

Els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa a Catalunya

Miquel Àngel Essomba Gelabert

INDEX

INDEX	I
JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA	V
 PRIMERA PART. MARC TEÒRIC SOBRE ELS FONAMENTS IDEOLÒGICS I DISCURSIUS DE LA DIVERSITAT I L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.	
Capítol 1. Diversitat i Modernitat	1
1.1. Enfocament sociohistòric. Genealogia del concepte de diversitat actual	3
1.2. Vers una conceptualització de la Modernitat després de la Modernitat	12
1.3. Enfocament sincrònic. La diversitat després de la Modernitat	21
Capítol 2. Diversitat i educació després de la Modernitat	31
2.1. Factors socials inclusors de la diversitat en el discurs educatiu i la pràctica pedagògica	31
2.2. Les polítiques educatives i la diversitat	42
2.3. Les pràctiques pedagògiques i la diversitat	52

Capítol 3. Marcs teòrics de l'Atenció a la Diversitat	69
3.1. De l'educació especial i compensatòria a l'atenció a la diversitat	70
3.2. Noves perspectives, nous conceptes sobre atenció a la diversitat	85
3.3. Més enllà de l'aula: comunitats d'aprenentatge, ciutats educadores	97

SEGONA PART. MARC METODOLÒGIC SOBRE INVESTIGACIÓ QUALITATIVA I ANÀLISI DEL DISCURS.

Capítol 4. Fonaments teòrics de la metodologia d'investigació qualitativa i d'anàlisi del discurs	111
4.1. Metodologia general de les Ciències Socials	114
4.2. Metodologia d'anàlisi del discurs	124
Capítol 5. Fonts d'informació i procediments d'anàlisi del discurs sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya	131
5.1. Tècniques d'obtenció d'informació per a l'anàlisi del discurs	131
5.2. Tècniques d'anàlisi d'informació del discurs	135
5.3. Operativització de processos, variables i documents	138

TERCERA PART. RECERCA SOBRE ELS DISCURSOS EN MATÈRIA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT EN LA COMUNITAT EDUCATIVA A CATALUNYA.

Capítol 6. Perspectiva institucional dels discursos sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya a partir d'anàlisi documental	175
6.1. La veu de l'Administració educativa	177
6.2. La veu del professorat i els professionals de l'ensenyament (I). Anàlisi de les accions formatives de formació permanent de caràcter públic i d'iniciativa social	193
6.3. La veu del professorat i els professionals de l'ensenyament (II). El cas dels Moviments de Renovació Pedagògica	204
6.4. La veu dels pares i les mares. El cas de FAPAC	224
6.5. La veu dels estudiants i els joves. El cas del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya	233
6.6. La veu dels agents d'educació no formal. El cas de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya	245
6.7. Veus transversals. El cas de la Conferència Nacional d'Educació a través del Consell Escolar de Catalunya	262
Capítol 7. Perspectiva individual dels discursos sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya a partir de grups de discussió	273
7.1. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió I (Bages-1)	274
7.2. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió II (Cornellà)	278

7.3. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió III (Terres de l'Ebre)	284
7.4. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió IV (Sant Cugat del Vallès)	289
7.5. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió V (Bages-2)	292
7.6. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió VI (Vallès Oriental)	298
Capítol 8. Conclusions generals de la recerca	307
8.1. Conclusions de naturalesa conceptual	309
8.2. Conclusions de naturalesa substantiva	313
8.3. Conclusions de naturalesa operativa	321
BIBLIOGRAFIA	325

JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

L'atenció a la diversitat de l'alumnat en el tram obligatori d'ensenyament és, avui dia, un dels temes que més discussió ideològica i reflexió pedagògica genera en el marc del sistema educatiu.

Si ens endinsem en una perspectiva sociohistòrica, aviat constatarem que, al cap i a la fi, no es tracta d'un discurs ni d'un debat novedosos, sinó de la reactualització conceptual d'una vella polèmica tan antiga com el propi fet educatiu. Una de les aproximacions teòriques més explicatives sobre aquest fenomen és l'elaborada per Suchodolsky. Aquest autor, fent una síntesi categòrica del sentit i el quefer educador, identifica dos grans sistemes pedagògics fonamentals: aquells basats en una pedagogia de l'essència i aquells basats en una pedagogia de l'existència. Ambdós mantenen una relació dialèctica que, segons els períodes històrics i els corrents educatius, van prenent una forma o una altra en la praxi social de l'educació.

Quan parlem d'una pedagogia de l'essència ens referim a aquella intencionalitat educadora que estableix els criteris educatius en funció de la finalitat educativa, deixant en segon terme les necessitats i característiques pròpies de l'educand. En un sentit contrari, la pedagogia de l'existència enfoca els criteris d'actuació partint i prioritant la realitat del subjecte al qual s'educa. Les conseqüències de cada visió són totals pel que fa al disseny, organització i avaluació de l'ensenyament que es fa a les escoles.

Suchodolsky apunta, a més, que la tensió entre ambdós sistemes s'ha anat reproduint al llarg de la història dels pobles occidentals. De fet, podem afirmar que els sistemes educatius europeus, agents dipositaris

de la responsabilitat d'oferir respostes a les demandes formatives de les societats postindustrials, encara es debaten entre aquestes categories. Usant el llenguatge actual adequat per descriure els fenòmens, diríem que es manté viva la dialèctica establerta entre una concepció selectiva o comprensiva de l'ensenyament.

En el cas de l'Estat espanyol aquest debat és més viu que en altres entorns, motivat per la conflictivitat social que està generant el debat i l'aprovació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Ensenyament que impulsa el Govern central. I les raons hem de cercar-les en el passat immediat. La LOGSE va ser l'instrument polític que, des del 1990, ha anat desplegant la comprensivitat en el sistema educatiu de forma plena, superant els tempteigs i les primeres passes en aquest sentit que cal atribuir a la LGE del 1970. És cert que abans existien escoles, moviments de renovació pedagògica i altres organitzacions interessades en fer de l'ensenyament un marc que potenciés un desenvolupament integral i complet de l'infant i l'adolescent, i Catalunya és un dels països de l'Estat en què més es constata aquesta opció. Però hem d'establir aquest punt d'inflexió en 1990 i en aquest text legislatiu perquè és el que ens permet entendre els elements del present, un cop aquesta concepció pedagògica deixa de ser, en certa mesura, un element teòric i abstracte i passa a generalitzar-se a tot el conjunt del sistema de manera obligatòria.

Els resultats d'aquesta complexa operació, tot i els assajos des d'una part del poder establert de donar-los per tancats i evidents, són incerts i és fins i tot possible que mai puguem establir una visió ajustada atesa l'excessiva politització de la matèria. Els motius els hem de cercar en el gir que s'ha produït en la política educativa espanyola des de l'arribada del Partido Popular a la Moncloa el 1996, una formació que ha volgut retornar a les arrels selectives del sistema de forma accelerada des del 2000. Els vents a Europa tampoc són favorables a la comprensivitat.

Sistemes com l'alemany, procliu a una selecció de l'alumnat feta al més aviat possible, continua en la mateixa línia. I sistemes fortament comprensius com el suec estan essent objecte de fortes crítiques des de dins mateix pel que fa a la consecució dels objectius previstos.

El cert és que l'atenció a la diversitat, estratègia metodològica inherent a la pròpia concepció d'un sistema comprensiu, avui resulta difícil de defensar en qualsevol àmbit, sigui aquest polític, pedagògic o fins i tot familiar. Podem identificar en l'aplicació de la Reforma educativa algunes de les causes explicatives d'aquesta circumstància, com ara:

- Uns nivells de participació de la comunitat educativa concentrats en la informació i la consulta, insuficients per generar els nivells motivacionals i els compromisos necessaris per a dur a terme qualsevol estratègia de canvi.
- El sentit descendent en què es va orientar la presa de decisions respecte als assumptes fonamentals, una actuació molt arriscada en el terreny de l'ensenyament si vertaderament volem que un assumpte sigui assumit com a propi pel col·lectiu de professionals de l'ensenyament.
- Una manca estructural de recursos materials que va impossibilitar el desplegament de moltes de les mesures de renovació contemplades pel que aleshores era considerat nou text legislatiu.
- L'excessiva concentració en reflexionar pedagògicament sobre com atendre la diversitat de l'alumnat, deixant de banda la reflexió política sobre com atendre la diversitat dels propis professionals de l'ensenyament, als quals no se'ls havia ofert cap proposta integral de desenvolupament professional (manca estructural que encara existeix en l'actualitat).

Amb tot, aquestes explicacions no poden resultar-nos suficients per a comprendre la profunditat i l'abast de la problemàtica generada avui dia en relació a l'atenció a la diversitat. Més enllà de les constatacions empíriques anteriorment assenyalades, i que podrien entendre's des d'una perspectiva general de sistema, existeixen un seguit d'intuïcions no tan clarament explicitables que ens connecten amb el rerefons estructural de caràcter ideològic subjacent al discurs educatiu. La diversitat de l'alumnat pot ser contemplada com una gran oportunitat educativa de caràcter individual i social o bé com un destorb que impedeix nivells més elevats d'eficàcia i rendiment global del sistema. A aquesta disjuntiva, cal afegir que:

- En aquest moments els discursos favorables a entendre la diversitat sota aquest enfocament són considerats febles, tancats, poc ajustats a la realitat, poc convincents.
- Els detractors d'aquesta estratègia metodològica d'ensenyament semblen legitimats per unes ideologies que estan més interessades en la conservació que en la transformació de les estructures socials actuals.
- Els professionals del sistema educatiu semblen haver introduït canvis en el discurs, però no en la pràctica.

Per totes aquestes raons, i d'altres, ens ha semblat oportú poder dedicar un temps a la investigació sobre aquests temes. Per tal d'operativitzar les qüestions de fons i els problemes plantejats, resumim en el següent quadre les preguntes fonamentals que han orientat l'estudi inductiu de l'objecte d'investigació d'aquesta tesi doctoral: els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa a Catalunya.

- **Quins són els elements intrínsecs del discurs sobre atenció a la diversitat en el conjunt de la comunitat educativa?**
- **Quines posicions diferenciades tenen els diversos sectors de la comunitat educativa respecte a l'atenció a la diversitat i quines en són les causes?**
- **Quines són les opcions ideològiques subjacents als diferents posicionaments que els diversos sectors de la comunitat educativa elaboren respecte a l'atenció a la diversitat?**
- **Quins temes podem identificar com a més problemàtics en aquest marc i a quins criteris respon aquesta orientació selectiva?**
- **Quins factors causals hem de combatre per tal d'eliminar la distància entre els discursos positius sobre l'atenció a la diversitat de l'alumnat i les pràctiques educatives autènticament inclusives i inclusores?**

Capítol 1. Diversitat i Modernitat.

Aquest estudi tracta d'identificar quins són els elements discursius i retòrics que elaboren els sectors de la comunitat educativa d'ensenyament de Catalunya en relació al tractament pedagògic de la diversitat.

D'aquí podem deduir fàcilment que apareixen, per tant, dos focus principals d'anàlisi: un de contingut, la diversitat en si, i un altre de forma, la forma en què els membres d'aquests sectors construeixen descripcions i relats sobre aquesta diversitat i sobre el tractament pedagògic en l'ensenyament que cal aplicar-hi. El primer serà objecte d'una anàlisi teòrica a partir de l'exploració de bibliografia que ens ajudi a situar el context d'emergència, permanència i supervivència del concepte "diversitat", mentre que el segon partirà d'una anàlisi empírica de dades recollides per a aquest propòsit.

L'interès subjacent a aquesta recerca rau en l'estudi de la diversitat i el seu tractament pedagògic en funció dels contextos socials de producció del discurs sobre ell, i no tant en una aproximació ontològica que els considera en abstracte, deslligats de qualsevol pràctica. Per aquest motiu, centrem primer la nostra atenció en investigar en quin marc sociohistòric i ideològic neix el concepte "diversitat" tal com l'entendem actualment, i quin sentit té avui dia parlar-ne encara.

En aquest estudi, entenem per diversitat aquell descriptor aplicat a la realitat social que permet conceptualitzar la qualitat arquetípica de l'espècie humana, consistent en l'existència d'infinites respostes ontogenètiques en el context unitari de la filogènesi.

Aquesta conceptualització actualitzada de la diversitat no és gratuïta, respon a un llarg i ampli procés de gestació en el marc de la revolució ideològica i socioeconòmica que anomenem Modernitat. Podem preguntar-nos, doncs, com anunciàvem en la introducció, quin sentit ha tingut i quin sentit té ara fer referència a la diversitat des d'aquesta perspectiva. Per a fer-ho dedicarem un apartat a cadascuna d'ambdues qüestions.

1.1. Enfocament sociohistòric. Genealogia del concepte de diversitat actual.

Podem afirmar amb convenciment que el concepte actual de diversitat és conseqüència de la dinàmica ideològica pròpia del'època moderna.

Tot i la prudència amb què hem de manegar especulacions sobre períodes anteriors, dels quals només tenim referències escrites o factuais, ens atrevim a afirmar que no hagués estat possible parlar de diversitat en els termes actuals en etapes pre-modernes. Aquesta afirmació neix de l'avaluació de les característiques pròpies d'aquell període històric. Les etapes pre-modernes es caracteritzen, entre d'altres coses, per una anomenada sociabilitat densa que no permet l'existència d'una resposta ontogènica que vagi més enllà del comportament binari característic d'aquesta mentalitat. Bauman (1996: 103-104) ho descriu així en el següent fragment:

(...) las comunidades pre-modernas, a pequeña escala, para cuyos miembros eran universos en los que se encontraba inscrita la totalidad del mundo-de-la-vida, se caracterizaron por una sociabilidad densa. (...) La armonía y la hostilidad constituyen en conjunto el entramado dentro del cual la socialidad deviene posible y tiene lugar. La sociabilidad densa del pasado nos impresiona, retrospectivamente, como condición distinta a la nuestra, no porque era portadora de mayor armonía de la que nosotros vivenciamos en nuestro propio mundo, sino porque su propio mundo estaba saturado de amigos y enemigos – solamente de amigos y enemigos (...) La comunidad defendía eficazmente su sociabilidad densa reclasificando con celeridad a los pocos extranjeros encontrados a través de la polaridad de amigos-enemigos.

Les dinàmiques socials pre-modernes estaven inscrites en una cosmovisió en la qual no existia la possibilitat de participar d'un nou ordre alterador de les dicotomies existents que produeixen seguretat i estabilitat social. Aquell que no és com jo-nosaltres (el meu grup de referència) ni tampoc com tu-vosaltres (el grup d'oposició que dóna sentit a la meva identitat a partir de processos d'autoafirmació) només

té un únic camí a seguir, que és l'assimilació en l'entramat de significats i de pràctiques que formen el sistema binari al qual pertanyo. La diversitat, per tant, queda reduïda a dualitats excloents que configuren marcs homogenis de comprensió i d'actuació.

Aquesta forma de procedir i d'intel·ligir l'aproximació a la diversitat humana té unes raons de ser i produeix uns beneficis socials innegables. Les raons les trobem en les pròpies característiques de l'època. Estem parlant d'un període en què el desenvolupament tecnològic se centra en la producció de béns materials i no en la comunicació, la qual queda sotmesa a uns rudiments que dificulten la lliure i ràpida circulació d'informació i de coneixement (manca d'impreses, manca de vies de circulació i de mitjans de transport veloços, ...). Sota aquestes condicions, es fa vertaderament difícil poder processar de forma elaborada informacions completes sobre realitats externes a la pròpia i, en el millor dels casos, la presència en directe de l'altre es dificulta perquè la relació entre temps i espai manté una constant relativament baixa.

Els beneficis podem avaluar-los en la pròpia estructura social. No es produeixen mutacions sobtades del medi ambient que representa la societat, i l'existència humana es veu vinculada a un Sentit totalitari que orienta de forma global i sense esclatxes els comportaments, les percepcions i els judicis de les persones.

Tanmateix, aquest estadi de relativa estabilitat es veu afectat, convulsionat per la irrupció de diversos elements que sacsegen les bases profundes del període pre-modern i fan avançar vers aquest període que anomenem Modernitat. Es tracta d'una etapa en el temps en què s'obren molts interrogants que han rebut el mateix nombre de respostes.

Continua essent una qüestió d'interès general el fet d'establir el temps precís del canvi a la Modernitat. Autors de gran pes com Weber han dedicat els seus esforços a resoldre aquest tema. De forma general, podem dir que coincidim amb Turner (1990:6) a assenyalar els inicis d'aquesta etapa al voltant de la Il·lustració, la transformació sociocultural que va instaurar la creença que el progrés de la societat era possible resolent els impediments i imperfeccions de la naturalesa, que calia que fos transformada mitjançant el desenvolupament de la racionalitat tecnològica aplicada a la vida econòmica i social.

La modernidad surge con la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI; el predominio del capitalismo en la Europa del norte (...) a principios del siglo XVII; la aceptación de los procedimientos científicos con la publicación de las obras de Bacon, Newton y Harvey y, sobre todo, con la institucionalización de las prácticas y creencias calvinistas en el seno de las clases dominantes de la Europa septentrional. Podemos seguir este proceso cuando se produce la separación del ámbito doméstico de la economía y la creación de la institución de la maternidad en el siglo XIX. Aunque la idea de ciudadano puede retrotraerse hasta la época griega a través de las ciudades independientes del Estado italiano (...), la idea de ciudadano como portador abstracto de derechos universales es una idea moderna característica.

A la vegada, aquest afany per determinar els orígens i els inicis de la Modernitat ens porta a considerar altres elements. Podem preguntar-nos, per exemple, quins són els factors causals subjacents que la provoquen, o bé què queda d'aquest trànsit avui dia. Totes aquestes qüestions, i d'altres, contenen un valor científic inestimable, però l'objectiu d'aquests paràgrafs, centrats en identificar i contextualitzar els elements que determinen el concepte modern de diversitat, ens condueix a centrar-nos especialment en l'última d'aquestes.

Hem de dir que les transformacions resultants del naixement de la Modernitat han estat abordades des de diverses òptiques científiques, cadascuna d'elles interessada en l'objecte o subjecte propi d'anàlisi de la seva disciplina. Per aquest motiu, recollirem a continuació una breu

descripció de les més rellevants pel que fa a la conceptualització de la diversitat.

A. En filosofia de la ciència, es constata que durant la revolució científica del segle XVII, la raó s'entronitza com un paràmetre absolut per a conèixer la realitat, donant lloc a la racionalitat. Per definició, la racionalitat és neutra, exempta de qualsevol dimensió axiològica, perquè la ciència no entra en judicis de valor, propis d'una raó feble, sinó en judicis de fet, en hipòtesis, en verificacions i/o falsacions. Aquesta dinàmica, tal com afirma Giddens (1996:41), té com a conseqüència el "segrest de l'experiència" ja que "en el segrest de l'experiència hi juguen un paper fonamental la ciència i la tecnologia (...). El segrest de l'experiència significa que, per a molts individus, és molt poc comú i fugaç en contacte directe amb esdeveniments i situacions que vinculen l'espai vital a les qüestions de la moralitat i de la finitud". L'àmbit científic no pot perdre el temps amb la realitat humana, el seu destí universal és descobrir els fonaments d'un món aparentment homogeni des de l'empirisme i el positivisme. La diversitat, per tant, neix com un concepte objectiu i descriptiu que defineix una de les característiques essencials de la realitat empírica. La diversitat del món apareix com un terreny apassionant de recerca, doncs les claus d'aquesta diversitat ens donaran l'accés directe a la comprensió d'aquest món. Observant la diversitat d'espècies animals, la diversitat de reaccions dels cossos i dels elements quan els manipulem introduint variacions ambientals, verifiquem o no hipòtesis preestablertes i enunciem lleis que ens obren la porta del coneixement. Epistemològicament, la diversitat esdevé, en certa mesura, motor del progrés científic, però absent de valor en si.

B. En la sociologia, Luhmann (1996: 191-195) destaca que l'especificitat de la societat moderna rau en la contingència. Es tracta, però, d'un concepte lluny de la lògica modal que concep la contingència com la

negació de la necessitat i de la impossibilitat sinó vinculat al concepte d'observació com operació que consuma una diferència per a indicar una part i no una altra. Luhmann creu que la contingència pròpia del món modern s'entén a partir de les observacions de segon ordre, les observacions de les observacions. Tot esdevé contingent quan allò que és observat depèn de qui és observat (no de qui observa – que seria una reedició del debat a l'entorn del subjectivisme). Dit d'una altra manera, els referents a partir dels quals els individus coneixem són els altres individus i no les lleis de la naturalesa que són immutables. Aquest tipus d'observació conserva la propietat operativa de l'observar (com dèiem, la unitat del diferenciar i indicar), per això el que val per a un altre observador val també per a un mateix. És la concessió a la contingència ("també pot ser distint") allò que dissol la paradoxa entre igualtat i diversitat.

Luhmann (op.cit.) referencia un seguit de sistemes a través dels quals es fa comprensible la situació històrica de la mutació de l'ordre social en el segle XVIII:

- El sistema científic s'acomoda a l'observació de segon ordre mitjançant l'eliminació de tota classe d'autoritat que proclama veritats irrefutables, autoritat que és substituïda a través de les publicacions. Aquestes en tant que fonament del coneixement, s'elaboren de forma que l'adquisició del coneixement pretès pugui ser observat, és a dir, pugui observar-se com s'ha observat.
- Des de l'inici del segle XIX, s'adapta el sistema de l'art a l'observació de segon ordre. La idea d'una reproducció d'alguna cosa (imitatio), allò que es troba fora del sistema de l'art, s'abandona i se substitueix per l'accentuació de formes (diferenciades) realitzades en la mateixa obra d'art, formes que coordinen l'observació productora, és a dir, estimativa.

- En l'ús lingüístic de la teoria política es troben les expressions referides a l'autoritat (Democràcia, Sobirania, Territorialitat, ...). aquest sistema també s'ajusta des del segle XIX a l'observació de segon ordre amb l'ajut d'una orientació continuadament regulada per l'opinió pública. Això no significa que l'opinió pública sigui el vertader poder dels estats, com es creia a finals del XVIII, sinó que actua com un mirall en què el polític pot veure com ell i altres són jutjats respecte a determinats afers.
- El sistema de l'economia s'orienta sota l'observació de segon ordre, mentre es constata i s'enregistra en els preus del mercat si poden o no realitzar-se transaccions a través dels preus fixats, o si els que competeixen ofereixen uns altres distints i quines tendències s'aprecien en els canvis de preu.
- En el sistema jurídic es troba el decisiu procés de desenvolupament vers la total positivització del dret, vers la substitució de la diferència dret natural/dret positiu per la de dret constitucional/dret normal que s'inicia en el segle XVIII. Això provoca que sigui observat amb la mirada posada en la qüestió de com s'ha decidit o haurà de decidir-se. Interpretació i pronòstic són formes de producció de textos que procedeixen de textos i per tant formes d'observació de segon ordre.
- Els sistemes més significatius i percebuts directament amb l'observació de segon ordre corresponen a la família moderna. Es mostra amor en proporció a la capacitat de fer valer a l'altre en tant que altre i observar-se a si mateix, així com la disponibilitat d'adaptar la pròpia observació i, sobretot, la pròpia acció a l'alteritat observada de les observacions de l'altre.
- El sistema d'educació s'orienta per la invenció semàntica del nen. Se segueix discutint quin grau de responsabilitat respecte a aquesta invenció els pertany als segles XVII i XVIII. Anteriorment el nen era vist com fenomen natural del gènere humà, com encara un ésser humà per desenvolupar, i l'educació

acompanyava, completava i impossibilitava possibles processos de corrupció. Ara és observat l'observar del nen per poder inferir una conclusió al respecte de l'educació infantil.

C. Des de la demografia, observem els processos migratoris determinants del camp a la ciutat, donant lloc a un nou espai social per construir: el món urbà. És a les ciutats on neix i es construeix la Modernitat. Seguint la cita a l'Escola de Chicago que fa Delgado (1998: 29-30), els components d'aquest grup ens fan notar que una metròpoli només pot estar feta a partir d'una diversitat radical:

L'heterogeneïtat generalitzada i l'amalgamació de formes socials que coneixien les ciutats del món industrialitzat no eren només possibles, sinó que resultaven estructuralment estratègiques, en la mesura que obligaven a cooperar i mantenir relacions d'interdependència a comunitats humanes que havien desenvolupat qualitats i habilitats diferenciades. Aquesta condició que Louis Wirth (Delgado, op.cit.) anomenà "heterogenètica" de les ciutats venia satisfeta preferentment pels moviments migratoris que les havien triat com la seva desembocadura, i que eren la matèria primera d'aquell cosmopolitisme en què les urbs troben la seva marca de singularitat.

Totes aquestes reflexions ens condueixen a identificar una certa genealogia de la diversitat en l'època moderna des d'una triple vessant: la diversitat com a realitat epistemològica, com a realitat social i com a realitat ètica.

◆ Entrant en la primera conceptualització, la diversitat com a realitat epistemològica, observem que l'estudi de l'ésser humà ja no es basa en la recerca de l'essència natural única de caràcter diví sinó en la investigació de les múltiples dimensions en què els individus presenten respostes biològiques, culturals, socials, ... variables a les d'altres individus en coordenades espai-temporals distintes. Ja no té sentit la reflexió teològica sobre el caràcter humà o no de determinats subjectes (com es va produir en el contacte entre europeus i índigenes americans en l'època dels viatges transatlàntics dels segles XVI i XVII) sinó que es vol dedicar una atenció especial a la diversitat de comportaments

humans, de formes lingüístiques... donant peu a la constitució de disciplines específiques que, alliberades de la filosofia, abordessin les claus d'aquesta realitat tan variada: l'antropologia, la lingüística, ... respectivament. El coneixement de l'ésser humà s'orienta vers la discriminació dels factors que fan que entre subjecte i subjecte es produeixin diferències. Un dels punts culminants d'aquesta orientació el trobem amb Darwin i la teoria de l'evolució, qui amb el principi de mutació biològica el debat sobre la diversitat humana (que dissortadament va tenir derivacions perverses amb les hipòtesis del darwinisme social) i que ha durat fins els nostres dies amb les conclusions sobre la investigació del genoma humà.

◆ Pel que fa a la diversitat com a realitat social, destaquem el progressiu avenç de la diferenciació, la individualització i de la fragmentació social com característiques identificatives de les societats occidentals. Es tracta d'una societat que es veu condemnada a definir-se a si mateixa constantment enmig d'un oceà de múltiples respostes i possibilitats. I que per a fer-ho, fidel al mecanisme d'observació de segon ordre, no té més remei que assajar d'abordar l'enorme diversitat que la compon. Tanmateix, aquest procés a la llarga no ha produït efectes inclosors sinó tot el contrari. Tal com diu Beck (1996: 242-244), la modernització reflexiva (conseqüència d'una Modernitat lineal simple imparabla) desintegra i substitueix els supòsits culturals de les classes socials per formes individualitzades de la desigualtat social. La foscor que acompanya el procés de dissolució de la percepció de les classes socials va acompanyat d'un aprofundiment en la desigualtat social que no queda fixada de forma perpètua en grups socials amplis clarament identificables, sinó que queda disseminada temporal, espacial i socialment.

◆ Finalment, aludint a la diversitat com a realitat ètica, hem de fer esment a les transformacions profundes produïdes en la revolució

sociocultural de la Il·lustració: l'aparició dels drets individuals i de la llibertat de les persones, reconegudes com a éssers en tant que elles mateixes. L'article 4 de la Declaració dels Drets de l'Home de 1789 diu: "La llibertat consisteix en poder fer, tot allò que no inflingeixi danys en l'altre: així, l'exercici dels drets naturals de cada home no té més límits que aquells que assegurin als altres membres de la societat el gaudiment d'aquests mateixos drets. Aquests límits només poden ésser establerts per la llei". Cadascú, doncs, queda facultat per construir i desenvolupar camins propis, itineraris resultants de les opcions particulars que elegeixi lliurement. Neix el ciutadà, i el ciutadà és igual en drets precisament perquè se'n reconeix la seva diversitat. La societat, per tant, i l'Estat com regulador del contracte social entre la ciutadania, haurà de vetllar per a què cada individu sigui respectat en la seva especificitat i, anant més enllà, sigui potenciat al màxim en el desplegament de les seves capacitats, allò que Marina (2000: 253-255) identifica com l'ampliació d'un concepte de *dret positiu* al de *dret constituent*. Són les bases ideològiques que impulsen el sorgiment de polítiques socials conduents a atendre la diversitat de les persones.

1.2. Vers una conceptualització de la Modernitat després de la Modernitat.

Resulta obvi que el món del segle XXI és un món que té les arrels enclavades en la profunditat de les estructures i les concepcions de la societat moderna. Però allò que diversos autors coincideixen a dir és que el segle passat, marcat per la maximització sincronitzada de les possibilitats de desenvolupament i destrucció humans, introdueix un gir vers una nova dimensió que, pel fet de ser encara en procés de constitució, resulta complexa de definir. Amb tot, existeixen distints indicadors que ens assenyalen factors de transformació. Podem estar d'acord amb Habermas (1991: 9) quan afirma que "el projecte social i històric de la Modernitat es va desenvolupar, sobretot, en nom de l'emancipació social, com a forma d'alliberar a la humanitat del particularisme, el paternalisme i la superstició dels temps pre-moderns". Però el segle XX ha estat també el segle de la barbàrie, de l'alienació i la megalomania totalitària que ha portat el sofriment i l'aniquilació de milions d'éssers humans. Com diu Foucault (1995: 17), "durant mil·lenis, l'home va seguir essent allò que era per a Aristòtil: un animal vivent i a més capaç d'existència política; l'home modern és un animal en la política del qual es posa en entredit la seva vida d'ésser vivent".

Coincidim amb Turner (1990, op.cit.) quan assenyala que, analitzant el pensament de Weber sobre la qüestió, la característica essencial d'aquesta Modernitat tardana és l'ambigüitat:

La Modernitat és (...) la conseqüència d'un procés de modernització mitjançant el qual el món social queda sotmès a la dominació de l'ascetisme, la secularització, les reivindicacions universalistes de la racionalitat instrumental, la diferenciació de les diverses esferes de la vida del món, la burocratització de les pràctiques econòmiques, polítiques i militars, i la creixent monetarització dels valors (...). Tanmateix, la característica essencial de la visió que té Weber de la Modernitat consisteix en la seva ambigüitat. La modernització comporta l'erosió del significat, el conflicte sense fi dels valors politeistes i

l'amenaça de la gàbia fèrria de la burocràcia. La racionalització fa el món ordenat i fiable, però no pot fer-lo significatiu.

Les característiques d'aquesta ambigüitat són múltiples i afecten tots els àmbits de la vida social. Una conceptualització d'aquestes característiques, útil per a la comprensió de la diversitat més enllà de la Modernitat, la trobem a Hargreaves (1996: 53-55), el qual determina que:

1. Des del punt de vista econòmic, la Modernitat promet eficiència, productivitat i prosperitat però, sobretot en les seves darreres fases, ha creat també llocs de treball i processos laborals que separen la gestió, dels treballadors; la planificació, de l'execució; el cap, de la mà. S'ha dit que aquests processos laborals escindeixen les tasques dels treballadors en components mesurables, cada vegada més petits, fent que el treball de les persones perdi qualificació i sotmetent-lo a nivells cada vegada més grans de control tècnic. L'efecte d'aquesta orientació va ser un creixement de la riquesa i una acumulació de capital impressionants, basats en el consum i producció en massa. Tanmateix, l'expansió i la possibilitat d'obtenir beneficis s'havien mantingut també gràcies a l'augment dels deutes i de diferir els costos i les pèrdues en el temps.

2. Des del punt de vista polític, la Modernitat ha contemplat la consolidació de l'Estat nacional, com a força militar, i la creació de l'Estat del benestar, que es considera civilitzador i dignificador. L'aparició de l'Estat i el paper del mateix en l'alta Modernitat han estat excepcionalment importants. Les estructures de l'Estat s'han fet cada cop més fortes, centralitzades i intervencionistes. Mitjançant l'aplicació de l'economia keynesiana, s'han anat encarregant de la responsabilitat de recolzar, coordinar i intervenir en les condicions de la producció econòmica i de garantir el progrés social mitjançant les reformes orientades al benestar. Tanmateix, aquesta fortalesa i intervencionisme de l'Estat, sobretot arran de la crisi econòmica mundial dels setanta, ha

provocat en si mateixa un rebuig d'aquesta figura entre les classes dominants de la societat, que han vist en ell una amenaça a combatre des de l'afebliment de les estructures estatals, la descentralització i la desregulació.

3. Des del punt de vista de l'organització, l'economia i la política de la Modernitat han produït efectes significatius i sistemàtics en la vida institucional. Certament, podem afirmar que la vida moderna és una vida "institucionalitzada", lluny de la dimensió pròpiament comunitària de les societats pre-modernes. La redimensionalitat demogràfica (increment exponencial de la població mundial) gràcies a les millores sanitàries ha provocat la necessitat de construir i consolidar formes socials organitzades que previnguin el caos social i facilitin una atenció als mínims de les persones. L'escola, l'hospital, les associacions i els clubs, tot gira al voltant de la formalització i estructuració de la vida social. Tanmateix, la institucionalització no ha dut la igualtat d'oportunitats ni la reducció de la desigualtat social sinó que n'ha accentuat les diferències. El predomini de la raó instrumental habermasiana en les organitzacions i en la vida social en general, com a fonament del judici i de la planificació, ha comportat, entre d'altres coses, la decisió inflexible, les estructures poc manegables, la planificació linial, la falta de sensibilitat davant de les noves necessitats de la persona o la pèrdua de sentits significatius de comunitat.

També trobem en Marina (2000: 23-26) una descripció d'aquesta ambigüitat a partir d'una sèrie d'afirmacions que intenten copsar la perplexitat en què, segons ell, vivim immersos a causa d'una allau immensa d'informació que circula sense control i a la qual no és possible introduir mecanismes avaluadors que ens facilitin destriar les informacions irrellevants d'aquelles que porten en si coneixement. Algunes d'aquestes afirmacions són:

- ◆ El món es globalitza i es nacionalitza simultàniament.

- ◆ Augmenta la producció de béns, però disminueix el treball.
- ◆ Vivim en una societat tecnològica, però desconfiem de la tecnologia.
- ◆ Confiem part de la nostra llibertat als polítics, però desconfiem d'ells.
- ◆ No sabem si estem progressant o retrocedint.
- ◆ Creiem que el coneixement és important, però són els sentiments els que ens fan feliços o desgraciats.

Com podem concloure, tota realitat conté intrínsecament efectes no desitjats de les finalitats que persegueix, i la Modernitat no n'ha estat una excepció sinó més aviat al contrari. La generació i l'emergència d'elements que atempten contra l'essència mateixa dels objectius que persegueix la Modernitat constitueix una de les característiques centrals de la seva idiosincràcia.

Tenim davant, doncs, un debat obert i intens sobre els elements causals d'aquesta dinàmica, una polèmica en la qual han anat apareixent diverses opcions i lectures de la realitat. Des d'aquells que consideren que vivim en un període qualitativament i radical diferent a l'anterior fins aquells que opten per creure que estem immersos en una hipèrbole d'esdeveniments que no fan més que accentuar les característiques del període anterior, s'estén una àmplia gamma de posicionaments que intentarem resumir donant a continuació la veu a algunes de les figures més destacades de cada tendència.

Cal reconèixer, en primer lloc, com artífex d'un intent de definició i conceptualització del món de les dues o tres últimes dècades, a Lyotard, qui introdueix el concepte "Postmodernitat" com a definitori dels fenòmens i esdeveniments propis del moment. Els postmoderns descriuen, com un element constituent de la realitat social actual, la desconfiança i el recel davant de qualsevol pretensió de veritat. Nietzsche portat a les últimes conseqüències. Tot és relatiu i res té més

valor que cap altra cosa. L'ètica deixa de tenir sentit a favor de l'estètica, que triomfa com a resposta vàlida a la vida. El fons es perd en la poderosa suggestió de la forma, i la realitat deixa de ser ella mateixa per esdevenir, com anomena Baudrillard, "hiperrealitat", un miratge de si mateixa que esvaeix el sentit propi del contingut del qual parteix. El pensament postmodern s'instal·la en la feblesa de la raó i provoca angoixa i inquietud, doncs quan desapareix la força de la raó, apareix poderosa la raó de la força. L'actitud de la tolerància, essència de la Postmodernitat, esdevé la gènesi de la intolerància.

Tanmateix, aquest concepte de Postmodernitat està en qüestió en si mateix. Hargreaves (1996: 51 i 64-67), per exemple, considera que, de la mateixa manera que es fa necessari distingir entre Modernitat (determinada condició social amb components socials, polítics, culturals i econòmics) i modernisme (forma intel·lectual, estètica i cultural o el moviment mitjançant el qual s'expressa o es presenta aquesta forma), convé diferenciar Postmodernitat de postmodernisme:

El postmodernisme és un fenomen estètic, cultural i intel·lectual que abasta un conjunt concret d'estils, pràctiques i formes culturals en les arts plàstiques, la literatura, la música, l'arquitectura, la filosofia i el discurs intel·lectual en general – pastiche, collage, deconstrucció, falta de linialitat, mescla de períodes i estils, etc. – En canvi, la Postmodernitat és una condició social. Comprèn determinades pautes de relacions socials, econòmiques, polítiques i culturals. Des d'aquest punt de vista, el postmodernisme és un aspecte del fenomen més general de la Postmodernitat. És un component i una conseqüència de la condició social postmoderna. En molts sentits, el postmodernisme és un efecte de la Postmodernitat.

Queda palesa la distinció conceptual per part del sociòleg canadenc entre un i altre. La Postmodernitat suposa, des d'aquest punt de vista, la negació de l'existència d'un coneixement fonamental partint del fet que no existeix una realitat social que sigui cognoscible més enllà dels signes del llenguatge, la imatge i el discurs. Per als pensadors postmoderns, la veritat la realitat i la raó són constructes inassolibles per a la comprensió humana. Aquests s'han de limitar a la pràctica de la

deconstrucció de les versions vigents de la realitat social i al treball de donar veu a d'altres versions que, per norma general, es passen per alt o se suprimeixen.

El debat conceptual, però, no queda limitat a aquesta dualitat. Altres tendències i autors han abordat la qüestió des d'òptiques distintes. Perquè acceptar que la Postmodernitat o el postmodernisme defineixen el paradigma des del qual convé enfocar la ciència i el pensament comporta implícitament l'acceptació d'una transformació, d'un canvi qualitatiu que trenca amb el passat i fa néixer una nova dimensió. Però aquesta ruptura no sembla tan evident. Giddens (1996: 35), per exemple, prefereix usar el terme Modernitat "superior" o "tardana", per identificar que aquest trencament no s'ha produït en realitat sinó que estem assistint, com dèiem fa uns paràgrafs, a la radicalització dels efectes perversos de la Modernitat. A l'obra "Consecuencias de la modernidad" (1993: 2-3) ho argumenta de la següent manera:

La desorientació que s'expressa en la sensació que és impossible aconseguir un saber sistemàtic sobre l'organització social (...) deriva primordialment de la sensació que tenim molts de nosaltres d'estar arraulits en un univers d'esdeveniments que no acabem d'entendre i que sembla estar, en gran part, fora del nostre control. Per analitzar com això ha arribat a passar, no n'hi ha prou amb inventar noves expressions, com "Postmodernitat" i d'altres. En canvi, hem d'estudiar de nou la naturalesa de la Modernitat en si mateixa (...) en comptes d'entrar en un període de Postmodernitat, estem introduint-nos en un en què les conseqüències de la Modernitat es radicalitzen i s'universalitzen més que abans.

Aquesta "alta Modernitat" reflectiria de forma més precisa el sentit de l'ambigüitat constitutiva de l'època present, i permetria una anàlisi més ben orientada a l'hora d'entendre la dialèctica complexa per la qual transita el món actual. Giddens, però, no és l'únic que aporta una visió alternativa a la implantada noció de Postmodernitat-postmodernisme. Marina (2000: 60-64), des de la filosofia, crea i empra el concepte d'Ultramodernitat, que defineix en si com una teoria de la intel·ligència. Aquest autor considera que cal anar molt més enllà dels plantejaments i

dels supòsits propis tant de la Modernitat com de la Postmodernitat, ja que ambdós han dibuixat un escenari incomplet i incapaç de resoldre els problemes essencials als quals la humanitat s'enfronta avui dia. Des d'aquesta visió, es rebutja la modernitat perquè aquesta va identificar la intel·ligència amb la raó, i com a paradigma era capaç d'interpretar i abordar amb consistència el fet universal, però es declarava clarament insolvent a l'hora de tractar amb la concreció i amb les dimensions més emocionals del subjecte. Alhora, també es desconsidera la Postmodernitat perquè, a diferència de la seva predecessora, aquesta va identificar intel·ligència amb estètica, fet que ha comportat una magnificació de la diferència i el particularisme, però que no ha sabut manegar el trànsit vers el fet universal. En aquest sentit la Ultramodernitat apareix, doncs, no com una hermenèutica del món sinó com una aposta ideològica, un projecte a construir, l'únic projecte que, amb paraules de l'autor, pot "dirigir el comportament per a sortir ben parats de la situació en la qual ens trobem". La Modernitat no pot treure la humanitat de l'atzucac present, ja que no pot anar més enllà de considerar que les bones solucions ho són per a tothom. La Postmodernitat tampoc, ja que enmig de la incertesa i relativisme absoluts, només pot suggerir que cadascú "s'espavili com pugui". La Ultramodernitat, "més cautelosa, més realista, més esperançada i més treballadora" pensa que som protagonistes d'una gran creació precària i encara ambivalent, de l'esforç per constituir-nos com una espècie portadora de dignitat, que s'atorga drets a si mateixa.

Beck (1996: 223-227) també ens aporta una anàlisi conceptual pròpia per tal de comprendre què està passant després de la Modernitat, que categoritza amb el sintagma "modernització reflexiva".

La modernització reflexiva (...) es refereix: d'una banda, a una època de la Modernitat que s'esvaeix i, de l'altra, al sorgiment anònim d'un altre lapsus històric (...) que obeeix als efectes colaterals latents en el procés de modernització autònom segons l'esquema de la societat industrial occidental. La modernització reflexiva inaugura la possibilitat d'una

(auto)destrucció creadora per a una època en el seu conjunt, en aquest cas, l'època industrial. El "subjecte" d'aquesta destrucció creadora no és la crisi, sinó el triomf de la modernització occidental. Aquesta teoria és una protesta – i refús – contra la teoria de la fi de la història de la societat.

Com veiem, aquí el qualificatiu "reflexiu" conté un significat polisèmic. En primer lloc fa referència a una realitat que, en forma de rínxol, actua sobre si mateixa, i alhora també vol significar el pensament que es produeix arran d'aquest fenomen. Tal és la causa que empeny el sociòleg alemany a afirmar la continuïtat produïda respecte a l'època moderna, defugint les hipòtesis rupturistes. Parlem doncs d'un nou escenari, el de la societat del risc, una teoria del saber polític que s'origina en una Modernitat que esdevé autocrítica, fruit de la modernització de la modernització. En la societat del risc es produeixen els elements propis del procés de modernització reflexiva: "l'autoamença reflexiva dels fonaments de la societat industrial a causa d'una continuada i imparable modernització eficaç i portadora de perills, i la progressiva conscienciació i reflexió d'aquesta situació".

La teoria de la modernització reflexiva, entre d'altres finalitats, pretén superar un dels entrebancs que, sota la perspectiva de Beck, es troba el pensament actual. Segons ell, la naturalesa del món és distinta però les categories conceptuals amb les quals pretenem comprendre'l encara són les mateixes. La societat del risc viu instal·lada en paràmetres additius (la metàfora de la "i") mentre que els individus, hereus d'una Modernitat absoluta i absolutista, provem de copsar la complexitat des de paràmetres disjuntius (la metàfora de la "o"). Superar aquest parany intel·lectual ens facilitarà el camí per comprendre els problemes actuals que resulten més significatius sota la llum de la qualitat reflexiva del nou ordre social. Beck (1996: 242-243) n'enuncia alguns:

- ◆ La modernització reflexiva desintegra i substitueix els supòsits culturals de les classes socials per formes individualitzades de la

desigualtat social. (...) La desaparició de les classes socials no significa la superació de la desigualtat social.

- ◆ No podem deduir les formes i els estils de vida de les persones de la posició laboral en el procés de treball i de producció.
- ◆ Els plantejaments de la diferenciació funcional són substituïts pels de coordinació, interconnexió, armonització, síntesi, etc., funcional
- ◆ La diferenciació en si mateixa esdevé problema social: la forma de delimitar els sistemes d'acció esdevé problemàtica en funció de les conseqüències produïdes.

La modernització reflexiva no només té en compte els elements propis de la Modernitat sinó que reconeix l'existència d'una Contramodernitat intrínseca al propi procés de modernització. La Contramodernitat és el concepte que materialitza la gènesi de la doble vessant de l'ambigüitat que regna amb posterioritat a la Modernitat. La Contramodernitat ens explica, entre d'altres fets i fenòmens, per què vivim en una època d'esplendor de les llibertats públiques i alhora d'experiències de repressió, tortura i victimització inimaginables en qualsevol altre període històric; per què avui els drets individuals i el dret a la diferència de les persones estan més reconeguts que mai i tanmateix avancem vers escenaris d'homogeneïtat social aclaparadora en tots els àmbits (de pensament, de consum i estils de vida, ...). Tal com diu aquest autor (1996: 260), "aquesta simultaneïtat, aquesta oposició de Modernitat i Contramodernitat no és cap atzar o accident sinó que ambdues figures es condicionen i s'acoblen sistemàticament. (...) La Contramodernitat no és l'ombra de la Modernitat sinó un projecte, un fet, una institució igualment originària com la Modernitat industrial (...)."

1.3. Enfocament sincrònic. La diversitat després de la Modernitat.

Les conseqüències del debat sobre la conceptualització del període posterior a la Modernitat són inevitables pel que fa a la comprensió de la diversitat. Dèiem en apartats anteriors que el concepte de diversitat neix com a tal en l'època moderna, i que sota la llum de la nova racionalitat, se'ns apareix seguint un patró tridimensional: diversitat com realitat epistemològica, social i ètica. Tres cares d'un fet unitari que persegueix explicar les dinàmiques humanes fruit de la categorització i la percepció de diferències entre individus en el si dels grups i les comunitats.

Totes i cadascuna de les hipòtesis plantejades en l'apartat anterior, sobre la societat de després de la Modernitat, ens condueixen a reflexionar sobre la diversitat. Però, a diferència de la reflexió teòrica generada des de la Modernitat, la perspectiva tridimensional s'esvaeix, donant peu a visions particulars que, atesa la pròpia naturalesa del pensament, troba sentit i se centra en una dimensió específica.

Quan parlem de Postmodernitat i diversitat, fem referència clarament a la dimensió epistemològica, sense ànims de menystenir les altres dues, també incidents. Amb tot la diversitat, des d'aquesta òptica, és el concepte que resulta útil als postmoderns per a descriure la infinita pluralitat d'opcions i variacions que es donen sobre un objecte o fenomen. La diversitat actua com a criteri epistemològic per a conèixer la realitat. I aquesta dimensió té conseqüències sobre la social i l'ètica, que queden aniquilades de socarrel.

Si la realitat només pot ser diversa, si l'ésser humà no pot copsar l'universalisme, aleshores tota creació humana ha d'anar orientada vers

la recerca de les múltiples cares ocultes d'aquesta pròpia realitat. En l'art podem trobar exemples rellevants d'aquesta aproximació: el pop-art de Warhol, amb les infinites variacions sobre un mateix objecte, o la música minimalista, que interpreta infinitament fragments curts, ens posen a l'aguait que espai i temps es redueixen al "aquí i ara", i la forma se sent subjecta a ambdues variables per tal de ser adequadament copsada en la seva integralitat. Un objecte, segons on estigui col·locat, segons quina coloració tingui, serà diferent. Una melodia, segons en quin moment s'escolti, serà apreciada d'una forma o d'un altra. Espai i temps deixen de ser carcasses rígides universals des de les quals compremem el món i passen a ser simples indicadors relatius de la naturalesa mutant i incessant del món.

En el plànol axiològic, la diversitat postmoderna va més enllà i totalitaritza les possibilitats del pensament postmodern, ja que hi incorpora un judici de valor al fet de la realitat diversa: allò que és divers és bo, cal rebutjar l'homogeneïtat i descobrir i acceptar els aspectes positius d'allò divers. Mitjançant la fal·làcia naturalista, es construeix un miratge social en el qual no es permet cap desviació que s'aproximi vers paràmetres fonamentadors o universals. Esclata la defensa de la diferència com element constituent de la diversitat. Tot és divers, per tant tot és relatiu, per tant tot val. La diversitat postmoderna anul·la l'ètica i entrona un nou absolutisme: el de l'estètica. La forma és el valor, el contigut és el contravalor. Parafrasejant a Pinillos (1997: premsa escrita), "en l'esperit postmodern no hi ha principis intangibles, ja que l'enriquiment de la vida humana rau en la diversitat".

Evidentment, la pròpia feblesa del pensament postmodern, valuós com a descriptor del desconcert i angoixa que es viuen en aquests moments, però incapaç d'explicar-ne els mecanismes subjacents i molt menys de donar-ne alternatives consistents, planteja problemes socials

i ètics que no podem defugir d'identificar. Epistemològicament, ja ho hem vist, el postmodernisme no se sosté ja que, com afirma Habermas, "per a eliminar l'existència de la raó, cal usar les eines de la raó". Socialment, una societat postmoderna pot ser només desitjable per als totalitaris. D'entrada, pot semblar que el relativisme inherent a aquesta concepció sigui favorable, però anant a fons, observem com aquest relativisme oculta en si un factor reaccionari que el fa rebutjable. Com diu Marina (2000: 48), "quan tot és igualment vertader, s'acaba imposant la força com argument més poderós".

En la societat, un plantejament postmodern de la diversitat s'ha traduït en moltes ocasions en una defensa aferrissada del valor de la diferència. El relativisme, com vèiem, porta irremeiablement a valorar tota expressió, tota manifestació interna com igualment valuosa. Això ha fet que col·lectius de feministes, de minories culturals, etc..., prenguessin el testimoni de la lluita pel dret a ser diferents, basant-se en la confusió pròpia de la Postmodernitat entre una realitat factual i una axiològica, entre diversitat i igualtat. Tots som diversos, tots som iguals. Aquesta argumentació, lluny de resultar favorable a la potenciació dels drets inqüestionables de tota persona amb independència de la seva classe, gènere o ètnia, ha esdevingut, contra la voluntat inicial dels impulsors, en el fonament ideològic dels intolerants. Aquests s'han aprofitat de la vaguetat del plantejament per a efectuar un gir copernicà i problematitzar allò que, d'entrada, no pot ser cap problema perquè es tracta d'un fet. Delgado (1998: 135) ho expressa de la següent manera:

La diferència, com el resultat, que no la causa, de la diferenciació, no és la font de cap "problema". És senzillament el fruit d'una necessitat, un fet tant o més intens com més complex sigui el marc ecològic o social en què es doni. (...) La problematització de la diferència és, recordem-ho, la conseqüència de representar-la com una mena d'anomalia, una excepció en l'estat adient de les coses, un accident indesitjable davant el qual s'han de prendre mesures.

L'exaltació de la diferència, com a fet positiu en si, genera un procés de reacció social que alguns han anomenat com "heterofòbia". Memmi (1992: 130), referenciat a Delgado (1998: 116) defineix heterofòbia com aquell terme que permetria "designar aquestes constel·lacions fòbiques i agressives, dirigides contra allò aliè, que pretenen legitimar-se mitjançant arguments diversos, psicològics, culturals, socials o metafísics. Heterofòbia permetria englobar totes les variants de rebuigs agressius". El cos social se sent amenaçat no tant perquè el conflicte li faci por sinó perquè la diferència inquietant suposa un perill latent a l'equilibri d'oposicions binàries al qual està acostumat.

De tota manera, la Postmodernitat no és l'únic marc de pensament en què la diversitat ha transformat el sentit propi que havia adquirit en l'època moderna. Des de la perspectiva continuïsta de Giddens, conceptualitzada com Modernitat superior o tardana, el fet divers també pren un caire diferent al modern en si. Si bé des de la Postmodernitat la dimensió més rellevant, que permet el canvi de visió, es realitza fonamentant-se en la dimensió epistemològica del terme (tot i que, com hem vist, també afecta les altres dues dimensions), en el cas de l'alta Modernitat l'impacte principal és rebut en la dimensió social. El sociòleg britànic considera que, a diferència de la Modernitat, el subjecte es veu condemnat a construir-se a si mateix de forma reflexiva. Per a aquesta escomesa compta amb la seva capacitat de manteniment de la coherència en les narracions que va elaborant sobre el món, però aquesta tasca resulta complexa ja que ara cal fer-la tenint a l'abast un important nombre i ventall d'opcions i possibilitats. L'esser humà ja no viu condemnat sota la implacabilitat del determinisme racionalista sinó que se situa en un context on les nombroses possibilitats filtrades a través dels sistemes abstractes configuren un significat particular de la noció d'estil de vida.

La diversitat, per tant, esdevé un fenomen profundament social ja que neix de la construcció específica que cada individu fa del seu projecte vital en funció de la interacció que es produeix entre ell i el medi. No és possible que dues persones segueixin el mateix camí, el mateix itinerari, ja que cadascuna desenvoluparà formes diferenciades d'aproximar-se a la seva realització personal. Desapareixen els models estandaritzats de vida i es dona pas a la singularitat de cada individu. En el camp del coneixement, concretament de les ciències socials, trobem abundants teories i aproximacions que parteixen d'aquest concepte de diversitat. La psicologia humanista, la pedagogia activa, la sociologia del coneixement i d'altres teories parteixen d'aquesta concepció antropològica. Queda enrera la influència de la Modernitat il·lustrada, que perseguia la recerca de l'ideal d'existència vàlid per a tothom.

Aquesta concepció de l'individu també té conseqüències en el plànol ètic, doncs la diversitat de projectes personals només pot sostenir-se si la diversitat troba els seus límits en el context social. Des de la filosofia política comunitarista ens recorden que una concepció extrema de la diversitat, pròpia d'un marc de pensament de l'alta Modernitat, conté el perill intrínsec d'acabar literalment en el desastre. Una individualització extrema basada en una diversitat radical pot minar els fonaments de la indispensable perspectiva comunitària en què el subjecte es desenvolupa. Segons Walzer (2001: 104), hem d'evitar la proliferació dels "empresaris del jo", aquells que "decideixen per ells mateixos els seus plans de vida i no només escullen amb qui s'associen, sinó també la manera exacta com s'associen. Es qüestionen cada patró estàndard i no reconeixen cap lligam que no hagin creat ells mateixos. Converteixen les seves vides en projectes purament personals". La tesi de Walzer per defensar aquest argument és que els "empresaris del jo" serien factibles en un món en què l'entorn, el medi no disposés de condicionants en cap moment, però això no resulta possible ja que, com ens recorda el polític nordamericà, no naixem lliures i, per tant,

tampoc naixem iguals. Vivim des dels inicis immersos en tres tipus de limitacions: les d'origen familiar i social (naixem en un grup familiar, classe social i país determinat), les de les pròpies formes associatives disponibles (matrimoni, religió, oci, ...) i les polítiques (naixem ciutadans amb drets i deures que no decidim). Per tant, aquesta concepció particular de la diversitat, des d'un optimisme il·limitat en les potencialitats dels subjectes a l'hora de traçar els seus recorreguts vitals, no deixa de ser una cortina de fum que amaga la impossibilitat real del subjecte de construir-se a si mateix negant la seva herència cultural.

De fet, el mateix Giddens (1996: 39), quan aborda la relació problemàtica entre diversitat i igualtat, superada la confosa identificació entre ambdós termes pròpia de la Postmodernitat, reconeix que la diversitat radical no és possible en els marcs socials perquè la gènesi de tota realitat humana és desigual, una desigualtat que considera com a conseqüència no de la diversitat d'elecció sinó de la diversitat d'accés que genera la dinàmica social pròpia de la Modernitat.

(...) Les divisions en classes i altres línies fonamentals de la desigualtat, com aquelles que estan connectades amb gènere i etnicitat, poden definir-se parcialment en termes de diferent accés a les formes d'autoactualització i realització individual (...). No s'hauria d'oblidar que la Modernitat produeix diferència, exclusió i marginalització. Ampliada la possibilitat d'emancipació, les institucions modernes, alhora, creen mecanismes de supressió, més que d'actualització del si-mateix.

De la tercera hipòtesi, la Ultramodernitat de Marina, també se'n deriva un concepte particular de diversitat. En aquest cas, a diferència de les dues anteriors, la dimensió que ressalta per damunt de les altres dues és la de diversitat com a realitat ètica. El mateix autor ho defineix amb les seves pròpies paraules (2000: 61-63):

Enfront del paradigma modern de la intel·ligència com a raó, i al paradigma postmodern de la intel·ligència com a creativitat, els ultramoderns defensem un paradigma ètic de la intel·ligència.(...) si la intel·ligència es caracteritza per inventar solucions a problemes nous, no

hi ha un problema més complex, urgent, necessari i profund que la recerca de la felicitat humana.(...) Una altra idea que el nou paradigma d'intel·ligència ens força a recuperar és la d'un subjecte fort, que lluita per la seva autonomia psicològica i social, per a arrencar-se de dependències, submissions, espasmes impulsius, determinismes, trampes. Autonomia solament vol dir elegir les pròpies finalitats, justificar-les i dur-les a la pràctica. La Ultramodernitat és una cultura de les finalitats, perquè és la finalitat allò que il·lumina el món present. L'elecció d'una finalitat, d'un projecte, descobreix les possibilitats de la realitat. És l'inici de tota obra creadora. És en aquest punt on assumim l'afany creatiu de la Postmodernitat.

El filòsof espanyol ens proposa un exercici arriscat en què intenta trobar un punt d'equilibri entre els vessants positius de Modernitat i Postmodernitat, intentant evitar en la conceptualització les cares ocultes (o contramodernes) de cadascuna d'aquestes perspectives. La força creadora de l'individu ha d'anar dirigida a esbrinar i identificar els elements que l'enforteixen i li permeten situar-se autònomament en un marc teleològic que l'ha de conduir vers la felicitat com finalitat última. Rera les bambalines de la Ultramodernitat rau subjacent una conceptualització de la diversitat que té un impacte actual determinant en el món del pensament. Certament, Marina se situa més enllà de la Modernitat, perquè quan defineix la felicitat com finalitat última de l'acció de la intel·ligència ètica, elimina d'una sola vegada la poderosa i absoluta influència que el platonisme ha impregnat en Occident durant més de vint-i-cinc segles, per al qual la finalitat última és el bé. Si la finalitat de la força creadora del subjecte és el bé, l'individu no té sentit en si mateix sinó en tant que participa d'aquesta idea homogènia per al conjunt de la humanitat; dit d'una altra manera, no hi ha lloc per a la diversitat. Tanmateix, si la finalitat és la felicitat, aleshores irromp amb força la noció de divers, doncs cada individu genera i desenvolupa mecanismes diferenciats per tal d'assolir-la. No cal anar a cercar absoluts universals sinó que podem buscar singularitats.

Amb tot, tenim indicadors que ens demostren que probablement el mateix fet de plantejar-se la finalitat com motor de la força creadora, no sigui una disfressa d'una Modernitat oculta; o dit d'una altra manera

el propi sentit de finalitat, tal com afirma Bauman (1996: 84-85), és constitutiu de la forma de vida moderna, perquè aquesta "es fa possible a si mateixa en funció del seu propi establiment a l'entorn d'una missió impossible. És precisament el seu esforç no conclusiu el que converteix a la vida de la continuada inquietud en factible i inevitable, i exclou la possibilitat que aquest esforç descansi".

Però no només podem observar senyals d'imprecisió i confusió per aquesta qüestió, també en l'aplicació en la dimensió social de la diversitat trobem que la "il·lusió ultramoderna" no acaba de respondre tots els interrogants. Igual que quan parlàvem de l'alta Modernitat de Giddens, hem de reconèixer que una aplicació de la intel·ligència ètica només pot fer-se en un context social desigual. Per tant, la interacció social vindrà dominada per una dinàmica asimètrica entre els individus que presenten característiques diferenciades, i és més que probable que el resultat sigui inevitablement la desigualtat, ja que el principi de dominació dominant (Bourdieu) està a les mans exclusives d'uns determinats sectors socials i no d'uns altres. Bauman (1996: 91) ens ho diu de la següent manera:

En les dicotomies crucials per a la pràctica i la visió de l'ordre social el poder diferenciador s'oculta com a norma rera un dels membres de l'oposició (dicotòmica). El segon membre és l'allò altre del primer (...). Per això l'anormalitat és l'allò altre de la norma, la desviació és l'allò altre de la llei a acomplir (...) Ambdues cares depenen una de l'altra, però la dependència no és simètrica. La segona depèn de la primera per al seu aïllament forçós. El primer depèn del segon per a la seva autoafirmació.

No obstant, segons aquest autor, el perill més latent a la pròpia noció de diversitat no neix d'aquesta dialèctica entre dicotomies que s'autoreforquen asimètricament, sinó en la conceptualització d'aquell individu que ell anomena "estranger", el qual no correspon a cap de les dues parts en oposició. L'aproximació ultramoderna tampoc resol la complexitat del risc inherent a aquesta categoria que irromp en l'escenari com una tercera part en interacció.

El extranjero es un miembro (quizá el principal, el arquetípico) de la familia de los innombrables – esas desconcertantes y, sin embargo, omnipresentes unidades que, en palabras de Derrida, "no pueden ser incluidos dentro de la oposición (binaria) filosófica, a la que niega y desorganiza, sin constituir un tercer término, sin dar salida a una solución bajo la forma de dialécticas especulativas. (95)

(...)

Su indeterminación (de los innombrables) es su potencia: ya que no son nada, pueden ser todo. Arruinan el poder establecido de la oposición y el poder establecido de los narradores de la oposición. Las oposiciones proporcionan conocimiento y acción; los innombrables las paralizan. Los innombrables exponen brutalmente el artificio, la fragilidad, lo postizo de las separaciones más vitales. Llevan sobre sí en exterior en el interior y corrompen el sosiego del orden con la sospecha del caos. De este modo actúan los extranjeros. (96)

Capítol 2. Diversitat i educació després de la Modernitat.

2.1. Factors socials inclusors de la diversitat en el discurs educatiu i la pràctica pedagògica.

El fonament del sistema social és, com diu Castells (1997: 29-30), "la oposició bipolar entre la red y el yo". Segons aquest autor, "en esta condición de esquizofrenia estructural entre función y significado, las pautas de comunicación social cada vez se someten a una tensión mayor. Y cuando la comunicación se rompe (...) los grupos sociales y los individuos se alienan unos de otros y ven al otro como un extraño, y al final como una amenaza. En este proceso, la fragmentación social se extiende, ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartirlas".

Tanmateix, no només aquesta conceptualització de caràcter ideològic és l'arrel del sorgiment d'aquesta perspectiva social. També existeixen un seguit d'indicadors pertanyents a l'esfera de l'estructura socioeconòmica que reforcen i justifiquen aquesta transformació conceptual:

- La desigualtat entre els diversos sectors socials, fruit del decalatge existent entre la creixent complexitat i el mateix nivell de recursos generals per a tothom, que fa que només els que tenen més recursos puguin accedir a les transformacions necessàries que els condueixin a unes readaptacions funcionals satisfactòries en els nous marcs nomotètics (normatius) i tecnològics.

- La diferència cada cop més legitimada entre les individus. Des d'una perspectiva explícita, ja no es persegueix la uniformització sinó la diversificació d'alternatives i propostes que responguin als interessos particulars de cada subjecte. Tant des d'un vessant de producció econòmica com de demandes amb contingut més social, es busca l'atenció personalitzada.
- El consumisme, que basa la seva unitat de funcionament en l'individu com un consumidor potencial al qual cal satisfer. Per exemple, el factor de qualitat ha passat de trobar-se centrat en el producte a estar-ho en el servei, de manera que allò que importa no és que allò que comercialitzem sigui bo, sinó que cada persona tingui el màxim de facilitats i comoditats per a consumir-lo.
- La precarització i inestabilitat dels mercats de treball, que dibuixen un horitzó d'incertesa personal i que situen l'individu sol enmig de la lluita per la supervivència en el marc social. Aquesta lluita situa la competitivitat i l'exclusivitat com valors predominants que configuren un entorn de neodarwinisme social en el qual la violència estructural del sistema emergent destrueix qualsevol possibilitat de lligam o vincle comunitari.

Aquesta lògica de la nova realitat social té conseqüències directes sobre les institucions socials en general, especialment aquelles sostingudes per l'Estat atès el seu caràcter públic de defensa i promoció de drets universals (educació, sanitat, seguretat social, etc...). Bourdieu (1998) ho justifica de la següent manera:

"le mouvement (...) vers l'utopie néolibérale d'un marché pur et parfait, s'accomplit à travers l'action transformatrice et, il faut bien le dire, destructrice de toutes les mesures politiques (...) visant à mettre en question toutes les structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur: nation (...); groupes de travail, avec, par exemple, l'individualisation des salaires et des carrières en fonction des compétences individuelles et l'atonisation des travailleurs qui en résulte;

collectifs de défense des droits des travailleurs (...); famille même, qui, à travers la constitution de marchés par classes d'âges, perd une part de son contrôle sur la consommation."

El mateix autor, a la vegada, situa el sistema educatiu com un dels que més pateix les conseqüències d'aquesta transformació estructural i funcional pròpia de l'alta Modernitat-modernització reflexiva:

Il suffit de penser (...) au seul système d'enseignement, qui n'est jamais pris en compte en tant que tel en un temps où il joue un rôle déterminant dans la production des biens et des services, comme dans la production des producteurs. De cette sorte de faute originelle (...) découlent tous les manques et tous les manquements de la discipline économique, et l'obstination fatale avec laquelle elle s'accroche à l'opposition arbitraire qu'elle fait exister, par sa seule existence, entre la logique proprement économique, fondée sur la concurrence et porteuse d'efficacité, et la logique sociale, soumise à la règle de l'équité.

Bourdieu ens ofereix, d'una manera senzilla i alhora consistent, quins són els efectes principals sobre el terreny de l'educació d'aquesta progressiva i imparabile transformació social vers valors i esquemes neoliberals: la irrupció en l'escenari educatiu de les anomenades ideologies "liberals" (Marchesi, 2000), que entenen el món de l'escola i de la formació com un mercat lliure en què les famílies tenen per damunt de tot el dret d'elecció del model educatiu que creuen més convenient per als seus fills i filles, i el rol de l'Estat queda arraconat amb funcions compensatòries per als sectors socials més marginals a través de l'oferta pública. Es tracta d'una ideologia que pretén aplicar les lleis de l'oferta i la demanda al sistema escolar, i que persegueix com finalitat darrera la formació i preparació adequada dels futurs ciutadans i ciutadanes amb vistes a llur integració en el mercat laboral; l'adquisició de competències professionals passa per damunt de la formació cívica de ciutadans i ciutadanes responsables, crítics i amb equilibri personal.

Aquest procés emergent d'aquestes ideologies és inversament proporcional a la importància de les ideologies anomenades

“igualitaristes” i “pluralistes” (Marchesi, op.cit.), que després d’una època d’esplendor en les dècades dels 60-70 del segle passat, s’han vist engolides per la marxa dels esdeveniments, tenint en moltes ocasions alguns dels principals enemics entre els seus inicials defensors, convençuts de la irreversibilitat dels canvis socials actuals i seduïts per la pressumpta fortalesa del pensament neoliberal, únic i cada cop més incontestable, segons ells, després de la desfeta de la bipolarització “est-oest” arran de l’esfondrament del sistema soviètic.

En el nostre país, a causa dels factors sociohistòrics que ja coneixem, el pas d’unes ideologies educatives igualitaristes o pluralistes vers unes ideologies més liberals s’està produint d’una forma més brusca i sobtada que en la resta de països de la Unió, ja que les primeres hi van arribar vint anys més tard que en el conjunt d’Europa de la mà dels governs socialistes dels 80-90, i ara la societat, liderada pels governs populars, es troba enmig d’un intent ràpid de substituir aquest marc de contextualitzar i comprendre l’educació per un altre força distint i quan les pràctiques associades al primer encara no havien estat consolidades del tot. Si a més a això afegim que entre els sectors progressistes tampoc no existeix una unanimitat de criteri a l’hora de determinar quins han de ser els principis rectors del funcionament del sistema, reproduint-se antigues discussions entre els partidaris de prioritzar la igualtat d’oportunitats (igualitaristes) i els partidaris de prioritzar la qualitat a través d’aplicar criteris d’equitat (pluralistes), observem com la conseqüència de tot plegat és la consolidació d’un discurs majoritàriament conservador que, en la pràctica, es concreta en iniciatives legislatives com ara la llei orgànica de qualitat de l’educació.

