

Algunes qüestions al voltant dels programes de diversificació curricular

Sebastià Verger Gelabert

Resum: L'atenció a la diversitat s'ha convertit en un dels temes més discutits i que genera un major nombre de conflictes en la secundària obligatòria. A més de les estratègies ordinàries existents per donar resposta a aquesta diversitat, es desenvolupen altres mesures de caràcter extraordinari dirigides a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials; dins aquestes hi trobam els programes de diversificació curricular. El present article descriu alguns dels elements essencials que caracteritzen els esmentats programes i planteja una sèrie d'aspectes rellevants envers la seva implantació i posterior desenvolupament en els centres de secundària. El treball es fonamenta a partir d'un estudi de cas i en l'anàlisi de les valoracions realitzades en un qüestionari dirigit a tot l'alumnat, orientadors, professorat d'àmbit i caps d'estudi implicats en els programes de diversificació dels centres, públics i concertats, de les Illes Balears.

Abstract: Attention to diversity has become one of the most discussed subjects generating the greatest number of conflicts in compulsory secondary education. As well as the ordinary strategies existing in response to this diversity, there are other extraordinary measures being developed aimed at pupils with special educational needs. One of these would be the curricular diversification schemes. The present article describes some of the essential elements characterising the aforementioned schemes and poses a series of relevant aspects related to their implementation and later development in secondary education centres. The work is based on a case study and on the analysis of the evaluations carried out in a questionnaire for all the pupils, careers advisors, teachers and deputy heads involved in the diversification schemes of both public and government-sponsored centres in the Balearic Islands.

Descriptors: Atenció a la diversitat, necessitats educatives especials, diversificació curricular, educació secundària.

1. Què són els programes de diversificació curricular?

Els programes de diversificació curricular neixen amb la intenció de ser un recurs, dins l'educació obligatòria, per a un sector de l'alumnat que no ha aconseguit trobar resposta a les seves necessitats educatives especials per la via ordinària. En el nostre sistema educatiu aquests programes s'introdueixen amb la LOGSE, concretament l'article 23.1:

«En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciseis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de

contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.»

D'aquesta manera, el currículum possibilita la comprensió a partir de l'adaptació a les característiques i necessitats de l'alumnat i permet l'aplicació de recursos en la progressiva concreció del projecte educatiu de cada centre, de forma que es vagi ajustant a les peculiaritats dels destinataris. Segons Bautista-Vallejo (1998), és precisament el caràcter flexible del currículum el que fonamenta la realització dels programes de diversificació curricular.

És important destacar que la diversificació curricular és el darrer recurs dins les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat. Per tant, abans de pertànyer al programa l'alumnat no ha aconseguit els resultats esperats amb altres mesures, també extraordinàries, com

les adaptacions curriculars o la repetició d'algun o alguns cursos acadèmics.

A grans trets, les característiques dels programes de diversificació curricular es poden sintetitzar en les següents:

- Estan adaptats a les necessitats i característiques generals de l'alumnat.
- Es necessita una individualització del currículum.
- Es pretén mantenir un equilibri entre els continguts, les capacitats i els àmbits de coneixement definits per a tota l'etapa.
- S'ha de garantir la funcionalitat dels aprenentatges en el procés d'ensenyament, és a dir, han de ser d'utilitat per a la vida real i en la construcció de nous coneixements.
- Intenten ajustar-se al principi de normalització, ja que es troben integrats en el currículum ordinari. S'ha de tenir present que, a més, algunes àrees es realitzen en els grups ordinaris o de referència.
- El programa implica un intens seguiment i suport individual, que es converteix en un element clau per a la consecució de l'èxit per part de cada subjecte.

Així mateix, Sebastián, Galvé, Cabrera i Ayala (1996), destaquen una sèrie d'elements propis dels programes de diversificació a través dels quals es pretén assegurar la màxima comprensió:

- Un currículum adaptat que manté en un tronc comú moltes de les àrees de l'etapa.
- Una metodologia a partir d'agrupaments flexibles per donar resposta a les necessitats individuals.
- Uns aprenentatges tan significatius i funcionals com sigui possible, ja que van dirigits a alumnat amb experiències anteriors de fracàs acadèmic.

En conseqüència amb els principis anteriors, les orientacions didàctiques en la diversificació curricular es caracteritzaran per:

- La selecció dels continguts, que s'adaptaran als interessos i característiques de l'alumnat, seran necessaris per al seu desenvolupament en el món laboral i es podran contextualitzar de la forma més immediata possible i propera al seu entorn.
- El disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge partirà dels coneixements previs de cada alumne i es generaran activitats de diversos tipus, tal com s'explicita al currículum general.

- Al mateix temps, es propiciarà la reflexió sobre el procés d'ensenyament per un costat, i sobre el procés d'aprenentatge per l'altre, així com la interacció entre ambdós; amb la finalitat d'elaborar conclusions que facilitin l'avanç i l'aprofundiment.

