
Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar¹

The paradoxes of attention to diversity: an approach from educational justice

Aina Tarabini

Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

A/e: aina.tarabini@uab.cat

Data de recepció de l'article: 10 de maig de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.111

Resum

L'objectiu d'aquest article és analitzar les estratègies d'atenció a la diversitat que s'apliquen als centres d'educació secundària obligatòria de Catalunya des de la perspectiva de la justícia educativa. A partir dels resultats d'una recerca qualitativa basada en estudis de cas etnogràfics a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona, l'estudi mostra les paradoxes i les contradiccions de les concepcions i les accions dominants per fer front a la diversitat als centres educatius catalans. En concret, s'identifiquen les dinàmiques d'exclusió i reproducció de desigualtats que es desprenen de dues accepcions majoritàries del concepte de diversitat, *la diversitat com a problema* i *la diversitat com a mite*, i de dues estratègies dominants per gestionar l'atenció a la diversitat, els agrupaments per nivell i la diversificació curricular. En conjunt, l'article posa de manifest la necessitat d'avançar cap a un sistema veritablement comprensiu i inclusiu que generi les mateixes condicions per a tot l'alumnat no només per accedir a l'escola sinó també i sobretot per desenvolupar una experiència escolar reeixida i adquirir un aprenentatge significatiu i rellevant.

1. Aquest article reforça i amplia algunes de les reflexions publicades recentment a *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar* (Tarabini, 2017a).

Paraules clau

Atenció a la diversitat, inclusió educativa, justícia educativa, desigualtats educatives, justícia curricular, experiència escolar.

Abstract

The objective of this article is to analyse the strategies for managing educational diversity in Catalan comprehensive secondary schooling (from 12 to 16 years old) from the standpoint of educational justice. Based on a qualitative research supported by ethnographic case studies in five secondary schools in Barcelona, this article demonstrates the paradoxes and contradictions of the dominant discourses and interventions on the management of diversity within the educational system. Specifically, it identifies the dynamics of exclusion and reproduction of inequality embedded in two dominant conceptions of diversity ("diversity as a problem" and "diversity as a myth") and in two hegemonic mechanisms for the management of diversity within the system (grouping by ability and curricular diversification). All in all, the article argues for the need to build a larger comprehensive and inclusive system able to generate equal conditions for all the students not only to access education but also and above all to develop successful educational experiences and to acquire significant and relevant knowledge.

Keywords

Attention to diversity, educational inclusion, educational justice, educational inequality, curricular justice, educational experience.

Introducció

L'atenció a la diversitat ha estat un objecte d'atenció privilegiat per a la recerca pedagògica desenvolupada al nostre país, i també són diverses les investigacions que des de la sociologia s'han centrat en aquest tema d'estudi (Essomba, 2005; Echeita, 2006; Bonal i Rambla, 1999). El tema és altament pertinent perquè, si bé el nostre sistema educatiu és oficialment comprensiu durant tota l'educació secundària obligatòria (ESO), són nombroses les recerques que han posat de manifest els impactes no sempre igualadors o equitatius que aquest sistema genera (Bolívar, 2005; Casal, Garcia, i Merino, 2007; Alegre, 2010).

D'una banda, el sistema educatiu català es caracteritza per l'existència de formes de segregació interna que, a través de diferents modalitats d'agrupament de l'alumnat, genera formes altament diferents i desiguals de provisió curricular, pedagògica i relacional. De tal manera, la comprensivitat formal del sistema queda compromesa

per unes formes d'organització que no sempre permeten oferir a tot l'alumnat la mateixa formació, els mateixos recursos i les mateixes experiències educatives. Més aviat al contrari, el mateix marc curricular que en l'àmbit formal caracteritza l'educació comprensiva queda segmentat en diferents nivells d'exigència i execució, en funció del grup en què l'alumnat està escolaritzat.

D'altra banda, cal tenir en compte que el sistema educatiu català encara presenta uns nivells de fracàs i abandonament escolar excessivament elevats, la qual cosa ens obliga a preguntar-nos pels impactes de la comprensivitat escolar en termes de resultats d'aprenentatge per a tots els estudiants. De fet, si entenem que el dret a l'educació i la inclusió educativa va més enllà de l'accés a l'escola i implica també l'accés a experiències escolars satisfactòries i a coneixements significatius i rellevants, el debat sobre la comprensivitat i l'atenció a la diversitat no es pot deslligar dels resultats del sistema en termes d'èxit, fracàs i abandonament escolar.

