

ALGUNES IDEES PER PROFUNDIR EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DE L'ALUMNAT A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI



Dolors Forteza Forteza i Sebastià Verger Gelabert
Dpt. de Ciències de l'Educació de la UIB

Què entenem per diversitat?

Què entenem per diversitat? L'atenció a la diversitat des de l'aparició de la LOGSE es planteja com un dels principis vertebradors de la pràctica docent. Diversitat que s'ha d'entendre des d'una perspectiva àmplia: alumnes amb qualche tipus de discapacitat, alumnes amb importants retards en els seus aprenentatges, alumnes procedents de minories ètniques, alumnes amb diferent grau de motivació, alumnes amb problemes de conducta, alumnes lents, alumnes amb capacitats intel·lectuals altes..., i aquest concepte fa referència, en conjunt, a la diversitat de cada individu.

És evident que la diversitat de l'alumnat es fa més palesa amb l'edat dels alumnes. Així, l'ampliació de l'educació obligatòria ha plantejat noves demandes al professorat, però no sols al de secundària sinó també al de les etapes precedents, essent l'atenció a la diversitat un dels majors reptes al qual han de fer front els docents de tot el sistema educatiu.

Entenem que planificar l'ensenyança per a un grup suposadament homogeni és un premissa que no es pot recolzar ni èticament ni psicopedagògicament. En aquest sentit, cal considerar que les diferències individuals no són estàtiques, sinó susceptibles de modificació, la qual cosa confereix a l'acció educativa un valor extraordinari per facilitar el creixement personal de tots els alumnes al llarg del seu trajecte escolar.

D'altra banda, quan parlem d'atenció a la diversitat hem de pensar a donar a tots els alumnes l'oportunitat, amb independència de l'origen social i de les possibilitats econòmiques i culturals, etc., de fer els mateixos aprenentatges i assolir uns mateixos objectius, sempre tenint en compte que igualtat d'objectius i continguts no vol dir igualtat de tractament pedagògic. Amb tot, el que volem dir és

que per atendre la diversitat el que s'ha de diversificar és la manera com els alumnes s'apropen a l'adquisició dels continguts planificats i a l'assoliment d'aquests objectius. És a dir, "una pedagogia per a la diversitat no pot recolzar-se en l'homogeneïtat de formes de treballar que demanin de tots el mateix" (Gimeno Sacristán, 2000, 91).

Més concretament, en parlar de l'ensenyança secundària, l'obligatorietat que duu a l'alumnat a continuar en l'escola, implica que siguin els docents els que s'adaptin a les seves necessitats, interessos, per aconseguir -com indica Blanco (1995)- que enganxin en l'ensenyança; ensenyança que ha de fer-se accessible, atractiva i útil als estudiants.

En la mateixa línia, Fenstermacher i Soltis (1998) profunditzen en aquesta idea assenyalant que els alumnes aprenen no sols sobre el que se'ls ensenya sinó sobre com se'ls ensenya, i indiquen que pot arribar a ser molt destructiu demanar a l'alumnat una "manera" que el docent no posseeix, o en el millor dels casos no exhibeix.

Per tant, l'atenció a la diversitat du implícit, necessàriament, un model d'ensenyança centrat en les característiques de l'a-

lumnat, tot amb la intenció d'oferir una resposta educativa que s'ajusti a les seves necessitats. Aquest plantejament ha d'anar acompanyat de la revisió de les pràctiques docents, fet que permetrà adoptar mesures pensant en l'alumnat i no, com sovint passa, en els interessos del propi professorat.

Per recórrer aquest camí, pensam que s'hauria de reflexionar sobre algunes idees que a continuació exposam, tenint en compte que aquestes no són totes les possibles a considerar.

Per situar-nos en el camí del canvi

1) Potenciar la coordinació horitzontal.

