

## La 'diversitat': un fet irreversible

**Sanmartí, N.** (2002). Publicat a: Prats, J, (ed). *La Secundària a examen*, 183-202. Barcelona: Ed. Proa

Quan s'alcen veus en contra de la nova secundària, el fet més controvertit en boca de tothom és el problema que comporta la presència a les aules d'alumnes molt diversos: des dels que no volen aprendre als que no hi estan en contra; des dels que mostren moltes capacitats per aprendre als que tenen mancances de molts tipus; des dels que viuen en famílies i ambients que valoren poc l'aprenentatge als que tenen pares i mares que els estimulen i ajuden constantment; des dels que tenen bons hàbits de treball als que no saben ni seure a classe; etc. etc.

És cert que se l'ha acusat de moltes altres coses, com de ser planificada per pedagogs i psicòlegs que es diu que no coneixen la realitat (com si la professió d'ensenyar no necessités de la recerca ni que aquesta pugui aportar marcs teòrics més vàlids que els anteriors); o de no donar receptes o fórmules viables per resoldre els nous problemes plantejats (com si aquestes existissin); o de no disposar de suficients recursos o d'estar mal distribuïts; o de no estar ben planificada ja que cada any s'introdueixen canvis que impedeixen consolidar experiències reeixides; etc. etc. Però en el fons, la pedra de toc que hi darrere de totes les manifestacions és el problema de la 'diversitat' a les aules i als centres.

Caldria preguntar-nos per què la nostra societat ha volgut allargar obligatòriament l'ensenyament secundari i per què es considera que tots els nois i noies, inclòs aquells que no volen aprendre, han d'arribar a conèixer uns continguts bàsics que van més enllà del llegir, escriure i contar tradicionals?

Les raons bàsiques són de dos tipus: ideològiques i econòmiques

- Ideològiques ja que l'escola (i l'educació i la instrucció) s'ha considerat una conquesta social. De estar a l'abast d'una minoria d'homes, en el darrer segle s'ha passat a una generalització de tota la població que ens molts països arriba fins els 18 anys. Primer es va estendre a les classes socials mitjanes (nois), després a les dones de la mateixa classe i finalment a les classes més deprimides social i culturalment. Després de la 2a guerra mundial el creixement ha estat espectacular, generalment en els períodes de temps que hi ha hagut en el poder dels diferents països governs progressistes.

La tendència a tot el món ha estat la de fer una escola comprensiva, 'igualitària', ja que en el moment en que es divideixen els alumnes aparentment per criteris 'tècnics' -capacitats per l'estudi o interessos-, la divisió coincideix amb la classe social i cultural. Només una minoria d'alumnes de nivells socioculturals baixos accedeixen 'espontàniament' als estudis de nivell mitjà i superior ja que el seu context no afavoreix ni el desenvolupament de capacitats ni el plaer per aprendre.

- Econòmiques perquè les empreses i el sistema de producció en general necessita cada vegada més de persones amb una cultura àmplia. Actualment es necessiten coneixements bàsics per a l'exercici de la immensa majoria de professions i no només per als estudis universitaris. La formació professional molt especialitzada dóna una preparació poc adient a les noves necessitats del mercat de treball, que vol

treballadors aptes per canviar de feina i, per tant, amb una formació completa en aspectes bàsics.

Per donar resposta a aquestes noves necessitats la tendència també ha estat la de promoure un ensenyament més igualitari, on s'hauria d'educar en les anomenades 'competències bàsiques' necessàries per moure's en aquest món complex i canviant. Països que encara mantenen una formació professional de qualitat i vinculada a l'empresa, com és el cas d'Alemanya, s'estan començant a replantejar la situació tant pel fet de la poca adaptació a les noves necessitats com dels mals resultats obtinguts en les avaluacions dels coneixements dels seus joves en comparació a d'altres països, com per exemple G.B., país que va ser pioner a Europa en la instauració d'un ensenyament comprensiu.

- Però, n'hi ha prou amb obligar a tots els joves a anar l'escola, posar-los junts en un mateix centre i legislar uns nous programes i orientacions didàctiques per aconseguir una formació bàsica i de qualitat per a tota la població?

Evidentment, no. A l'escola se li demana el que la societat no resol en cap altre àmbit: els barris i les cases on viuen alumnes de nivells socioculturals diferents no són els mateixos, els llocs d'esbarjo tampoc, les seves lectures, la música que escolten... Especialment són diferents els ambients familiars i els grups d'amics, i els valors i les 'regles de joc' envers l'estudi que generen.

Per tant, és un problema per a l'escola, però en tan i quan aquesta no el pot resoldre sola, és un problema de la societat, de tots. Als problemes que es generen a l'intentar desenvolupar capacitats i educar a tots els nois i noies no es poden resoldre només des de l'escola, tot i que aquesta té sens dubte un paper importantíssim.