Dit d'una altra manera, podem parlar d'un sistema veritablement comprensiu quan gairebé un 20 % dels nostres joves no aconsegueixen la titulació que avui en dia es considera mínima necessària per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral, sigui en la seva vessant acadèmica (el batxillerat) o en la seva vessant professional (els cicles formatius de grau mitjà)? Segons l'IDESCAT, la taxa d'abandonament escolar prematur a Catalunya, l'any 2016, era del 18 %. Podem parlar d'un sistema educatiu just quan són nombrosos els joves que en la seva experiència escolar viuen dinàmiques de microexclusió educativa que passen per aspectes tan diversos com l'expulsió, la repetició, la manca de relacions afectives o «simplement» l'avorriment i la manca de motivació? Cap on hem de caminar per garantir que el nostre sistema educatiu proveeixi coneixements d'igual valor, rellevància i significat social a tots els nostres estudiants? I per garantir que el sistema habilita els nostres joves per participar en la societat com a ciutadans de ple dret?

En aquest context, l'objectiu de l'article és analitzar les estratègies d'atenció a la diversitat que operen dins el sistema educatiu català, i en particular durant l'ESO, des de la perspectiva de la justícia educativa (Lynch i Baker, 2005), tot preguntant-nos quines són les seves possibilitats, els seus límits, les seves contradiccions i les seves

omissions per garantir la inclusió efectiva de tot l'alumnat, des d'una perspectiva global. Per fer-ho, partim d'una concepció ampliada de la diversitat i l'atenció a la diversitat (Escudero, 2007; Martínez Domínguez, 2005) que sigui capaç d'anar més enllà d'accions puntuals i residuals sobre l'alumnat amb més dificultats i interpel·li tota la comunitat educativa, a l'arrel mateixa de l'organització pedagògica i curricular a partir de la qual operen els centres educatius. Tal com afirma Escudero (2012), l'atenció a la diversitat ha de ser el *leitmotiv* de l'acció quotidiana als centres i, com a tal, no es pot deslligar de la lògica de l'educació inclusiva. Es tracta d'una qüestió de drets fonamentals que s'ha d'abordar des de principis de justícia social i s'ha d'expressar en la consecució de resultats satisfactoris per a tot l'alumnat.

El material empíric en què es basa l'article prové dels resultats del projecte de recerca ABJOVES,¹ un projecte sobre abandonament escolar prematur desenvolupat a Catalunya durant tres anys i mig (2013-2016) i a partir del qual s'han dut a terme estudis de cas etnogràfics a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona. El treball de camp del projecte inclou més de cent entrevistes en profunditat (cinquanta amb equips directius i professorat i cinc amb estudiants de segon cicle de l'ESO), onze grups de discussió (cinc amb docents i sis amb estudiants, amb una mitjana de vuit participants a cada grup i, per tant, un total de quaranta docents i quaranta-vuit alumnes implicats), observacions d'espais formals i informals dels centres educatius participants (aules, reunions d'equips docents, juntes d'avaluació, sales de professorat, etc.) i anàlisis de documents i dades de centre (projectes educatius de centre, dades del Departament d'Ensenyament, etc.). Aquest ampli conjunt d'evidències empíriques permet justificar els resultats que es presenten a continuació.

El concepte de diversitat i l'impacte que té en l'acció pedagògica

¹ El projecte ABJOVES (El abandono escolar prematuro en España: un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes) (ref. CSO2012-31571, IP Aina Tarabini) és un projecte d'R+D+I finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat per al període 2013-2016 i coordinat pel grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) de la UAB. Més informació a: <http://abjoves.es>