Entenem la tasca docent com una responsabilitat d'un equip i no des d'un plantejament individual. Aquest fet implica la col·laboració entre el professorat que treballa amb un mateix grup d'alumnes, circumstància que es fa més necessària a secundària on aquests equips són més nombrosos. En relació al treball en equip, Massalles i Rigol (2000, 93) comenten el següent: *"La qualitat del treball d'un centre està molt relacionada amb el nivell de reflexió sobre la pràctica, amb la capacitat de cercar recursos i ajuts per millorar-la i en la creativitat que es manifesta per generar les innovacions necessàries"*. Així, una dinàmica de coordinació horitzontal, d'equip docent, facilitarà la presa de decisions a partir de les necessitats que es perceben en cada grup i la coordinació d'una acció conjunta entre els professionals implicats, elements que permetran, entre d'altres, fer un seguiment exhaustiu de cada un dels alumnes, coordinar activitats de l'aula i del centre, donar-se suport mutu entre els propis docents i potenciar l'autoformació des de l'anàlisi de la realitat que viuen als seus respectius centres.

2) Flexibilitzar el temps i l'espai.

Fent propostes diverses que donin resposta al major nombre d'alumnes. El temps uniforme i inamovible que fa que l'acció transcorri de forma lineal atén més a les exigències de les tasques que

...el que volem dir és que per atendre la diversitat el que s'ha de diversificar és la manera com els alumnes s'apropen a l'adquisició dels continguts planificats i a l'assoliment d'aquests objectius.

a la dels alumnes que les han de realitzar. Això té entre els seus afectes un, a destacar per la seva incidència a magnificar les desigualtats: es tendeix a deixar les tasques i els processos d'aprenentatge sense acabar adequadament, la qual cosa crea una diferenciació entre els alumnes

"amb la probabilitat que, progressivament, es vagi acumulant l'evidència per als professors que uns treballen millor que altres i es passarà al judici d'avaluació que uns són bons alumnes i altres no, cosa que serveix com informació de les avaluacions explícites que es realitzen" (Gimeno Sacristán, 1993, 44). Pel que fa a l'espai, la rigidesa dels mateixos -és a dir, tot l'alumnat ha de fer el mateix en el mateix lloc- incideix en la possibilitat d'oferir alternatives diferents per a alumnes diversos. Quan l'alumnat s'agrupa en un mateix espai a partir del criteri d'edat, quasi exclusivament, s'està facilitant que l'acció docent sigui homogènia. En definitiva, estam d'acord amb Gimeno Sacristán (2000, 91) quan manifesta que *"voler ensenyar a tots a la vegada, prenent que tots aprenguin el mateix en un mateix temps és una aspiració que condueix a l'exclusió de molts, o a que els "endarrerits", que cada vegada seran més, hagin de cercar ajudes paral·leles fora de l'escola obligatòria i gratuïta"*.

3) Globalitzar els continguts.

Entenem que l'ensenyament promou el desenvolupament de les capacitats de la persona perquè aquesta pugui integrar-se i participar de la societat on viu, si a aquest plantejament hi afegim una concepció del saber inherent a la multidisciplinarietat, ens condueix a la recerca d'una actuació educativa globalitzada. D'aquesta manera, tal com apunta Zabala (1999), s'intenten rompre les estructures parcialitzades, i també excessivament artificials, perseguint una organització dels continguts del coneixement més globals, el quals aniran acompanyats d'unes metodologies coherents amb aquestes intencions, que tendran present aspectes com: l'organització social de la classe, la negociació dels objectius, la distribució i organització de l'espai i el temps, el procés avaluador... Com a conseqüència del plantejament anterior, l'organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge

no cercaran la lògica de cap disciplina, sinó la lògica de qui aprèn (Massip i Rigol, 2000). Per tant, ens tornam a referir a un ensenyament personalitzat, on l'educador té un paper actiu com a dissenyador de les propostes curriculars que en aquest cas seran més flexibles i diversificables amb la intenció d'arribar a tot l'alumnat del seu grup.

4) Fer propostes d'activitats a través del treball cooperatiu.