Les dues cares de la diversitat: factual i axiològica. Consensos i disensos.

A alguns els sembla una paradoxa. A d'altres, una conseqüència lògica. Però tothom coincideix a identificar com un element indissociable al discurs educatiu la irrupció del concepte "diversitat" i les pràctiques pedagògiques que se'n deriven de la seva consideració, habitualment referenciades com "atenció a la diversitat" o "educació en la diversitat". Intentarem justificar-ho des d'un triple punt de vista: sociològic, econòmic-demogràfic i ideològic-polític.

En primer lloc, i des d'un punt de vista sociològic, sembla raonable aduir la causa d'aquesta irrupció al marc de transformació social actual, el qual ha estat llargament exposat en el primer apartat d'aquest capítol i en la introducció del present text. Individualització, frangmentació social, el jo identitari, ... totes són formes distintes per fer referència a un mateix fenomen: el progressiu solipsisme que envaeix les existències dels subjectes i que es tradueix en l'absència de dinàmiques socials comunitàries que fins ara constituïen el referent immediat de l'ordenament social i de la satisfacció de les necessitats personals.

Avui dia, tot i els esforços d'alguns corrents filosòfics i polítics per recuperar el sentit perdut, es fa difícil trobar teories consistentes que es desviïn d'aquesta percepció individualitzada de l'ésser humà. Un dels darrers intents, sota el distintiu de "comunitarisme", assaja de resituar el vincle substancial del subjecte amb el seu entorn a través de les associacions involuntàries que determinen les posteriors associacions ja de caràcter voluntari, corregint així alguns dels principis del liberalisme filosòfic i polític clàssics que segons els seus defensors, no s'adeqüen a la realitat, com ara el fet que naixem lliures i iguals (Walzer, 2001). També Habermas amb la seva "Teoria de l'acció comunicativa" pretén forçar la dimensió profundament axiològica de la relació intersubjectiva,

com un intent de recuperar el sentit d'una Modernitat amenaçada d'extingir-se.

Però més enllà d'aquests esforços, hem de parlar d'un consens generalitzat sobre el ja identificat procés d'individualització i fragmentació social. En educació, igual que en la resta d'àmbits socials, és l'individu i no la col·lectivitat el marc de referència i el criteri de mesura. Com diu Castells quan referencia a Touraine (1997: 49), "en una societat postindustrial, en la qual els serveis culturals han substituït els béns materials en el nucli de la producció, la defensa del subjecte, en la seva personalitat i la seva cultura, contra la lògica dels aparells i els mercats, és la que substitueix la idea de la lluita de classes".

La complexitat creixent de l'entorn fa que, a diferència de períodes històrics passats, a l'individu no li resulti fàcil trobar respostes vàlides i generalitzables dels fenòmens socials. Avui ja no cal posar tant d'èmfasi a descobrir el món com a construir-lo, a través de la mirada, constantment. Per aquest motiu els sistema educatiu s'enfronta a la tensió de donar respostes funcionals que garantixin l'adaptabilitat de l'alumnat a la realitat social emergent. Queden enrere les funcions de l'escola com un espai de transmissió de saber, i s'albira una nova funció social més centrada en proporcionar competències bàsiques per a desempallegar-se amb habilitat en el context social: l'aprendre a aprendre com actitud i procés inacabat d'adaptabilitat i interacció amb l'entorn. Com diu Finkelkraut (1990: 131): "l'escola és moderna, l'alumnat postmodern", i cal superar aquesta disfunció en benefici de les persones i del conjunt social.

Ara bé, en quin sentit s'ha de produir la resolució d'aquest decalatge? Mitjançant un procés de substitució i transformació de l'escola en un espai postmodern? Aquesta reflexió sembla no tenir gaire sentit, ja que l'escola, en tant que institució social, és essencialment moderna. Dit

d'una altra manera, el sistema educatiu serà modern, o no serà. Segona opció: "remodernitzem" l'alumnat. Tampoc sembla una sortida raonable al conflicte, ja que precisament el fracàs escolar està motivat, essencialment, en la falta d'adaptabilitat de les estructures escolars als interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat, amb valors postmoderns poc funcionals en el centre educatiu (immediatesa versus procés, estètica versus ètica, imatge versus llenguatge, ...). Com diu Perrenoud (1990: 268), "la distancia cultural entre la norma de excelencia escolar y el hábito inicial del alumno no puede concebirse exclusivamente en términos de aptitudes para aprender, con independencia de la naturaleza que se atribuya a las aptitudes".

Per tal de trobar una resposta raonable a aquest desafiament intel·lectual, basarem la nostra resposta en dos autors que intenten buscar la justa mesura des d'una òptica inclusiva i no dialèctica del discurs. En primer lloc, tenim Giroux (1992) el qual, preocupat per aquestes qüestions, considera que la resposta no es troba en la dicotomia Modernitat-Postmodernitat sinó en una sortida més complexa que cal plantejar des d'una relació dialògica i comunicativa entre ambdues dimensions, ja que es pressuposa que el discurs postmodern, igual que opina Hargreaves, no pot construir-se sobre les cendres del modern sinó que ha de suposar un enfocament distint dels seus continguts i categories (veure ref. Jiménez i Vilà, 1999: 24).

L'altre autor, Pérez Gómez (1998), sota el concepte de "cruïlla de cultures" (de tipus institucional, acadèmic, social, ...) descriu l'escola com un espai social en el qual interactuen aquestes dimensions i proporcionen coneixement per a facilitar la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge que s'hi donen. Per tant, planteja que els centres educatius i el professorat es troben davant del repte no d'elecció entre un marc o un altre sinó de construcció d'un marc cultural més ampli i flexible que permeti la integració de valors, idees,

costums... que assumeixin la diversitat, la pluralitat, la reflexió crítica i la tolerància (veure ref. Jiménez i Vilà, 1999: 24). Per a Pérez Gómez, l'escola acomplirà amb la seva funció estrictament educativa (partim del pressupòsit que la funció socialitzadora i la funció instructiva de l'escola són possibles *de facto* en el marc d'una societat postmoderna) quan l'"emergència" de la persona se situa com la finalitat prioritària de la pràctica educativa, o dit d'una altra manera, quan es facilita que cada subjecte desenvolupi una construcció específica de la seva identitat, dels seus processos i categories de coneixement, etc... a través d'interaccions espontànies i experiències personals dutes a terme en el seu entorn cultural immediat. Som de nou al cap del carrer: la diversitat com una realitat inqüestionable en el marc educatiu i pedagògic, fruit de la reflexió des d'aquesta aproximació sociològica.

En segon lloc, des d'un punt de vista demogràfic, no podem evitar incidir en el factor de pluriculturització de les societats occidentals, la catalana entre elles. El progressiu procés de mundialització de l'economia, que té com una de les conseqüències més sagnants la divisió internacional del treball, fa que àrees immenses del planeta (per exemple, la totalitat del continent africà) es vegin sotmeses a la forta pressió d'haver d'abandonar el seu lloc d'origen per assajar de viure en els països rics, provocant un fort moviment migratori del sud i de l'est cap al nord i l'oest.

Aquesta nova realitat ha convulsionat les societats riques que es preserven el rol regulador en el joc de la internacionalització, i ha provocat processos de desnacionalització motivats pel significatiu nombre de nous ciutadans i ciutadanes que parlen una altra llengua, que han estat socialitzats en una altra cultura, que professen un culte religiós no cristià. Només a la Unió Europea es calcula que ja hi viuen uns 18-20 milions d'estrangers extracomunitaris (Eurostat, 2002) i s'ha instal·lat amb força "la por de la invasió per part de milions de

camperols i de pobres desarrelats, incapaços de sobreviure en els seus propis països" (Castells, op.cit.: 162-163). Són els efectes no esperats ni desitjats de l'arquitectura de la nova economia, columna vertebral del nou món que a poc a poc es consolida.

A Catalunya, a diferència de la resta de països del centre i nord d'Europa, aquesta presència d'immigració extracomunitària és nova. Ara ja podem parlar d'una taxa d'immigració homologable a la mitjana europea, rondant el 6'5% (segons dades de la Secretaria per la Immigració de la Generalitat de Catalunya a juliol 2002, el nombre d'estrangers residents es calcula sobre els 316.000 ciutadans, i els irregulars empadronats sobre els 80.000) i una diversificació important dels orígens, des d'africans del nord fins a persones del sud-est asiàtic, passant per llatinoamericans i europeus de l'est.

Aquesta nova realitat pluricultural, en l'àmbit de l'educació, ha provocat una forta sacsejada amb resultats encara incerts, doncs podem diagnosticar amb certesa que encara no hem arribat ni de bon tros al final del camí. La tendència, a l'hora de tractar aquesta nova dimensió, ha estat l'habitual: cercar en els països veïns models, metodologies i estratègies exitoses que hagin usat anteriorment per tal de no haver de partir de zero. Fonamentalment, s'han agafat els dos grans marcs teòrics existents: l'educació multicultural i l'educació intercultural. El primer d'àmbit anglosaxó i el segon d'àmbit francòfon; el primer més preocupat per la gestió de la realitat existent, el segon per la construcció de la societat emergent; el primer centrat en la consecució d'igualtat d'oportunitats, el segon més centrat en l'establiment d'oportunitats per a la igualtat. Ambdós models, tot i les diferències substancials, més aviat producte de dinàmiques sociològiques que ideològiques, coincideixen però a identificar en la diversitat cultural un dels factors-clau a atendre en els sistemes educatius actuals, i l'atenció

a la diversitat com una de les estratègies imprescindibles que portaran vers l'èxit o el fracàs al conjunt del sistema.

En tercer i darrer lloc, ja des d'un punt de vista ideològic-polític, observem com les darreres dècades han estat testimoni d'una eclosió de les "identitats projecte" (Castells) per sobre de les identitats legitimadores o de resistència. Segons l'autor han aparegut, i s'han instal·lat com políticament correctes en l'escenari social, unes manifestacions de reivindicació de la singularitat de multiplicitat d'opcions personals en tots els àmbits de la vida. La finalitat d'aquestes manifestacions, organitzades en moviment social, és esquarterar el status quo axiològic vigent i donar cabuda a incloure dins de la norma social els trets personals de molts individus que eren considerats anormals.

Aquest gir ideològic de les societats riques, protagonitzat durant els 60-70, té raó de ser a causa de diverses situacions de desigualtat que han durat fins fa molt poc. Per posar alguns exemples de l'àmbit internacional, recordarem que el sufragi femení durant els 90 no havia estat generalitzat encara en països europeus com Suïssa. Una altra dada interessant: el 1968 l'APA (American Psychiatric Association) dels EUA encara considerava l'homosexualitat en els seus manuals com una forma de desviació sexual sota l'epígraf "trastorns de la personalitat i altres trastorns mentals no psicòtics", i l'OMS no la va desclassificar com a malaltia fins a la desena revisió de la Classificació Internacional de Malalties (CIM-10) el 1992 (Adam i Martínez Vidal, 2002: 149-150). Des del punt de vista ètnic, recordarem que en l'estat nordamericà d'Alabama van estar prohibits els matrimonis mixtos entre blancs i negres fins al 1998.

El feminisme, el moviment gai i lesbià, l'ecologisme com una forma alternativa de vida i de defensa del medi, l'antiracisme, tot són

reivindicacions i lluites que sorgeixen per posar de manifest la necessitat d'avançar en els drets socials i el reconeixement de trets identitaris individuals que fins aleshores havien estat considerats marginals i fins i tot perjudicials. Aquesta onada d'alliberament personal i de respecte a la idiosincràsia del subjecte arriba també al món de l'educació, i es tradueix en el cas de casa nostra en un moviment escolar que ha deixat una empremta rellevant: el moviment de la renovació pedagògica. A finals dels 60 i principis dels 70 s'organitzen arreu del país grups de mestres interessats en estudiar i dur a la pràctica d'aula experiències pedagògiques que promouen el benestar de l'infant i el seu creixement integral, atenent els seus interessos i necessitats individuals. També és l'època del naixement de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i de les primeres escoles d'estiu, així com també de la fundació del moviment d'escoles privades laiques catalanes, seguidores d'aquesta filosofia i metodologia pedagògica, que més tard es constituïrien en el col·lectiu CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles Per l'Ensenyament Públic a Catalunya).

2.2. Les polítiques educatives i la diversitat.

Després d'aquest breu i, en certa mesura simplificat, repàs de l'impacte de les progressives formes d'individualització i d'identificació sobre el món educatiu en general, podem afirmar que la diversitat, en tant que concepte, està present en el discurs educatiu de les darreres dècades.

Ara bé, convé remarcar de forma molt especial que d'aquest judici de fet consensuat no se'n deriva un judici de valor unànim sobre com tractar educativament aquesta diversitat. Reprenent el fil sobre l'estatus de la diversitat en un marc de modernització reflexiva (Beck), observem com apareixen fruit de la dialèctica moderna les dues cares d'allò que podríem anomenar l'atenció a la diversitat. Des d'una perspectiva de Modernitat tardana, resulta implícit i indissociable el fet que, un cop acceptada l'existència de la diversitat, se'n deriva necessàriament uns principis d'igualtat de drets i d'oportunitats per a tothom, així com un marc comunitari d'actuació. Però des d'un angle d'anàlisi de Contramodernitat, la lectura dels principis d'intervenció es capgira i afrontem una aposta per l'especialització de l'atenció que no contempla com a finalitat l'erradicació de la desigualtat sinó el reforçament de la diferència.

L'utilització d'aquesta fal·làcia naturalista (derivar d'un judici de fet un judici de valor), fruit de la influència inconscient d'un paradigma racionalista-positivista que encara té les arrels ben profundes en el camp epistemològic de les ciències socials, ha estat un dels instruments que els defensors de les ideologies igualitaristes i pluralistes han alçat per fonamentar llur argumentació a favor d'unes determinades polítiques educatives i pràctiques pedagògiques. I precisament, l'ús aïllat d'aquest element en alguns casos s'ha girat en contra d'aquells que el sostenien, passant a reforçar polítiques educatives i pràctiques

pedagògiques de signe contrari a les preteses pels actors i agents socials partidaris d'enfocar des d'una perspectiva positiva l'existència de diversitat a les aules i als centres.

En resum, el consens existent en el diagnòstic sobre diversitat deriva en un disens sobre la intervenció que cal fer. La dinàmica de la modernització reflexiva reproduïx les diferències ideològiques entre classes dominants i dominades en el terreny educatiu una vegada més; el principi de dominació dominant (Bourdieu, op.cit.) resitua de nou la rellevància del com per damunt del què.

Un exemple que avala aquesta tesi el trobem quan analitzem la diferència existent entre els objectius i l'estructura dels sistemes educatius dels països membres de la Unió Europea. D'una banda, sorprèn veure com els canvis legislatius que s'han produït en la Unió durant les darreres dècades no han alterat l'essència de les finalitats atribuïdes a l'ensenyament obligatori (que comprèn les etapes de primària i secundària inicial). Aquests podrien resumir-se en sis punts (EURYDICE, 1997):

- Intent de desenvolupar igualtat d'oportunitats
- Oferir una educació bàsica sana a tants joves com sigui possible
- Promoure el canvi, l'estabilitat social i la integració
- Preparar els joves per a tots els aspectes de la vida adulta: treball, oci, família i societat
- Motivar els joves a aprendre i preparar-se per a un món canviant
- Nodrir el benestar dels joves mentre estiguin en el sistema educatiu

Tanmateix, quan analitzem els mecanismes que cada Estat membre utilitza com més vàlid per tal d'aconseguir aquests objectius, observem una dispersió important de models, distribuïts al llarg d'un continu que

es mou entre dues categories: les polítiques educatives comprensives i les selectives. En el panorama europeu apareixen diverses tendències que podem agrupar en tres tipologies (Green, Leney i Wolf, 2001: 123-128):

- Tipus 1. L'educació bàsica és contínua a través de la fase obligatòria a temps complet i el sistema no distingeix entre escolarització primària i secundària inferior. És el cas de Suècia, Finlàndia o Dinamarca.
- Tipus 2. El sistema estableix una clara distinció entre les fases primària i secundària inferior, i als joves no se'ls separa en itineraris especialitzats o separats per a la fase secundària inferior. És el cas de França, Itàlia, Grècia o Portugal.
- Tipus 3. El sistema estableix una clara distinció entre les fases primària i secundària inferior, i la majoria de joves són separats o seleccionats vers itineraris diferenciats o classes d'educació per a la fase secundària inferior. És el cas d'Alemanya, Àustria, Luxemburg, Holanda o Bèlgica.

D'aquesta anàlisi se'n poden extreure nombroses i interessants conclusions, com ara la "regionalització" europea de les polítiques educatives, i també s'obren com a conseqüència nous fronts de recerca i reflexió, com ara preguntar-se les causes d'aquesta regionalització (sociològiques, ideològiques, econòmiques, ...).

Quan passem a analitzar el cas específic del nostre país, però, apareix amb força el factor ideològic més que cap altre a l'hora de determinar quins han estat fins ara els models educatius dels darrers 30 anys. Coincidim, doncs, amb Coll quan afirma (1999, 123):

"L'opció (per una ESO) comprensiva es vincula directament, segons el meu parer, amb una certa manera d'entendre les relacions entre

educació i societat, o, més concretament, entre el sistema educatiu i l'organització i el funcionament de la vida social. Es tracta, doncs, d'una raó de tipus fonamentalment ideològic, en el sentit que la decisió respon a una visió determinada del paper que pot tenir i que ha de tenir l'educació bàsica i obligatòria en la promoció de la igualtat de les persones, com a instrument de compensació de les desigualtats socials, econòmiques i culturals i com a mecanisme d'integració i de cohesió social".

És possible que la ideologització del debat sobre diversitat, en un sentit ampli, s'hagi produït a la llum dels efectes, ja coneguts de fa dècades, d'un model o altre. El mateix autor (op.cit.: 123) continua:

Nombroses investigacions fetes sobretot des de l'àmbit de la sociologia de l'educació en els anys cinquanta i seixanta arriben a una conclusió similar: l'estructura bipolar dels sistemes educatius – amb una educació primària i una modalitat devaluada d'educació secundària per a tots, i amb altres modalitats d'educació secundària altament selectives reservades per a només una minoria – actua de fet com un poderós instrument de legitimació i reproducció de les diferències socials, econòmiques i culturals, i trasllada al pla educatiu les desigualtats d'origen de l'alumnat.

Tenint en compte la desigualtat estructural coadjuvant a la nostra societat, la feblesa d'un Estat del benestar que contribueix a perpetuar aquestes diferències entre els sectors socials o la forta cultura de control social que encara arrossega el sistema educatiu (fruit d'una època de repressió política que el va usar no per al desenvolupament individual i col·lectiu sinó per a la fiscalització i la transmissió del dogma), no ens ha d'estranyar que els sectors ideològics més progressistes vegin en el model comprensiu un instrument per a la transformació social, i els sectors conservadors en siguin reacis per veure amenaçats hipotèticament els seus interessos. És més que probable que els motius pels quals en els països centroeuropeus no s'aposta per un model comprensiu sigui adduït a causes més relacionades amb la funcionalitat respecte l'estructura social que a causes ideològiques. Deixem oberta, doncs, l'arriscada porta que ens condueix al terreny de la crítica envers la contundència del determinisme "sistema comprensiu = igualtat/equitat", "sistema selectiu = desigualtat/segregació". No dependrà, a més, d'altres variables igual

o més potents, com ara el context sociohistòric del sistema educatiu, l'estructura social, el sistema de valors de la majoria social, etc...? Tanmateix, aparquem aquestes reflexions en el calaix que aplega futurs projectes de recerca.

Per tant, com anàvem dient, en el marc de l'Estat espanyol les preferències per un model o altre han estat fortament vinculades a les ideologies polítiques en general i educatives en particular. L'etapa hegemònica del socialisme en el govern central durant els 80-90, basant-se en les ideologies educatives igualitaristes i pluralistes, va introduir una sèrie de reformes (encara vigents) que proposaven la transformació progressiva del sistema educatiu espanyol en un sistema comprensiu. Seguint l'anàlisi d'Angulo (1995), aquesta aproximació paulatina vers la comprensivitat es va realitzar en tres etapes:

- Una primera etapa en què es va voler assegurar la materialització del principi d'“educació per a tothom” i les formes de participació democràtica en el govern i el funcionament de l'escola. Es tracta d'una etapa centrada en aspectes bàsicament quantitius (increment de places escolars, gestió dels recursos, etc...) i es concreta amb l'articulat de la LODE.
- Una segona etapa en què es va posar l'èmfasi en el currículum comú, en l'allargament de l'ensenyament obligatori i en l'actualització de les finalitats i dels principis del sistema amb referents progressistes. Es tracta d'una etapa, a diferència de l'anterior, més qualitativa, i es concreta amb l'entrada en vigor de la LOGSE.
- Un tercera etapa, molt breu, que pretén situar el camí recorregut en claus de qualitat i criteris d'avaluació i millora de caire empresarial, acaba el que ha estat la construcció de l'arquitectura d'un sistema educatiu progressista, passant d'una perspectiva més igualitarista en els

seus inicis a una més pluralista en aquesta etapa final de govern socialista, culminada amb la promulgació de la LOPEGCD.

A l'hora d'identificar una de les claus (si no la clau) més important d'aquesta trajectòria de reforma, el seu taló d'Aquil·les, existeix un consens generalitzat per a dir que és l'ESO, l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori. Per aquest motiu, centrarem la nostra atenció sobre les polítiques educatives comprensives o selectives en aquesta etapa .

Tal com afirma Gimeno Sacristán (2002: 69-70), l'ensenyament secundari "és un nivell conflictiu en el que conflueix la necessitat d'allargar la formació general bàsica per a tota la població i el reclam de l'especialització de sabers per accedir als nivells superiors del sistema". És probable que aquest sigui un dels motius pels quals la LOGSE va optar per una fórmula definida, usant les categories pròpies del mateix autor, per una "comprensivitat matisada", consistent en:

- a) una part comuna del currículum per a tot l'alumnat, base de la formació general per a tothom, que afavoreixi la igualtat i la continuïtat posterior
- b) una part optativa, tant teòrica com pràctica, per a respondre a les diferències socials i evolutives que entre la població d'edats compreses entre 12 i 16 anys comença a ser significativa

Tot i que sobre el plànol de les bones intencions resulta un sistema òptim per assolir les finalitats que pretén, en coherència clara amb un entorn ideològic progressista, un seguit desafortunat de factors ha motivat que, en comptes de ser clau de canvi i èxit, l'ESO s'hagi convertit en clau de malestar i conflicte. De tota manera, convé matisar amb precisió les causes reals d'un desgavell assumit per tothom (pels que el van impulsar i pels que no hi van creure des del primer dia) de

les interessades interpretacions, sense fonament de realitat, que des dels sectors ideològics conservadors, defensors d'una política educativa centrada en paràmetres liberals, han cregut oportú per justificar la seva crítica (en alguns casos, ferotge) i legitimar la seva proposta de canvi.

Quan afirmem que des dels sectors conservadors s'ha instrumentalitzat, a favor dels seus interessos ideològics particulars, una interpretació i un diagnòstic del sistema educatiu sense fonament de realitat, volem dir que, a diferència dels processos ordinaris de reforma de qualsevol país europeu, o fins i tot d'aquest en altres moments (als 60-70 amb la LGE o als 80-90 amb la LOGSE), no s'ha presentat cap "Llibre blanc" amb una radiografia de l'educació en aquest moment, ni tampoc s'ha presentat una justificació d'aquesta reforma amb dades empíriques (Jiménez, 2002: 46-47). Aquest autor identifica com única dada apareguda la següent: "més del 25% dels estudiants espanyols no obtenen el títol de graduat en Educació Secundària Obligatòria, mentre que en d'altres països europeus aquesta taxa se situa en nivells clarament inferiors". I res més, ni contextualització sociohistòrica d'aquesta xifra (si mirem el passat immediat i sumem la taxa d'estudiants que no obtenien el graduat en EGB més els que abandonaven els estudis de BUP i/o FP abans dels 16, ens trobarem amb una xifra encara superior), ni reflexions a l'entorn de la validesa de la comparació de xifres amb altres Estats membres, ni anàlisi de les causes, ni tan sols decència d'exculpar un text legislatiu que ordena el sistema, la LOGSE, que no ha tingut temps de desplegar tot el seu potencial amb plenitud.

El més greu, però, d'aquesta dinàmica de gir copernicà que des dels sectors conservadors es pretén dur a terme pel que fa al sistema educatiu, no és l'existència d'una opció ideològica alternativa i, per tant, legítima. El problema rau en el fet que existeixen seriosos dubtes sobre l'existència d'aquesta opció ideològica alternativa. Tot apunta, pel

contingut de les propostes i l'evolució dels fets que, en comptes de parlar sobre principis ideològics liberals, més aviat hem de parlar de seguidisme i d'estratègia de satisfacció dels interessos corporatius de la patronal educativa privada i d'una part important del professorat, especialment del professorat de secundària, el qual ha vist com amb la reforma progressista ha "perdut" de tot des del seu punt de vista.

Seguint el fil de l'argumentació de Coll sobre les llums i les ombres de l'ESO en el marc de la reforma, podríem dir, des de la "lògica de la implantació" (op.cit.: 130) d'un sistema més comprensiu, que les dificultats trobades no obeeixen a opcions ideològiques clarament diferenciades (ni tan sols tampoc en exclusiva a la falta de finançament, error greu també reconegut i compartit per tothom), sinó a la forta resistència al canvi trobada entre els agents principals, el professorat i l'Administració educativa, instal·lats en una proporcional forta cultura docent, acadèmica i educativa tradicional, fonamentada en un model selectiu i no comprensiu de l'alumnat. Segons aquest autor, les característiques d'aquesta forta cultura tradicional selectiva poden resumir-se en els següents punts:

- El paternalisme, el dirigisme i el centralisme que presideixen les relacions entre l'administració educativa i el professorat (...), que es reforcen mútuament amb les seves actuacions i que es contradiuen obertament amb la possibilitat d'un exercici responsable i autèntic de l'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa indispensable per articular una estratègia global i coherent d'atenció a la diversitat en els centres.
- La persistència, fins i tot el reforç, d'una tradició burocràtica i formalista en el seguiment, la supervisió i el control dels centres docents per part de l'administració educativa, amb un cert

acomodament d'ambdues parts, que dificulta i obstaculitza la recerca de solucions originals per al tractament de la diversitat.

- El tractament uniformitzador i igualitarista dels centres educatius per part de l'administració educativa, reivindicat de fet per alguns sectors socials i del professorat com un dret irrenunciable davant possibles greuges comparatius, que ignora el fet fonamental que, si els alumnes són diversos, els centres educatius també ho són i (...) cal diversificar també el tractament que reben des de l'administració.
- L'individualisme en l'exercici de la funció docent i la seva confusió, no sempre conscient, del principi constitucional de la llibertat de càtedra, i també la manca d'experiència, tradició i fins i tot valoració del treball en equip, elements que entren igualment en contradicció amb les exigències que planteja l'atenció a la diversitat (...).
- La resistència a plantejar i abordar l'atenció a la diversitat en l'educació bàsica i obligatòria com una responsabilitat que exigeix la col·laboració i la implicació directa de tots els sectors socials i educatius (...)

En resum, el nostre sistema educatiu viu una època de tensió inusual a causa de les diverses sacsejades de les quals ha estat objecte. Una part significativa, partidària d'un model selectiu, vol continuar essent-ne. I refusa sentir a parlar de diversitat per, com a mínim, dos motius. El primer, i des d'un punt de vista ideològic, és la forta càrrega de valor progressista en educació que sempre ha tingut, fet no compartit pels sectors socials autènticament conservadors. Com diu López Melero (1997), "si diversidad hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera, la diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad, valoración a partir de la cual se pueden originar

distintas actitudes (de rechazo, de aceptación, de comprensión, ...)”. El segon, ja des d’un punt de vista psicopedagògic, fa al·lusió al fet que el model comprensiu que volen evitar està necessàriament vinculat al concepte de diversitat i d’atenció a la diversitat, doncs són la realitat i les estratègies que configuren el punt de partença de la comprensivitat. Gimeno Sacristán (2002, 69) ho explica així: “En el sistema comprensivo, al enfrentarse todos con un currículum común, las desigualdades entre alumnos se hacen evidentes. Si no se atajan, el fracaso escolar es inevitable”. I aquest fracàs escolar només es pot evitar mitjançant la posada en marxa de dispositius d’atenció a la diversitat. Segons Coll (op.cit.: 125), la relació entre comprensivitat i atenció a la diversitat és directa: “el major o menor grau d’èxit dels sistemes comprensius – la seva capacitat per assolir les finalitats que es proposa– està directament relacionat amb el grau de diferenciació curricular pedagògica i didàctica que són capaços d’assumir sense trencar la perspectiva global integradora, és a dir, sense segregar els alumnes en vies formatives diferenciades”.

L’altra part, també rellevant, tot i que encara viu immersa en el debat “igualitarisme-pluralisme”, sí en fa una lectura positiva de la diversitat en educació, ja que posen l’èmfasi en allò que Jiménez i Vilà (1999: 28) conceptualitzen com “la consideració de la diferència com un valor”. Aquests dos autors exemplifiquen amb una definició breu i clara el que podria considerar-se el principi sobre diversitat d’una política educativa comprensiva: “La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”.

2.3. Les pràctiques pedagògiques i la diversitat.

En els primers paràgrafs de l'apartat anterior hem assajat de donar resposta a la situació incerta que genera, en els discursos educatius sobre diversitat, l'existència d'un consens sobre la diversitat com a realitat factual i el disens sobre la realitat propositiva, concretada en polítiques educatives i pràctiques pedagògiques. Alhora, advertíem del risc d'enfocar l'anàlisi d'aquesta tesi des de plantejaments purament ideològics perquè, tot i que tenien una relació directa amb aquesta dimensió d'intervenció més enllà de la d'interpretació, l'exclusivitat d'un enfocament centrat en les idees no només resulta parcial sinó que pot aportar arguments contraris a una visió positiva i progressista de la diversitat.

Centrant ara la nostra atenció en els diversos enfocaments de la pràctica pedagògica pel que fa al fet de la diversitat, voldríem començar la reflexió recordant una obvietat i posant de manifest un dubte. L'obvietat és que, com ja hem dit, no existeix un cànon homogeni a l'hora d'afrontar la pràctica pedagògica en la diversitat. El dubte és que la diferenciació de plantejaments en les pràctiques sigui motivada per les mateixes raons que la diferenciació en les polítiques. Certament, hem de parlar de factors ideològics que incideixen, però en aquest cas, a diferència de les polítiques, el pes de la ideologia disminueix. No podem fer un salt teòric afirmant que determinades polítiques educatives es vinculen necessàriament a determinades pràctiques. Sobre tot aquest afer, coincidim amb Contreras quan afirma (2000: 83-84):

Lo cierto es que para muchos enseñantes su trabajo está cambiando, y lo está haciendo de una manera que no se esperaban (...). La aparición de una reforma centrada, según se presenta a sí misma, en lo curricular y lo "psicopedagógico" ha dirigido los esfuerzos del cambio oficial más hacia la aceptación de su propio discurso que a enfrentarse con los

auténticos problemas de la educación en las nuevas condiciones de escolaridad (...). Y, por lo tanto, la transformación que se produce es sólo discursiva: se deja de hablar de la escuela y sus condiciones e imposiciones; se dice atención a la diversidad, educación en valores, transversalidad, currículo individualizado, atención a las necesidades de aprendizaje de cada niño, facilitar el aprendizaje... Son, todas, ideas que se piensan como si hubiera un vacío escolar, como si la enseñanza fuera el fruto de un encuentro individual y libre entre profesor y alumno (...)

Seguint el fil de raonament, i reconeixent que les polítiques educatives (tant les progressistes favorables a un sistema comprensiu com les desfavorables més partidàries d'un sistema selectiu) tendeixen a posar més èmfasi en el discurs que en la pràctica, podem establir la hipòtesi que es produeix una autonomia entre unes i altres, és a dir, entre discursos i pràctiques. La valoració d'aquest fet, aparentment, no pot ser ni positiva ni negativa, ja que podem contemplar avantatges i inconvenients en funció de la resta d'elements que articulen i donen sentit al sistema global. Per exemple, aquesta autonomia funcional podria ser considerada positiva quan es produeix una absència de política educativa o, en el cas d'existir, aquesta és del tot ineficaç. En aquest cas, que no existeix una relació lineal entre discurs oficial i pràctica afavoreix que els centres educatius no acabin essent víctimes de la deixadesa o la incompetència en els nivells superiors del sistema. I podem considerar que aquesta autonomia funcional pot resultar negativa quan ens adonem que, sense una visió de conjunt global, i amb una excessiva particularització de les propostes educatives, no es fa possible construir un projecte educatiu i pedagògic que reforci les pràctiques existents, els doni sentit i les enquadri en una dimensió més àmplia que permeti afrontar la necessitat d'un sistema educatiu realment transformador de la societat (en una direcció o una altra).

Aquesta autonomia funcional ens condueix a cercar els factors que la determinen i/o influeixen en un enfocament de la pràctica o altre respecte a la diversitat en altres àmbits que no són els estrictament ideològics. Desplacem la nostra mirada vers els aspectes didàctics dels

processos d'ensenyament-aprenentatge, identifiquem els continguts i les metodologies com elements substantius de les pràctiques pedagògiques, i definim l'educador, l'educand i el context institucional com elements condicionants d'aquestes pràctiques. Per aquest motiu, si centrem la nostra mirada en els elements condicionants, tindrem l'oportunitat d'identificar aproximacions favorables o desfavorables a la presència de diversitat en el marc educatiu, amb una fiabilitat més elevada que si només ens fixem, com dèiem al principi, en el pensament ideològic.

Podem identificar tres grans elements condicionants de l'aproximació a la diversitat des de les pràctiques pedagògiques:

- Pel que fa a l'educador - Els trets i l'estil educatiu del professorat
- Pel que fa al context institucional - L'orientació de la cultura pedagògica
- Pel que fa a l'educand - Les necessitats globals de l'alumnat

Endintant-nos en l'anàlisi sobre l'estil educatiu del professorat, volem destacar des d'un principi que entenem aquesta variable com una més, i no com la principal, desmarcant-nos així de qualsevol lectura que es pugui fer d'aquesta anàlisi com una reflexió emmarcada en un paradigma d'investigació didàctica "presagi-producte" (Pérez Gómez, 1987: 98-99). Coincidim amb Esteve (1997: 30) amb el fet que "caldría interpretar les característiques personals com facilitadores de l'èxit en l'ensenyament, però sense atorgar-los cap valor predictiu, ni un valor clau com trets necessaris o suficients, per si mateixos, per aconseguir èxit en l'ensenyament".

Els trets i l'estil educatiu del professorat

L'estil educatiu del professorat ve condicionat per elements exògens, bàsicament relacionats amb el seu procés de socialització professional durant les primeres etapes d'exercici docent. Segons Hargreaves (1999: 189), "La cultura transmet, als seus nous i inexperts coparticipants, les solucions històricament generades i compartides de manera col·lectiva a la comunitat". També, però, hem de parlar d'elements endògens, associats a característiques de personalitat. A continuació ens centrarem en els aspectes més endògens, ja que els exògens intentarem recollir-los quan parlem de l'orientació de la cultura pedagògica.

Clariana (2000) ens aporta una interessant adaptació d'una teoria sobre la personalitat (Keirse, 1999) als estils educatius, identificant quins d'ells són més favorables a desenvolupar una pràctica pedagògica que contempli la diversitat de l'alumnat o la negui. Com hem intentat deixar clar als paràgrafs anteriors, no participem de forma exclusiva d'aquesta aproximació psicologista ni menystenim, per exemple, factors tan rellevants o més que els estils com l'expectativa mateixa del professorat (efecte "pigmalión" de Rosenthal i Jacobson, 1986) . Allò que pretenem és fer una lectura dels comportaments docents en funció d'unes tipologies que ens han resultat funcionals per a aquest estudi, i en tot cas llegir la resta dels elements (atenció als elements substantius, continguts i metodologies, expectatives sobre l'alumnat divers, etc...) a partir d'aquest model.

Els quatre estils que planteja Clariana són el següents: racional, guardià, artesà i idealista.

- **RACIONAL** - Professorat que orienta la pràctica pedagògica vers el contingut. Té una gran curiositat intel·lectual, sempre està en disposició

de saber més i vol transmetre-ho a l'alumnat. L'activitat d'aula es dirigeix a ensenyar continguts (sobretot conceptuals). La metodologia que usa habitualment és instruccional, té un gran interès en donar el contingut acabat i bé, i destaca per una significativa capacitat de síntesi i d'exposició oral. Pot arribar a fer debats, sempre i quan aquests estiguin ordenats, i acostuma a fer preguntes socràtiques a l'alumnat. El seu comportament en relació a la diversitat és bastant segregador, distingeix bé el sector d'alumnat que no segueix el ritme de les seves classes. En ocasions, pot afavorir el sorgiment de situacions competitives. Valora l'alumnat que el força a pensar, i intenta que els alumnes siguin crítics, però sempre a través de la lògica. Tot i que normalment no estableix relacions afectives amb l'alumnat, la valoració que aquest n'acostuma a fer sobre la seva tasca és especialment elevada, sobre tot entre aquells alumnes interessats en el contingut de la matèria que imparteix.

- **GUARDIÀ** - Professorat que orienta la seva pràctica pedagògica vers els objectius. És un professorat bon coneixedor de la pedagogia i la didàctica de les seves matèries, i té prou recursos pedagògics com per aconseguir els objectius educatius amb l'alumnat. Valora els continguts conceptuals, però sobretot la metodologia, no descansa fins que ha trobat la millor manera de fer entendre els seus alumnes allò que explica. Usa el llibre de text com una eina rellevant, ja que, entre d'altres aspectes, li proporciona una seguretat personal que necessita. Les activitats d'aula segueixen un esquema de presentació linial del contingut, ben organitzada i sovint mitjançant l'ús de mitjans audiovisuals que permetin clarificar o fer més amè algun punt específic de la lliçó. No acostuma a apreciar tampoc la diversitat, tendeix a desenvolupar comportaments segregadors, i prefereix no aproximar-se emocionalment a l'alumnat. Té una preferència manifesta per aquells alumnes que segueixen el seu esquema: ordenats, respectuosos amb

els rols i estatus, els costums del centre... L'alumnat que l'aprecia ho fa en funció de la seguretat que proporciona.

- ARTESÀ - Professorat que orienta la seva pràctica pedagògica vers els processos cognitius de l'alumnat. Considera el coneixement com un instrument per desenvolupar el pensament, i el seu interès últim se centra en que l'alumnat aprengui a pensar i desenvolupi al màxim les seves capacitats intel·lectuals. Les activitats d'aula sempre estan carregades de tasques manipulatives, demostracions, debats oberts, actes alternatius... Per aquest motiu prefereix matèries poc definides o tancades, ja que això li permet a ell i als seus alumnes poder expressar-se lliurement. La seva classe ideal és aquella en què cada alumne treballa pel seu compte, aprenent si és possible un procediment; usa en conseqüència una metodologia basada en tècniques instruccionals per descobriment, la resolució de problemes, el treball per projectes, ... Per totes aquestes raons, i per l'habilitat que també se li reconeix a l'hora de conèixer les característiques individuals de l'alumnat, podem afirmar que es tracta del docent que desenvolupa un estil més inclusiu, el qui entén i accepta més la diversitat, i és valorat altament pels alumnes per aquest motiu.

- IDEALISTA- Professorat que orienta la seva pràctica pedagògica vers la superació personal de l'alumnat. Persegueix l'objectiu que els alumnes es trobin a si mateixos. Tendeix a preferir les matèries filosòfiques, artístiques, literàries... L'activitat d'aula que més el satisfà és la que s'ocupa de debatre temes vitals. Acostuma a donar poca importància a l'ordre, a les normes, a les convencions. Les metodologies que usa es basen en l'aprenentatge per descobriment i la discussió, donant molta importància al fet que cada alumne pugui expressar lliurement allò que sent i pensa. Tendeix a tenir preferència per l'ensenyament en l'etapa d'educació secundària. Pel que fa a la diversitat dels alumnes, hem de dir que es tracta d'un professorat poc

segregador i força inclusiu, té habilitats per a l'ensenyament individualitzat. És el professorat que desenvolupa més relacions i lligams afectius amb l'alumnat, i aquest el considera i aprecia per aquest motiu, ja que se sent comprès i ajudat.

En un estudi recent de la mateixa autora (Clariana, 2000), aquesta constata que la distribució del professorat per categories és força desigual:

10% racionals
50% guardians
10% artesans
30% idealistes

Aquesta distribució ens condueix a fixar-nos en dues qüestions:

- El baix percentatge atribuït al professorat d'estil artesà, considerat com el més competent i motivat per acceptar i tractar la diversitat. Aquest fet ens porta a reflexionar sobre la necessitat de treballar en equip per tal de reduir l'impacte poc inclusiu que puguin tenir els estils docents racionals i guardians.
- L'alt percentatge atribuït al professorat d'estil guardià, considerat com força segregador davant de la diversitat d'alumnat. Aquest fet ens condueix a considerar que probablement el propi sistema tendeixi a atraure persones que tenen trets de personalitats associats a aquesta categoria, la qual cosa ens fa reflexionar sobre la importància dels processos més globals que afecten l'orientació del clima del sistema i dels centres educatius per a ser atractius vers una tipologia o una altra de persones.

L'orientació de la cultura pedagògica

Passant de punt, i centrant l'anàlisi en l'orientació de la cultura pedagògica, condicionant de les pràctiques pedagògiques més favorables o desfavorables a l'atenció de la diversitat. En aquest sentit, voldríem recuperar la definició de Hargreaves sobre cultura (1999: 189):

Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

La cultura pedagògica moldeja i crea un context més favorable al desenvolupament d'unes determinades pràctiques o unes altres. La seva consideració per a efectuar una anàlisi rigorosa és vital, doncs orienta de forma implícita les concrecions a nivell d'aula, i influencia en el discurs educatiu que es genera sobre diversitat en el centre educatiu. Seguint el raonament de Hargreaves (1999: 190):

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado (...) Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Atesa aquesta realitat, se'ns planteja unes preguntes que convé respondre: Quines cultures pedagògiques assumeixen millor la diversitat en educació? Quines sostenen el desenvolupament d'unes pràctiques inclusives i no segregadores? El primer pas vers la resolució d'aquestes qüestions rau en la categorització de les cultures pedagògiques, per a posteriorment entrar a reflexionar sobre els interrogants.

Categoritzacions sobre cultures escolars i pedagògiques n'hi ha i n'hi haurà diverses, atesa la centralitat d'aquest element en la pedagogia actual. Cada autor i cada model posa l'èmfasi en uns aspectes i en deixa uns altres al marge. No és l'objecte d'aquest estudi, però en deixarem constància d'algunes per a reforçar la tesi que defensa la seva importància. El mateix Hargreaves (op.cit.: 191) posant més èmfasi en els aspectes formals que en els de contingut de la cultura, arriba a determinar-ne quatre: individualisme, col·laboració, col·legialitat artificial i balcanització. També Bernstein (1998: 93), sota l'expressió "identitat pedagògica", que defineix com el resultat d'inserir una carrera professional en una base, determina quatre categories: restringida, seleccionada, diferenciada, integrada. Meirieu (1998: 80-86) ens parla de dues grans cultures, "la pedagogia de les causes" i "la pedagogia de les condicions", i acabem aquest repàs amb l'aportació d'Egan (2000: 323-324) el qual, centrat en els continguts, ens parla de tres grans comprensions del fet cultural-educatiu: la socialitzadora, la platònica i la rousseuniana.

La pròpia terminologia ens condueix a observar quines d'aquestes categories són les més permeables a la diversitat en cada autor: la col·laboració en Hargreaves, la integrada en Bernstein, la pedagogia de les condicions en Meirieu i la socialitzadora en el cas d'Egan. Amb tot, hem volgut elegir una cinquena proposta, clàssica, allunyada del nostre entorn epistemològic, però que proporciona dues grans categories molt potents tant des del vessant descriptiu com analític de les cultures pedagògiques: la "pedagogia de l'essència" i la "pedagogia de l'existència". Es tracta de Bogdan Suchodolsky (1986), pedagog polonès amb una llarga trajectòria de responsabilitats educatives internacionals, el qual amb la definició d'aquests dos grans sistemes pedagògics resumeix i sistematitza les característiques de les dues cultures pedagògiques que han anat imprimint una identitat i un estil en la

pràctica pedagògica dels centres i les activitats educatives de les societats.

La pedagogia de l'essència parteix del pressupòsit antropològic de la transcendència. Es tracta d'una pedagogia *utòpica* i *ucrònica*. És utòpica perquè tendeix a buscar i educar en els valors absoluts, en les idees universals. És ucrònica perquè està fora del temps, el present és només un desplegament de mecanismes en funció d'un objectiu, que queda fora del mateix present. Una característica molt significativa és el determinisme, creure que existeixen factors causals que provoquen uns efectes i no uns altres. No existeix un lloc a la creativitat, la intuïció, l'espontaneïtat... ja que aquestes poden entorpir la consecució de les fites objectives que cal assolir.

El fonament antropològic de la pedagogia de l'existència no és la transcendència sinó la immanència, fa referència a una visió de la pròpia vida basada en la persona concreta, en l'ésser humà. Quan partim d'aquesta visió més *existencialista* no es pensa en l'individu com un ésser imperfecte que ha d'assumir una perfectibilitat a través d'un procés amb un punt i final, sinó que és més aviat un camí de progrés personal, amb un desenvolupament contingent a les condicions de cada pas.

Podríem relacionar les diverses categoritzacions dels autors precedents en funció d'aquesta aproximació analítica, obtenint el següent resultat:

Suchodolsky	Pedagogia de l'essència	Pedagogia de l'existència
Bernstein	Identitat restringida Identitat seleccionada Identitat diferenciada	Identitat integrada
Hargreaves	Individualisme Col·legialitat artificial Balcanització	Col·laboració
Egan	Tradicció platònica	Tradicció rousseauiana Tradicció socialitzadora
Meirieu	Pedagogia de les causes	Pedagogia de les condicions

Arribats aquí podem establir, amb una certa seguretat, que el marc i la cultura educativa que més té en compte la diversitat, així com que crea el context necessari per a què les pràctiques educatives siguin coherents amb l'atenció a la diversitat, és el de la pedagogia de l'existència. Reprement la reflexió de Jiménez i Vilà (op.cit.) sobre la diferència, des d'una pedagogia de l'essència les diferències individuals són un obstacle que cal eliminar, mentre que des d'una pedagogia de l'existència és un valor a considerar com oportunitat. Els enfocaments de les pràctiques des de l'essència, embolcallats per un paradigma racionalista, tendeixen a focalitzar l'educació com una transmissió del saber en què allò que importa és el contingut cultural acabat, i aquesta transmissió es produeix de forma col·lectiva (que no socialitzada). En canvi, des de la pedagogia de l'existència es focalitza l'educació com el desenvolupament integral i global de la persona, per aquest motiu es dóna tanta importància a l'atenció individualitzada com una de les mesures que més i millor poden traduir en la pràctica els principis d'un oportú tractament de la diversitat.

Les necessitats globals de l'alumnat

Per tancar aquest capítol, i seguint el fil de l'apartat, dedicarem uns paràgrafs finals a atendre allò que anteriorment hem identificat com el tercer gran condicionant de les pràctiques pedagògiques en funció de la diversitat, que l'hem concretat en la figura de l'educand com les necessitats globals que aquest té i que sovint no són contemplades. Coincidim amb Coll (op.cit.: 127) quan afirma:

(...) Es considera que la característica més rellevant dels alumnes des del punt de vista educatiu, i al voltant de la qual es construeix el concepte de diversitat, és la seva capacitat d'aprenentatge. Ara bé, cap característica individual – capacitat intel·lectual, coneixements previs, motivació, interès, autoconcepte, marcs culturals de referència, etc.-

pot donar compte, per si sola, del que un alumne o alumna serà finalment capaç d'aprendre amb la seva participació en una activitat educativa (...) D'aquí ve la insistència per ampliar el concepte de diversitat per tal de fer lloc, al costat de la dimensió cognitiva, a d'altres dimensions del comportament i de l'activitat humana considerades tradicionalment menys rellevants – o gens rellevants – des del punt de vista educatiu.

Aquesta necessitat d'enfocar la globalitat de l'individu, ampliant el restringit camp d'anàlisi i d'intervenció que tradicionalment s'ha vist reduït a la dimensió cognitiva de la persona, és reconeguda en un ampli espectre del món educatiu, tot i que la forta tendència a considerar les capacitats intel·lectuals en exclusiva té encara una forta implantació. Malgrat això, cada cop més s'estableix la tesi que defensa que els factors emocionals i motivacionals de la persona són claus per al desenvolupament i l'aprenentatge. Aquests factors van prenent importància creixent de forma directament proporcional a l'increment de l'edat dels educands. Per aquest motiu, són determinants en el cas de l'educació d'adults i, especialment per la seva rellevància, en el cas de l'educació secundària.

Probablement la causa d'atendre els aspectes més motivacionals i afectius del comportament de l'educand sigui la constatació del fet que l'arrel de molts dels disturbis i disfuncions educatives que bloquegen processos d'ensenyament-aprenentatge eficaços i harmònics és emocional. Per exemple, als Estats Units McCombs i Whisler (2000: 45-46) recullen, en un estudi extens, la veu de milers de docents que assenyalen alguns indicis de les disfuncions del sistema en la fase final de l'ensenyament obligatori, els quals són força il·lustratius del factor que estem comentant:

- Elevada proporció d'abandonaments.
- Baix rendiment d'un nombre excessiu dels alumnes pertanyents a famílies humils o d'ètnies minoritàries.

- Baix coeficient d'assistència dels alumnes que corren un risc major de fracàs escolar.
- La manca de motivació, l'apatia i el desinterès per aprendre que mostren els alumnes, i les queixes que l'escola és "avorrida".
- La manca de respecte dels alumnes vers els adults o les persones amb autoritat.
- La violència a l'escola.

Amb tota seguretat, si contextualitzem l'àmbit d'anàlisi al nostre país, trobarem que les opinions, les percepcions i els fets que manifesta el professorat és similar. Entre altres estudis, així ho confirmen Güell i Muñoz (1998: 18), amb les següents afirmacions:

"Un dels conflictes que més ha preocupat en el funcionament dels centres d'ensenyament secundari són les conductes agressives i antisocials. Aquest tipus de conflictes provoquen greus distorsions al conjunt de la comunitat educativa i també al rendiment acadèmic de l'alumne. Moltes de les conductes agressives, siguin individuals o de petits grups, tenen el seu origen en problemes de tipus emocional i en dificultats en les relacions socials."

Dos informes relativament recents apunten en la direcció de contemplar la globalitat de les necessitats de l'educand com un factor que condiciona l'atenció a la seva diversitat. El primer d'ells, elaborat per l'APA (American Psychological Association), és escrit per la Divisió de Psicologia de l'Educació encarregada de la doble escomesa de determinar les condicions i donar les directrius adequades que proporcionin el millor dispositiu pedagògic per a facilitar els aprenentatges a l'escola. El resultat d'aquesta comissió va veure la llum en forma de document, titulat "*Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform*". Consta de 12 principis agrupats en 5 categories (factors metacognitius i cognitius, factors afectius, factors evolutius, factors personals i socials, diferències individuals). Sota la categoria "factors afectius" (1993: 7-9) s'hi recullen els següents principis:

- Influències motivacionals en l'aprenentatge - La profunditat i amplitud de la informació processada, així com també el què i el quant s'aprèn i recorda, estan influïts per l'autoconcepte, la claredat i rellevància dels valors personals, les expectatives individuals d'èxit o fracàs, els estats d'ànim en general i la motivació resultant per aprendre.
- Motivació intrínseca vers l'aprenentatge – Els individus són curiosos per naturalesa, i gaudeixen aprenent coses noves, però determinades condicions i emocions negatives intenses (com ara inseguretat, por al fracàs, timidesa, etc...) estronquen aquest entusiasme.
- Característiques de les tasques d'aprenentatge potenciadores de la motivació – La curiositat, la creativitat i els pensaments d'ordre superior poden ser estimulats a través de tasques d'aprenentatge que tinguin una utilitat real i presentin un grau òptim de dificultat i novetat per a cada estudiant.

L'altre informe, que reforça la concepció del vincle entre les diverses dimensions del comportament humà en relació a l'aprenentatge, la signa Sylwester (1994: 60-65). Desenvolupa les nocions de Dewey sobre l'educació global del nen i apunta que la recerca sobre Educació emocional podria ser la peça clau per a provocar el canvi educatiu que requereixen els sistemes educatius per adaptar-se a les noves necessitats que presenta l'alumnat. Aquesta afirmació, a més de resultar consistent per la coherència que presenta amb els principals arguments exposats, és interessant doncs suposa la introducció d'una sèrie de principis que l'autor enumera i que resumim a continuació:

- Les escoles han de potenciar més les activitats metacognitives que animin l'alumnat a parlar sobre les seves emocions, a fixar-se en les emocions dels companys i companyes, i a pensar en les motivacions de les persones que conformen la comunitat educativa a la qual pertany.
- Les activitats que emfasitzen la interacció social i entenen els fenòmens des de la globalitat tendeixen a proporcionar un major suport emocional.
- Les activitats escolars que treballen amb les emocions (simulacions, jocs de rol, projectes cooperatius, etc...) poden proporcionar suport a la memòria contextual que ajudarà l'alumnat a recordar informació quan s'enfrontin a esdeveniments que estableixin una estreta relació amb el món real.
- Els ambients educatius emocionalment estressants resulten contraproductius perquè poden minvar la capacitat d'aprenentatge (i, per tant, la motivació) de l'alumnat. Per a fer front a aquest estrès, són importants l'autoestima i el sentiment de capacitat de control sobre l'entorn.

Les relacions que estableix Sylwester entre processos emocionals, motivacionals i d'ensenyament-aprenentatge estableixen una línia d'acció molt clara, suficient per a l'anàlisi d'aquesta investigació i útil en el moment de reflexionar sobre estratègies de motivació.

Aquesta visió àmplia del concepte de diversitat, que contempla la globalitat de les necessitats de l'educand i que a més prioritza els factors motivacionals i emocionals, se'ns apareix com una de les maneres més funcionals de fonamentar el sentit i la direcció d'unes pràctiques educatives que consideren el fet divers com element

substancial dels processos educatius. Aquestes pràctiques, i el seu marc de criteris i principis, són l'objecte d'estudi i anàlisi del proper capítol.

Capítol 3. Marcs teòrics de l'Atenció a la Diversitat.

Entenem l'Atenció a la Diversitat com aquell conjunt d'estratègies educatives i pedagògiques que condueixen a satisfer, en un marc global i integral, totes les necessitats educatives de totes les persones sense renunciar al projecte educatiu comú en el qual estan inserides.

Un cop en el primer capítol hem completat una visió genèrica sobre el concepte "diversitat" i el seu sentit, tant social (Capítol 1) com educatiu (Capítol 2), al llarg d'aquest segon capítol ens dedicarem a aprofundir en un enfocament més basat en la intervenció educativa, en les estratègies i els instruments concrets, de tota mena (organitzatius, didàctics, legislatius, etc.), que calen per a dur a terme una correcta atenció a aquesta diversitat.

Durant aquest capítol, ens proposem conceptualitzar i desenvolupar la gènesi i l'evolució del concepte "Atenció a la Diversitat", centrant sobretot la nostra mirada en la segona part del segle XX i en l'Occident desenvolupat, ja que es tracta del període i de la regió en els quals s'han produït les transformacions conceptuals més significatives. Aquest fet, lluny d'ésser casual, té sentit en el marc de les transformacions socials més àmplies viscudes i relatades ja en les pàgines anteriors.

3.1. De l'educació especial i compensatòria a l'atenció a la diversitat.

És òbvia la relació entre "diversitat" i "atenció a la diversitat". El primer concepte defineix una realitat, mentre que el segon defineix una intervenció sobre aquesta realitat. Amb tot, no podem considerar que l'atenció a la diversitat hagi nascut de forma paral·lela ni com a conseqüència de la nova conceptualització diversa de l'ésser humà. La lectura "educativa-pedagògica" d'aquesta forma d'entendre la persona i les comunitats és una més d'entre les múltiples i diverses que pot tenir: psicològica, antropològica, política, etc. Sense ànim de voler compartimentar una realitat que a tota llum és global i interrelacionada, volem defensar la tesi que l'"atenció a la diversitat", com principi d'intervenció en el camp educatiu que reconeix la igualtat de totes les persones i actua en conseqüència, ha seguit un camí específic distint al de la resta de dimensions socials o epistemològiques, i intentarem descriure'l basant-nos en els principals documents i autors que han marcat fites importants al respecte.

Quan en el terreny de l'educació en general, i en el de la pedagogia en particular, es promou la idea d'atenció a la diversitat associada estretament a la d'igualtat, hem de partir de la idea que amb aquesta actuació allò que es pretén és acabar amb les conseqüències, valorades com negatives, de l'antònim d'aquesta igualtat reivindicada. Tanmateix, quan analitzem amb detall quines són aquestes conseqüències que cal eradicar, no ens trobem amb una diagnosi unívoca sinó biunívoca:

- D'una banda, s'entén que el contrari d'igualtat és "diferència". Aquest concepte neix en l'àmbit pedagògic preocupat per les discapacitats d'arrel biològica (físiques, psíquiques o sensorials) i centra el seu interès d'intervenció en l'individu. Atès el caràcter

invariant de la diferència provocada per aquestes causes, la projecció de la intervenció educativa no contempla la seva eliminació sinó la seva valorització des d'una òptica positiva, i estableix la integració i la normalització com els principis d'intervenció que ha d'acompanyar aquesta valorització.

- D'altra banda, també s'entén per contrari d'igualtat a la "desigualtat". Aquest concepte neix en els moviments educatius preocupats per la demostrada incidència del factor "classe social" en l'èxit o fracàs escolar, i centra el seu interès d'intervenció en una perspectiva més aviat comunitària. Atesa la possibilitat de canvi de la desigualtat, i entenent el sistema educatiu com una eina útil per a dur a terme aquest canvi, allò que la projecció de la intervenció educativa pretén és la seva eliminació per considerar-se negativa, i estableix l'educació compensatòria i la igualtat d'oportunitats com els principis d'intervenció que ha d'acompanyar aquesta eliminació.

DIVERSITAT	DIFERÈNCIA	DESIGUALTAT
Dimensió del diagnòstic	Biològica	Social
Naturalesa de les variables	Qualitativa	Quantitativa
Temporalitat de les variables	Permanent	Temporal
Dimensió de la intervenció	Individual	Comunitària
Valoració	Positiva	Negativa
Objectiu de la intervenció	Valorar	Eliminar
Principis de la intervenció	Integració i normalització	Educació compensatòria i igualtat d'oportunitats

Es tracta d'un model conceptual original i, per tant, criticable des de tots els punts de vista. Amb tot, voldríem assenyalar nombroses coincidències amb models similars oferts per alguns autors. Recentment, la revista "Cuadernos de Pedagogía" ha dedicat un monogràfic a revisar la relació entre els conceptes d'igualtat i diversitat (març 2002). Gimeno Sacristán (op.cit.), per exemple, coincideix a distingir entre realitat fàctica (diversitat i desigualtat) i realitat

construïda (heterogeneïtat), però sempre diferenciant aquesta esfera de l'anàlisi d'allò que considerariem l'objectiu sociopolític a aconseguir: la igualtat. Fernández Enguita (op.cit.) també ens fa una aportació original en què, a més de recordar-nos l'extrema ambigüïtat i confusió que rodeja aquests termes d'igualtat i diversitat, centra el seu discurs en l'origen de les diferències (adscrites o adquirides) i en el seu àmbit (vertical o horitzontal), donant com a producte dues aproximacions: la de la igualtat, molt vinculada a l'àmbit vertical de les diferències i amb un sentit de justícia social, i la de la diversitat, vinculada a l'àmbit horitzontal de les diferències i amb un sentit proper a la identitat.

Atenció a la diversitat i diferència

Seguint, però, el nostre esquema, i endintant-nos en els orígens de l'atenció a la diversitat (tal com és entesa avui dia) des de la perspectiva de la diferència, hem de considerar que aquest el trobem als països escandinaus als anys 60, període en el qual es consolida el sorgiment d'un ampli moviment social de reivindicació dels drets de les persones que tenen alguna discapacitat o vàries i que es difon per Europa i Nordamèrica durant els anys posteriors. Es considera una fita important el canvi legislatiu promogut i dut a terme a Dinamarca per Mikkelsen, el qual va ser el primer en aconseguir que s'introduís en un text legislatiu el principi de "normalització" (que no "normalitat") el 1959, vinculat en aquest cas a la discapacitat psíquica.

A partir d'aquest principi de normalització, entès com el procés mitjançant el qual es proporcionen a les persones amb discapacitat les condicions de vida i d'aprenentatge al més semblants possible que a les de la resta de la majoria social, es construeix una alternativa a tot allò que fins aleshores havia suposat l'educació de persones que presenten alguna dificultat per al seu desenvolupament a causa d'un dèficit d'arrel

biològica. Conjuntament amb el principi de normalització apareix també el d'integració, tot i que existeix un disens sobre quin dels dos és l'objectiu i quin l'estratègia (Grañeras et al., 1997: 152-153). Recollint una cita d'aquesta obra referenciada, de la mà d'un autor de l'època, podem afirmar que amb la irrupció dels principis de normalització i d'integració en l'educació dels discapacitats "hem passat de la lògica implacable de la homogeneïtat a la lògica de la diversitat" (Brown, 1976).

Les conseqüències sobre la pràctica escolar d'aquest enfocament de l'atenció a la diversitat són àmplies i diverses, però no les enumerarem aquí totes ja que no es tracta de l'objectiu essencial d'aquest estudi. Ens limitarem a identificar-ne, en qualsevol cas, aquelles que resulten més rellevants amb vistes a la possible relació existent entre diferència i desigualtat. Aquestes conseqüències seleccionades són:

- La posada en marxa d'estratègies curriculars que emfasitzen les potencialitats i no els dèficits de les persones amb discapacitats.
- La consideració de "diferent" atorgada a tot el conjunt de l'alumnat, a tots i a cadascun dels alumnes i les alumnes, i la intervenció específica sobre ells per a satisfer les necessitats individuals de cadascun
- Les dificultats en el camp escolar no s'atribueixen com fins aleshores a factors endògens d'arrel personal de l'alumne sinó exògens derivats de la interacció entre aquest alumne i l'entorn educatiu que se li proporciona

Atenció a la diversitat i desigualtat

Pel que fa a la concepció d'atenció a la diversitat des de la perspectiva de la desigualtat, observem com en els seus orígens la perspectiva d'anàlisi no ha estat centrada en la discapacitat per motius d'ordre biològic sinó en factors associats a problemàtiques d'arrel socioeconòmica o sociocultural. Fernández Enguita (2001: 156-157) n'identifica 3: desigualtat per motius de classe, ètnia o gènere. La desigualtat per motius de classe té un fonament clarament socioeconòmic, mentre que la causada per motius d'ètnia o de gènere està més vinculada amb factors més socioculturals.

Precisament, respecte aquests dos darrers factors no existeix un consens generalitzat a l'hora d'identificar-los com factors d'aquesta naturalesa, creient que tenen una base més aviat biològica. Aquest posicionament, una mica simplificador, no té en compte la distinció entre sexe i gènere, és a dir, entre la dotació genètica que configura el desenvolupament d'òrgans reproductors masculins o femenins i la construcció social de rols i comportaments associada a aquestes característiques biològiques. Tampoc no distingeix entre raça, concepte vinculat a descripcions estrictament morfològiques (i per aquest motiu força criticat) i ètnia, terme que recull un ventall més ampli de matisos que inclou els comportaments i els usos d'un grup social en un temps i espai determinats. La pròpia dinàmica social d'aquest període actual després de la modernitat ha fet minvar el sentit epistemològic i social a l'hora de lligar característica biològica i construcció social sobre aquesta característica en el moment de definir identitats col·lectives. La complexitat social, que posa de manifest molt sovint la interrelació entre les fonts de desigualtat (cada cop més resulta habitual que es creuin factors de classe i ètnia, i de vegades fins i tot de gènere, en una mateix grup social), i les possibilitats a l'abast de l'ésser humà per modificar i transformar la pròpia biologia, han restat pes específic a

l'hora de conceptualitzar aquesta dimensió de la diversitat. Coincidim amb Bernstein (1998: 99) quan afirma:

(...) las identidades que tenían un referente biológico (edad, género y relación de edad) han quedado considerablemente debilitadas. Estas señales y especializaciones cronológicas culturales (edad, género, relación de edad) son, en la actualidad, recursos débiles para la construcción de identidades con una base colectiva estable. Hasta cierto punto, estas identidades previamente adscritas pueden conseguirse ahora mediante la práctica individual, los recursos y la tecnología contemporáneos (...). Es más (...), las identidades de clase social y de ocupación "realizadas" se han debilitado más como recursos para unas identidades estables y carentes de ambigüedad. No obstante, esto no debe interpretarse en el sentido de que se hayan debilitado las consecuencias distributivas desiguales de clase (...)

Queda clar, doncs, que tot i la debilitació de "classe", "gènere" i "ètnia" com elements de construcció identitària col·lectiva, la desigualtat en drets i recursos derivada d'ells encara és lluny d'haver-se eradicat. Per aquest motiu té sentit encara que parlem d'atenció a la diversitat en funció d'aquests tres factors. La traducció educativa d'una resposta combativa amb la desigualtat s'ha concretat tradicionalment, durant la segona meitat del segle XX, en les següents dimensions:

- Desigualtat derivada de factors socioeconòmics "classe social" – Educació compensatòria
- Desigualtat derivada de factors socioculturals "gènere" – Coeducació
- Desigualtat derivada de factors socioculturals "ètnia" – Educació intercultural

Educació compensatòria

L'educació compensatòria neix a cavall de dues qüestions cabdals: la diversitat social i la dificultat escolar (Grañeras et al, 1997: 39). En la seva arrel, es creuen dos elements de naturalesa distinta, un de política educativa i un altre d'intervenció pedagògica.

L'educació compensatòria, en tant que instrument polític de correcció de les desigualtats socials, va començar a ésser estudiada i impulsada per la sociologia de l'educació en el Regne Unit dels anys 50, moment en el qual emergeix el concepte d'"igualtat d'oportunitats" estretament vinculat a aquest. Des d'aleshores, aquesta aproximació a la compensació de les desigualtats en educació ha anat tenint alts i baixos, però hem de recordar que ha donat fruits tan consolidats i reconeguts com les teories sobre la reproducció de Bourdieu o Althusser. Des d'un vessant més psicopedagògic, l'educació compensatòria entesa com l'estratègia educativa per a eliminar el "fracàs escolar" que es produeix en zones habitades per població de classe baixa, ha tingut com escenari principal d'aparició els EUA, des d'on s'han invertit recursos i dissenyat programes que combatessin els baixos nivells de rendiment acadèmic d'amplis sectors marginals de la societat nordamericana.

L'evolució del terme i les pràctiques d'educació compensatòria, han anat confluint. Tant des de la visió més sociològica com des de la pedagògica, es fa una incidència especial en assajar de precisar dues relacions: les existents entre un individu desafavorit i el seu medi de desenvolupament, i les existents entre els diferents medis en els quals es desenvolupa l'individu (Grañeras et al, 1997: 44). Usant la terminologia de Bronfenbrenner (1987), interessa a un mateix nivell l'anàlisi del microsistema i el mesosistema. Una evolució, al llarg de les darreres dècades, que ens aproxima a una lectura sostinguda en fonaments diferencials a més de desiguals. Perquè precisament s'observa com la desigualtat, si es legitima, justifica i cronifica en el sistema social (a causa, sobretot, de les polítiques neoliberals ja comentades), pot acabar essent considerada "natural" i, per tant, una diferència similar en termes epistemològics a la diversa tonalitat de l'iris dels ulls o l'alçada corporal. Actualment, la intervenció en matèria

d'atenció a la diversitat té el repte d'assumir aquesta nova dimensió com un element central del seu discurs i pràctica.