Una de les particularitats que més destaquen dels programes fa referència al nombre màxim d'alumnat per a cada grup, el qual no serà superior a quinze, encara que s'ha de tenir present que sempre realitzaran una sèrie d'àrees integrades als grups de l'ESO, que s'anomenen *de referència*.

Els destinataris de la diversificació curricular són alumnes majors de setze anys que no han aconseguit els objectius generals de l'etapa, ni és previsible que puguin superar-los a través de les mesures ordinàries establertes per a la resta de l'alumnat.

Els programes tenen un caràcter voluntari, per tant, l'alumnat que decideix entrar-hi presenta la suficient motivació i interès per aconseguir la titulació corresponent a la secundària. D'altra banda, en funció de les seves característiques, principalment l'edat i la història escolar, disposaran d'un o dos cursos acadèmics, sempre dins el segon cicle de l'ESO.

2. La realitat dels programes de diversificació curricular

Exceptuant Catalunya, a la resta de comunitats autònomes de l'Estat espanyol el programa de diversificació curricular ja s'ha implantat en la majoria de centres de secundària. Aquesta circumstància, i les que s'apunten a continuació, me varen conduir a analitzar el programa de diversificació que es duu a terme als instituts de les Illes Balears.

Malgrat que el plantejament dels programes continua una línia que es manté coherent amb els principis socials i psicopedagògics que fonamenten la LOGSE, també és cert que la seva traducció en la pràctica suggereix una sèrie d'interrogants no exempts de controvèrsia, principalment a causa de:

- La rapidesa amb què s'han estès en els centres crida l'atenció, ja que és força coneguda la problemàtica existent a l'hora de dur a terme moltes de les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat prèvies als programes de diversificació.
- El conjunt d'innovacions i canvis que duen implícit en el seu desenvolupament contrasta amb la formació

que actualment presenta el professorat de secundària, així com les escasses possibilitats d'ampliar-la.

D'aquesta manera, a partir de l'estudi realitzat mitjançant un estudi de cas (curs 1998-1999) i uns qüestionaris dirigits a l'alumnat que realitzava el programa, així com als orientadors, al professorat d'àmbit i als caps d'estudi implicats (curs 1999-2000), destacaria, de forma molt sintetitzada el següent:

Bona valoració

Una de les idees que més clares han quedat, analitzant el programa de diversificació, és el molt que agrada a les persones que hi estan implicades. Fet accentuat per la unanimitat en les valoracions, tant de l'alumnat com dels professionals que hi treballen. Atribut que no s'ha d'oblidar a l'hora de fer valoracions del programa.

La motivació de l'alumnat

Un altre element que confereix credibilitat als programes parteix de l'esperança i la motivació que hi dipositen els alumnes. Per a la majoria, la diversificació curricular suposa la darrera oportunitat per aconseguir la titulació en educació secundària obligatòria; fins i tot prop de la meitat asseguraven que haurien deixat d'estudiar si no hagués aparegut aquesta oportunitat. Tal vegada aquesta circumstància, i la no-obligatorietat del programa, expliquen la bona predisposició de gran part de l'alumnat en el moment d'iniciar-lo.

Una de les conclusions més destacables de l'estudi de cas és la diferent percepció mostrada per l'alumnat entre l'ESO i la diversificació curricular, que en el darrer cas es concretava en una atenció més individualitzada i un professorat disposat a adaptar-se al ritme de treball de cada estudiant. Dos elements que esdevenien fonamentals per a l'augment de l'interès i la motivació dels estudiants.

D'altra banda, són significatives les expectatives manifestades per l'alumnat en relació a continuar estudiant un cop aconseguida la titulació de la secundària. La majoria (63,8%) manifestava la intenció de continuar amb estudis postobligatoris, i una part (13,3%) apuntava la idea de fer algun batxillerat.

Aquest canvi d'expectativa podria tenir a veure amb les possibilitats d'èxit en l'aprenentatge que facilita el programa de diversificació. Com assenyala Pozo

(1996, p. 173), aprendre suposa un esforç considerable, però quan determinats alumnes han anat acumulant una història de fracassos al llarg de l'escolarització obligatòria, «els motius per aprendre han de ser suficients per superar la inèrcia de no aprendre».

En aquest mateix sentit, consider que el programa de diversificació possibilita, en relació a l'alumnat, el que assenyala Claxton (1987): generar mòbils on abans no n'hi havia.

És interessant comparar les anteriors intencions amb les opinions del professorat, els quals es mostren dubtosos que un cop aconseguits els objectius de l'etapa els alumnes puguin continuar estudis postobligatoris. Aquesta circumstància, a més de mostrar la desconfiança dels docents, fa sospitar que el nivell d'exigència per a la consecució de la titulació en educació secundària obligatòria és inferior en el cas dels programes de diversificació curricular.

