

## Les resistències del professorat en l'adaptació del currículum

M. Àngels Ramis Martí i M. Rosa Rosselló Ramon

**Resum:** Les adaptacions curriculars no poden tenir cap implicació pràctica si el personal docent no assumeix plenament el que signifiquen i els seus avantatges educatius, si no copsa l'importantíssim paper que juga en una proposta com aquesta.

Així doncs, aquest article té com a objectiu reflexionar sobre els principals impediments i enumerar alguns canvis que experimenten els mestres quan comencen a preparar les adaptacions curriculars, és a dir, quan veuen que el seu entorn professional es redefeix des d'una perspectiva que és pròpia i respectuosa de la naturalesa heterogènia dels seus alumnes

Concretament, s'analitzen les següents condicions (entre d'altres): la funció social de l'escola, el concepte d'inclusió, les necessitats educatives especials (SEN), la diversitat del personal docent, l'ús de projectes de centre i planificació d'aula, i el concepte i la pràctica dels termes Adaptació curricular (CA) i Adaptació curricular individualitzada (ICA).

**Abstract:** Curriculum adaptations cannot have any practical implications if the teaching staff do not fully take on what they mean and their educational advantages, if they do not grasp the important role they play in a proposal of this kind.

In this way, this paper is aimed at reflecting on the main stumbling blocks and on listing some of the changes experienced by teaching staff when they begin to draw up the curriculum adaptations, that is, when their professional environment is redefined from a perspective that is peculiar to and respectful of the heterogeneous nature of their pupils. Specifically, the following conditions (amongst others) are analysed: the social function of the school, the concept of inclusion, SEN (special educational necessities educatives especials) terms, the diversity of the teaching staff, the use of centre projects and classroom planning, and the concept and practice of curriculum adaptation (CA) and individualized curricular adaptation (ICA) terms.

**Descriptors:** Adaptació del currículum. Adaptació curricular individualitzada. Desenvolupament docent.

En aquests darrers anys s'ha escrit molt sobre què són les adaptacions curriculars i sobre com elaborar-les. N'hi ha prou de revisar algunes de les obres i dels articles que apareixen al panorama espanyol des del 1990 fins avui dia.<sup>1</sup> Les raons que justifiquen la proposta són prou conegudes, com ara el fet que la proposta s'insereix dins un marc més ampli, el de la LOGSE, amb els canvis i les

novetats que s'introdueixen. De fet, el terme «adaptacions curriculars» es fa extensiu i es generalitza quan l'administració educativa decideix optar per un model de currículum obert o, si més no, flexible que permet una atenció més acurada a la diversitat present en cada comunitat educativa. La substitució progressiva dels termes «dèficit-integració-PDI» per «necessitats educatives especials-inclusió-ACI» ocorren quasi de forma paral·lela i són novetats que, en certs àmbits, s'introdueixen com aquell qui diu a cops de decret.

Però, com qualsevol innovació educativa, les adaptacions curriculars no poden tenir cap transcendència pràctica si el professorat, responsable directe de la seva aplicació, no assumeix plenament el que signifiquen i els seus avantatges educatius, si no arriba a copçar l'important paper que té en una proposta d'aquest tipus.

1. Si el lector està interessat, pot consultar, entre altres, les següents: J.L.Gallego Ortega (1991); R. Vila (1992); J. Garrido Landívar y R.Santana Hernández (1993; 1999); I. Puigdemívol (1995, 1999); D. González Manjón (1993); J. García Vidal (1993); García Pastor i Gómez Torres (1998); V. Ábalo i F. Bastida (1994); Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1995); MEC (1992a, 1992b, 1999); Ruiz i Bel, R. (1997); A. R. Calvo i A. Martínez (1997); Méndez, L., Moreno, R. i Ripa, C. (1999).