Coeducació

La coeducació també ha sofert canvis des que des dels anys 50-60 es va començar a desenvolupar fruit, entre d'altres causes, de la feminització de les societats occidentals i la reivindicació de la igualtat d'oportunitats sense distinció de gènere. Tradicionalment, la coeducació s'ha confós amb l'educació mixta. Aquesta darrera dimensió educativa cal entendre-la com la disposició del sistema educatiu a permetre que nens i nenes comparteixin un mateix espai i temps educatius, sense intervenir per introduir valors d'igualtat i de compromís en l'eradicació de les desigualtats socials per motius de sexe. La coeducació, en canvi, implica una intervenció activa per impulsar, mitjançant diverses estratègies específiques, la creació d'entorns favorables a la construcció d'identitats de gènere que respectin la igualtat de drets d'ambdues categories.

Assolir aquest objectiu passa per dues línies d'acció complementàries. Una, garantir l'accés i la permanència del gènere femení en tots els nivells i etapes del sistema educatiu formal, bo i entenent que aquesta política ha de conduir necessàriament a una igualtat d'oportunitats. L'altra, dur a terme una educació en valors que posi de manifest la construcció cultural dels comportaments associats als rols de gènere, i que ajudi a uns i altres a superar les desigualtats que d'aquests rols se'n puguin derivar.

Últimament s'ha confós també coeducació amb educació sexual. Mentre que l'educació sexual posa l'èmfasi en els aspectes biològics de la diferència sexual, la coeducació posa l'accent sobre les conseqüències

per al comportament social d'aquesta diferència d'arrel biològica. L'educació sexual també té un component associat a la construcció, interpretació i gaudi del plaer físic que proporciona la relació sexual amb un altre individu o a la prevenció de malalties de transmissió sexual; en canvi, la coeducació aborda la vida comunitària i des d'un vessant clarament centrat en les relacions de poder "home-dona", amb independència de quina sigui la seva opció sexual, i també amb la construcció de les imatges de masculinitat i de feminitat que s'elaboren en el marc social.

Igual que l'educació compensatòria, la coeducació ha anat tenint una evolució poc uniforme i linial al llarg de les darreres dècades. Amb tot, podem assenyalar amb una certa rotunditat que es tracta d'un tema que ocupa i preocupa en tots els àmbits i nivells d'intervenció política i educativa. Per posar alguns exemples relativament recents, citarem l'Informe Mundial sobre l'Educació de la UNESCO del 1995 o la Declaració del Mil·lenni del 2000, signada per 189 països el setembre d'aquell any. En aquesta declaració, s'inclou un document que recull les anomenades "fites de desenvolupament del mil·lenni", un conjunt de 8 grans finalitats per a tota la humanitat durant les properes dècades, d'entre les quals la tercera situa la necessitat de "promoure la igualtat de gènere i la presa de poder per part de les dones", que es concreta en l'objectiu més operatiu d'"eliminar la disparitat de gènere en les etapes de Primària i Secundària preferiblement cap al 2005 i en tots els nivells de l'educació no més tard del 2015".

El discurs de la coeducació, però, i també en termes similars al de l'educació compensatòria, ha anat revestint-se progressivament del mantell de la diferència, deixant el valor d'un enfocament des de la desigualtat perquè aquest ja ha esgotat al màxim les seves possibilitats sense que això hagi suposat una superació definitiva de la problemàtica associada a les relacions entre gèneres. En un monogràfic recent de

Cuadernos de Pedagogía dedicat al tema (octubre 2001), Anna Maria Piussi ho expressa així (2001: 57-59):

La política de la diferencia sexual ha hecho que irrumpieran modificaciones que parecían, siendo realista, imposibles en nuestro tiempo, cuando la política parece incapaz de actuar si no es con la fuerza de la ley y del dinero. Y, sin embargo, las mujeres, muchas mujeres, han hecho en las últimas décadas una revolución pacífica y civilizadora en sus vidas y en la vida colectiva, con la fuerza de su imprevisible deseo de libertad (y no de la previsible voluntad de emancipación, de hacerse iguales que los hombres alcanzándoles en sus metas), y con la fuerza de las relaciones de confianza y de autoridad entre ellas y con algunos hombres, ensanchando, así, el espacio de lo posible para todos.

Alhora, l'autora (op.cit.) remarca la necessitat de reorientar l'atenció a la diversitat en temes de gènere des de "la pràctica política que abandona la ideologia voluntarista de canviar la realitat i l'escola des de l'exterior, amb la força dels programes de reforma, i es recolza, tanmateix, en pràctiques d'autoreforma (...) transformant en positiu el mecanisme de disparitat en les relacions". Tota una mostra representativa sobre quina és l'òptica actual a l'entorn de la coeducació.

Educació intercultural

Ja per acabar amb el repàs sobre les dimensions que l'atenció a la diversitat ha anat desenvolupant per eradicar la desigualtat, hem de comentar l'educació intercultural. Es tracta del terme d'origen menys precís de tots. Alguns autors (Husen i Oppper, 1984) citen el seu origen als EUA durant els 60, mentre que altres el situen a l'Europa continental alguns anys després. Allò que resulta una evidència, seguint els estudis de Grañeras et al. (1997), és el fet que no comencen a trobar-se un nombre significatiu de referències bibliogràfiques sobre el tema a les bases de dades fins a finals dels 70 - principis dels 80.

Hem comentat algunes qüestions al respecte de l'educació intercultural en el primer capítol d'aquest estudi, en l'apartat de justificació de quines han estat les transformacions socials que han sacsejat les mirades sobre la diversitat. En aquest apartat, però, al fil de la lògica de la resta de dimensions comentades, voldríem fer un apunt sobre tres aspectes. El primer d'ells està íntimament relacionat amb la distinció ja explicada entre multiculturalitat i interculturalitat. És important reprendre els significats distints en aquest punt perquè ambdues formes d'abordar la diversitat cultural proporcionen dues lògiques diferenciades a l'hora de pensar estratègies d'atenció a la diversitat. Un marc dominat per la idea de la multiculturalitat desenvoluparà com a conseqüència una intervenció basada epistemològicament en la diferència, mentre que un marc dominat per la interculturalitat durà a terme processos d'intervenció en la diversitat basats epistemològicament en la desigualtat.

El segon aspecte que voldríem posar de manifest fa referència, atès el seu caràcter preponderant en el nostre entorn, a l'educació intercultural *stricto sensu*. Perquè no només existeix confusió sobre el seu origen sinó també sobre el seu significat. Dissortadament, és habitual usar aquest concepte de forma indistinta per a designar un procés d'educació en valors com per a definir un procés d'atenció socioeducativa amb nens i nenes de famílies d'origen immigrat en els països occidentals. Mirem com defineix el Consell d'Europa (1993) el terme:

"L'educació intercultural és un procés dinàmic que pretén conscienciar positivament al ciutadà per a acceptar la diversitat cultural i la interdependència que això suposa com una cosa pròpia, assumint la necessitat d'orientar el pensament i la política vers la sistematització d'aquest procés, amb la finalitat de fer possible l'evolució vers un nou i més enriquidor concepte de societat i ciutadania"

En aquesta declaració clarament hi podem identificar una conceptualització centrada en els aspectes més socioculturals de la

desigualtat. No existeix l'esbiaix etnicista: l'educació intercultural cal desenvolupar-la amb o sense la presència de diversitat cultural entre els individus que participen de processos educatius, doncs és una necessitat irrenunciable d'una Europa pluricultural que aprèn a conviure i d'un món globalitzat en què les fronteres del temps i de l'espai han quedat eliminades mercès a la tecnologia dels transports i les comunicacions. Tanmateix, en altres textos es posa l'èmfasi en els aspectes més socioeconòmics de la desigualtat. Grañeras et al. (op.cit.: 113) ho defineixen de la següent manera:

Los sistemas educativos de los Estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo reconocer ahora la presencia activa de esta realidad pluricultural (la presencia de inmigrantes). Este reconocimiento sin duda ha de traducirse en la elaboración de sistemas educativos que den respuesta a las necesidades de todos sus individuos, sea cual sea su procedencia cultural, sin merma de sus oportunidades en el ámbito social, cultural, laboral, etc, siendo en la actualidad este paradigma uno de los nucleares en todos los sistemas educativos de los países que componen la UE.

Afegiríem a la cita que aquest paradigma no només és nuclear en les polítiques educatives europees sinó també, per exemple, dels EUA, Llatinoamèrica, Austràlia i totes aquelles regions que més acusen la presència de la diversitat cultural com un factor estructural de les seves societats. En el nostre cas, però, i un cop exposades les dues postures, ens posicionem per una lectura intermèdia, apostant pel tractament d'una educació intercultural com una educació en valors relacionats amb la diversitat cultural que es practica en entorns pluriculturals. No podem negar la distinció entre una intervenció més axiològica i una altra més socioeducativa, però tampoc podem negar que l'educació intercultural pren sentit per l'efecte que les migracions de les darreres dècades, així com el reconeixement de les minories culturals, han imprès en les societats occidentals.

Fruit d'aquesta síntesi conceptual, doncs, passem a comentar el tercer i darrer aspecte, consistent en la definició de dinàmiques i estratègies d'atenció a la diversitat segons si donem més incidència als aspectes de diferència cultural (en la línia de Banks, 1996) o bé de desigualtat. L'atenció a la diversitat cultural des de l'òptica de la diferència genera processos i institucions que podem denominar, per lògica, multiculturals. Aquests es caracteritzen per fomentar i programar activitats que afavoreixen el coneixement de les característiques manifestes dels altres grups culturals. És una manera de donar prioritat als aspectes expressius de la cultura, en detriment dels més instrumentals i definitoris. Interessa conèixer la gastronomia, la dansa, les festes tradicionals, aspectes lingüístics... amb l'objectiu de potenciar un enriquiment del bagatge cultural i provocar directament una actitud de respecte amb allò conegut. El projecte educatiu multicultural és concebut com una oportunitat d'incrementar el coneixement. Conseqüentment, la tensió educativa es concentra en els criteris de selecció de continguts, ja que s'observa la impossibilitat material i temporal de poder afrontar l'ensenyament de tot l'univers multicultural propi de l'entorn. Generalment, s'adopta una metodologia fonamentada en criteris d'anàlisi, de curiositat per acostar-se a allò que un no sent com a seu, i els educands són percebuts, per damunt de tot, com subjectes culturals.

Tanmateix, l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva intercultural, defineix el seu projecte educatiu des del principi antropològic de l'heterogeneïtat intracultural, fa pivotar el plantejament pedagògic al seu voltant i incideix més en els aspectes de desigualtat. Les activitats educatives, per tant, van encaminades, sobretot, a la comprensió d'un mateix com un primer pas vers l'obertura a l'altre. La possibilitat d'arribar realment a comprendre l'alteritat passa inevitablement per un procés previ de coneixement del jo. La interculturalitat neix de l'autoavaluació i del qüestionament d'allò que és propi, fet que

conduïx a un cert grau de relativisme (però des de la seguretat personal), necessari per a un accés intersubjectiu a d'altres criteris i paràmetres radicalment diferenciats als d'un mateix. Per tant, l'autèntica dinàmica intercultural atén els aspectes instrumentals de la cultura, fent especial esment en allò que alguns anomenen la "cultura profunda", i no es dedica a fer una ampliació quantitativa del projecte educatiu, sinó una transformació qualitativa. L'atenció en el desenvolupament del projecte educatiu se centra, així doncs, en la seqüenciació de les activitats i del treball dels valors, de tal manera que s'afavoreixi un procés continuat d'estructuració interior i d'obertura a l'exterior. La metodologia pròpia dels processos interculturals no es basa en criteris d'anàlisi, sinó d'interpretació, estimulant el contrast intersubjectiu dels diferents punts de vista, concebuts no com una herència provinent de l'exterior oferta per un grup, sinó com el resultat d'una història particular que sorgeix de multitud de contactes amb els diversos continguts culturals que han anat desfilant al llarg de la trajectòria única de l'individu. Es categoritza, en definitiva, l'educand com a subjecte i no com a subjecte cultural.

Sense cap mena de dubte, podem afirmar que la dinàmica educativa intercultural afavoreix més la construcció d'una societat sense desigualtats que el multicultural. El primer, instal·lat en un paradigma hermenèutic, projecta la possibilitat d'un futur desitjable, i estableix processos de millora permanent que ajuden no només a uns grups determinats, sinó al conjunt de tota la població. La dinàmica multicultural, en canvi, emmarcada en un paradigma clarament racionalista, estableix un anclatge de les seves característiques en el present, projectant processos a curt termini en els quals els beneficis de les accions són repartits sectorialment en funció del criteri "ètnia" o "cultura". Amb tot, tant un enfocament com l'altre pertanyen a l'esfera de l'anàlisi culturalista, i això ha estat criticat des de diversos sectors. En concret, aquest possible esbiaix culturalista ha intentat ésser

esmenat des d'una nova perspectiva, l'educació antiracista. Aquesta, originària en els àmbits d'influència anglosaxona, pretén superar la visió limitada de la cultura, intentant encabir en el discurs de la diferència (propi de la multiculturalitat) el factor de la desigualtat. Donaldson et al. (1997) ens proporcionen la següent definició d'educació antiracista:

El propòsit de l'educació antiracista és desenvolupar en cada estudiant, professor o membre de la comunitat educativa les capacitats, coneixements i habilitats necessàries per a esdevenir ciutadans actius i participants responsables en les transformacions socials. Aquest compromís implica escoles dinàmiques, dotades de sentit i obertes a esdevenir un espai en què l'aprenentatge dels estudiants és l'objectiu primordial. Contemplant alhora l'educació antiracista i l'equitat etnocultural, les escoles es comprometen amb elles mateixes per aconseguir resultats positius i equitatius en tots els programes educatius i serveis per a tots els estudiants.

Queda clara, doncs, la perspectiva àmplia del terme, centrat en aspectes comuns i globals a tot l'alumnat i les comunitats educatives. L'educació antiracista és un camp emergent d'estudi i aplicació en el Regne Unit, Canadà, Estats Units, etc., espais amb concentracions demogràfiques en què la diferència ètnica de les minories correlaciona positivament amb la desigualtat social i econòmica dels grups socials més marginals.

3.2. Noves perspectives, nous conceptes sobre Atenció a la Diversitat

Fent un repàs ràpid als orígens i l'evolució de les distintes formes que ha anat desenvolupant l'atenció a la diversitat, observem com s'ha produït una constant en totes elles: la necessitat d'abastar un camp de visió més ampli que l'inicial. En el cas de les discapacitats, d'una gènesi centrada en unes característiques particulars d'uns individus molt concrets, es va creant progressivament un discurs que trenca amb les categoritzacions en funció de les diferències i posa l'èmfasi en eliminar les desigualtats que la dinàmica personal o social poden impedir un integral desenvolupament de tots els individus. En el cas de l'educació compensatòria, també és dona una evolució conceptual que supera l'argumentació limitada de la desigualtat i es preocupa per buscar estratègies que no cronifiquin aquesta desigualtat superable en diferència de facto. La coeducació incorpora al discurs de la desigualtat home-dona el fet diferencial com un segon pas irrenunciable en el lent però segur procés d'igualtat d'oportunitats entre gèneres, i l'educació intercultural i multicultural assisteixen al naixement de l'educació antiracista, que incorpora la desigualtat social en llur marc conceptual.

Originades en espais geogràfics distints, en disciplines distintes i amb motivacions diferenciades en un inici, les diverses dimensions de l'atenció a la diversitat van generant, de forma espontània i natural, una visió integrada de la desigualtat i la diferència. Aquestes passen a entendre's no des d'una relació causal (se supera la discussió sobre si la diferència genera desigualtat o és a l'inrevés) sinó dialèctica, com les dues cares d'una mateixa moneda. Aquest procés de confluència, propi de les dècades dels 80-90, té dos moments estel·lars: la publicació i difusió internacional de l'informe Warnock (1978), i la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials de Salamanca (1994).

També hem d'apuntar que fruit d'aquesta visió global neix un concepte que supera els clàssics d'integració, normalització o igualtat d'oportunitats: la inclusió.

Informe Warnock

L'informe Warnock neix com a resultat d'una iniciativa del Ministeri d'Educació i Ciència britànic a finals dels 70 per tal d'actualitzar i millorar l'atenció educativa als infants i joves amb discapacitats. Aquest informe va suposar tot un revulsiu en el món de l'atenció a la diversitat a escala mundial, del qual hem de destacar les següents aportacions fonamentals:

- Introdueix per primera vegada el concepte de "necessitats educatives especials", deixant de banda el clàssic de "handicap" (deficiència). Per tant, es considera que no només hem de tenir en compte el que fins aleshores era l'habitual 1-2% d'alumnat amb alguna discapacitat, sinó que es calculava que fins a un mínim del 20% de tots els alumnes podien tenir, en algun moment de la seva escolaritat, necessitats educatives especials que calia atendre. El propi informe defineix el concepte de la següent manera:

Direm que un alumne té necessitats educatives especials quan presenti dificultats superiors a les de la resta de l'alumnat per accedir als aprenentatges que s'assenyalen en el currículum que li pertoca per edat (bé sigui a causa de factors interns, per dificultats o mancances en l'entorn sociofamiliar, o per una història d'aprenentatges desajustada) i necessita, per a compensar aquestes dificultats esmentades, adaptacions d'accés o adaptacions curriculars significatives en diverses àrees d'aquell currículum.

- Proposa defugir de la classificació de l'alumnat segons tipologies de discapacitats, dificultats, etc. entenent que aquestes es produeixen en un "continuum de necessitats" que van des de les dificultats temporals fins a aquelles que són severes i duradores.

- Redefineix el concepte d'integració, al qual passa a considerar-se des d'una òptica clarament operativa des de tres nivells:

Integració espacial, que suposa oferir places escolars o educatives per a infants amb necessitats educatives especials en els mateixos entorns institucionals que els seus iguals d'edat.

Integració social, que suposa que aquests infants amb necessitats educatives especials comparteixen espais socials i de socialització, com ara terrenys de joc o activitats extraescolars.

Integració funcional, que suposa que els infants amb necessitats educatives especials i els seus iguals d'edat són educats conjuntament en un mateix currículum i activitats educatives.

- Resitua els quatre principis d'intervenció que han d'acompanyar qualsevol política o estratègia d'atenció a la diversitat amb alumnat que presenta necessitats educatives especials:

1. Normalització dels serveis – Els individus que presentin necessitats educatives especials hauran de ser atesos pels serveis ordinaris disposats per al conjunt de la població. Només es considerarà la possibilitat de rebre serveis específics quan, de forma extraordinària, no pugui ser d'una altra manera.

2. Integració escolar – Els individus que presentin necessitats educatives especials han de ser educats i formats en els centres educatius ordinaris.

3. Sectorització dels serveis i equips multiprofessionals – Els individus que presentin necessitats educatives especials seran atesos en el seu

medi natural, i aquest fet implica la definició i delimitació del sector de les seves necessitats, la funcionalitat d'aquest sector i la coordinació sectorial de funcions.

4. Individualització de l'ensenyament – Els individus que presentin necessitats educatives especials han de rebre l'atenció educativa que persegueixi el màxim desenvolupament de les seves capacitats i realització personal.

L'assumpció d'aquesta filosofia i d'aquest discurs i principis d'intervenció s'extén per tots els països occidentals durant els 80, i els principals organismes educatius internacionals (UNESCO, BIE, ...) se la fan pròpia a tots els efectes.

D'altra banda, podem observar com els elements discursius substancials se situen en la línia d'aquesta conceptualització àmplia: s'incorporen les dificultats familiars o de la biografia escolar com un factor susceptible de determinar necessitats educatives especials, s'eixampla el ventall de la intervenció educativa del reduït camp escolar a l'ampli camp comunitari i social, i s'evita establir categories rígides per a diagnosticar etiologies passant a valorar la importància del grau i la intensitat (en allò que Warnock identifica com "continuum") de la necessitat. Acceptar la diferència i eliminar la desigualtat són contemplats com els dos eixos fonamentals de l'atenció a la diversitat.

Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials

El mes de juny de 1994 se celebra a Salamanca una Conferència Mundial organitzada per al UNESCO amb la finalitat de consolidar i reforçar el discurs emergent sobre atenció a la diversitat que pren, com hem vist, les necessitats educatives especials com a concepte de

referència. Els seus resultats, la Declaració de Salamanca i el seu marc d'acció, encara són vigents i objecte d'anàlisi i desplegament per tot el món.

En l'apartat segon de la Declaració resultant, ja apareix una visió integrada sobre la nova concepció d'atenció a la diversitat, en què hi podem llegir al llarg dels seus 5 punts la necessitat d'atendre la diversitat de gènere, combatre la desigualtat socioeconòmica i considerar les discapacitats en un marc de normalització. Aquests punts són els següents:

- Tots els infants d'ambdós sexes tenen un dret fonamental a l'educació i cal donar-los l'oportunitat d'assolir i mantenir un nivell acceptable de coneixements.
- Cada infant té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge que li són pròpies.
- Els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de tal manera que tinguin en compte tot el ventall d'aquestes diferents característiques i necessitats.
- Les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, que hauran d'integrar-los en una pedagogia centrada en l'infant, capaç de satisfer aquestes necessitats.
- Les escoles ordinàries amb aquesta orientació inclusiva representen el mitjà més eficaç per a combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acolliment, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom; a més, proporcionen una educació efectiva a la majoria dels infants i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu.

Sembla evident, després de la lectura d'aquests punts, que l'empremta de l'informe Warnock continua present i que la Declaració de Salamanca suposa la institucionalització internacional d'una iniciativa, una conceptualització i un discurs que inicialment naixia al Regne Unit. També és destacable la integració en un mateix discurs del vessant polític i tècnic: hem de dur a terme una educació per a tothom perquè aquest procés suposa un avenç en matèria de justícia social i igualtat, però també perquè resulta la manera més rentable d'assolir, en la conjuntura actual, una educació de màxima qualitat per al conjunt de la ciutadania.

La tercera conclusió destacable de la lectura d'aquests principis és la consolidació del principi de comprensivitat aplicat a tot el conjunt d'infants en procés de desenvolupament, i la consideració del seu desenvolupament des d'una perspectiva global i no només intel·lectual (aspecte ja comentat en el darrer capítol). Així, es recull aquesta orientació en els punts 3, 6 i 7 del Marc d'Acció resultant de la Conferència:

3. (...) Les escoles han d'acollir a tots els infants, amb independència de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o d'altres (...)

(...)

6. (...) La integració i la participació formen part essencial de la dignitat humana i del gaudi i exercici dels Drets Humans. En el camp de l'educació, aquesta situació es reflecteix en el desenvolupament d'estratègies que possibiliten una autèntica igualtat d'oportunitats (...).

7. El principi fonamental que regeix les escoles inclusives és que tots els infants han d'aprendre junts, sempre que sigui possible, obviant llurs dificultats i diferències (...).

Una quarta idea que se'n desprèn, i que mereix ser considerada, és la substitució del concepte de "desigualtat" pel de "dificultat" en el conjunt del discurs, bo i mantenint el concepte de "diferència" com definitori i

descriptiu. Aquesta anàlisi ve reforçada pel text que podem llegir en els punts 3 i 4 del Marc d'Acció de la Conferència:

3. (...) el terme "necessitats educatives especials" fa referència a tots els infants i joves que presenten necessitats derivades de la seva capacitat o les seves dificultats d'aprenentatge (...)

4. (...) Totes les diferències humanes són normals i l'aprenentatge, per tant, ha d'adaptar-se a les necessitats de cada infant, i no cada infant adaptar-se als supòsits predeterminats pel que fa al ritme i la naturalesa del procés educatiu.

La cinquena conclusió destacable de la Declaració i els seus principis, és la introducció de dos elements que constitueixen la base del futur desenvolupament dels avenços en matèria d'atenció a la diversitat durant la dècada dels 90 i a partir del 2000: la dimensió comunitària dels processos educatius i d'ensenyament-aprenentatge, i el principi d'inclusió com idea-força de les estratègies a dur a terme.

El principi d'inclusió

El terme "inclusió" neix i es consolida en l'àrea anglosaxona d'influència educativa en les dècades dels 80-90. Es tracta d'un concepte estretament lligat al d'integració, doncs en certa mesura apareix com a conseqüència lògica dels canvis en el discurs sobre atenció a la diversitat.

L'atenció a la diversitat, en tant que principi educatiu, ha seguit una estructura de desenvolupament similar a la d'una pedra quan cau en un estany. Al principi, genera uns cercles concèntrics en l'aigua de tamany molt petit. A mesura que passen els instants, els cercles es van fent més grans fins abastar el conjunt de la superfície d'aigua i diluir-se contra els marges. La inclusió suposa un dels darrers cercles que l'efecte de la pedra llençada en els anys 50 ha anat configurant. Té sentit en tant que recull el sentit originari de les primeres formes, però

ahora també té personalitat pròpia, ja que engloba les anteriors i les supera.

Ainscow (2001: 293) defineix el concepte inclusió de la següent manera:

La inclusió és un procés d'increment de la participació de l'alumnat en les cultures, currículums i comunitats de les seves escoles locals i de reducció de la seva exclusió en aquests, sense oblidar, només faltaria, que l'educació abasta molts processos que es desenvolupen fora de l'escola.

Inclusió és més que integració. La integració fa referència explícita al procés social i educatiu que cal promoure amb l'alumnat que presenta necessitats educatives especials; la inclusió fa referència a tot l'alumnat. La integració, bo i reconeixent la bondat de la seva intencionalitat pràctica, cronifica la diferència i per tant corre el risc de provocar els efectes contraris als esperats cristal·litzant la mirada distinta al que no és com la majoria; la inclusió exigeix un canvi de mirada, en què la diferència és contemplada amb normalitat i no com un fet extraordinari. La integració es proposa millorar essencialment processos d'ensenyament-aprenentatge; la inclusió engloba a més processos organitzatius i contextuais fonamentals. La integració és una manera d'entendre la diferència; la inclusió és una manera d'entendre la igualtat.

Amb tot, aquesta perspectiva no està exempta (com no podia ser d'una altra manera en educació) de polèmica, ja que alguns autors consideren que la relació entre ambdós termes és inversa, i atribueixen el valor més sociopolític i ampli a la integració, i el valor més tecnològic i pedagògic a la inclusió. Vegem què diuen Pearpoint i Forest (1999: 18) al respecte:

La inclusió no és sinó el primer pas vers la integració. La paraula "inclusió" suposa tancar la porta després que algú ja hagi entrat a casa.

Hi ha qui encara continua pensant que podem parlar d'integració sense inclusió. Tanmateix, la integració només comença quan tots els infants pertanyen a la comunitat escolar. La inclusió és el primer pas necessari.

En canvi, Stainback i Stainback (1999: 21) tenen un posicionament més proper a les tesis que defensem en aquest estudi:

S'ha produït un canvi del concepte d'integració pel concepte d'inclusió plena (...) S'està assumint el concepte d'inclusió perquè comunica de forma més precisa i clara allò que cal: incloure tots els infants en la vida educativa i social de les seves escoles i aules del barri i no només instal·lar-los en classes normals. (...) S'està abandonant el terme integració perquè suposa que l'objectiu consisteix en reintegrar a algú o a algun grup en la vida normal de l'escola i de la comunitat de la qual havia estat exclòs. L'objectiu bàsic consistiria, en primer lloc, a no deixar ningú fora de la vida escolar, tant des del vessant educatiu com en el físic i social.

Amb independència de quina sigui la direcció adequada, existeix un consens generalitzat en identificar que la millor cosa que poden fer els sistemes educatius per atendre la diversitat és, senzillament, millorar. No es tracta de fer res d'extraordinari, sinó d'aprofitar els potencials ja existents per transformar el centre educatiu en un espai per a tothom. Per a dissenyar aules autènticament inclusives, cal partir del principi que "tots els infants pertanyen al grup i tots poden aprendre en la vida normal de l'escola i de la comunitat" (Stainback i Stainback, 1999: 26). Aquest mateixos autors assenyalen cinc estratègies que ens poden permetre assolir aquest clima:

- Foment de les xarxes naturals de suport
- Adaptació de l'aula
- Capacitació
- Foment de la comprensió de les diferències individuals
- Flexibilitat

Per a que aquest clima d'aula sigui possible, cal comptar amb la participació significativa del professorat, el qual assumeix un rol facilitador més que instructor. Ainscow (2001: 33-34) proporciona

algunes pistes sobre quins processos de creixement professional hauria de dur a terme el professorat per tal de traslladar un esperit i una praxi inclusiva en el seu entorn d'incidència:

- Usar com a punts de partença les pràctiques i els coneixements existents
- Considerar les diferències com oportunitats, en comptes de com problemes
- Examinar detalladament els obstacles a la participació de l'alumnat
- Fer un ús eficaç dels recursos disponibles per a recolzar l'aprenentatge
- Desenvolupar un llenguatge comú entre el professorat
- Crear en les escoles unes condicions que estimulin un cert grau d'assumpció de riscos

Tot i que el discurs i les estratègies sobre la inclusió ens puguin encisar, no hem de perdre de vista el fet que, seguint aquest camí, podem disminuir el potencial atribuïble a la pràctica inclusiva a causa d'una excessiva generalització, si fa no fa com pot ocórrer amb el terme "necessitats educatives especials" (Marchesi i Martín, 1990). Voler abastar la totalitat no significa haver de perdre l'especificitat, malgrat que cal assumir aquest fet com un risc inherent a la consecució d'aquest objectiu. Sigui com sigui, el concepte d'inclusió està fortament consolidat en l'actualitat, i en la línia comentada, està substituïnt de forma progressiva al concepte d'integració. Al llarg del següent apartat trobarem diverses mostres del que acabem d'afirmar.

L'atenció a la diversitat en els inicis del segle XXI

Amb posterioritat a 1994 no podem trobar, en l'escenari internacional, un esforç tan important per impulsar aquesta renovada filosofia i praxi

sobre atenció a la diversitat com el que va suposar la Conferència de Salamanca. Amb tot, podem destacar alguns fets rellevants que ens permeten situar-nos sobre quines són les orientacions més actuals del discurs. El primer d'ells es refereix a la presència en els fòrums internacionals d'educació, així com també en els organismes internacionals, dels continguts sobre diversitat i atenció a la diversitat en els termes ja consolidats i acceptats per la comunitat educativa global. Un exemple d'aquesta dimensió el trobem en l'acció promoguda per la UNESCO, organisme que des de la Conferència de Salamanca incorpora en els seus objectius l'"educació inclusiva" com un element fonamental de la seva acció, i disposa el nou Programa sobre "Necessitats Especials" en la seva estructura. Una de les darreres actuacions destacables en aquest camp es produeix durant la Conferència Mundial d'Educació de Dakar de 2000. Les següent paraules, recollides en el seu Marc d'Acció, així ens ho il·lustren:

(...) Amb la finalitat d'atraure i mantenir els infants de grups marginals i exclosos socialment, els sistemes educatius hi han de respondre de manera flexible (...) Els sistemes educatius han de ser inclusius, incidint de manera activa sobre aquells infants que hi són absents i responnent de forma flexible a les circumstàncies i necessitats de tots els aprenents (...)

L'altre exemple el trobem en el BIE (Bureau Internacional d'Educació, organisme dependent de la UNESCO), el qual defineix, entre els quatre Programes prioritaris, un que fa referència a "Diversitat i inclusió social". Aquest ens també va demostrar aquesta vocació de compromís i d'implicació amb aquesta dimensió en la definició i estructuració de la Conferència Internacional d'Educació que va organitzar a Ginebra el 2001. La Conferència, sota el títol "Educació per tothom per aprendre a viure plegats: continguts i estratègies d'aprenentatge, problemes i solucions", va dedicar temàticament el contingut dels treballs a tres eixos:

- Valors compartits, diversitat cultural i educació: què aprendre i com?

- Exclusió social i violència: educació per la cohesió social
- Ensenyament de la llengua i estratègies d'aprenentatge per a la comprensió i la comunicació

El fet que dos dels tres eixos siguin dedicats a temes relacionats sobre atenció a la diversitat és una mostra suficient de la importància i significativitat de la temàtica.

Amb tot, hem de destacar com a conclusió la tendència creixent a incorporar en el discurs i la reflexió el concepte d'“exclusió” i de “cohesió social”, com si es tractés d'una forma renovada d'afrontar la desigualtat i l'educació compensatòria de fa 40 anys a la llum de les noves necessitats socials creades. Durant els capítols 1 i 2, tot el marc d'anàlisi sociològica ens ha conduït, entre d'altres coses, vers la constatació d'una realitat evident: tots els indicadors, tant ideològics com socioeconòmics, ens parlen d'una involució social en els països occidentals que condueix a les seves societats vers índex de desigualtat creixents. Probablement les veus que, en aquests inicis del segle XXI, reclamen un paper de l'educació per afrontar aquesta problemàtica són molt conscients de la urgència de resituar la relació dialèctica entre diferència i desigualtat, no fos cas que amb el temps haguéssim d'acabar parlant, en comptes d'atenció a la diversitat, d'atenció a la barbaritat. La barbaritat d'unes societats riques que generen abismes amb les societats pobres i dins de les seves mateixes societats; unes societats amb unes elits arrecerades en un dret a la diferència mal entès que subtilment construeix un mur per a separar-se dels indesitjables; unes societats que neguen, per la via dels fets i amb la perversió de la legitimitat democràtica, la igualtat de drets i d'oportunitats per a tothom. Correm el risc que el discurs sobre atenció a la diversitat quedi desfasat d'una realitat crua amb la qual no hi té res a veure. Durant els propers anys assistirem al desenllaç d'aquest interrogant.

3.3. Més enllà de l'aula: comunitats d'aprenentatge, ciutats educadores.

Com hem vist, el principi d'inclusió suposa una nova mirada teleològica i estratègica a l'atenció a la diversitat. Fa aportacions sobre quins han de ser els objectius que ha de perseguir (l'atenció educativa a tota la diversitat de l'alumnat) i de quina manera (incidint en la creació d'entorns que afavoreixin la satisfacció de necessitats educatives i de desenvolupament de tothom). Es tracta d'una mirada nascuda des de i per a l'escola. Però factors de transformació del marc social com ara el gran dinamisme en els canvis, que comporta unes necessitats de formació permanent al llarg de la vida, o l'establiment de les tecnologies de la informació i la comunicació, que multipliquen infinitament les possibilitats d'accés al coneixement, posen de manifest una realitat: la insuficiència del sistema educatiu formal obligatori per a satisfer les necessitats educatives i formatives de la ciutadania del present. L'escola ha quedat limitada, superada pel dinamisme educador i formatiu dels entorns socials actuals. Tal com diu Marchesi (2000: 237):

La educación no puede reducirse ni a la escolarización ni a las edades infantiles y juveniles de la vida (...). Es cierto que determinados aprendizajes se concentran en las primeras décadas de la vida y se producen en la institución escolar. Pero otros muchos se realizan en la familia, con los amigos, en los tiempos de ocio, a través de los medios de comunicación o navegando por Internet (...) La responsabilidad de la sociedad con la educación no debe limitarse en los comienzos del siglo XXI a garantizar una educación de calidad a los escolares. Sin duda éste es un objetivo valioso y difícil de alcanzar, pero insuficiente. Si la educación trasciende las fronteras de la escuela, se cuele ya por todos los resquicios de la vida y nos envuelve en cualquier acción que realicemos, es preciso que los poderes públicos y el conjunto de las instituciones tomen conciencia de esta situación y se enfrenten a ella con decisión.

Com veiem, existeixen raons de caràcter estructural que ens empenyen a considerar aquesta dimensió, però també n'existeixen de naturalesa

funcional. En l'apartat dedicat a parlar sobre les darreres tendències en matèria d'atenció a la diversitat, recordàvem la importància creixent de conceptes com ara "inclusió social" o lluita contra "l'exclusió", ja que els indicadors de desigualtat marcaven un horitzó difícil per a aconseguir igualtat d'oportunitats per a tothom.

Davant de les evidències resultat d'aquesta panoràmica, s'extén cada cop més la idea que no és possible una atenció a la diversitat des dels centres educatius, les escoles, de forma exclusiva. I s'apunten dues direccions a prendre per tal d'afrontar el canvi necessari: la primera, l'obertura del centre a l'exterior; la segona, el compromís de la societat en afavorir la constitució d'entorns socials educadors. Sobre l'obertura dels centres, farem referència a un model comunitari d'atenció a la diversitat que està arrelant progressivament en els països occidentals en general, i en el nostre país en particular: les comunitats d'aprenentatge. Pel que fa al compromís educatiu de la societat, ens referirem als moviments de les ciutats educadores i de l'aprenentatge.

Comunitats d'aprenentatge

El terme "comunitats d'aprenentatge" és un genèric que s'aplica a diversos programes i experiències educatives que persegueixen "no l'adaptació sinó la transformació del context social" en el qual estan inserides (CREA, 1998: 49). La necessitat del desenvolupament d'aquestes comunitats rau en les necessitats socials anteriorment explicitades. Seguint amb aquests autors, "la transformació d'escoles en comunitats d'aprenentatge és la resposta educativa igualitària a l'actual transformació de la societat industrial en societat informacional" (CREA, op.cit). Precisament, és en aquesta característica que detectem la principal necessitat social. Tal com diuen Flecha et al. (1998: 65):

En la societat de la informació, l'aprenentatge no depèn tant d'allò que s'esdevé a l'aula com de la correlació entre allò que hi passa a dins i allò que passa a la resta dels espais en els quals els nens i les nenes es desenvolupen en la seva vida diària.

Les bases teòriques de les comunitats d'aprenentatge les trobem en grans autors de referència de la psicologia, de la pedagogia i de la sociologia de les darreres dècades: Vigotsky, Freire, Habermas. Les comunitats són espais educatius en què es parteix de l'enfocament comunicatiu habermasià, que proposa el diàleg com a forma de relació entre les cultures i com a camí vers la superació de les desigualtats i exclusions actuals (Habermas, 1997). En conseqüència, l'aprenentatge i la relació educativa que s'hi promouen són dialògiques. Aquesta concepció dialògica, que inclou i supera la constructivista (Flecha et al. 1998: 72), té com valor afegit el fet que considera, a més dels professionals de l'educació, el conjunt de membres de la comunitat com agents actius i participatius en la formació dels significats amb els infants i joves. Una de les definicions de "comunitats d'aprenentatge" més reconegudes és la següent (Flecha et al, 1998: 66):

Les comunitats d'aprenentatge són una alternativa en el camí de la igualtat de les diferències. Es basen en el diàleg de tota la comunitat per a construir i aplicar un projecte que inclou les dimensions comunicatives i instrumentals de l'aprenentatge i la promoció de les expectatives positives. La rellevància del respecte a la diferència i la solidaritat no s'oposa, sinó que inclou l'objectiu d'aprendre totes les habilitats de selecció i processament de la informació que es requereixen per a no ésser exclòs socialment.

La dinàmica de les comunitats d'aprenentatge és rica, complexa, i segons els països i les experiències desenvolupen un protocol d'acció o un altre. Amb tot, observem unes constants en els diversos models que es reproduïxen en tots els àmbits, i que tenen a veure amb les formes d'interacció de les institucions educatives formals amb el seu context immediat. Hargreaves i Fullan (1998) les categoritzen com quatre formes de connexió amb l'ambient exterior (citats a Marchesi, 2000: 244-245):

- Relacions formals – Una comunitat d’aprenentatge ha d’establir i mantenir unes relacions harmòniques i profitoses amb els diversos agents educatius que treballen conjuntament amb les escoles: l’administració educativa, els responsables educatius de l’administració local, els equips de suport i assessorament extern...
- Relacions comunitàries – Una comunitat d’aprenentatge ha d’incorporar també les famílies en el projecte educatiu, facilitant així el desplegament de la dimensió més emocional i social.
- Relacions de cooperació i aliances – Una comunitat d’aprenentatge es desplega gràcies també a la col·laboració d’antics alumnes, de voluntaris, d’altres professionals. Alhora, es contemplen aliances amb petites empreses de l’entorn, amb tallers, etc...
- Xarxes d’intercanvi – Una comunitat d’aprenentatge no està aïllada sinó que, a través de les possibilitats que proporcionen les tecnologies de la informació i de la comunicació, intercanvien dades, experiències, treballs, etc. amb altres comunitats. Una dinàmica que permet innovar, avaluar, col·laborar o informar.

Les comunitats d’aprenentatge, com hem dit, suposen un model global per atendre la diversitat i evitar així l’exclusió, i en aquests moments estan tenint cada cop més presència en el marc de les societats occidentals, perquè es revelen, des de l’òptica de les ideologies educatives igualitaristes i pluralistes, com una estratègia eficaç per eradicar la desigualtat d’oportunitats que creix sense aturador en molts barris i zones marginals de les seves grans ciutats i àrees metropolitanes. Amb tot, bo i reconeixent l’actualitat del tema, hem de fer referència a alguns dels programes pioners en el desplegament d’aquesta alternativa a l’escola tradicional, majoritàriament

concentrades als EUA durant la dècada dels 80. Així, hem de parlar de Corner (1980) i el seu Programa de Desenvolupament Escolar, Slavin (1987) i el seu programa Èxit per a Tothom, o Levin (1986) i el seu Projecte d'Escoles Accelerades. Sobre aquest darrer, ens extendrem una mica més atesa la seva rellevància (més de 1.000 escoles en l'actualitat segueixen aquest model).

El Projecte d'Escoles Accelerades neix a la Universitat de Stanford (Califòrnia - EUA) de la mà de Henry Levin. És considerat un projecte que incorpora un enfocament comprensiu del canvi escolar que pretén millorar l'escolarització dels infants en zones de risc social (ASP, 2002). El punt de partença de l'experiència rau en la convicció de Levin que els infants que viuen en zones de risc social tenen les mateixes característiques i potencialitats que tots els infants, incloent la curiositat, el desig d'aprendre, la imaginació, i la necessitat d'amor, suport i afirmació personal. Les Escoles Accelerades pretenen conduir els infants vers aquests elements sostenint-se en les fortaleces de tots i cadascun d'ells. A més, hi diposita altes expectatives i menysté els elements negatius de la seva biografia escolar.

El desenvolupament i l'expansió d'aquest model de comunitat d'aprenentatge han estat vertiginosos als EUA. La primera experiència va començar amb dues escoles marginals a la badia de San Francisco el 1986. Només tres anys més tard, la pròpia evolució dels esdeveniments va motivar la creació del Centre Nacional per al Projecte d'Escoles Accelerades, organisme coordinador i formador que s'ocupa d'assessorar les escoles participants en tots els aspectes del projecte.

El model d'Escoles Accelerades no s'autodefineix com un conjunt de mesures i estratègies genèriques per aplicar sinó com una filosofia sobre els infants i l'aprenentatge acompanyada d'un procés per al canvi (ASP, 2002). Atès que cada escola és diferent, també és diferent el

viatge de cada escola vers el canvi. No obstant, aquest fet no significa que no comparteixin totes un elevat nivell d'expectatives respecte al seu alumnat i una ferma creença i confiança en el rol que pot desenvolupar la comunitat per ajudar a l'èxit de l'alumnat. Els tres lemes definitoris i identitaris del Projecte d'Escoles Accelerades ho deixen ben clar: "Unitat de propòsit", "Presència de consciència de les possibilitats agermanada amb responsabilitat" i "Desenvolupament partint de les potencialitats de tothom". Tota una declaració de principis coherent i consistent amb una atenció a la diversitat compromesa a combatre la desigualtat i l'exclusió.

Un últim apunt sobre el tema general de les comunitats d'aprenentatge. Darrerament, aquest concepte està causant una certa confusió en alguns medis educatius, ja que alguns sectors, vinculats majoritàriament amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació, i també amb l'educació de persones adultes, l'estan aplicant a la també emergent constitució de "comunitats d'aprenentatge virtual" *on-line*. Des d'aquells que ho consideren una nova forma de reciclatge i d'aprenentatge adult, fins a aquells que hi veuen possibilitats d'emancipació i desenvolupament comunitari, caldrà tenir molt en compte les aportacions d'aquest vessant, tant des d'un punt de vista terminològic i epistemològic com d'intervenció social.

Un model que ens pot resultar clarificador d'aquest panorama d'extrema heterogeneïtat en l'ús del terme "comunitat d'aprenentatge" és el que ens presenta Coll (2000). Aquest autor elabora quatre categories que agrupen la majoria de significats que hi han estat atribuïts darrerament:

- Comunitats d'aprenentatge referides a la vida d'aula (Classroom-based Learning Communities).

- Comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o al centre educatiu (School-based Learning Communities).
- Comunitats d'aprenentatge referides a una ciutat, una comarca, una regió o una zona territorial d'extensió variable en la qual hi resideix una comunitat de persones (Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Towns and Regions).
- Comunitats d'aprenentatge que se situen en un entorn virtual (Virtual Learning Communities).

Es tracta, sens dubte, d'una classificació que facilita la interpretació de les diverses formes que actuen sobre el sistema educatiu amb la intenció de fer-lo més permeable i ajustat a les necessitats dels propis membres de la comunitat educativa i de l'entorn.

Ciutats educadores

El moviment de les Ciutats Educadores també respon a aquest neguit per reconèixer i actuar sobre l'ampli entorn educatiu i formatiu que va més enllà de l'escola. Es tracta d'una iniciativa que es forja i veu la llum a finals dels 80 i principis dels 90 en el marc dels països occidentals. Bàsicament, respon a la necessitat de superar la manca de connexió que Marchesi (2000: 236) identifica bé entre realitat educativa i realitat social:

Poca gent té dubtes que allò que els infants viuen en el si de la seva família i dels carrers de la seva ciutat, o allò que veuen en els mitjans de comunicació, en els informatius o en el seu entorn més proper té una influència decisiva en la seva formació. Tanmateix, les decisions que es prenen per al disseny de les ciutats i dels espais públics, per a l'organització de les activitats culturals i dels temps i continguts audiovisuals, i per a la distribució dels recursos públics amb prou feines

tenen en compte la seva importància per a l'educació de tots els ciutadans.

Si fem cas a les dades i parem compte que més del 60% de la població dels països rics viu en ciutats (OCDE, 2002), entendrem la preocupació creixent de la comunitat educativa global per fer d'aquests espais urbans un espai d'oportunitats formatives i de desenvolupament personal per a tothom. Com diu Molas (1990) en la introducció de la Carta de Ciutats Educadores, "avui, més que mai, la ciutat, petita o gran, disposa d'incomptables possibilitats educadores. Conté en ella mateixa, d'una manera o d'una altra, elements importants per a una formació integral". En el mateix text se'ns proporciona una definició dels trets essencials d'una ciutat educadora (Molas, 1990, op.cit.):

La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals – econòmica, social, política i de prestació de serveis -, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants (...). La ciutat és així un marc i un agent educador que, davant de la tendència a la concentració del poder, practica l'opinió pública i la llibertat; davant la tendència al gregarisme, expressa el pluralisme; davant la tendència a distribuir desigualment les possibilitats, defensa la ciutadania; davant la tendència a l'individualisme, s'esforça per practicar la individualitat solidària. Facilita el teixit dels hàbits ciutadans que creen el sentit de reciprocitat, el qual engendra el sentiment que existeixen interessos que no han d'ésser lesionats. Uneix amb els seus llaços de la vida compartida. Permet de formar persones sensibles tant a llurs deures com a llurs drets.

Fent un repàs a les diverses tendències i projectes de ciutats educadores, ens trobem majoritàriament amb dos models que responen a dos enfocaments distints: el model anglosaxó i el model mediterrani.

El model anglosaxó, identificat com "Learning cities" (ara també s'hi inclou "regions"), és un moviment estretament vinculat a l'OCDE i a l'àmbit anglòfon d'influència educativa. La idea de "Ciutat aprenent" neix ben bé als inicis dels 70, tot i que no és fins el 1992 que pren força mercès a l'impuls que aquesta organització internacional li atorga en la

seva Conferència de Göteborg (Suècia). Les raons per les quals es dóna una empenta a aquesta iniciativa són tres (NIACE, 2002):

- Les persones vinculen l'aprenentatge amb el seu entorn immediat, i la majoria de la ciutadania viu en àrees urbanes.
- La ciutat pot oferir un marc de treball que afavoreixi la coherència al món de les activitats formatives i educatives, sovint fragmentat i massa divers.
- La ciutat pot oferir un impuls a l'aprenentatge centrat en la comunitat i a l'acció comunitària.

A partir d'aleshores, es comptabilitzen més de 20 ciutats en el Regne Unit que formen part d'aquest moviment, que s'extén a d'altres països com ara els EUA, Austràlia o Canadà.

Les Ciutats i Regions Aprenents en el Regne Unit estan dotades d'una estructura i unes finalitats ben definides, compartides i finançades per l'Estat. En primer lloc, s'identifica el procés per esdevenir una Ciutat o una Regió Aprenent, concretat en tres nivells d'aprenentatge (Cara i Ranson, 2002):

- El primer nivell d'aprenentatge se centra en la planificació i l'organització preliminar. Es tracta de clarificar objectius, rols i relacions entre els diversos agents implicats, desenvolupant prioritats inicials i plans, determinant pressupostos i establint orientacions per a l'acció. Aquest estadi d'aprenentatge es basa en aprendre a organitzar un sistema i a saber-lo usar per tal de començar a treballar amb eficàcia.

- El segon nivell d'aprenentatge se centra en el desenvolupament de marcs compartits de comprensió. Es pretén reconèixer que el treball efectiu demanarà més acord en els elements implícits que en aquells explicitats en l'estadi anterior. És el moment de fer front als problemes d'interacció i de comunicació que expressen diferències de valors, i l'aprenentatge d'aquest estadi es concentra en la capacitat per a la seva resolució.
- El tercer nivell d'aprenentatge se centra en la capacitat d'aprendre a aprendre. Es planteja la necessitat de promoure una predisposició general a l'aprenentatge, assajant de ser creatius amb allò après, reflexius i analítics sobre les distintes formes d'aprenentatge, crítics amb el desenvolupament del propi procés.

En segon lloc, es concreten tres vies a través de les quals es poden anar bastint i realitzant els diversos nivells d'aprenentatge (Cara i Ranson, 2002): la col·laboració, la participació i l'execució. Aquestes tres vies suposen els eixos vertebradors de l'acció que condueix una ciutat o regió a poder ser considerada "aprenent".

El model anglosaxó gaudeix de vitalitat en l'actualitat, i una mostra d'aquest fet és la darrera Conferència sobre Ciutats i Regions Aprenents que va tenir lloc a Melbourne (Austràlia) els passats 14 i 15 d'octubre 2002.

El model mediterrani, però, no es queda a la cua. Identificat internacionalment com "Educating cities" (ciutats educadores), és un moviment que es va iniciar l'any 1990 amb el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, celebrat a Barcelona, moment en el qual un grup de ciutats representades pels seus governs locals va plantejar l'objectiu comú de treballar conjuntament en projectes i activitats per millorar la qualitat de vida dels habitants, a partir de la seva implicació

activa en l'ús i l'evolució de la pròpia ciutat. Posteriorment, el 1994 aquest moviment es formalitza com a Associació Internacional en el III Congrés celebrat a Bolonya. Parlem de model mediterrani perquè la majoria de ciutats associades a aquest moviment pertanyen a països d'aquesta àrea (Estat espanyol, Portugal, Itàlia) o bé formen part de la seva àrea d'influència cultural (Llatinoamèrica).

El model mediterrani, a diferència de l'anglosaxó, no posa l'èmfasi en la connexió de la formació amb l'economia productiva, ni en un vessant cognitiu i instrumental de l'aprenentatge sinó en els valors i la necessitat que els espais urbans i metropolitans facin front a la diversitat que la pròpia dinàmica ciutadana genera. Hem seleccionat alguns punts de la "Carta de Ciutats Educadores" (1994), els més rellevants des de l'òptica de l'atenció a la diversitat, com una mostra del discurs diferenciat que es pretén dur a terme des d'aquest moviment:

- Article 1. Tots els habitants d'una ciutat han de poder gaudir, en condicions de llibertat i d'igualtat, dels mitjans i oportunitats de formació, d'esbarjo i de desenrotllament personal que la mateixa ciutat ofereix. Caldrà, doncs, tenir en compte totes les categories, amb les seves necessitats particulars. Es promourà una educació en la diversitat, i per a la comprensió, la cooperació i la pau internacional. Una educació per a evitar l'exclusió basada en la raça, el sexe, la cultura, l'edat, la discapacitat, la condició econòmica o altres formes de discriminació. En la planificació i govern d'una ciutat es prendran les mesures adients per a remoure els obstacles de qualsevol mena, incloent-hi les barreres físiques, que impedeixin l'exercici del dret a la igualtat. Són responsables d'aquesta empresa tant l'administració municipal com els altres nivells d'administració que incideixen en la ciutat; i hi estan compromesos també els mateixos habitants, personalment i a través de les diverses formes d'associació a les quals pertanyin

(...)

- Article 10. Les ciutats han de ser conscients dels mecanismes d'exclusió i de marginació que les afecten, de les modalitats que revesteixen i han de desplegar les intervencions compensatòries adequades. Atendran especialment les persones nouvingudes, immigrants o refugiades, les quals, lliurement, han de poder sentir la ciutat com a seva.
- Article 11. Les intervencions que aminoren diferències poden adquirir formes múltiples, però hauran de partir d'una visió global de la persona, d'un disseny configurat pels interessos de cada una d'elles i pel conjunt de drets que pertocuen a tots. Qualsevol intervenció significativa suposarà la garantia, des de l'específica responsabilitat, de la coordinació entre les administracions implicades i entre els diferents serveis.

(...)

- Article 18. La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural. Acollirà tant les iniciatives d'avantguarda com la cultura popular. Contribuirà a corregir les desigualtats en la promoció cultural produïdes per criteris exclusivament mercantils.

El darrer Congrés Internacional va tenir lloc a Tampere (Finlàndia) els passats 16-19 de juny 2002, un espai en què es va tenir l'oportunitat de discutir i reflexionar sobre temes com ara "Els valors: la dimensió ètica i ètnica en l'educació", "El rol de la ciutat en la creació i el manteniment dels sistemes educatius" o bé "Igualtat, desigualtat i marginació".

Sigui amb la sensibilitat més anglosaxona, sigui amb la sensibilitat més mediterrània, resulta una evidència constatar que la dimensió

comunitària de l'educació i dels processos d'ensenyament-aprenentatge que apuntàvem en l'apartat anterior, no és només patrimoni de les comunitats petites de referència dels individus sinó també dels grans conglomerats urbans que no volen perdre la batalla de la comunitarització usant l'educació com a instrument per aturar la degradació que porta aquesta modernitat tardana-postmodernitat (fragmentació social, individualització, especialització, etc...) sense remei. Tant una proposta com una altra poden resultar, a mig-llarg termini, una estratègia clau per atendre la diversitat i educar en ella des d'una perspectiva global.

Capítol 4. Fonaments teòrics de la metodologia d'investigació qualitativa i d'anàlisi del discurs

Un cop hem definit les categories i els complexos conceptuals que defineixen el marc teòric d'aquesta recerca, dediquem ara uns apartats a precisar els posicionaments i els mecanismes metodològics que hi hem utilitzat.

En aquesta recerca volem investigar els discursos que s'elaboren en el marc de la comunitat educativa sobre atenció a la diversitat. A priori, el propi objecte d'investigació ens suggereix i facilita algunes decisions que cal prendre a l'entorn de la metodologia. Si els paràmetres que emmarquen els objectius de recerca són més explicatius que descriptius, ens veiem avesats a situar-nos en una metodologia qualitativa la qual, d'entrada, ens ha d'ajudar més a aprofundir en la relació que estableixen els elements entre si que no pas en la simple identificació d'aquests. D'altra banda, no pretenem generalitzar les dades obtingudes sinó senzillament comprendre quins factors i quines condicions incideixen en l'elaboració d'un determinat discurs sobre l'atenció a la diversitat.

Seguint amb el mateix fil de reflexió epistemològica, sembla raonable també optar, dins la tradició qualitativa, pel mètode lingüístic. Els discursos, tot i estar contextualitzats en entorns multivariables que afecten les diverses dimensions de la relació amb l'experiència (observacionals, sensitius...), estan indissolublement associats a les característiques i les operacions del llenguatge, el qual esdevé mitjà i fi alhora per a la recerca. És en el mètode lingüístic on situem l'anàlisi del discurs com procediment qualitatiu d'anàlisi de les dades, amb totes les seves diverses variants.

La pròpia naturalesa de la investigació no només ens condueix a prendre opció per uns determinats procediments d'anàlisi qualitativa de les dades sinó que també ens empeny a posicionar-nos sobre l'elecció d'unes determinades tècniques d'obtenció d'informació. En aquesta recerca volem abordar els objectius de recerca des d'una doble font d'informació:

- *Font institucional* – L'anàlisi del discurs que s'elabora en el marc institucional resulta necessari per diversos motius. En primer lloc, proporciona un abast en l'espai i una estabilitat en el temps a les dades que ens permet arribar a conclusions sòlides. A més a més, ens permet analitzar els processos d'evolució discursiva en el temps, i establir hipòtesis sobre quins han estat els factors i els mecanismes d'influència que han forçat els canvis i les transformacions (interns-externs, forçats-voluntaris, etc.). En tercer lloc, ens facilita també el contrast dels discursos elaborats pels diversos agents de la comunitat educativa, assajant de trobar relacions de dominància, legitimitat, subsidiarietat, etc. entre ells. Per últim, una descripció detallada dels seus elements i relacions ens pot ajudar a contrastar el seu contingut amb l'obtingut pels subjectes individuals que participen d'aquests entorns institucionals.

- *Font personal* – Ens interessa també analitzar el discurs que produeixen els subjectes individuals per diverses raons. Aquests són els actors reals en els escenaris educatius, i la seva veu ens pot portar, més que cap altra, els valors de l'actualització i significació dels continguts discursius sobre atenció a la diversitat – l'ara i aquí de la qüestió -. A través dels discursos particulars podem copsar, a més, la proporció i la qualitat amb què aquests individus participen dels discursos genèrics elaborats per les institucions a les quals pertanyen. Un tercer i darrer element d'interès rau en la possibilitat d'explorar com

els subjectes es veuen condicionats per variables generals de població a l'hora de construir un discurs determinat: gènere, professió, territori, etc.

Per a l'obtenció de dades institucionals, optem per l'opció dels materials documentals. Per a l'obtenció de dades personals, elegim els grups de discussió com millor tècnica de recollida d'informació rellevant.

En aquest capítol ens dedicarem a fonamentar i explicar més extensament la naturalesa i els motius de les diverses decisions preses. En primer lloc, destinem la nostra atenció vers criteris i continguts generals sobre metodologia en investigació, que ens ha conduït a situar-nos en la dimensió qualitativa, el mètode lingüístic i l'anàlisi del discurs. A continuació centrem el punt de mira en aspectes més concrets lligats a la investigació: disseny de la recerca, fonts documentals, etc. Acabem amb una descripció precisa dels múltiples i relacionats passos que hem dut a terme per a efectuar aquesta recerca.

4.1. Metodologia general de les Ciències Socials

Aproximació sociohistòrica

La metodologia d'investigació en el camp de les Ciències Socials ha sofert enormes canvis d'orientació i aplicació al llarg del passat segle. Podríem resumir aquest procés com el pas d'una opció i una dependència dels procediments d'investigació propis de l'estudi d'objectes de naturalesa física o química a l'aposta per la progressiva construcció d'una metodologia pròpia, autònoma, que respongui realment a la complexitat i multivariabilitat que suposa estudiar la naturalesa de subjectes, d'éssers humans.

Aquestes transformacions profundes en la manera d'enfocar la metodologia no han estat atzaroses ni descontextualitzades. Tenen una relació íntima amb la ideologia de la comunitat científica, lligada moltes vegades als interessos del poder, i a les condicions que imposa el context sociohistòric. Si haguéssim de fer una aproximació als diversos paradigmes d'investigació científica (Kuhn, 1971) que han aparegut i mantingut al llarg del segle XX, podrem comprendre l'evolució del punt de mira sobre quin vessant del comportament humà resulta prioritari investigar. En aquest sentit, definim els següents períodes de sorgiment (que no de vigència) de paradigmes que han donat lloc diverses concepcions metodològiques:

- Paradigma comportamental-conductual – Apareix durant el primer terç del passat segle, en el qual les Ciències Socials desenvolupen una aproximació objectual en l'anàlisi dels fets i fenòmens humans. La historiografia efectua una aposta ferma per la descripció neutra dels processos històrics basant-se exclusivament en proves documentals, l'antropologia dedica els seus esforços a descriure amb precisió els comportaments observables de múltiples grups humans arreu del

planeta (Malinowsky), la sociologia prova de mesurar els fets socials com si es tractés d'una falla o un terratrèmol. Més concretament en les ciències properes al fet educatiu, la psicologia es caracteritza pel seu simplisme metodològic dominat pels models conductistes de Pavlov o Skinner, en què el treball amb animals tenia més interès científic que el treball amb persones; en la investigació didàctica, impera l'enfocament anomenat "presagi-producte" (Pérez Gómez, 1987), en què allò que interessa és mesurar el comportament del professorat que correlaciona més altament amb els bons resultats de l'alumnat. L'observació i la categorització en paràmetres quantificables són els mètodes emprats per excel·lència.

- Paradigma cognitivista-informacional – Apareix durant el segon terç del segle XX, en el qual les Ciències Socials comencen a efectuar un gir metodològic vers plantejaments menys centrats en els comportaments explícits i observables i més focalitzats en comportaments interns relacionats amb el processament de la informació i el pensament. En el camp de l'antropologia, per exemple, apareix l'etnometodologia com una aproximació científica més hermenèutica, reconeixent la parcialitat de l'investigador en el procés de recerca, i en el camp de la sociologia neix amb força la sociologia del coneixement (Schutz, Berger, Luckmann), que fonamenten la seva investigació en el principi que Proust va concretar: "La nostra personalitat és el reflex de les percepcions que tenen els altres sobre un mateix". La psicologia desplega amb força els plantejaments cognitivistes a través de figures com Piaget o Lewin, i la recerca en didàctica passa a interessar-se més des d'una òptica del "procés-producte" (op.cit.) i els aspectes mediacionals, en els quals té una importància rellevant el pensament del professorat.

- Paradigma crític-ecològic – Apareix durant el tercer i darrer terç del segle XX, en què les Ciències Socials s'interessen no tant en l'estudi de

l'ésser humà en la seva individualitat o suma d'individualitats sinó en els processos de construcció col·lectiva de les realitats humanes. En conseqüència, emergeixen interessos explícits, des de les diverses disciplines, per estudiar les relacions de poder com estructurants del paisatge humà, i s'observa el context ecològic dels fenòmens com variable substancial d'estudi de qualsevol situació creada per individus. La sociologia proporciona teories sobre el reproductivisme social o l'acció comunicativa de la mà de Bourdieu o Habermas respectivament. La psicologia del desenvolupament obre noves perspectives amb l'enfocament etològic de Bowlby o ecològic de Bronfenbrenner, i ressucita Vigotsky mig segle després de la seva mort. L'educació també assumeix l'opció crítica (Freire, Carr, Kemmis), ecològica, i pren volada la recerca-acció de la mà de Stenhouse i Elliott. En aquest enfocament paradigmàtic té una importància cabdal el compromís social de l'investigador amb la recerca, que esdevé facilitador i canalitzador del coneixement del grup humà investigat, i destaca el paper rellevant atorgat al llenguatge com objecte d'estudi, obrint vies d'anàlisi del discurs de la mà de Foucault, Derrida o Bernstein per citar-ne alguns.

Període de sorgiment	Paradigma	Alguns corrents, teories o hipòtesis rellevants	Interessos de recerca i principals mètodes
1900-1930	Comportamental-conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Conductisme • Investigació didàctica basada en "presagi-producte" 	El comportament extern del subjecte, observable i mesurable: observació, tests, ...
1940-1970	Cognitivista-informacional	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivisme • Constructivisme • Investigació didàctica basada en "procés-producte" • Sociologia del coneixement 	El comportament intern del subjecte, el processament de la informació i el pensament: etnografia, fenomenologia, interaccionisme simbòlic, ...
1980-2000	Crític-ecològic	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductivisme social • Acció comunicativa • Teoria ecològica del desenvolupament 	El comportament social que condiona i contextualitza el comportament individual, deduïble a través de l'instrument regulador del llenguatge: recerca-acció, anàlisi del discurs, ...

Les orientacions futures d'aquesta transformació metodològica dependran en bona mesura, tal com dèiem al principi, de les ideologies i dels contextos sociohistòrics imperants. En aquesta línia, podem aventurar-nos a afirmar que en un temps molt proper tindran importància nous enfocaments i metodologies vinculades amb el món emocional del subjecte i dels fenòmens socials. Primer la investigació social va prendre consciència de l'enorme significat de la dimensió conativa de l'ésser humà, per després passar a valorar la cognitiva i, vinculada a aquesta, la lingüística. Tot apunta que en breu assistirem a la irrupció de la dimensió afectiva com valor i objecte d'estudi i anàlisi.

De fet, ja en tenim alguns exemples a finals dels 90 de la mà de 2 bestsellers nordamericans que fan saltar la temàtica a les principals tribunes científiques de tot el món: "Emotional intelligence", de Daniel Goleman, i "The emotional brain", de Joseph LeDoux. No suposen obres radicalment novedoses, però negar el pes específic i el valor simbòlic que han tingut seria falsejar la realitat. Noves línies d'investigació en educació, conduents a la formalització d'un anomenat "currículum emocional", com ara el "Self Science" de Stone & Dillehunt (Califòrnia-EE.UU.), o el "Projecte de Desenvolupament Infantil" de Schaps al Developmental Studies Center (Califòrnia-EE.UU.) són casos concrets de l'emergència d'aquesta línia. Des de la psicologia clínica, mereixen reconeixement obres com "The cognitive structure of emotions", a càrrec d'un equip d'investigadors de la Universitat d'Illinois-EE.UU. (Ortony et al.) o "Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual", d'Albert Ellis i altres.

Aproximació sincrònica

Deixant en un segon pla el marc social i històric que ha envoltat l'aparició de diversos enfocaments metodològic, ara ens proposem

identificar quina és la panoràmica global de l'epistemologia en Ciències Socials avui dia. Per a fer-ho, recorrem a la proposta d'Elejabarrieta (2000). Si entenem per metodologia com el sistema i conjunt ampli que estableix una perspectiva d'investigació (op.cit.), constatem l'existència de dues grans propostes:

- Metodologia quantitativa – Basada en la utilització de paràmetres. Es "parametritzen" les observacions. L'objecte d'estudi es conceptualitza com quelcom essencialment mètric a causa de la seva objectivitat.
- Metodologia qualitativa – Basada en la investigació de qualitats, significats dels objectes. L'objecte d'estudi es conceptualitza com quelcom essencialment interpretable a causa de la seva subjectivitat o intersubjectivitat.

D'aquestes dues grans metodologies se'n deriven els mètodes, és a dir, els conjunts operatius d'investigació. Tradicionalment, la metodologia quantitativa s'ha desenvolupat en marcs operatius experimentals, mentre que la metodologia qualitativa, fins ara, ha recorregut als mètodes de l'observació o el lingüístic. Cada mètode implica alhora l'ús d'unes tècniques determinades, que ens serveixen per a cobrir algunes de les parts més rellevants del procés d'investigació: selecció dels informants, obtenció de la informació o anàlisi d'aquesta.

Veiem a continuació algunes característiques destacables de cadascun d'aquests mètodes:

- Mètode experimental – Crea les condicions d'aparició dels fenòmens, i a partir d'aquesta creació, l'investigador desenvolupa un determinat tipus de qüestions que li permetran establir inferències. És un mètode basat en la relació causal entre els elements.

- Mètode d'observació – Obté dades aferents a una situació, informació que confueix en unes determinades coordenades d'espai i temps. No hi ha observació sense la definició d'una única situació.
- Mètode lingüístic – Utilitza i obté llenguatge del procés investigador. Interessat en els processos lingüístics com reguladors del comportament humà.

