc de centrar-se a defensar-se ells mateixos i a protegir els seus objectes personals.

Des d'un punt de vista psicològic, sentir-se segur significa, per als alumnes, «pertànyer» i poder-se expressar lliurement. En aquests ambients segurs, els infants i els joves aprenen a assumir riscos i a intentar reptes o situacions noves, en comptes d'evitar-los per por al fracàs o al ridícul. Aprenen que els errors són una part «natural» del procés d'aprenentatge. Crear una atmosfera segura afavorirà l'èxit de tots els alumnes. I això resultarà particularment important si s'intenta que els alumnes amb necessitats diverses participin amb èxit com a membres de classes ordinàries. Per exemple:

- En Jason és un membre de la classe de ciències humanes del professor Owens, a l'escola de Mill Valley [per a alumnes de 12 a 14 anys]. El contingut del curs se centra en la història de Nord-amèrica i els esdeveniments actuals. El professor Owens procura treure èmfasi a la persecució de respostes «correctes» i «errònies» i formula preguntes en què tenen vàlidesa moltes idees o perspectives. Una de les estratègies que fa servir a l'aula consisteix a fer que els alumnes treballin en grups petits i que utilitzin un procés estructurat de resolució de problemes en el debat de qüestions relacionades amb el contingut del curs.
- El primer pas d'aquest procés és que els membres dels grups generin, almenys, cinc idees possibles per a un repte o un problema determinat. En aquesta fase, no es permet avaluar cap idea i s'anoten totes les aportacions. S'espera que els alumnes se centrin a fomentar la participació i que es recompensin mútuament per les aportacions.
- El segon pas consisteix que cada grup esculli de la seva llista tres idees que semblin que abordin millor el problema. El grup ha de justificar per què ha escollit cada idea i de quina manera cadascuna podria facilitar la resolució del problema.
- La reunió creativa en què cada participant exposa les seves idees (*brainstorming*) permet que els alumnes pensin i aportin idees lliurement. També

fa adquirir pràctica a respondre d'una manera respectuosa envers les idees diferents. Aquesta estructura ha resultat apropiada per a en Jason, que participa amb entusiasme, però que de vegades suggereix idees o respostes que semblen «estrambòtiques» o no prou desenvolupades. La seva participació es veu estimulada. Entre d'altres coses, en Jason aprèn a resoldre problemes amb altres companys de classe, i a expressar les seves idees sense tanta por de ser humiliat. Els seus companys aprenen tècniques semblants, a més de respectar les aportacions de cada membre, escoltar i formular preguntes aclaridores si un d'ells té dificultats per comunicar-se.

Un altre aspecte d'una atmosfera d'aprenentatge segura fa referència a l'«obertura» amb què s'anima els alumnes a debatre les seves preocupacions:

- Alguns membres de la classe d'art dramàtic a la qual assisteix la Felícia s'enutgen perquè aquesta nena sol fer sons repetitius durant les instruccions del professor Thomas. Aquest s'ha adonat que diversos alumnes fan comentaris sarcàstics sobre la Felícia. I també li sembla que cada cop li parlen menys. En comptes d'evitar aquest problema, en Thomas ha reunit el grup a part i li ha demanat que parli d'allò que els molesta. Ha creat una atmosfera en què els alumnes comprenen que és bo expressar-se. Acull les seves idees sobre com podrien ajudar la Felícia a aprendre quan està bé que parli alt i quan està malament que ho faci. En Thomas va assenyalar que semblava que a la Felícia li agradava estar amb els seus companys de classe.
- Com que la Felícia arriba a la classe just quan sona el timbre, queda poc temps per interactuar. Uns quants alumnes van oferir-se per trobar-se amb la Felícia a la seva aula i acompanyar-la a classe. Tres d'ells també van decidir que s'asseurién al seu costat, que li recordarien que havia d'escoltar tocant-li el braç i que li farien senyals si començava a fer sorolls forts.
- La Felícia aprèn quines són les expectatives de comportament en aquesta atmosfera, i els seus companys aprenen que hi ha alternatives a la ràbia i a l'ostracisme quan tenen problemes amb un company de classe. Aprenen que poden formar part d'una solució, i també que el mestre està obert

a les seves preocupacions i que no les desestimarà. El mestre crea una atmosfera en què parlar dels problemes va bé.