En aquest sentit, aquesta comunicació pretén de reflexionar sobre els principals *entrebancs* i recollir alguns dels canvis que experimenta el professorat quan comença a elaborar les adaptacions curriculars, és a dir, quan redefineix el seu àmbit professional des d'una perspectiva pròpia i respectuosa amb l'heterogeneïtat dels seus alumnes. Estam convençudes que la percepció que tenen els mestres i les mestres sobre el concepte i la utilitat de les adaptacions curriculars (AC) és determinant a l'hora de caracteritzar quina serà la seva pràctica docent i en condicionen el tipus, el grau i l'èxit. En aquest sentit, sense pretendre fer-ne un llistat complet, volem remarcar la importància dels condicionants següents:

### 1. El polèmic debat de les instrumentals

A la LOGSE trobam implícit el reconeixement curricular de la dimensió social de l'alumne «en el sentit que ha de desenvolupar les seves capacitats d'interacció i comunicació i que és funció de l'escola ajudar-lo en aquest desenvolupament» (OVEJERO, 1998, p. 171). Per tant, la nostra actual legislació inclou el que podríem anomenar «currículum social» en les tres etapes de l'educació obligatòria.

Malgrat això, trobam encara concepcions educatives on els docents tendeixen a pensar que el que realment importa de l'escola són les àrees instrumentals bàsiques. I no solament concepcions educatives personals, sinó també pressions governamentals i decrets encaminats a augmentar els horaris d'unes determinades matèries passant per alt els plantejaments metodològics o didàctics de la LOGSE.

Nosaltres creiem que aquestes resistències tenen a veure amb una inèrcia, i una manera de fer que en definitiva molts de mestres van reproduint de manera més o menys inconscient; ens referim al tòpic que «a vegades ens trobam reproduint el model de mestre que ens va educar a nosaltres». No seríem justes si no matisàssim aquest punt. Perquè pot semblar una sentència massa determinista, des de la qual les persones no tindríem possibilitats de reflexió, de revisió constructiva dels propis plantejaments, actuacions i de canvi. Simplement volem cridar l'atenció sobre aquesta possibilitat i sobre la importància que té la revisió de la pròpia pràctica i el treball conjunt amb equips docents, sense por a mostrar-se, a obrir-se i ser receptius a aprendre de l'altre.

Ens resulten molt reveladores, en aquest sentit, les propostes que fa F. López (1997, p. 49) per integrar l'educació afectiva en la vida del centre:

«Som moltes les persones que compartim la idea que l'educació ha de ser realment integral i que l'escola no pot limitar-se a transmetre només coneixements instrumentals útils per incorporar-se al món del treball. S'ha d'oferir també, des del currículum formal, un vertader aprenentatge per a la vida personal. Malgrat tot, fins i tot quan l'escola s'ocupa de l'educació afectiva, ho fa primordialment a través de l'anomenat currículum ocult».

Bona part del professorat, tot i donar importància a aquests continguts, no els valora prou per tal de programar-los i avaluar-los. Tot i així, cada professor i cada comunitat educativa transmeten unes actituds, unes normes i uns valors no explicitats i que podrien entrar en conflicte amb les finalitats educatives explícites del propi centre.

Però és evident que si l'escola pretén de formar persones de manera integral cal introduir una sèrie de continguts coherents amb aquest plantejament:

«Segons la potencialitat més o menys gran d'un contingut per desenvolupar les capacitats humanes, més o menys gran serà la seva rellevància educativa. Per tant, per assolir aquestes finalitats, seran continguts rellevants, per exemple, aprendre a aprendre, la cooperació i la solidaritat, el coneixement de les pròpies limitacions i possibilitats, l'adaptabilitat als canvis, la comprensió i el posicionament davant els conflictes socials i mediambientals, la resolució de problemes de tot tipus, etc., tots relacionats amb una realitat vital i com a tal complexa» (ZABALA, 1999, p. 54).

### 2. El camí cap a l'escola inclusiva

Des dels inicis de les primeres experiències d'integració, com a projectes aïllats i excepcionals, passant pels anys dels projectes pilot, per les diferents plasmacions en lleis i reials decrets i fins a arribar a la idea actual d'escola inclusiva capaç d'atendre la diversitat del seu alumnat, han tingut lloc un gran nombre d'experiències i s'ha anat demostrant no sols que la integració és possible, sinó que suposa un enriquiment del sistema i del context educatiu.