Nombre reduït, aprenentatge i relacions socials

No hi ha dubte que una de les característiques que més criden l'atenció en el moment de conèixer els programes és el limitat nombre d'alumnes i professors per a cada grup. Analitzant les enquestes, a més de ser un tret que sembla ajustar-se al que marca la normativa, és una circumstància molt ben valorada per tots, i de la qual se'n deriven altres efectes positius envers les relacions entre l'alumne i el professor:

- Facilita la interacció i l'apropament entre l'alumnat i el professorat.
- Els implicats tenen la percepció que es poden conèixer millor que en l'aula ordinària.
- La relació establerta és favorable, fet que repercuteix en l'ambient de treball i en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Entre l'alumnat:

- Facilita les relacions entre els companys.
- Entenen que és agradable treballar en grup.
- Hi ha un bon nivell de col·laboració.

No hi ha dubte que ser pocs alumnes en cada grup és un fet beneficiós en tots els aspectes, un fet que Notó Brullas (2000) ressaltava entre els que més poden ajudar els estudiants; i destaca que, en formar part d'un grup més petit, l'alumne gaudeix de més facilitats per establir relacions, cosa que el fa sentir més protagonista i, al mateix temps, percep que rep una major atenció.

Els àmbits i el treball a l'aula

Pel que fa al treball per àmbits, hi ha un gran acord a assenyalar-ne els avantatges. En aquest sentit, els estudiants prefereixen, a més de tenir pocs professors i que aquests dediquin un major temps a cada grup, que sigui el mateix docent qui es responsabilitzi de diverses matèries.

Pel que fa al professorat, entén que l'organització per àmbits és més adequada que la tradicional organització per àrees independents les unes de les altres. Així, manifesten que es facilita la globalització i la interdisciplinarietat i, com a conseqüència, l'alumnat pot generalitzar més fàcilment els aprenentatges. També es valora molt que, gràcies a aquesta dinàmica, el professor pugui dedicar més temps als alumnes.

L'organització curricular per àmbits condueix directament a plantejar una reestructuració dels continguts, la qual cosa, com ja s'ha comentat en la primera part d'aquesta recerca, no implica en cap cas modificar els objectius que tot l'alumnat de l'etapa ha d'aconseguir. El que canvia, fonamentalment, és la utilització d'uns mètodes «menys acadèmics» (FERNÁNDEZ GALVÁN i FERNÁNDEZ SIERRA, 1999). Per a aquests mateixos autors, el treball per àmbits es pot justificar, justament, per les crítiques que s'han fet a l'organització disciplinar del currículum a l'ESO. I així ho sintetitzen (FERNÁNDEZ GALVÁN i FERNÁNDEZ SIERRA, 1999, p. 166):

- Excés de desvinculació dels continguts educatius de la realitat quotidiana dels alumnes, amb l'alt grau d'abstracció que això suposa i la dificultat que tenen molts adolescents per a la seva reconstrucció i integració.
- L'escassa funcionalitat que a curt termini s'entreveu dels continguts que s'estudien.
- La manca de control, per part de l'alumnat, dels tòpics sobre els quals es treballa; fet que propicia la desmotivació i el desinterès.

En conjunt, els àmbits possibiliten a l'alumnat l'apropiació del coneixement de forma global, tenint en compte que la segmentació de les disciplines no s'adequa als processos mentals que els adolescents posen en marxa per apropar-se i comprendre la realitat. Tot i així, no vull deixar de recordar, malgrat els dubtes que em genera, que en el cas de l'IES un àmbit era compartit per dues professores, les quals manifestaven una elevada valoració amb aquesta situació, tot i la divisió d'opinions entre la resta de docents del programa.

D'altra banda, en l'estudi de cas també es va poder comprovar que l'organització dels continguts per àmbits, a pesar de la bona voluntat dels professors, no conduïa necessàriament a la globalització i la interdisciplinarietat. Perquè es pugui aconseguir aquest propòsit cal una formació en aquest sentit i una dinàmica que impregni l'equip educatiu i el departament d'orientació, alhora que l'impulsi i el faci avançar.

Finalment, i continuant amb el desenvolupament del treball a l'aula, que és on millor es poden connectar alguns dels principis psicopedagògics de l'ESO i dels programes de diversificació relacionats directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, destacaria tres idees més que han persistit en la recerca:

- Els docents afirmen que pretenen aprenentatges que siguin significatius per a l'alumnat; d'aquesta manera, entenen que el treball a l'aula està connectat als seus interessos. Al mateix temps, persegueixen que els estudiants desenvolupin al màxim l'autonomia en l'aprenentatge.
- Els estudiants consideren que els professors s'adapten al seu ritme d'aprenentatge i, com a conseqüència, manifesten que els exigeixen segons les possibilitats de cada un.
- Tant alumnes com docents asseguren que a l'aula es combina el treball individual i en grup.

L'atenció a la diversitat i la formació del professorat

Per entendre els programes de diversificació curricular era fonamental descobrir què entenia el professorat per atenció a la diversitat, i com avalua la seva formació en aquest aspecte.