Cadascun d'aquests mètodes s'associa, a causa de llur naturalesa, amb un tipus o altre de metodologia, i el seu funcionament té avantatges i inconvenients en funció de les fortaleses i febles es del plantejament investigador. En la següent taula en recollim algunes de les més significatives:

Metodologia	Mètode	Avantatges	Inconvenients
Quantitativa	Experimental	Ajuda a controlar els fenòmens a través de les inferències efectuades	No tots els fenòmens humans són inferenciables perquè tot té uns límits
Qualitativa	Observació	Aporta informació precisa sobre allò que passa i/o es percep	Té un alt cost en relació als beneficis que produeix
	Lingüístic	Pot ser usat per a qualsevol fet o fenomen humà, ja que tots hi tenen algun aspecte vinculat amb el llenguatge	L'enorme complexitat de l'estudi del llenguatge

Disposant d'aquesta informació, sembla raonable emmarcar la nostra recerca en la metodologia qualitativa i usar el mètode lingüístic, el més coherent amb la investigació i l'anàlisi del discurs.

El mètode lingüístic

El mètode lingüístic es caracteritza per usar el qüestionari i l'entrevista com a tècniques d'obtenció d'informació. Com hem anunciat quan

parlàvem dels inconvenients del mètode lingüístic, el més gran de tots rau en precisament la dificultat del llenguatge. Els processos d'administració d'un qüestionari o de realització d'una entrevista acostumen a ser altament complexos per tota la càrrega de subjectivitat i de subtilesa que l'aproximació lingüística té *per se*. Per exemple, un dels elements que convé controlar, per tal d'obtenir la informació que realment volem obtenir, és el valor amenaçant de les diverses qüestions que podem anar efectuant durant el procés d'emplenar el qüestionari o de mantenir l'entrevista. També cal tenir en compte el valor ètic d'aquestes, o bé com construir la forma d'interrogació, ja que aquesta pot condicionar la pròpia resposta. A continuació presentem un quadre que recull les diverses formes que poden tenir els qüestionaris i les entrevistes segons el format, el contingut i el grau d'estandarització. En funció de quina tipologia d'instrument utilitzem, neutralitzarem uns o altres dels efectes no desitjats que acabem de comentar.

		CONTINGUT	
		No estàndar	Estàndar
FORMA	No estàndar	Entrevistes: <ul style="list-style-type: none"> • no estructurades • semiestructurades Qüestionaris: <ul style="list-style-type: none"> • oberts • tancats 	Qüestionaris: <ul style="list-style-type: none"> • tancats
	Estàndar	Escales: <ul style="list-style-type: none"> • d'actitud • de diferencial semàntic • Tècniques projectives 	Tests verbals: <ul style="list-style-type: none"> • d'intel·ligència • d'aptituds • d'interessos

Com podem observar, el grau d'estandarització és determinant a l'hora d'elegir quin instrument d'obtenció de dades ens resulta més operatiu. L'estandarització és qui proporciona criteris de fiabilitat; a mesura que ens aproximem a la no estandarització, anem perdent fiabilitat i

guanyant validesa. O, dit d'una altra manera, quan usem un instrument estandaritzat proporcionem generalitat a la recerca. A la vegada, i contràriament a allò que sovint molts creuen, quant menys formalitzat està un instrument, la investigació més s'acosta a allò que realment es vol mesurar.

El mètode lingüístic parteix del principi que "el subjecte sempre diu la veritat" malgrat que alguns corrents hagin posat molt d'èmfasi en els tests (clímax de l'estandarització) per pensar el contrari.. Amb tot, això no significa que l'investigador que es mou en el marc d'aquest mètode no hagi d'introduir en les preguntes, del qüestionari o de l'entrevista, elements de control sobre el context en què es produeix l'obtenció de la informació i sobre el propi investigador com interlocutor que entrevista o administra les qüestions. La major part de les opinions són inestables en relació al temps i al context referit, fins al punt que sovint les opinions es generen en el procés mateix de demanda d'opinió. La inestabilitat també es deu a la baixa cristallinitat cognitiva de les opinions, és a dir, al escàs nivell d'informació o de dimensions en les quals el subjecte pot recolzar-se per a opinar. Quanta menys informació tingui un individu sobre el tema que li demanen opinar, més elevada és la probabilitat d'una resposta negativa i d'inestabilitat en el temps a l'hora de mantenir la mateixa valoració de la idea. Tot plegat exigeix del procés investigador molta cura i atenció en el disseny de la instrumentació per evitar aquests efectes i d'altres (primàcia en els qüestionaris escrits, recència en les entrevistes orals, etc...).

Canviant de terç, i interessant-nos pels fonaments epistemològics del mètode lingüístic, observem com tradicionalment aquest ha estat basat en el model clàssic de Kahn i Cannell (1968) d'entrevistador-entrevistat. Tanmateix, la dissimetria en l'estatus d'ambdós subjectes, com la importància de la personalitat i l'estil personal de l'entrevistador han posat de manifest les insuficiències de les reflexions vinculades a

aquesta modalitat. En la situació d'obtenció d'informació, tot el món i el bagatge del qual parteix cada individu es tradueix en llenguatge que retroactua amb l'altra part. Per tant, no podem considerar el llenguatge com a merament informatiu: el llenguatge no és llenguatge sinó l'ús del llenguatge, en situació oral o escrita.

Per totes aquestes raons, el mètode lingüístic ha basat el seu desenvolupament en dues disciplines: la pragmàtica, centrada en l'estudi de l'ús del llenguatge, i la semàntica, dirigida a l'estudi del significat simbòlic del llenguatge. La pragmàtica parteix del pressupòsit que, per a què hi hagi comunicació entre entrevistador i entrevistat, cal un contracte simbòlic, una assumpció d'unes regles implícites bàsiques que han de ser acceptades per ambdues parts. Aquest contracte simbòlic es basa en quatre principis:

- Pertinença- Cal que els interlocutors es considerin mútuament com a tals, i que allò sobre el qual parlaran tingui sentit per a totes dues parts.
- Coherència- Cal que les lògiques que ambdós interlocutors posen en joc siguin coherents l'una amb l'altra.
- Reciprocitat- Cal que hi hagi uns continguts substantius que reforcin el caràcter recíproc de la parla que es produeix entre ambdues parts.
- Influència- Cal reconèixer els processos d'influència que en la comunicació es produiran, ja que difícilment l'investigador pot assumir un paper neutre, asèptic, cordial... és a dir, no humà.

Aquests quatre principis, especialment el darrer, ens recorden la inevitabilitat de la funció reguladora del llenguatge respecte al comportament, no parlem si no volem influenciar. Per aquest motiu cal

dedicar esforços en l'intercanvi lingüístic a negociar la parla. La parla ha de ser negociada i negociable, i això pot ser vehiculat a través d'un contracte simbòlic que sigui explícit. Si no l'és, la tensió que es produeix pot acabar generant una indesitjable falta de comunicació. Acabem aquest apartat deixant constància, en forma de taula, dels principis sobre els quals cal construir la negociació de la parla i el contracte simbòlic:

Tipologia de tècnica	Principi	Justificació
<i>Comunicació oral</i>		
Entrevista grupal	DISCUTIBILITAT	El desacord és més informatiu que l'acord, la contraposició incrementa les possibilitats de què sorgeixin dades diferents
Entrevista individual	COOPERACIÓ	És essencial establir la cooperació, doncs sovint no es dóna en aquest tipus d'entrevistes i aleshores la informació obtinguda és irrellevant
<i>Comunicació escrita</i>		
Qüestionari entrevistat	REFERÈNCIA	La situació d'interacció proporciona elements de seguretat i de validesa a l'hora de comprendre i respondre les qüestions
Qüestionari autoadministrat	REFLEXIVITAT	És una autointerrogació que ha de proporcionar informació construïda a partir del distanciament subjectiu del propi individu

4.2. Metodologia d'anàlisi del discurs

Fonaments epistemològics de l'anàlisi del discurs

L'anàlisi del discurs s'emmarca plenament en la tradició metodològica qualitativa i el mètode lingüístic. Pretén identificar, segons Potter (1998), com es construeixen descripcions factuais verosímils i alhora observar com aquestes descripcions intervenen en la pràctica social, en accions concretes.

L'anàlisi del discurs es fonamenta en dues hipòtesis:

- Les descripcions i els relats construeixen el món, versions del món
- Aquests relats i descripcions estan construïts

Per tant, d'aquest posicionament deduïm fàcilment que la realitat s'introdueix en les pràctiques humanes mitjançant les categories i les descripcions que formen part d'aquestes pràctiques. El món no està categoritzat d'antuvi sinó que es constitueix a mesura que les persones parlen, escriuen i discuteixen sobre ell. Des de l'anàlisi del discurs, es proposa evitar la interrogació sobre la relació entre una descripció i la "realitat" en abstracte ja que cal considerar, com un element fonamental, els tipus de pràctiques en les quals opera el discurs descriptiu.

El sorgiment d'un interès pel discurs neix en el món de les Ciències Socials en general, i específicament en el camp de la sociologia i la psicologia. Podem identificar les disciplines epistemològiques que han fonamentat i desenvolupat l'anàlisi del discurs sota cinc línies de treball considerades cosntructionistes:

- La sociologia del coneixement- Berger, Luckmann. Reprenen el principi de l'ara i aquí lewinià i sobre ell fonamenten el coneixement sociològic dels comportaments socials de la vida quotidiana a través de les seves comunicacions i usos lingüístics.

- La sociologia del coneixement científic- Collins. Trenca amb la concepció clàssica de la sociologia tradicional del coneixement científic i desplaça l'interès d'estudi vers el relativisme metodològic, qüestionant els propis mecanismes de la lògica discursiva científica que serveixen per afirmar que quelcom és vertader o fals.
- El construccionisme lingüístic- Sapir, Whorf. Inoculen una gran influència en el marc de la comunitat científica amb la hipòtesi fonamental que defensen: la percepció que les persones tenen del món ve determinada pel llenguatge que utilitzen. Amb tot, ha rebut fortes crítiques perquè aquesta hipòtesi tracta el llenguatge com un sistema de classificació que es troba entre el perceptor individual estàtic i el món, no tracta el llenguatge com part d'un conjunt de pràctiques socials, no s'examina la qualitat reflexiva de les descripcions.
- L'etnometodologia- Sacks, Garfinkel. Centren el seu interès en l'estudi i l'anàlisi de la varietat de formes que les persones usen per a la producció i comprensió de descripcions factuais. Importa observar com els individus desenvolupen estratègies que els permetin dur a terme una vida social amb significat, comprensible.
- La semiologia i el postestructuralisme- Barthes, Foucault. La semiologia parteix del principi que les descripcions necessiten un sistema complet per funcionar, la imatge paraula-objecte de les descripcions és massa simple. Però no s'aborda la qüestió de veure com es fa que una descripció sembli més o menys factual. Aquesta tasca va ser més desenvolupada pels postestructuralistes, interessats en veure com els discursos o codis interpretatius produeixen objectes o descripcions que semblen sòlides i evidents. Amb tot, també cal reconèixer que plantegen com s'arriben a produir uns codis intrpretatius o uns discursos particulars, però no obren el camp de la recerca de

construcció de fets perquè només fan afirmacions generals sobre la familiaritat i les formes de comprensió que han arribat a ser habituals.

Orientacions epistemològiques que fonamenten l'anàlisi del discurs
Sociologia del coneixement
Sociologia del coneixement científic
Construccionisme lingüístic
Etnometodologia
Semiologia i postestructuralisme

En aquest context epistemològic general, situem el naixement de l'interès pel discurs en la parla i els textos com parts de pràctiques socials. Es tracta d'una aproximació més àmplia que l'interès per l'anàlisi de conversa per la parla en interacció. Alhora, però, és més limitat que la noció de Foucault del discurs com conjunt d'afirmacions que formulen objectes i subjectes.

És important destacar la diferència existent entre etnometodologia i anàlisi del discurs, a voltes carregada de confusions. Mentre que l'etnòleg pren notes d'observacions fetes per ell en l'escenari, l'analista del discurs agafa el magnetòfon i analitza literalment el relat del subjecte o subjectes i per a quines finalitats s'utilitza. La informació proporcionada per l'analista permet més llibertat al lector, doncs no està tan esbiaixada - o ho està menys- com la de l'etnòleg.

Procediments analítics del discurs

L'anàlisi del discurs, tot i ser considerada com una orientació epistemològica pròpia de la metodologia qualitativa i el mètode

lingüístic, ha desenvolupat tècniques i procediments concrets d'obtenció d'informació i valoració d'aquesta seguint una tradició quantitativa o bé una tradició qualitativa.

Alhora, segons Vert (2002), la tradició quantitativa en l'anàlisi del discurs ha contemplat dues opcions diferenciades: l'anàlisi de contingut i l'anàlisi clàssica. L'anàlisi de contingut consisteix bàsicament en el recompte de paraules i l'estudi de la seva freqüència i posició en un text. L'anàlisi clàssica s'ha desenvolupat a través de dues estratègies: l'anàlisi de correspondències, que proposa un treball inductiu sota una orientació empírica; i l'anàlisi de diccionari de Lasswell (1950), més centrat en una pràctica deductiva amb la preconfiguració d'un llistat de categories que proporcionen les hipòtesis científiques.

Seguint el mateix autor, la tradició qualitativa en l'anàlisi del discurs contempla també dues opcions: l'anàlisi temàtica o de continguts qualitatiu, i la *Grounded Theory* de Glaser i Strauss (1967), fonamentada en l'anomenat "Mètode Comparatiu Constant" ideat pel primer. L'anàlisi temàtica centra el seu procediment en la lectura d'un text i anar identificant els temes que hi apareixen. Aquest treball es realitza en dues etapes: una primera de codificació, consistent en proporcionar un codi a un fragment de text o frase (entesos com unitats d'anàlisi), i una segona de categorització, dirigida a l'agrupament de codis en funció del vincle que tenen amb una categoria. És en l'anàlisi temàtica que emergeix el concepte de "KWIC", és a dir, "key word in context", per determinar la necessitat d'analitzar la contextualització discursiva del concepte o categoria.

A aquesta opció li aparegué una oposició de la mà de l'anàlisi hermenèutica de Gadamer, que no acceptava que el sentit d'un text pogués ser copsat a partir de l'anàlisi de les seves parts. Segons la reacció gadameriana, l'anàlisi d'un text ha de ser efectuada per un grup

d'individus que llegeixen el material i posteriorment en discuteixen el sentit, ja que aquesta tradició se sosté sobre el principi que defensa com el significat d'un text no està en el text mateix sinó en el context.

ANÀLISI DEL DISCURS			
APROXIMACIÓ QUANTITATIVA		APROXIMACIÓ QUALITATIVA	
Anàlisi de continguts	Anàlisi clàssica	Inductiva	Retroductiva
<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi lexicomètrica 	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi de correspondències (inductiu) Diccionari de valors (deductiu) 	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi temàtica Anàlisi hermenèutica 	<ul style="list-style-type: none"> Grounded theory

El Mètode de Comparació Constant (MCC a partir d'ara) i la Grounded Theory mereixen unes línies apart. Aquesta orientació es contempla com l'intent de síntesi més significatiu entre la tradició de l'anàlisi clàssica i la inducció analítica, proposant un model ni deductiu ni inductiu sinó retroductiu. Tal com diuen els mateixos autors (Glaser i Strauss, 1967: 102), referenciats a Valles Martínez (1997: 346):

Volem suggerir una tercera aproximació a l'anàlisi de les dades qualitatives – la que combina, mitjançant un procediment analític de comparació constant, el procediment de codificació explícita de la primera aproximació i l'estil de desenvolupament de teoria del segon. El propòsit del MCC de fer conjuntes codificació i anàlisi és generar teoria més sistemàticament que la segona aproximació, mitjançant l'ús explícit de procediments de codificació i d'anàlisi. Tot i que més sistemàtic que la segona aproximació, aquest mètode no s'adhereix completament al primer, el qual posa traves al desenvolupament de teoria doncs està dissenyat per al test provisional i no per al descobriment d'hipòtesis.

Existeixen diferències remarcables, doncs, entre el MCC i la inducció analítica (IA a partir d'ara) que convé tenir presents amb vistes al treball d'investigació. Valles Martínez (op.cit.: 347-348) les resumeix en quatre:

1. El MCC no s'ocupa, com a fita principal, de testar provisionalment sinó de generar – respecte a les qüestions que s'investiguin-: categories

conceptuals, les seves propietats (aspectes significatius de les categories) i les hipòtesis (o relacions entre elles).

2. En el MCC, les propietats (de les categories teòriques) no són únicament causes – com en la IA- sinó que també poden ser “condicions, conseqüències, dimensions, tipus, processos, etc...”

3. En el MCC no hi ha un intent de “verificar la universalitat ni la prova de les causes suggerides o altres propietats”. I, pel fet de no haver-hi prova, aquest procediment (a diferència de la IA) únicament requereix la “saturació de la informació”. L’objectiu no és tant la verificació com la generació de teoria.

4. El MCC és considerat més aplicable a qualsevol tipus d’informació qualitativa (observacions, entrevistes, documents, articles, llibres, etc.) en un mateix estudi. Per aquest motiu se li atribueix una comparació analítica de més abast que la corresponent a la IA.

El procediment analític descrit per la Grounded Theory, a través del MCC, segueix quatre fases (Glaser i Strauss, 1967: 105-113):

- *Comparació d’“incidents”*- Aquesta operació consisteix a comparar la informació que s’obté mitjançant el procediment de donar un codi a un conjunt de fragments de text que resulten vinculats per una mateixa idea. Es tracta d’un procés de codificació oberta perquè permet el retorn, la modificació, el treball de recerca constant en múltiples direccions a l’hora d’aproximar-se analíticament al text.
- *Integració de categories i les seves propietats*- Un cop realitzada la primera operació, es procedeix a buscar les propietats d’una forma activa i sistemàtica. Aquest pas requereix d’una presa de notes i

d'interpretacions simultània, que va aportant dades complementàries i permet un exercici d'aprofundiment en l'anàlisi molt notable.

- *Delimitació de la teoria*- El procés analític ens ha de permetre arribar a l'elaboració de teoria, per la qual cosa es proposa que les múltiples categories aparegudes puguin anar integrant-se en categories més centrals – o famílies de categories- que aportin més sistematització i possibilitats de treball abstracte, seguint criteris d'“economia científica” i d'“abast”.
- *Redacció de la teoria*- Un cop hem arribat al nivell de saturació teòrica en l'anàlisi, cal procedir a la redacció final de tota la informació i teoria generada, que cal articular a l'entorn de les diverses categories globals analitzades.

Capítol 5. Fonts d'informació i procediments d'anàlisi del discurs sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya

5.1. Tècniques d'obtenció d'informació per a l'anàlisi del discurs

Tal com hem comentat a l'inici, els processos de recollida d'informació han estat basats en dues fonts: una institucional, formada per les entitats i organitzacions més representatives de cadascun dels sectors de la comunitat educativa; i una segona personal, formada per grups mixtos d'individus arreu del territori que, representant-se a ells mateixos, proporcionen dades sobre els discursos vius que avui ocupen tots els racons del sistema.

Els materials documentals

La font institucional prové de l'obtenció de materials documentals. Aquesta és una de les tècniques tradicionalment emprades en la metodologia qualitativa. Els materials documentals ens aporten una visió històrica necessària per a poder realitzar una completa anàlisi i amb perspectiva. A més, tal com afirma Hodder (1994), referenciat a Valles Martínez (1997: 129), acostuma a ser una font força econòmica d'obtenció de dades i ens allibera d'alguns problemes que la interacció personal pot contemplar, com ara la reactivitat. Amb tot, no tots els autors coincideixen a assenyalar aquesta font com adequada, ja que correm alguns riscos a l'hora d'utilitzar-la: el grau de selectivitat dels redactors dels materials, que sempre acaba esbiaixant la informació global; la mateixa naturalesa secundària del material documental; la

marcada interpretabilitat provocada per la distància entre el redactor i el lector a mesura que passa el temps i varia el context. Resumim els principals elements en la següent taula:

MATERIALS DOCUMENTALS	
<i>Avantatges</i>	<i>Inconvenients</i>
Gran quantitat a baix preu No reactivitat Exclusivitat Historicitat	Selectivitat Naturalesa secundària Interpretabilitat Informació "socialment" produïda

No només existeix controvèrsia sobre l'ús dels materials documentals, també existeixen interrogants sobre la seva avaluació. Un dels millors especialistes, Platt (1981), els resumeix en set punts a considerar:

- Problemes relacionats amb l'autenticitat del document
- Problemes relacionats amb la disponibilitat i manipulació de la documentació
- Problemes de mostreig
- Problemes de credibilitat
- Problemes a l'hora d'avaluar les possibilitats de fer inferències
- Problemes d'interpretació del significat
- Problemes de presentació del material documental

L'estratègia que hem seguit en aquesta recerca, però, és valorar per damunt de tot la font informativa dels materials documentals per tal d'aproximar-nos als discursos institucionals establerts, i per aquest motiu hem valorat i desenvolupat la línia de treball de fer front a aquests problemes amb accions concretes. Hem disposat el conjunt de mesures preses en l'apartat següent dedicat a explicar el disseny operatiu de la recerca.

Els grups de discussió

Canviant de tema, i interessant-nos per les fonts informatives d'ordre personal, recordem que hem volgut dur a terme un procés d'obtenció de dades basat en la tècnica dels grups de discussió. Aquesta tècnica ha comportat, en el marc de les Ciències Socials, algunes confusions terminològiques, en funció de quina disciplina l'ha emprada. Mentre que per a la psicologia el grup de discussió té clarament un component terapèutic i restringit al petit grup amb el qual es treballa, la sociologia li ha atribuït un significat proper al d'instrument d'obtenció d'informació amb vistes a comprendre fets i fenòmens globals de la societat.

Històricament, podem situar el naixement d'aquesta tècnica de la mà de Merton el 1946, el qual comença a emprar i popularitzar el terme "focus groups" o grups focalitzats, i que posteriorment s'anirien usant sobretot en el camp del màrqueting. Avui, podem considerar que els grups de discussió són una tècnica específica dins de la categoria més àmplia d'entrevistes grupals, orientades a l'obtenció d'informació qualitativa (Morgan, 1988: 12). Les característiques principals que la defineixen són:

1. Propòsits de recerca aplicada en un camp determinat del coneixement, posant èmfasi en aquells valors relacionats amb el caràcter exploratori o preparatori del conjunt de la investigació.
2. Realització de l'entrevista grupal en un escenari formal expressament dissenyat per a aquesta activitat.
3. Estil de conducció de l'entrevista semidirigit o dirigit, amb un format d'entrevista i d'interrogació estructurat.

En definitiva, es tracta d'una tècnica a mig camí entre l'entrevista individual i les tècniques d'observació-participació, que es desmarca d'allò que seria una conversa natural, un grup terapèutic d'aprenentatge personal o un fòrum públic i alhora s'identifica amb cadascuna d'aquestes dimensions. En el quadre següent de Valles Martínez (1997: 307) resumim els principals avantatges i inconvenients d'aquesta tècnica d'obtenció d'informació:

ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ	
Avantatges	Inconvenients
<ul style="list-style-type: none"> • Economia de temps i diners: avantatges tradicionals. • Flexibilitat: utilitzable per a l'estudi d'una important diversitat de temes, amb persones i ambients diversos. • Els avantatges de la interacció grupal: efectes de sinergia, bola de neu, efecte d'audiència, estimulació, seguretat i espontaneïtat en grup, simulació de la interacció discursiva social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artificialitat en relació a les tècniques d'observació-participació. • Inconvenients clàssics de la interacció grupal: problemes de generalització, esbiaix, comparabilitat, desitjabilitat. • Inconvenients de la interacció social ortodoxa o tradicional: límits per a la recerca-acció participativa, necessitat de complementar amb tècniques grupals alternatives o afins.

Sembla evident que els grups de discussió poden resultar una bona eina d'obtenció d'informació per aproximar-nos a la dimensió personal que busquem sobre els discursos que desenvolupen els agents de la comunitat educativa. Amb tot, caldrà tenir molt en compte aquests avantatges i inconvenients per tal de dissenyar un model específic de funcionament d'aquesta tècnica per a aquesta recerca.

5.2. Tècniques d'anàlisi d'informació del discurs

En apartats anteriors hem deixat palesa la complexitat de manipular un gran nombre de variables i volums d'informació. Els procediments analítics que ens permeten assegurar una bona aproximació al discurs qualitatiu de qualsevol pràctica social, sistemàtics i amb una forta lògica interna, ens forcen a dotar-nos d'instruments potents i adaptats que ens facilitin aquesta tasca.

En aquest estudi hem optat per dur a terme l'anàlisi de la informació obtinguda, especialment dels grups de discussió, usant el programa informàtic ATLAS/ti. Creat per Muhr per a l'anàlisi qualitativa de dades en format escrit, icònic o auditiu, permet treballar amb comoditat i precisió grans quantitats d'informació, i facilita enormement l'ordenació, formalització i redacció de les conclusions de la recerca en curs.

Tal com afirma Muñoz Justicia (2001: 1), ATLAS/ti és una eina informàtica que persegueix l'objectiu de facilitar l'anàlisi qualitativa de grans volums de dades textuales. Seguint amb el mateix autor, volem remarcar que, atès que el focus d'atenció és l'anàlisi qualitativa, no persegueix automatitzar el procés d'anàlisi, sinó senzillament ajudar l'investigador. Aquest ajut prové de l'agilitat que ofereix en el moment de, per exemple, seccionar el text en passatges o cites, codificar-los, o redactar notes i comentaris de forma simultània. Dit d'una altra manera, ATLAS/ti proporciona un suport especial per a dur a terme totes aquelles tasques que, sense aquest programa, realitzaríem d'una forma més tradicional amb paper, llapis i retoladors de colors, fitxes, etc.

ATLAS/ti està fonamentat teòricament en els pressupostos bàsics de la "Grounded Theory" i, per tant, afavoreix una dinàmica d'anàlisi seguint

el Mètode de Comparació Constant. Amb aquest programa, a mesura que es va analitzant el text objecte d'estudi, es pot anar de forma simultània vers altres unitats textuais que ja han estat analitzades o que cal analitzar (totes elles estan activades en allò que podem denominar una Unitat Hermenèutica), amb la finalitat de corregir, modificar, substituir o afegir informació que aquella unitat de text particular ens ha suggerit. Seguint amb la mateixa lògica de treball, també ens permet anar recollint, de forma simultània a la codificació, idees i suggeriments que després constituiran la base de les conclusions de l'estudi. I, per si fos poc, també contribueix en l'organització dels codis i categories obtinguts de l'anàlisi amb vistes a la redacció de l'informe final. Per tots aquests motius es considera que ATLAS/ti organitza l'anàlisi de l'investigador en dos nivells:

- Nivell textual- En aquest nivell, la tasca bàsica consisteix a fragmentar el text en unitats bàsiques de significat, i a atribuir a cada fragment un codi que identifiqui el significat trobat.
- Nivell conceptual- En aquest nivell, la tasca bàsica consisteix a establir relacions entre els elements trobats, i a elaborar models fent ús de representacions gràfiques similars als mapes conceptuals.

Amb tot, hem de considerar que el treball en dos nivells, seguint la filosofia del Mètode de Comparació Constant, no implica necessàriament un ordre rígid prèviament establert que calgui seguir de forma estricta, sinó que el treball d'anàlisi se situa en una perspectiva holística en la qual es desenvolupa una feina interrelacionada. Tal com afirma Muñoz Justicia (2001: 1), no hem de considerar ambdós nivells com dues fases de treball independents entre si. De fet, ni tan sols podríem assegurar quina d'elles seria el punt de partença per a l'anàlisi. Podem iniciar una primera aproximació a les dades sense cap tipus d'hipòtesi i, a partir de la lectura atenta, començar a seleccionar

fragments de text que caldrà codificar posteriorment. O bé podríem aproximar-nos al text amb hipòtesis prèviament predefinides respecte a allò que ens trobarem, amb un llistat de codis inicialment definit, que aplicarem al text.

Sigui com sigui, ATLAS/ti es revela com una eina potent que permet una anàlisi acurada de dades textuais en el marc d'una recerca qualitativa.

5.3. Operativització de processos, variables i documents

Fins aquí ens hem dedicat a establir i definir els components i els fonaments teòrics que sostenen la metodologia d'aquesta recerca. A partir d'aquestes pàgines ens dedicarem a explicar la traducció operativa de tots aquests principis en la metodologia específica que hem utilitzat per analitzar el discurs sobre atenció a la diversitat de la comunitat educativa a Catalunya.

Com podem comprovar, no es tracta d'un enfocament metodològic ortodox sinó força eclèctic, fet a mida i condicionat pel propi objecte d'estudi. Amb tot, també advertim que aquesta heretodòxia metodològica respecta dos elements principals:

- Tota decisió metodològica que hem dut a terme té una relació directa amb algun principi metodològic teòric. Establint aquest principi d'actuació, pretenem configurar un marc metodològic coherent i amb una lògica interna forta entre les seves parts.
- Tota anàlisi o procediment respon a una decisió metodològica prèviament definida. Establint aquest principi d'actuació, pretenem aportar rigor científic al conjunt de la recerca, en la qual cada part actua de forma integrada i interrelacionada amb la resta.

A continuació oferim un resum de quines han estat les principals fonts d'informació consultades (tant les institucionals com les personals), així com també de quins han estat els procediments analítics emprats per a l'obtenció de conclusions que ens permetin respondre a les preguntes i hipòtesis inicials d'aquest estudi.

Fonts d'informació institucional i procediments d'anàlisi: els materials documentals i la inducció analítica.

Per a l'anàlisi del discurs de l'Administració educativa

El discurs de la comunitat educativa a Catalunya ve condicionat, com resulta lògic i evident, per les diverses actuacions i posicionaments que du a terme l'Administració educativa. En el cas del nostre país, aquesta Administració correspon al Govern autonòmic, la Generalitat de Catalunya. Tal com consta en l'article 15 de la Llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre, d'Estatut d'Autonomia de Catalunya:

És de competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències, sens perjudici d'allò que disposen l'article 27 de la Constitució i Lleis Orgàniques que, conforme a l'apartat primer de l'article 81 d'aquella, el desenvolupin, de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució i de l'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia.

Aquesta assumpció de competències plenes es va acabar materialitzant amb el Reial Decret 1089/1980 de 3 octubre, sobre el traspàs de serveis i funcions de l'Estat a la Generalitat en matèria d'ensenyament, i amb el Decret 2872/1980 de 1 desembre, sobre el desenvolupament estructura orgànica del Departament des d'aleshores anomenat d'Ensenyament.

Tanmateix, el fet de disposar de competències plenes però no exclusives, ja que es tracta d'un dret constitucional fonamental, fa que qualsevol anàlisi dels discursos educatius des de la perspectiva de l'Administració educativa també hagi de tenir en compte el Govern central de l'Estat. Aquest, a través de les seves lleis orgàniques, traça els eixos fonamentals de la política educativa genera per a tot el

territori espanyol. Qualsevol anàlisi que menystingui aquesta consideració pot ser contemplada com una anàlisi esbiaixada.

Un cop identificats els agents productors de discurs o de les condicions que determinen en gran mesura la producció del discurs, hem de fer front a tot un conjunt de problemàtiques metodològiques que ens dificulten la identificació immediata dels materials susceptibles de ser tinguts en compte en aquest estudi. Enunciem alguns d'ells:

- **Naturalesa del document-** Normalment les Administracions produeixen textos legislatius (lleis, decrets, reglaments, ordres, ...), però no és tan clar que a través d'aquests textos legislatius puguem identificar els discursos. Els documents legislatius i executius responen a una estructura i una elaboració del llenguatge de naturalesa jurídica, per la qual cosa podem deduir que analitzar les lleis que redacta un Govern no significa necessàriament analitzar el discurs que produeix sobre aquella matèria.
- **Extensió-** La producció de normativa de les Administracions sobre educació i ensenyament és tan extensa que només la seva anàlisi ja podria ser objecte d'una o diverses tesis doctorals sobre aquest objecte d'estudi. En aquesta recerca, tot i reconèixer el paper cabdal de l'Administració educativa en el marc de la comunitat educativa, no estem tan interessats en aquesta part com en el conjunt global. Existeix un problema real de definir els límits de l'objecte d'estudi.
- **Localització-** És habitual que les Administracions concentrin la gestió de les seves competències en educació i ensenyament en un únic Departament per tal de facilitar la coherència i la coordinació. Però també és habitual que, per motius de tradició, de funcionament intern, aquest fet no sigui sempre així. En el cas concret de Catalunya, per exemple, la majoria de les polítiques educatives es concentren a

Ensenyament, però per exemple la formació de persones adultes correspon a Benestar Social, o la gestió universitària ocupa un departament propi.

- Ubicació temporal- Les Administracions educatives canvien de responsables segons els resultats de les eleccions que es van efectuant. Aquest fet dificulta poder establir, per exemple, una anàlisi de la continuïtat en el temps del discurs institucional, ja que en funció de la força política hegemònica es tendirà a produir un discurs o un altre, a diferència de les entitats de la societat civil (grups d'ensenyants, associacions de pares i mares, ...) amb les quals resulta més senzill poder introduir la variable "temps" en l'anàlisi del discurs a causa de la continuïtat que poden dur a terme amb independència dels trasbalsos polítics. Convé també recordar que, tot i que a Catalunya l'Administració educativa democràtica ha estat fins ara en mans exclusives d'una única formació política, els propis canvis de responsables ha marcat diferències significatives.

- Lògica del discurs- La lògica del discurs polític és diferent a la lògica del discurs de la societat civil. Quan el discurs polític es produeix des del poder estant, se segueix una lògica estratègica, deixant de banda la pròpia lògica ètica que caldria contemplar. Dit d'una altra manera, allò que es diu no està en funció d'allò que hauria de ser (lògica ètica) sinó en funció d'allò que reporta més beneficis i menys costos per a la formació política en el poder (lògica estratègica). Aquest fet ens hauria, ni que sigui, dubtar de la validesa dels textos produïts, els quals haurien de ser analitzats des de dos punts de vista: allò que diu i allò que realment vol dir.

Totes aquestes problemàtiques, i d'altres que també podríem enunciar (fonts del discurs, homogeneïtat-heterogeneïtat d'aquest, etc.), ens fan molt difícil poder seleccionar uns textos específics i, a partir de la seva

anàlisi, determinar quins són els vectors estructurals del discurs de l'Administració educativa sobre l'atenció a la diversitat. Tanmateix, i com remarcàvem al principi, defugir aquest component essencial de la comunitat educativa no tindria sentit. Per tots aquest motius, hem pres dues decisions que, al nostre parer, respecten la complexitat d'abordatge discursiu que hem descrit:

- D'una banda, pel que fa a l'Administració educativa *stricto sensu*, hem optat no per seleccionar i analitzar uns textos representatius sinó marcar els eixos fonamentals de les polítiques educatives que han tingut una incidència rellevant en la producció de discurs en el marc de la comunitat educativa. Aquesta opció ens permetrà, entre d'altres coses, comprendre millor l'estructura i el procés d'elaboració de la resta de sectors de la comunitat educativa, generalment dependents de les iniciatives i dels projectes dels Governos a l'hora de posicionar-se. Aquest caràcter reactiu de la resta d'agents educatius fa que aquesta identificació de factors bàsics siguin primordial.
- D'altra banda, no hem volgut evitar la necessitat indefugible d'analitzar algunes produccions escrites per identificar-hi temes prioritaris, connexions establertes entre aquests, retòriques abordades, etc. Per acomplir amb aquesta dimensió, hem seleccionat una institució concreta, el Consell Escolar de Catalunya, veu més representativa de la comunitat educativa des de la perspectiva institucional, ja que en ell s'hi troben representats tots els sectors de la comunitat més l'Administració, i això el fa un ens clau a l'hora de saber quin és el pols social i educatiu sobre una temàtica determinada.

Com podem observar, ambdues decisions preses, més que contemplar una anàlisi en si de l'Administració educativa, fonamenten una actuació propedèutica que ens permetrà analitzar amb més rigor i coneixement de causa la resta de sectors educatius. Aquesta és, si més no, la

mesura que considerem òptima en funció de les característiques d'aquest estudi.

Per a l'anàlisi del discurs del professorat i els professionals de l'ensenyament

Nombrosos organismes educatius coincideixen a assenyalar el professorat com la peça clau del sistema educatiu. Des d'una perspectiva internacional, podem destacar alguns dels treballs de la Conferència Mundial "Educació per a tothom" (Jomtien, Tailàndia 1990), en què es va dedicar una atenció específica a la figura del mestre, atès el seu rol fonamental en la xarxa social de pràcticament tots els països del món. També a la 45^a. Conferència Internacional d'Educació (BIE-UNESCO, Ginebra 1996), dedicada al tema "Enfortiment del rol del professorat en un món canviant", es va indicar que la reforma que necessita l'escola té com actor principal el professorat, motor de qualsevol procés de transformació del sistema.

Des d'una perspectiva més local, la mateixa LOGSE (1990) considera fonamental la figura del docent com element bàsic per aconseguir la qualitat de l'ensenyament, i hi destina mesures concretes per enfortir i millorar el seu rol en el títol IV "De la qualitat de l'ensenyament" d'aquesta llei orgànica. Diversos autors (Contreras, 2000; Gimeno Sacristán, 2002; etc.) apunten en la mateixa direcció. Per citar-ne algun, recordarem Díez Hochleitner (1992: 36) quan afirma:

El factor essencialíssim [del sistema educatiu] és el professorat, al qual cal promoure i assegurar-ne la participació activa a l'hora de formular continguts, solucionar mètodes i mitjans per a l'ensenyament i fer funcionar cada centre educatiu.

La conseqüència d'aquest fet per a l'estudi documental present és clara: cal dedicar un espai extens i ampli a analitzar quin és el discurs que el

professorat articula a l'entorn de l'atenció a la diversitat, atès el seu pes específic i incidència en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Amb tot, resulta una tasca complexa poder acostar-se a aquest discurs d'una forma significativa, principalment per dos motius. El primer, de caràcter quantitatiu, és el seu elevat nombre. Fonts del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2002) calculen que el total de docents i professionals de l'ensenyament que exerceix en el sistema educatiu no universitari ronda els 60.000 individus. El segon motiu, més qualitatiu, ens fa pensar en l'enorme complexitat d'aproximar-se al pensament i les opinions d'un col·lectiu tan divers i heterogeni, ja que entre el professorat també existeix diversitat.

Per tant, i en funció d'ambdues dificultats, hem dissenyat un procediment d'anàlisi que contempla, d'una banda, la selecció d'una mostra representativa de dades i, d'altra banda, la consideració de la diversitat atenent dues tipologies mot genèriques de professors i professores en funció del criteri de participació professional i social, bo entenent que aquest criteri ens permetrà accedir a una visió més global del discurs que s'elabora. Aquests dos paràmetres ens han conduït a impulsar dues línies de recerca:

- *Per a analitzar aspectes relacionats amb la globalitat del professorat*- Estudi de la demanda i l'oferta de formació permanent del professorat en actiu sobre "atenció a la diversitat". Es tracta d'una línia eminentment quantitativa, desenvolupada per aproximar-nos als elements que componen el discurs del professorat, a través d'un estudi longitudinal que abasta els darrers 10 anys.
- *Per analitzar aspectes relacionats amb el professorat que es compromet socialment i participa d'associacions educatives i/o pedagògiques*- Estudi de documents rellevants que els principals moviments de mestres hagin produït durant els darrers 10 anys. Es

tracta d'una línia més qualitativa, desenvolupada per aproximar-nos a les relacions establertes entre els elements que componen el discurs elaborat del professorat.

Resulten òbvies les possibilitats i les limitacions d'ambdues perspectives. Mentre que amb la primera podem arribar a identificar valors que siguin d'una determinada validesa i fiabilitat per al conjunt, també és cert que els resultats no poden indicar-nos més que tendències molt generals, sense aprofundir en els mecanismes elaboradors de discurs. Aquesta dificultat la resol satisfactòriament la segona perspectiva, però hem de prendre consciència del risc que correm a l'hora d'usar les dades obtingudes per a fer afirmacions excessivament genèriques, ja que són obtingudes de grups minoritaris de professorat. Per aquest motiu hem optat per una combinació.

Per a l'estudi de la formació permanent del professorat en actiu, hem cregut que els continguts formatius dels cursos als quals hi assisteix pot oferir-nos informació rellevant al voltant de quin és el vocabulari que s'usa sobre "atenció a la diversitat", quina és la importància dels temes o quina presència té la formació sobre "atenció a la diversitat" respecte al conjunt de la proposta formativa d'actualització professional. La formació, en certa mesura, ens proporciona un accés indirecte al pensament del professorat que pot resultar interessant ja que, com diu Imbernon (1998: 57-58):

La formació del professorat experimentat es recolzarà en una reflexió dels subjectes sobre la seva pràctica docent, de forma que li permeti examinar les seves teories implícites, els seus esquemes de funcionament, les seves actituds, etc. realitzant un procés constant d'autoavaluació que orienti el desenvolupament professional.

Però no només aquest pot ser un valor òptim per procedir a la identificació dels elements que componen l'arquitectura discursiva del conjunt del professorat. La pròpia estructura i funcionament de la

formació permanent a Catalunya inclou, com aspecte bàsic, la detecció de necessitats formatives a través d'avaluacions anuals realitzades en els centres. Això significa que a través d'una ullada als plans de formació, podem també fer-nos una idea general sobre quins són els interessos i necessitats del professorat, generalment associats a criteris d'actualitat, preocupació, etc. Com afirma García Llamas (1999: 11), les necessitats de formació del professorat poden proporcionar-nos "informació sobre el grau de coneixement d'aquest sobre un tema, el nivell de formació que hi ha assolit, o la motivació per aprofundir-hi o tractar-lo", entre d'altres.

Per a efectuar l'estudi de l'oferta formativa, hem seleccionat dos grans àmbits. Un d'ells, pertanyent a l'Administració educativa (i, per tant, extensible a tot el conjunt de professionals), és el Pla de Formació Permanent, organitzat, executat i avaluat per la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. L'altre, corresponent al sector de la iniciativa social i la societat civil, és el Programa de Formació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, tal vegada el més rellevant i representatiu de les distintes actuacions formatives que es promouen al marge del sector públic.

Hem manifestat, també, el nostre interès per realitzar recerca qualitativa l'entorn de documents representatius de moviments de mestres. A Catalunya, el professorat que té voluntat de participar activament des de la seva professionalitat, gaudeix de l'espai que ofereixen els moviments de renovació pedagògica (MRP a partir d'ara). Aquests són col·lectius de mestres i professors que, preocupats pel sistema educatiu i la societat, treballen conjuntament per tal d'oferir propostes de millora, a més de ser un espai de reflexió permanent. Per tant, aquests moviments són plataformes d'elaboració de discurs, i una oportunitat per acostar-nos als plantejaments docents sobre "atenció a la

diversitat” des de la perspectiva d’una retòrica discursiva elaborada i intencional.

Hem evitat comptar amb la veu del professorat sindicat. A través de les sectorials d’educació de les principals confederacions sindicals, també podem obtenir informació sobre aquesta temàtica. Amb tot, existeix una diferència d’arrel notable respecte als moviments de renovació pedagògica: mentre que aquests darrers col·lectius tenen com a eix central de la seva discussió l’alumnat, els sindicats concentren la seva atenció en el propi professorat. I no és pas que no ho necessiti ja que, tal com afirma Imbernon (1998: 147), “el professorat pot trobar-se en un procés de desprofessionalització, perquè està sotmès a una pèrdua progressiva del control sobre el seu treball”; però a l’hora d’analitzar els discursos sobre atenció a la diversitat, ens interessa més el vessant del docent com a pedagog que com a treballador.

Per a efectuar l’estudi dels discursos dels moviments de mestres durant els darrers 10 anys, hem seleccionat dues tipologies de documents:

- *Documents resultants de congressos o jornades de treball*- Documents del Primer Congrés de Renovació Pedagògica (novembre 1992-febrer 1996), impulsat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica; i document “El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives” (gener 2001), de la mateixa Federació.

L’anàlisi d’aquesta documentació ens ha de garantir, si més no, una visió relativament àmplia, doncs no es va tractar d’un Congrés puntual destinat a un nombre limitat de participants, sinó que va suposar tot un procés llarg de tres anys i escaig que va dinamitzar la reflexió asserenada i continuada d’un col·lectiu nombrós (més de 1.000 participants) i, en certa mesura, representatiu.

Per a l'anàlisi de les accions formatives de formació permanent

Per aproximar-nos a la recerca sobre aquesta qüestió, hem optat per constituir en unitat d'anàlisi el títol dels cursos, bo i entenent que aquest permet ser un bon indicador global del seu contingut. A més, el títol d'un curs acostuma a tenir incorporats els descriptors fonamentals de la tasca proposada, i són en moltes ocasions l'única unitat comunicativa amb què el professorat rep informació sobre l'oferta formativa. Procedirem, per tant, a analitzar quins són els descriptors referents a l'atenció a la diversitat que s'inclouen en els títols dels cursos de formació permanent del professorat dels darrers 10 anys.

A partir d'aquí, es fa necessari establir un protocol metodològic. Hem establert la metodologia d'anàlisi a partir de tres processos:

- Identificació del llistat de descriptors que ens permetrà efectuar l'anàlisi
- Identificació dels criteris d'anàlisi de les dades
- Disseny del procés d'obtenció de dades.

1. Per a identificar quins han de ser els descriptors que serveixin com a referents del procés analític, hem fonamentat la presa de decisions i la selecció d'ítems en el marc teòric de l'estudi, explicat en els capítols anteriors. Els descriptors resultants, que aplicarem a l'anàlisi del títols dels cursos, han estat els següents:

- Educació especial
- Necessitats educatives especials (inclou aspectes de tractament i aspectes de desenvolupament curricular)
- Dificultats d'aprenentatge (no associades a discapacitats)

- Educació intercultural (inclou aspectes d'educació compensatòria amb minories i d'educació en valors)
- Minories culturals, grups culturals i cooperació internacional
- Coeducació
- Atenció a la diversitat (inclou aspectes generals de tractament de la diversitat)
- Estratègies per atendre a la diversitat (inclou aspectes de desenvolupament curricular, organitzatiu, etc.)
- Comportament de l'alumnat
- Escola i comunitat (inclou les relacions família-escola, les relacions amb l'entorn, etc.)

Som conscients que aquesta opció no queda exempta de dificultats o febleses metodològiques. Per exemple, estem convençuts *a priori* que en alguns casos ens podem trobar amb dos o tres descriptors en un mateix títol. En els casos que això succeeixi, hem decidit prendre com a referent principal aquell que sigui el nucli del sintagma nominal del títol. Una segona feblesa la podem trobar en relació al propi significat, ja que cal comptar d'antuvi amb l'ambigüïtat dels significats que atribueixen els formadors que titulen els cursos d'una manera o d'una altra, i també amb la lectura subjectiva i heterogènia que elaboraran els participants. Com a tercera feblesa destaquem la importància de tenir en compte la modalitat formativa (seminaris, cursos, tallers, assessoraments, etc.), l'etapa educativa per a la qual està ha estat dissenyada la formació (Infantil, Primària, ESO, etc.) i d'altres. Respecte a aquesta darrera qüestió, hem de dir que no hem fet distincions assumint aquests trets diferencials, i n'hem fet una lectura general, perquè l'objectiu d'estudi no és la formació sinó l'atenció a la diversitat a través de la formació. Hem deixat al marge, això, sí, les conferències; la resta de l'oferta l'hem titulada, i la denominarem així d'ara endavant, com "accions formatives".

De les reflexions del darrer paràgraf se'n després, lògicament, el fet que les dades obtingudes de la recerca són genèriques, descriptives dels casos estudiats; més que inferir, ens permeten establir intuïcions, i observar algunes relacions o omissions que ens permetin endinsar-nos en el difícil i complex abordatge del discurs del professorat sobre atenció a la diversitat.

2. Per a identificar els criteris d'anàlisi de les dades, hem definit tres com els més interessants per als objectius que ens hem plantejat:

- *Nombre d'accions formatives que inclouen un descriptor en un curs acadèmic*- Ens proporciona informació sobre la presència i el grau d'importància de la temàtica en un curs determinat.
- *Nombre d'accions formatives que inclouen un descriptor en un període de 10 cursos acadèmics*- Ens proporciona informació sobre la presència i el grau d'importància de la temàtica durant els darrers anys (perspectiva longitudinal)
- *Nombre d'accions formatives que inclouen tots els descriptors en un curs acadèmic*- Ens proporciona informació sobre la presència i el grau d'importància de l'atenció a la diversitat en un curs determinat.

3. Pel que fa al procés d'obtenció de dades, hem de distingir entre el procediment aplicat per a obtenir-ne per part de l'Administració educativa, i el que hem aplicat per obtenir-ne de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

L'Administració educativa estructura la seva oferta de formació permanent del professorat, com anunciàvem abans, a través dels Plans de Formació Permanent que dissenya la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament. El període d'estudi que ens interessa (1990-2002) inclou l'execució de dos

d'aquests Plans, el del període 1989-1996, i el del període 1996-2001. Els Plans identifiquen 6 tipologies d'accions formatives, que són:

BLOC A: Programes de preparació per al nou sistema educatiu

BLOC B: Formació per a la millora de la pràctica docent i l'adquisició de nous coneixements

BLOC C: Programes d'especialització i de qualificació professional

BLOC D: Formació per a la innovació en centres educatius

BLOC E: Formació per a l'exercici de funcions específiques

BLOC F: Ajuts individuals per a la formació i de suport a la recerca educativa

Nosaltres centrarem la nostra anàlisi en les accions formatives del Bloc B, les més genèriques i les que inclouen, entre d'altres temes, "Introducció de temes transversals: educació per a la salut i salut laboral, igualtat d'oportunitats noi-noia, interculturalitat, educació per la consum i mediambiental, educació en els valors i en la dimensió europea, etc." i també "Educació en situacions específiques: món rural, alumnes amb necessitats educatives especials, programes de garantia social". Curiosament, en el Bloc E, destinat a la "Formació per a l'exercici de funcions específiques", no apareix cap referència a la funció docent en Educació Especial.

El desplegament operatiu del Pla es fa a través dels Plans de Formació de Zona (PFZ), d'abast comarcal o, en el cas de gran densitat de població, municipal o intermunicipal. L'oferta s'elabora a partir d'una enquesta de necessitats formatives que es trasllada als centres, que posteriorment s'analitza i organitza per part d'una comissió plural i que finalment es gestiona dels dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP). Atesa la manca d'un fons general consultable, centralitzat i de fàcil accés sobre els PFZ dels CRP, hem optat per demanar aquesta

informació de manera individualitzada a cada Centre mitjançant una carta.

A partir de les respostes rebudes (escasses), i tenint en compte criteris com la mitjana de volum d'accions formatives per curs, o situació en medi urbà o rural, hem seleccionat la informació desigual (i en alguns casos deficient) que hem obtingut, i hem constituït tres grups de documents que ens permetin ajsutar-nos millor a l'estudi de cas.

- Grup de CRP sobre els quals disposem informació des de principis dels 90- Horta-Guinardó (Barcelona) i Alt Penedès. Són els que millor ens permetran abordar l'estudi longitudinal.
- Grup de CRP sobre els quals disposem informació des de mitjans dels 90- Bages, Cornellà. Són els que millor ens permetran copsar la incidència dels canvis socioeducatius que es van viure en aquell període (implantació generalitzada de la Reforma, arribada de famílies immigrades, etc.)
- Grup de CRP sobre els quals disposem informació des de finals dels 90- Badalona, Castelldefels. Són els que millor ens permetran contrastar, des d'un criteri més transversal, la constància o no de determinades característiques.

Canviant de terreny, i passant a comentar el procés d'obtenció de dades amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat, hem de remarcar l'estratègia diferenciada que hem seguit. Aquesta entitat té uns objectius emmarcats dins d'un projecte social que condiona la proposta d'accions formatives, però també s'adapta a les demandes que rep a través dels seus canals de comunicació oberts amb el sector educatiu. Així doncs, l'anàlisi de la informació que ens puguin oferir suposarà un element de contrast amb l'oferta formativa de l'Administració educativa. L'obtenció d'informació de Rosa Sensat es va efectuar mitjançant una carta escrita sol·licitant totes les programacions

d'oferta formativa de la institucions fins a remuntar-nos a 1990. La resposta va ser ràpida, completa i satisfactòria, la qual cosa ens permet fer un estudi de cas més vàlid.

Per a l'anàlisi del discurs dels Moviments de Renovació Pedagògica

Tal com indicàvem més amunt, l'anàlisi discursiva dels MRP ens ha de permetre, des d'un vessant més qualitatiu, aproximar-nos a les relacions establertes entre els elements que componen el discurs elaborat del professorat. Hem procedit, si fa no fa, de la mateixa manera que amb les dades referents a la formació permanent, identificant tres processos fonamentals:

- Identificació de descriptors per a l'anàlisi
- Identificació de criteris per a l'anàlisi
- Procés d'obtenció de dades

1. Els descriptors per a l'anàlisi són els mateixos que hem usat per a l'estudi de les accions formatives. Aquest ítems, recordem-ho, es basen en els conceptes i les categories principals que obtenim del marc teòric sobre "Atenció a la Diversitat" que hem construït en el capítol anterior.

En certa mesura, usar els mateixos descriptors resulta avantatjós ja que aquest fet ens permetrà poder establir relacions i sincronies, si s'escau, amb les dades resultants de l'estudi més quantitatiu.

2. Els criteris per a l'anàlisi han estat basats també en termes similars. Concretament, hem volgut seguir una pauta que respon a tres procediments:

- *Identificació d'un descriptor en un paràgraf*- Busquem la presència de descriptors en el text, i establim com unitat d'anàlisi el paràgraf al qual hi pertany. Assagem de tenir presents tant els descriptors que apareixen com aquells que són omíttits, ja que les absències poden, en certa mesura, resultar significatives.
- *Anàlisi de la relació del descriptor amb la resta de significants en el paràgraf*- Provem d'establir quina relació existeix entre aquest descriptor i la resta d'elements de la unitat d'anàlisi. Sovint coincideix que arribem a trobar més d'un descriptor en un mateix paràgraf, la qual cosa ens permet poder establir relacions més precises (causalitat, correlació, subordinació, independència, etc.) entre aquests.
- *Comparació intratextual de les relacions observades*- Un cop hem acabat amb el buidat de relacions establertes entre descriptors, procedim a analitzar, des d'una perspectiva més àmplia, aspectes relacionats amb la globalitat del text, com ara la presència recurrent d'un determinat tipus de relació, les contradiccions possibles entre diverses relacions establertes en moments diferents de l'escrit, etc.

3. Per a l'obtenció de dades, es va efectuar una demanda per escrit dels documents seleccionats per a analitzar a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la qual els va lliurar sense cap mena d'inconvenient. Aquest documents són tres:

- "RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. Documents del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica", núm. 9, novembre 1995- És el document vinculat del Congrés que recull les aportacions territorials prèvies que els distints MRP comarcals havien anat elaborant al llarg del període 1993-1995. Pot aportar una visió rica per la diversitat d'agents de territoris implicats. Garanteix un contrast des de la globalitat dels Moviments.

- “RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. Documents del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica”, núm. 14, març 1996 i núm. 15, juny 1996- Són els dos documents vinculants del Congrés que recullen tant les conclusions dels debats de les Jornades Finals (núm. 14) com les conclusions generals de tot el procés (núm.15). Poden aportar una visió interessant dels consensos elaborats. Garanteix un contrast des de la construcció d’un discurs general.
- “El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives”. Document de treball de la FMRP, gener 2001- És el darrer document dels MRP que aborda qüestions globals sobre educació i sistema educatiu. Pot aportar una visió rellevant sobre quins són els últims enfocaments i tendències a l’hora de comprendre l’atenció a la diversitat. Garanteix un contrast d’actualitat sobre la línia discursiva del Congrés en aquesta matèria, analitzada en profunditat.

El primer document, referit als treballs duts a terme per les diverses comissions territorials del Congrés, ha estat contemplat en la seva totalitat, és a dir, als set documents elaborats que s’hi recullen:

- Document de les jornades territorials de Lleida (novembre 1994)
- Document de les jornades territorials del Camp de Tarragona (novembre 1994)
- Document de les jornades territorials de Santa Coloma de Gramenet (novembre 1994)
- Document de les jornades territorials del Maresme (novembre 1994)
- Document de les jornades territorials d’Osona (març 1995)
- Document de les jornades territorials de Girona (març 1995)
- Document de les jornades territorials del Vallès Oriental (maig 1995)

Per a l'anàlisi del discurs de FAPAC

Per a l'estudi de cas sobre els discursos i retòriques institucionals que desenvolupen els pares i mares d'alumnes, i ateses les característiques d'aquest estudi, hem seleccionat la veu d'aquells que estan organitzats, considerant la possibilitat d'estudiar els elements discursius de la gran majoria per a d'altres investigacions. Entre el moviment associatiu de famílies, hem optat per seleccionar el cas de FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya). Tal com s'explica en la web d'aquesta Federació (www.fapac.org), el moviment associatiu de pares i mares té els seus orígens a finals de la dècada dels 60 amb uns objectius que sintonitzaven amb el context polític del moment: escola per a tothom i gratuïta, estabilitat del professorat, catalanització, escola participativa... Per tal de donar força a aquest moviment va néixer l'any 1975 aquesta organització, la qual fou legalitzada l'any 1978. Actualment, FAPAC té un augment constant i progressiu en el nombre de socis, i aplega la majoria de les APA d'escoles públiques de Catalunya.

Per a poder realitzar l'estudi de cas i aproximar-nos al discurs "oficial" de la institució sobre l'atenció a la diversitat, hem considerat i seleccionat quatre tipus de documents:

- articles signats per membres de la Junta Directiva de la Federació que s'assumeixen com opinió institucional i que apareixen en EL PLEC, òrgan oficial de comunicació interna
- articles de membres de la Junta Directiva que apareixen en altres butlletins de comunicació externs
- dossiers de formació interna per als associats
- documentació de jornades organitzades o bé en què hi ha format part FAPAC de forma institucional.

Per a l'anàlisi del discurs del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya

Fent un repàs als diversos agents socials educatius, cal tenir en compte la veu dels principals destinataris de la formació i de l'educació: l'alumnat. Aquesta tasca, però resulta altament complexa quan ens adonem la gran variabilitat de condicions, situacions i necessitats que poden acollir-se sota l'aixopluc d'aquest terme: des dels infants de l'escola bressol fins als participants d'una escola d'adults; des dels adolescents d'una organització estudiantil (molt minoritaris i per aquest motiu, a voltes, poc representatius) fins al gran conjunt d'alumnat d'aquesta edat, etc.

Amb tot, no hem volgut renunciar a la necessitat de comptar amb una veu "jove", que parli en primera persona sobre com analitza i proposa processos d'atenció a la diversitat, i la mirada ens ha adreçat a considerar el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya. Tal com s'explica en la seva pagina web (www.cnjc.net), el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (CNJC) és la plataforma no governamental que aplega les principals entitats juvenils d'àmbit nacional i els consells territorials de joventut. El CNJC promou els interessos dels infants i la gent jove a la societat catalana i davant els poders públics. Actualment, el CNJC està format per 79 entitats que tenen en comú el fet de treballar en l'àmbit juvenil, però que són de ben diversa tipologia. N'hi ha d'estudiantils, socials, organitzacions polítiques, seccions sindicals, entitats educatives, etc. A més, també hi són representats, com a observadors, consells locals i comarcals de joventut i entitats que presten serveis a la joventut.

L'origen del Consell es remunta al 1976, quan entitats juvenils catalanes van crear la Taula Coordinadora d'Entitats i Moviments de Joventut de

Catalunya, coneguda com a Taula de Joves de Catalunya, al mateix temps que les organitzacions polítiques juvenils creaven el Consell de Forces Polítiques Juvenils. Amb el restabliment de la Generalitat de Catalunya, la Taula de Joves va proposar la creació d'un consell nacional de joventut que aplegués totes les entitats juvenils. Així, el 1979 el President Tarradellas creava el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, aglutinant les dues plataformes precedents, i mantenint el propòsit que la veu dels joves fos més escoltada per les administracions i que es garantís la participació dels joves i de les seves associacions. Malgrat la seva condició d'organització no governamental, el CNJC va adquirir naturalesa legal amb la Llei 14/85 de creació del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, que determina el seu caràcter privat però regit per dret públic.

L'elecció d'aquesta plataforma de posicionament i d'interlocució pública respon a diversos motius. En primer lloc, podem considerar-lo un fòrum representatiu dels moviments d'estudiants (i, per tant, de l'alumnat), la pràctica totalitat dels quals és membre del Consell i el seu conjunt representa aproximadament un 20% sobre el total d'entitats de ple dret. En segon lloc, la presència d'altres entitats en el seu si, com ara formacions polítiques i sindicals juvenils, moviments d'educació i de formació en el lleure o associacions de defensa o promoció dels drets individuals de col·lectius específics (per exemple, Dones Joves, l'Associació d'Estudiants i Joves de Guinea Equatorial, el Grup Jove de la Coordinadora Gai-Lesbiana o la Fundació Catalana Síndrome de Down), el fa un espai privilegiat per copsar quin és l'estat d'opinió de les generacions joves sobre els temes que ens ocupen en aquest estudi. La presència d'aquesta diversitat i d'aquesta pluralitat d'opcions incloses en aquest espai comú que representa el Consell facilita l'aproximació a un discurs global i centrat. En tercer i darrer lloc, el fet de tractar-se d'una organització no representativa de cap col·lectiu de professionals de l'educació i lliure de vinculacions amb l'administració educativa li

atorga el valor afegit de la distància respecte al tema. A través del CNJC podem acostar-nos a la veu dels agents socials que seran els protagonistes de la societat en un futur immediat.

Aquests valors positius del Consell Nacional, però, esdevenen una dificultat quan volem obtenir referències vàlides i fiables sobre el seu discurs ideològic i les seves opcions. La producció de publicacions per part del CNJC acostuma a ser rica i abundant, però sovint amb una perspectiva sectorial que no permet copsar cap a on es dirigeix el discurs global. Consultant el seu fons bibliogràfic i documental, trobem resolucions, acords, comunicats i altres tipus de documents que fan referència a temes organitzatius dels Consells locals de joventut, a la immigració, a l'habitatge, etc. La consulta de l'hemeroteca, que conserva exemplars de les 68 edicions de la revista "Debat juvenil", òrgan oficial de comunicació del Consell, acostuma a ser més aviat un espai d'expressió juxtaposada de les propostes i les opinions de les diverses entitats que componen aquest organisme.

Per tant, a l'hora de centrar-nos i seleccionar informació rellevant que ens permeti analitzar l'evolució del concepte d'"atenció a la diversitat" en el CNJC al llarg dels darrers 10-15 anys, hem reduït el ventall de documents a dues publicacions recents:

- "Línies de política juvenil del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya" (CNJC, 1999)
- "186 propostes per a l'associacionisme juvenil per una democràcia participativa" (CNJC, 2002)

Es tracta de dos textos globals, molt complets des del punt de vista de proporcionar informació sobre el discurs actual d'aquest ens pel que fa a les qüestions vitals de la societat. Són, alhora, representatius del període d'estudi per omissió, ja que documents amb una densitat i

perspectiva de globalitat similars es remunten a mitjans dels anys 80. Hem de renunciar, doncs, a efectuar una anàlisi diacrònica sobre l'evolució discursiva del CNJC en matèria d'atenció a la diversitat per al període marcat, però pensem que les dades obtingudes d'una anàlisi més sincrònica també poden aportar-nos informació significativa.

Per a l'anàlisi del discurs de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya

Fins aquí hem abordat, a través de l'estudi de casos, el discurs dels diversos agents, sectors i estaments de la comunitat educativa *stricto sensu* (Administració educativa, professorat, famílies, alumnat). Aquest repàs quedaria incomplet, però, si no féssim una referència explícita al món de l'anomenada "educació no formal", que com es desprèn de les diverses conclusions obtingudes fins al moment, es tracta d'un espai educatiu molt proper al formal i hi entra de ple si considerem la dimensió comunitària i de treball en xarxa que l'educació ha de contemplar avui dia.

Tot i que ja hem efectuat alguna crítica línies amunt sobre aquesta classificació proposada per Coombs (1971) sobre l'educació segons el grau de formalització (formal, no formal, informal), és una realitat el fet que internacionalment i local es considera plenament vigent i s'usa de manera generalitzada. I també és una realitat que l'educació no formal és una dimensió que cada cop està prenent més i més força en l'escenari educatiu de tot arreu. Aquest tema ja és present entre els continguts de les agendes internacionals. Per posar un exemple, el Fòrum Europeu de la Joventut, en el marc del Fòrum d'ONG europees "Citizens' Agenda 2000" celebrat a Tempere el desembre de 1999, va dur a terme una sessió de treball titulada "The recognition of the non formal education", basada en l'estudi "Building bridges for learning. The recognition and value of non-formal education in youth activity" (Sahlberg, 1999). En un terreny més proper, podem observar com l'educació no formal ha estat objecte significatiu d'anàlisi i debat en el marc de la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002), concretament a través de la seva secció tercera "Atenció a la diversitat", i actualment

s'està tramitant una iniciativa legislativa al Parlament de Catalunya per a impulsar l'aprovació d'una llei que defensi i promogui l'especificitat dels moviments i associacions d'educació no formal del país.

A casa nostra, però, el concepte i la pràctica de l'educació no formal ha estat tradicionalment associada a les institucions que ofereixen un marc educatiu axiològic en el temps lliure d'infants, adolescents i joves. Tal com diu Vallory (2001: 6):

A nivell internacional, el terme "non-formal education" s'ha estès força com a expressió de l'educació que es donen en estructures organitzades però fora de l'escola. Malgrat això, l'àmplia tradició en aquest àmbit a Catalunya fa que, possiblement, el terme hagi quedat estret (...). És l'associacionisme educatiu [la traducció d'educació no formal en l'àmbit català], que al nostre país el componen el que s'ha anomenat pluralment entitats d'educació en el temps lliure, d'educació escolta, d'educació en el lleure o de lleure educatiu.

Coherents amb aquesta particularitat, entre les diverses institucions catalanes que responen a aquesta definició hem seleccionat per a l'estudi de cas a Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya (MEGSJC a partir d'ara). El motiu d'haver estat seleccionada es deu a que es tracta de l'única institució que aconsegueix els tres criteris bàsics que ens havíem plantejat com a necessaris: representativitat històrica, representativitat social i representativitat territorial.

Certament, a Catalunya l'escoltisme té un pes específic rellevant en el camp de l'educació no formal perquè l'altra proposta majoritària, l'esplai, no deixa de ser una alternativa poc significativa des del punt de vista historicosocial a causa de la seva curta història, que es remunta no més enllà dels anys 60. La proposta escolta ancla les seves arrels ja en els inicis del segle XX (concretament des del 1913), i ha tingut un paper destacat en la formació de generacions que amb posterioritat han desenvolupat un paper important en el país. Canviant de tema i abordant la representativitat social, observem com MEGSJC és el moviment escolta més gran, i amb diferència, respecte a la resta. Els

seus 15.000 afiliats així ho confirmen, que representen més del 70% sobre el total d'escoltes en l'àmbit català. I pel que fa a la representativitat territorial, es tracta de l'únic moviment escolta amb representació en la pràctica totalitat de comarques catalanes, molt lluny de la presència territorial dels altres moviments, que tenen una implantació en el territori concentrada en algunes àrees o fragmentada.

MEGSJC es defineix a si mateix (1992: 21-25) com un moviment que es proposa educar els nois i noies de Catalunya per a què esdevinguin ciutadans compromesos i cristians conscients. Fonamenten la seva proposta educativa en tres eixos, anomenats opcions: la persona, el país i la fe. Aquestes dues finalitats, inserides en aquest marc ideològic tridimensional, es treballen a través de l'estil que es desprèn d'una metodologia particular, concretada en cinc dinamismes: el petit grup, el progrés personal, l'educació per a l'acció, el compromís i la fraternitat universal. Aquest treball metodològic es fa per grups d'edat que abasten tres generacions i que van dels 6 als 19 anys: els Castors (6-8 anys), els Llops i les Daines (8-11 anys), els Ràngers i les Noies Guies (11-14 anys), els Pioners i les Caravel·les (14-17 anys) i els TRUC (17-19 anys). La unitat bàsica d'acció escolta, però, és l'agrupament, és a dir, l'entitat local que representa l'escoltisme en un àmbit immediat i que, liderada per equips d'educadors i educadores i uns responsables d'entitat, habitualment ofereixen la proposta educativa escolta per a tots els grups d'edat.