Es tracta de fer una escola per a tots, una nova visió fonamentada en la dialèctica individu-medi (ORCASTAS, 1999): adequar el medi perquè tots hi tinguin cabuda construint suports educatius.

L'atenció a la diversitat de l'alumnat ha obert el camí cap a nous canvis i noves millores en el sistema educatiu: treball en col·laboració, redefinició de la detecció de necessitats, repensar els currículums, ús de nous materials i recursos, participació de tota la comunitat...

Davant d'aquest fet, cal destacar la importància de la intervenció psicopedagògica a través de la creació i la participació en xarxes de suport. Crear i potenciar xarxes de suport duu temps, esforços i la posada en marxa dels recursos disponibles. Però coincidim amb García Sánchez (1999) en el fet que el potencial que les xarxes de suport poden generar amb finalitats d'intervenció és enorme. Alguns dels exemples que ens proporciona aquest autor són els següents: projecte amistat, pares per a la inclusió, xarxes de suport multirracials, xarxes de suport en l'ús de mentors, xarxes de suport per a l'ocupació laboral, xarxes de suport en comunitats rurals, xarxes terapèutiques, xarxes de suport per a pares d'adolescents, xarxes de suport per a persones sordes i cegues, i xarxes amb finalitats específiques.

Malgrat això, no ens hem de sorprendre si en algun cas, avui per avui, encara ens trobem amb experiències en les quals, sigui pel motiu que sigui, no s'arriba a assolir una integració funcional. Fins i tot ens podem trobar amb casos extrems en què s'interpreta la integració com una bona idea humanista i caritativa, i els professionals s'hi impliquen però exerceixen una pràctica que podríem qualificar de sentimental i sobreprotectora. En aquest cas, tot i que el seu interès és valuós, no deixa de ser perillosa la identificació de la integració, exclusivament, amb certs objectius: els marcadament actitudinals (respecte, tolerància...). Fet que inevitablement tindrà conseqüències en la promoció socio-cultural dels alumnes amb necessitats educatives especials.

### 3. Els efectes de la terminologia especialitzada

El concepte de necessitats educatives especials com a continu en relació amb les demandes que l'escola haurà d'acollir esdevé un punt de referència ineludible en parlar de la integració escolar i, consegüentment, de les adaptacions curriculars.

D'acord amb Puigdemívol (1995), el terme necessitats educatives especials implicava el nucli d'una concepció educativa que comportava canvis transcendents, i destacava quatre aspectes fonamentals: la visió dinàmica del procés evolutiu de tots els alumnes, el trencament definitiu de la visió nosològica de l'educació especial, la visió no paidocèntrica de l'escolaritat i les importants implicacions organitzatives i institucionals d'aquesta concepció de les necessitats educatives.

En aquest sentit, un punt que pot resultar problemàtic és la identificació dels alumnes que rebran atenció per part dels professionals de suport, i més concretament quins alumnes seran «catalogats» clarament pels equips psicopedagògics. Tot i que com a conseqüència del concepte de necessitats educatives especials s'entén que tots els alumnes poden presentar dificultats d'aprenentatge en un moment donat, hi ha un requeriment administratiu per diferenciar clarament els alumnes amb unes necessitats més específiques i més permanents. Això pot provocar una escisió en la manera de veure als alumnes; és a dir, pot conduir a la configuració d'una línia divisòria artificialment que separi i diferencii els alumnes segons si entraran o no dins d'una categoria determinada, amb l'inconvenient que el fet d'estar a una o altra banda de la línia tindrà implicacions pràctiques molt concretes en la vida diària de l'aula, en el seu procés d'ensenyament aprenentatge i, fins i tot, en el futur desenvolupament professional.

García Pastor (1993) ja plantejava que el terme necessitats educatives especials podia convertir-se en una etiqueta més, si era mal interpretat.