D'aquesta manera, els docents expressen la confiança en l'educació, entenen que pot ser un mecanisme compensador de desigualtats socials, culturals i individuals. Al mateix temps, opinen que és possible donar una resposta adaptada a les característiques de l'alumnat i que tots els estudiants presenten necessitats educatives. Encara que reconeixen, unànimement, que els manquen recursos per donar resposta a aquestes intencions.

En qualsevol cas, s'entra en una sèrie de contradiccions, començant pel que entén l'Administració per flexibilitat, la qual faria possible donar una resposta ajustada a l'alumnat. Però, tal com ho viuen els docents, sols és la possibilitat d'optar per alguna de les mesures prescrites i no pas per altres de distintes. O

senzillament, d'acord amb Beltrán (1995, p. 119), és que «les condicions organitzatives del centre i el propi sistema d'avaluació establerts les farien impracticables».

Així, sorgeix la contradicció entre el professorat que, si bé assumeix el principi de comprensió, a la pràctica pensa que la millor forma d'atendre la diversitat és a través del programa de diversificació curricular i les adaptacions curriculars individualitzades, o que un dels majors problemes de l'ESO és que els alumnes no arriben al nivell mínim que s'exigeix.

En aquest sentit resulta difícil d'imaginar, com apunta Beltrán (1995), que aquesta mesura pugui aplicar-se sense violentar el principi de comprensió, defensat com a principi rector de l'ensenyament secundari. O en altres paraules, seguint Alsinet i Muñoz (1988), amb una mesura d'aquestes característiques es pretén, més que tractar la diversitat, consagrar-la. Fet que s'exemplifica quan la majoria d'enquestats associaven el concepte d'atenció a la diversitat amb l'atenció a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials, la qual cosa posa en evidència la restricció que tenen del concepte.

La divisió d'opinions també és present a l'hora d'avaluar la formació com a docents. Encara que una part considera que la seva és adequada per atendre la diversitat, l'altra part no ho entén de forma tan satisfactòria. A més, s'ha de recordar que els percentatges indicaven una lleugera tendència a valorar millor la formació per treballar en el programa que en les aules ordinàries. Sobre aquesta qüestió, es poden fer moltes lectures, de les quals destacaria que, inevitablement, la favorable valoració dels programes incideix a autoconsiderar una formació més adient, enfront de la de les aules ordinàries d'ESO, on són molt conegudes les problemàtiques que viuen els docents. En aquest sentit, m'atreuria a relacionar la satisfacció formativa amb el fet de tractar-se d'agrupaments on predomina una certa homogeneïtat entre l'alumnat, cosa que facilita, evidentment, el treball.

Així i tot, no s'ha d'oblidar que la majoria de docents manifesten que tenen necessitats formatives, les quals haurien de ser contemplades des de les preocupacions dels implicats. Com afirmen Marchesi i Martín (1998), si ensenyar suposa un aprenentatge permanent, a causa dels canvis que ha provocat l'extensió de l'escolaritat obligatòria, la formació és la resposta necessària a aquests canvis, a més de ser la via per afermar la seguretat i la satisfacció professional.

Malgrat tot, convé no oblidar que, si bé la formació específica en aspectes del programa de diversificació curricular és convenient per als docents que hi treballen, no és menys rellevant que aquesta formació ha de tenir com a objectiu la preparació del professorat per realitzar totes les seves funcions; és a dir:

«El profesor tiene que diseñar las situaciones de aprendizaje en el aula de acuerdo con los esquemas previstos de sus alumnos, ser capaz de organizar el trabajo en el aula para que exista un clima tranquilo y participativo, evaluar y orientar a sus alumnos, colaborar en el funcionamiento del centro y actualizar su programación sobre su área de conocimiento y sobre su práctica pedagógica.» (MARCHESI i MARTÍN, 1998, p. 155)

Aquesta formació àmplia, basada en la reflexió, hauria de capacitar tots els docents per enfrontar la pràctica en qualsevol aula i no solament en un grup reduït, com el de diversificació.

El programa base i els programes individualitzats

La importància del programa base de diversificació curricular en cada centre és fonamental a l'hora de definir-lo i per les repercussions que arribarà a tenir. Es pot afirmar que en els centres de secundària de les Balears el programa base s'elabora en els departaments d'orientació, tal com indica la normativa, encara que també aquesta especifiqui que serà en col·laboració amb els departaments didàctics sota la coordinació del cap d'estudis. En aquest sentit, en la majoria de centres l'equip directiu s'implica en l'elaboració, però en canvi, només en menys de la meitat d'instituts es produeix la col·laboració amb els departaments didàctics. Aquesta circumstància no impedeix que els docents considerin que el programa base els és d'utilitat.

Les respostes relacionades amb els programes individualitzats donen a entendre que en aquest aspecte també s'allunyen, en força ocasions, del que ve dictaminat en la normativa, ja que sembla que només en un 25% dels casos realment es realitzen aquests programes individualitzats.