En una atmosfera tancada on s'ignoren o es castiguen els conflictes, els alumnes aprenen que les seves opinions i els seus sentiments tenen poc valor. En canvi, en una atmosfera oberta, aprenen que les seves preocupacions mereixen respecte i que poden treballar conjuntament per resoldre els problemes.

Treball cooperatiu amb els altres

Les comunitats genuïnes es caracteritzen per un esperit de cooperació. Els alumnes aprenen a fixar i a assolir objectius amb els companys de classe, com ajudar-se i rebre ajuda mútua, i de quina manera utilitzar tècniques interpersonals, com ara escoltar, negociar i compartir. Els infants aprenen que cada membre de l'aula pot contribuir en l'esforç del grup.

Fer la transició d'una atmosfera competitiva a una de cooperativa és fonamental per construir un sentiment de comunitat a l'aula. Amb tot, no és una tasca fàcil. La majoria de nosaltres, adults i infants, hem estat socialitzats en maneres competitives de pensar i d'actuar.

Estructurar activitats d'una forma competitiva resulta extremament temptador per als mestres. Certament, els infants s'entusiasmen pels concursos i els jocs competitius. En aquesta situació, és important tenir present que a l'infant no l'estimulen les matemàtiques o les ciències humanes, sinó la possibilitat de *batre* el seu company de classe. Hi ha maneres d'aconseguir que l'entusiasme i l'interès sorgeixin directament de l'experiència d'aprenentatge.

Per exemple, la mestra B i el mestre L van canviant gradualment la manera com estructuren les activitats en la seva aula de tercer curs. El seu programa inclou un concurs de matemàtiques cada divendres. Així mateix, divideixen la classe en dos equips. Un membre de cada equip va a la pissarra i el mestre planteja un problema. El primer alumne que escriu la resposta correcta guanya un punt per al seu equip. Comentant la manera com fer que participin alumnes amb diverses necessitats (cosa que suposa un repte), van revelar la presència d'un cert grau de descontentament general envers l'activitat.

La mestra B i el mestre L estaven satisfets perquè els equips estudiaven conjuntament abans del concurs, a més, poques vegades sentien queixes que les classes de matemàtiques del divendres fossin «avorrides». Amb tot, se sentien incòmodes pel nivell de competitivitat que inspirava aquesta activitat. Ja que tot se centrava a «guanyar», els alumnes quedaven molt trasbalsats quan, participant en els equips, feien un error o els costava respondre. Es va produir una baralla al vestíbul de l'escola perquè després del concurs es va titllar un dels alumnes de «presumit». D'altra banda, incorporar els alumnes que no arribaven al «nivell del curs» constituïa un altre repte.

Van passar a considerar com podrien respondre a objectius semblants utilitzant una estructura cooperativa. Atès que els alumnes s'interessaven pels jocs i per divertir-se, van començar a fer una llista de maneres d'incorporar jocs cooperatius que ajudessin els alumnes a aprendre tècniques de matemàtiques. Es va dividir la classe en cinc grups i cada grup podia seleccionar un joc entre diversos jocs cooperatius, que comportaven un «repte de grup». Per exemple, l'activitat d'un grup consistia a memoritzar casos de multiplicació. Es va distribuir una baralla de cartes a cada membre i el repte del grup era intentar fer servir totes les cartes ajuntant les que donarien com a resultat els nombres 12, 36 i 48. Cada membre del grup havia de participar per tal que aconseguís l'objectiu d'utilitzar totes les cartes.

Cal assenyalar que els mestres que construeixen aules cooperatives s'esforcen amb diligència perquè cada infant arribi al nivell més alt possible, si bé el to i l'aproximació amb què això es fa són diferents. Els alumnes aprenen que, per tenir un bon rendiment, no han de comparar-se amb els altres.

Afirmació de la identitat de cada alumne

Afirmar la identitat dels alumnes significa reconèixer *qui són* —individus i membres reconeguts de la comunitat que forma l'aula. «Se'ls reconeix no tan sols per les qualitats que tenen en comú, sinó també per les seves especificitats» (BOSTON AREA EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSABILITY, 1984: 2). L'atenció i les demostracions no es limiten al treball més destacat —tots els alumnes reben reconeixement d'una manera conscient i contínua pels seus esforços i les seves aportacions. De resultes d'això, aprenen que la participació de cada mem-

bre és important. Els membres de l'aula aprenen «a comprendre tots els nivells de rendiment i a acceptar les aportacions diferents com a significatives» (BOSTON AREA EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSABILITY, 1984: 13).