Una de les estratègies més coherents amb els plantejaments de la comprensivitat i l'atenció a la diversitat és el treball cooperatiu, com una forma d'entendre la tasca docent basada en la col·laboració i l'ajuda mútua entre iguals. Treballar cooperativament suposa crear grups heterogenis on cada un dels alumnes se senti protagonista del seu aprenentatge i de l'aprenentatge dels seus companys. Aquest fet crea una interdependència positiva entre els components del grup i desenvolupa l'autoestima i la responsabilitat individual. A més, els estudiants al mateix temps que aprenen continguts acadèmics, desenvolupen les seves habilitats socials, comparteixen el lideratge del grup i milloren les relacions entre ells. Amb aquest sistema el paper del docent canvia, ja que no sent el pes de ser l'únic transmissor del coneixement i qui dirigeix tota la dinàmica de la classe; d'aquesta manera assumeix un nou rol basat en l'observació i l'anàlisi del treball que es realitza en els grups, per a així oferir una retroalimentació que afavoreixi l'aprenentatge de l'alumnat, donant molta importància a l'estructuració dels procediments.

5) Treballar l'error com a procés del qual es pot aprendre.

Més enllà de l'avaluació com a premi o càstig, o com unes qualificacions, caldria proporcionar informació rellevant sobre les causes dels errors. No hi ha dubte que l'error pot entendre's com una ocasió d'aprenentatge, doncs si s'analitzen permeten conèixer per què i com s'han produït; no és la rectificació un dels valors dels savis? Donar oportunitat als alumnes de refer els errors és la millor manera d'evitar errors futurs. L'error és per al docent, d'acord amb Carbonell (2001), *"una font valuosa d'informació i un punt de partida per a nous aprenentatges"*. La consideració constructiva i didàctica de l'error -assenyala de la Torre ⁽¹⁾ (2000, 211)- no està en si mateix, *"sinó en la reflexió sobre els actes fallits o desencerts fet que provoca un aprenentatge molt més profund i sòlid que el derivat de l'estudi"*.

6) Fer de l'avaluació un procés per aprendre

alumnat i professorat.

De tots és sabut que l'avaluació és un dels elements curriculars més controvertits, fonamentalment perquè a més de les implicacions pedagògiques té conseqüències socials. És a dir, com indica Álvarez Méndez (1995), l'efecte de l'avaluació més enllà de l'aula és que distribueix apropiadament als individus en l'entremat social, i per aquesta via l'escola compleix la funció ideològica de l'Estat. Pensam, però, que més enllà de la funció acreditativa de l'avaluació, aquesta en compleix una altra eminentment formativa, doncs permet al professorat valorar l'evolució de l'aprenentatge dels seus alumnes, proporcionant un feedback que els permetrà pensar i aplicar els mecanismes i les respostes que facilitin el creixement de tot l'alumnat. Malgrat tot, la funció formativa no congenia gaire amb la sumativa, quan preval la segona que és sobre la qual es prenen decisions respecte a la promoció de l'alumnat. És obvi que la visió que es tingui sobre l'avaluació condicionarà la seva mateixa pràctica, però hi ha una altra forma de pensar l'avaluació, creiem com Jorba i Sanmartí (2000, 43) que *"canviar els punts de vista sobre l'avaluació implica canviar radicalment moltes de les percepcions que es tenen sobre com ensenyar per aconseguir que els estudiants aprenguin"*; i si pensam en ella com eix vertebrador del currículum *"es pot afavorir un canvi en la pràctica educativa del professorat i en l'èxit dels aprenentatges"*. L'avaluació constructiva implica entendre que l'aprenentatge no és un procés lineal d'acumulació de continguts i activitats; si s'integra aquesta idea es poden adequar els ritmes de treball donant, així, cabuda a tots els alumnes i aquests no haurien de ser penalitzats per les seves característiques o circumstàncies.

7) Replantejar la formació inicial i permanent del professorat.

Es requereix un canvi en la formació inicial, arrelada a la pràctica, i la formació permanent des de les necessitats de cada centre. Com bé assenyala Marchesi (2001), els canvis vertiginosos de la societat generen un efecte directe en l'educació, la qual cosa exigeix, innegablement, un major compromís dels poders públics amb les escoles. L'educació d'avui reclama del professorat majors exigències i reptes i malgrat això la formació inicial dels docents ⁽²⁾, principalment de secundària, no ha sofert cap modificació substancial. En paraules de Santos Guerra (2001, 50), les quals subscriu, *"és precís ampliar els temps de formació, eliminar la massificació i millorar qualitativament les estratègies de formació inicial dels*