La selecció de l'alumnat

Els criteris de selecció per a l'accés de l'alumnat al programa són els que s'indiquen en la normativa que

els regula, encara que es produeixen de forma generalitzada dues situacions que, a més d'allunyar-se de les prescripcions oficials, s'han de tenir en consideració per les conseqüències que se'n puguin desprendre. Es tracta d'entendre l'interès i el bon comportament com un criteri ben valorat per a l'accés al programa; i al mateix temps, considerar que l'alumnat que presenta problemes de disciplina hi té més difícil l'entrada.

Aquests dos criteris repercuteixen negativament en els principis que regulen els programes de diversificació. Prioritzar l'alumnat que presenta un millor comportament enfront dels que puguin tenir conflictes de disciplina provoca, d'una banda, que els grups siguin més homogenis quant a les característiques de comportament dels components, i de l'altra, que no es tenguí en compte que moltes de les situacions conflictives provocades pels problemes en la disciplina que es produeixen a les aules d'ESO poden ser degudes a la manca de connexió entre les propostes del professorat i els interessos dels alumnes, essent aquesta una situació que podria canviar amb l'entrada d'alguns d'aquests estudiants als programes de diversificació.

L'adopció d'aquests criteris no fa més que donar la raó a Gimeno Sacristán (2000) quan apunta que el funcionament de les escoles i els mètodes pedagògics tendeixen a excloure aquells que s'allunyen de la norma, dit en les seves paraules:

«Supone negar a los sujetos fracasados la bondad de la escolaridad por otras vías, culpabilizándoles de no dar de sí lo que se les exige, hasta el punto de que algunos consideran que sería mejor para ellos apartarlos del sistema (así no habría excluidos ni agentes que tienen que excluir). La escuela legítima, por la vía de la apreciación del mérito personal de los alumnos, las diferencias y desigualdades entre sujetos, transformándolas en un escalonamiento de los logros escolares.» (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 76)

En relació als criteris d'accés, també s'ha d'afegir que una part dels professors pensa que s'exclouen alumnes que se'n podrien beneficiar. D'altra banda, la majoria es mostra partidària d'estendre el programa de diversificació al primer cicle d'ESO, fet que entra en un terreny més perillós.

Així i tot, estan molt ben valorats els resultats aconseguits amb les eleccions dels alumnes. En aquest sen-

tit, de forma unànime opinen que per als alumnes escollits la diversificació és la millor via per aconseguir els objectius de l'etapa.

Pel que fa al procés de selecció, el procediment és semblant en quasi tots els centres i s'ajusta a les indicacions de la normativa. Així, destacaria:

- En primer lloc, l'equip educatiu del darrer curs d'ESO que realitza l'alumne el proposa com a candidat al programa.
- Seguidament, els membres del departament d'orientació es responsabilitzen de les entrevistes, tant als candidats com a les famílies. En relació a aquest apartat cal comentar, d'una banda, que en aquestes entrevistes la majoria d'alumnes s'informa sobre què són els programes i les seves condicions. D'altra banda, els docents consideren que les entrevistes proporcionen una informació important respecte de l'alumne en qüestió.
- Finalment, es realitza l'avaluació psicopedagògica, entesa com una responsabilitat de l'orientador del centre, encara que l'equip educatiu del darrer curs de l'alumne hi juga un paper fonamental.

S'entén que aquesta avaluació psicopedagògica proporciona una informació que facilita el treball dels docents amb cada un dels estudiants. Així i tot, atesa la divisió d'opinions, no es pot afirmar que es consideri una eina fonamental en el procés de selecció. En aquest sentit, els orientadors pensen que una de les finalitats d'aquesta avaluació és determinar el nivell de competència curricular de l'alumnat. Per això utilitzen de referent els objectius de l'etapa i, per a assolir-los, contemplen aspectes relacionats amb la resposta educativa que ha rebut l'alumne a l'aula durant els darrers cursos escolars, així com la seva situació familiar i social.

Tal vegada convindria fer una incidència respecte a la informació que ha d'oferir l'avaluació psicopedagògica, ja que el seu paper no s'ha de limitar únicament a servir de criteri en la selecció. Seguint Solé (1998), la realització d'avaluacions psicopedagògiques tindrà sentit en el context d'elaborar i, al mateix temps, compartir la informació; única estratègia per poder prendre decisions consensuades i que repercuteixin en benefici de l'alumnat. Així, en aquesta línia es determinaran les funcions dels docents i del psicopedagog i les conseqüències es traduiran a la pràctica, tal com resumeix Solé (1998, p. 210):

«Aunque la intervención optimizadora sobre el alumno y el contexto en que se encuentra requiere que exista una representación compartida entre todos los implicados, en la construcción de esa representación el psicopedagogo deberá aportar no sólo datos o descripciones, sino elaboraciones, interpretaciones y propuestas que serán negociadas en el diálogo y que permitirán adoptar un conjunto de decisiones cuya traducción son acuerdos de intervención.»

La informació respecte de les avaluacions psicopedagògiques aconseguida a través del qüestionari contrasta amb la de l'estudi de cas, ja que a l'IES no es realitzava aquesta valoració com a element en el procés de selecció. A més, aquesta irregularitat repercutia en la manca d'informació de què disposava el professorat en el moment d'iniciar les classes amb els alumnes i en la conseqüent no-elaboració del programa individualitzat.