La documentació que hem cregut convenient analitzar d'aquest moviment, sempre amb un desig de màxima validesa i fiabilitat, ha vingut determinada per tres àmbits institucionals:

- *Documentació elaborada pels responsables pedagògics de la institució* – Tradicionalment, els moviments i entitats d'educació no formal a Catalunya duen a terme una estreta vinculació entre didàctica i

organització (anomenada en aquest àmbit "metodologia") i formació d'educadors. És habitual que el desenvolupament d'ambdues dimensions s'efectuï en una mateixa estructura, que queda aixoplugada i reconeguda en l'Escola de Formació d'Educadors, que alhora s'identifica i compleix les funcions d'Àrea Pedagògica. MEGSJC respon a aquest patró, i en funció d'aquesta característica hem optat per seleccionar i analitzar les darreres edicions de l'anuari "Perspectiva", publicació oficial de l'Escola, des de 1990. A través dels seus textos i la proposta formativa, obtenim una informació rellevant sobre quin concepte de diversitat i d'atenció a la diversitat es construeix i promou entre els especialistes en educació i pedagogia de l'entitat.

- *Documentació elaborada pels responsables generals de la institució* – En aquest tipus de moviments d'educació no formal, el discurs ideològic tendeix a construir-se en un àmbit més ampli que l'estrictament pedagògic. Correspon als responsables generals de les entitats, vertader eix polític d'aquestes organitzacions, impulsar processos de reflexió i presa de posició sobre els assumptes interns i externs que afecten la institució que representen. MEGSJC també contempla aquesta doble estructura pedagògica-política. Les estructures generals d'aquest moviment han facilitat la construcció de discurs i promogut la implementació d'estratègiescoherents amb aquest a través de dos instruments: les trobades i congressos, i els plans triennals. Per a aquest estudi, hem estudiat els 4 plans triennals que pertanyen al període que va des de 1990 fins a l'actualitat (1990-1993, 1993-1996, 1996-1999, 2000-2002) i els documents i dinàmiques dels 2 congressos d'educadors celebrats (Zoom-1993, Congrès 2002), així com de la trobada general de 2000 (el Xarbot).
- *Documentació general de la institució* – Una tercera característica, pròpia també d'aquest moviments, és l'elaboració de publicacions generals sobre els temes fonamentals que els afecten. Acostumen a

recollir-se en una col·lecció de textos generals, i són altament funcionals per limitar els efectes nocius d'una de les mancances principals d'aues tipus d'entitats, la deficient estructura de comunicació interna i externa. Les publicacions generals, doncs, són vehicles significatius del pensament i el posicionament de la institució per als seus membres, i representen un mecanisme d'influència i ús formatiu de primer ordre. Alhora, també són interessants per a explicar (i en bona mesura s'escriuen amb aquesta intencionalitat) a la societat les propostes concretes que es consideren que han de fer. En aquest cas hem seleccionat tres publicacions: "El llibre del Cap" (1989), el "Llibre de l'Agrupament" (2^a. Edició, 1990) i "Integració" (1990). Des de 1990 no s'ha editat cap més publicació ni actualització de llibres d'aquestes característiques.

Per a l'anàlisi del discurs de la Conferència Nacional d'Educació

La Conferència Nacional d'Educació, impulsada per Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant el període 2000-2002 és, tal com s'hi indica en la seva pàgina web (www.gencat.net/ense/cne) "un procés obert de debat, reflexió, avaluació i propostes per a consolidar un sistema català d'educació".

El procés que ha seguit la Conferència Nacional d'Educació (CNE a partir d'ara) ha estat fonamentat en els següents principis d'actuació:

- Fer-hi participar tots els col·lectius i organismes que estan directament o indirectament implicats en l'educació del nostre país.
- Implicar en el procés al Consell Escolar de Catalunya, com a màxim òrgan de representació de la comunitat educativa.

- Organitzar seccions, amb temàtiques específiques, que durant un període debatin i proporcionin un document de consens, d'acord amb unes línies bàsiques d'anàlisi i de tractament del tema.
- Realitzar activitats públiques que siguin garantia del coneixement i la participació de tota la comunitat educativa en els temes tractats.
- Culminar el procés amb una Convenció general on conflueixin les aportacions de totes les seccions.

Els objectius principals de la CNE, envers els quals s'han orientat aquests processos i principis, són el següents:

- Enfortir el compromís de la comunitat educativa i de la societat en la millora del sistema educatiu català.
- Analitzar el sistema educatiu, amb el contrast corresponent de parers, que dugui a solucions de consens.
- Arribar a conclusions i propostes per millorar les actuacions i estratègies vigents.
- Consolidar la implantació del nou sistema educatiu pel que fa als seus principis bàsics, proposant estratègies de millora.

Els temes treballats en el marc de la CNE han estat els següents:

- Descentralització i autonomia dels centres
 - Funció directiva
 - Paper de les corporacions locals
 - Gestió dels centres
- Importància i funció social del professorat
 - Imatge social
 - Funció docent

- Atenció a la diversitat
 - Atenció als alumnes amb necessitats educatives especials
 - Atenció a les minories culturals

- La formació i inserció laboral
 - Programes de Garantia Social
 - Formació professional específica
 - Formació professional no reglada
 - El món empresarial com a agent educador

- Avaluació d'aprenentatges i orientació
 - Tutoria
 - Acreditació i orientació personal
 - Avaluació

- Els ensenyaments artístics
 - Música
 - Arts plàstiques, disseny
 - Arts escèniques
 - Audiovisuals

- Competències bàsiques
 - Avaluació del nivell de domini de les competències bàsiques
 - Gradació de les competències bàsiques

L'estructura de la Conferència ha implicat un Comitè Organitzador set seccions, una per a cadascuna de les temàtiques proposades. El suport organitzatiu i la coordinació general s'han realitzat des del Consell Superior d'Avaluació. Com a garantia de participació, s'ha mantingut una relació especial amb el Consell Escolar de Catalunya.

Ens estem extenent en l'explicació i argumentació sobre la CNE perquè precisament ha estat el marc on s'ha originat aquesta recerca, tant pel que fa al plantejament del problema com pel que fa a la recollida de dades i anàlisi posterior. Per aquest motiu hem volgut seleccionar algun dels treballs realitzats per a efectuar-ne l'anàlisi.

De l'àmplia gamma de documents, reflexions i propostes que hi han aparegut un cop acabades les diverses tasques, hem volgut agafar, com en d'altres àmbits, un cas específic: les aportacions del Consell Escolar de Catalunya a la CNE. I hem contextualitzat el document d'aportació sobre Atenció a la Diversitat a la CNE en el conjunt de documents que aquest organisme ha produït en els darrers anys, amb la intenció de motivar un major grau de validesa i fiabilitat a l'hora d'efectuar l'anàlisi.

Fonts d'informació personal i procediments d'anàlisi: els grups de discussió i el mètode de comparació constant.

El procés metodològic sobre els grups de discussió ha estat dissenyat i realitzat en el marc de l'equip tècnic de la Secció III "Atenció a la Diversitat" de la Conferència Nacional d'Educació, integrat pel Coordinador general, el Dr. César Coll, i els membres tècnics: el Sr. Manuel Fernández, la Sra. Maria Masip i l'investigador signant d'aquesta tesi doctoral.

La secció "Atenció a la Diversitat" ha prioritzat l'actuació sobre 10 subtemes que, en major o menor mesura, han suposat el referent a l'hora d'endegar iniciatives. Aquests subtemes són els següents:

- L'atenció a la diversitat i l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics a l'Educació Primària.

- L'atenció a la diversitat i el trànsit de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria.
- L'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius.
- Les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament.
- L'atenció a la diversitat al termini de l'Educació Secundària Obligatòria: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació.
- Els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació.
- L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (alumnat sense escolaritzar i alumnat amb una escolarització prèvia incompleta o deficient).
- L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar.
- L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals.
- El compromís, corresponsabilitat i coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat.

La utilització de grups de discussió s'ha fet seguint uns criteris propis,

inclosos en el document policopiat explicatiu del pla de treball (també consultable a la pàgina web de la CNE), d'entre els quals cal destacar els següents capítols:

- Criteris d'organització dels grups de discussió
- Nombre de grups i composició
- Nombre de participants i perfil
- Dinàmica de treball

Pel que fa als criteris d'organització dels grups de discussió, tal com indica el document policopiat d'ús intern de la secció "Atenció a la Diversitat" de la Conferència, aquests s'han organitzat seguint els criteris següents:

- Grups de discussió al més heterogenis possible. S'ha assegurat que la veu dels diferents sectors de la comunitat educativa, i especialment la del professorat, hi sigui prou representada.
- Grups de discussió organitzats per territoris. En principi, la unitat territorial de referència ha estat la comarca, però, per fer més operativa la participació, s'han constituït grups de discussió en tots aquells indrets on hi ha hagut persones disposades a impulsar-los. La concreció d'aquest criteri ha comportat que hi hagi comarques on s'han organitzat diversos grups, mentre que en d'altres no n'hi ha hagut cap
- Grups de discussió que apleguin persones procedents, tant dels centres de titularitat pública com privada, així com dels diversos serveis educatius i de l'entorn social i comunitari. Les persones que n'han format part no actuaven en qualitat de representants dels diferents llocs de procedència, sinó que participaven i parlaven amb veu pròpia.

A cada territori, en funció de les seves característiques, s'han organitzat

un mínim de 3 grups de discussió amb la següent composició:

- 1 grup amb participació exclusiva de professorat
- 1 grup amb participació dels sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social
- 1 grup amb participació de professorat i de professionals de la Inspecció i dels serveis educatius

En els grups de professorat hi ha participat professionals de les etapes d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària dels centres educatius del territori.

En els grups de la comunitat educativa hi ha participat: professorat, pares i mares, alumnat d'Educació Secundària, membres de l'Administració autonòmica i local vinculats amb la gestió educativa, i persones vinculades a l'entorn social i comunitari del territori (moviments de renovació pedagògica, organitzacions sindicals de l'ensenyament, organitzacions patronals de l'ensenyament, associacions ciutadanes de caire cultural i educatiu, etc.)

En els grups de professionals del sistema educatiu hi ha participat: professorat de les diferents etapes dels centres educatius del territori i professionals de la Inspecció d'Ensenyament i dels serveis educatius (EAP, CRP, Programa d'Educació Compensatòria,...) que desenvolupen la seva activitat al territori. El mínim de grups per categoria ha estat d'un per territori.

El nombre de territoris per adscripció a Delegacions Territorials ha resultat el següent:

- Barcelona-Ciutat: 3 (Zona 1 – norddest de la ciutat -, Zona 2 – nordoest de la ciutat -, Zona 3 – sud de la ciutat -)

- Barcelona-Comarques: 8 (L'Hospitalet de Ll., Badalona, Santa Coloma de Gr., Vallès Oriental, Osona, Bages, Alt Penedès, Maresme)
- Vallès Occidental: 4 (Rubí, Terrassa, Sabadell, Sant Cugat del V.)
- Baix Llobregat-Anoia: 3 (Baix Llobregat Nord, Baix Llobregat Sud, Anoia)
- Girona: 2 (Gironès-Selva-Empordà, Ripollès)
- Tarragona: 2 (Terres de l'Ebre, Camp de Tarragona)
- Lleida: 1 (Delegació Territorial)

Cada grup ha estat integrat per un nombre de participants que ha variat entre 8 i 10. Un nombre inferior podria limitar les visions i punts de vista i un nombre superior podria restringir les possibilitats de participació.

En general, s'ha procurat comptar amb un mínim de dues persones de cada perfil, per tal de garantir la pluralitat de perspectives i plantejaments. De forma indicativa, la composició dels diferents grups ha estat la següent:

Grups de professorat	Grups de la comunitat educativa	Grups de professionals del sistema educatiu
<ul style="list-style-type: none"> • 2 mestres d'Educació Infantil • 2/3 mestres d'Educació Primària • 2/3 professors/es d'Educació Secundària • 2 mestres d'Educació Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 docents d'EP i ES amb experiència en tasques directives • 2 pares/mares d'alumnes de d'EP i ES • 2 estudiants d'ES (ESO/Batxillerat) • 1 membre de l'Administració local • 1 membre de l'Administració educativa en el territori • 2 membres d'entitats 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 membres d'equips directius EP • 2 membres d'equips directius ES • 2 membres de la Inspecció d'Ensenyament • 2 membres dels equips de Compensatòria i dels CRP • 2 membres dels EAP

	socials i ciutadanes amb sensibilitat educativa actives al territori	
--	--	--

L'organització i realització dels grups de discussió ha requerit d'una estructura mínima a cada territori. Per tal d'identificar els participants dels grups, dinamitzar les reunions i elaborar una primera informació en brut, s'ha comptat amb la participació d'allò que ha estat anomenat "nuclis motors".

Els nuclis motors han estat constituïts per 2 o 3 persones a cada territori amb capacitat organitzativa i amb un coneixement general de la zona on treballen.

Les persones que han integrat els nuclis motors van ser convidades a participar en dues jornades de formació que organitza la Secció d'Atenció a la Diversitat. La primera va tenir com a finalitat coordinar criteris i pautes d'actuació per a la dinamització dels grups de discussió. La segona, posterior a la realització de les sessions de discussió, va anar dirigida a fixar criteris per a la sistematització de la informació recollida. L'anàlisi que en fem en aquesta tesi doctoral, per tant, no es correspon amb l'efectuada en el marc de la CNE, tot i que parteix d'aquesta. Es tracta d'un desenvolupament i aprofundiment en les dades obtingudes d'alguns grups de discussió, elegits a l'atzar d'entre els resultants.

Cadascun dels sis grups de discussió seleccionats a l'atzar van realitzar una sessió de treball, d'una duració entre 1 i 2 hores. Al llarg d'aquesta sessió van discutir de forma global sobre l'Atenció a la Diversitat, tot focalitzant l'intercanvi d'opinions i el debat en alguns dels temes prioritars enunciats en la introducció, en funció del tipus de grup. Els grups van centrar la discussió en els temes següents:

Grups de professorat
<ul style="list-style-type: none">• L'atenció a la diversitat i l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics a l'Educació Primària• L'atenció a la diversitat i el trànsit de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria• Les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament• L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (alumnat sense escolaritzar i alumnat amb una escolarització prèvia incompleta o deficient)• L'atenció a la diversitat en el cas dels alumnes amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar
Grups de la comunitat educativa
<ul style="list-style-type: none">• L'atenció a la diversitat i el trànsit de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria• L'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius.• Compromís, corresponsabilitat i coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat• L'atenció a la diversitat al termini de l'Educació Secundària Obligatòria: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació
Grups de professionals del sistema educatiu
<ul style="list-style-type: none">• L'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius• Les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament• L'atenció a la diversitat al termini de l'Educació Secundària Obligatòria: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació• Els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació• L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (alumnat sense escolaritzar i alumnat amb una escolarització prèvia incompleta o deficient)• L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar

Per a la discussió de cada tema hi ha hagut un guió orientatiu, que es pot localitzar en els annexos d'aquesta tesi. Aquest guió ha aportat preguntes que emfasitzaven els aspectes prioritaris a discutir per part dels participants. Amb tot, convé matisar que els temes assenyalats han estat una proposta inicial sobre quins aspectes recollir informació, i els grups s'han sentit lliures per generar les relacions i connexions que han volgut, així com també per tractar d'altres temes i aspectes relacionats directament o indirecta amb l'atenció educativa a la diversitat.

Capítol 6. Perspectiva institucional dels discursos sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya a partir d'anàlisi documental.

El camí recorregut al llarg dels capítols precedents, passant d'allò més general a allò més concret, té sentit en la mesura que ofereix categories per a l'anàlisi de les dades recollides en la part de treball de camp més empíric. Analitzar els fonaments de la diversitat, veure com aquest discurs penetra en el terreny de l'educació i identificar el marc metodològic des del qual investigar, ha constituït un triple procés d'aproximació imprescindible per al propòsit del nostre estudi: identificar quins són els elements discursius i retòrics que elaboren els sectors de la comunitat educativa d'ensenyament de Catalunya en relació al tractament educatiu i pedagògic de la diversitat.

En aquest capítol iniciem la primera part d'aquest recorregut: la revisió dels discursos que han produït els organismes, les organitzacions i les associacions educatives catalanes sobre aquesta temàtica. L'objectiu final és endinsar-nos en les percepcions, les categories i les interpretacions que manegen els membres dels diversos sectors de la comunitat educativa des d'una perspectiva institucional, una anàlisi que serà a tota llum més rica quan, amb posterioritat, tinguem en compte els individus entrevistats en els grups de discussió. Certament, aquests no són éssers aïllats que produeixen unes imatges, creences i idees en solitari, sinó que aquest procés de construcció del coneixement sobre atenció a la diversitat l'han fet en unes institucions, amb altres individus. Aquesta perspectiva institucional, amb la qual han establert una relació dialèctica d'interacció i influència mútua, ha condicionat la seva posició personal final, i per això cal tenir-la en compte.

Primerament, observarem i descriurem amb deteniment quins han estat els productes que ha generat el discurs oficial de l'Administració educativa sobre el tema. A través de la lectura de les polítiques educatives generals i específiques, pretenem arribar al moll de la perspectiva general oficial. A continuació, ens acostarem a les lectures que sobre atenció a la diversitat han realitzat els distints agents que pertanyen als diversos sectors de la comunitat educativa. Per acabar, no voldríem tancar la reflexió sense tenir un element de contrast amb alguns moviments i experiències d'educació no formal, les quals ens permetran analitzar, a simple vista, si la introducció de la perspectiva de l'atenció a la diversitat ha estat un fet exclusiu del camp formal o bé hem de parlar d'una evolució en el conjunt del marc educatiu global.

Bona part, però, del sentit i la orientació d'aquesta recerca se situa en el marc de la Conferència Nacional d'Educació. Per aquest motiu, considerem que seria un contrasentit no dedicar un apartat final a analitzar els resultats sobre Atenció a la Diversitat que s'hi ha obtingut i que ja han estat presentats el passat 15 de juny de 2002 i publicats tant en format paper com en la pàgina web de la Conferència. Atès l'enorme volum d'informació que aquesta experiència de reflexió i proposta ha generat, hem seleccionat les aportacions que ha fet el Consell Escolar de Catalunya, organisme que aplega el conjunt d'institucions i organismes de la comunitat educativa a Catalunya i que pot resultar un indicador força vàlid i fiable de quin ha estat el discurs sobre diversitat que ha anat apareixent al llarg de la Conferència.

6.1. La veu de l'Administració educativa

Dedicarem aquest espai a identificar quin elements centrals de les polítiques educatives de l'Administració han incidit més a l'hora d'elaborar el discurs propi i influenciar el discurs dels diversos sectors de la comunitat educativa. Per a fer-ho, hem optat per estructurar aquests elements en dos blocs, amb la intenció de facilitar la comprensió. Un primer bloc està destinat a tots aquells factors de política general que han afectat la construcció de determinades retòriques discursives sobre atenció a la diversitat. El segon bloc recull els elements propis d'aquestes polítiques centrats en criteris d'atenció a la diversitat específicament.

Política educativa general

Pel que fa al bloc de factors de política educativa general que han acabat tenint conseqüències en les polítiques específiques d'atenció a la diversitat, destaquem els següents elements:

1. Durant els anys 80 es va produir un canvi estructural en l'organització interna de l'etapa d'Educació General Bàsica consistent en l'agrupació de l'alumnat per cicles: Cicle Inicial (1r i 2n cursos), Cicle Mitjà (3r, 4t i 5è cursos) i Cicle Superior (6è, 7è i 8è cursos). Aquesta mesura general va permetre racionalitzar millor un currículum centrat en l'alumnat i no en els continguts, i va afavorir la implementació d'estratègies internes de centre que afavorissin un trencament en la concepció selectiva i propedèutica de l'ensenyament, basada en una cursa d'obstacles en la qual la unitat temporal era el curs i no un període de maduració més ampli. Aquesta dinàmica de treball per cicles

va permetre la introducció en el discurs diversos elements favorables a una política d'atenció a la diversitat com ara:

- El treball col·laboratiu del professorat. Comença a fer-se present en el discurs educatiu la necessitat de treballar en equip per part del professorat, essent el cycle la unitat bàsica de treball docent i de formulació i realització de propostes pedagògiques. S'inicia el viatge inacabat d'una cultura balcanitzada i individualitzada de l'exercici de la professió docent a una cultura més cooperativa, entenent que els beneficis d'aquesta forma de treballar són elevats per a tothom. Una cultura cooperativa de treball docent promou la coherència en les propostes educatives en un temps determinat, la qual cosa afavoreix els processos d'aprenentatge de l'alumnat, i també flexibilitza les possibilitats d'atendre més específicament a aquells alumnes que presenten necessitats educatives especials.
- La promoció de curs. Comença a superar-se el discurs que situa el sistema educatiu com un seguit d'unitats programades en cursos que cal superar per obtenir una titulació específica, per passar a concebre una visió del sistema com un marc d'oportunitats educatives per al desenvolupament individual i col·lectiu de l'alumnat. Aquesta estructura de cicles també va afavorir el sorgiment d'un discurs que centrava els criteris avaluatius per a la promoció de l'alumnat no només en aspectes acadèmics sinó també socials.
- La diversificació d'agrupaments de l'alumnat. Amb l'estructura per cicles comença a superar-se també el discurs legitimador de l'ensenyament tradicional, defensor de l'equació "un grup=un curs" en una aula i amb un docent. S'inicien els primers tempteigs d'elaborar un discurs en què hi tingui cabuda el concepte d'heterogeneïtat en l'agrupament de l'alumnat, i apareixen els discursos sobre atenció a la diversitat que parlen d'agrupaments flexibles. L'estructura per cicles

facilitava la conceptualització del curs en un marc més reduït (2-3 cursos) que el de l'etapa (8 cursos), i augmentava les possibilitats d'interacció amb alumnes de nivells de maduració propers, element.

2. Durant els 80 també es va produir un fet cabdal com el desplegament de les polítiques d'immersió lingüística a l'escola. Amb l'arribada de la democràcia i l'autonomia política, Catalunya es planteja com objectiu prioritari la recuperació i la potenciació de l'ús públic del català com llengua vehicular de comunicació entre la ciutadania del país. L'any 1978 el govern provisional de Tarradellas crea el SEDEC, Servei d'Ensenyament del Català i en Català, primer organisme oficial constituït de la Generalitat recuperada (vigent en l'actualitat), i es decreta l'assignatura de català com obligatòria per al sistema d'ensenyament no universitari. El 1983, amb la Llei de Normalització Lingüística, es vol anar més enllà, i es considera el sistema educatiu com un instrument fonamental per al redreçament de la situació de la llengua catalana a la societat després de dècades obscures de repressió i persecució. Pel que fa a l'ensenyament, dues són les decisions polítiques del moment que cal contemplar:

- L'adopció del català com llengua vehicular de l'ensenyament i l'aprenentatge en les etapes no universitàries del sistema educatiu. Si bé des de la lògica política aquesta decisió pot resultar d'allò més raonable, ens apareixen alguns dubtes quan ho analitzem des de la lògica psicopedagògica. Existeix un consens generalitzat en la comunitat científica de psicolingüistes sobre l'aprenentatge lecto-escriptor: és millor que aquest sigui realitzat en la llengua materna de l'infant que en una llengua que resulta estrangera per a l'alumne. Tanmateix, la mesura política del català com llengua vehicular de l'ensenyament i l'aprenentatge va esdevenir contradictòria amb aquest principi. Aquest és probablement el motiu pel qual l'argumentació que basteix el discurs legitimador d'aquesta actuació política, lluny de basar-

se en criteris essencialment educatius, va recórrer a posicionaments del tot sociopolítics, esquivant des de la retòrica discursiva l'escassa fonamentació psicopedagògica d'atenció a la diversitat que suposava fer aprendre a llegir i escriure en català a nens i nenes que vivien en un món plenament en castellà.

- Els programes d'immersió lingüística en català per a infants de llengua materna castellana. Conseqüència del primer punt, si el català havia de ser la llengua en què tot l'alumnat de Catalunya accedís a l'ensenyament escolar, calia disposar mesures específiques per facilitar que l'alumnat que viu en àrees castellanoparlants, majoritàriament concentrades en la regió metropolitana de Barcelona fruit de l'expansió demogràfica amb immigració castellana dels 50-60. Amb la distància que ens permet el temps, i atesa la manca d'estudis rigorosos que ens permetin una avaluació objectiva i serena de quins han estat els resultats reals d'aquests programes, podem atrevir-nos a dir que, en general, no s'han assolit els objectius de normalització inicialment previstos. Diversos indicadors ens mostren (els informes anuals de la Direcció General de Política Lingüística, algunes recerques sobre usos lingüístics de la Diputació de Barcelona), d'una banda, l'estancament en l'ús públic del català, i el retrocés en el seu ús social, respecte al període de fa 15 anys que estem comentant. Les causes d'aquest fracàs són, com no podria ser d'una altra manera, complexes i multivariables, i no tenim espai per a recollir-les totes d'una forma exhaustiva. Però sí hem d'assenyalar que, des d'un punt de vista estrictament pedagògic despolititzat, un dels errors comesos és la falta de potenciació d'un discurs sobre atenció a la diversitat que considerés la dimensió comunitària de la intervenció educativa. Els programes d'immersió estaven fonamentats en una falsa evidència pedagògica: des de l'escola es pot transformar la societat. Es va obviar la perspectiva ecològica que situa la necessitat de crear xarxes i elements de reforç en l'entorn comunitari que afavoreixin, per part de l'alumne, una construcció

equilibrada del coneixement i que permetin espais de transferència d'allò après. Per a bona part de l'alumnat de Catalunya que va atendre aquests programes, el català ha estat viscut com una llengua d'imposició vinculada a un coneixement acadèmic descontextualitzat que no tenia cap relació amb el seu món vital, la pitjor manera d'afavorir la introducció de qualsevol contingut per a qualsevol aprenent.

3. Ja endinsats en els anys 90 hem de parlar en primer lloc de la incidència sobre el discurs d'atenció a la diversitat del nou enfocament del currículum que va comportar la implantació de la LOGSE. Tal com queda recollit en un document intern del Consell Escolar de Catalunya (Doc. núm. 5/2001), el nou ordenament curricular de la llavors anomenada "Reforma educativa" es basa en criteris d'atenció a la diversitat, dibuixant un model comprensiu d'ensenyament fonamentat en tres principis:

a) El principi de la no exclusió – Ningú no pot quedar fora del sistema educatiu, ja que tothom té dret a rebre una educació que li permeti assolir la maduresa social i individual al màxim de les seves possibilitats.

b) El principi de la no segregació – Per avançar en la cohesió social, el procés educatiu no pot distribuir els subjectes mitjançant vies o processos institucionalment separats.

c) El principi de l'atenció a la diversitat – El sistema, sense caure en la segregació, sí que ha de permetre uns determinats límits de diversificació.

Tota aquesta nova concepció, que trenca amb els plantejaments més tradicionals de la LGE de 1970, contempla l'autonomia curricular com

un dels eixos fonamentals per al seu desplegament, i concreta i defineix aquesta dinàmica en el sistema dels plantejaments institucionals: des d'aleshores, els centres i el professorat han de participar activament en la presa de decisions curriculars que afecten a la seva tasca docent. Irrompen en el discurs educatiu conceptes com ara "nivells de concreció del currículum" (Decret 75/1992 de 9 de març sobre l'ordenació general dels ensenyaments d'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria a Catalunya), "modificacions i adaptacions curriculars" (Ordre 25 agost 1994 sobre el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de les etapes d'Infantil i Primària), i tants d'altres que han passat a formar part del discurs educatiu en general i d'atenció a la diversitat en particular (Projecte educatiu de centre, Projecte curricular de centre, etc.). El que no queda tan clar és, en primer lloc, si la comunitat educativa ha identificat plenament aquests elements com mesures generals d'atenció a la diversitat de l'alumnat. I en segon lloc, i més important encara, si la comunitat educativa ha sabut passar del discurs a la pràctica educativa. La influència de l'Administració educativa ha modificat substancialment la manera d'enfocar l'atenció a la diversitat de l'alumnat, però queda oberta la qüestió sobre si aquesta modificació ha quedat instal·lada en l'abstracció discursiva sense cap conseqüència sobre la intervenció o bé el discurs ha permès millorar la pràctica.

4. Un altre element d'especial rellevància i incidència a l'hora d'analitzar el discurs ha estat la política formativa de l'Administració. Sobre aquest punt no ens hi extendrem massa, doncs serà objecte d'anàlisi en profunditat quan parlem dels discursos del professorat. Amb tot, no voldríem perdre l'ocasió de contextualitzar en aquest apartat un parell de reflexions que ens ajudaran a comprendre millor el conjunt:

- El disseny de la formació. Ningú posa en qüestió el fet que les accions formatives són vitals en els processos de reforma educativa i

d'actualització i desenvolupament professional del professorat. Ara bé, segons quin sigui el seu disseny i la inversió de recursos que s'hi destina, els resultats poden ser uns o uns altres. La inversió pública en formació sobre atenció a la diversitat ha estat escassa (veure apartat dedicat a "La veu del professorat" en aquest mateix capítol) si la comparem amb altres partides formatives (noves tecnologies, coneixement del territori, etc.), però allò que ens interessa en aquest apartat és remarcar el fet que aquesta formació ha estat dissenyada des de formats tradicionals, econòmics però poc eficaços. Majoritàriament, la formació sobre atenció a la diversitat ha estat encomanada a teòrics que han impartit cursos teòrics (bé sigui en el propi centre, bé sigui fora del centre) que no han disposat d'un seguiment per part de cap responsable de l'Administració. És en aquest punt on hem de situar, en bona part, la causa que els docents hagin canviat el discurs però no la pràctica, continuant realitzant, en molt casos, intervencions pròpies d'un sistema selectiu i tradicional i, per tant, contradictòries amb el discurs dominant sobre atenció a la diversitat.

- La contextualització de la formació. Ja avançàvem, quan parlàvem sobre el disseny de la formació, que les accions formatives en general no han estat objecte ni de seguiment ni d'avaluació diferida per tal de poder copsar el seu impacte sobre la realitat del conjunt del sistema. De tota manera, a més del fet que la formació no ha respost a una planificació acurada i eficaç que proporcionés resultats reals de millora significativa, allò que ens importa destacar amb relació al discurs és la descontextualització de la formació d'altres accions de millora complementàries que han d'afavorir la implementació de mesures de transformació efectiva. Dit d'una altra manera, mentre que el professorat aprenia a la formació estratègies i eines vàlides per atendre a la diversitat i construïa un nou discurs per aproximar-se a la realitat educativa, el sistema no li oferia alhora elements que li permetessin dur

a la pràctica les idees adquirides. De la mateixa manera que dominava la perspectiva unifactorial d'un discurs que creu que l'escola pot transformar la societat, també s'hi instal·lava la noció que el professorat format, sense cap més altre requeriment, podria transformar el sistema educatiu. El resultat ha estat, en un percentatge significatiu, de frustració de les expectatives creades a partir de la formació i en una manca de credibilitat d'aquest nou discurs, ja que la seva assumpció no ha comportat els canvis esperats. El discurs sobre atenció a la diversitat ha estat, per a nombrosos sectors de la comunitat educativa, el boc expiatori que ha concentrat el malestar docent i educatiu respecte a uns problemes educatius que, lluny de veure's resolts, han incrementat al llarg dels anys.

5. Per acabar amb aquest primer apartat, destinat a identificar les polítiques educatives que han tingut una incidència significativa en l'elaboració i el desenvolupament d'un determinat discurs sobre atenció a la diversitat, volem posar de manifest la gran importància que ha tingut per a aquesta qüestió la política impulsada respecte a la titularitat dels centres educatius. Catalunya, com la resta de països europeus del sud o Bèlgica, té un sistema d'ensenyament basat en la doble xarxa pública-privada, en un percentatges globals propers al 50% per a cada categoria. També, igual que els nostres veïns, hem viscut instal·lats en la imatge social que l'ensenyament privat és de qualitat al públic, destinat als sectors més desfavorits de la societat. Sigui quina sigui l'opció política des de la qual analitzem aquesta qüestió és evident que l'equilibri de titularitat de centres continua existint, i no podem parlar d'un camí vers la consolidació d'un sistema públic d'ensenyament majoritari.

El discurs oficial és mut sobre aquest tema (veure conclusions sobre l'anàlisi del discurs del Consell Escolar de Catalunya en aquest mateix capítol), però alguns sectors de la comunitat educativa sí n'han volgut

fer esment i considerar-lo un tema important, principalment per dos motius centrats en l'atenció a la diversitat:

- La composició dels centres. La política del Govern de la Generalitat, basada en un discurs liberal aplicat a l'ensenyament, ha deixat en mans de la pròpia societat la regulació real dels fluxos escolars. Si bé l'ordenament jurídic és clar al respecte (LODE del 3 de juliol de 1985 sobre el dret a l'educació; Resolució de 4 de febrer 1998 sobre normes de preinscripció i matriculació d'alumnes als centres sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general), el cert és que a la pràctica els centres realitzen, en molts casos una selecció encoberta de l'alumnat, basant-se en la forta pressió que el medi social exerceix a l'hora de considerar els criteris vàlids per accedir a matricular-se en un centre o en un altre. Durant els darrers anys han aparegut discursos que han posat de manifest el perill que suposa la inhibició de l'Administració educativa davant de l'actuació selectiva del conjunt social, factor que provoca la concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials en alguns pocs centres públics i posa en qüestió la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. De tota manera, fent referència a allò que més ens interessa, que són els discursos, hem de ressaltar que aquesta situació ha provocat l'emergència d'una dialèctica discursiva (que ja semblava resolta) entre aquells que argumenten a favor del dret a l'educació de tot l'alumnat i aquells que argumenten a favor de la llibertat d'ensenyament i d'elecció de centre educatiu per part de les famílies. El presumpte trencament de l'equilibri entre la pública i la privada concertada, a favor d'aquesta darrera, ha revifat el malestar i el discurs de la confrontació que l'equip del ministre Maravall va saber superar en la societat espanyola (i catalana) durant el primer mandat de PSOE al capdavant del Govern central des del restabliment de la democràcia.

- La presència de la immigració. Del conjunt d'infants que presenten necessitats educatives especials, aquells que més determinen l'elecció de centre d'una família són els fills i filles de famílies immigrades o pertanyents a minories culturals (el poble gitano). Els efectes sobre el discurs d'atenció a la diversitat és ben palès: no només les famílies sinó també professionals de l'ensenyament han coincidit a dir que la presència d'immigrats a les aules "és un problema" per diversos motius: xoc cultural, baixada de nivells acadèmics, etc. En aquest assumpte, l'Administració educativa també ha evitat entrar en la polèmica defensant el dret i la riquesa que suposa la presència d'aquesta diversitat a les aules catalanes, però allò que ens interessa més és constatar que, sobre aquest tema, el discurs social ha irromput en el discurs pedagògic i se n'ha apropiat dels significats i hipòtesis principals les quals, evidentment, estan mancades de fonamentació educativa. Tot una mostra sobre la permeabilitat del discurs sobre atenció a la diversitat respecte als discursos dominants més amplis que s'elaboren i impulsen en esferes externes al sistema educatiu.

Les polítiques educatives de l'Administració sobre Atenció a la Diversitat.

Les polítiques educatives generals anteriorment descrites, com hem pogut comprovar, han tingut una especial incidència a l'hora de generar discursos sobre atenció a la diversitat. Tanmateix, aquesta anàlisi quedaria incompleta si no abordéssim les polítiques específiques d'atenció a la diversitat que també s'han dut a terme i que, òbviament, han estat justificades i proposades des d'uns discursos determinats. Aquest segon bloc el dediquem a aquesta temàtica. Anotem algunes de les més rellevants:

6. Un dels primers aspectes que sorprèn és el tractament polític que s'ha concedit a la diversitat cultural durant la segona meitat dels anys 90. Coincidint amb l'arribada més nombrosa de nens i nenes d'origen immigrant a les aules, el sistema ha hagut de respondre a les necessitats noves creades mitjançant la implementació de mecanismes de suport. Parlem de les noves funcions assignades al SEDEC pel que fa a l'ensenyament del català, la producció de materials didàctics per a l'aprenentatge de la llengua catalana com a llengua estrangera, el rol dels professionals del Programa d'Educació Compensatòria en el suport lingüístic, la creació de figures com el traductor o el mediador cultural per part d'alguns ajuntaments, o la prescripció d'elaborar un Pla d'Acollida per al tractament educatiu dels infants i adolescents d'incorporació tardana.

Resulta fàcil constatar que la majoria de les polítiques impulsades per atendre la immigració en el marc del sistema han estat centrades quasi exclusivament en la dimensió lingüística de la inclusió d'aquesta població, elaborant un discurs implícit de caràcter reduccionista en el qual l'atenció a la diversitat cultural queda pràcticament reduïda a l'atenció a la diversitat lingüística. Amb tot, el més preocupant rau en el fet que aquest reduccionisme es fonamenta en unes hipòtesis teòriques implícites al pensament del professorat que no són gens favorables ni a la inclusió com a principi ni a l'atenció a la diversitat com a estratègia. Ens referim a la hipòtesi teòrica del dèficit o de la diferència cultural, que a la pràctica es tradueix en l'elaboració d'un discurs que centra el seu interès a identificar tot allò que l'alumnat estranger no sap, amb vistes a compensar-lo, i tot allò que el separa de la cultura majoritària, amb la intenció de corregir-lo. El pressupost fracàs de les polítiques d'acolliment lingüístic que alguns pronostiquen, si existeix, no només es deu a la manca de recursos sinó també a la construcció i el reforç d'uns discursos implícits basats en hipòtesis contràries als objectius inicialment desitjables i previstos.

7. Si bé l'acolliment d'alumnat d'origen immigrat ha estat condicionat per una errònia elaboració del discurs pedagògic que havia de fonamentar les pràctiques educatives associades, no podem afirmar el mateix respecte al tractament de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats. Tant la Llei 13/1982, de 7 d'abril, sobre la integració social de minusvàlids i la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) en els seus articles 36 i 37 (capítol V), com el Decret 117/1984, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari i el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, són textos legislatius que dibuixen un horitzó de progressiva disminució de l'Educació Especial segregada a favor d'una educació basada en l'atenció a la diversitat en el conjunt del sistema. El discurs i les hipòtesis subjacents són actualitzades i basades en els consensos científics internacionals (Informe Warnock, Conferència de Salamanca).

Amb tot, hem de ressaltar la distància existent entre el discurs i la pràctica. Allò que es diu i es vol dir no sintonitza amb allò que es fa. Es fan notables avenços per desenvolupar experiències d'escolarització compartida, però els centres ordinaris encara mostren desconcert a l'hora d'acceptar alumnat amb discapacitats, i els centres d'educació especial no acaben de resituar-se, tant pel que fa al seu rol com a les seves funcions, en el conjunt del sistema. A més, un cert discurs liberal promogut per l'Administració educativa potencia el fet que alguns centres ordinaris acabin "especialitzant-se" en l'acollida i tractament educatiu d'infants amb alguna discapacitat (centres ordinaris especialitzats en l'acollida de sords, de cecs, etc.). En aquest cas, pel que fa a les discapacitats no podem atribuir responsabilitats al discurs sinó a la forta cultura selectiva encara subjacent a la pràctica pedagògica escolar, que dificulta la normalització de polítiques

obertament inclusives i inclusores, i l'escàs ànim que ha demostrat l'Administració educativa per corregir aquesta tendència de manera més ràpida i efectiva.

8. No podem acabar aquest apartat sense fer referència a l'ESO. Atès el pes i la importància del tema amb tot allò que fa referència a l'atenció a la diversitat en l'actualitat, s'ha tractat en el marc teòric d'aquest estudi i apareixerà en capítols posteriors. Tanmateix, el que aquí ens interessa remarcar és l'articulació deformada i simplificada que el professorat de secundària ha fet sobre el discurs d'atenció a la diversitat de la LOGSE:

- Confusió entre atenció a la diversitat i atenció individualitzada – A l'hora de readaptar la seva pràctica als criteris i principis del sistema promulgat per la LOGSE, una de les preocupacions més constants del professorat de secundària ha estat la impossibilitat de fer efectiu el principi d'atenció a les necessitats particulars de cada alumne. Aquest fet ve motivat per la forta identificació que s'instal·la en el discurs entre atenció a la diversitat i atenció individualitzada, sense contemplar el fet que l'atenció individualitzada és només una de les múltiples estratègies que podem usar per atendre a la diversitat. La causa d'aquesta particularitat l'hem d'anar a cercar en l'absència d'un discurs sobre atenció a la diversitat que inclogui com a peça fonamental la diversificació curricular.

- Relació entre inversió econòmica i qualitat de la intervenció educativa sobre atenció a la diversitat – Sabem del cert que la manca de recursos, tot i ser dels factors causals més importants, no és l'únic ni el principal d'una inadequada atenció a la diversitat a l'ESO. Amb tot, la política impulsada per l'Administració educativa ha vingut marcada per aquesta manca de recursos, i nombrosos sectors de la comunitat educativa (sobretot de professorat) han aprofitat aquest fet per desplaçar un discurs explicatiu més global i multivariable a favor d'un

discurs centrat en l'escassa inversió econòmica, amb la intenció de justificar les pròpies dificultats de desenvolupament professional per tal de fer front al repte d'atendre adequadament la diversitat de l'alumnat. Un reduccionisme motivat per la contradependència manifesta de bona part dels professionals de l'ensenyament (Fabra, 1992: 92-93).

- Relació entre promoció automàtica i falta d'èxit acadèmic-
L'estructura avaluativa de promoció automàtica de l'ESO ha estat també un dels factors que ha afavorit la construcció d'un discurs poc favorable a l'atenció a la diversitat entre el professorat de secundària. L'Administració educativa, en el moment d'impulsar la nova etapa d'ensenyament obligatori, va obviar que en l'estructura profunda del discurs pedagògic del docent "selecció" és sinònim de "qualitat", i que "avaluació" només pot connectar-se amb "instrucció" i no amb "educació". Una de les conseqüències més significatives de tot plegat ha estat, i continua essent de moment, la construcció d'un discurs contrari a la filosofia avaluadora de la LOGSE que, lluny de voler perjudicar ningú, allò que pretén és oferir oportunitats educatives a tot l'alumnat i no imposar barreres que aquest hagi de franquejar amb el seu esforç individual i basant-se en la seva capacitat personal.

9. Dos apunts finals. Quan analitzem l'impacte de les polítiques educatives específiques sobre atenció a la diversitat en els discursos pedagògics, hem de tenir present que són tant importants les presències com les absències en l'elaboració d'aquest discurs, i en aquest espai volem deixar constància de dues de les més rellevants:

- Atenció a la diversitat de gènere – La presència de la diversitat de gènere en el discurs educatiu ha desaparegut en els darrers anys, almenys en l'àmbit oficial. Amb tot, estem lluny encara d'assolir la igualtat de gènere en el marc del sistema. Tot i que diversos indicadors situen un percentatge femení superior pel que fa al rendiment acadèmic

(veure estadístiques d'ensenyament a www.gencat.net/ense) sobre el masculí, nombrosos estudis sociològics continuen remarquant, per exemple, el fet que els nois reben major atenció educativa que les noies. No ens endinsarem aquí a esbrinar-ne les causes, però volem deixar constància d'un fet reiteratiu: l'absència d'una política decisiva en aquesta matèria fa que el discurs s'estanqui i no es renovi en funció de les característiques socials del present, mentre que la realitat continua reproduint sense fre les desigualtats clàssiques que de sempre l'han caracteritzat (major nombre de docents femení a Educació Infantil i masculins a Educació Professional i/o Superior; desaparició del gènere femení dels estudis mitjans i superiors de caràcter tècnic, així com del masculí dels estudis destinats a la capacitat professional d'educadors; etc.)

- Gestió privada de l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb trastorns comportamentals – Aquest és un altre aspecte de política educativa sobre el qual no es produeix discurs. L'Administració educativa, de forma silenciosa, està delegant la gestió dels serveis d'atenció a l'alumnat que presenta trastorns comportamentals a entitats privades amb afany de lucre. Aquesta mesura és coherent amb els principis subjacents d'ideologia educativa liberal que sostenen el gruix de la política en matèria d'educació del govern autonòmic. Allò que resulta sorprenent és que altres membres de la comunitat educativa no facin públic un discurs que, des de plantejaments més igualitaristes i pluralistes, contraposin arguments que permetin establir alternatives a aquesta progressiva privatització del servei públic de l'educació. El discurs sobre la titularitat, com hem exposat anteriorment, resta estancat en una concepció global que no dona cabuda a d'altres pràctiques (algunes generals, com la gestió privada dels serveis extraescolars i de menjador, altres específiques com la referida a la privatització de les UEE – Unitats d'Escolarització externa – o les UEC –

Unitats d'Escolarització Compartida -) més concretes a través de les quals s'imposa el discurs i l'estratègia del mercat educatiu.

6.2. La veu del professorat i els professionals de l'ensenyament

(I). Anàlisi de les accions formatives de formació permanent de caràcter públic i d'iniciativa social

ACCIONS FORMATIVES DE CARÀCTER PÚBLIC

Els instruments dissenyats per a l'anàlisi, així com els resultats empírics parcials i globals, es poden consultar en els annexos d'aquest estudi.

Les conclusions relatives a l'anàlisi dels documents obtinguts per part dels CRP consultats les distribuïm en funció dels tres grups elaborats i descrits en el capítol 5: A, B i C.

Grup A

- Observem un canvi en la terminologia usada per a designar les accions formatives centrades en l'estudi de l'alumnat amb necessitats educatives derivades de discapacitat. Mentre que durant la primera part de la dècada s'usa el descriptor "Educació especial", aquest es veu desplaçat progressivament i substituït pel de "Necessitats educatives especials". Conceptualment, es trasllada la importància descriptiva del procés educatiu (educació especial) al destinatari d'aquest procés (NEE).
- El descriptor "Atenció a la Diversitat" apareix a mitjans dels 90, coincidint amb el procés d'implantació general de la Reforma a Catalunya. Podem establir una certa relació entre ambdós fets.
- Sorpren veure com el nivell d'accions formatives destinades a treballar aspectes relacionats amb els eixos transversals de currículum (educació intercultural, coeducació, etc.) és mínima, o fins i tot nul·la.

En aquest cas, hauríem de formular-nos algunes preguntes per esbrinar-ne el sentit:

➤ *Aquests continguts no es tracten perquè ja queden inclosos de forma implícita en el conjunt de les accions formatives?* Una resposta afirmativa ens conduiria a pensar que l'atenció a la diversitat està fonamentada en un discurs global i integral, que abasta les seves diverses dimensions.

➤ *No ha existit una oferta perquè realment no hi ha hagut una demanda?* Una resposta afirmativa ens conduiria a pensar que la presència de l'atenció a la diversitat en el discurs pedagògic del professorat és baixa.

➤ *La manca respon a una política concreta d'omissió del propi Departament d'Ensenyament?* Una resposta afirmativa ens conduiria a constatar la promoció d'un discurs sobre atenció a la diversitat centrat en les discapacitats i contrari a entrar en els aspectes més axiològics i de posicionament la qual cosa, ja ho sabem, pot causar indiferència i incoherència entre el professorat.

Sens dubte, la resposta a aquestes preguntes ens porta inevitablement a un altre estudi que no desenvoluparem en aquestes pàgines.

- La mitjana d'accions formatives sobre atenció a la diversitat respecte al conjunt d'activitats de la zona és baixa. Tot i que no disposem d'unes dades rigoroses que ens permetin descriure amb validesa aquest element, fent una ullada a la informació sobre PFZ penjada a la web del Departament (www.gencat.net/ense o bé www.xtec.es/sgfp) observem com en la gran majoria dels casos estudiats, el percentatge d'accions formatives es mou en una forquilla entre 5%-15%. En el cas dels CRP

del grup A aquesta tendència es confirma a través de l'anàlisi longitudinal en ambdós casos.

- Durant la segona meitat dels 90 apareix una oferta formativa sobre atenció a la diversitat que correspon al conjunt d'accions formatives que hem volgut denominar sota el descriptor "Estratègies d'atenció a la diversitat". Aquest fet ens condueix a poder inferir algunes evidències: l'atenció a la diversitat com a terme està consolidat entre el professorat; el discurs sobre atenció a la diversitat del professorat és més operatiu que ideològic; existeix una certa ambigüïtat a l'hora de definir què significa "atenció a la diversitat".

- A finals dels 90 apareixen accions formatives que inclouen continguts referits al "comportament de l'alumnat" i a "escola i comunitat". Per aprofundir una mica més en aquest punt, hem consultat la base de dades sobre PFZ del curs 2002-2003 d'ambdós CRP, i constatem la presència, creixent, d'aquest tipus de continguts. Concretament, observem la importància numèrica d'accions formatives al voltant de "Programes de Competència Social", "Intel·ligència emocional", "Relacions família-escola", "Coordinació Primària-Secundària" o bé "Treball en xarxa amb l'entorn". Que el concepte sobre atenció a la diversitat es desplaci vers paràmetres associats a una dimensió més comunitària (comunitats d'aprenentatge, ciutats educadores, etc.) és una bona notícia. Que s'associï a trastorns comportamentals, un motiu de preocupació.

Grup B

Les conclusions obtingudes per a aquest grup de CRP ens menen a constatar si fa no fa conclusions similars. Amb tot, voldríem destacar dues conclusions no apuntades encara que se'n desprenen del contrast amb l'anterior:

- Tot i la prudència amb què hem d'inferir conclusions, en els casos estudiats observem que l'oferta d'accions formatives sobre atenció a la diversitat és inferior en zones rurals que en zones urbanes. A la llum d'aquesta conclusió concreta i parcial, ens surgeix la qüestió sobre el territori: el professorat de comarques té menys necessitats de formació sobre aquest tema perquè és dipositari d'un discurs i d'unes pràctiques sobre atenció a la diversitat que, sota altres descriptors i formes, ve de lluny? O bé hem d'atribuir l'escassa incidència (si creiem que el nombre d'accions formatives és un bon indicador) a les característiques de l'alumnat, menor en número i NEE? O bé correspon efectuar l'atribució a l'Administració educativa, que en les zones rurals disposa més recursos per al tractament de la diversitat i les NEE, en comparació a la proporció que destina a àrees més urbanes, i per tant genera menys necessitats formatives? De nou, preguntes que provisionalment es quedaran sense resposta.

- Cada PFZ té una tendència a focalitzar un tema específic d'atenció a la diversitat al llarg del temps, de forma més rellevant que en d'altres temes. Així, trobem per exemple que en el Bages existeix una línia formativa que s'ha desenvolupat al llarg de diversos cursos sobre "comportament de l'alumnat", a Horta-Guinardó sobre "Treball en xarxa amb l'entorn", o a l'Alt Penedès sobre "Estratègies organitzatives d'atenció a la diversitat". Podem intuir, doncs, que el discurs sobre atenció a la diversitat d'una zona estarà molt vinculat a les necessitats immediates que la realitat socioeducativa plantegi en un període concret, i que per a identificar aquest discurs caldrà dirigir-se a aquells centres o grups de professors i professores que tenen un major grau d'influència en el territori (per prestigi, per reconeixement, etc.) i que han marcat una pauta determinada de concebre aquesta dimensió de l'educació.

Grup C

Aquestes conclusions són les més relatives de totes, per l'escassetat d'informació que proporcionen. En qualsevol cas, podem afirmar que les tendències que es dibuixen a partir de la seva anàlisi són similars a les anteriors, reforçant-ne així la seva consistència.

Conclusions generals de l'apartat

Per acabar amb aquesta part, voldríem destinar unes ratlles finals a reflexions de caràcter general que ens apareixen arran d'aquest estudi dels PFZ:

- Podem distingir tres etapes pel que fa al concepte i l'ús del terme "atenció a la diversitat" i els significats que se li associen:
 - *Etapa 1990-1994/* Atenció a la diversitat és sinònim d'Educació Especial
 - *Etapa 1994-1999/* Es produeix una diferenciació entre atenció a la diversitat i Educació Especial. El primer descriptor s'usa per identificar sobretot metodologies operatives de treball amb el conjunt de l'alumnat, mentre que el segon s'utilitza per identificar les estratègies d'abordatge educatiu amb alumnat que presenta NEE.
 - *Etapa 1999-endavant/* Es desplaça el concepte d'atenció a la diversitat envers dues dimensions novedoses: una individual centrada en el comportament de l'alumnat, i una més social centrada en la relació de l'escola amb el seu entorn i les possibilitats d'un desenvolupament comunitari.

- L'estudi dels descriptors que apareixen en els títols de les accions formatives ens permet afirmar que l'ús del llenguatge i la terminologia s'ajusta als criteris i les normes que dicta la comunitat científica pedagògica.
- Observem la correlació que es produeix entre els canvis de terminologia i els canvis socioeducatius del període. Sembla evident, a la llum dels descriptors utilitzats, que els nous termes i aproximacions a la diversitat que es produeixen a nivell general tenen incidència sobre el discurs del professorat i el modifica.
- És destacable, per omissió, no només l'absència generalitzada de descriptors relatius als eixos transversals del currículum sinó també a col·lectius específics com ara els immigrants o els gitanos. Des d'un punt de vista d'anàlisi del discurs, però, l'absència més notable és la del terme "integració" al llarg de tota la dècada, sobretot a principis dels 90. Sobta especialment perquè es tracta d'un descriptor altament reconegut en l'època i que té una naturalesa bàsicament operativa, si fa no fa com després passarà amb el terme "atenció a la diversitat". Queda el dubte obert sobre si el concepte associat al terme queda implícit al d'"Educació Especial" o no.

ACCIONS FORMATIVES D'INICIATIVA SOCIAL

Canviant de perspectiva, i passant a analitzar l'oferta formativa de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, afirmem d'entrada que les dades poden ser considerades més vàlides i fiables perquè, com anunciàvem anteriorment, aquestes van ser obtingudes seguint tots els criteris que vam suggerir i que ens eren necessaris. Les accions formatives han estat analitzades a partir de dos períodes: la formació que es desenvolupa al llarg del curs, denominada "cursos de tardor" i "cursos d'hivern", i la formació que es du a terme després del període escolar, l'"Escola d'estiu". Les principals conclusions de l'anàlisi efectuada ens menen a subratllar els següents aspectes:

- Hi destaquen tres grans descriptors al voltant de l'atenció a la diversitat per damunt de la resta: l'Educació Especial, els aspectes curriculars i de tractament de les necessitats educatives especials, i l'Educació Intercultural. Més del 50% de l'oferta formativa es concentra sota títols que porten inclosa aquesta terminologia. Existeix, però, alguna variació relacionada amb l'època de realització de la formació. Mentre que durant els cursos de tardor i d'hivern la distribució s'ajusta a la descripció prèviament plantejada, en el cas de les escoles d'estiu es produeix una disminució de l'oferta sota el descriptor "Educació Especial" i un increment paral·lel de la identificada sota els descriptors "atenció a la diversitat" i "estratègies per atendre la diversitat".
- Seguint en termes quantitius, si efectuem una anàlisi de la desviació respecte a la mitjana per anys, ens adonarem que és baixa, mentre que si fixem la nostra atenció en la desviació respecte a la mitjana per anys, és força alta. Podem observar, per una banda, que les temàtiques associades a l'atenció a la diversitat han estat una constant al llarg de la dècada objecte d'estudi, però per l'altra banda

hem de reconèixer que la presència dels continguts i la importància quantitativa ha anat fluctuant de forma general a través dels distints cursos. Aquest és el cas, per exemple, dels descriptors "Educació Especial" i "Coeducació", els quals dibuixen una distribució amb alts i baixos al llarg del temps. Les baixades coincideixen amb l'emergència d'altres descriptors, com ara el genèric "atenció a la diversitat" (període 1994-1996) i "Educació Intercultural" (període 1999-2001).

- La dimensió intercultural de l'atenció a la diversitat és la que apareix més. Existeix, però, una diferència entre quinsigui el període de l'any en què la formació és realitzada. Durant els cursos de tardor i d'hivern es posa l'èmfasi en els aspectes més axiològics i fonamentadors d'aquesta perspectiva; en canvi, durant l'estiu s'ha aprofitat alguns anys per incidir més en els aspectes més antropològics i culturals de la qüestió (característiques de grups culturals minoritaris, manifestacions culturals d'aquesta grups – contes, tradicions, etc.-). Sigui com sigui, intuïm que aquesta notable presència del tema pot respondre a un aposta ideològica de l'associació, o a la pressió d'una demanda que no troba enlloc en els canals oficials una resposta satisfactòria, o a ambdues coses.

- El descriptor "atenció a la diversitat" apareix, i amb força, a mitjans dels 90, per la qual cosa podem constatar de nou la correlació entre el tractament d'aquesta temàtica i l'ús en el discurs educatiu del terme amb l'arribada d'una implantació progressiva de la LOGSE.

- Durant el període 1994-1997, apareixen cursos amb continguts associats al descriptor "comportament de l'alumnat", especialment adreçats a aquells professionals que intervenen en Educació secundària. També durant el període 2000-2001 incrementa l'oferta de cursos sota el descriptor "dificultats d'aprenentatge". Ambdós poden ser considerats indicadors que ens marquen una hipotètica evolució d'un discurs sobre

atenció a la diversitat més centrat en les problemàtiques que en les oportunitats; en una visió negativa de la diversitat, associada a trastorn, que en una visió positiva més vinculada a creixement. Una concepció, doncs, més centrada en els aspectes individuals del treball de la diferència que desvia les persones de la norma que en aquells aspectes comunitaris que dibuixen un horitzó d'inclusió.

- Existeix una evolució en l'ús terminològic del concepte "diversitat". Aquesta respon a tres períodes o fases:

- *Període 1991-1994* Segons la majoria dels descriptors apareguts en els llistats de cursos, s'usa el terme com nucli del sintagma nominal en el qual és inserit: "diversitat de l'alumnat a l'Educació secundària", "diversitat en la intervenció educativa", "diversitat cultural". Podem intuir, doncs, que el discurs sobre la diversitat estava més centrat en aspectes genèrics de fonamentació (comprensió dels factors de diversitat, criteris generals, etc...) que en aspectes operatius d'intervenció.

- *Període 1994-1996* Durant el curs 1993-1994 apareix un curs titulat "alumnes amb necessitats educatives especials: un nou tractament de la diversitat". Aquest inaugura uns anys en què el terme "diversitat" passa a subordinar-se a "tractament", definint un interès per un discurs més pràctic que ideològic. També apareix el terme "necessitats educatives especials", possiblement per influència per la Conferència Mundial sobre aquest tema que es va realitzar durant aquest període a Salamanca.

- *Període 1996-1998* Emergeix l'ús del terme "atenció a la diversitat" per primera vegada. Tot i que podem creure que la línia discursiva pragmàtica es manté, aquesta terminologia coexisteix indistintament amb la de "tractament de la diversitat".

➤ *Període 1998-endavant* S'imposa en solitari l'ús terminològic d'"atenció a la diversitat" i desapareix qualsevol menció a "tractament de la diversitat", concepte probablement amb unes connotacions mèdiques que no reflecteix prou bé el sentit últim que el discurs sobre aquesta dimensió educativa, a través de la implantació de la Reforma, a poc a poc s'anava instal·lant.

Per acabar amb aquest apartat d'anàlisi dels descriptors que apareixen en l'oferta de formació permanent, com un possible indicador de quins són els elements que configuren el discurs, voldríem apuntar dues conclusions relatives al contrast entre l'oferta pública de l'Administració educativa i l'oferta de Rosa Sensat com representativa de la societat civil:

- L'Administració pública dedica prioritàriament la seva oferta formativa sobre "atenció a la diversitat" a tècniques i recursos didàctics i organitzatius per a tot l'alumnat; en canvi, Rosa Sensat concentra la seva oferta en l'atenció als eixos transversals del currículum, basats en diferències individuals a causa de gènere o cultura, per exemple. Podem concloure, per tant, que ambdós estaments parteixen de dos discursos sobre l'atenció a la diversitat que responen a motivacions i objectius diferenciats. A través de la formació podem entreveure com el primer, de caràcter marcadament psicopedagògic, enfoca la diversitat com un problema a resoldre i vinculat estretament a l'alumnat i a la dimensió d'aula. El segon, més ideològic, veu en l'atenció a la diversitat una oportunitat per avançar en la igualtat de drets i d'oportunitats de totes les persones, amb independència dels seus trets personals. Es vincula a aspectes més globals i socials.

- Més que contradicció, podem observar una complementarietat entre ambdues ofertes formatives i entre ambdós discursos subjacents. El

discurs oficial es dirigeix vers un to neutre, que busca en l'aparent asèpsia de la tecnologia educativa. El discurs social, més lliure a l'hora d'expressar-se, cerca la construcció d'un to més compromès, més intencional vers una determinada concepció explícita de la diversitat i de la societat.

6.3. La veu del professorat i els professionals de l'ensenyament

(II). El cas dels Moviments de Renovació Pedagògica

Recordem, a tall d'introducció, que tal com hem explicat en el capítol 5, l'anàlisi del discurs dels Moviments de Renovació Pedagògica ha estat efectuada a partir de l'anàlisi de quatre tipus de documents:

- Els documents produïts pels grups territorials en el marc de les jornades precongressuals celebrades durant la primera part dels 90.
- Els documents que recullen la síntesi dels debats celebrats en el marc del Congrés de Renovació Pedagògica que va tenir lloc el 1996.
- El document oficial de Conclusions d'aquest Congrés sobre la Renovació Pedagògica.
- El document titulat "El sistema educatiu avui" (2001), que pretén aportar reflexions i propostes actualitzades als reptes del present educatiu.

En aquest apartat oferim una síntesi general de l'anàlisi detinguda de cadascun d'ells.

Jornades territorials precongressuals

A continuació presentem algunes conclusions generals referides a l'anàlisi de cadascun dels set documents d'aquesta naturalesa, bo i considerant aquells factors comuns que es repeteixen i formen part d'una unitat general d'anàlisi en tots, i deixant en segon terme les particularitats pròpies de cada territori:

1. En el discurs general, constatem una escassa presència, elaboració i incidència de l'atenció a la diversitat. Enlloc apareix com un tema prioritari, ni tan sols com un subtema d'un aspecte més general. Els temes fonamentals de les jornades territorials giren al voltant, en un primer pla, de les relacions entre educació i societat. En un segon pla s'aborda la relació entre escola i entorn, i en un tercer pla més operativitzat sorgeixen referències al rol de la renovació pedagògica respecte a temes concrets: participació, educació en valors, formació professional, etc. Apareixen pocs descriptors genèrics com "diversitat" o "atenció a la diversitat", i quan hi són presents, les definicions són força ambigües i poc fonamentades teòricament.

Defineix el concepte integració com a la capacitat d'interrelacionar normes, valors i sistemes des de la igualtat i ho diferencia de l'assimilació que pretén fer desaparèixer qualsevol tret diferencial. (Jornades territorials d'Osona)

La perspectiva que dóna el nou Sistema Educatiu s'ha de veure realitzada amb un propòsit decidit d'atendre de veritat la diversitat de tot l'alumnat fins els 16 anys, repartint de manera equitativa la problemàtica social i econòmica que recullen els centres (Jornades territorials del Maresme)

(...) a mi em sembla que la uniformitat aquesta que es vol d'una escola, d'un moviment, d'una associació, em sembla que en aquests moments és completament negativa, a mi em sembla que s'hauria d'entrar en un context de pluralitat – tant que es parla de diversitat però, és clar, també es parla de diversitat en un sentit molt abstracte – (...) (Jornades territorials de Girona)

2. Tot i que hem de reconèixer la presència, escassa i difosa, dels descriptors generals en el conjunt dels textos, volem deixar constància de l'existència d'un discurs implícit al voltant de la "diversitat". Aquest ve camuflat sota l'aparença de tres discursos filosòficsociològics generals que tenen com a missió principal sostenir, en aquest context, no una reflexió sobre la relació entre educació i diversitat sinó l'argumentació a l'entorn de la dialèctica observada entre escola i societat.

- El discurs al voltant de la Modernitat i la Postmodernitat (Habermas, Giddens, Hargreaves, Beck, ...)

El predomini dels experts, de les especialitats i de la raó crea grups socials marginals i dimensions humanes oblidades: desigualtats de raça, de gènere, de classe, etc. (Jornades territorials d'Osona)

L'escola fou entesa com una de les eines més importants per crear les condicions personals d'autonomia i racionalitat que fan de cadascun dels individus els autèntics subjectes i principals actors de la seva pròpia història individual i col·lectiva. (...) Amb aquest rerafons, a l'escola li ha estat relativament fàcil anar perfilant o adoptant projectes d'emancipació personal i social lligades a les diferents onades de la modernitat (Jornades territorials de Tarragona)

- El discurs sobre la reproducció social i l'educació (Bourdieu, Passeron, Althusser, ...)

Diu [la Sra. Solerdelcoll] que a les escoles no es respecta el dret a la diferència i que els currículums i llibres de text continuen reproduint els estereotips. (Jornades territorials d'Osona)

Pot afirmar-se que l'escola contribueix a reproduir la realitat social de la desigualtat en les seves diferents formes: de classe, de gènere i ètnica. Hi ha factors de diferenciació que es produeixen en la lògica mateixa de funcionament del sistema educatiu. (Jornades territorials de Tarragona)

Així doncs, l'escola reproduïx la desigualtat social i també prepara per a la desigualtat social. Treballar en la línia de trencar aquesta associació implica no sols entendre els mecanismes del sistema educatiu en ells mateixos, sinó la manera en què s'articulen amb la societat. (Jornades territorials de Tarragona)

- El discurs defensor del relativisme cultural (Lyotard, Finkelkraut, Baudrillard, ...)

L'home és constitutivament alteritat; un estrany per a ell mateix. La humanitat és distinta en si mateixa. En el moment que es trenca la diferència caiem en fonamentalismes o ingenuïtats (Jornades territorials d'Osona)

El que defineix una escola, per exemple, no és tant saber que s'inclou en el seu projecte educatiu els postulats més avançats i oberts del multiculturalisme, sinó saber què fan quan un noi es nega a desparar taula a l'hora del menjador perquè a casa seva o a la seva cultura aquestes feines estan reservades a les dones, o quan una família no deixa anar la filla de colònies perquè no estan d'acord que la noia dormi fora de casa. (Jornades territorials de Tarragona)

3. A més a més de la presència implícita de la diversitat a través d'aquests discursos fonamentadors, hem de destacar una certa línia argumental subordinada que, en alguns moments puntuals, defensa la hipòtesi que la diversitat és un element estructural del sistema educatiu i tots els seus agents, sectors i estaments.

(...) en una escola el contacte amb els altres és constant, i aquests altres són de tota mena i condició, per la qual cosa tenen interessos en el millor dels casos diferents i, en el pitjor, discrepants. Aquests altres amb els quals el mestre està constantment en contacte, són els alumnes, els altres mestres, les famílies i els representants de qualsevol institució. (Jornades territorials de Lleida)

(...) i si el Consell d'Escola és l'òrgan màxim de participació i de govern de l'escola podem dir que les formes que aquests consells tinguin poden ser diferents, perquè diferents són els projectes educatius. I aquests projectes són diferents perquè responen a les diferents realitats que configuren cada escola (Jornades territorials de Lleida)

Cal que, entre tots, a més d'admetre la diversitat dels alumnes i de tractar de donar una resposta satisfactòria a aquest tema, considerem que també s'ha de tenir en compte la diversitat de centres (...). Per altra part, no es parla gairebé gens de la diversitat dels professors i professores (...). És necessari que es comenci a considerar aquesta diversitat per part d'aquells que promouen les reformes. (Jornades territorials de Santa Coloma de Gramenet)

4. Existeix una tendència generalitzada a assenyalar la dimensió comunitària de l'educació com el marc estructural de la relació entre escola i societat i alhora com garant d'una efectiva atenció a la diversitat. La mobilització de tots els recursos de l'entorn ha de permetre que tot individu trobi la resposta que requereix en funció de les seves necessitats.