### 4. L'herència d'un currículum tancat

Una part del professorat, especialment el que porta més anys en l'exercici de la professió, ha estat treballant en un marc de currículum tancat, on no calia prendre decisions respecte del currículum perquè ja venia decidit i marcat des de l'Administració. L'adopció d'un model de currículum obert i flexible a l'hora que dóna més responsabilitats als centres i als professors, també permet una atenció més acurada a la diversitat de les situacions educatives. Per això no és estrany que dins la comunitat educativa alguns dels membres encara visquin aquest canvi només des de la vessant més folklòrica i interpretin les AC com una moda passatgera.

«Ara que dominava els PDI, he de formular ACI» és una expressió que reflecteix aquesta realitat i que evidència, de bell nou, que una mateixa proposta pot ser interpretada amb múltiples i contradictoris significats. El pes d'aquesta herència és tan fort que una simple mirada sobre els mecanismes que han emprat les diverses administracions per difondre la Reforma educativa que tenim ara ens farà caure en el compte que no són gaire diferents dels que s'empraren quan es posà en marxa la Reforma dels 70 i que responen, sobretot, a una clara orientació tecnològica.

### 5. Una gran diversitat professional

No hi ha és res nou en constatar que entre el professorat existeix una gran diversitat a l'hora de definir i concebre l'exercici de la professió docent. Per exemple, un mestre o una mestra pot tenir una orientació estrictament acadèmica i esperar que tots els alumnes arribin a l'escola amb unes aptituds i unes actituds bàsiques assolides (cert domini lector, bons hàbits d'estudi, bones maneres...). Quan aquesta realitat no s'acompleix, es fàcil caure en la còmoda teoria del dèficit cultural, segons la qual amb aquests alumnes tan sols es pot fer una tasca educativa compensatòria i especialitzada, per a la qual normalment un no es troba preparat i se sent impotent. En aquest cas, se solen donar expectatives molt baixes per part del professorat envers determinats alumnes, un aspecte que podríem associar a les tan conegudes profecies de: «No creure en la capacitat de progrés dels propis alumnes», «No esperar res».

En canvi, si el mestre o la mestra adopta una perspectiva més psicopedagògica (focalitzant l'atenció en les persones que són els seus alumnes), intentarà cercar els recursos i els suports necessaris per ajudar-lo a desenvolupar al màxim les seves capacitats. Un docent convençut de la seva incidència pot influir significativament en els seus alumnes, sobretot perquè generarà actituds positives i farà servir acurades estratègies pedagògiques que seran transmeses de forma natural i espontània.

### 6. La tergiversació dels projectes curriculars de centre (PCC)

La realitat de les nostres escoles és molt variable i això s'ha posat de manifest en el moment d'elaborar els

diversos documents de centre, especialment en la concepció dels projectes educatius i els projectes curriculars. Mentre hi ha centres on el PCC ha estat elaborat des d'una presa de decisions col·lectiva, consensuada i reflexionada, en altres les decisions, les ha preses un grup reduït o, fins i tot, un agent extern, ja que s'ha assumit la proposta formulada per les editorials dels llibres de text. La gran mobilitat del professorat o la urgència amb què l'Administració ha exigit l'acompliment d'aquesta tasca són alguns dels factors que, si bé poden explicar situacions d'aquesta mena, no ajuden a resoldre algunes de les paradoxes que es produeixen en el moment de procedir a les adaptacions curriculars corresponents.

Ens trobam, així, amb situacions on cal fer una adaptació curricular referida al projecte d'etapa, el qual, tot i existir, està mancat de significat per al professorat implicat. També es poden donar, com ens expliquen Aldámiz-Echevarría, Bassedas i Ortega (2000, p. 60), «situacions com ara que calgui fer una ACI i s'hagi de referir al llibre de text que es fa servir, perquè és l'única decisió en relació amb el currículum que ha adoptat aquella escola o aquell mestre».

És difícil entrar en la lògica de les adaptacions progressives i dur a terme adaptacions de centre o d'aula quan la reflexió prèvia que implica l'elaboració del projecte curricular de centre no s'ha produït o s'ha fet de forma superficial. No és menys forçat elaborar una adaptació de caire individual quan encara estam treballant per a un grup imaginari on se'ns fa difícil encaixar l'alumne que no segueix o sobresurt.