D'altra banda, és significativa la incertesa que es crea al voltant de l'entrada de l'alumnat que ja pertany al programa d'integració. Només la meitat dels docents pensa que s'han d'ajustar als mateixos criteris d'accés que la resta d'estudiants. Sobre aquest tema m'agradaria apuntar que, al meu parer, els alumnes que ja són al programa d'integració poden presentar característiques per les quals el programa de diversificació s'ajustaria a les seves necessitats. En aquest sentit, no veig cap inconvenient que hi puguin accedir, sempre que, evidentment, s'adaptin als criteris establerts comuns per a tots.

L'equip de professors

Els programes de diversificació necessiten un acurat treball en equip, tant per a la coordinació del professorat com per a l'adequat seguiment de l'alumnat i, en aquest sentit, unànimement els docents en fan una valoració molt alta. A més, destaca la satisfacció envers el funcionament dels corresponents grups de treball. El que no queda tan clar és que en el programa es realitzi més feina conjunta que en la resta d'equips educatius d'ESO.

Pensen que els equips educatius de diversificació afavoreixen el treball de col·laboració entre els professionals. Les valoracions són molt properes a la idea dels grups operatius que exposava Bleger (1971),¹ en la línia que el grup de treball se sustenta compartint les

tasques, fet fonamental per anar avançant. La qual cosa implica assumir un grau de compromís que vagi més enllà de les característiques individuals de cada un dels components, encara que això, tal com assenyalen Fullan i Hargreaves (1997) i Bolívar (1999), no significa que es deixin de considerar les repercussions provocades per les situacions personals en l'àmbit professional

Un tema en el qual es va incidir bastant fa referència a les valoracions de les reunions de l'equip educatiu de diversificació, sobre les quals els professors manifesten que, a més de ser suficientment àgils, es possibilita la coordinació del treball docent i, amb una considerable diferència d'opinions, que es tracten temes que són d'utilitat en el treball que realitzen amb l'alumnat.

A més, es destaca que a través de les reunions es permet conèixer altres aspectes dels estudiants, l'actitud entre els professors és col·laborativa i activa i els temes tractats repercuteixen en millores per al programa. Pel que sembla, són reunions normalment dirigides pels orientadors, encara que a aquests els costa reconèixer-ho.

Les anteriors valoracions contrasten, en alguns aspectes, amb les aportacions aconseguides a través de l'estudi de cas; en el sentit que el fet de disposar d'una organització que faciliti el treball en equip no es tradueix, necessàriament, en uns resultats completament positius. Concretament, a l'IES el nivell de satisfacció aconseguït amb la feina en equip no era elevat, ja que segons els mateixos implicats, no es produïa un avenç cap a la interdisciplinarietat o altres accions conjuntes o innovadores.

D'altra banda, no hi ha dubte que un dels col·lectius més implicats amb els programes de diversificació curricular són els professors d'àmbit. Es tracta d'uns especialistes que s'han incorporat a les plantilles dels instituts com a membres dels departaments d'orientació i han assumit unes funcions molt específiques en els programes de diversificació, malgrat que no comptin amb una preparació específica per a aquesta tasca. Per això em va interessar conèixer els motius pels quals havien elegit realitzar aquesta feina. D'aquesta manera, vaig saber que la majoria hi treballa per qüestions alienes a les característiques de la feina en si, ja que s'argumentaven raons relacionades amb les necessitats del centre, la proximitat geogràfica de l'institut amb el seu domicili o que, simplement, no tenien altres opcions, perquè eren interins. Així i tot, un 29,9% havien elegit treballar com a professorat d'àmbit, per-

1. *op. cit.* a Del Carmen (1996).

què s'hi sentien interessats. De tota manera, la gran majoria afirmava trobar-se bé treballant en el programa de diversificació curricular, i un poc més de la meitat fins i tot ho preferien abans que fer classes a ESO.

Pel que fa al professorat, voldria afegir que:

- D'una banda, entre els docents que treballen a l'aula amb l'alumnat de diversificació distingiria dos rols ben diferents: els que es responsabilitzen d'àrees específiques, com el professorat d'àmbit i els professors d'optatives concretes o d'idiomes, els quals tenen un major protagonisme i presa de decisions envers el programa i l'alumnat; i els que treballen en les àrees de referència, amb qui sembla haver-hi una major desconexió. Si bé els primers dediquen més temps al programa, entenc que hauria d'existir una major vinculació i coordinació entre tots els docents que tenen una intervenció directa en els estudiants.
- D'altra banda, la informació obtinguda fa pensar que la resta de professors del centre no estan gaire implicats amb el programa de diversificació, tal com es detallarà en línies posteriors.