Voldria fer una breu referència a les Ciutats Educadores. Tota ciutat o poble, independentment del seu tamany té al seu abast elements tant físics com culturals que adequadament instrumentalitzats poden tenir importància en la qualitat de l'Educació. (Jornades territorials del Maresme)

Aquestes escoles que tenim s'han d'anar ja substituïnt per altres coses, en la línia també del que es plantejava abans, de les xarxes educatives, però no només de les xarxes educatives. Jo penso que és que s'han d'anar substituïnt en una línia de substituir-les per escoles de cooperatives de pares, escoles municipals, escoles d'aprenentatge a la

carta, aprenentatge a casa, grups de cooperatives de nois i noies, grups d'estuïants universitaris... (Jornades territorials de Girona)

(...) i s'obrí una línia de treball en la línia de pluralitzar tot això, o sigui, de deixar de creure en una escola, en un mestre, per passar a creure en infinitats de llocs d'aprenentatge o de llocs educatius que s'interrelacionen i que en treuen una persona (...) (Jornades territorials de Girona)

5. Les referències a les fonts clàssiques de diversitat (gènere, ètnia, classe...) són escasses, i quan apareixen sovint es veuen vinculades a aspectes molt específics, gens integrades en el discurs general com un element constituent de la reflexió. Per tant, no es parla de "coeducació", ni d'"educació intercultural" o d'"educació compensatòria" de forma substantiva i central en alguns moments. Alhora, sobta l'absència total de referències a la diversitat motivada per factors associats a discapacitats (físiques, psíquiques o sensorials).

El nostre mercat de treball té un fort component sexista. El gran increment de l'scolarització femenina i l'equiparació en les expectatives laborals de les dones no s'ha traduït en una igualtat d'oportunitats laborals. (Jornades territorials del Maresme)

En relació a la diversitat cultural cal identificar quines són les noves necessitats que es plantegen al municipi en l'àmbit de l'educació escolar i de l'educació social. (Jornades territorials de Santa Coloma de Gramenet)

El fet que a la gent li agradi el futbol o trobar-se en un bar, em comptes d'anar a concerts o al teatre, contribueix a legitimar les formes hegemòniques i a confirmar la "manca de cultura" de la major part de la població. El domini de classe s'exerceix mitjançant aquesta denigració o consideració de "no cultura" de les formes d'expressió i relació pròpies de la classe obrera. (Jornades territorials de Tarragona)

Debats del Congrés de Renovació Pedagògica

El segon document, que recull les conclusions dels debats de les jornades finals del Congrés, contempen d'una forma més explícita descriptors, categories i continguts relacionats amb la diversitat i l'atenció a la diversitat. La seva presència, però, continua estretament vinculada als tres discursos dominants que ja van anar sorgint en els

treballs territorials (modernitat-postmodernitat, reproducció social i educació, relativisme cultural), però podem començar a entreveure el sorgiment d'un discurs elaborat i específic sobre els dos temes que ens ocupen en aquest estudi. Vegem-ne un parell d'exemples:

El respecte al principi d'igualtat d'oportunitats diu que l'escola és cada nen i cada nena; que la diversitat és una sort i una oportunitat per al procés educatiu; que cada aspecte divers s'ha de tractar considerant-ne la pròpia especificitat, (pàg. 12)

Hem de combatre el possible paper legitimador de l'escola. La pressió del model social imperant posa límits a una actuació educativa conseqüent amb la igualtat d'oportunitats. Les matèries escolars són un instrument tradicional de discriminació. (pàg. 12)

Els debats finals del Congrés es van estructurar al voltant de sis eixos, els quals a la vegada se subdividien en tres temes directament relacionats amb el títol principal. Els sis eixos són:

- L'alumnat, protagonista de l'educació.
- Una nova professionalitat docent.
- El centre educatiu com a espai de la renovació pedagògica.
- Un sistema educatiu al servei d'una educació de qualitat.
- L'entesa entre societat i educació.
- La renovació pedagògica com a motor de la qualitat de l'educació.

A través d'aquests grans blocs, i després de la seva lectura i anàlisi, elaborem i proposem les següents conclusions:

1. Es parteix de l'implícit d'una escola com instrument per a la transformació social. La societat és diversa; es reconeix, per tant, el respecte a la diversitat com objectiu tradicional de la renovació pedagògica per la transformació social. La seva consecució es concreta, d'una banda, amb l'eliminació de la desigualtat, i de l'altra amb la valoració de la diferència.

Caldrà defensar, sense por ni vergonya, la idea que el sistema educatiu ha de tenir com a objectiu la transformació de la societat, fent-la més humana, justa i solidària. (pàg. 42)

Amb el treball realitzat, estem en millors condicions de plantejar-nos si els objectius que sempre hem defensat seran possibles o entren en el terreny dels somnis que mai seran realitat: és possible una veritable igualtat d'oportunitats? els elements d'irracionalitat desapareixeran definitivament dels processos educatius? aconseguirem que l'educació eduqui amb plenitud totes les persones sense cap mena de discriminació? (pàgs. 73-74)

Sabem – o intuïm amb el nostre sentit comú – que hi ha dues possibles societats en el futur, i que en l'educació de l'avui trobem ja els elements d'aquests dos models de la societat del demà: una societat més tolerant o una societat més intransigent, una societat més igualitària o una societat en la qual les diferències culturals, socials i econòmiques siguin cada vegada més grans. (pàg. 75)

2. Apareix una distinció entre “promoció” i “integració” com principis d'intervenció, i entre “desigualtat” i “diferència” com realitats socials. El discurs de la promoció ha de superar el discurs neoliberal per combatre la desigualtat; el discurs de la integració ha de superar el discurs dels valors segregadors per valorar la diferència. Alhora s'estableix el principi subjacent que la diferència no ha de ser mai causa de desigualtat.

L'escola promocionadora i integradora per a tothom comporta educar en la diversitat personal, cultural, de gènere... respectant i compartint les diferències, però alhora lluitant per compensar desigualtats. (pàg. 7)

El discurs neoliberal en política econòmica i social contradiu el discurs educatiu de la promoció i la compensació escolar de les desigualtats (...). Les polítiques i els comportaments socials que promouen el racisme, la xenofòbia, les lleis d'estrangeria restrictives, el masclisme, l'individualisme i la competitivitat contradiuen el discurs sobre la integració escolar de la diversitat personal i grupal. (pàg. 7)

L'escola ha d'aprendre a respectar les diferències i a combatre les desigualtats. La diferenciació entre diferència i desigualtat l'han de tenir sempre present els i les professionals de l'ensenyament (pàg. 12)

3. L'atenció a la diversitat es contempla des d'un vessant estrictament operatiu i tecnològic, vinculat a processos de disseny, desenvolupament i diversificació curricular en mans del professorat. La referència al treball sobre la diversitat es fa emprant termes com ara “tractament de

la diversitat" o "educació en la diversitat"; no s'usa el terme "atenció a la diversitat" de forma generalitzada.

Cal revisar els dissenys curriculars per ajustar els aspectes que s'hi ha mostrat inadequats per al tractament de la diversitat. Cal: la supressió dels objectius terminals; la reducció de la quantitat de continguts per ajustar-los a les possibilitats d'aprenentatge. (pàg. 8)

Des dels MRP, les administracions i els centres hem de promoure l'experimentació i la difusió dels aspectes del currículum que faciliten clarament l'educació en la diversitat: l'avaluació qualitativa, reguladora i orientadora; l'organització del currículum de manera globalitzadora; l'intercanvi d'experiències entre tots els nivells educatius. (pàg. 8)

4. Aquests tres eixos bàsics sobre el discurs a l'entorn de la diversitat i l'atenció a la diversitat dibuixen una política educativa coherent amb els principis descrits: des d'un discurs més pluralista que igualitarista, s'opta per la comprensivitat enfront de la selectivitat, i per prioritzar la igualtat d'oportunitats per damunt de la pressumpta llibertat d'elecció de centre.

Els centres, a l'igual que l'alumnat, són diferents i desiguals i això requereix d'actuacions diferents per part de l'Administració educativa, del professorat i de la comunitat educativa que permetin en l'exercici de l'autonomia del centre educatiu donar les respostes educatives adequades al medi i a la realitat del centre educatiu (pàg. 21)

Les etapes i els cicles no han d'esdevenir noves barreres selectives, sinó eines d'adaptació als ritmes i processos dels alumnes. Cal suprimir el caràcter selectiu de la certificació de la secundària obligatòria. (pàg. 10)

L'autonomia [en l'elecció de centre per part de les famílies] s'ha de compaginar amb l'oferta d'un servei públic de qualitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats. Caldria crear els mecanismes necessaris per a compensar les desigualtats que s'hi poden generar. (pàg. 33)

5. En conseqüència, el rol del centre educatiu, identificat com la unitat bàsica des de la qual es produeix aquesta contribució a la transformació social, ha de ser coherent amb aquesta ideologia. S'identifica l'autonomia com a qüestió clau per garantir la consecució d'aquest objectiu, com una mesura fonamental per a reduir la distància entre igualtat formal i real.

Caldrà tornar a definir el paper del centre educatiu dins la societat com a formador, transmissor de coneixements, superador de desigualtats, integrador, constructor d'una nova cultura... (pàg. 41)

I va lligat també [el debat sobre l'autonomia educativa] al debat sobre la igualtat d'oportunitats que la generalització de l'ensenyament obligatori planteja com una conquesta social d'aquest segle, a partir de l'existència d'un servei públic d'educació que garanteixi aquesta igualtat. (pàg. 21)

La igualtat formal aconseguida en relació a l'accés generalitzat a l'educació, no s'ha traduït en una igualtat real d'oportunitats per a tothom. Nous mecanismes reproduïxen les desigualtats de partida – o, fins i tot, les agreugen – i el sistema educatiu té dificultats a assumir un paper compensador, que garanteixi a tot l'alumnat les mateixes oportunitats educatives bàsiques, independentment del lloc de naixement, de la cultura, de la religió i del sexe. (pàg. 21)

6. Tot i que es dedica una atenció important al centre educatiu com unitat d'intervenció en matèria d'atenció a la diversitat, es remarca la necessitat d'un treball educatiu comunitari, amb l'entorn, sota el principi de corresponsabilitat dels diversos agents, sectors i estaments educatius.

Afavorir i millorar la participació potenciant la creació d'àmbits de treball dels diversos sectors de la comunitat educativa en els diferents nivells i qüestions que desenvolupin i concretin el PEC. (...) Establir canals estables de comunicació amb aquests sectors i amb l'entorn del centre (pàg. 25)

L'ajuntament ha de propiciar la concreció de Projectes educatius de territori, vinculats a la realitat social, cultural i econòmica del medi.(...) L'Administració local ha d'impulsar la vinculació dels centres educatius amb el seu medi i n'ha d'afavorir el coneixement i l'ús com a font d'aprenentatge (pàg. 31)

Cal promoure l'intercanvi d'experiències entre centres d'educació formal i no formal del medi per tal de conèixer la realitat dels alumnes i fer factible la corresponsabilització. (pàg. 32)

7. Volem acabar constatant de nou les escasses referències i la feblesa conceptual al voltant de les fonts de diversitat i a l'atenció educativa que requereixen. La discapacitat, definida com "deficiència", apareix només en un cas, vinculada amb les noves tecnologies. L'Educació Especial queda reduïda a la defensa del principi de normalització. La diversitat cultural respon a una profunda concepció multicultural tot i

que es defensa un posicionament intercultural. Amb tot, aquestes fonts són considerades un element essencial de l'atenció educativa a la diversitat.

Hi ha una valoració extraordinàriament positiva dels diferents sistemes i innovacions tecnològiques que fan de suport en l'àmbit de les deficiències i específicament de les deficiències visuals. Poden servir de model per al conjunt de l'ensenyament ordinari. (pàg. 43)

Integració a tots els centres educatius de la figura del'especialista en Educació Especial. (pàg. 40)

Caldrà demanar que els llibres de text reflecteixin diverses cultures sota una visió positiva, i que aportin bases històriques i culturals que ajudin a conèixer les diferències i possibilitats de conviure en una tolerància enriquidora. (pàg. 40)

Evitar les etiquetes a tots els nois i noies, fins i tot en nom de la diversitat, i actuar a partir del reconeixement i respecte de la persona i del grup-classe "tal com és" (pàg. 40)

L'alumne ha de ser agent en el seu procés educatiu. En acabar l'educació primària l'alumnat ha d'haver construït un autoconcepte positiu en un ambient socioafectiu acollidor, que ha de tenir continuïtat en la resta d'etapes educatives. Cal tenir present la dimensió personal i els factors que hi incideixen: cultura, ètnia, creences, gènere, ... (pàg. 29)

Conclusions oficials del Congrés de Renovació Pedagògica

El document de "Conclusions del Primer Congrés" és un text que recull la majoria d'aportacions dels debats celebrats durant les jornades finals. En conseqüència, el contingut i les categories emprades són pràcticament les que hem explicat en els punts anteriors. Amb tot, probablement la necessitat de redactar un document amb uns significats més elaborats, han fet que s'emfasitzin i clarifiquin alguns elements discursius fonamentals que potser en el document dels debats quedaven més difosos. A continuació voldríem destacar-ne els més rellevants:

1. L'escola és l'instrument social essencial per a superar els efectes perversos de la dialèctica diferència-desigualtat. La diferència, producte de la mateixa naturalesa humana, ha de ser respectada i potenciada pels centres educatius. La desigualtat, producte contingent a la dinàmica social, ha de ser eliminada pels centres educatius.

La nostra societat està formada per grups diferenciats des del punt de vista generacional, ètnic, social, de gènere i cultural, i els moviments migratoris han aprofitat noves cultures, cada vegada més diverses. L'escola pot afavorir l'acceptació i l'aprofitament d'aquesta realitat diversa i fer un paper important en la construcció d'una nova ciutadania que respecti la diversitat de trets culturals i s'enriqueixi amb ells. (pàg. 5)

(...) la nostra societat no ha solucionat el problema del benestar dels ciutadans, ni de la igualtat d'oportunitats i constantment observem com es reproduïxen mecanismes de segregació i un augment de les desigualtats que es contraposen amb els objectius més democràtics. Segregació i desigualtat que trobem també en el sistema educatiu. (pàg. 5)

només amb una entesa entre societa i escola, es pode solucionar els reptes plantejats. Aquesta entesa s'ha de basar en un nou contracte social i educatiu que clarifiqui el paper, les funcions i les responsabilitats de cadascun dels agents educatius de cara a la construcció d'un món basat en els principis de la solidaritat, la igualtat i per aconseguir a través de l'educació l'accés al saber i la cultura sense cap mena de limitació ni discriminació. (pàg.6)

2. Les polítiques educatives de l'Administració han de ser coherents amb els principis que fonamenten una atenció a la diversitat de caràcter pluralista (comprendivitat, igualtat d'oportunitats, compensació, etc.)

L'avaluació de la implantació del Mapa escolar ha de realitzar-se a partir dels seus objectius: qualitat de l'ensenyament, equilibri territorial, igualtat d'oportunitats, ensenyament obligatori fins als 16 anys i adequació de l'oferta educativa a les demandes del món del treball. (pàg. 8)

Cal introduir elements de planificació en el sistema educatiu per tal d'aconseguir neutralitzar les situacions de desigualtat i segregació presents a la societat. (pàg. 8)

3. Cal contemplar una dimensió comunitària de la intervenció educativa perquè el desenvolupament individual està en funció del desenvolupament comunitari. La comunitat educativa és qui pot

resoldre la tensió existent entre necessitats personals (respectant la pluralitat) i col·lectives (promocionant la coherència).

En aquest projecte col·lectiu de desenvolupament comunitari, tots els serveis públics relacionats amb el benestar dels ciutadans que actuen en un mateix territori han d'articular-se per aconseguir el desenvolupament integral dels seus ciutadans. (pàg. 10)

La comunitat educativa ha de tenir una actuació global conjunta, fonamentada en els aspectes assumots consensuadament, que conjugui coherència i pluralitat. Ha d'afavorir i promoure el diàleg, l'anàlisi i la recerca conjunta dels aspectes ètics propis de tot procés educatiu i ha de ser coherent amb les opcions sobre el model de societat d'escola i de persona que proposa, assentat en la democràcia, la tolerància, el pluralisme, la solidaritat i la justícia. (pàg. 25)

4. La diversitat ha de ser un valor estructural de les ideologies educatives pluralistes i les seves finalitats. Per a aconseguir-ho, cal destacar-ne els valors positius i d'aprenentatge intrínsecs.

És plural [la xarxa de centres públics], accepta la diversitat com un factor d'enriquiment educatiu. No és discriminatòria per cap motiu. (pàg. 11).

La convivència en un mateix centre d'alumnat divers és positiu per a una socialització democràtica i integradora. (pàg. 12)

5. La clau d'una atenció a la diversitat de l'alumnat exitosa és el projecte curricular del centre.

No hi ha un sol model cultural i acadèmic establert d'entrada, cal acceptar que hom pot avançar en la construcció de la persona humana a partir de diferents aproximacions. La diversitat d'interessos, de capacitats i d'experiències de l'alumnat i la cultura de procedència són aspectes que cal tenir presents en la tasca educativa. (pàg. 16)

El centre educatiu ha d'aprendre a treballar amb aquesta diversitat tractant d'extreure'n totes les possibilitats educatives. El professorat ha de tenir present de forma constant en la seva pràctica la diferenciació entre diversitat i desigualtat. (pàg. 16)

Document "El sistema educatiu avui"

Per acabar aquest repàs als diversos documents més rellevants produïts pels MRP durant els darrers 10 anys, voldríem apuntar les conclusions principals que hem extret de l'anàlisi detallada del text "El sistema educatiu avui" (gener 2001). La seva lectura ens ha facilitat una aproximació fresca a les preocupacions actuals d'aquests col·lectius sobre diversitat i atenció a la diversitat, i a més ens ha possibilitat una mirada diacrònica a l'evolució discursiva que han viscut en l'última dècada, salvant totes les limitacions evidents que aquest exercici pugui tenir. A continuació presentem els resultats més destacats:

1. El concepte de "diversitat" apareix bàsicament vinculat a elements diferents dels d'anteriors documents. Lluny de centrar-se en els aspectes més relacionats amb les fonts de diversitat, els seus principis o els seus efectes, queda estretament associat (i per tant, en certa mesura, limitat) a la diversitat cognitiva o intel·lectual en el context acadèmic (no educatiu) de la secundària obligatòria.

Algunes de les mesures concretes proposades pel Departament d'Ensenyament semblen derivades de l'opinió de sectors importants de professorat, fonamentalment de secundària però també d'altres etapes (...). Per exemple, mesures que en relació al tractament de la diversitat afavoreixen la formació de grups segons el nivell acadèmic o que aparten del grup-classe l'alumnat amb dèficits formatius o més conflictiu. (pàg. 12)

Pel que fa al tractament de la diversitat (...) tothom accepta que la situació encara és, en molts instituts, complicada; sobretot pel que fa a la minoria d'alumnes que tenen dificultats per seguir una escolarització normalitzada. (pàg. 14)

2. Des d'aquesta perspectiva anunciada en el punt anterior, es diagnostica que el conjunt del professorat valora directament aquesta concepció de la diversitat amb les problemàtiques de comportament dels adolescents al final de l'ensenyament obligatori, qüestionant així la comprensivitat del sistema.

Ha reforçat la concepció academicista de l'ESO [la presència de les instrumentals en tots els trimestres] ja que ha fet disminuir el pes dels crèdits variables, eina importantíssima per al tractament de la diversitat i únic espai realment obert a la innovació. Aquest increment de l'academicisme provocarà un major rebuig en l'alumnat amb dificultats, la qual cosa incrementarà els problemes de disciplina a les aules. (pàg. 23)

El professorat es tranquil·litza perquè pot fer classe sense haver d'atendre la diversitat, ja que no té alumnes conflictius a l'aula i pensa que aconseguirà solucionar els dèficits que ha observat en l'alumnat. Així, els/les alumnes esdesvinculen del grup i s'opta fonamentalment per una solució individual. (pàg. 24)

3. Com a resultat de tot allò exposat fins ara, constatem la utilització una terminologia específica al voltant de l'atenció a la diversitat coherent amb aquesta orientació. S'usen termes com ara "dèficit", "dificultat", "ritme d'aprenentatge", etc. Les referències a les discapacitats o al gènere, per exemple, són nul·les.

Els crèdits variables s'han reduït notablement, malgrat que fins ara suposaven la possibilitat de treballar totes les diversitats, tant d'alumnes amb dèficits com dels que poden seguir ritmes més avançats de treball. (pàg. 23)

4. Mereix una especial atenció l'ús del terme "desigualtat". Mentre que en documents anteriors la preocupació sobre la desigualtat apareixia relacionada amb una dimensió individual (la desigualtat de les persones enfront del sistema), ara apareix vinculada amb una dimensió sistèmica (la desigualtat de la doble xarxa públic-privat enfront de les persones). Amb tot, es pot llegir la hipòtesi implícita, ja apareguda en altres textos, que la solució a la desigualtat individual està en funció de la solució a la desigualtat col·lectiva.

Però també ha estat capaç [la xarxa de titularitat privada] d'aprofitar les propostes innovadores i modernitzadores del sistema educatiu (...) ja que sense la necessitat d'atendre la població amb més necessitats socioculturals i més desafavorida, ha pogut implantar aquestes novetats sense gaire esforç. La selecció antidemocràtica de la matrícula que l'ensenyament privat ha fet durant aquests anys, i continua fent, té unes clares conseqüències segregadores (...). (pàg. 4)

[Ca] Garantir la no segregació de l'alumnat establint les mateixes zones d'influència i matriculació tant per a les escoles públiques com per a les privades concertades. (pàg. 5)

5. El tractament de la diversitat (que no l'atenció a la diversitat) és concebut com l'instrument per a arribar a la integració, entesa com un estat grupal-social final i no com un principi d'intervenció. Enlloc del text apareixen al·lusions a la "inclusió". S'apunta el diagnòstic que els nivells d'integració (escolar, s'entèn) són baixos perquè el tractament de la diversitat no està consolidat.

[Ca] Potenciar que les mesures i els recursos destinats al tractament de la diversitat afavoreixin realment la integració, tenint en compte tant la vessant administrativa com de l'ús que se'n faci en els centres. (pàg. 13)

És cert que a primària i, en general, a tot l'ensenyament obligatori, no està resolt el tema dels diferents ritmes d'aprenentatge i que una concepció socialitzadora de treball en el grup, present en molts centres, impedeix que s'adoptin mesures individualitzades que, d'altra banda, s'ha demostrat que no resolen els "endarreriments" en els processos d'aprenentatge. Sembla que tothom ho accepti i ja ho hem comentat quan parlàvem del tractament de la diversitat. (pàg. 21)

6. S'assenyala com negatiu el gir ideològic actual que s'està produint en la política educativa, que passa de plantejaments comprensius a selectius i d'un reforç del sistema públic al sistema privat. S'identifiquen nombrosos responsables d'aquest canvi, fent especial atenció a l'acció escomesa del govern central conservador i a les actituds d'un sector significatiu del professorat.

Això [l'hegemonia del PP a Espanya] ha posat la direcció del Ministeri d'Educació en mans d'una força política i social que no ha acceptat els principis de comprensivitat, democratització i igualtat de la LOGSE. (pàg. 9)

Per tant, [el PP] més que treballar per la cohesió social, defensa una educació que perpetui els privilegis d'uns sectors socials dominants a partir d'un sistema educatiu dividit i selectiu en què la part pública assumeixi una funció clarament assistencial per al conjunt de la població susceptible de ser conflictiva o amb una situació de partida més desfavorida. L'ensenyament privat, en la seva gran majoria, no treballa per la igualtat sinó que únicament busca l'excel·lència dels seus, entenent que la finalitat de l'educació és la selecció dels millors. (pàg. 10)

Això farà [el desmantellament progressiu de la LOGSE] que no canviïn mentalitats ni funcions en el si del professorat i que no es neutralitzi la cultura, present en molts professors i professores, que continuen apostant per la selecció, per donar educació només a aquells alumnes que, segons la seva opinió, la mereixen. (pàg. 11)

7. Es reconeixen les variables organitzatives dels processos d'ensenyament-aprenentatge com claus per a desenvolupament d'una atenció a la diversitat coherent amb la comprensivitat. Destaca sobretot la distinció efectuada entre la mesura de reducció de ràtios (de caràcter quantitatiu) amb la mesura de conformar grups homogenis o heterogenis (de caràcter qualitatiu). La reducció del nombre d'alumnes dels grups serà una adequada mesura d'atenció a la diversitat en funció de la naturalesa d'aquests grups reduïts.

Les solucions que es dissenyen amb aquests recursos [d'atenció a la diversitat] van en la línia de treure els /les alumnes dels crèdits comuns i instrumentals, fent grups reduïts per intentar respondre als diferents ritmes d'aprenentatge, la qual cosa tendeix a segregar l'alumnat més que a resoldre les seves dificultats. (pàg. 24)

8. Les fonts de diversitat continuen quedant en un segon marge. Mereix una especial atenció el tractament de la diversitat cultural, que passa de considerar-se des d'una perspectiva sociocultural (aspectes d'ètnia, característiques, etc.) a una més socioeconòmica (aspectes d'igualtat d'oportunitats, compensatòria, etc.). es passa de parlar de "cultures" a "immigrants".

Els percentatges insignificants d'alumnes immigrants amb necessitats educatives especials que han matriculat els centres privats concertats han estat en molts casos moneda de canvi per aconseguir millores econòmiques en els concerts, en les subvencions i en els crèdits. (pàg. 4)

Conclusions generals de l'apartat

La lectura d'aquest darrer document ha resultat tan il·luminativa que voldríem cloure aquest apartat sobre el discurs referit a "Atenció a la Diversitat" entre el professorat fent referència a alguns elements evolutius que hem cregut rellevants entre el conjunt de tota la documentació analitzada dels MRP, aprofitant la distància temporal entre ells i els esdeveniments ocorreguts al llarg del tot el període d'estudi.

- El discurs sobre la diversitat i l'Atenció a la Diversitat està emmarcat, al llarg de tot aquest període, en un discurs eclèctic més ampli format a partir de les tres grans darreres aportacions en el terreny de la filosofia crítica i de la sociologia del coneixement: reproducció social i educació, Modernitat-Postmodernitat, relativisme cultural. L'interès per aquests dos termes, doncs, no és específica i explícita a través d'una retòrica discursiva pròpia sinó que neix com a conseqüència implícita d'aquests altres discursos. En conseqüència, el discurs sobre diversitat i atenció a la diversitat se centra en aspectes més socials que individuals, més en l'eliminació de la desigualtat que en el respecte a la diferència.

- El discurs sobre diversitat té una significació quantitativa i qualitativa diferent a la del discurs sobre atenció a la diversitat. El concepte diversitat apareix relacionat amb elements fonamentadors del discurs general, emmarcat en els paràgrafs destinats a la discussió sobre les relacions escola-societat; la seva presència, en termes absoluts, és baixa, però més elevada que la presència del concepte atenció a la diversitat. Aquest, majoritàriament usat sota la forma "tractament de la diversitat", queda restringit a una utilització força limitada i estretament relacionada amb aspectes curriculars. L'atenció a la diversitat

s'identifica, en molts moments, amb l'atenció a la diversitat cognitiva i intel·lectual.

- Tot i que, tal com diem, el discurs sobre diversitat i atenció a la diversitat no desenvolupa una excessiva llargada, sí que es caracteritza per l'intent d'amplitud que es proposa. Al llarg dels diversos textos apareix la idea-força que cal tenir en compte no només la diversitat de l'alumnat sinó també del professorat i fins i tot dels mateixos centres educatius. Aquesta idea se sosté sobre els pilars del relativisme més que en una preocupació real per definir estratègies concretes de política educativa alternatives que abastin la complexitat de la diversitat radical en el si de les comunitats educatives.

- Entrant en aspectes d'ordre comparatiu entre els diversos documents, observem una evolució discursiva entre els textos del Congrés i la darrera aportació global dels MRP, "El sistema educatiu avui". Certament, es produeixen unes constants que caracteritzen i estructuren un eix central que dóna coherència a les diverses etapes analitzades. Algunes de les característiques més destacables en aquest sentit són:

- El limitat accent curricular sobre l'atenció a la diversitat.
- La referència continuada a les problemàtiques derivades de la manca de recursos i finançament.
- La dimensió ampla de la concepció de diversitat, oberta al professorat i als centres educatius.
- Derivat del punt anterior, la necessària relació entre autonomia curricular i de centre i atenció a la diversitat.

- Amb tot, també es produeixen diferències destacables, probablement fruit de les darreres aportacions de la comunitat científica sobre el tema, i també al ritme i el contingut dels esdeveniments

ocorreguts en l'àmbit educatiu. Per exemple, constatem la lenta evolució terminològica: el concepte "necessitats educatives especials" no apareix fins al document de 2001, de la mateixa manera que referències explícites a l'alumnat immigrant o a l'exclusió social. De tota manera, el més interessant rau a constatar els canvis temàtics, que han provocat un gir en el discurs remarcable. A continuació apuntem alguns d'aquestes evolucions més considerables:

- De la integració com a principi d'intervenció a la integració com descriptor d'un estat final assolible.
 - De la defensa del sistema de titularitat pública a la crítica del sector de titularitat privada.
 - De l'escola com agent clau prioritari en la transformació social a l'escola com un actor comunitari més en xarxa amb la resta d'actors per la transformació social.
 - De la crítica de l'Administració educativa en clau catalana a la crítica d'aquesta Administració en clau estatal central.
 - De l'interès per les fonts de diversitat (gènere, ètnia, classe, etc.) a l'interès per l'atenció a la diversitat en les diferents etapes educatives (infantil, primària, secundària, adults, etc.)
-
- Un altre element destacables és la diferència, dins del marc de documentació del Congrés, entre el discurs sobre diversitat dels textos de les jornades territorials i els textos de les jornades i conclusions finals. Certament, és evident el fet que la presència explícita de termes i categories associades a la diversitat i l'atenció a la diversitat és pròpia dels segons i no dels primers. Des d'aquestes línies ens atrevim a formular la hipòtesi que el discurs sobre aquestes temàtiques, en l'àmbit dels MRP, s'ha anat generalitzant a través d'un procés descendent i no ascendent, és a dir, de les estructures de coordinació general cap als grups de treball territorial.

- Per acabar, voldríem anotar una darrera comparació, referida en aquest cas a la sincronia detectada entre alguns elements discursius dels MRP i l'oferta formativa analitzada. Ambdós coincideixen a desplaçar el seu interès d'aspectes més ontològics a aspectes més estratègics, de factors generals a factors específics, i coincideixen en la seva preocupació, durant els darrers 2-3 anys, sobre el comportament de l'alumnat i el tractament de la diversitat a secundària.

6.4. La veu dels pares i les mares. El cas de FAPAC

De la documentació recollida de FAPAC, se n'ha fet una anàlisi quantitativa i qualitativa des d'una perspectiva diacrònica. Els resultats, corresponents a tota la documentació emmarcada en la darrera dècada, són descrits a continuació.

En primer lloc, podem afirmar que el discurs sobre l'atenció a la diversitat és present en el si de la Federació durant el període estudiat, des de 1990 ençà. En general, en els diversos documents obtinguts d'aquesta dècada llarga observem de manera constant l'aparició del tema, especialment en EL PLEC. Amb tot, hem d'afegir que aquesta presència no és ni quantitativament ni qualitativa homogènia al llarg del temps. Fent una síntesi de les dades analitzades, hi podem establir tres períodes:

- Un primer període, anterior a 1996, en què l'atenció a la diversitat apareix principalment vinculada al discurs sobre el tractament de les diferències provocades per discapacitats. Es tracta d'un període en què el nombre de textos sobre la temàtica és escàs i no es parla explícitament d'"atenció a la diversitat", tot i que es comencen a entreveure alguns termes (normalització, integració escolar, grau de discapacitat – en el sentit de Warnock - , necessitats especials d'aprenentatge – com a avantsala de "necessitats educatives especials" - etc...) que apunten a una evolució discursiva que prepara els fonaments per a què després se'n pugui començar a parlar. Com a síntesi de les característiques del discurs sobre atenció a la diversitat d'aquest període, assenyalaríem tres característiques:

- a) És un discurs més centrat en les limitacions que en les possibilitats dels infants que presenten necessitats educatives especials, associades a discapacitats físiques, psíquiques o sensorials

La primera qüestió que sorgeix al parlar d'integració escolar de nens i nenes avaluats com a discapacitats, d'una banda, és que no tots i tots són un col·lectiu homogeni, i per tant quelcom positiu i desitjable com a objectiu, la seva integració escolar, no és possible en determinats graus de discapacitat (EL PLEC, núm. 34, 1993)

- b) Es tracta d'un enfocament molt escolar de la integració, preocupat pels aprenentatges que s'hi ha de desenvolupar.

La integració suposa facilitar, dins el context escolar, programes educatius adients per a nens i nenes amb necessitats especials d'aprenentatge (EL PLEC, núm. 34, 1993)

- c) Es comença a entreveure alguns elements discursius que incorporen una dimensió social més àmplia de la integració de les persones amb discapacitats.

És important que les Administracions recolzin (...) basant-se en el principi de què tots els nens i nenes tenen dret a una escola (...). D'aquesta manera l'escola anirà més enllà de ser la solució d'una part de la població escolar discapacitada – els que poden estar en programes d'integració – per abastar un plantejament més global i social (EL PLEC, núm. 34, 1993)

- Un segon període breu, de 1996 a 1998, en el qual el terme "atenció a la diversitat" comença a aparèixer en publicacions oficials de FAPAC i la presència del tema comença a créixer quantitativament. Amb tot, hem de destacar que el concepte apareix estretament lligat a temes de la Reforma educativa impulsada per la LOGSE, i concretament fent referència a l'etapa d'ESO. També es tracta d'un període en què irrumpeix amb força en el discurs el tema de la diversitat cultural i la presència d'infants i adolescents de famílies d'origen extracomunitari a les aules, tant des d'un vessant analític com propositiu. Com a síntesi d'aquest període, assenyalaríem les següents característiques:

a) S'assumeix el principi de comprensivitat (tot i que no s'usi aquest terme explícitament) i apareix amb força un discurs que promou una valoració positiva de la diferència.

Cada noi i noia ha de sentir estimulades les seves pròpies habilitats naturals, tant físiques com intel·lectuals, sempre en el marc d'un ensenyament global per a tot el grup-classe (EL PLEC, núm. 44, 1997)

La FAPAC creu que els pares i mares podem i hem de fer tot el possible per tal d'educar els nostres fills i filles en la tolerància i el respecte a la diferència (EL PLEC, núm. 47, 1998)

b) Des d'una lògica discursiva de les possibilitats, es passa d'una visió d'aula (pròpia del període anterior) a una visió més àmplia de centre, concentrant l'atenció en la composició de l'alumnat dels centres com a tema principal i els processos que hi giren al voltant (matriculació, ràtios, doble xarxa pública-privada, etc.)

Però per garantir l'atenció a la diversitat, cal també que la distribució d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) sigui aleatòria i equitativa entre el conjunt de centres finançats amb fons públics – centres públics i escola privada concertada – per tal d'evitar la creació de ghettos (EL PLEC, núm. 46, 1998)

Aquesta concentració excessiva de fills d'immigrants o d'alumnes gitanos provoca el rebuig d'alguns pares i mares, que treuen els seus fills de l'escola i els porten a altres escoles públiques o generalment concertades. Tots diem que no som racistes, però... (EL PLEC, núm. 47, 1998)

Hem de mantenir-nos fermes en l'exigència (sempre que sigui possible) de no superar el percentatge recomanat d'alumnes d'altres ètnies, per tal d'evitar conflictes (EL PLEC, núm. 47, 1998)

c) Des d'una lògica de la implantació, es fa una especial incidència en els recursos necessaris per a dur a terme una correcta atenció a la diversitat.

L'atenció a la diversitat requereix no ja uns ajuts puntuals en un o altre centre, sinó la dotació generalitzada de recursos pedagògics, humans i materials; adaptació dels projectes educatius de centre i projectes curriculars; assignació de professorat especialitzat; revisió de les ràtios; dotació dels equipaments i material d'ús escolar que faci falta (EL PLEC, núm. 46, 1998)

És evident que, tot i l'esforç de molts educadors, els recursos públics que es dediquen a respondre als reptes que implica la presència de minories ètniques a les aules són insuficients (EL PLEC, núm. 47, 1998)

d) S'identifica el professorat com peça clau del procés d'atenció a la diversitat, entenent que la resta d'agents educadors han d'actuar de forma subsidiària per a recolzar les iniciatives i el lideratge que aquest col·lectiu ha d'assumir.

El tractament de la diversitat per part de l'educador no és un tema fàcil. La seva pròpia tradició pedagògica (...) junt amb la poca disposició, observada enguany, d'una part de l'alumnat a estudiar fins els 16 anys, són elements objectius de dificultat. És per això que, des de FAPAC, creiem que el tractament adequat de la diversitat passa per: la bona predisposició del professorat, la incentivació d'aquest professorat per part de l'Administració educativa, i la participació des de l'àmbit familiar i de l'APA en l'orientació dels nostre fills i filles. (EL PLEC, núm. 44, 1997)

e) Comença a irrompre en el discurs la necessitat d'un treball socioeducatiu ampli, més enllà de l'escola, i d'un grau alt de corresponsabilitat entre tots els agents educatius.

Tinguem en compte que l'escola no és més que un reflex de la societat i de poc serviran els esforços esmerçats en l'educació integradora, si no van acompanyats d'una política general d'atenció a la diversitat en tots els àmbits (EL PLEC, núm. 46, 1998)

No hem d'oblidar que l'educació intercultural és la resposta pedagògica a l'exigència de preparar els futurs ciutadans i ciutadanes per desenvolupar-se en una societat pràcticament multicultural i idealment democràtica. Tots i totes en som corresponsables (EL PLEC, núm. 47, 1998)

- Un tercer període, de 1998 fins a l'actualitat, en què es desenvolupa una dinàmica discursiva sobre atenció a la diversitat que atén prioritàriament aspectes relacionats amb l'alumnat de famílies extracomunitàries. S'aprofundeix en les anàlisis que s'efectuen al respecte, i es diversifiquen els materials i documens escrits que en parlen. Apareixen els primers materials de formació interna sobre la temàtica (per exemple, el núm. 38 dels "fulls d'assessorament de l'escola de pares de la FAPAC", de gener 1999, titulat "Aprendre de la

diferència"; o el núm. 46 de la mateixa col·lecció, d'abril 2001, titulat "Aprendre a viure en la diversitat cultural") i també es fan els primers esforços per traduir alguns d'aquests materials propis de formació a d'altres llengües, especialment a l'àrab. Com a síntesi d'aquest període, assenyalaríem les següents característiques:

a) Tot i l'interès per la diversitat cultural i la presència de fills i filles d'immigrats a les aules, es promou un concepte global i ampli de diversitat i de necessitats educatives especials.

No estem parlant només de diferències racials o ètniques, sinó també de diferències incloses en el si de la nostra mateixa cultura: equips de futbol, grups d'edat, diferents menes de disminucions, diferències sexuals, tribus urbanes, etc. (Fulls d'assessorament de l'escola de pares de la FAPAC, núm. 38, 1999)

La societat és diversa, l'escola n'ha de ser un reflex: diversitat de cultures, d'aptituds, d'actituds, d'interessos, de valors... (EL PLEC, núm. 54, 2000)

b) S'identifica l'educació per a la convivència i l'educació en valors com un eix fonamental de l'atenció a la diversitat.

Els nostres fills i filles hauran de viure en un món amb una gran diversitat (...). Cal que aprenguin a conviure des de joves amb la diferència. Cal, però, que n'aprenguin bé. El simple fet d'estar tots junts en una classe o en una escola no és cap garantia per a un bon aprenentatge. Cal fer una tasca ben feta d'ensenyament de valors. (Fulls d'assessorament de l'escola de pares de la FAPAC, núm. 38, 1999)

L'educació del futur deixa d'estar centrada quasi exclusivament en l'adquisició de coneixements i d'habilitats per contemplar també de manera rellevant l'aprenentatge de la convivència en un entorn social cada cop més canviant i divers, i el progrés personal dels ciutadans. (EL PLEC, núm. 54, 2000)

c) Es consolida la idea-força que l'educació és una tasca de responsabilitat social i no exclusivament escolar. Es deixa entreveure, tot i que no explícitament, un acord amb les estratègies de comunitats d'aprenentatge i ciutats educadores

La tasca educativa a l'escola no pot ser concebuda com una responsabilitat exclusiva dels centres, dels mestres, o de les administracions; és una tasca la responsabilitat de la qual hauria de ser compartida per tota la societat (EL PLEC, núm. 54, 2000)

Educar pot esdevenir un objectiu difícil si no es crea un context social que ho faci possible: l'urbanisme, els serveis socials i la sanitat s'han de posar al servei d'aquest objectiu (...). La participació de tota la comunitat en els temes educatius no és un caprici dels pedagogs, ni tampoc una moda passatgera, és una exigència social. (EL PLEC, núm. 54, 2000)

d) Es prioritza l'atenció als processos de martriculació com element cabdal d'una política adequada d'atenció a la diversitat pel que fa a la composició dels centres. És un tema que es revela de gran preocupació.

No hi ha hagut cap tipus de control seriós sobnrela informació i les recomanacions que els centres donen a les famílies, ni cap altra instància on aquestes informacions poguessin ser contrastades. La selecció encoberta de l'alumnat està servida..., i aquesta és més difícil de detectar i de denunciar en els centrs concertats que en els públics (EL PLEC, núm. 57, 2001)

Caldria donar moltes més competències a les comissions d'escolarització per tal que aquestes fossin el garant de l'equitat, de la igualtat, de la integració i de la cohesió social. (EL PLEC, núm. 57, 2001)

El dret a la lliure elecció, que en realitat només poden exercir algunes famílies, continua tenint prioritat, en la pràctica, sobre el dret a la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat. (EL PLEC, núm. 57, 2001)

e) S'aprofundeix en la reflexió sobre la diversitat cultural, vinculant i articulant un discurs analític que abasti la comprensió de la complexitat d'aquesta realitat amb altres factors de diversitat (gènere, religió, classe social, origen, ...)

Cal una actitud respectuosa i tolerant amb les cultures diferents, però aquesta tolerància no ens pot fer acceptar conductes sexistes o vexatòries comeses en nom d'uns principis religiosos integristes. La societat occidental ha de ser plural, però no pot retrocedir ni una mica en les conquestes socials històriques. (EL PLEC, núm. 46, 1998)

El reconeixement de la diversitat cultural, apreciar i acceptar les diferències no comporta cap perill. Els conflictes entre comunitats gairebé mai tenen com a base la identitat cultural sinó que gairebé sempre es tracta d'interessos incompatibles o conseqüència de situacions d'injustícia, pobresa i desigualtat social. (Fulls d'assessorament de l'escola de pares de la FAPAC, núm. 46, 2001)

Per acabar aquesta aproximació al discurs de la FAPAC sobre atenció a la diversitat, voldríem apuntar algunes conclusions generals que es desprenen del detall efectuat:

- Efectivament, constatem una evolució discursiva del principi d'integració al principi d'atenció a la diversitat al llarg dels darrers anys.
- Aquesta evolució ha anat acompanyada també de canvis en la percepció de les diferències, passant de contemplar els individus amb discapacitats a la diversitat de tots els individus.
- S'ha anat produint també un desplaçament de la preocupació per la diferència a la preocupació per la desigualtat.
- L'enfocament de la intervenció també ha anat modificant-se, passant d'una perspectiva escolar a una perspectiva social més àmplia i global.
- S'observa, en general, un salt quantitatiu i qualitatiu en el discurs sobre atenció a la diversitat, tant de les anàlisis efectuades com de les propostes descrites.
- La presència d'infants i joves estrangers o d'origen familiar estranger a les aules ha estat el tema central sobre diversitat dels darrers anys, arribant a confondre's en moltes ocasions "atenció a la diversitat" amb "atenció a la diversitat cultural" o "educació compensatòria per infants i joves immigrants".
- No només són destacables les presències sinó també les absències. A hores d'ara, per exemple, FAPAC no ha incorporat en el seu discurs sobre atenció a la diversitat el principi, cada cop més extès, d'"inclusió".

En general, podem afirmar que FAPAC ha anat transformant el seu discurs sobre atenció a la diversitat durant els darrers deu anys. Si passem a preguntar-nos per les causes, observarem que els canvis estan en funció de dos factors condicionants. Com un primer factor destaquem l'evolució social més àmplia que ha tingut l'educació i l'atenció a la diversitat. Aquesta Federació ha anat incorporant temes, o abandonant d'altres, en part seguint la pauta marcada pel devenir de la societat (inici de l'aplicació generalitzada de l'ESO, el tema de la immigració, etc.); aquest fet el podem constatar a partir d'observar l'alta correlació i sincronització entre el canvis en el discurs sobre atenció a la diversitat que s'han produït en la comunitat educativa global i els canvis produïts d'aquesta organització.

El segon factor condicionant ha estat l'evolució global del discurs sobre atenció a la diversitat en el marc de la comunitat científica internacional. FAPAC es nodreix habitualment de professionals especialistes externs que, en espais formatius o congressuals, assessoren, formen o elaboren documents que possibiliten l'accés i faciliten l'entrada de les noves idees i principis que es manegen darrerament en l'àmbit del coneixement. Com a mostra, els propassats 1 i 2 de desembre 2001 es van celebrar les Jornades Finals del Congrés del XXV Aniversari de la FaPaC. Aquest Congrés va aplegar prop de 500 participants, majoritàriament pares i mares representant a més de cent APA de tot el territori, però també professorat de primària i secundària, representats sindicals, experts universitaris, persones del món empresarial i altres persones vinculades al món de l'ensenyament. No resulta estrany, doncs, que algunes de les conclusions obtingudes apuntin que:

Pares, mares, mestres i professors han de treballar plegats per fomentar la participació de les famílies i de l'entorn social del centre per a la seva millora qualitativa i per a promoure una nova actitud social cap al reconeixement de la funció educativa de l'escola o institut del sistema públic d'ensenyament.

L'ensenyament i l'educació van més enllà de l'horari lectiu. Les administracions han de prendre consciència d'aquesta realitat i posar els mitjans per tal que aquest no sigui un element de discriminació entre l'alumnat.

FAPAC té present el tema de l'atenció a la diversitat perquè, tal com descriu el lema del Congrés sobre Necessitats Educatives Especials que va organitzar la CEAPA (la Confederació Espanyola d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes) el 1995 a Vitòria-Gasteiz, creuen que "l'escola que inclou les diferències, exclou les desigualtats".

6.5. La veu dels estudiants i els joves. El cas del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya

Document "Línies"

Tal com hem fet constar en el capítol 5, hem basat l'anàlisi d'aquest apartat en dos textos. El primer d'ells, titulat "Línies de política juvenil del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya" ("Línies" a partir d'ara) és un text essencialment ideològic que desenvolupa una anàlisi de la realitat social des del punt de vista juvenil. Aborda totes les temàtiques socials que afecten els i les joves, i intenta situar les respostes necessàries en un marc polític genèric d'actuació. Probablement, aquest sigui el motiu fonamental que ens explica la conclusió central que se n'extreu de la seva lectura: l'absència total d'un discurs sobre "atenció a la diversitat". De fet, aquest terme no apareix ni una sola vegada al llarg de totes les pàgines. Tanmateix, aquesta constatació no ens ha de confondre ja que, si bé les referències sobre el tractament de la diversitat són nul·les, el tema de la "diversitat" sí hi és present, i d'una manera significativa, com demostrarem a continuació.

Les "Línies" structuren el seu contingut bàsicament a partir de 3 grans capítols que pretenen oferir una resposta a la pregunta de "Quina societat volem?": un dedicat a la formació de la personalitat, un altre a l'exercici de la ciutadania i un tercer a la construcció d'un futur comú. Al final podem trobar breus referències sobre quin hauria de ser el mecanisme per articular el contingut prèviament explicitat.

El capítol "La formació de la personalitat" es dedica a identificar l'educació i la formació com processos fonamentals per al desenvolupament de les persones i les societats, incidint en aquelles

mancances que es produeixen en l'actualitat i plantejant quins reptes caldria assumir per a resoldre-les. No observem referències explícites al terme "diversitat" *stricto sensu*, però sí podem deduir, del discurs general, algunes conclusions que ens menin a concebre el significat subjacent al llarg dels paràgrafs sobre aquest concepte:

1. El concepte d'educació referit, basat en l'aportació que efectua l'Informe Delors (UNESCO, 1999), atén de forma clara a la dimensió social i comunitària, tant pel que fa a les finalitats que cal perseguir com a les estratègies que cal implementar. No es contempla una visió estrictament individualitzada del procés educatiu.

Educar, doncs, per desenvolupar la persona com a individu i com a membre de la societat. Educar des de tots els agents educatius, i de manera coordinada, per una ciutadania més lliure, solidària, responsable i compromesa (pàg. 14)

2. Observem un discurs educatiu altament preocupat per la igualtat d'oportunitats. Existeix una idea subjacent de sistema educatiu formal (obligatori i postobligatori) basada en tres pilars: el sistema com un bé essencialment públic, com un instrument corrector de les desigualtats i com un motor de transformació social.

Davant el creixent desequilibri social que desvirtua el contingut del dret a l'ensenyament reconegut legalment (...), cal exigir que, més enllà de garantir el dret a l'educació per a tothom, s'apliquin mecanismes de reequilibri en el mapa escolar que garanteixin també la igualtat d'oportunitats en el moment de rebre la formació (pàg. 16)

La universitat ha de donar resposta a les necessitats individuals de cada persona, i oferir solucions a la diversitat de situacions reals (...). La universitat no pot renunciar a intervenir per evitar que l'educació sigui un factor de diferenciació social (pàg. 17)

Es pot afirmar que, en flagrant contradicció amb el caràcter de dret fonamental de l'educació, s'està obrint la porta a la privatització del coneixement, en conseqüència, a la fragmentació social (pàg. 18)

3. S'identifica el principi de corresponsabilitat entre els diferents agents educatius – formals i no formals - com element imprescindible per afrontar els reptes educatius i formatius de les noves generacions.

(...) reclamem als agents que dissenyen les polítiques educatives que afavoreixin l'establiment d'un diàleg obert entre les institucions d'educació formal i l'associacionisme educatiu; que donin un suport específic a aquests moviments educatius i que n'aprofitin els coneixements, els recursos i l'experiència pel que fa als infants i a la gent jove; i que enforteixin les relacions existents entre els diferents àmbits educatius per implementar polítiques que atenguin totes les necessitats de la gent jove en matèria educativa (pàg. 24)

Passant a analitzar el capítol segon, adreçat a reflexionar i fer propostes sobre "l'exercici de la ciutadania", observem la irrupció de termes i significats molt vinculats al fenomen de la diversitat. A través d'un repàs de les principals problemàtiques i assumptes que ocupen i preocupen la joventut, es du a terme un discurs marcadament social. Alhora, s'hi intueix un reconeixement de les fonts clàssiques de diversitat: classe, gènere, ètnia i discapacitat. A continuació apuntem les principals conclusions que se'n desprenen:

1. La diferència individual, en el context actual, és sinònim de desigualtat social.

La incorporació de col·lectius amb problemàtiques específiques al món del treball – com són encara en alguns sectors les dones, o també les persones amb discapacitacions, o provinents de la immigració, etc. – també ha estat determinant en l'augment de l'atur i la contractació precària (pàg. 31)

(...) cal vetllar perquè en la sanitat no es produeixi cap possible discriminació per raó de sexe, raça, situació econòmica o opció sexual (pàg. 43)

2. La relació entre diferència i desigualtat no és només conjuntural sinó també estructural. La naturalesa de la diversitat, en tant que percepció particular del fet humà, és també social.

(...) cal reivindicar que s'analitzi la influència que pot tenir la societat en la incidència d'algunes malalties, com l'anorèxia nerviosa i la bulímia, l'ansietat i la depressió, entre d'altres (...) (pàg. 43)

(...) cal construir una Europa on les identitats no siguin un factor d'exclusió, sinó referents identitaris compartits per pobles que volen dur a terme un projecte comú. (pàg. 53)

3. En conseqüència respecte als dos punts anteriors, més que atenció a la diversitat, allò que es reivindica és l'eliminació de la desigualtat a través d'aplicar criteris de discriminació positiva.

És necessari reivindicar encara l'accés de les dones joves a la igualtat d'oportunitats i l'eliminació de tot tipus de discriminació mitjançant fórmules d'acció positiva (pàg. 31)

També cal demanar que es continuï potenciant una acció positiva per eliminar la discriminació envers persones que pateixen discapacitacions, així com envers aquelles que es troben en situació d'exclusió social (pàg. 31)

També cal instaurar una política de beques per a aquelles persones que no tenen els recursos suficients per accedir-hi [als habitatges] en condicions (pàg. 39)

4. S'identifica la cultura com un element vertebrador de primer ordre, dinàmic i facilitador de la igualtat de drets i d'oportunitats.

La riquesa cultural contribueix al desenvolupament integral d'una comunitat, no tan sols perquè la dota de referents comuns d'identitat, sinó també perquè facilita la cohesió social i fomenta l'expressivitat, la sensibilitat i l'esperit crític (pàg. 48)

El model intercultural és aquell en què es produeix una interrelació entre la cultura receptora i els elements culturals dels nous ciutadans i ciutadanes que té com a conseqüència l'elaboració de nous referents culturals (...) (pàg. 52)

Canviant de capítol i endinsant-nos en el tercer, que porta per títol "la construcció del futur comú", hi trobem els continguts de caràcter més internacionalista. S'aporten dades sobre la situació social a Europa i/o al món, amb la finalitat de contextualitzar les propostes concretes de país en el context general més ampli de referència. Pel que fa a la conceptualització de la diversitat, s'hi entreveuen entre les pàgines algunes de les conclusions següents:

1. Existeix confusió sobre el concepte d'integració: en el mateix text, s'arriba a entendre com un estat social final resultat d'aplicar un model, i alhora com un principi que orienta la intervenció per aconseguir un model determinat.

Cal afavorir la percepció positiva no tan sols d'una situació multicultural, que permet el contacte amb cultures i realitats diferents però que pot acabar creant ghettos, sinó també de les situacions d'interculturalitat, en què el contacte afavoreix la permeabilitat en ambdós sentits i, per tant, la integració. (pàg.59)

La identitat, catalana o europea, és una realitat canviant que es construeix de nou constantment perquè ha d'integrar constantment. El procés idoni ha de fer-ho des d'un plantejament tant integrador amb la diferència com respectuós amb allò tradicional i essencial que es vulgui mantenir. (pàg. 59)

2. Es produeix una identificació entre diversitat i diversitat cultural.

Hi ha una necessitat de construir una identitat nova, la ciutadania europea, a partir de la pròpia realitat de cultures i pobles diferents – el que caracteritza la cultura europea és la seva diversitat – i de la immigració, sobretot del nord d'Àfrica i de l'est d'Europa, que arriba cada dia a les nostres societats. (pàg. 59)

3. El context internacional de referència per a Catalunya sobre la diversitat en la societat és l'Europa occidental. El context mediterrani no s'identifica com a propi.

Avui el punt de partida d'Europa cap a aquesta nova etapa és el mateix que el que ha tingut Catalunya, si tenim present la necessitat de conviure en societats multiculturals. (pàg. 58)

Aquesta interculturalitat de Catalunya cada cop té més a veure amb els països de l'altra banda de la Mediterrània, i és positiu recuperar els referents mediterranis i, des dels seus trets diferencials, reivindicar la complicitat amb un marc cultural del qual hem estat separats durant molt temps. (pàg. 53)

4. L'objectiu social prioritari en qualsevol escenari de futur és la lluita contra l'exclusió social.

(...) Europa genera cada vegada més persones excloses d'aquests beneficis [riquesa i progrés] i noves formes d'exclusió social. La formació (...) i la participació (...) han d'estar a l'abast de tots i totes i són indispensables per lluitar contra l'exclusió social, com ho són també el fet de possibilitar i de facilitar el lliure accés a la informació. (pàg. 58)

L'Informe sobre Desenvolupament Humà 1998 (PNUD, 1998) constata la tendència contínua a un flagrant augment de les desigualtats socials al planeta, i mostra com el desenvolupament econòmic està comportant l'empobriment dels sectors socials més desfavorits, cada cop més amplis, mentre que cada vegada la riquesa s'acumula en un nucli més reduït de persones (pàg. 61)

5. La diferència i la diversitat són presentades com conceptes descriptors que no tenen un component axiològic a priori. La valoració positiva de les realitats que descriuen és fruit d'un procés social.

Cal constatar que tot i la tolerància o la diferència són presentades com a valors positius i que estan de moda, no hem d'oblidar que això no és així en la pràctica, ni molt menys en tots els grups socials (...). Hi ha una amenaça a la riquesa i als fruits de l'esforç, la paciència i les ganes de treballar una realitat, sempre excepcional i diferent, des del respecte i el valor de la diferència. Cal promoure el valor de la diferència i la riquesa de la diversitat, i cal fer-ho en la pràctica diària, canviant el que no ho fa possible i promovent allò que hi ajuda. (pàg. 59)

La part final del text està dedicada a una reflexió més operativa sobre formes d'implementació dels principis i les propostes recollides en els capítols anteriors. Amb tot, convé observar i destacar dues conclusions rellevants:

1. L'èmfasi en les situacions estructurals de l'ordenament social actual que provoquen desigualtat i exclusió.

Caldrà plantejar-se, però, per què la pobresa és un fenomen cada cop més juvenil, per què augmenta el consum de drogues, per què es continua no emprant condons en les relacions sexuals o pe què es produeix un índex tan elevat de fracàs escolar. De l'anàlisi d'aquestes qüestions han de venir, doncs, respostes estructurals, que variïn les causes de tots aquests problemes i les de molts altres. (pàg. 81)

2. El reconeixement implícit de la diversitat entre els joves i la necessitat de garantir-los una igualtat d'oportunitats.

La persona a qui es dirigeix la política de joventut és un ciutadà o ciutadana complet i, per tant, ha de ser capaç d'estimular els distints processos de maduració per possibilitar que els i les joves tinguin les màximes i les mateixes possibilitats de decidir lliurement en llurs projectes com a persones. (pàg. 87)

Com a conclusió general, podem afirmar que es tracta d'un text sòlid i íntegre, sobre el qual planeja de forma implícita un concepte de diversitat com a valor positiu i que planteja estratègies globals de tractament d'aquesta diversitat per a no convertir-la en font de problemes sinó de riquesa. Amb tot, voldríem acabar l'anàlisi apuntant alguns aspectes susceptibles de crítica o qüestionament:

- El to i l'enfocament extremadament social de la diversitat ha obviat la reflexió a l'entorn d'un enfocament més individualitzat, en què hagués tingut cabuda una consideració més profunda, per exemple, sobre la discapacitat. La dedicació quasi exclusiva a incidir sobre factors vinculats a realitats comunitàries potencialment transformables, deixa de banda la necessària atenció a les persones i col·lectius que, amb una discapacitat física, psíquica o sensorial, requereixen també d'un tractament específic i de propostes d'actuació que, en la concreció, tenen matisos diferencials amb les de caràcter més general.
- S'estableix una relació imprecisa a l'hora de definir els objectius polítics que són necessaris per atendre la dimensió individual i col·lectiva de la diversitat. Existeix un discurs de fons que reconeix, per una banda, l'exigència de defensar els drets individuals de les persones i, per l'altra, la corresponsabilitat de construir un entorn social just i igualitari. Tanmateix, la confusió apareix quan observem que en alguns casos s'identifica una relació causa-efecte entre ambdues dimensions de sentit ascendent (garantir els drets individuals és la condició de garantir els drets col·lectius), en altres casos de sentit descendent, i fins i tot en algunes definicions-marc i conclusions s'opta per un enfocament dialèctic de la relació.

- L'aparició de la diversitat com element consituent del discurs no està vinculada a aspectes educatius o formatius en la seva gran majoria. Possiblement aquesta sigui la causa que expliqui l'absència del terme "atenció a la diversitat" en tot el text, ja que aquest darrer pertany sobretot al camp epistemològic de les ciències de l'educació. També podem remetre a aquest factor la conseqüència (amb tota probabilitat no volguda) d'un discurs pedagògic feble en contingut i forma quan s'aborden aspectes lligats a l'educació o la formació, dibuixant una política educativa amb un cert grau d'ingenuïtat i poc vinculada amb les problemàtiques reals que la diversitat pot arribar a generar.

Document "186 propostes"

El segon document, "186 propostes per a l'associacionisme juvenil per una democràcia participativa" ("186 propostes" a partir d'ara), és un text de naturalesa diferent a l'anterior. En concret, aquest persegueix l'objectiu de definir un marc altament operatiu de les polítiques globals de joventut en matèria d'associacionisme. Per tant, no elabora un discurs social (cosa que, de fet, no tindria sentit atesa la contemporaneïtat amb l'altre) sinó que genera un discurs estratègic per a inserir l'associacionisme juvenil en l'engranatge de transformació social ja definit.

Pel que fa al tema d'estudi que ens ocupa, destaquen també els matisos diferencials respecte la publicació anterior. Aquella centrava el contingut sobre la diversitat: la seva conceptualització, el seu lloc en el discurs general, les seves fonts i les seves manifestacions, els seus factors condicionants, els objectius polítics per al seu tractament, etc. En les "186 propostes", les referències que apareixen són conceptes més vinculats a l'atenció a la diversitat. Aquest fet té sentit si ens

atenim a la lògica general del text que definíem en el paràgraf anterior. Vegem , però, a continuació en quin grau i de quina manera es concreta la presència de l'atenció a la diversitat en el discurs general que s'hi desenvolupa.

Fent una ullada general, des d'una perspectiva quantitativa hem de concloure que la presència de l'atenció a la diversitat és escassa. Si bé hem de reconèixer que termes associats a aquesta dimensió apareixen en 8 dels 17 capítols de què consta el text (gairebé la meitat), quan passem a valorar el grau d'incidència per punts i no per temes generals, la presència dels termes es redueix a un significatiu 8% (només 15 punts dels 186 del total del document).

Passant a una anàlisi més qualitativa d'aquesta consideració de l'atenció a la diversitat, concretem les conclusions de la nostra recerca en cinc punts:

- Es desenvolupa un ús indiscriminat de la terminologia, que condueix a la confusió, i es constata alhora un ús poc actualitzat dels termes que majoritàriament estan assumits per la comunitat científica internacional. S'usen termes com ara "treball en la integració de la diferència" (proposta núm. 14), "integració social" (proposta núm. 82), "educació per a la integració" (proposta núm. 142), "inclusió social" (proposta núm.143), o "incorporació social" i "necessitats d'integració" (proposta núm. 176), la qual cosa causa un determinat grau de desconcert en el moment de saber què significa cada concepte i per a quin ús s'aplica. Alhora, l'ús d'aquests termes posa en evidència l'absència de termes com ara "necessitats educatives especials", "comunitats d'aprenentatge", "ciutats educadores", sobretot tractant-se d'una reflexió que neix des de i per a un marc més social i comunitari de la intervenció educativa.

- Es produeixen simplificacions en l'ús de termes referits a l'atenció a la diversitat. En primer lloc, la gran majoria de referències a aquesta dimensió es fan només contemplant les barreres arquitectòniques que obstaculitzen la mobilitat dels discapacitats físics (26'6% dels casos) o bé els efectes derivats de la immigració (40% dels casos). No tan sols es dona la recurrent identificació entre diversitat i diversitat cultural, sinó que també s'arriba a identificar, en certa mesura, discapacitat amb discapacitat física, obviant les altres fonts biològiques de discapacitat com ara les psíquiques o les sensorials.

Proposta núm. 14- La participació dels joves i les joves amb discapacitat. Cal fomentar i donar recusus a la participació dels joves i les joves amb discapacitat, tenint en compte totes les qüestions que afecten aquest col·lectiu: eliminació de barreres arquitectòniques, treball en la integració de al diferència, etc.

Proposta núm. 176- (...) Un dels elements clau en l'estratègia d'incorporació social de les persones o col·lectius en risc d'exclusió és el reconeixement de la seva ciutadania així com la potenciació de l'exercici actiu d'aquesta ciutadania per part d'aquelles persones o col·lectius.

- Es produeix un ús abusiu de la classificació, del tot revisable, de l'educació segons el grau de formalització (educació formal, no formal i informal), proposada per Coombs (1971) i assumida per la UNESCO com a pròpia. Avui dia, l'educació formal *stricto sensu* cada cop és més no-formal (per la tipologia d'activitats i disseny curricular, a més de l'obertura de l'escola a l'entorn); l'educació no-formal és cada cop més formal (com una mesura necessària per augmentar i consolidar el reconeixement social); i l'educació informal (la televisió, Internet, etc.) està arribant a uns nivells d'incidència social tan elevats que convindria reconsiderar la seva conceptualització.

Proposta núm. 106- Proponem que el Departament d'Ensenyament s'assumeixi, amb l'objectiu d'assolir una acció educativa integral, com a àmbit de referència educativa: la formal – des de l'escola -, la no-formal – des de les associacions d'educació en el lleure -, i la informal – família, amics, mitjans de comunicació...

Proposta núm. 107- Cal reforçar la intercooperació entre educació formal i no formal (...).

- Es detecta un tractament diferenciat a l'hora de definir models d'integració segons quina sigui la font de diversitat. Mentre que quan parlem de diversitat per raons de gènere es proposa un model d'intervenció que reforça la diferència, en el moment d'abordar la diversitat per raons culturals, el model d'intervenció que es perfila és més inclusiu.

Proposta núm. 143- (...) Cal fomentar la participació d'educadors i educadores d'origens culturals infrarepresentats, en cursos de formació de monitors, facilitant beques i incorporant-hi continguts sobre la inclusió social. Els cursos no han de ser exclusivament per a població d'origen immigrat.

Proposta núm 178- Cal promoure la relació i l'intercanvi entre el conjunt de les entitats del MAJ (moviment associatiu juvenil) i les associacions d'immigrants, per tal de facilitar el coneixement mutu i una major participació dels nois i les noies d'origen immigrat.

Proposta núm. 186- Associacionisme juvenil feminista. Per lluitar contra la discriminació de les dones en tots els àmbits de la vida, cal que el conjunt del MAJ – i especialment els consells de joves – i l'Administració pública donin suport específicament a les organitzacions de dones joves, per tal d'afavorir els àmbits de debat, reflexió i propostes en aquesta qüestió.

- Es constata una percepció no inclusiva del factor de diversitat cultural que aporta la immigració recent. Es genera un discurs en el qual queden definits i diferenciats els col·lectius: nosaltres i "ells", els estrangers. La perplexitat que provoca l'ús d'aquesta aproximació de naturalesa multicultural és total quan, en la conclusió anterior, observem que precisament el model d'intervenció que es proposa per a aquesta dimensió està basat en principis d'inclusió.

Proposta núm. 82- S'ha d'assegurar el dret a la plena ciutadania dels joves i de les joves immigrants i també de la gent jove que són fills i filles d'immigrants (...).

Proposta núm. 177- Cal donar resposta a les necessitats específiques de les famílies immigrades (...). En aquest sentit, a més, cal garantir una proposta educativa que incorpori elements de les seves cultures.

Conclusions generals de l'apartat

Un cop acabada l'anàlisi d'aquest segon text, i per concloure el que ha estat un recorregut pel pensament dels joves i les joves associats respecte a la diversitat i l'atenció a la diversitat, voldríem aportar algunes consideracions finals a tall de resum:

- En primer lloc, volem deixar constància de la discontinuïtat general existent entre ambdós documents analitzats. Si bé, com ja hem volgut aclarir en el seu moment, es tracta de dues iniciatives diferents, que aborda objectius diferents i desenvolupa discursos diferents, hem d'acceptar que la noció de diversitat subjacent a ambdós no és la mateixa, ni tampoc la orientació que es pretén donar sobre el tractament que cal donar-li.
- Seguint el fil de la reflexió anterior podem concloure, sense massa por a equivocar-nos, que un dels sectors més actius i amb sensibilitat social de les generacions joves actuals, els associats i associades, tenen encara un llarg camí a recórrer pel que fa a la conceptualització i el disseny d'intervencions pel que fa a la diversitat i la seva atenció.
- Amb tot, hem de destacar com un element altament positiu la presa de consciència general sobre la diversitat que es després de tota l'anàlisi efectuada, primer pas imprescindible per a posteriors processos d'aprofundiment i categorització més precisa i matisada.

6.6. La veu dels agents d'educació no formal. El cas de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya

Tal com hem especificat en el capítol 5, l'anàlisi de MEGSJC ha estat efectuada a partir de considerar la doble estructura pedagògica-política que caracteritza i configura aquesta organització. A més, aquest Moviment disposa de publicacions de caràcter general que serveixen tant per a la difusió interna com externa. La presentació dels resultats de l'anàlisi la realitzarem tenint en consideració aquests tres elements.