### 7. La pervivència d'un concepte i d'un ús de la programació desvirtuats

Un dels aspectes on més es continua notant l'herència d'un currículum tancat és, sens dubte, en el terreny de la programació educativa. Molts de nosaltres hem estat formats amb un model reduccionista i hem posat en marxa una mena de *desobediència civil* negant-nos a perdre temps a complimentar uns papers que es repetien any rere any. Quan interpretam la programació com una *paperassa*, com un procés allunyat d'allò que ocorre a les nostres aules, serà difícil pensar i sentir de diferent manera l'adaptació curricular individualitzada (ACI).

En aquest sentit, és molt important que abans o, fins i tot en el mateix moment en què elaboram l'ACI,

aprenuem a fer un ús de la programació de forma cíclica i no pas lineal, fent una revisió d'allò que hem treballat, completant allò que hi falta o retornant una altra vegada a un punt anterior, evitant caure en els automatismes i les rutines. Aquest punt és especialment decisiu quan la nostra manera de programar i d'impartir la docència té com a fita bàsica que tots els nostres alumnes aprenguin el mateix.

Si actuem així, ens serà difícil entendre l'ACI com una part més del progressiu nivell de concreció curricular i tendirem a veure-la només des d'una perspectiva estàtica i deslligada de la programació d'aula. Continuarem separant el document de l'ACI (de bell nou la *paperassa*) del procés de presa de decisions que ineludiblement prenem quan tenim un alumne amb necessitats educatives especials a les nostres aules. D'aquesta manera, ens podem trobar en situacions en les quals es comenta que «Acaba el segon trimestre i encara no hem fet l'ACI», però ja fa mesos que es treballa amb l'alumne i es fan adaptacions per facilitar-li l'aprenentatge.

## 8. Redefinir la prioritització dels objectius i dels continguts

En termes generals, si tenim en compte els objectius que el professorat assenyala com a importants per als alumnes amb necessitats educatives especials, podem diferenciar dos grans blocs:

- Un primer grup, format pels docents que marquen uns objectius de caire estrictament acadèmic, directament relacionats amb els aprenentatges escolars, per als casos dels alumnes més *propers* al currículum ordinari.
- En canvi, quan els alumnes presenten un desfament pronunciat entre llur nivell d'aprenentatge i el de la resta del grup-classe, sembla que les opinions dels mestres s'encaminen en la direcció d'uns objectius ubicats plenament en el camp de la socialització i l'autonomia personal.

Això no obstant, sovint aquestes declaracions es queden en el terreny de les opinions, ja que la proposta de feina que treballen majoritàriament els alumnes amb necessitats educatives especials recau quasi sempre en activitats de lectoescriptura i càlcul, de manera que s'obliden aspectes i moments tan importants com

les habilitats socials, les relacions interpersonals o el temps de pati.

Des del nostre punt de vista, només quan puguem pensar en els objectius i els continguts no com una matèria que és tancada i comença i acaba en un curs, sinó com una sèrie d'aprenentatges que es poden distribuir i organitzar al llarg de tota una etapa o al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, serà possible mantenir una visió global no tan acadèmica i molt més funcional.

## 9. Una metodologia massa *dependent* del docent

Habitualment molts de professors i professores porten a terme adaptacions incorporades en la pràctica docent, com per exemple: treballar amb diferents nivells en relació amb les dificultats que tinguin els alumnes, donar més temps als qui van a poc a poc, donar feines alternatives als qui van més de pressa, fer petites explicacions individuals, fer un aclariment concret en un moment donat, ajudar a planificar una tasca concreta... Dissortadament, però, moltes d'aquestes adaptacions es fan de forma espontània, quasi intuïtiva, i continuen centrades, són dependents, en la figura del professor. En no quedar reflectides en les programacions, bona part del professorat no n'és conscient i, tot i la seva vàlua, no poden ser objecte de reflexió i anàlisi.