- La mestra L, d'una escola d'Anglaterra [per a alumnes de 9 a 13 anys], ha tingut molt èxit a l'hora d'abordar les diverses necessitats educatives del conjunt d'alumnes de la classe. Ha creat una atmosfera molt estimulante. Aquesta mestra parteix de la convicció que cada alumne reuneix qualitats úniques i característiques positives i que pot fer aportacions. No permet humiliacions a la classe, i ha comentat el tema del menyspreu amb els alumnes. Ha començat a introduir exercicis de construcció de la comunitat. Als alumnes se'ls donen oportunitats estructurades de participar en jocs cooperatius i de desenvolupar jocs de rol relacionats amb els temes que treballen.
- Tenen una reunió a l'aula cada divendres durant 15 minuts. L'agenda canvia cada setmana. Una setmana van escollir parlar de la pressió que poden sentir en actuar «durament». En una altra, el tema va girar al voltant de sentir-se bé parlant de les qualitats que els agraden o que admiren en un altre company. De vegades alguns alumnes nous que han rebut alguna humiliació a les classes ordinàries aquí poden relaxar-se i contribuir al desenvolupament de la classe. Els lligams que s'han creat s'han estès més enllà d'aquesta classe d'anglès.

Els alumnes aprenen a autorespectar-se quan veuen estimulada la seva individualitat. Sovintegen les oportunitats per reconèixer i celebrar les diferències, cosa que ensenya als infants a coneixèr-se mútuament com a *individus*, en comptes de dependre d'estereotips negatius o limitadors. Els infants aprenen a donar importància a les característiques més enllà d'allò superficial. Poden aprendre a apreciar els atributs positius dels companys, com ara l'humor, l'amabilitat i la simpatia, en comptes d'allò que vesteixen o tenen, o els seus trets físics.

Tenir veu en la presa de decisions

A mesura que els educadors s'impliquen en la construcció de la comunitat, miren de trobar oportu-

nitats per ensenyar als alumnes de quina manera poden ser decisius amb les seves reflexions. Donar veu als alumnes en la presa de decisions constitueix una preparació activa per a la democràcia. «Ensenyem lectura, escriptura i matemàtiques amb la pràctica, però ensenyem democràcia amb la classe» (BERMAN, 1990: 2). En utilitzar una aproximació basada en «el fer», els alumnes aprenen a compartir papers i responsabilitats per tal de garantir que la classe funcioni bé. Els membres de l'aula aprenen que les seves accions, individuals i col·lectives, influeixen en el seu entorn.

- Cada aula de l'escola de Mill Valley [per a alumnes de 12 a 14 anys] selecciona un projecte de millora de l'escola o de la comunitat al qual es dedicarà durant el curs escolar. Això es fa d'una manera democràtica. Els alumnes elaboren les regles que prevaldran durant totes les classes i el projecte que han triat. Com a membres actius de la comunitat escolar, es veuen animats a trobar maneres de contribuir a la comunitat i a millorar-la. Els alumnes d'una classe de vuitè curs [13 anys] van mostrar interès pel consum de drogues. Van decidir aplegar-ne informació i compartir-la amb alumnes més joves.
- En grups cooperatius petits, els alumnes van començar a investigar sobre el tema de les drogues. Van crear un pla a fi d'ensenyar a altres alumnes els efectes i els perills del consum de drogues. Després d'un mes de preparació, es van ajuntar parelles d'alumnes de vuitè curs amb alumnes de tercer curs [8 anys] (l'escola Mill Valley de primària està situada al mateix campus). Un cop a la setmana, durant la classe, ensenyaven als alumnes de tercer curs sobre aquest tema. Diversos alumnes de vuitè curs que prèviament havien assistit a classes especials ara són membres d'aquesta classe participativa. Cadascun va contribuir en el projecte ajudant els seus companys a aplegar recursos i a compartir-los amb els alumnes més joves.