Documentació de la línia pedagògica

Pel que fa a l'anàlisi del primer bloc de documentació, observem una evolució terminològica i discursiva a través dels distints textos i materials. El focus d'interès se centra sobretot en una visió operativa, lligada més a l'atenció a la diversitat que a la generació d'arguments a l'entorn de la naturalesa i el sentit de la diversitat en l'actualitat. Aquesta evolució, pel que fa a l'última dècada, podem concretar-la en tres etapes:

1. Etapa 1990-1993/ Es caracteritza per una presència normalitzada de termes i categories associades a l'atenció a la diversitat. Concretament, hem de fer referència a tres conceptes dominants: integració, desenvolupament comunitari i coeducació. La integració, estretament vinculada al discurs sobre les diferències individuals; la el desenvolupament comunitari i la coeducació, lligats al discurs sobre les desigualtats socials. És característica d'aquesta etapa la manca de vincle orgànic i discursiu entre ambdues dimensions: les diferències individuals s'abordaven des d'un equip pedagògic denominat

d'“Integració” i les desigualtats socials quedaven en mans d'un altre equip denominat de “Desenvolupament comunitari”.

La integració és un element dominant en les propostes formatives. Per exemple, és un dels 9 objectius que l'Escola de Formació d'Educadors de MEGSJC es va plantejar per al curs 1990-1991 (Perspectiva 1990-1991, pàg. 37): “Objectiu 6 - Seguir amb el pla de formació que fa referència a Integració”. La pròpia redacció de l'objectiu ens permet afirmar dues qüestions: que el tema de la diversitat en aquella època ja tenia una certa tradició en el si del moviment, i que l'estratègia d'introducció de la temàtica seguia més una dinàmica de normalització en el conjunt de les estructures (tots els educadors han de rebre formació sobre aquest tema) que d'especialització.

Aquest fet podem confirmar-lo quan observem que la temàtica sobre integració apareix com un contingut en tots els nivells de formació: en el curs de formació bàsica d'educadors amb el descriptor “La integració de disminuïts” (Perspectiva 1990-1991, pàg. 43); en el curs de la formació d'aprofundiment per a educadors amb el descriptor “Integració” (Perspectiva 1990-1991, pàg. 59); en el curs de la formació de responsables d'agrupament – la TROCA- amb el descriptor “integració” (Perspectiva 1990-1991, pàg. 63); i en els cursos de la formació de responsables del moviment – els Seminaris- amb el descriptor “Educació i integració” (Perspectiva 1990-1991, pàg. 66). Aquest disseny es repeteix en el Pla de Formació del curs següent 1991-1992 (Perspectiva 1991-1992).

Resulta fàcil, a la llum d'aquestes dades, concloure que la visió que es té de l'atenció a la diversitat durant aquest període està estretament lligada als processos d'atenció educativa individualitzada que necessiten els infants, els adolescents o els joves amb alguna discapacitat - física, psíquica o sensorial- que volen incorporar-se a algun grup escolta. En

el text, però, no s'usa el terme "discapacitat" sinó "disminució", la qual cosa posa de manifest una escassa actualització científica sobre aquesta temàtica. Si, a més, analitzem la metodologia formativa de treball d'aquests continguts, ens adonem que l'interès se centra més en la sensibilització dels educadors que en l'aprenentatge d'estratègies eficaces d'intervenció, fet que reforça la hipòtesi que en aquell període existeix més una voluntat de treballar el tema que una professionalitat que el desenvolupi.

Pel que fa al desenvolupament comunitari, observem que aquesta matèria és motiu de preocupació ja des de ben entrada la dècada anterior. En la fitxa formativa núm. 101 "Lligam 6" (juliol 1986), ja s'apunta la necessitat d'aplicar el desenvolupament comunitari en l'escoltisme, entenent-lo com "un procés en el que l'Escoltisme s'apropa a la societat que l'envolta, descobrint en ella les necessitats més importants i treballant per la seva solució" (pàg. 5). És a través del desenvolupament comunitari qui introdueix, en la dinàmica pedagògica i formativa, la necessitat de tenir en compte i desenvolupar un discurs al voltant de la desigualtat social, de la diversitat cultural, de la profunda dimensió comunitària que ha de tenir l'educació escolta. Seguint el fil de la mateixa fitxa, trobem la següent justificació (op.cit., pàg. 8) de la necessitat d'impulsar una educació pel desenvolupament comunitari:

(...) Perquè coneixent el problema de les desigualtats socials arribem al reconeixement que un món més just i solidari serà en el propi benefici de tots els éssers humans. Perquè cal fomentar el coneixement, el respecte i el diàleg entre les diferents cultures i pobles. (...) Perquè volem fer dels escoltes i les guies persones actives que participin en la recerca de solucions als problemes de llur comunitat, de llur país i del món.

Fent un repàs ràpid de l'oferta formativa dels cursos 1990-1991 i 1991-1992, observem com en el cursos de formació bàsica d'educadors apareix el contingut de "l'educació cívica i la descoberta" (Perspectiva

1990-1991, pàg. 43); en els cursos d'aprofundiment per a educadors es vetlla per treballar el contingut de "la descoberta social" (Perspectiva 1990-1991, pàg. 59); en els cursos per a responsables d'agrupament es persegueixen objectius com "saber vetllar per les relacions i la projecció social del grup", o "ser capaç de dissenyar un projecte adaptat a la realitat del grup i el seu entorn" (Perspectiva 1990-1991, pàg. 62); en els cursos per a responsables del moviment s'ofereixen seminaris sobre "desenvolupament comunitari" (Perspectiva 1990-1991) o sobre "tercer món" i "quart món" (Perspectiva 1991-1992, pàg. 42).

La coeducació també és un element que té una presència destacada en les propostes pedagògiques i formatives. Si fem una ullada, per exemple, als objectius dels cursos de formació, aquesta apareix en els corresponents a la formació bàsica d'educadors -"Conèixer la dinàmica de les unitats coeducatives i les actituds que cal anar potenciant" (Perspectiva 1990-1991, pàg. 42)- , o entre els continguts de la formació d'aprofundiment d'educadors -"Coeducació" (Perspectiva 1990-1991, pàg. 58)-. Per a comprendre aquestes dades, hem de contextualitzar la nostra reflexió en una perspectiva sociohistòrica (Fundació Serveis de Cultura Popular, 1992: 7-13) i veure com tradicionalment, fins la dècada dels 70, aquest moviment d'educació no formal duia a terme una proposta educativa segregada per motius de gènere: els escoltes (gènere masculí) i les guies (gènere femení). És al 1977 que el moviment masculí "Minyons Escoltes" i el moviment femení "Guies Sant Jordi" s'integren en un de sol, i el tema de la coeducació, tot i que feia anys que se'n parlava, passa a ser considerat un element estructural de la dinàmica de MEGSJC, des dels Estatuts fundacionals fins a totes les propostes pedagògiques i formatives. De la resta de fonts de diversitat (ètnia, classe, etc.) haurem d'esperar a la seva introducció més endavant.

2. Etapa 1993-1998/ La clau definitòria d'aquest període respecte a l'atenció a la diversitat rau en la introducció, en el discurs pedagògic i formatiu, dels termes "diversitat" i "educació en la diversitat". Aquest procés, tot i que es du a terme per separat en les dues estructures pedagògiques que vetllen per aquests temes, "Integració" i "Desenvolupament comunitari", va acostant ambdós discursos progressivament, eixamplant la mirada i els elements discursius i confluint a poc a poc vers un territori retòric comú.

Pel que fa als canvis ocorreguts en el vessant més sensible a les diferències individuals, el primer indici el trobem en la presentació de la "Perspectiva 1992-1993", en la qual podem llegir:

La inseguretat dels punts mòbils de referència ens angoixen i ens capgiren les nostres estructures, però ens "eduquen" en la tolerància, la comprensió i el respecte a la diversitat. Aquests elements esdevenen trets imprescindibles a l'hora de definir i anar configurant el futur.

El terme "diversitat" apareix vinculat a tolerància i comprensió, per la qual cosa podem deduir que la connotació que els redactors volien donar-li era essencialment axiològica. La diversitat, i el respecte que es mereix, apareixen doncs com uns valors vinculats a una visió holística i dinàmica de la realitat, com un principi teleològic vers al qual cal tendir si es vol conquerir l'avenir. Un avenir comunitari.

Des d'un pla més operatiu, aquesta irrupció de la concepció de la diversitat i l'atenció a la diversitat en el discurs pedagògic de MEGSJC podem observar-la a través de l'anàlisi dels currículums dels cursos de formació, en què veiem com al costat del terme "integració" apareix el terme "educació en la diversitat". Així, allí on només hi posava la "integració de disminuïts" en els continguts de la formació bàsica d'educadors, ara hi posa "La integració de disminuïts. L'educació en la diversitat" (Perspectiva 1992-1993, pàg. 28); en els continguts dels cursos de formació d'aprofundiment d'educadors, hi posa "Integració i

educació en la diversitat" (Perspectiva 1992-1993, pàg. 40). Resulta curiós, si més no, constatar que en els cursos adreçats a responsables d'agrupament el contingut referenciat com "integració" resta intacte sense modificacions (Perspectiva 1992-1993, pàg. 42), mentre que en la formació pròpia dels responsables del moviment desapareix el tradicional seminari d'"Integració" per passar a oferir un nou mòdul titulat "Educació en la diversitat". Sigui com sigui, la introducció d'allò que els escoltes anomenen "Educació en la diversitat" suposa un canvi qualitatiu vers una concepció més ampla de l'atenció a la diversitat, fet que es veu reconfirmat si ens adonem que fins i tot l'equip pedagògic que s'autodenominava "Equip d'integració" passa a denominar-se "Taula d'Educació en la diversitat" (Perspectiva 1992-1993, pàg. 64).

El desenvolupament comunitari, tal com comentàvem al principi, també és objecte d'una evolució discursiva. Es deixa de contemplar la desigualtat des de la perspectiva dual "dins-fora" del propi país (tercer món com la desigualtat intercomunitària, quart món com la desigualtat intracomunitària) i apareix, per primera vegada, un esforç discursiu per conciliar ambdues dimensions a través d'una realitat social emergent que ja havia arribat al si de MEGSJC: la immigració. Parlar d'immigració suposava per al moviment, a més de preocupar-se dels "d'allí" quan estan allí, i dels "d'aquí", quan estan aquí, prendre consciència dels "d'allí" quan estan aquí, ja que la seva diferència cultural i desigualtat social de partida pot esdevenir motiu d'injustícia social. El tema s'introdueix des del tractament de la diversitat cultural, i sorgeixen per primer cop referències a l'educació intercultural. Els elements més notables del període en aquest sentit els trobem en dues accions que van forçar l'elaboració de discurs: una, la realització d'una trobada intercultural, el curs 93-94, entre nois i noies del moviment de famílies d'origen autòcton amb nois i nois externs a MEGSJC de famílies d'origen marroquí. L'altra, la constitució d'un agrupament escolta a la ciutat de

Premià de Mar de nens i nenes de famílies d'origen gambià, algunes d'elles de religió musulmana.

La documentació analitzada d'ambdues experiències fa evident que, tot i que terminològicament s'usa el descriptor "educació intercultural", els plantejaments inicials i la ideologia subjacent són marcadament multiculturals. Amb tot, el fet de parlar en aquests termes i els significats que progressivament s'anaven construint al voltant d'aquesta qüestió, van dissenyant un camí d'aproximació vers la filosofia general d'"atenció a la diversitat" tal com apuntàvem més amunt.

Finalment, pel que fa al tema de la coeducació, hem de destacar que fomalment continua existint en una posició privilegiada (veure les "Perspectives" d'aquest període) del discurs i de l'acció formativa, però no observem cap innovació, canvi, modificació o aportació novedosa, la qual cosa ens condueix a plantejar la següent doble hipòtesi: o bé aquesta qüestió està fortament integrada en la dinàmica ordinària que no requereix d'un tractament específic més enllà de l'habitual, o bé amb el pas del temps el tema ha caigut en el buit total, només mantingut en vigor a través d'aspectes formals com ara els currículums. Entre la documentació analitzada no hem trobat indicis suficients per decantar-nos vers un costat o l'altre d'aquesta disjuntiva.

3. Etapa 1998-endavant/ Des del 1998 endavant, diversos canvis organitzatius i estructurals, tant interns com externs, estan en l'arrel de l'evolució vers un discurs integral sobre diversitat i atenció a la diversitat. D'una banda, a nivell intern, la desaparició dels equips pedagògics que tractaven els temes d'"educació en la diversitat" i "desenvolupament comunitari" i la renovació pedagògica dels currículums de formació fan que tot aquells temes relacionats amb la diversitat siguin cada cop més abordats des d'una perspectiva global i necessària. D'altra banda, la força social que pren l'atenció a la

diversitat en l'exterior de MEGSJC, principalment de la mà de la implantació de la LOGSE en el sistema formal i la importància creixent dels temes d'immigració, exclusió social, etc., fan que aquest discurs vagi penent cada cop més importància en l'àmbit pedagògic de l'entitat i que tingui una forma més elaborada i integrada.

Documentació de la línia política

Si bé hem pogut afirmar que la línia pedagògica ha garantit la introducció i el desenvolupament del discurs sobre atenció a la diversitat, la línia política de MEGSJC, més preocupada pels aspectes generals, tant interns com externs, ha centrat els seus esforços en una òptica més global a l'entorn de la diversitat i la societat. La presència i el pes específic d'aquests aspectes, però, és inferior en proporció al del vessant més pedagògic. Potser aquest fet sigui un dels factors, entre d'altres, que determina l'escassa evolució que constatem en el discurs ideològic respecte a aquests temes, podent afirmar amb certa seguretat que la línia discursiva de MEGSJC sobre diversitat al llarg dels 90 és força homogènia.

Per tant, ens resultarà més interessant analitzar i identificar quines són les línies mestres d'aquest discurs genèric que no subratllar una evolució en etapes molt difícil de justificar atesa la indefinició dels seus marges. A continuació resumim algunes de les més rellevants:

1. El discurs sobre diversitat, igual que en d'altres institucions ja analitzades, no és autònom ni té entitat pròpia sinó que apareix vinculat i emmarcat en un discurs ideològic més ampli fonamentat en la dialèctica Modernitat-Postmodernitat. Aquesta dialèctica és un dels trets essencials del discurs global de MEGSJC, que centra els seus esforços discursius bàsics en resoldre la tensió existent entre unitat-pluralitat.

La reflexió, el diàleg i la crítica són la base per projectar l'acció. La nostra intervenció s'adreça a la creació de futurs imperfectes amb una idea de progressió continuada, de canvi, de millora, de camí cap a la utopia. (Pla Triennal 93-96, pàg. 9)

[Cal] El predomini de la intel·ligència. Cal assegurar que aquest concepte va lligat al d'obertura i no al d'estructuració, a la llibertat i no a l'autoritarisme, a la democràcia i no a l'igualitarisme. La intel·ligència com a defensa de la diversitat contra el concepte d'intel·ligència lligada a l'especulació. (...) Ens hem de moure en la reflexió que abasta el possible, el potser condicional i el pot ser afirmatiu. Defensar la diversitat és instal·lar-se i comprendre-la, és ser sincers amb les mancances per poder-les superar. (Pla Triennal, 93-96, pàgs. 32-33)

- La diversitat, emmarcada en aquest complex de significats, té una arrel social i per tant s'atenen més les problemàtiques derivades de la desigualtat social que aquelles derivades de la diferència individual. Alhora, aquesta esdevé un fonament axiològic de la proposta educativa.

Des del Moviment, treballem per aconseguir una societat capaç de promoure i respectar els drets bàsics de les persones i dels pobles. La igualtat d'oportunitats, l'eradicació de la pobresa, la fam i l'atur, la lluita contra la injustícia i el diàleg entre les persones i entre els pobles són, per a nosaltres, les eines que ens permetran construir una societat que valori i visqui la pau. (Pla Biennal, 00-02, pàg. 5)

Quan parlem d'educació volem emfasitzar la potenciació dels valors de la creativitat, la solidaritat, la interculturalitat, la diversitat, el debat, la sensibilitat, l'espiritualitat, la tolerància, l'obertura, l'autogestió, l'ecologia humana, l'actuació en un marc de llibertat, l'austeritat, la cooperació, la globalitat, la coherència, ... com a valors que es desprenen de la llei, amb la metodologia que ens és pròpia. (Pla Triennal, 93-96, pàg. 5)

- En conseqüència amb les conclusions ja apuntades, observem com el significat de la diversitat (el respecte a la diferència, la participació i el diàleg per combatre la desigualtat, etc.) té una intencionalitat clara dirigida vers la transformació social.

Volem ser oberts i presents a la nostra societat (segon objectiu general del Pla Triennal, 90-93, pàg. 1)

Quan parlem de participació parlem de construcció col·lectiva, de servei, d'intercanvi i transformació socials (partint de l'entorn immediat), de compromís polític, d'actuació, de dinamització cultural. (Pla Triennal, 93-96, pàg. 5)

El quadrienni 1996-2000 ha marcat el Moviment amb el lema "Artesans i artesanes del propi creixement", una crida a assumir el protagonisme en el desenvolupament personal. Simultàniament, el projecte Xarbot ens ha permès conèixer l'entorn i les persones i entitats que treballen per millorar-lo (...). tot plegat ens ha situat en una posició favorable per afrontar nous reptes. Els reptes de futur del Moviment són els reptes de futur de la societat catalana d'avui. (Pla Biennial, 00-02, pàg. 5)

Aquesta transformació social que MEGSJC vol impulsar a partir de la seva acció socioeducativa, però, es considera des d'una estratègia clarament assumida i constant al llarg del temps: la transformació de la societat depèn i es vehicula a través de la transformació dels individus.

Artesans i artesanes del propi creixement (lema del Pla Triennial, 96-99, pàg. 1)

(...) també creixem cap enfora prenent compromisos clars en qüestions tan complexes com la immigració, el neoliberalisme, l'individualisme, la crisi del model familiar, el consumisme, la deshumanització, la globalització enfront de la identitat cultural i nacional dels pobles, el delicat equilibri ecològic, la precarietat laboral, el tercer món, les guerres, ... Per fer-ho, realitzem accions concretes que ens perfilin com a Moviment que educa persones per a un futur millor (Pla Biennial, 00-02, pàg. 21)

Volem crear, entre tots, una xarxa de treball que faci del Moviment un espai eficaç d'educació d'infants i joves, i que ens permeti repensar, des de l'acció, el marc social on exercir la nostra ciutadania responsable. (Pla Biennial, 00-02, pàg. 7)

- La utopia vers la qual MEGSJC vol contribuir a fer avançar la societat no és un espai de característiques inclusives sinó integradores. Hi podem llegir, entre línies, la dificultat intrínseca d'aquesta entitat d'educació no formal per superar la visió exclouent de les dicotomies ideològiques vers paràmetres més complementaris.

MEiGSJ és un moviment d'educació d'infants i joves que pretén desenvolupar les possibilitats d'aquests com a persones i com a membres de la comunitat, preparant-los per participar activament i de manera constructiva i transformadora en la societat. (Pla Triennial, 93-96, pàg. 5)

Creixem cap enfora fent-nos presents a la vida de cada dia del nostre poble, del barri o de la ciutat. Participant-hi activament i aportant-hi la nostra manera de ser i de fer (Pla Biennial, 00-02, pàg. 13)

Des del Moviment treballem per una societat que valora la pluralitat com a signe primer de la seva llibertat, i treballem per conèixer i potenciar la nostra llengua i la nostra cultura. Afrontem el repte de crear nous marcs de convivència entre tots els que vulguin viure al nostre país i el repte de seguir lluitant per aconseguir l'autodeterminació del nostre poble. (Pla Biennal, 00-02, pàg. 6)

Documentació general

De la documentació general se'n desprenen conclusions força similars a les obtingudes a hores d'ara a través dels altres textos i materials. A continuació deixem constància de les més significatives:

- La diversitat és concebuda com un aspecte estructural del discurs en el marc ampli de la dialèctica Modernitat-Postmodernitat. Podríem concloure que MEGSJC és un moviment ideològicament modern que pretén acostar-se i obrir-se, amb recel, a una concepció postmoderna de la realitat social i educativa.

Cada Agrupament ha de respondre a les necessitats concretes d'uns infants, en un lloc determinat, amb unes condicions úniques. Cal per tant, que cada Agrupament faci el seu propi projecte de com aplicarà el Mètode i amb quines particularitats per tal de reeixir. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 23)

Cal que a l'interior de l'equip sigui possible una comunicació prou profunda entre les persones. Tothom ha d'ésser tingut en compte tal com és. Això ajuda a evolucionar i a esdevenir més homogenis. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 59)

Donar sentit d'universalitat [la missió de MEGSJC és] a la tasca diària de cada Agrupament, evitant la dilució d'esforços concrets. Queda potenciada, per tant, la feina que d'altra manera restaria dispersa, sense continuïtat o, potser, ignorada. És a través del moviment que cada Agrupament pot considerar que forma part d'un estri que el depassa i a través d'ell fa un servei al país i no solament a la localitat on radica. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 77)

- L'escoltisme ha tingut en compte des de sempre les fonts clàssiques de diversitat, bé sigui per a fomentar la integració (és el cas del factor "edat"), bé sigui (en un principi) per fomentar la segregació (el cas – sortosament superat avui dia- del gènere).

Aquesta qüestió de les edats té la seva importància per a l'equilibri de les Unitats. Efectivament: convé que a cada Unitat s'hi apleguin tres generacions (...) Aquesta política demostra solucionar millor els problemes d'adaptació i d'estabilitat dintre de les Unitats. Apart d'aquest fet, és pedagògicament aconsellable que a cada Unitat h'convisquin grans i petits alhora per a donar als primers un sentit de responsabilitat envers els segons (...). (Llibre de l'Agrupament, pàg. 21)

En parlar d'Unitats coeducatives, el tema de l'"edat límit" per al canvi de branca esdevé més delicat perquè sovint les guies (les noies) estan físicament i psicològicament més madures que els escoltes (els nois) per a passar a la Unitat superior. Aleshores, el criteri aconsellat és el de guiar-se més pel moment maduratiu dels infants que per la seva edat real segons la data de naixement. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 22)

Les funcions del C.A. (cap d'agrupament – responsable de grup local-) tenint en compte l'opció coeducativa poden ser exercides per un home, per una dona, o bé per dues persones: home i dona. Aquesta exigència deriva de l'opció per la coeducació feta pel moviment i que es basa, no en buscar una fórmula mixta pura i simple, sinó en potenciar la presència igual de nois i noies en els mateixos rols de responsabilitat. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 48)

- Resultat d'aquesta concepció moderna i d'aquesta dimensió estructural de la diversitat en el discurs i en la pràctica, apareix la valoració de la igualtat i la diferència com elements discursius cabdals, introduïts per la dinàmica social en què MEGSJC viu inserit.

Hem descobert, tot fent volar coloms, que la tendència a la unificació, a la uniformització, a la igualació i d'altres idees d'aquest color han estat bones per a l'evolució de l'espècie humana, però han tancat el camí de les possibilitats impensables que només pot donar la diferència. (Integració, pàg. 59)

- Aquesta valoració de la igualtat (com antònim de desigualtat) i la diferència, es tradueixen en la pràctica pedagògica, com estratègies d'atenció a la diversitat, en educació pel desenvolupament comunitari i integració. La primera cuida els aspectes relacionats amb la dimensió col·lectiva de la proposta socioeducativa; la segona vetlla pels aspectes més vinculats a la dimensió personal i individual dels seus membres.

No és possible un projecte educatiu si aquest no està arrelat a la seva realitat. Al cap i a la fi, la feina d'un Agrupament ha de servir la societat, però no en abstracte, sinó a la seva "societat concreta", així com també

a l'Església, que es construeix des dels nivells locals i les petites comunitats. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 24)

Nosaltres no fem escoltisme només per a un creixement abstracte dels escoltes i guies sinó en referència a unes circumstàncies culturals, socials i polítiques en les quals estan immersos. I no solament això sinó que pretenem que l'escoltisme sigui un estri vàlid per al redreçament del nostre país, col·laborant al desenvolupament comunitari. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 29)

És precisament a l'Escoltisme i a l'educació en el lleure en general on podem treballar millor el tema, on podem fomentar les aptituds personals dels infants i joves d'acord amb els seus interessos sense l'amenaça de programes i terminis obligatoris. (Integració, pàg. 43)

No diem que l'Escoltisme és un bon aprenentatge per la vida? (...) Quan surtin de l'Agrupament, els nois i noies [amb alguna discapacitat] portaran dintre seu tot un bagatge de vivències que els ajudarà a prendre actituds de col·laboració, de compromís, de solidaritat (...). Però cada noi i noia al seu nivell, segons els seus interessos i motivacions. (Integració, pàg. 45)

- La dialèctica Modernitat-Postmodernitat que estructura el discurs a l'entorn de la societat i de la diversitat fa que es projecti aquesta tensió "unicitat-pluralitat" sobre la proposta pedagogicodidàctica. La interacció educativa reconeguda per MEGSJC apareix reduïda a l'existent entre educador-educand i emmarcada en un projecte global que depassa a ambdós. Tot i les propostes d'arrelament a l'entorn, de diversificació curricular, etc., la unitat de missió es troba entre un dels seus valors principals, una característica incoherent amb l'atenció a la diversitat.

Qualsevol intervenció educativa gira entorn de dos personatges bàsics: l'educador i l'educand. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 7).

Tota pedagogia només és possible en la mesura que arrenca d'uns principis bàsics i unes orientacions fonamentals. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 72)

Encara que el mètode de cada branca prengui formes diferents, i encara que els caps siguin diferents, cal que la feina de fons, l'orientació de base, sigui la mateixa. (...) Els nois i les noies han de sentir-se segurs a través d'una línia única des que entren fins que marxen de l'agrupament (Llibre de l'Agrupament, pàg. 24)

Un Agrupament, tal com s'ha anat definint en els capítols precedents, no pot ser el fruit de l'esforç de diferents persones aïllades (...). La coherència necessària del projecte educatiu exigeix que les diferents iniciatives siguin assumides per un equip i portades endavant solidàriament. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 53)

- En coherència amb la conclusió anteriorment anotada, observem que la tensió individu-grup acaba resolent-se a favor d'aquest darrer, el qual esdevé marc i alhora finalitat de l'actuació que du a terme la persona.

[L'escoltisme proposa] Una vida en petits grups que inclou, amb l'ajuda d'adults que els aconsellin, la descoberta i l'acceptació progressiva per part dels joves de les responsabilitats i de la formació a l'autogestió de cara al desenvolupament del caràcter, a l'adquisició de capacitats, a la confiança en un mateix, al sentit del servei i a l'aptitud tant per cooperar com per dirigir. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 13)

La importància del petit equip decreix en augmentar l'edat per la capacitat dels més grans d'integrar-se a grups més nombrosos i a tasques que els transcendiran gradualment. (Llibre de l'Agrupament, pàg. 19)

- En les publicacions analitzades, cap d'elles posterior a 1990, el terme "atenció a la diversitat" no apareix, ni tampoc "educació en la diversitat", que és l'expressió incorporada al discurs pedagògic des de 1993. El descriptor essencial per a definir aspectes relacionats amb aquesta dimensió educativa és "integració". Amb tot, i atesa la manca d'actualització, aquest concepte queda difós, determinat per contorns ambigus. En unes ocasions, integració s'identifica amb discapacitat; en altres, integració amb educació, etc.

Cal trobar entre tots la metodologia més adient per a poder treballar el tema, atendre cada cas concret i provocar una dinàmica que possibiliti la integració real de persones amb determinats problemes a nivell físic, sensorial, psíquic o social. (Integració, pàg. 9)

A nivell escolar es comença a treballar el tema d'"integració de disminuïts" a les escoles "normals". Hem de considerar que va ser un primer pas, poc fructífer, però amb una visió més clara del que hauria de ser la integració: una idea indissociable del que ha d'ésser l'educació. (Integració, pàg. 13)

Resumint: els objectius de la integració no són altres que els de l'educació: la formació de ciutadans amb totes les habilitats i destreses necessàries per a ser membres actius en la societat on viuen, amb igualtat de drets i possibilitats. (Integració, pàg. 20)

- Aquesta feblesa conceptual i de marc categòric provoca que, en algunes ocasions, es produeixin confusions no només en l'ús de tals termes sinó que també s'infereixin relacions confoses entre aquests termes: per exemple, no es distingeix entre diferència i diversitat, o entre discapacitat (d'arrel biològica individual) i desigualtat (d'arrel social comunitària), o s'usa el terme "integració social" quan allò que es vol dir és "integració per motius socials des d'un vessant psicologista".

"Acceptar les diferències" esdevé un valor fonamental i la "diferència" es transforma en un clar element enriquidor per al grup. [Per tant] L'Escoltisme ha de poder acollir gent molt heterogènia (...). La diversitat esdevé una font de possibilitats educatives, amb tot el que comporta per a l'aprenentatge del reconeixement i respecte de cada individu (...). (Integració, pàg. 27)

Cal integrar a tot aquell que no estigui integrat. La recomanació no és gaire concreta, però respon a la idea que ja expressàvem anteriorment: l'educació i la integració són idees indissociables. Només per aclarir-nos i per operativitat establirem aquesta mena de classificació que per altrabanda s'utilitza habitualment quan es parla d'integració: psíquics, físics, sensorials, socials. (Integració, pàg. 31)

Quan parlem d'integració social fem referència a persones amb problemes concrets, però molt variats, fàcil de percebre'ls però difícil de definir-los i trobar-ne les causes. Podem veure en el seu origen problemàtiques familiars diverses, carències, ambients conflictius... (Integració, pàg. 36)

Però entre dues persones amb dificultats d'integració social no hi ha una base, un punt de convergència clar: caldrà analitzar les característiques de la problemàtica social que presenti cadascú i actuar d'acord amb cada situació. Per facilitar l'exposició distingirem entre el problema de la inadaptació individual, el de la marginació i els diferents processos de socialització. (Integració, pàg. 36)

- La idea d'"integració" present en els textos, en definitiva, queda molt lluny de la idea d'inclusió encara. Tot i que des de plantejaments relativistes es reconeix i s'accepta la diferència de la diferència, aquestes publicacions són dipositàries d'una forta noció integradora i no inclusiva.

La integració és un procés mitjançant el qual una persona amb dificultats concretes és acollit en una institució educativa i hi desenvolupa la seva vida social aconseguint progressivament el major grau possible de presència física i participació en l'aprenentatge, el joc i

la vida de grup diària juntament amb la resta d'individus. (Integració, pàg. 15)

Tot amb tot, el punt clau és la descoberta del propi rol dins el grup. Cada individu ha d'assumir les seves condicions reals en enfrontar-se amb una tasca determinada. Les diferències individuals són moltes i variades, però la complementarietat entre les persones converteixen el grup en un nucli de possibilitats innombrables de realització. És tasca de l'educador ajudar a cada individu a trobar el seu lloc en el grup i a progressar a partir de la seva situació present. (Integració, pàgs. 34-35)

Conclusions generals de l'apartat

Per acabar aquest apartat dedicat a l'educació no formal en general, i a MEGSJC en particular, voldríem anotar algunes idees-força que es desprenen de l'anàlisi a tall de conclusió:

- L'atenció als processos individuals de desenvolupament dels individus, així com l'aprofitament pedagògic de les diferències entre ells per potenciar aquest desenvolupament, són uns principis estructurals de la proposta escolta des dels inicis.
- Amb tot, el cas de MEGSJC observem una visió segmentada de la diversitat i l'atenció a la diversitat (integració, desenvolupament comunitari, igualtat d'oportunitats, coeducació, ...). els discursos són en origen separats.
- Si bé els discursos sobre diversitat i atenció a la diversitat tenen una gènesi fragmentada i diferenciada, durant els anys 90 es produeixen dos processos susceptibles d'ésser tinguts en compte per a una comprensió global. Dos processos distints que es donen en les dues línies de treball del moviment: la pedagògica i la ideològica. En la línia pedagògica s'ha esdevingut un procés de confluència: el discurs més procliu a les diferències per discapacitat i el discurs més atent a les desigualtats socials han anat convergint al llarg d'aquests cursos fins a

contemplar una visió més global. En la línia política s'ha produït un procés de substitució: mentre que al principi dels 90 el moviment era hereu d'un discurs defensor del respecte a la diferència, a finals ens trobem una focalització discursiva centrada en la lluita contra la desigualtat social.

- El discurs d'aquest moviment és clarament modern amb intents, durant la darrera dècada, d'incorporar elements postmoderns que l'actualitzin. Es constata una forta resistència fruit de les dificultats a renunciar a la unitat de missió de l'escoltisme que presideix tota la ideologia i proposta d'acció.
- En conseqüència, qüestionem que l'accés al discurs sobre diversitat i atenció a la diversitat s'hagi efectuat des de les discapacitats (principis dels 90), ja que tenint en compte aquesta idiosincràcia moderna, ens preguntem si una limitada identificació de l'integració amb l'atenció a les necessitats educatives especials associades a disfuncions psíquiques, físiques o sensorials no haurà reforçat la desigualtat provocada per aquesta diferència; o com és possible haver dut a terme aquesta empresa sense haver debatut a fons els canvis estructurals profunds que necessita la proposta escolta per reconduir l'esperit uniformitzador subjacent i esdevenir un espai autènticament inclusiu i òptim per a l'atenció a la diversitat.
- En tota la producció analitzada, apareixen referències constants sobre la influència que l'àmbit formal de l'educació ha exercit sobre el no formal en matèria d'atenció a la diversitat. Des d'aquestes pàgines penso que es fa necessari la producció d'un discurs propi des d'aquest àmbit.

6.7. Veus transversals. El cas de la Conferència Nacional d'Educació a través del Consell Escolar de Catalunya

Una de les millors formes de saber què pensa el sistema educatiu sobre la diversitat i l'atenció a la diversitat és, sens dubte, escoltar la veu del Consell Escolar de Catalunya (CEC a partir d'ara). Contemplat en l'ordenament jurídic que desenvolupa la LODE, representa un dels espais de participació més rellevants per la seva composició. En ell hi són representats tots els organismes i institucions principals de la comunitat educativa: patronals i seccions sindicals d'ensenyament, associacions de mares i pares, associacions d'alumnat, i la pròpia Administració educativa.

Les resolucions i els documents que elabora el CEC són resultat, doncs, de complexos equilibris entre els seus membres. Això suposa, des d'un punt de vista de recerca, un valor incalculable ja que la informació que generen pot ser considerada, en bona part, un indicador força vàlid i fiable de la globalitat del sistema. A través del CEC podem observar quins són els temes predominants i quin són els secundaris, i analitzar quina disposició s'efectua dels elements del discurs.

El CEC ha estat i continua essent una institució altament preocupada per la diversitat i l'atenció educativa que aquesta diversitat requereix. A diferència d'altres ens, en els quals hem hagut de deduir i pràcticament dissecionar els elements relatius a aquestes temàtiques dels discursos més generals, el CEC hi ha destinat nombroses jornades d'estudi i reflexió, i ha produït diversos documents al respecte. Per al nostre estudi, hem seleccionat tres textos, emmarcats en el context educatiu dels darrers 5 anys:

- Document "La diversitat a l'escola" (1997). Text que recull totes les aportacions realitzades en el marc de la Jornada Anual del CEC, celebrades a Tortosa el 25.10.1997, al voltant d'aquesta qüestió.
- Document "Atenció a la diversitat. Propostes i suggeriments de millora presentats pel Consell Escolar de Catalunya" (2000). Text que va ser presentat com aportació catalana per part del CEC en la Jornada Anual que els Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat celebren anualment. La de l'any 2000 es va celebrar a Pamplona.
- Document "Atenció a les diversitats. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Conferència Nacional d'Educació" (2001). Text que recull l'aportació del CEC a la Secció III "Atenció a la Diversitat" de la Conferència Nacional d'Educació, datat a 16.07.2001.

El primer document, fruit d'un treball a fons sobre la temàtica, és un text de naturalesa conceptual que situa els significats en el discurs i els relaciona amb les estratègies pedagògiques que són coherents amb aquests. A través d'ell podem identificar les principals preocupacions així com el grau d'actualització o no de la reflexió teòrica per donar-hi resposta. La primera part està dedicada íntegrament a analitzar la diversitat com a fenomen social i educatiu. La segona part del text està destinada a situar educativament les implicacions que la diversitat comporta per al sistema. Realitza una anàlisi teòrica dirigida a identificar quin són els fonaments de l'atenció a la diversitat i quines han de ser les estratègies que calen per desenvolupar-la correctament.

El segon document respon a una lògica operativa. Dels tres, es tracta del text en què trobem una definició d'"Atenció a la Diversitat" més elaborada, identificant agents i processos d'una forma sistemàtica i entenedora. Una de les aportacions més rellevants d'aquest document

és el reconeixement explícit del centre educatiu com unitat bàsica de desplegament de qualsevol intervenció en matèria de diversitat.

El tercer document és el propi de la Conferència Nacional d'Educació, amb una profunditat més elaborada, els temes que preocupen darrerament a la comunitat educativa en relació a la diversitat: trastorns comportamentals, sobredotació, la diversitat a Secundària, la immigració, el treball en xarxa amb els agents del territori, etc. Es tracta d'un text força complet que abasta una lectura global i actualitzada d'aquestes qüestions.

A continuació apuntem algunes de les principals conclusions que se'n desprenen de la lectura dels textos analitzats del CEC, dibuixant un itinerari que va des dels aspectes més conceptuals als més estratègics:

1. Es conceptualitza la diversitat de forma àmplia i no restringida a les discapacitats, contemplant entre d'altres els factors derivats de les fonts clàssiques de diversitat: classe, ètnia i gènere.

D'altra banda, el concepte de diversitat s'ha emprat en relació amb l'atenció educativa que cal prestar a l'alumnat per raó de llurs necessitats derivades de condicionaments d'origen físic, psíquic o sensorial. Tradicionalment, no es focalitzava en les diversitats per raó de gènere, ètnia, cultura, classe social, situació familiar o sobredotació, per assenyalar-ne unes quantes. Sembla convenient, per tant, obrir el ventall de significats de la paraula diversitat. (CEC, 1997).

Per tant, es caracteritza [l'atenció a la diversitat] perquè abraça tots els nivells de l'acció educativa, compromet el professorat de tot el centre, té a veure amb tots els alumnes – i no només amb aquells que presenten dificultats, problemes o limitacions personals o socials – i es concreta en un conjunt de mesures i actuacions programades que repercutiran sobre les possibilitats d'aprenentatge dels alumnes i en el desenvolupament de les capacitats establertes en el currículum. (CEC, 2000).

Com hem dit, l'atenció a les diversitats s'ha d'analitzar des d'un punt de vista molt ampli, que englobi alumnes amb necessitats educatives especials, alumnes immigrants, alumnes amb diferents motivacions, etc. (CEC, 2001).

2. Es posa èmfasi en el valor positiu de la diversitat, vista no només com una realitat fàctica sinó també axiològica i política. En el document més recent, es justifica aquesta valoració positiva en la necessitat d'assolir els principis ideològics de la igualtat i de l'equitat.

De bon començament volem insistir en el fet que la diversitat és un concepte de contingut positiu: és font d'enriquiment de la col·lectivitat, afavoreix la interacció en l'àmbit educatiu i cohesiona la societat. (CEC, 1997).

Efectivament, no es pot concebre una comunitat democràtica sense diversitat. S'ha de partir de la diversitat no només com una realitat fàctica, sinó també com una realitat desitjable. (CEC, 1997).

L'atenció a la diversitat, en el punt d'arribada, pretén incrementar, a la vegada, tant la diversitat com les semblances, amb l'objectiu de respectar i potenciar aquelles diferències i aquelles semblances que valorem com a positives i eliminar, reduir o corregir aquelles que valorem com a negatives. (CEC, 2001).

La igualtat davant el fet educatiu ha de ser un principi bàsic, acompanyada de l'equitat que possibilita que hi hagi múltiples estratègies per atendre les diverses situacions, perquè si no seria una injustícia. (CEC, 2001).

Cal tenir present que determinats sectors tenen molt d'interès a donar una visió negativa de la diversitat. (...) Hi ha elements positius que no tenen ressò en els mitjans de comunicació i que caldria difondre per donar a conèixer millor els posicionaments de la comunitat educativa. (CEC, 2001).

3. S'aborda la complexitat multivariable de la diversitat enfront dels plantejaments univariables de la dialèctica "homogeneïtat-heterogeneïtat". S'assumeix el principi de "diversitat de la diversitat".

Allò que fa cadascú diferent de l'altre no es pot reduir o definir per una única classe o tipus de diferència, ni tampoc explicar únicament per suma de relacions de pertinença a diferents tipus o classes. (CEC, 1997).

(...) S'ha adoptat el plural "diversitats" per destacar que no hi ha un grup d'alumnes divers, diferent, marginat, incapaç de seguir la "normalitat" sinó que hi ha una multiplicitat de situacions, de respostes i d'encaixos educatius (...) (CEC, 1997).

4. Es consideren de manera significativa les diversitats per raó de gènere o ètnia, justificant la seva rellevància pel risc potencial que contenen de traduir-se en desigualtat social o manca de drets.

El Consell Escolar de Catalunya vol remarcar que al llarg del procés educatiu és present de manera contínua la diferència per raó de gènere, que requereix una atenció específica per eviatar que derivi en desigualtat i en una percepció estereotipada d'ambdues poblacions. (CEC, 1997).

Quin paper correspon a l'educació davant d'una realitat de pluralisme cultural? Si considerem el pluralisme consubstancial a la democràcia, el paper de l'educació és el mateix que ha d'adoptar davant de la democràcia, és a dir, un paper actiu i de respecte. (CEC, 1997).

5. Apareix, en tots els documents, una preocupació per la sobredotació intel·lectual, que queda reflectida en l'anàlisi i proposta de mesures concretes que afavoreixin el desenvolupament acadèmic i social de l'alumnat que presenta aquestes característiques.

Com en els altres casos de programació de l'atenció a la diversitat, la confecció d'un pla individual per a l'alumnat amb sobredotació ha d'incidir en l'organització del centre (...). (CEC, 2000).

6. Tot i que, en termes generals, podem considerar el discurs del CEC com actualitzat i situat a la banda de les ideologies educatives igualitaristes i pluralistes, hem de posar de manifest que es tracta encara d'un discurs sobre diversitat en procés d'elaboració, amb confusions i errors conceptuals propis d'una fase de construcció discursiva. Com a mostra, deixem alguns exemples rellevants.

- Confusió entre "diversitat" i "diferència":

Les persones tenen el dret, que ha de ser respectat, a la seva pròpia diversitat. El que és normal és precisament la diversitat. L'homogeneïtat està allunyada de la realitat. (CEC, 1997).

- Tractament pejoratiu de la "diferència":

I encara més, avui es jutja el nivell de democràcia d'una societat per la seva capacitat d'originar i suportar les diferències. (CEC, 1997).

- Problematització de la "integració":

(...) generar actituds positives que ajudin la comunitat educativa a entendre el problema de la integració. (CEC, 1997).

El grup d'alumnes ha de funcionar com a mecanisme educatiu d'integració. Quan es produeix una ruptura o dissonància forta entre la institució i els seus usuaris aquella perd tota la seva potència educativa. (CEC, 2001).

- Ús del terme "disminució" i associació d'aquest a l'atenció especialitzada:

Els alumnes amb necessitats educatives especials derivades de disminucions o d'altres circumstàncies personals que, per les seves característiques, han de seguir un tipus d'escolarització adaptada que suposa modificacions significatives del currículum i, com a conseqüència, atenció específica, són els primers que s'han de beneficiar de l'existència d'aquests especialistes. (CEC, 2000).

- Ús del terme "fracàs escolar":

Hi ha experiències positives de com afrontar el fracàs escolar i es proposen mesures a nivell comarcal per donar-hi una sortida conjunta. (CEC, 2001).

7. L'evolució terminològica se situa a mig camí dels avenços científics contemporanis a la redacció del document: s'incorpora la filosofia relativa a les "necessitats educatives especials" però es continua usant el concepte "integració" en comptes d'"inclusió".

En l'ordenament legal, s'hi estableix el concepte de necessitats educatives especials com a expressió d'un canvi de perspectiva de la consideració de l'educació especial. (CEC, 1997).

També cal dir que el procés d'atenció a la diversitat i a la integració afecta tant les institucions educatives com el context en què es desenvolupa la seva tasca. (CEC, 1997).

També hi ha experiències molt positives de col·laboració i implicació d'associacions i de professionals diversos amb la tasca de les escoles i dels instituts d'una mateixa localitat, o d'un mateix barri, que palesen

que la integració i el compromís social en l'atenció a la diversitat van més enllà de l'àmbit i del temps escolar. (CEC, 2001).

8. El professorat apareix com la peça clau a l'hora d'implementar polítiques i estratègies efectives d'atenció a la diversitat. S'imposa la tesi que defensa la impossibilitat d'atendre eficaçment la diversitat si no es transforma prèviament la cultura docent vers tres criteris fonamentals: autonomia, treball col·laboratiu i formació permanent.

- Autonomia del professorat i dels centres:

El model curricular adoptat per la nova ordenació del sistema educatiu dóna una gran responsabilitat al professorat, en el sentit que ha de prendre decisions de caràcter curricular que abans eren pròpies de l'Administració educativa. (CEC, 1997).

L'exercici de l'autonomia dels centres amb vista a l'atenció a la diversitat ha de concretar-se en tres aspectes fonamentals: el desplegament del currículum, l'organització del centre i l'ús de recursos específics. (CEC, 2000).

L'autonomia dels centres és necessària i ha de ser el mitjà per poder dur a terme un tractament adequat a les necessitats dels alumnes tenint en compte les circumstàncies del centre i el territori. (CEC, 2001).

- Treball col·laboratiu entre el professorat:

(...) Cal fomentar l'establiment de condicions que afavoreixin a poc a poc la creació d'una cultura col·laboradora de l'organització, com a base de posteriors intervencions que puguin afavorir l'atenció a les diversitats. (CEC, 1997).

El projecte curricular no només ha de precisar el desenvolupament i l'organització dels continguts de cada àrea, sinó que també ha de garantir l'actuació coordinada del professorat, una adequada progressió en l'ensenyament i aprenentatge dels continguts i la coherència entre les intervencions pedagògiques del professorat i el projecte educatiu. (CEC, 2000).

- Formació permanent del professorat:

La comunicació i l'intercanvi d'experiències entre el professorat d'un mateix centre o de centres diversos han de ser elements de formació permanent, basats en objectius i continguts que facin referència a les problemàtiques de la pràctica escolar diària. (CEC, 1997).

Als centres educatius, sobretot als de secundària, s'han anat elaborant respostes específiques per atendre diverses tipologies d'alumnat (discapacitats, immigrants, etc.), però no hi ha mesures específiques per atendre els alumnes no motivats per a l'estudi, i aquest és el col·lectiu que crea problemes als centres. Tanmateix, l'opció de grups homogenis que es proposa encara empitjora més aquesta situació. Només la formació del professorat i un tractament específic centre per centre poden resoldre la integració d'aquest alumnat al centre i al sistema educatiu. (CEC, 2001).

9. Les estratègies d'atenció a la diversitat s'entenen en el marc restringit de la diversificació curricular. La diversificació curricular és una variable dependent d'un disseny curricular de base constructivista i ideològicament progressista. En el document més recent s'alerta del perill potencial de simplificar el discurs sobre diversificació curricular en un discurs sobre gestió del temps.

En primer lloc, del fet que la maduresa personal intel·lectual que l'educació persegueix s'hagi d'entendre més com la capacitat profunda de la persona de conèixer i d'interpretar el món, de pensar, de raonar per actuar-hi creativament i lògicament, que no pas com un acumulació memoritzada i juxtaposada dels conceptes de les diverses àrees i matèries del currículum, se'n deriva la possibilitat d'una diversitat de camins, d'àrees, de matèries i de ritmes perquè l'alumnat hi accedeixi. (CEC, 1997).

Les adaptacions del currículum es fonamenten en l'estructuració d'activitats d'ensenyament i aprenentatge prou variades i flexibles, que permetin al màxim nombre d'alumnes accedir, en el major grau possible, al conjunt de capacitats que constitueixen els objectius de l'etapa. (CEC, 2000).

Per assolir l'objectiu de la individualització cal que el sistema pugui acollir la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats: el desenvolupament màxim de les facultats de cadascú, que configura la pròpia singularitat, obliga a adaptar el procés a les característiques individuals de cada subjecte. (...). Atès que els punts de partida són diversos, els procediments també ho han de ser. (CEC, 2001).

Es constata que una bona part dels debats en relació amb les diversitats encara se solen polaritzar només en qüestions de continguts i d'hores, relativitzant la importància que els alumnes aprenguin de manera realment significativa, interessant i motivadora. (CEC, 2001).

El que cal és una nova concepció pedagògica global dels centres d'ensenyament, tenint present que, probablement, una bona part de les millors pedagogies escolars progressistes del segle XX són pedagogies de la diversitat, per bé que llavors no es fes servir aquesta paraula. (CEC, 2001).

10. Es contempla l'acció tutorial com una eina fonamental dels centres educatius per atendre la diversitat. S'entén la figura del tutor com un coordinador que canalitza i vehicula el suport educatiu que necessita rebre un alumne en un temps concret.

L'acció tutorial a l'aula té com a finalitat l'atenció, per part del professorat, dels aspectes de maduresa personal, de desenvolupament, d'orientació i d'aprenentatge de l'alumnat mitjançant el disseny i el desenvolupament d'activitats encaminades a aconseguir la millora del clima en l'aula, el foment d'actituds de cooperació i, en definitiva, una adequada planificació de l'acció tutorial en relació amb els altres elements de la comunitat educativa – companys, alumnat i famílies. (CEC, 1997).

La coordinació dels tutors ha de tenir com a finalitat programar l'acció tutorial, garantir la coherència de la seva aplicació i fer el seguiment i l'avaluació de les activitats realitzades. En l'acció tutorial cal que prevalgui, sobretot, la coordinació horitzontal, que té lloc entre els tutors d'un mateix cicle o curs. (CEC, 2000).

11. El centre educatiu és considerat la unitat bàsica d'intervenció en el moment de desenvolupar polítiques i pràctiques d'atenció a la diversitat. Amb tot, aquesta concepció és complementària amb la necessitat d'atencions individualitzades a l'alumnat. S'intenta resoldre la tensió "individu-grup" mitjançant propostes d'equilibri que trenquin el possible predomini d'una o altra dimensió.

Així, doncs, l'atenció a la diversitat consisteix en una estratègia general per tal d'aconseguir que la pràctica docent s'ajusti a les diferents necessitats de l'alumnat. L'aplicació d'aquesta estratègia general implica tot el centre, des de les opcions preses en el projecte educatiu i en el projecte curricular fins a l'articulació concreta del professorat en cada àrea. (CEC, 2000).

La diversitat en el punt de partida és una característica del conjunt i, alhora, s'atribueix a cadascú, perquè afecta les capacitats i ritmes d'aprenentatge, els interessos i motivacions, els coneixements previs, els repertoris de valors i actituds, les expectatives, ... (CEC, 2001).

A l'objectiu que tot l'alumnat comparteixi al final d'un procés educatiu més coses que no tenia en el punt de partida se l'anomena socialització; a l'objectiu que cadascú sigui més ell mateix se l'anomena individualització. l'educació ha de trobar un equilibri òptim entre ambdós perquè quan es trenca a favor de la socialització es cau en l'uniformisme, i quan es decanta a la inversa es cau en el classisme i en la meritocràcia individualista (CEC, 2001).

En aquest sentit, un exemple d'estratègia vàlida per a l'atenció individualitzada que determinats alumnes requereixen són els agrupaments flexibles i temporals, que no s'han de confondre amb la segregació de l'alumnat perquè mai no han de ser estables ni fixos. (CEC, 2001).

12. Pel que fa al discurs sobre la dimensió comunitària de l'atenció a la diversitat i la importància del context social i les seves institucions per al context escolar, notem una clara i ràpida evolució en els tres documents al llarg del temps. Si bé en el text del 1997 apareix tímidament una referència a la necessitat de contemplar el context de la institució escolar, entenent-lo com la relació amb la família, en els textos posteriors s'incorporen referències sobre la necessària relació entre les institucions educatives i no educatives del territori, en la línia de les comunitats d'aprenentatge i les ciutats educadores. Si bé fa cinc anys es defensava una escola com el principal protagonista dels processos d'atenció a la diversitat, al 2001 es passa a considerar el centre educatiu com un element més enmig del complex de xarxes i relacions educatives d'una comunitat; es comença a parlar de corresponsabilitat.

També hem de tenir en compte que les dificultats de l'alumnat tenen un caràcter interactiu, ja que depenen no solament de les seves problemàtiques internes, sinó també de les característiques de context on viu (...).(CEC, 1997).

(...) Això comporta un canvi actitudinal i un desenvolupament professional dels docents per a la seva integració en una cultura col·laboradora en què el centre educatiu sigui l'eix nuclear de la intervenció i, per tant, del canvi. (CEC, 1997).

(...) Els centres han d'organitzar la lògica interacció que s'ha de produir entre l'escola i la família, en un clima de participació i col·laboració. (CEC, 1997).

La mateixa institució escolar s'ha de concebre com un marc acollidor, integrador i en si mateix formatiu, reconeixent que no pot abastar sola la complexitat del fet educatiu avui. (CEC, 2001).

El sistema educatiu no pot resoldre-ho tot. Cal desfer l'expectativa ingènua que porta a fer creure que els centres educatius, amb més recursos, podran entomar tots els problemes. (CEC, 2001).

En els darrers anys, l'escola ha anat quedant com a únic agent formal de socialització i caldrà recuperar la col·laboració del teixit social i de les

administracions en la tasca educadora. Les famílies i l'entorn social ha de fer-se corresponsables de l'educació i han de descarregar l'escola de la responsabilitat única en l'educació de la ciutadania. Actualment, el teixit social ha de realitzar una tasca positiva de socialització. (CEC, 2001).

Com a conclusió general d'aquesta anàlisi, podem dir que el discurs elaborat pel CEC és mesurat i usa una retòrica en què hi podem intuir els equilibris lògics de les institucions que acullen representants i participants amb ideologies molt diverses que han d'arribar a acords concrets. Podem també constatar que l'evolució del context social condiona la selecció de temes o l'èmfasi amb què es tracten, i que es contempla un esforç notable per actualitzar i sincronitzar el discurs amb les darreres idees en el camp pedagògic sobre l'atenció a la diversitat. Hi predominen concepcions holístiques i ecològiques en forma de proposta, però poc fonamentades en una anàlisi rigorosa que els doni més legitimitat. En definitiva, un discurs comparable a una obra d'enginyeria en què s'intenta que totes les peces acabin encaixant.

Capítol 7. Perspectiva individual dels discursos sobre Atenció a la Diversitat de la comunitat educativa a Catalunya a partir de grups de discussió

L'objectiu d'aquest capítol 7 és tenir un element de contrast amb la informació obtinguda en el capítol 6. Aquesta es caracteritzava per venir de les institucions, no de les persones concretes, la qual cosa li fa pressuposar un cert nivell de formalització que ha perdut l'espontaneïtat de la conversa. A més, és una informació obtinguda de documents generals, ja que cap d'aquestes institucions analitzades tenen l'atenció a la diversitat com objectiu principal, per la qual cosa és diferent analitzar un tema en un context, més ampli de significats que focalitzar l'estudi en un tema concret, que és allò que hem volgut fer amb la informació obtinguda a través dels grups de discussió.

En aquest setè capítol, per tant, trobarem escrites les reflexions, anotacions i comentaris que, seguint el Mètode de Comparació Constant, hem anat recollint durant el procés de codificació i anàlisi de les transcripcions dels grups de discussió. El criteri de presentació de la informació ha estat basat en dos elements:

- La procedència territorial de la informació que s'anava recollint, conceptualitzant i sistematitzant.
- Els temes emergents que anaven sorgint en el marc de la conceptualització i anàlisi de cada grup de discussió. El tema s'ha destacat amb negreta i cursiva, i seguidament s'han afegit diversos comentaris que clarifiquen i aprofundeixen el tema en si.

7.1. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió I **(Bages-1)**

El discurs del professorat sobre la diversitat és el discurs sobre la diversitat del professorat.

Es dedica molta estona a reflexionar sobre les característiques diferencials i diverses entre el professorat, és un element que preocupa molt. Sembla com si hi hagués una hipòtesi implícita que digués que si solucionem la diversitat del professorat, solucionarem la diversitat de l'alumnat. Aquesta conclusió correlaciona altament amb les dades obtingudes de l'anàlisi dels documents dels MRP al seu Congrés, en què apareixien coses molt similars.

Les atribucions d'aquesta diversitat les trobem, en el context immediat, tant en factors intrainstitucionals com interinstitucionals, i en el context mediat tant en aspectes del sistema educatiu com en aspectes socials.

- Intrainstitucionals: cultura col·laborativa, professionals especialistes, diversitat de l'alumnat segons edat, etc...
- Interinstitucionals: doble xarxa pública/privada, cultures docents primària/ secundària, etc.
- Sistema educatiu: formació, recursos humans, etc.
- Social: funció social de l'escola, rol docent, etc.

Les demandes del professorat

A l'hora de fer demandes per a la millora, del context immediat sobretot es demanen canvis en el vector interinstitucional amb atribucions externes, en les desigualtats provocades per la contingència

organitzativa del sistema. En general s'eviten les atribucions internes, només se subratlla la necessitat de cultura col·laborativa. Fa por l'autocrítica?

I del context mediat es fan demandes internes, atribucions internes al sistema. Les referències externes a la societat queden en un segon marge, potser només es fa referència a les famílies, tot i que podríem considerar-les comunitat educativa. Es demanen recursos humans i formació sobretot. No es demana res a la societat de manera explícita. Perquè queda molt lluny, perquè és una utopia?

En aquestes demandes també es coincideix amb el discurs dels MRP

La formació que es demana vol estar lluny de la teoria pedagògica i aprop de la pràctica i l'intercanvi d'experiències. Amb tot, apareixen veus identificant que la formació és un element que ajuda però que no és determinant, ja que està subjecta a:

- La qualitat de la proposta formativa i del formador
- La personalitat dels participants en la formació
- Les condicions del context

Treball col·laboratiu per atendre la diversitat

Es detecta una clara consciència del professorat que, per atendre la diversitat no vol estar sol. Presa de consciència de la magnitud dels fets i fenòmens, presa de consciència del treball amb altres professionals per donar resposta als reptes de la comprensivitat: educador de carrer, animador, psiquiatre, assistent social, etc.

Hi ha una tendència a valorar més les figures de suport externs al sistema educatiu (educadors, psiquiatres, assistents socials) que les internes (EAP, pedagog, psicòleg, universitari). Per què els de casa són més mal vistos que els de fora? Perquè els coneixem més, perquè objectivament les seves condicions de dedicació són dolentes?

Gestió del temps del professorat

Pren una importància capital la gestió del temps entre el professorat com un factor clau a l'hora d'atendre la diversitat.

Es demana més temps per a la fase preactiva (Jackson, 1983) (fonamental en atenció a la diversitat, ja que has de preparar materials, fer reunions de seguiment, etc.). És una dimensió de quantitat del temps.

També es té en compte, però, el temps interactiu, però des del vessant de la immediatesa. No pot ser que els problemes que tens en la interacció educativa els resolguis a un mes vista. És una dimensió de qualitat del temps.

La mesura que es proposa per arreglar això és l'increment del temps de dedicació d'altres professionals, especialment els de suport. D'una banda, t'alliberen a tu de temps interactiu i pots tenir més temps preactiu sense perdre drets laborals. D'altra banda, quan tens un problema en situació interactiva, t'ajuden a resoldre'l immediatament i no haver d'esperar.

Necessitats educatives especials

Pel que fa a les necessitats educatives especials, aquestes s'identifiquen en el discurs amb discapacitats. No ens ha d'estranyar, doncs, que altres àmbits, com ara MEGSJC, ho entengui així si en l'educació formal, el sistema hegemònic, els seus professionals manegen el discurs d'aquesta manera.

L'aproximació que es fa a les NEE és positiva i queden clars els principis de normalització, atenció individualitzada, integració social i sectorització.

Diversitat i edat

Es desenvolupa una relació entre diversitat i edat, volent atribuir a cada edat un aspecte específic de manca. Infantil, la mala educació rebuda a casa; secundària, el comportament. Existeix subjacent una relació d'elements en el discurs en funció d'allò que desestabilitza, complica l'exercici de la professió docent, i no tant en aquells aspectes que són perjudicials per als infants o adolescents.

7.2. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió II (Cornellà)

Importància dels aspectes didàctics i organitzatius en matèria d'Atenció a la Diversitat

Fa la impressió que, en els grups de discussió de professorat, el discurs sobre la correcta Atenció a la Diversitat estigui en mans d'aspectes organitzatius (més temps docent, cultura col·laborativa, formació, etc.) en canvi, en el discurs dels MRP l'atenció a la diversitat passa més aviat per aspectes curriculars i didàctics (autonomia curricular, diversificació, modificacions, etc.)

Enfocament de la diversitat cultural en els centres educatius

En algun moment, dóna la sensació que s'identifica Atenció a la Diversitat amb Atenció a la Diversitat cultural. Apareix la preocupació pels nens i nenes de famílies estrangeres acabats d'arribar. La incorporació tardana i els plans d'acollida són una constant. És un repte professional que crea neguit i malestar per diversos motius:

- falta de formació específica
- falta de recursos humans
- falta de temps
- falta de materials curriculars

Coincideixen en aquest aspecte específic el tema de la visió general sobre Atenció a la Diversitat amb la visió específica sobre Atenció a la Diversitat cultural.

Estratègies d'Atenció a la Diversitat: Reducció de ràtios

La reducció de ràtios apareix com un tema fonamental des del grup de discussió anterior. Emergeix la idea que Atenció a la Diversitat és atenció individualitzada, i aquesta es pot fer amb grups reduïts d'alumnes. De nou veiem com les mesures organitzatives són les que condicionen una correcta Atenció a la Diversitat.

Incorporació tardana de l'alumnat estranger en les etapes obligatòries

La incorporació tardana d'alumnat estranger es viu com un problema greu. Les causes d'aquest malestar docent se centren en elements externs fora del seu control directe, com ara:

- la gestió dels recursos humans (més professorat, reducció de ràtios), competència del Departament
- la política de matriculació (manca d'un pla de zona que faci que no hi hagi un degoteig constant)
- l'afavoriment a la privada concertada

En el discurs apareixen elements interns sota control directe seu, però són factors humans que no tenen a veure amb professionalitat:

- Voluntarisme docent, esforç, exigència pròpia, etc.

La conseqüència d'aquest fet és que elaboren una percepció d'impotència pel que fa al tractament de la diversitat cultural en el procés d'acollida (no apareixen referències al moment d'assentament o d'integració), que deriva en una imatge negativa reduïda i focalitzada

en les limitacions i no en les possibilitats de treball amb aquestes persones.

S'elabora un discurs de la diversitat cultural molt proper al de les discapacitats (el desconeixement de la llengua) abans que s'introduís la filosofia de necessitats educatives especials, normalització, integració social, etc.

No es reconeixen les capacitats potencials de la immigració, que ha fet un procés migratori, que està vivint el dol del procés, que té ganes d'incorporar-se a la societat al més aviat possible, etc.

A més, es desenvolupa un discurs en què es confon discriminació positiva amb igualtat de drets, i s'atribueixen les deficiències del sistema social i escolar als nouvinguts i no a les institucions públiques que els gestionen.

Percepció de la immigració entre el professorat

La percepció global és d'immigració com un *problema* i d'immigració com una *allau*.

La teoria subjacent al discurs és la teoria de les diferències culturals, tot i que també trobem algunes referències a la teoria del dèficit. No es troben referències a la teoria crítica sobre el poder social.

Es construeix el discurs de les diferències culturals des d'una òptica marcadament multicultural (nosaltres, ells, etc...). Les diferències vénen predeterminades per dos graus:

- Nosaltres- immigrants
- Immigrants-immigrants

Existeix una idea subjacent de persones subdesenvolupades, se'ls atribueixen les característiques pròpies del país d'origen. Si el país d'origen es subdesenvolupat, totes les persones que hi vénen també. El col·lectiu marca la idiosincràcia de l'individu. No existeix consciència d'origen ètnic (berbers, quetchuas, etc...) sinó d'origen segons nacionalitat (criteri administratiu).

No queda clar que la imatge elaborada sobre la immigració sigui deguda exclusivament a la percepció que han rebut des de l'escola. Quina és la font d'informació que condiciona la construcció de la imatge? En quina proporció tenen pes escola i societat? Hi ha una correlació molt alta entre la percepció del professorat sobre la immigració (valoració dels diversos grups ètnics) amb la percepció de la societat sobre la immigració.

També és simptomàtic la diferència d'atribució de comportaments entre els membres familiars siguin dones immigrades o homes immigrants: perquè són la font d'accés a la població immigrada a través de l'escola? O perquè participen de l'estereotip social d'inferioritat atribuït al gènere femení en la immigració?

Tot i que ambdues dimensions apareixen, i de forma significativa, és un discurs més centrat en les diferències culturals que en les desigualtats socials. Quan aquestes s'aborden, des de la discriminació positiva, la immigració surt malparada.

Comportaments de naturalesa social s'atribueixen com si fossin de naturalesa biològica (pels japonesos és molt més difícil l'aprenentatge

de la llengua que pels magribins, però els magribins són més conflictius)

El concepte d'Atenció a la Diversitat

El significat d'Atenció a la Diversitat s'estructura en un marc de pensament didàctic docent propi del paradigma procés-producte.

En conseqüència, és un concepte estretament lligat a un enfocament tecnològic de l'ensenyament i magistocèntric. Del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'aprenentatge és una variable dependent de l'ensenyament.

Es confon atenció a la diversitat amb atenció individualitzada. Apareixen altres estratègies d'Atenció a la Diversitat (racons, tallers, grups flexibles, etc.) però la idea dominant és que cada nen ha de rebre un tractament especial. Atès que el paradigma és el procés-producte, això crea una tensió molt forta entre el professorat perquè des d'aquesta òptica és evident que no pot donar a l'abast.

Quan es fan atribucions externes de les causes de mal funcionament (veure punts anteriors), aquest discurs està fonamentat en un a hipòtesi implícita molt rígida centrada en aquest plantejament procés-producte.

El rol de l'Administració en el procés d'acollida i ensenyament amb població d'origen immigrant

S'atribueix la manca d'eficàcia i acció basant-se en un projecte a:

- Desconeixement conseqüència del funcionament burocràtic i centralitzat. Curiosament, no s'observa com a disfunció la falta d'autonomia sinó el fet que en l'estructura actual les coses no funcionin millor. No existeix un plantejament de si això és degut a una situació contingent o a un problema estructural, és a dir, que la causa de què el sistema no funcioni (desconeixement, falta d'implicació, etc...) no és deguda a falta de voluntat sinó a causa d'un sistema centralitzat que no funciona.
- Valors personals i posició social. S'elabora la imatge de la gent que treballa als serveis centrals com persones de posició alta i conservadora. S'atribueix un valor social a la diferència d'estatus professional. Novament veiem com el professorat no busca en l'estructura del sistema les causes de la manca de funcionament sinó en factors personals/individuals dels subjectes.

7.3. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió III **(Terres de l'Ebre)**

Avaluació de les possibilitats d'atendre la diversitat

L'Atenció a la Diversitat apareix com una variable dependent de quatre factors:

- De la diversitat del professorat segons la cultura docent dels centres de procedència, que marquen unes tradicions i una formació inicial determinada (distingint primària, infantil secundària-batxillerat i secundària FP). Hi ha una peça que no encaixa que és l'ESO, que demana una atenció a la diversitat de primària però en una cultura docent de secundària.
- De la diversitat de l'alumnat en funció de l'edat. La dificultat en el tractament de la diversitat és directament proporcional a l'increment de l'edat.
- De la comprensivitat del sistema. Segons el professorat, els sistemes selectius no tenen problemes d'atenció a la diversitat.
- De la socialització docent en un ambient o un altre, i de les experiències prèvies que el professorat hagi tingut

Cultures docents i diversitat

Consens generalitzat en el fet que existeixen cultures docents distintes, i creença que la diversitat és més fàcil de tractar a primària que a secundària. Amb tot, detectem que la cultura de primària i la de

secundària no es diferencien tant per l'enfocament d'un ensenyament centrat en l'alumnat o en els continguts, les dades demostren que ambdues cultures estan fortament centrades en els continguts.