D'altra banda, som conscients que unes bones decisions preses per escrit a les programacions o a la mateixa ACI no són suficients per aconseguir que els nins i les nines aprenguin. Importen, i molt, les expectatives del professorat, les relacions socials, el clima de l'aula... Per això, el professorat hauria de deixar de banda tota la càrrega d'ansietat que neix quan es planteja l'ACI com un document complex, ansietat que es genera quan alguns pensen que s'hauran de convertir en especialistes de l'educació especial. Per aquest mateix motiu s'haurà de traslladar el focus d'atenció dels canvis metodològics, incorporant els propis alumnes com a font d'aprenentatge, recurs o ajuda de caire privilegiat.

## 10. Una proposta d'activitats centrada en el grup-classe

Caldrà vetllar perquè l'ACI no es converteixi en un element segregador, en una educació paral·lela dins la mateixa aula. Aquesta possible *segregació* s'observa so-

vint quan es passa a analitzar les activitats que treballen a classe els alumnes amb necessitats educatives especials. A les aules on s'utilitza com a material prioritari el llibre de text per a totes o per a la majoria d'assignatures, se solen constatar dos tipus de proposta d'activitats clarament diferenciades: unes activitats *específiques*, adreçades als alumnes que presenten un desfasament curricular més pronunciat, i la mateixa proposta d'activitats que la resta de la classe per a aquells alumnes amb necessitats educatives especials que no tenen, *aparentment*, un desajust tan gran. Però tant si es tracta d'un tipus com de l'altre, el cert és que, en termes generals, la proposta d'activitats dels alumnes amb necessitats educatives especials no sempre té prou qualitat:

- Quan les activitats que ha de treballar l'alumne no es constaten a la programació o a l'ACI, depenen molt del coneixement que té el mestre de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne i de la capacitat que manifesta per proporcionar-li de forma immediata els ajuts que necessita.
- Sovint les activitats específiques són elaborades pel professional de suport, o bé improvisades pel mateix tutor en el transcurs de la classe, de manera que es reproduïxen unes tasques molt mecàniques.

Des d'aquesta perspectiva, si volem que l'alumne amb necessitats educatives especials s'incorpori a les activitats de grup, serà imprescindible que es prengui la programació o, fins i tot, el llibre de text com a referència en el procés de presa de decisions de l'adaptació.

### 11. Una avaluació excessivament acadèmica

L'altre aspecte que a vegades trobem en alguns centres és l'existència de pràctiques docents adaptades a les necessitats educatives especials d'uns alumnes, però que a l'hora de fer-ne l'avaluació agafen com a criteris els mateixos que s'empren per a aquells alumnes que no han tingut adaptacions. Es produeix, així, una clara incoherència entre els objectius treballats i els criteris d'avaluació.

Aquest fet provoca greus dificultats a l'hora d'elaborar els informes per a les famílies, especialment en els casos dels alumnes amb necessitats educatives es-

pecials, on a més no sempre coincideix la visió i la valoració del tutor amb la que realitza l'equip de suport.

Amb tot, des del nostre punt de vista, el moment d'elaboració de l'informe es pot convertir en una situació *propèria* a l'adaptació curricular, en el sentit que comporta una discussió conjunta de la feina feta per l'alumne amb necessitats educatives especials.

### 12. El treball en col·laboració

Tot i que el tutor o la tutora és la persona reponsable que l'ACI es porti a terme, habitualment són els especialistes els qui fan de coordinadors per aconseguir implicar els mestres en la seva elaboració conjunta.

És molt important la concepció que es tinguï dels professionals de suport dins l'ensenyament. A vegades ens trobam que el suport és entès com una intervenció parcial i específica realitzada per un especialista i dirigida cap a una dificultat o una problemàtica concreta. Des d'aquesta concepció es demanarien al professorat de suport unes implicacions i unes responsabilitats exclusives amb l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Nieto (1996) apunta alguns problemes i algunes tensions que poden sorgir en el desenvolupament de les polítiques educatives, en general, i de suport, en particular: dificultats per atorgar als centres escolars llibertat d'acció per planificar i desenvolupar canvis; dificultats per suavitzar diferències d'actituds, punts de vista, filosofies i necessitats entre administració, professors i suports; manca de disponibilitat generalitzada d'estructures i processos flexibles i adequats de suport extern; manca de xarxes de suport i d'oportunitats de qualificació i formació continuada dels professionals de suport, i resolució de problemes relacionats amb la pràctica professional.