docents, profunditzant en la simbiosi entre teoria i pràctica, fent més incidència en el domini dels coneixements i destreses específiques que exigeix el quefer educatiu". Insistentment s'ha reivindicat que la formació del professorat és imprescindible per afavorir l'ajustament de l'acció pedagògica a la diversitat de l'alumnat, i s'ha constatat, pels mateixos docents, que no han estat formats per afrontar l'ensenyança de grups d'alumnes heterogenis, ni per organitzar propostes diversificades d'ensenyança-aprenentatge que responguin a aquesta diversitat. Pel que fa a la formació permanent, pensam que s'hauria de potenciar la modalitat de formació en centres, que té com a focus l'anàlisi de la pràctica i la millora d'aquesta. Les iniciatives de formació, en aquesta línia, haurien de sorgir dels professionals, dels integrants d'un claustre per tal que es produeixi un aprenentatge compartit i transformador. Amb tot, creiem, com Santos Guerra (2000, 106) que "la formació es refereix a l'exploració crítica sobre la pràctica, no sols que el lloc on s'imparteixin els cursos sigui ara les sales de professors dels centres. No es tracta de canviar el lloc sinó la filosofia de la formació". D'altra part,

creiem també com Carbonell (2001, 117) que la formació permanent "és un dret i, per tant, han d'establir-se temps i oportunitats per desenvolupar-la en horari lectiu i no lectiu" però és, alhora, "un deure i, en conseqüència, una part d'ella ha de ser obligatòria sense rebre a canvi cap tipus d'incentiu o compensació".

Quan Pozo (1996, 24) manifesta que "tots els aprenentatges dissortats s'assemblen i els feliços ho són cada un a la seva manera" ens empeny a pensar l'ensenyança i l'aprenentatge com activitats plaents i a cercar respostes creatives que facilitin a l'alumnat el trànsit per l'aventura que suposa aprendre, la qual cosa ens permetria valorar la diversitat ja no com un problema: "Si entenem que l'escolarització de totes les persones ha de ser assegurada com a mínim fins a la seva incorporació al món laboral, si creiem que aquesta educació serà de més qualitat com més comprensiva, integral i promocionadora sigui, aleshores l'educació en la diversitat no ha de ser el problema, sinó la solució" (Giné, 2000,10).

Notes:

(1) La lectura que seguidament referenciam aprofundeix en aquesta temàtica: de la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

(2) També la formació inicial dels mestres requereix canvis profunds. Per una banda, la necessitat de replantejar els continguts i la tant desitjada confluència de la teoria i la pràctica i, per unà altra banda, la conveniència de prolongar els estudis convertint la diplomatura en llicenciatura. No menys important és la urgent i mai aconseguida necessitat d'establir un període obligatori de formació per al professorat de secundària ben diferent als cursos de capaciació pedagògica que han quedat obsolets. Al nostre context les alternatives a aquests cursos estan hivernant

Referències:

- Álvarez Méndez, J.M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. A AA.VV., *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Vol. II)* (pp. 173-193). Madrid: Morata/Paideia.
- Blanco, N. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. En A.J. Fernández Sierra (Coor.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 17-65). Málaga: Aljibe.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- De la Torre, S. (2000). El error como estrategia didáctica. A S. de la Torre i O. Barrios (Coors.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 211-228). Barcelona: Octaedro.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En A. Muñoz i J. Rué (Coors.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). Barcelona: UAB/ICE.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giné Freixes, N. (2000). Presentació. A Aldámiz-Echevarría, M. M. i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 7-11). Barcelona: Graó.
- Jorba, J. i Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. A AA.VV., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Marchesi, Á. (2001). Cambios sociales y cambios en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 43-45.
- Massalles, J., i Rigol, A., (2000). L'organització de centres en el marc d'un model participatiu de gestió educativa. *Criteris objectius en relació amb l'atenció a l'alumnat*. A Aldámiz-Echevarría, M. M. i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 91-124). Barcelona: Graó.
- Massip, M., i Rigol, A. (2000). L'aula, escenari de diversitat. A Aldámiz-Echevarría, M. M. i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 13-36). Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.Á. (2001). *Hacia el futuro: riesgos y esperanzas*. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 48-50.
- Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.