Per exemple, actualment tots els nois i noies estan a l'escola, per tant el professorat és el que té una més bona informació sobre les característiques dels joves, sobre les seves necessitats i, inclòs, és qui pot fer una millor predicció sobre el seu futur. Hi ha IES que treballen en col·laboració amb els seus ajuntaments detectant nois i noies amb problemes familiars i d'integració social, cosa que facilita que aquests puguin actuar en la línia de la prevenció. No és l'escola la que ha de donar aquests tipus de respostes, però sí que és a l'escola on es detecten els problemes i si la societat no col·labora, es poden convertir tant per a la mateixa escola com per a la societat globalment en problemes molt més costosos de resoldre.

- Amb la solució 'didàctica' que proposa la LOGSE, n'hi ha prou per resoldre la qüestió?

En primer lloc, les propostes generades a partir de la LOGSE són molt variades i han anat evolucionant a mesura que s'han intentat resoldre els problemes que la pràctica portava.

Cal distingir entre propostes organitzatives de centre i del currículum, propostes didàctiques pròpiament dites (de gestió a l'aula i metodològiques) i, més importants encara, de política educativa.

- En el marc de la LOGSE hi ha hagut propostes organitzatives i del currículum tant diverses com la que s'ha promogut a nivell de territori MEC o a Catalunya. Per exemple, el grau d'optativitat a Catalunya era molt més ampli que a la resta

de l'estat i l'organització en 'crèdits' és només nostra. Cada sistema té els seus avantatges i inconvenients, tot i que jo sempre he estat crítica tant amb l'organització en 'crèdits', com amb l'optativitat. Les raons principals són de dos tipus: pel trencament constant de continuïtat en les 'regles de joc' i en les idees que es van construint amb els alumnes (aquest sistema només pot funcionar si hi ha un treball en equip molt ben coordinat entre el professorat i amb plantejaments consensuats i compartits); i perquè l'optativitat només afavoreix als alumnes que tenen famílies que els orienten o estimulen a escollir l'aprenentatge de continguts considerats tradicionalment difícils. Per exemple, a tots els països amb elevada optativitat, disminueix l'alumnat de nivells socioculturals baixos i de noies que opta per assignatures de matemàtiques i de física.

- La implantació de la Reforma i consegüent ampliació dels concerts educatius a l'escola privada ha implicat una redistribució de l'alumnat, de forma que les famílies de nivells socioculturals alts i mitjans escullen l'escola privada, més que res per evitar que els seus fills convisquin amb alumnat de nivells baixos (i no per considerar que l'escola pública o el seu professorat sigui de menys qualitat). Per tant, l'escola pública ha passat a acollir l'alumnat menys motivat cap a l'estudi i que viu en contextos familiars més problemàtics. Aquest fet crea problemes les respostes als quals no són didàctiques sinó polítiques.
- Les orientacions didàctiques donades en el marc de la LOGSE per treballar les diferents disciplines són conseqüència de la recerca educativa i comunes a les que es donen a la majoria de països. S'ha fet molt d'èmfasi en l'etiqueta de constructivisme com quelcom que només pensen uns teòrics, però avui per avui és la teoria educativa vigent amb més consens. Estar-ne al marge i creure que els plantejaments antics són els bons és com si un químic digués que la teoria atòmica de Dalton és la millor (és una teoria bona però explica molt poc dels problemes que tracten els químics actuals, de la mateixa manera que la teoria implícita en la 'Ley de la calidad' explica molt poc dels problemes complexos de l'escola d'avui). De totes maneres cal tenir en compte que el constructivisme és un marc teòric que evoluciona i evolucionarà en funció dels nous problemes que van sorgint i dels nous coneixements que es generin (com qualsevol teoria científica), i que té moltes possibles concrecions a l'aula (no és cap recepta de res).
- Els canvis en les persones (ja sigui en les idees o en les rutines) són molt lents i la Reforma (tot i que fa més de 15 anys que es començar a gestar) no ha tingut temps de consolidar-se. D'una banda es va creure que era suficient amb *informar* al professorat en cursos de unes poques hores sobre els canvis promoguts, per aconseguir la seva adhesió i el canvi en les seves pràctiques. D'una altra banda, no hi ha hagut temps per consolidar cap pràctica ni cap proposta organitzativa perquè cada any han canviat les 'regles'. I sense seguretat i noves rutines, no hi ha possibilitat de generar cap projecte ni consolidar-lo.

Per acabar, cal posar de relleu que contra el que s'acostuma a dir, l'escola comprensiva i les 'noves didàctiques' no ha baixat els nivells globals de l'alumnat, ni aquí ni als altres països que la posen en pràctica. Els resultats de la selectivitat ja eren baixos abans de la LOGSE i les diferències entre països que es posen de relleu en les avaluacions comparades són petites i no relacionades amb la comprensivitat. Per contra, hi ha investigacions que demostren que pràctiques didàctiques 'constructivistes' com, per exemple, donar molta importància a una avaluació formativa i a ensenyar a l'alumnat a

autoavaluar-se, millora els resultats de tots i, especialment, el de l'alumnat de més baix rendiment.