Una política de suport a centres escolars requereix que aquests centres tinguin un cert marge de control sobre la pròpia evolució. La col·laboració com a context relacional i la resolució de problemes com a estratègia de suport educatiu a alumnes, professors i centres escolars (reunir-se amb freqüència, treballar conjuntament) requereixen una estructura de gestió flexible que faci factible la comunicació, la cooperació i el suport entre totes les parts amb l'objectiu de propiciar relacions adaptatives i assolir fites d'un ampli abast (NIETO, 1996, p. 154).

Per això no podem deslligar els entrebancs que trobam en l'àmbit de l'elaboració d'adaptacions curriculars dels entrebancs generals amb els quals lluita el sistema educatiu actual.

Però no tot són dificultats; hi ha situacions en què s'aconsegueix un bon treball de col·laboració, en què els equips educatius intenten extreure el màxim partit dels propis recursos, són capaços d'organitzar-se d'una manera flexible i dinàmica i d'anar adaptant el currículum a les necessitats dels seus alumnes.

Per a nosaltres, les escoles petites, les escoles unitàries, han estat i són un bon exemple d'escola inclusiva que atén la diversitat de l'alumnat de manera natural i que s'organitza i s'estructura per tal de donar resposta a tots i a cada un dels alumnes. Sovint hi trobam exemples d'agrupaments flexibles, estratègies de treball cooperatiu i company-tutor, projectes de treball, implicació dels pares i dels adults de la comunitat...

I amb aquesta mena de metàfora no volem simplificar les coses, ben al contrari; pretenem de convidar a la reflexió sobre l'essència de la simplicitat, sobre la convicció que l'adaptació del currículum no és un procés ni tan sofisticat ni tan complicat, i que sobretot requereix de l'ajustament continuat a l'evolució de les necessitats dels alumnes a mesura que s'aproximen a les fites educatives que ens hem proposat. I aquest procés com a educadors, no el feim tot sols, el feim amb l'ajuda d'altres professionals. Fins i tot, quan un mestre està sol en una escola unitària pot comptar amb una xarxa d'altres mestres d'escoles petites; a més d'altres tipus de coordinacions. Es tracta d'organitzar xarxes de suport d'acord amb les diferents realitats.

Tal com diu Orcasitas (1999), en el nou context de la LOGSE els professionals són ara col·lectius (treballen en equips), els equips es responsabilitzen d'oferir educació en el seu entorn (entorns diferents, centres diferents), l'educació obligatòria ho és per a tots i es pot i s'ha de connectar (en les seves sortides) amb l'entorn i amb programes d'altres xarxes.

Ainscow (1999), un altre dels autors que més ens ha estimulat en aquesta manera d'entendre l'educació inclusiva inserida dins la xarxa social, en la seva ponència en el marc del congrés internacional d'AEDES titulada: «Formació interdisciplinària versus especialització» ens va recordar que: «qui ha provat de fer feina en equip no vol a tornar a treballar tot sol.» Perquè segons ell –i nosaltres hi estam d'acord–, la clau, la trobam en el treball en col·laboració. Hem de partir de la

pràctica real, del que ja estam fent, del que passa en les aules i construir i avançar. Hem d'intentar donar resposta a la pregunta següent: com podem desenvolupar pràctiques inclusives en els nostres centres?

En aquest sentit destacam fonamentalment el fet de pensar en la pròpia pràctica i d'intensificar la col·laboració, per ajudar-nos els uns als altres a ser més creatius, sense deixar de fer aportacions crítiques constructives i donant-nos suport mutu per abordar, així, la solució de problemes. I crear una xarxa de centres per ampliar les possibilitats de col·laboració.

Resulta esperançador pensar que una gran part del professorat es caracteritza pel desig d'oferir una educació de qualitat que sigui alhora realista, pràctica, útil, possible i realment beneficiosa per a tot l'alumnat. Si bé no es pot negar que l'elaboració i el seguiment de les adaptacions curriculars requereixen una mínima preparació, la clau consisteix a tenir una certa sensibilitat i una voluntat professional de tirar endavant una educació centrada en les persones.