A la cultura de primària també trobem:

- Treball amb llibre de text
- Importància dels continguts
- Rebuig de la promoció automàtica
- Visió propedèutica de la seva tasca

Necessitats docents sobre Atenció a la Diversitat

Existeix una coincidència entre el discurs sobre les necessitats actuals que demanen atenció a la diversitat: comportament de l'alumnat i dificultats d'aprenentatge. Aquesta qüestió correlaciona altament amb les necessitats formatives dels plans de formació de zona (formació oficial) estudiades en el capítol anterior.

Motivació de l'alumnat

A Primària la motivació es planteja en termes extrínsecs, mentre que a Secundària es planteja en termes intrínsecs. Si el nen no està motivat, el mestre l'ha de motivar; si l'adolescent no està motivat, no hi ha res a fer.

Es vincula la motivació amb la promoció automàtica, que és fortament criticada.

La motivació és observada com una condició *sine qua non* per a l'aprenentatge. L'aprenentatge és una variable dependent de la motivació.

També es llegeix una relació entre motivació i aprenentatge significatiu. La motivació, en el marc de l'aprenentatge, és una variable dependent de l'enfocament constructivista de l'aprenentatge. Es constata que s'ha produït un canvi social que fa que l'ensenyament centrat en el contingut ja no serveix i només és vàlid l'aprenentatge significatiu. Se n'exploren poc les causes, bàsicament centrades en 3 factors:

- La psicologització de la societat i de l'escola, que atorga més capacitat d'intel·ligència intrapersonal
- La influència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, que aporten informació de forma molt atractiva
- El decalatge entre societat i escola en volum d'informació i actualització

Comportament de l'alumnat

Conductes agressives, desadaptatives, conductuals, "trapelles", marginals, etc... S'utilitzen totes aquestes paraules per denominar els problemes de comportament de l'alumnat. Pel que fa a les causes d'aquests problemes, trobem dos posicionaments:

- el professorat que considera que són causes atribuïbles a la naturalesa de l'alumne, majoritari
- el professorat que considera que són causes atribuïbles a factors contextuals, minoritari

La gènesi de la preocupació rau en la manca de control de l'aula que el professorat té a causa del comportament d'aquest alumnat, que li impedeix fer la classe acadèmica que sap fer.

L'avaluació de l'alumnat

L'avaluació es fa en termes intuïtius, no pareixen elements fonamentadors d'una bona tasca avaluadora (bona recollida d'informació, bona valoració, bona presa de decisions)

La funció de l'avaluació és diagnòstica i no transformadora. És més, aquesta avaluació es converteix en el primer pas del procés d'Atenció a la Diversitat ja que:

- en coherència amb l'enfocament tecnològic de l'ensenyament, hem de tenir aquest primer "input" que ens permetrà després dissenyar un procés d'ajustament en funció dels objectius externs prèviament fixats iguals per tothom, i al final veure si l'alumne ha assolit les fites que se li havien plantejat o ha fracassat
- aquest diagnòstic marca l'expectativa docent respecte al discent, i pot ser que la pròpia expectativa marqui la resta del procés ja que aquesta es construeix des dels inicis

S'opta per una avaluació normativa i no criterial (rebuig de mateixa titulació per un ACI i un standard)

En coherència amb l'enfocament centrat en els continguts, l'avaluació de l'alumnat es fa del seu aprenentatge escolar acadèmic, no de les altres dimensions de l'individu (afectiva, etc.)

Enlloc apareixen referències a l'avaluació de la dinàmica institucional, del professorat, del currículum, etc. Com elements determinants. Hi pesa una visió individualitzada de l'avaluació, executada pel docent sobre el discent sense la participació d'aquest últim. No es parla ni tan sols de regulació dels aprenentatges.

Per a mesurar, s'usen termes quantitativs i no qualitativs: pujar o baixar el nivell, nivell superior o inferior, etc.

7.4. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió IV **(Sant Cugat del Vallès)**

Alumnat disruptiu que genera problemàtica de comportament a l'aula

Existeix una gran preocupació. La situació, que genera conseqüències com ara falta de seguretat i malestar docent, es deu principalment a elements relacionats amb el docent, ja que:

- Perd el control de l'aula
- No sap com recuperar el control
- No creu que el treball socioeducatiu amb aquest infants es correspongui amb el seu rol docent

Existeix un interès per comprendre les causes, atribuïdes:

- A l'entorn familiar deficitari
- A característiques de l'alumnat
- No s'acostumen a fer referències a les baixes expectatives docents, ni a un sistema d'ensenyament centrat en els continguts i no en l'alumne, a la didàctica o l'organització. S'estalvien les explicacions institucionals basades en el context, i la mirada, com en d'altres coses, es limita a analitzar les interaccions entre dos elements individuals.

Tensió entre ensenyament centrat en el contingut i ensenyament centrat en l'alumnat

Apareix la contradicció de voler atendre a la diversitat des d'un enfocament de l'ensenyament centrat en el contingut, en la pedagogia de l'essència. L'atenció a la diversitat és possible en un ensenyament centrat en l'alumnat, en una pedagogia de l'existència. Es vol casar oli amb aigua i la impossibilitat genera frustració, dubtes sobre la professionalitat, etc.

S'ha comès un error quan s'ha plantejat que una estratègia fonamental d'atenció a la diversitat és l'atenció individualitzada, però aquesta proposta ha caigut en un enfocament propi de la pedagogia de l'essència. Perquè el significat atribuït a "atenció individualitzada" és de fer una programació simultània per a cada alumne, i no proporcionar experiències d'aprenentatge riques i diverses als alumnes que, a més del professor, compten amb materials curriculars (TIC, etc.), els iguals, l'entorn, etc. per aprendre.

Des d'un ensenyament centrat en el contingut s'acostumen a fer atribucions externes de les dificultats (la família, la societat, etc.). en canvi quan s'intueix un plantejament d'ensenyament centrat en l'alumne es desenvolupa una atribució interna, tant del propi professional com del mateix col·lectiu.

L'Atenció a la Diversitat a les diverses etapes educatives

Existeix una elevada atribució al factor edat, seguint les següents característiques:

- La complexitat en l'atenció a la diversitat és directament proporcional a l'edat de l'alumnat.
- Es relacionen dificultats d'aprenentatge amb comportament de l'alumnat: el comportament és un factor generador de dificultats d'aprenentatge. Mentres que entre els petits s'observen com dues variables independents l'una amb l'altra, a secundària són vistes com un binomi indissociable.

7.5. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió V **(Bages-2)**

Avaluació de la Reforma

Són generalitzades les referències a la Reforma. El discurs constata que:

- La Reforma ha introduït la diversitat en el sistema. La causa està en el pas de la selectivitat a la comprensivitat.
- La Reforma ha posat de manifest la diferència entre cultures docents primària-secundària
- La Reforma i la diversitat han causat un gran malestar a secundària

El malestar docent

El malestar docent mereix un apartat específic, ja que apareix de forma reiterada en tots els grups de discussió. El malestar ve determinat sobretot per la interacció docent-discent en el context d'aula. Les referències a malestar per qüestions associades al centre-comunitat educativa (relacions amb companys, etc.) són mínimes.

La majoria del malestar es concentra a l'etapa de secundària i amb dues tipologies d'alumnat:

- Alumnat immigrant- genera sentiments d'incapacitat i de falta de formació
- Alumnat que desenvolupa problemes de comportament- genera sentiments de frustració i inseguretat

Les dues tipologies d'alumnat coincideixen a ser diagnosticades com de necessitats a causa de factors socials, familiars o culturals, no són designats com alumnes amb NEE. L'alumnat amb NEE no genera malestar.

Les sortides a la situació s'agrupen a l'entorn de dos eixos: allò real i allò desitjable.

Allò real és que la tensió entre les exigències de la professió i la comunitat educativa, d'una banda, i l'exercici de la docència i desenvolupament del currículum, de l'altra, es resolen amb voluntarisme docent, que consisteix en posar-hi més hores i esforços que aquells per als quals el professorat ha estat contractat des d'un inici. Per solventar un assumpte qualitatiu (més competència professional) se segueix un esquema quantitatiu més hores de dedicació).

Allò desitjable giraria al voltant de dos elements:

- La implementació de mesures de centre en què es creen estructures de suport per segregar aquest alumnat del grup ordinari o fins i tot del centre
- Una major definició de projecte educatiu i més recursos humans per part de l'Administració educativa.

Resulta curiós comprovar com el professorat, per arreglar una situació que li genera malestar en l'àmbit d'aula, recorre a proposar estratègies i idees en l'àmbit de centre i de sistema.

Educació i diversitat cultural

Apareix una diferenciació entre allò que suposa atendre l'alumnat d'origen immigrant (aspectes específic que es donarà allí on n'hi hagi) i l'educació intercultural (educació en valors general que es donarà a tot arreu).

El discurs i la conceptualització sobre educació i diversitat cultural és feble, poc elaborat, arribant a posicionar-se per una educació intercultural i no multicultural, però en canvi tractar-se de propostes pedagògiques clarament multiculturals. Podem preguntar-nos com ha penetrat el discurs sobre aquestes qüestions:

- per què és més políticament correcte parlar de interculturalitat? (perquè multiculturalitat s'associa a segregació?; i el perill d'assimilació de la interculturalitat?)
- per què el discurs va per una banda i la pràctica per una altra? (falta de formació?)

Comprensivitat/Selectivitat del sistema educatiu

El discurs sobre comprensivitat-selectivitat està contaminat per l'experiència prèvia amb el sistema LGE-1970. Es parteix de la situació anterior per analitzar l'actual, no s'elabora un discurs autònom.

En general es nota en el discurs una tendència a avaluar negativament la comprensivitat. Aquesta tendència apareix en els diversos sectors de la comunitat educativa (professorat, alumnat, pares, ...).

L'avaluació negativa de la comprensivitat, però, no ve determinada per una situació estable d'ordre ideològic sinó per una situació conjuntural

d'ordre organitzatiu. No es considera negatiu que alumnes diversos realitzin l'escolaritat junts fins als 16, fins i tot es destaca com un dels valors elementals per afavorir la necessària educació per la convivència. Es considera negatiu perquè falten els recursos organitzatius necessaris per poder-ho dur endavant amb dignitat. El discurs no s'ha elaborat des de la lògica de la justificació (un sistema comprensiu és bo perquè és més democràtic, i els alumnes aprenen coses que si no no podrien) ni la lògica de la possibilitat (és factible atendre a la diversitat) sinó des de la lògica de la implantació (falten recursos, formació, professorat, centres, etc.).

Amb tot, hem de ser prudents i vigilar de no fer afirmacions categòriques, doncs no apareixen dades suficients com per poder afirmar que s'opta per un discurs basat en la lògica de la implantació perquè així:

- Atribuïm les responsabilitats fora del nostre control (l'Administració educativa principalment) i ens desresponsabilitzem al cent per cent de la situació, sense identificar elements d'autocrítica i salvant així l'autoimatge del malestar docent que assetja.
- Amaguem el que seria una incorrecció política, com seria defensar la segregació per motius ideològics (justificació) o demostrar la poca fe o convenciment d'una adequada política d'atenció a la diversitat en centres (possibilitat).

Canvi social i educació

Apareix en el discurs de forma reiterada referències al canvi social. Es determinen com àmbits de canvi aquells que més afecten a la relació educativa a l'escola; el discurs del canvi social queda limitat als aspectes directament relacionats amb l'escola, deixant de banda una

anàlisi més global i àmplia dels canvis econòmics, social, polítics, culturals i tecnològics

- canvi de valors
- canvi en les relacions pares-fills
- canvi en el rol de la dona a la família
- canvi en la democratització del saber i l'educació
- canvi en la complexitat creixent dels entorns de desenvolupament
- canvi en l'estructura demogràfica (immigració)
- (...)

Fixem-nos que allò que es fa no és una anàlisi de la situació de canvi social sinó una descripció. Dit d'una altra manera, es promou una reflexió descriptiva a l'entorn de les conseqüències dels canvis i es deixa de banda una anàlisi més analítica de les causes que els han provocat.

El discurs sobre el canvi social apareix com el marc estructural que justifica, legitima i explica l'atenció a la diversitat a l'escola. S'entén la diversitat com la resultant dels canvis socials ocorreguts recentment.

Educació/ensenyament

El sistema actual té per objectiu final l'educació integral dels ciutadans, mentres que amb el sistema anterior la finalitat era l'adquisició d'uns coneixements per accedir a unes titulacions que donin dret a la promoció social en l'escala laboral.

Les postures davant d'aquestes dues postures porten a divisió, segons l'etapa educativa a la qual ens referim i segons el sector de la comunitat educativa que està parlant.

- Hi ha una correlació forta entre el binomi "infantil-secundària" (etapa educativa) i "educació-ensenyament" (finalitat de l'escolaritat)
- La motivació d'estudiants i famílies, i d'una part del professorat, enfront el sistema educatiu en la franja de secundària és l'obtenció d'una acreditació que permeti major mobilitat en l'escala del mercat laboral. Existeix subjacent, i fort, el discurs relacionat amb la meritocràcia. No agrada el sistema acadèmic, clàssic, però es considera l'adequat. Orientació del sistema educatiu vers el món del treball, vinculat estretament amb significativitat de l'aprenentatge en funció d'aquesta expectativa laboral (això no em serveix per a res!, per tant, no estic motivat)
- Es constata la forta corretja de transmissió discursiva dels pares respecte als fills. El discurs de l'alumnat es fonamenta en el discurs familiar i les actituds dels pares en són una bona mostra i reflex (he d'estudiar per treballar, els magribins són conflictius, etc.)

Un sistema comprensiu es basa en una visió de l'escolaritat des de l'educació. Com pot implantar-se contra la mentalitat de famílies i part del professorat que tenen una altra expectativa, fruit d'un esquema social en el qual ells van ser socialitzats (tot que avui dia és molt qüestionable que sigui útil)?

Arran d'aquesta darrera tensió entendrem l'enfocament de l'atenció a la diversitat a la secundària des d'un vessant acadèmicista, per recuperar aprenentatges, centrat en la diversitat intel·lectual, etc.

7.6. Continguts emergents de l'anàlisi del grup de discussió VI (Vallès Oriental)

Administració educativa i diversitat

És una constant del discurs la referència a l'Administració educativa. La majoria d'intervencions encara se centren en l'administració catalana, a diferència dels MRP que ja apunten en la mateixa època de recollida de dades al PP.

Existeix un malestar generalitzat amb l'estil de governar del Departament, a qui es veu com un ens que:

- Genera polítiques però no marca estratègies per aconseguir-les, es marca l'objectiu però no la ruta. Això evidencia una actitud dependent del professorat, emmarcada en un enfocament tecnològic dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Genera polítiques que en la pràctica no es poden seguir. S'acusa a l'administració d'estar molt lluny de la pràctica docent.
- Marca pautes de treball que no tenen sentit: els PEC, PCC, etc... primer, perquè no es poden fer ni aplicar en les condicions que caldria (temps per discutir-los, per avaluar-los, etc.). Segon, perquè dibuixen una falsa autonomia que després no es pot veure realitzada perquè les decisions que es poden prendre tenen un radi d'acció molt limitat, centrat en l'organització i gestió d'allò que ja existeix però sense possibilitats de modificar substancialment la naturalesa de les estructures.
- Gestiona malament. Burocràcia, escàs seguiment, descoordinació, etc...
- No defensa el sector públic. Es viu una manca de referent, com un orfanatge (qui se'n cuida de nosaltres?)

La polisèmia de la paraula "recursos"

La referència als recursos és constant i nombrosa. Està profundament inserida en el discurs. Però el significat que se li associa queda difós, indeterminat. Què vol dir recurs?

- Unes vegades significa "recursos humans"
- Unes altres vegades significa "recursos materials" (partides pressupostàries, materials curriculars, etc.)
- Altres vegades significa "recursos funcionals" (temps, organització, etc.)

S'ha construït un mite al voltant dels recursos, des d'una perspectiva messiànica (quan arribin els recursos estarem tots salvats), tot i que apareixen veus crítiques que reconeixen que l'existència de recursos exclusivament no soluciona les coses, que els recursos corresponen al vessant organitzatiu però que també és important el vessant didàctic: la utilització a l'aula i al centre d'aquests recursos, la coherència d'aquests recursos amb un projecte educatiu de fons i definit, el desenvolupament curricular, etc.

Per què s'ha construït aquest discurs mític a l'entorn dels recursos?

- Explicació des de dins del sistema- Perquè és una manera d'amagar la frustració que genera la manca de competència professional per a fer front a la realitat educativa actual: no hi ha recursos, no podem fer res.
- Explicació des de fora del sistema- Perquè correlaciona amb el discurs social general que indica que, en matèria de drets socials bàsics, el sector públic del país és deficitari i inadequat, que s'hi

inverteix poc, que estem en crisi econòmica, etc. Herències del franquisme...

Tant el sector públic com el sector privat demanen més recursos, però l'orientació del discurs és distinta. Mentres que el públic demana recursos indiscriminadament (ús més genèric del terme), el sector privat els demana selectivament. D'una banda, no pot apuntar-se al discurs de manca de recursos (que en el seu cas és més real que en el cas de la pública) perquè donaria una mala imatge social; d'altra banda, la demanda de recursos es fa en funció de coses concretes com ara la gratuïtat d'infantil, o el concert d'ensenyaments especialitzats, etc. El discurs es revesteix de "servei social" ja que, tractant-se de sector privat, volen evitar una imatge d'enriquiment, de l'educació com un negoci, que faria més difícil a les classes mitjanes progressistes resoldre la contradicció d'optar per aquesta xarxa i no la pública.

Doble xarxa de titularitat de centres pública-privada

És un tema que apareix associat al tema de la immigració en el marc del discurs. En això coincideix amb el discurs elaborat per FAPAC i pels MRP.

El discurs posa de manifest la complexitat d'interessos en connexió que acaben amb mesures encobertes de selecció de l'alumnat per part dels centres privats i la matriculació de l'alumnat estranger en centres públics. Els interessos són:

- Per part de la patronal privada concertada, donar imatge d'elit per atraure clients que fugen del fet que els seus fills vagin amb alumnat de classes socials inferiors i perdin oportunitats així

d'ascens social. La base del comportament està en l'expectativa que observen dels pares respecte a ells.

- Per part dels pares, evitar que els seus fills vagin amb alumnes considerats problemàtics que els treguin oportunitats d'aprenentatge (els qui tenen NEE "roben" temps de dedicació als propis fills, existeix subjacent una visió individualitzada com la mesura més adequada d'atenció a la diversitat. La base del comportament està en l'expectativa del sistema educatiu com un instrument de promoció social i no d'educació.
- Per part de l'administració, s'evita fer una política ferma de seguiment per evitar malestar social que en un moment determinat pugui fer perdre vots. La base del comportament és l'expectativa d'absència de conflicte, i això ve determinat per una política de pressió dels recursos propis (sector públic) i no aliens (en titularitat, que no en orientació ideològica)

La selecció encoberta de l'alumnat estranger és multivariable i cal entendre-la des d'aquesta complexitat. El discurs subjacent és el de la reproducció social i l'educació com un instrument per a aconseguir-la.

Quan es parla de distribució de l'alumnat estranger en centres i pràctiques de selecció encoberta, s'apunta als alumnes magribins com els que generen problemes, no apareixen referències explícites a d'altres grups, per la qual cosa podem intuir un discurs racista i discriminador amb l'àrab, que correlaciona, com hem dit quan parlàvem d'immigració, altament amb la imatge social general i els estereotips que es tenen d'ell. Aleshores, el discurs es refugia, per voler ser políticament correcte en:

- La discriminació per motius de gènere que aquestes persones exerceixen de forma generalitzada

- La diversitat religiosa per la manca de coherència i presumpte conflicte que crea, posant de nou la tensió entre dret a l'educació i llibertat d'ensenyament.
- La manca de recursos econòmics i humans per atendre'ls correctament
- (...)

Àmbits territorials d'intervenció educativa/Nivells de concreció del discurs

El discurs es va movent entre diversos nivells de concreció:

- Hi ha un nivell molt general de discurs sobre el sistema, centrat en l'àmbit territorial de l'Estat. Els temes que apareixen giren al voltant de la Reforma i la LOGSE.
- Hi ha un nivell general de discurs sobre el sistema, centrat a Catalunya. Els temes que apareixen giren al voltant de la mítica dels recursos, els canvis socials que afecten el sistema, etc.
- Hi ha un àmbit específic de discurs sobre el sistema, centrat en els municipis. Els temes que apareixen giren al voltant de l'escolarització d'alumnat immigrant, la participació en la comunitat educativa, la doble xarxa pública-privada, la descentralització municipal.
- Hi ha un àmbit molt específic de discurs sobre el sistema, centrat en els centres educatius. Els temes que apareixen giren al voltant de la seva diversitat, composició, diferències de cultures docents, transició primària-secundària, etc.
- Hi ha un àmbit immediat del discurs, centrat a l'aula. Els temes que apareixen giren al voltant del comportament de l'alumnat, del tipus de metodologia i estratègies educatives, etc.

Podem afirmar que es produeix una especialització del discurs en funció del nivell de concreció sobre el qual estiguem parlant. Aleshores ens podem preguntar coses com ara:

- Quines relacions s'estableixen entre els diversos nivells de concreció en el discurs? Sembla que hi ha una línia descendent de justificació (des de la lògica de la legitimació) i una línia ascendent de reivindicació (des de la lògica de la possibilitat). És a dir, quan des d'un nivell inferior fem referència a un nivell superior és per justificar el perquè d'una acció que s'ha realitzat. En canvi, quan des d'un nivell inferior fem referència a un nivell superior és per evidenciar l'absència d'una acció que no s'ha realitzat.
- Quins factors han influenciat en el fet que els temes del discurs d'un àmbit de concreció siguin uns i no uns altres? Probablement dos:
 1. La interpretació de la significativitat que tenen aquells temes segons sigui el sector/actor social al qual corresponguin.
 2. La cultura discursiva construïda en cada àmbit pels agents que en formen part, que transmeten com un discurs elaborat i que a la resta, usant els mecanismes *d'una base del poder d'informació* (em deixo influenciar més per aquell que té més informació que jo sobre un tema- French i Raven, 1983), assumeixen com a real.

Fonts d'informació que proporcionen els elements necessaris per a elaborar el discurs

Les fonts d'informació amb els quals els diversos membres de la comunitat educativa elaboren el seu discurs són generals i intuïtives:

- Estudis i estadístiques sobre educació distribuïdes a través dels mitjans de comunicació
- Experiències concretes d'altres centres de la comunitat immediata de referència
- Experiències pròpies viscudes

El nivell de credibilitat i influència en el discurs va en aquest ordre. El criteri per discriminar una informació i incorporar-la al discurs és la novetat, la dissonància amb un element que gaudeix d'estabilitat en el discurs i està legitimat pel consens.

La motivació per accedir a la informació que proporciona els elements acostuma a nèixer a partir de dues necessitats:

- Legitimar la pròpia opinió, usant l'argument extern d'experts que la legitima
- Construir opinió sobre un tema que és significatiu i sobre el qual no existeix informació

Caldria observar més atentament quina opció és més seguida, en quines condicions, amb quines conseqüències, etc.

Tipologia d'alumnat d'ESO

En el discurs apareixen reiteradament unes tipologies clares d'alumnes que preocupen a ESO, que és on es concentra, segons les veus, la problemàtica de l'Atenció a la Diversitat:

- NEE
- Problemàtica social i fracàs escolar però bon comportament
- Problemàtica social i fracàs escolar però mal comportament

- Immigrants

L'expectativa docent i el nivell d'exigència que s'imposa a cada tipologia depèn del grau de "facilitat-dificultat" (és a dir, en relació a la seva competència professional) i de "seguretat-inseguretat" (és a dir, en relació al seu grau del control de la situació d'aula) que planteja al professorat.

- Els NEE són considerats fàcils perquè intervenen els especialistes amb pautes clares i consolidades, i generen seguretat perquè no creen problemes de comptament.
- Els "socials" que es porten bé són considerats fàcils perquè no han de canviar l'ensenyament centrat en els continguts a l'ensenyament centrat en l'alumne, i generen seguretat perquè també es porten bé.
- Els "socials" que es porten malament són considerats difícils perquè els exigeixen deixar l'ensenyament centrat en els continguts, i generen inseguretat perquè els fan perdre el control de la situació d'aula
- Els immigrants són considerats difícils perquè intervenen especialistes amb pautes confoses i encara en fase de consolidació i aprenentatge, i generen inseguretat perquè es considera que poden ser conflictius (els magribins) i posen a prova un canvi de rol docent i l'aprenentatge de noves competències professionals que fins ara no havien desenvolupat.

Capítol 8. Conclusions generals de la recerca

Hem arribat a la fi del nostre estudi, moment que aprofitarem per a incloure les principals conclusions a les quals hem arribat. L'objectiu d'aquest apartat no és, doncs, fer un resum de les idees principals que han anat apareixent al llarg del text sinó respondre les preguntes inicials que han donat sentit a aquesta investigació. Les recordem i recollim en el quadre següent:

- **Quins són els elements intrínsecs del discurs sobre atenció a la diversitat en el conjunt de la comunitat educativa?**
- **Quines posicions diferenciades tenen els diversos sectors de la comunitat educativa respecte a l'atenció a la diversitat i quines en són les causes?**
- **Quines són les opcions ideològiques subjacents als diferents posicionaments que els diversos sectors de la comunitat educativa elaboren respecte a l'atenció a la diversitat?**
- **Quins temes podem identificar com a més problemàtics en aquest marc i a quins criteris respon aquesta orientació selectiva?**
- **Quins factors causals hem de combatre per tal d'eliminar la distància entre els discursos positius sobre l'atenció a la diversitat de l'alumnat i les pràctiques educatives autènticament inclusives i inclusores?**

El material de base que hem emprat per a elaborar aquestes conclusions han estat els resultats parcials obtinguts de l'anàlisi de la informació obtinguda dels materials documentals i també de la dels grups de discussió, que podem trobar agrupats i classificats en els capítols 6 i 7 respectivament.

Per a procedir a l'exposició d'aquestes conclusions, hem volgut seguir un esquema d'ordenació que ens faciliti la seva lectura, estructurant-les en tres grans blocs:

- Conclusions de naturalesa conceptual- Conclusions que es mouen en termes de definició conceptual, que donen resposta a aquelles qüestions més interessades en la construcció teòrica dels discursos sobre atenció a la diversitat.
- Conclusions de naturalesa substantiva- Conclusions que aborden el nucli de significants i de significats del discurs, relacionant-los entre si i oferint-nos respostes sobre aquelles qüestions més preocupades sobre la dimensió més ontològica del discurs.
- Conclusions de naturalesa operativa- Conclusions que persegueixen respostes sobre els mecanismes i les estratègies d'articulació del discurs, proporcionant dades per a comprendre millor aquelles qüestions més relacionades amb els fets més operatius del discurs.

8.1. Conclusions de naturalesa conceptual

Volem fer evident que la diversitat és una característica només atribuïble a l'espècie humana i no a un individu o uns individus concrets.

Sovint en els discursos analitzats trobem confusions terminològiques que, a cop de repetició, han acabat configurant-se com elements constituents i vàlids del discurs. Un dels més rellevants, atesa la seva importància conceptual per al tema que tractem, és el de diversitat. En nombroses ocasions (discurs del Consell Escolar de Catalunya, del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, en grups de discussió amb membres de la comunitat educativa), s'utilitza el terme "divers" per a qualificar un substantiu que designa una persona (alumne *divers*, professora *diversa*, etc.). Aquesta utilització podem interpretar-la com un ús eufemístic de "diferent" o "desigual", termes més concrets que posen de manifest realitats socials sobre les quals costa trobar un discurs políticament correcte.

Volem aprofitar per remarcar que les persones no podem ser diverses, però sí diferents o desiguals. La diferència o la desigualtat és la traducció individual de la diversitat. Són dues categories que ens ajuden a posar en relació dos o més elements, a diferència de la diversitat, que només permet l'aplicació a un conjunt global.

En qualsevol cas, resulta més acceptable la discussió sobre la diferència entre diversitat i alteritat. El discurs sobre "l'altre" també hi és present en molts fragments significatius del text. Mentre que la diversitat, en tant que element constituent de la naturalesa humana, pot ser concebuda com el procés psicosocial grupal de presa de consciència de l'altre, entenem per alteritat el procés psicosocial individual basat en la

presa de consciència del jo. Ambdós processos, diversitat i alteritat, conflueixen en la construcció de la identitat, intersecció de les dues dimensions descrites.

Qualsevol discurs educatiu sobre atenció a la diversitat hauria de tenir en compte aquesta singularitat conceptual, usar el concepte "diferència" per a reivindicar-ne el seu valor positiu, el concepte "desigualtat" per denunciar-ne les seves conseqüències negatives, i el concepte "identitat" com el territori en el qual s'organitza un autoconcepte i una autoimatge a partir de la doble premissa que afirma que el jo no és igual a cap altre jo (diversitat) que no sigui el propi jo (alteritat).

Constatem una simplificació generalitzada del discurs sobre atenció a la diversitat en el conjunt de la comunitat educativa, que esbiaixa el caràcter general i integral d'aquest principi estratègic i identifica la globalitat del terme amb aspectes parcials i subsidiaris del significat ampli.

Quan els membres de la comunitat educativa empenen el descriptor "atenció a la diversitat", sovint no ho fan en la plenitud del terme. El discurs sobre atenció a la diversitat no ha emergit del no-res sinó que s'ha construït sobre pressupostos teòrics i pràctics preexistents, i les idees preconcebudes sobre el seu significat es deu a aquesta realitat.

Les conceptualitzacions prèvies sobre l'Educació Especial, sobre la igualtat d'oportunitat, la diversitat de gènere o l'educació intercultural condicionen de manera substancial el contingut del terme "atenció a la diversitat". De tota manera, tal com hem pogut comprovar a través de l'anàlisi efectuada, els conceptes previs no són els únics que han condicionat la construcció genuïna actual del significat atribuït, sinó que

també hi han influenciat factors exògens al sistema, els quals han anat redreçant la orientació dels nous elements vers un costat o un altre.

De la interacció entre els coneixements previs i els esdeveniments de l'entorn social s'han anat construint unes representacions socials determinades sobre l'atenció a la diversitat, que no responen per si soles a la magnitud i la complexitat que recull el terme. Aquesta simplificació generalitzada no queda limitada a un únic factor sinó que respon a una multidimensionalitat fruit de la pròpia diversitat d'enfocaments de la comunitat educativa:

- Des de la dimensió que s'interessa pel destinatari de l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "Educació Especial".
- Des de la dimensió que s'interessa per l'operativització de l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "atenció individualitzada".
- Des de la dimensió que s'interessa pel contingut de l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "atenció a la diversitat cultural".
- Des de la dimensió que s'interessa per les finalitats de l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "atenció a la solució de problemes educatius".
- Des de la dimensió que s'interessa per les etapes educatives en què cal desenvolupar l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "atenció a la diversitat a l'ESO".

- Des de la dimensió que s'interessa per la contextualització de l'atenció a la diversitat, s'ha produït la falsa identificació entre "atenció a la diversitat" i "atenció a la diversitat a l'aula".

En el següent quadre recollim de forma sistemàtica aquestes simplificacions:

SIMPLIFICACIÓ DEL DISCURS EDUCATIU EN EL MOMENT DE COMPRENDRE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	
DIMENSIÓ	FALSA IDENTIFICACIÓ
QUI	Educació Especial
COM	Atenció individualitzada
QUÈ	Atenció a la diversitat cultural
PER QUÈ	Atenció a la solució de problemes educatius
QUAN	Atenció a la diversitat a l'ESO
ON	Atenció a la diversitat a l'aula

8.2. Conclusions de naturalesa substantiva

Constatem, al llarg de les diverses conclusions parcials dels materials documentals i els grups de discussió, una diferència significativa entre el discurs elaborat per membres de la comunitat educativa que són professionals de l'ensenyament i aquells que no en són.

El discurs dels professionals és elaborat i sintonitza amb els trets generals del discurs que elabora la comunitat científica, nacional i internacional, sobre atenció a la diversitat. En canvi, el discurs que produeixen els membres de la comunitat educativa que no són professionals de l'ensenyament és comparativament menys elaborat. A més, aquest darrer sembla dependre més de la pauta social que marca l'actualitat (problemes candents, situacions crítiques, ...) que dels criteris establerts per la comunitat científica.

Els professionals de l'ensenyament, tant en la producció escrita (associacions de mestres) com en els grups de discussió, desenvolupen una aproximació proactiva, actualitzant les problemàtiques i identificant, ni que sigui intuïtivament, respostes. Les influències en la construcció del discurs són més endògenes del sistema que exògenes. En canvi, la resta de membres de la comunitat educativa (famílies, alumnat) desenvolupen una aproximació reactiva, amb menys perspectiva global i d'interrelació de variables. A més, les influències en la construcció del discurs són més exògenes al sistema que endògenes.

Aquesta conclusió ens situa en una posició favorable per a proposar orientacions amb vistes a reduir la distància entre el discurs educatiu sobre atenció a la diversitat i la pràctica educativa:

- Primer es fa necessari treballar amb el nucli dur de la comunitat educativa des del punt de vista del coneixement, els professionals de l'ensenyament. Aquest treball permetrà marcar la pauta global que progressivament s'anirà extenent cap a la resta de la comunitat. Si aconseguim obtenir una unitat de criteri entre tot el conjunt dels professionals respecte al tractament de la diversitat, difícilment la resta d'agents educatius se sentiran prou legitimats per a contestar amb la mateixa intensitat i visió de conjunt que els primers.
- En segon lloc, es requereix un treball intensiu de la resta de membres de la comunitat educativa. És important que els missatges sobre aquests col·lectius siguin comprensibles i lluny de discursos elaborats amb contingut altament científic. També cal considerar que aquests sectors, pel fet de situar-se en la perifèria del sistema, són més permeables als inputs que reben de sistemes i contextos externs a l'educatiu: social, econòmic, etc.

Volem deixar constància que, en els discursos analitzats, es pot apreciar un consens sobre la importància general de l'Atenció a la Diversitat en el conjunt del sistema, i simultàniament un disens sobre quina dimensió de l'Atenció a la Diversitat cal posar-hi èmfasi.

Tots els sectors de la comunitat educativa coincideixen a assenyalar l'atenció a la diversitat com un dels factors clau de la qualitat del sistema educatiu i, fins i tot més enllà, del funcionament bàsic del propi sistema. Tanmateix, observem que cada sector justifica la importància d'aquest principi estratègic basant-se en criteris diferenciats, que correlacionen de forma elevada amb la dimensió que més els afecta:

- Els joves i les joves posen l'accent sobre la dimensió social de l'atenció a la diversitat, com un element que facilita i afavoreix la prevenció i la correcció de la desigualtat social de la qual en poden arribar a ser víctimes.
- Els pares i les mares posen l'accent sobre la dimensió comunitària de l'atenció a la diversitat, situant una estratègia més àmplia que abasta l'entorn immediat de la institució escolar i que proporciona elements de suport per a la inclusió social dels seus fills i filles.
- El professorat posa l'accent sobre la dimensió tecnològica i operativa de l'atenció a la diversitat, focalitzant tots aquells aspectes psicopedagògics que caldria considerar per realitzar una correcta tasca professional a l'aula i el centre en un marc d'ensenyament comprensiu i pluralista.

Aquesta conclusió ens condueix a observar com la construcció del discurs sobre atenció a la diversitat està mediatitzada i condicionada per les necessitats del sector específic del qual emergeixen: l'alumnat d'obtenir èxit acadèmic que faciliti la inserció, les famílies de vetllar per les oportunitats per als fills, el professorat d'afrontar amb garanties la tasca encomanada. Per tant, quan ens plantejem el punt d'arrencada per a fer evolucionar i/o influenciar el discurs sobre atenció a la diversitat, amb vistes a connectar-lo amb la realitat, caldrà tenir molt en compte partir no de plantejaments globals i complexos sinó d'aquells subtemes específics que siguin altament significatius per a cada sector.

Tant en l'anàlisi de materials documentals com en els grups de discussió, constatem que els diversos agents i sectors de la comunitat educativa disposen una expectativa i exigeixen uns objectius diferenciats a la institució escolar amb relació a l'Atenció a la Diversitat.

Tal com havíem indicat al llarg del marc teòric d'aquesta recerca, no existeix unitat de judici sobre la funció social de l'escola en el context de la comunitat educativa. I aquesta manca d'unitat es reproduïx quan ens referim a l'atenció a la diversitat. Els dos col·lectius que semblen tenir un criteri més fort i desenvolupat, així com un interès més manifest de deixar clar el propi posicionament, són els que ocupen la centralitat de la comunitat educativa pel que fa al poder: l'Administració educativa i les associacions d'ensenyants progressistes.

L'Administració educativa situa l'Atenció a la Diversitat en el plànol de l'atenció a les necessitats individuals de cada alumne, derivades fonamentalment de les seves característiques personals i relacionades amb la seva dimensió intel·lectual del comportament. Aquest fet el podem observar a través de l'oferta formativa pública, o de les conseqüències que les polítiques públiques sobre atenció a la diversitat han tingut sobre els discursos educatius.

En canvi, les associacions d'ensenyants progressistes (l'Associació de Mestres Rosa Sensat, la Federació dels Moviments de Renovació Pedagògica) opten per atorgar a l'atenció a la diversitat un rol de transformació social, ja que consideren que és l'instrument més valuós del sistema per assolir dos objectius socials bàsics: el respecte a la diferència i l'eliminació de la desigualtat.

Que aquests darrers vulguin transformar els individus transformant la societat no significa necessàriament que existeixi reciprocitat amb l'altre sector, per al qual la transformació dels individus no persegueix la transformació de la societat. Dit d'una altra manera, mentres que per als col·lectius d'ensenyants l'aposta social no significa l'exclusió de l'aposta individual, tots els indicis de les conclusions parcials apunten el

fet que per a l'Administració educativa l'aposta individual exclou l'aposta social.

La lògica administrativa, en tant que part de les estructures de poder, respon a la lògica política que considera les actuacions en funció dels beneficis i costos que poden tenir-hi en un present immediat. En canvi, la lògica dels docents compromesos, una lògica que respon a paràmetres ètics sobre allò que hauria de ser, marca l'horitzó desitjable a mig-llarg termini com motor i sentit de la seva acció. Parlar de transformació social resulta perillós perquè obre el debat complex i ideologitzat sobre cap a quin model social cal transformar, una posició incòmoda per a gestors polítics en el poder. Tanmateix, parlar de donar suport als individus, i esforçar-se per a aconseguir el seu màxim desenvolupament és una retòrica discursiva més neutra i instal·lada en un consens social incontestable, una àrea segura de discurs a través de la qual difícilment es poden obtenir pèrdues.

Aquesta idiosincràcia fa que sigui habitual el fet els discursos produïts per ambdues instàncies siguin desincronitzats i resulti difícil que uns i altres puguin arribar a acords concrets de desenvolupament del sistema.

Bo i partint del principi que l'actuació de l'Administració educativa condiciona els continguts i l'estructura dels discursos sobre atenció a la diversitat de la resta de sectors de la comunitat educativa, constatem que existeixen diferències significatives en la magnitud i el grau d'acord de la rèplica.

No existeix una homogeneïtat entre els diversos sectors de la comunitat educativa a l'hora de considerar les propostes sobre atenció a la diversitat que fa l'Administració educativa. D'una banda, hem de situar

el professorat, el qual manifesta en el seu discurs una forta contradependència respecte a l'Administració. Generalment és contrari a les propostes que realitza aquest ens, però molt sovint costa de trobar un discurs autònom en el qual no s'hi faci referència, ja que tota contradependència ha de ser considerada una forma de dependència en negatiu.

En canvi, els sectors pertanyents a la societat civil (famílies, moviments associatius) desenvolupen un discurs més autònom, en el qual les referències a l'Administració educativa són escasses i quan hi apareixen són per a fonamentar algunes de les propostes que efectuen.

Creiem que els discurs del professorat sobre atenció a la diversitat hauria de contenir majors dosis d'autonomia respecte a les actuacions passades o futures de l'Administració educativa, fent propostes operatives que siguin coherents amb el seu marc teleològic però prou autònomes i realistes com per a tenir una certa credibilitat.

Constatem que el contingut dels discursos institucionals sobre atenció a la diversitat ve condicionat per factors sociohistòrics de les organitzacions que els produeixen, facilitant així la reproducció dels interessos i la legitimació de determinades dimensions d'aquest principi estratègic.

Sovint hem trobat que els discursos recollits en els materials documentals no responen a necessitats personals ni col·lectives del present, ni tampoc als sotrats que etziba l'entorn social immediat o mediat, sinó a tradicions retòriques que provenen del passat i que han quedat anclades en el discurs actual tot i haver perdut el sentit originari que les inspirava perquè la realitat s'ha ocupat de buidar-les de significat.

Aquest és el cas, per exemple, dels Minyons Escoltes i les Guies Sant Jordi de Catalunya, els quals mantenen en el discurs sobre atenció a la diversitat mesures específiques relacionades amb la coeducació. Aquest fet ve motivat per l'educació segregada que practicaven fa algunes dècades, motiu que va impulsar un intens debat sobre l'atenció a la diversitat de gènere que, ara, ha quedat desfasat. Amb això no volem dir que s'hagi aconseguit la igualtat d'oportunitats entre gèneres i ens hàgim de desentendre del tema, sinó senzillament que la construcció del discurs ha romàs adormida en els documents sense que ningú se'n faci càrrec de renovar-lo.

També és el cas de les associacions de mares i pares, els quals mantenen en el discurs de forma predominant els temes relacionats amb la matriculació. El sector de mares i pares de la comunitat educativa va viure durant els 80 un període molt intens de debat al voltant d'aquesta temàtica, posicionant-se a favor o en contra dels principis sobre el dret a l'educació que promovia la LOGSE, situant-se més al costat d'aquest dret o al de la llibertat d'ensenyament. Per aquest motiu és probable que, avui encara, molts dels temes relacionats amb l'atenció a la diversitat els analitzin des d'aquesta perspectiva de l'accés al sistema com element fonamental de garantir el respecte a la diferència i la lluita contra la desigualtat.

I també és remarcable el cas dels Moviments de Renovació Pedagògica, que insisteixen en la retòrica de la transformació social, si fa no fa amb arguments molt similars als que manegaven en els inicis de la seva constitució, en plena època franquista, un període en el qual els objectius socials eren prioritaris per damunt de qualsevol altre plantejament.

Seria important que aquestes organitzacions prenguessin consciència d'aquest llast i sapiguessin fer-hi front, bé sigui per desfer-se'n bé sigui per posar-lo al dia.

8.3. Conclusions de naturalesa operativa

Pel que fa a la gènesi del discurs sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya, volem constatar que el motor inicial i la generalització d'aquest correlaciona amb la implantació de la Reforma educativa que va suposar l'aprovació i desplegament de la LOGSE.

Tot i que probablement també podríem acabar concluint que la causa de la irrupció del discurs sobre atenció a la diversitat és l'arribada de la Reforma, no hem trobat indicis suficients com per afirmar aquesta relació de causa-efecte. El que queda molt clar és l'aparició del terme (en els programes de formació analitzats, en les referències històriques de les converses dels grups de discussió) just en el mateix període en què la LOGSE emprèn el seu camí a Catalunya, a principis dels 90. Amb anterioritat a aquesta data, trobem referències a intervenció educativa sobre diversitat de gènere, o derivada de discapacitats (Educació Especial), però no aquesta denominació.

Un dels primers elements que hem de valorar d'aquest fet és que, tant per tot allò que pugui resultar positiu com per tot allò negatiu, el discurs sobre atenció a la diversitat anirà estretament lligat al discurs i la percepció de la Reforma de la LOGSE, produint-se una associació i identificació que molt sovint no permet l'elaboració d'un discurs més rigorós que sàpiga diferenciar entre la lògica política del discurs sobre una llei i la lògica tecnològica del discurs sobre estratègies psicopedagògiques.

Probablement per aquests motius ens trobem que, a voltes, sobre atenció a la diversitat s'elabora un discurs operatiu però anclat en la teoria, sense arribar a desplegar formulacions i arguments arrelats en la

pràctica dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquí trobem probablement un dels motius pels quals el discurs sobre atenció a la diversitat té poca credibilitat entre nombrosos sectors de professorat, ja que la racionalitat discursiva amb què s'aborda no és la més adequada atesa la naturalesa del contingut. L'atenció a la diversitat ha acabat essent contemplada més com un problema ue com una oportunitat.

En aquest sentit, sembla raonable recomanar que qualsevol projecte que tingui per objecte el discurs sobre atenció a la diversitat, sàpiga distingir i precisar de què s'està parlant, i evitar la vinculació entre allò que és un principi d'intervenció psicopedagògica d'una ideologia. En una època com l'actual, en la qual s'utilitza el concepte d'atenció a la diversitat des de les instàncies del poder conservador i liberal per justificar la segregació, es fa més necessària que mai aquesta distinció.

Volem fer evidents els diferents mecanismes de transformació del discurs sobre Atenció a la Diversitat que utilitzen els diversos sectors de la comunitat educativa, diferenciant-se en el ritme, la intensitat i la orientació d'aquests canvis, així com en la relació que estableixen amb la realitat social.

La possibilitat d'analitzar materials documentals d'institucions corresponents a la darrera dècada, així com l'oportunitat d'analitzar les veus dels diferents sectors en primera persona a través dels grups de discussió, ens ha permès poder identificar i dibuixar canvis substantius en la naturalesa del discurs sobre atenció a la diversitat de tots ells.

El discurs produït per les famílies i la societat civil (moviments de joves) va canviant a mesura que passa el temps d'una manera significativa. És un discurs sacsejat per les onades socials de l'actualitat que es generen en les àrees més centrals de la comunitat educativa (professorat,

Administració educativa), i intenta donar-hi resposta des de la pròpia identitat.

En canvi, constatem que el discurs produït pel professorat és més estable, no està tan subjecte als diversos canvis en el context socioeducatiu, amb tot allò que pot tenir de positiu i de negatiu aquest fet. El discursos sobre atenció a la diversitat del professorat no canvien en la seva essència sinó que transformen les retòriques discursives mantenint els elements nuclears de significat invariants.

De nou queda manifesta la volubilitat del discurs que realitzen els sectors no professionals. El ritme de transformació és ràpid però poc consistent, i acostuma a realitzar-se des d'una orientació centrípeta del canvi. Els sectors professionals, per als quals l'atenció a la diversitat és un element capital de la seva actuació i desenvolupament professional, tendeixen a ralentir els canvis, que habitualment es produeixen seguint una orientació centrífuga en el si del sistema.

Una de les possibles conseqüències d'aquesta conclusió seria enfortir els discursos sobre atenció a la diversitat dels sectors no professionals, doncs aquest enfortiment facilitaria una dinàmica de la comunitat educativa molt més participativa i fonamentada en criteris de relació dialògica.

Constatem que les vies d'accés al coneixement que permeten elaborar el discurs sobre atenció a la diversitat són diferenciades segons el grau de formalitat de la institució educativa: mentres que per a l'educació formal l'input prové directament de la comunitat científica, en el cas de l'educació no formal l'input prové majoritàriament de la pròpia educació formal.

Dit d'una altra manera, l'educació no formal no té un discurs particular i construït directament sobre les bases del coneixement sinó que s'articla de forma dependent en funció de la pauta que marca l'educació formal. Aquest fet provoca que, en alguns casos (com el dels moviments de joves estudiats, MEGSJC i CNJC), que el discurs construït estigui mediatitzat per variables que són alienes a la pròpia lògica de les institucions d'educació no formal. És aleshores quan es duen a terme usos inadequats de terminologia, falta de correspondència entre les categories usades i la realitat que vol descriure, etc.

Hem de preguntar-nos si la *formalització* de l'educació no formal en matèria d'atenció a la diversitat resulta profitosa o no. Les causes podem atribuir-les entre d'altres factors, al diferencial d'estatus i prestigi que té una i altra educació, fet que condiciona fortament a la més afeblida des del punt de vista social, la no formal, a buscar en els cànons formals una certa legitimació de la seva tasca.

Amb tot, podem considerar que aquest camí és erroni, i que l'educació no formal hauria de partir de les fonts directes del coneixement per a elaborar el seu discurs propi. Aquest fet no resulta contradictori, però, amb la necessitat d'avançar vers la construcció d'entorns comunitaris amb una forta col·laboració entre ambdues dimensions educatives, incidint en la constitució d'autèntiques comunitats d'aprenentatge i entorn urbans conscients del seu rol educador amb les generacions presents i futures.

BIBLIOGRAFIA

AA.DD.: *Una escuela efectiva para todos*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 64-68, Barcelona: Editorial Praxis.

AA.DD.: *La escolarización combinada*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 69-71, Barcelona: Editorial Praxis.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M.; BASSEDAS, E.; ORTEGA, A.: *Les adaptacions curriculars*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

ALSINET, J.; RIBERA, M.: *La relació entre els centres educatius i l'entorn*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

ANGULO, J.F. (1995) : *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*, a *Kikirikí*, núm. 35, pp.25-33.

APPLE, M.; KING, N.: *¿Qué enseñan las escuelas?*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 37-53.

ARCONADA, A.: *Eliminar todo tipo de barreras*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 55-58, Barcelona: Editorial Praxis.

ARNAUS, R.: *La apertura amorosa en la relación educativa*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 70-73, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

AYMERICH, M.; GOTZENS, C.: *Explicaciones del proceso docente dirigidas a su optimización*, pp. 145-168, a BELTRÁN, J.; GENOVAR, C. (Edit.) (1999): *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*, Síntesis psicología.

BAJO DE VICTORIA-GASTEIZ, R.: *Una comunidad de aprendizaje*, a *Cuadernos de Pedagogía*, num. 270 (Juny-1998), pp. 36-44, Barcelona: Praxis.

BANKS, J.: *Multicultural education: nature, challenges, and opportunities*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

BARRAGÁN, F. (1994): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

BAUMAN, Z.; BECK, U.; GIDDENS, A.; LUHMANN, N. (1996): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona: Editorial Anthropos.

BECK, U.: *Teoría de la modernización reflexiva*, a BAUMAN, Z.; BECK, U.; GIDDENS, A.; LUHMANN, N. (1996): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona: Editorial Anthropos.

BELL, D.: *Remembrances of Racism Past: Getting Beyond the Civil Rights Decline*, a BELL, D. et al. (1993): *Race in America. The Struggle for Equality*, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1996): *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*, Barcelona: Editorial Herder.

BERNARD-POWERS, J.: *Rethinking the role of gender and achievement in schooling*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

BERNSTEIN, B.: *Clase y pedagogías visibles e invisibles*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 54-72.

BERNSTEIN, B. (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

BLANCO, N.: *¿Hacia dónde va la libertad femenina?*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 54-56 Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

BOURDIEU, P.: *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 20-36.

BOURDIEU, P. : *Los poderes y su reproducción*, a VELASCO, H.M. et Al. (1993) : *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid : Trotta.

BRONFENBRENNER, U. (1987) : *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona : Paidós.

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial, S.A.

CALVO, K.: *Polítiques d'(homo)sexualitat a Espanya. Les respostes de la democràcia davant un dilema moral*, a GUASCH, Ò. (Coord.) (2002): *Sociologia de la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

CANDEL, I.: *Para saber más*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 40-45, Barcelona: Editorial Praxis.

CANEVARO, A.; BALZARETTI, C.; RIGON, G. (1996): *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Scandicci – Firenze (Itàlia) : La Nuova Italia Editrice.

CAPRA, F. (1996): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona: Editorial Anagrama, S.a.

CARA, S. i RANSON, S. (2002) : *Learning communities: a guide to assessing practice and progress*, Londres : Department for Education and Employment.

CARABÍ, A.: *Masculinitats i gènere*, a GUASCH, Ò. (Coord.) (2002): *Sociologia de la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

CARDÚS, S. (2000): *El desconcert de l'educació*, Barcelona: Edicions La Campana.

CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona: Editorial Laertes.

CASANOVA, M.A.: *La organización escolar al servicio de la integración*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 50-54, Barcelona: Editorial Praxis.

CASTELLS, M. (1997) : *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (vols. I, II i III)*, Madrid : Alianza Editorial.

CASTELLS, M.; FONT, J.: *Un centro de recursos abierto*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 59-63, Barcelona: Editorial Praxis.

CASTIÑEIRA, A.: *Davantall: ideals i límits del comunitarisme liberal*, a *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm.11, (juliol/setembre-2001), pp.90-92, Barcelona: Departament de la Presidència – Generalitat de Catalunya.

CHAM, A.; CHAM, L.: *Origen cultural i integració dels immigrants*, a *Perspectiva escolar*, núm.176 (juny-1993), pp. 24-30, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

CLARIANA, M. (2000) : *Apunts sobre Estils Docents*, document policopiat, Bellaterra : UAB.

COLE, M. (1996): *Psicología cultural*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

COLL, C. (1999) : *L'educació secundària obligatòria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu*, a TEMPS D'EDUCACIÓ, núm. 21, pp. 117-137, Barcelona : UB.

COLL, C. : *Política educativa: educación, territorio y co-responsabilidad social y ciudadana con la educación*, a GARDE, J.A. (Ed.) (2000) : *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España*, Madrid : Fundación Hogar del Empleado.

COLOM, A.J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

COLOM, A.J.; MÈLICH, J-C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

COMAS, J.M.: *Orígens de les actituds i els moviments racistes al món contemporani*, a *Perspectiva escolar*, núm.176 (juny-1993), pp. 5-10, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

COMER, J.P. (1980) : *School power: implications of an intervention project*, Nova York (EUA) : Simon & Schuster.

CONTRERAS, J. : *El profesorado y la República escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287 (gener-2000), pp. 80-85, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

CONTRERAS, J.: *Educación la mirada... y el oído*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 61-65, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

COTS, J.: *El racisme com a forma de discriminació en els grans textos sobre drets humans dels infants*, a *Perspectiva escolar*, núm.176 (juny-1993), pp. 18-23, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

DELGADO, M. (1998): *Diversitat i integració*, Barcelona: Editorial Empúries.

DIAZ, C.: *The next millennium: a multicultural imperative for education*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

DIAZ, C.: *Resistance to multicultural education: concerns and responses*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1992) : *Aprender para el siglo XXI*, Madrid : Akal.

DREEBEN, R.: *El currículum no-escrito y su relación con los valores*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 73-86.

DUCH, LI. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

EGAN, K. (2000) : *Mentes educadas*, Barcelona : Paidós.

ELBOJ, C. et al: *Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)*, a *Contextos educativos*, vol. I (1998), pp. 53-75, La Rioja: Universidad de la Rioja.

ELEJABARRIETA, F. (2000) : *Apunts sobre Metodologia d'Investigació de les Ciències Socials*, document policopiat, Bellaterra : UAB.

EMMANUEL, E.J.: *L'ideal del comunitarisme liberal*, a *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm.11, (juliol/setembre-2001), pp.109-121, Barcelona: Departament de la Presidència – Generalitat de Catalunya.

ENRIC, I.; GUIU, A.: *Educación Secundaria Obligatoria. Conocer al otro*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.263 (novembre-1997), pp. 66-69, Barcelona: Editorial Praxis.

ESTEVE, J.M. (1997) : *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona : Ariel Educación.

EURYDICE (1997) : *Dix années de réforme de l'enseignement obligatoire dans l'Union Européenne*, Brussel·les : Comissió Europea.

FARLEY, R.: *The common destiny of blacks and whites: observations about the social and economic status of the races*, a BELL, D. et al. (1993): *Race in America. The Struggle for Equality*, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Igualdad, equidad, solidaridad*, a Universidad de Zaragoza-Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, (2001) : *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, Málaga : Aljibe.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Iguals, llibres y responsables*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 56-60, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

FINKIELKRAUT (1990) : *La derrota del pensamiento*, Barcelona : Anagrama.

FLECHA, R.: *Las comunidades de aprendizaje: igualdad informativa en la nueva sociedad de la información*, a *Libre pensamiento*, núm. 28, (tardor-1998), pp. 37-41, Madrid: CGT.

FOUCAULT, M. (1973): *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets Editores, S.a.

GARCIA, M.: *Educación Infantil. Interacción y ayuda entre iguales*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.263 (novembre-1997), pp. 56-61, Barcelona: Editorial Praxis.

GARCIA, M.; PUIG, M.: *Enseñanza primaria. Aprender a cooperar*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.263 (novembre-1997), pp. 62-65, Barcelona: Editorial Praxis.

GARCIA, R.L.: *Educating for human rights: a curriculum blueprint*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

GARCIA LLAMAS, (1999) : *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*, Monografías Escuela Española, Barcelona : Praxis.

GAIRÍN, J. : *Una escuela para todos: un reto social y educativo*, a Universidad de Zaragoza-Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, (2001) : *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, Málaga : Aljibe.

GAY, G.: *Effective teaching practices for multicultural classrooms*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

GENOVAR, C. et al.: *La evaluación de la calidad del comportamiento docente universitario*, pp. 169-212, a BELTRÁN, J.; GENOVAR, C. (Edit.) (1999): *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*, Madrid : Síntesis Psicología.

GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid: Ed. Dykinson, S.L.

GIDDENS, A. : *Modernidad y autoidentidad*, a BAUMAN, Z.; BECK, U.; GIDDENS, A.; LUHMANN, N. (1996): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona: Editorial Anthropos

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Planificación de la investigación educativa y su impacto de la realidad*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 166-188.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Hacerse cargo de la heterogeneidad*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 52-55, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

GINÉ, C.: *¿Hacia dónde va la integración?*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.269 (maig-1998), pp. 40-45, Barcelona: Editorial Praxis.

GIROUX, H. I FLECHA, R. (1992) : *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona : Paidós.

GLASER, B.G. i STRAUSS, A.L. (1967) : *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago (EUA) : Aldine.

GRAÑERAS, M; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. AND MOLINUEVO, J. (1997) : *Catorce años de investigación sobre desigualdades en España*, Madrid : CIDE.

GRASA, R.: *Evolución de la educación para la paz: la centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287 (gener-2000), pp. 52-56, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*, Barcelona: Ediciones Pomares, S.A.

GUASCH, Ò.: *L'heterosexualitat com a problema social: envers un model obert de sexualitat*, a GUASCH, Ò. (Coord.) (2002): *Sociologia de*

la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

GÜELL, M. i MUÑOZ, J. (1998) : *Desconeix-te tu mateix*, Barcelona : Edicions 62.

GUMUZIO, E. et al.: *Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*, a *Aula de Innovación Educativa*, núm.72 (pp. 49-59), Barcelona: Graó.

HABERMAS, J. (1988) : *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid : Taurus. (Vols. I i II)

HABERMAS (1991) : *Problemas de legitimación el el capitalismo tardío*, Buenos Aires (Argentina) : Amorrortu.

HABERMAS, J. (1991) : *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid : Taurus.

HARGREAVES, A. i FULLAN, M. (1991) : *Teacher Development and Educational Change*, Filadèlfia (EUA) : Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

HARGREAVES, A. et al. (1998) : *Una educación para el cambio*, Barcelona : Octaedro.

HARTNEY, C.; SLEETER, C.: *Involving special educators in challenging injustice in education*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

HIDALGO, M.; IGLESIAS, M.: *Soñar sin límites*, a *Fusión*, núm. 52, pp. 22-23, Oviedo.

HODDER, I. : *The interpretation of documents and material culture*, a DENZIN, E. i LINCOLN, Y. (Eds.) (1994) : *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks-California (EUA) : Sage.

HUEBNER, H.: *El estado moribundo del currículum*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 210-223.

HUSEN, T. i NEVILLE, T. (1985) : *The International Encyclopedia of Education*, Londres (UK) : Pergamon Press.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Editorial Graó.

JIMÉNEZ, P. i VILÀ, M. (1999) : *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga : Aljibe.

JONES, J.E.(Jr): *The rise and fall of affirmative action*, a BELL, D. et al. (1993): *Race in America. The Struggle for Equality*, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

KAHN, R. i CANNELL, C.F. (1957) : *The dynamics of interviewing*, Nova York (EUA) : John Wiley.

KEIRSEY, D. (1999) : *Please understand me II: Temperament, Character, Intelligence*, Del Mar-Califòrnia (EUA) : Prometheus Nemesis Book Co.

KLIEBARD, H.M.: *Teoría del currículum: póngame un ejemplo*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 224-230.

KUHN, T. (1975) : *La estructura de las revoluciones científicas*, México : Fondo de Cultura Económica.

LAWN, M.; BARTON, L.: *Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 241-250.

LEVIN, H. (1988) : *Towards Accelerated Schools*, Stanford-Califòrnia (EUA) : Stanford University-ASP.

LEVIN, H. : *Accelerated Schools, a Deca of Evolution*, a HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (1998) : *International Handbook of Educational Change*, EUA : Kluwer Academic Publishers.

LEWIS, J.; SAMUDA, R.J.: *Evaluation practices for the multicultural classroom*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

LÓPEZ CARRETERO, A.: *Entre madres y maestras*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 62-65, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

LÓPEZ MELERO, M. i GUERRERO, F. (Comps.) (1993) : *Lecturas sobre integración escolar y social*, Barcelona : Paidós.

LÓPEZ MELERO, M. : *Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor*, a AA.DD. (1997) : *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga : Aula Libre.

LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.a.

MANZANO, R. (2000): *Les veus del professorat davant la reforma*, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*, Madrid: Alianza Editorial.

MARCHESI, A. i MARTIN, E. : *Del lenguaje de los trastornos a las necesidades educativas especiales*, a MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (1990) : *Desarrollo psicológico y educación* (Vols. I, II i III), Madrid : Alianza Editorial.

MARDONES, J.M. (1991): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona: Editorial Anthropos.

MARINA, J.A. (2000): *Crónicas de la ultramodernidad*, Barcelona: Editorial Anagrama, S.a.

MASALLES, J.; RIGOL, A.: *L'organització de centres en el marc d'un model participatiu de gestió educativa. Criteris i objectius en relació amb l'atenció a l'alumnat*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

MASIP, M.; RIGOL, A.: *L'aula, escenari de la diversitat*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

MCCOMBS, B.L. i WHISLER, J.S. (2000) : *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*, Barcelona : Paidós.

MCDONALD-ROSS, M.: *Objetivos de conducta. Una revisión crítica*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 265-300.

MCDONALD, M.: *La evaluación y el control de la educación*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 467-478.

McGEE BANKS, C.A.: *The leadership challenge in multicultural education*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

MEIRIEU, P. (1998) : *Frankenstein educador*, Barcelona : Laertes Psicopedagogia.

MIR, C.: *¿Diversidad o heterogeneidad?*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.263 (novembre-1997), pp. 44-50, Barcelona: Editorial Praxis.

MOLAS, I. : *La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política*, a AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990) : *La Ciutat Educadora*. Barcelona : Servei de Publicacions Municipal.

MONTOYA, M.: *Crear puentes, hacer educación*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 66-69, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

MORGAN, D.L. (1988) : *Focus groups as qualitative research*, Londres (UK) : Sage.

MORIN, E. (2000): *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

MORIN, E. (2001): *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*, Barcelona: Edicions La Campana.

MUÑOZ, E.: *Una reflexió des de la pràctica sobre les teories de la reforma per atendre la diversitat*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

MUÑOZ JUSTICIA, J. (2001) : *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*, document digitalitzat, Bellaterra : UAB.

NIACE (2002) : *About NIACE*, Londres (UK) : National Institute of Adult Continuing Education.

NIETO, S.: *We speak in many tongues: language diversity and multicultural education*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

NOTÓ, C.: *Els suports a l'aula*, a ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. et al. (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona: Editorial Graó.

NÚÑEZ, E.: *Identitats de gènere i diversitat. Significació de la diferència social i funcions socials del gènere*, a GUASCH, Ò. (Coord.) (2002): *Sociologia de la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

O'DOWD, D.; DALY, N.: *Teacher education programs*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

OLIVA, F.; HENSON, R.: *¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 356-363.

OLMEDO, R.: *La escuela soñada*, a *Caritas*, núm. 16 (Febrer-1997), pp. 14-16, Madrid: Caritas Española.

PARLETT, M.; HAMILTON, D.: *La evaluación como iluminación*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 450-466.

PATE, G.S.: *Reducing prejudice in society: the role of schools*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

PEARPOINT, J. i FOREST, M. (1999) : *Action for Inclusion*, Toronto (CA) : Inclusion Press International.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 95-138.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *Un aprendizaje diverso y relevante*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 66-70, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

PERRENOUD, P. (1984): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Ediciones Morata.

PINAR, W.: *La reconceptualización en los estudios del currículum*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 231-240.

PINO VILLALBA, C.: *En primera persona*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 74-77, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

PIUSSI, A.M.: *El sentido libre de la diferencia sexual*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 57-61, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

PLATT, J. : *Evidence and proof in documentary research*, a *Sociological Review*, vol. 29-1 (any 1981), pp.31-66.

POPKEWITZ, Th.: *Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 306-321.

POTTER, J. (1998): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona : Paidós.

REDÓ, M.: *El asesor psicopedagógico. Una colaboración interprofesional*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.263 (novembre-1997), pp. 51-55, Barcelona: Editorial Praxis.

ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1968) : *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development'*, Nova York (EUA) : Rinehart and Winston.

SANDEL, M.: *Els límits del comunitarisme*, a *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm.11, (juliol/setembre-2001), pp.90-92, Barcelona: Departament de la Presidència – Generalitat de Catalunya.

SANTOS GUERRA, M.A.: *Organizar la diversidad*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 76-80, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

SANZ, M.: *Les comunitats d'aprenentatge: de la conflictivitat a la participació*, a *Diari de la Fundació Catalana de l'Esplai*, núm. 10 (1999), pp. 16-17, Barcelona: Fundació Catalana de l'Esplai.

SEARLE, J.R. (1997): *La construcción de la realidad social*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

SHAVELSON, R.: *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*, a GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 322-348.

SLAVIN, R. i MADDEN, N. (1988) : *Instructional strategies for accelerating the achievement of students at-risk*, Stanford-California (EUA) : Conference on Acceleration of Education of At-Risk Students.

SYLWESTER, R. : *How emotions affect learning*, a *Educational Leadership*, vol. 52 (2) (any 1994), pp.60-65.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

SUCHODOLSKI, B. (1986): *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència*, Vic: Eumo Editorial.

SWISHER, K.: *Learning styles: implications for teachers*, a DIAZ, C. et al. (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C.: National Education Association Publication.

THOMPSON, J.: *Identitat comunitària i ciutadania mundial*, a *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm.11, (juliol/setembre-2001), pp.90-92, Barcelona: Departament de la Presidència – Generalitat de Catalunya.

TIRADO, V.: *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*, a *Signos*, núm.18, (abril/juny-1996), pp.24-31, Gijón: Centro de Profesores de Gijón.

TORRES, J.: *La cultura escolar*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.311 (març-2002), pp. 71-75, Barcelona: Editorial Cisspraxis, S.A.

TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.

TURNER, B.S. (1990) : *Theories of Modernity and Postmodernity*, Londres (UK) : Sage.

VALLES MARTÍNEZ, M.S. (1997) : *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid : Síntesis.

VERT, J.M. (2002) : *Apunts sobre Grounded Theory i anàlisi qualitativa de dades*, document policopiat, Bellaterra : UAB.

VILA-ABADAL, J.: *Per què hi ha tanta heterofòbia?*, a *Perspectiva escolar*, núm.176 (juny-1993), pp. 11-17, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

VILLÀ, F.: *Experiències d'educació i convivència d'infants catalans i immigrants estrangers*, a *Perspectiva escolar*, núm.176 (juny-1993), pp. 31-35, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

VIÑAO, A.: *El debate sobre la ESO*, a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.306 (octubre-2001), pp. 80-86, Valencia: Editorial Cisspraxis, S.A.

VIÑUALES, O.: *Lesbianisme i canvi social. Identitats contingents*, a GUASCH, Ò. (Coord.) (2002): *Sociologia de la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

WALZER, M.: *Individu i associació*, a *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm.11, (juliol/setembre-2001), pp.93-108, Barcelona: Departament de la Presidència – Generalitat de Catalunya.

WELLMER, A. (1985): *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad*, Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

WERTSCH, J. (1991): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

WILLIAMS, P.: *Fetal fictions: an exploration of property archetypes in racial and gendered contexts*, a BELL, D. et al. (1993): *Race in America. The Struggle for Equality*, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.