- Quines propostes organitzatives són millors?

No hi ha propostes bones o dolentes, sinó idònies en funció de les característiques tant de l'alumnat com del professorat d'un centre. Per tant no té massa sentit donar normes que després no es poden aplicar.

Crec que la decisió en aquest camp hauria d'estar en mans del centre -autonomia-, i ser avaluats els resultats. Si funcionen, endavant, i si no, consensuar projectes i ajudes per millorar-los. Hi ha UACs que funcionen molt bé i d'altres que no tenen sentit que existeixin. Organitzar grups-classe diferenciats per algun criteri pot ser una bona opció si les activitats s'adapten i s'escullen contextos de treball més relacionats amb els diferents interessos, però en canvi no té cap sentit separar-los per fer exactament el mateix 'programa'. És molt clar que hi ha alumnes que necessiten una atenció diferenciada, però quan es diu que és la majoria de la classe la que és problema cal replantejar el que es fa a classe més que anar qüestionant als joves.

Les decisions no tenen perquè ser les mateixes curs a curs i depenen també del professorat, de les seves aptituds i formació. Si és divers l'alumnat també ho és el professorat i no tothom pot fer el mateix.

Des del meu punt de vista la millor opció és la de tenir tots els alumnes a la mateixa aula, amb una organització de tipus cooperatiu i amb un suport puntual d'un company que entri a algunes classes i ajudi, de comú acord, a alguns dels alumnes en la realització d'algunes tasques. Crec que en tot el que és el procés d'anar aprenent quelcom nou és millor treballar conjuntament, encara que uns aprendran més que d'altres i fins i tot sembli que uns no aprenguin res. També crec que és bo en algunes tasques d'aplicació del que es va aprenent i de consolidació diferenciar i proposar exercicis i activitats més complexes als alumnes que les poden realitzar. I també crec que el 4t curs hauria de ser més optatiu i amb una funció orientadora clara.

Però això no vol dir que no cregui que amb alguns alumnes molt desmotivats i que són 'objectors' en la realització de cert tipus d'activitats, pugui ser millor fer grups més homogenis amb els quals plantejar un currículum i unes activitats molt diferents –sense però deixar de banda l'objectiu que aprenguin continguts rellevants i sempre que em vegi capaç de que aprenguin més estant separats dels altres companys-, ni que amb alumnes amb greus deficiències intel·lectuals calgui una atenció especialitzada.

- Quines solucions viables servirien?

- Polítiques, disminuint el pes de l'escola privada, però això és utòpic (no tindria consens social). Tal com estan les coses, crec que cada centre ha de fer l'opció de treballar en funció de la seva realitat (sense somniar en possibles canvis d'orientació) i, paral·lelament 'vendre' (explicar) què fan ben fet. He pogut comprovar com IES que parteixen aparentment de males condicions en quan al nivell del seu alumnat, són capaços de ser molt més ben valorats al barri o a la població que d'altres, i inclòs de canviar la tendència.

- Organitzatives de centre, donant molta més autonomia en relació a l'aplicació del model organitzatiu en funció d'un projecte i a l'adscripció de professorat que

l'ha d'aplicar. Atendre la diversitat no és el problema de cada professor a la seva classe sinó del centre. I sempre en relació a l'aplicació de sistemes d'avaluació que possibilitin reconèixer els punts forts i els febles de la pròpia pràctica.

- Organitzatives d'aula, prioritzant que el professorat aprengui tècniques sobre com gestionar un grup d'adolescents (de totes formes, no s'ha d'oblidar que no només és un problema de recursos o tècniques, sinó de convenciment: si no es creu en el treball en grup i en el valor de la cooperació, els alumnes no aprendran a treballar en grup ni el valoraran –al contrari potser sí, però no és segur-). Caldria donar molta més importància ('perdre' temps) a la construcció de les normes de treball i de convivència del grup.
- Didàctiques, seleccionant molt bé els continguts a ensenyar (preguntant-me si són rellevants o si el professor que ensenya l'assignatura que ve al darrera sap allò que pretenc que tots els meus alumnes aprenguin), diversificant el tipus d'activitats per tal que tots puguin trobar alguna que li agradi, que 'l'enganxi', donant molta importància a la detecció de les dificultats, a entendre per què les tenen, a posar remei ràpidament per tal que no es transformin en una dificultat insuperable, tenint molt en compte l'afectivitat de cada alumne, les seves necessitats emocionals...

L'aprenentatge dels continguts culturals és una activitat complexa (i no espontània). No és el resultat de l'aplicació de fórmules simples i mecanicistes. Més bé es tracta d'obrir molt el camp d'actuació amb opcions ben diverses per tal d'augmentar la probabilitat que es produeixi.