D'acord amb el que acabam d'exposar, pensam que, d'una banda, hauria de canviar el discurs dels especialistes molt centrat a dictaminar una ACI modèlica en comptes d'estudiar els problemes i les limitacions que realment té el professorat en el moment de la seva aplicació. Manquen més investigacions sobre com es prenen les decisions, quines es canvien, quines hipòtesis d'aprenentatge maneja el professorat, quins referents curriculars cal canviar, etc.

D'altra banda, es tracta d'avançar a poc a poc, intentant dur a la pràctica els objectius més sentits i assequibles per a cada docent i cada centre. Cal replantejar l'ACI com una invitació a créixer professionalment: només quan l'ACI es viu i s'elabora com un document que reflecteix una presa de decisions conjunta i que permet de reflexionar sobre les nostres actuacions i millorar-les, creix la competència i la maduresa professionals de cada docent.

Aquest esforç produeix paral·lelament una millora de la qualitat en la pràctica educativa quotidiana, en benefici de tot l'alumnat. Tan sols cal pensar en aquesta línia, en els efectes positius que es produeixen a nivell general quan es posen en pràctica estratègies metodològiques com els aprenentatges cooperatius, les discussions, els racons... En definitiva, quan l'ACI s'enfoca adequadament deixa de ser un problema més per convertir-se en un repte i en una oportunitat d'aprenentatge professional d'incalculable valor.

## Referències bibliogràfiques

- ÁBALO, V. i BASTIDA, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- AINSCOW, M. (1999). «Formación interdisciplinar versus especialización». *Congreso Internacional AEDES. Reto social para el próximo milenio: Educación para la Diversidad*. Madrid, 4-7 de diciembre de 1999.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M.; BASSEDAS, E. i ORTEGA, A. (2000). «Les adaptacions curriculars». Dins M. ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó, p. 57-90.
- CALVO RODRÍGUEZ, A. R. i MARTÍNEZ ALCOLEA, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1995). *Modificacions i Adaptacions del Currículum*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (1991). «Las adaptaciones curriculares». *Escuela española*, núm. 3.059
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. i GÓMEZ TORRES, M. J. (1998). «Una visión crítica de las adaptaciones curriculares». Dins R. PÉREZ PÉREZ (coord.). *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad, p. 103-123.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (coord.) (1999). «Creación y participación en redes de apoyo». Dins J. N. GARCÍA, (coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide, p. 81-103.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos.
- GARRIDO LANDÍVAR, J. i SANTANA HERNÁNDEZ, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GARRIDO LANDÍVAR, J. i SANTANA HERNÁNDEZ, R. (1999). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ, F. i col. (1997). «Estrategias en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261, 49- 54.
- MEC (1992a). *Adaptaciones Curriculares*. «Materiales para la Reforma. Educación Primaria». Madrid: MEC.
- MEC (1992b). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. «Materiales para la Reforma». Madrid: MEC.
- MEC (1999). *Adaptaciones curriculares en ESO. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular*. Madrid: MEC.
- MÉNDEZ, L.; MORENO, R. i RIPA, C. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- NIETO, J. M. (1996). «Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales». Dins N. ILLAN (coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, p. 109-160.
- ORCASITAS, J. R. (1999). «Diversidad y Educación: El futuro es ya mestizo. ¡Claro que puedo hablar!». *Revista de Educación Especial*, núm. 25, p. 101-107.
- OVEJERO, A. (1998). «Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar». Dins F. GIL i J. M. LEÓN (eds.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis, p. 169-185.
- PUIGDELLÍVOL, I. (coord.). (1993). *Necesitats educatives especials*. Vic: Eumo Editorial.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1995). *Estratègies d'integració*. Barcelona: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília/Rosa Sensat.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- RUIZ, R. (1997). «Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1/núm. 1, p. 45-53.
- VILA, R. (1992). «La resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials mitjançant l'adequació del currículum ordinari». *Fines*, núm. 1.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

---

**Maria Àngels Ramis i Martí i Maria Rosa Rosselló i Ramon** són professors del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

---