L'avaluació del programa

Per les respostes es dona a entendre que existeix un procés, més o manco organitzat, d'avaluació del programa, sobre el qual els docents es mostren satisfets. Així, destacaria que, en general, hi participen tots els que componen l'equip educatiu i que entre els criteris més utilitzats per dur a terme aquesta avaluació destaquen:

- El desenvolupament que ha tingut el programa durant el curs.
- Els resultats aconseguits per l'alumnat.
- L'anàlisi del disseny i de l'estructura del mateix programa.
- I, amb menor mesura, el nivell d'acceptació del programa en el centre.

També és unànime la idea de la necessitat d'avaluar el programa per aconseguir que millori.

El programa entès com a mesura extraordinària d'atenció a la diversitat

Començaria precisant que valorar si el programa s'utilitza vertaderament com a mesura extraordinària resulta molt difícil de respondre, tenint en compte les

característiques de la informació recollida, ja que tota la informació provinent dels qüestionaris no gaudeix de la contextualització necessària per entendre la situació del programa en els corresponents centres. Entenc que el més aproximat que es pot oferir són les idees aconseguides en relació a la integració del programa en els centres, fent una especial referència al grau d'implicació dels docents.

De tota manera, pens que alguns aspectes dels resultats obtinguts donen peu a plantejar una sèrie de temes no exempts de polèmica. Així, destacaria que quan en el qüestionari es tractaven assumptes relacionats amb les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat, les respostes mostraven una dispersió que no es produïa en la major part de les altres ocasions.

Exemples indicatius d'aquesta circumstància es reflecteixen en el fet que la meitat, i en alguns casos un poc més, del professorat considerà que:

- Els respectius centres estiguessin organitzats per atendre la diversitat.
- L'institut disposàs d'una organització que facilitava la implicació de l'alumnat en el centre.
- El programa de diversificació es justificàs perquè s'han provat totes les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat.
- Abans de dissenyar el programa base de diversificació es realitzàs una avaluació de les mesures prèvies d'atenció a la diversitat.

O que, en quantitats semblants, no donassin suport a fets com que:

- En els centres existeixen mesures prèvies al programa d'atenció a la diversitat.
- El professorat d'àmbit assistís a les reunions dels corresponents departaments didàctics.
- El nivell de col·laboració entre el departament d'orientació i els departaments didàctics fos elevada.
- La comissió de coordinació pedagògica estigués prou implicada amb el programa de diversificació.

Així i tot, s'ha de recordar que la gran majoria de docents considera el programa de diversificació curricular una mesura extraordinària d'atenció a la diversitat, ben ubicada en els plantejaments globals dels respectius centres. A més, opinen que el programa és coherent i està connectat amb els principis formulats al PEC i al PCE.

Tot i així, no es pot oblidar que, per exemple en el cas de l'IES, amb tot el que s'ha exposat sobre la selecció i l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat, no existeixen molts indicis per considerar el programa de diversificació una vertadera mesura extraordinària d'atenció a la diversitat.

A les apreciacions anteriors, s'hi pot afegir que la normativa elaborada per l'Administració sobre els programes de diversificació curricular és molt concreta i està plantejada amb l'única finalitat de regular-los, deixant sempre clara constància de la seva especificitat. Tenint en compte aquesta circumstància, no deixa de sorprendre la ràpida propagació de programes de diversificació en els centres de secundària, principalment públics; no es pot oblidar que el 94,4% ja el tenien durant el curs 1999-2000; percentatge que consider molt elevat en tractar-se d'una mesura tan extraordinària. A l'apartat tercer de la Resolució del 12 d'abril de 1996 queda perfectament expressat que els programes estan dirigits a aquells alumnes per als quals ja no siguin suficients altres mesures específiques, com la promoció amb adaptacions curriculars o la permanència un curs més en un mateix cicle o nivell.

Entenc que ens trobam davant una situació, la dels instituts de secundària en general, que fa qüestionar-se si es duen a terme totes les possibles mesures ordinàries d'atenció a la diversitat abans d'arribar als programes de diversificació. Com ja s'assenyalava al primer capítol, el fet de combinar un ensenyament comprensiu amb l'atenció a la diversitat genera pràctiques que en molts casos s'haurien d'evitar, atesa la tendència a homogeneïtzar i actuar en detriment del mateix principi d'atenció a la diversitat.

Per tant, gosaria afirmar que, en general, el programa no ocupa realment el lloc que li correspon, ja que en molts casos és utilitzat com a mesura ordinària, i s'oblida sovint la seva singularitat.