Projectes com aquests poden ajudar a tots els alumnes a desenvolupar la responsabilitat social. Els alumnes aprenen que hi ha respostes per a molts problemes i que hi ha maneres de treballar per trobar solucions (BERMAN, 1990). Aprenen a copsar la perspectiva dels altres i a sentir-se habilitats per a abordar els problemes.

Les activitats d'aula, com les que s'han descrit en aquesta secció, poden ajudar els alumnes a sentir-se bé davant les diferències humanes i a acceptar una diversitat de persones en les seves vides actuals i futures com a amics, veïns o companys de treball. L'atenció acurada a l'atmosfera de l'aula és important, independentment de si hi ha alumnes que tenen diverses necessitats i característiques (per exemple, culturals, físiques, intel·lectuals, emocionals). Amb tot, aquesta atenció resulta fonamental amb la presència d'aquests alumnes. Però cal assenyalar que construir un sentiment de comunitat no és un «afegitó» a allò que se suposa que faran els mestres actius. Els mestres *sí* que creen una atmosfera a l'aula –es tracta de com incorporen conscientment els trets positius que apareixen en «comunitat». Les lliçons informals que els alumnes extreuen de l'atmosfera de l'aula poden influir tant en el seu desenvolupament com qualsevol lliçó «formal» del pla curricular.

Conclusions

De quina manera els mestres «donaran significat» al currículum que s'ofereix als diversos grups d'alumnes? En aquest capítol, es planteja que els mestres aniran posant cada cop més èmfasi a ajudar tots els alumnes a obtenir resultats, com ara desenvolupar una actitud positiva envers ells mateixos i els altres, treballar d'una manera cooperativa i mostrar respecte i preocupació pels altres. Probablement, l'atenció a aquests resultats amplis de l'educació tindran efectes positius en els resultats que tradicionalment s'han valorat, incloent-hi les tècniques acadèmiques i de procés. Els mestres també poden trobar maneres addicionals d'incorporar els objectius funcionals d'alguns alumnes en un marc de planificació comú per tal que no semblin tan diferents de les necessitats d'altres alumnes de l'aula. És probable que aquests mestres, que ja disposen d'algunes maneres enriquidores i significatives d'ensenyar el currículum, vegin la necessitat d'incloure més estratègies com aquestes en els seus programes diaris. També se sentiran més còmodes individualitzant els sistemes d'avaluació. Finalment, els mestres seran cada cop més conscients del paper que l'atmosfera de l'aula té en la creació, per als alumnes i juntament amb ells, d'experiències d'aprenentatge poderoses.

Referències bibliogràfiques

- ADLER, J. (1990, tardor/hivern). Creating problems, *Newsweek* (Special Edition Education: A Consumer's Handbook), p. 16-22.
- BERLA, N, HENDERSON, A. T. i KERESKY, W. (1989). *The middle school years: A parents' handbook*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- BERMAN, S. (1990). The real ropes course: The development of social consciousness. *Educators for Social Responsibility Journal*, núm. 1, p. 1-18.
- BOSTON AREA EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY (1984). *Taking part: An elementary curriculum in the participation series*. Cambridge, MA: Autor.
- CHANDLER, R, WERB, S. i FREEDMAN, G. (dir.) (1990). *Learning in America: Schools that work*. Nova York: MacNeil/Lehrer Productions.
- CORBO, D. (dir.), (1990). *America's toughest assignment: Solving the education crisis*. Nova York: CBS News.
- GOODLAD, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nova York: McGraw-Hill.
- HALL, S. (1990). High scores vs. High achievement: Concern about testing in America's school improvement movement, *NETWORK for Public Schools*, núm. 16 (1), p. 1-9.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. HOLUBEC, E. i ROY, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- KATZ, L. G. i CHARD, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- LICKONA, T. (1988, febrer). Four strategies for fostering character development in children. *Phi Delta Kappan*, núm. 69 (6), p. 419-23.
- OAKES, J. i LIPTON, M. (1990). *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers and policy makers*. New Haven, CT: Yale University Press.
- ROTHMAN, R. (1990, 10 d'octubre). Large 'faculty meeting' ushers in pioneering assessment in Vermont, *Education Week*, núm. 1, p. 18.
- STAFF, (1990, 7 d'octubre). Citació del director Peterkin sobre les escoles públiques de Milwaukee. *Milwaukee Journal*.