Per concloure la comunicació m'agradaria apuntar algunes de les necessitats detectades en els programes:

- Com que el treball en equip del professorat s'ha identificat en la línia de la col·laboració, pens que seria interessant gaudir d'aquesta situació per continuar progressant cap a la millora de la formació dels mateixos docents, en la modalitat de la investigació-acció, a partir de les necessitats sorgides en els mateixos centres. Principalment, en el guany de propostes didàctiques i estratègies d'intervenció enfoca-

des cap a la interdisciplinarietat. Atès que un mateix docent no és especialista en totes les àrees de l'àmbit que treballa, l'intercanvi d'experiències i de coneixement entre els membres de l'equip pot possibilitar un gran avenç en les pràctiques de cada un dels seus membres. Situació que en els programes de diversificació s'ha d'aprofitar al màxim, ja que l'estructura organitzativa dels continguts possibilita, més que en qualsevol altre lloc, la globalització, element fonamental per a un aprenentatge constructiu i eficaç, tal com assenyala Zabala (1999, p. 29):

«La conclusión fundamental es la de que el objeto de estudio en la escuela ha de ser la realidad y que los procesos de enseñanza deben favorecer al máximo el establecimiento del mayor número posible de relaciones entre los diferentes contenidos que se aprenden. Condiciones que se dan siempre en los métodos globalizados, pero que también se pueden dar utilizando otras formas de enseñar, siempre que contemplen dichas condiciones, es decir, siempre que se basen en lo que denominamos un *enfoque globalizador*.»

- D'altra banda, és necessària una major implicació dels departaments didàctics i del professorat del centre. El programa de diversificació no s'ha d'entendre com un recurs aïllat de la dinàmica global al qual s'hi deriven els estudiants que no es poden atendre adequadament a les aules ordinàries. En aquest aspecte, hi juga un paper fonamental la intervenció de l'equip directiu i la col·laboració dels membres de la comissió de coordinació pedagògica. Tot i així, el professorat d'àmbit és el col·lectiu que té la clau per dinamitzar aquesta situació, atesa la seva posició privilegiada de poder integrar-se més fàcilment en els departaments didàctics del corresponent àmbit, formant part, alhora, del departament d'orientació.
- En relació a l'avaluació del programa pens que, si bé s'entén com un procediment més o manco sistematitzat i organitzat en cada centre, es nota a faltar una anàlisi més acurada de les conseqüències d'aquesta avaluació. Un estudi dels resultats amb el qual es provoqui l'intercanvi de valoracions entre els professionals implicats és el camí més òptim per a la vertadera presa de decisions; única forma a què també fa referència Sanz (1990) per establir els criteris per avançar cap a un millor disseny, optimitzant al màxim les estratègies pròpies del programa.

- Els professors, tot i l'excel·lent opinió del programa, haurien de dipositar una major confiança en les capacitats de l'alumnat, animant-los cap als estudis postobligatoris i a creure en les seves possibilitats i èxits. En definitiva, seria una manera de confiar més plenament en el seu treball com a docents, en les repercussions positives de l'educació i en totes les oportunitats de què a través d'ella els estudiants poden gaudir.
- Finalment, consider que, en general, hi ha una manca de connexió entre els grups de diversificació i els corresponents grups de referència, tant a nivell d'alumnat com del treball del professorat. Entenc que s'haurien de potenciar més les situacions d'aprenentatge entre aquests grups flexibilitzant-los, ja que si s'avança en la línia actual la diversificació curricular està en perill de caure, encara més, en una segregació de la qual serà difícil tornar enrere. Com ja adverteix Blanco (1995, p. 22):

«La atención a la diversidad requiere un delicado equilibrio y un exquisito cuidado para no traspasar la línea que separa de la generación, o asunción, de desigualdades. Y requiere, sobre todo, tener absolutamente claro que la lógica que debe guiar nuestras actuaciones no es la de la homogeneidad sino de la diversidad.»

Referències bibliogràfiques

- ALSINET, J. i MUÑOZ, E. (1988). «Currículum flexible y diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 157.
- BAUTISTA-VALEJO, J. M. (1998). «Formas de atención a la diversidad: Cómo lo hacemos». *Comunidad Educativa*, núm. 247, p. 18-20.
- BELTRÁN DUARTE, R. (1995). «Adaptaciones y diversificaciones curriculares. Análisis de las medidas establecidas por la Administración». Dins J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, (p. 114-136). Màlaga: Aljibe.
- BLANCO, N. (1995). «La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática». Dins Juan FERNÁNDEZ SIERRA (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria*, (p. 17-42). Màlaga: Aljibe.
- BLEGER, J. (1974). *Temas de psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOLÍVAR, A. (dir.). (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- DEL CARMEN MARTÍN, LL. (1996). «El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros». Dins C. MONEREO i I. SOLÉ (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (p. 153-165). Madrid: Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ GALVÁN, M. i FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). «Adaptación y diversificación curricular. Retos, posibilidades y contradicciones». Dins J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*, (p. 147-169). Màlaga: Aljibe.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kírikiri.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- NOTÓ BRULLAS, C. (2000). «Els suports a l'aula». Dins M. del Mar ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (p. 37-56). Barcelona: Graó.
- POZO MUNICIO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- SANZ ORO, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- SEBASTIÁN, E.; GALVÉ, J. L.; CABRERA, J.; AYALA, C. L. (1996). *Programas de diversificación curricular. De la teoría a la práctica. Vol. I, Fundamentación Teórica*. Madrid: CEPE.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Sebastià Verger Gelabert és doctor en Ciències de l'Educació i professor titular del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.