Els conceptes de diversitat i d'atenció a la diversitat formen part de la realitat quotidiana dels centres educatius arreu del territori català. No només estan presents en els discursos diaris de mestres i professorat sinó que es reflecteixen en hores de dedicació docent, estructures psicopedagògiques específiques (les comissions d'atenció a la diversitat, per exemple) i, inclús, en grups d'alumnes concrets (els anomenats *grups de diversitat*). Aquest ús generalitzat, però, no implica que la seva concepció sigui unívoca i precisa. Ans al contrari, són tantes les connotacions i els significats amb què s'empra el concepte de diversitat que cal repensar-lo i ressituar-lo per tal que mantingui la seva rellevància i utilitat. Es tracta d'un concepte, de fet, que sovint tendeix a emprar-se com a eufemisme per referir-se a una multitud de realitats (pobresa, segregació escolar, classe social i així successivament) que, com que no sempre són políticament correctes i/o desitjades, s'exclouen del vocabulari social i pedagògic. I, en excloure discursivament aquestes realitats, sembla que no existeixin. Tal com argumenta Foucault (1981), els discursos tenen capacitat de crear realitats. La mateixa organització dels discursos és una forma clau a partir de la qual s'expressen les relacions de poder, en la mesura que creen i amaguen realitats, estableixen ordres de prioritats, produeixen coneixements i pràctiques legítimes, mentre que en neguen o en critiquen d'altres. És, doncs, fonamental problematitzar l'ús del concepte de diversitat, posant de manifest allò que sovint es dona per descomptat.

De la nostra recerca, se'n desprenen dos usos majoritaris del concepte de diversitat que, de forma conjunta, contribueixen a generar classificacions simbòliques i materials entre els centres i l'alumnat, i que, alhora, condueixen a intervencions pedagògiques i polítiques amb diferents impactes en clau de justícia escolar: d'una banda, el que hem anomenat *la diversitat com a problema* i, de l'altra, el que hem definit com *la diversitat com a mite*. Vegem-ho.

La diversitat com a problema

La idea de diversitat com a problema és aquella que, sigui dirigint-se a alumnes (els alumnes de diversitat), a grups classe (els grups de diversitat) o a centres educatius específics (els centres de diversitat), entén que la diversitat és una anomalia que s'ha de corregir i en la qual cal intervenir. A partir d'un ús àmpliament genèric de què

inclou aquesta diversitat, que engloba una multitud de fenòmens poc definits i precisats, aquesta concepció construeix un imaginari educatiu basat en fortes dicotomies entre un «nosaltres» i un «altres», que té una gran capacitat de classificació i jerarquització pedagògica i social. Els «altres», des d'aquesta mirada, són tots aquells que es distancien políticament, socialment i culturalment de l'ideal normatiu de què és un «bon alumne» (o un «bon centre»), basant-se en un ideal imaginari d'homogeneïtat en educació que concep tot allò que s'escapi de la «norma dominant» en clau deficitària. Ja fa anys que la sociologia de l'educació fa notar que la construcció de l'alumne ideal no és neutral en termes de classe, gènere i etnicitat (Rist, 2000). I és precisament d'acord amb aquesta imatge ideal segons la qual es construeixen els patrons de «normalitat» a partir dels quals es valora i jutja la resta d'estudiants. Vegem com opera aquesta concepció de la diversitat com a problema pel que fa a l'alumne, al grup classe i al centre educatiu.

El concepte de diversitat com a problema s'empra per referir-se a dos tipus d'estudiants, que sovint se superposen: l'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural, d'una banda, i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o problemes de comportament, de l'altra. Ells són els «alumnes diversos», la resta «som els normals». Es tracta, doncs, d'alumnes les característiques socials, econòmiques, culturals i/o ètniques dels quals, com dèiem, s'allunyen del model ideal d'alumne autòcton i de classe mitjana professional per al qual sovint està pensada l'escola i que encara predomina en alguns imaginaris docents. Són alumnes que no qüestionen els objectius de l'escola i de la pràctica pedagògica; que gairebé ja venen apresos de casa.

Quan s'associa el concepte de diversitat al perfil social i acadèmic d'un tipus particular d'alumnat —per tant, es limita l'habilitat per reconèixer i atendre els múltiples perfils, capacitats i intel·ligències que presenta l'alumnat del qualsevol sistema educatiu i que, com a tals, han de ser objecte d'atenció educativa i pedagògica—, es pressuposa que hi ha un patró estàndard d'alumne per al qual està pensada l'acció educativa. Però, tal com diu Cela (2018): «Un mestre no pot deixar d'acollir. No pot dir: si tu no respons als meus patrons, fora. Seria anar en contra de la teva feina.» És més, la diversitat, *per se*, és un tret inherent de la condició humana

que, com a tal, és intrínseca al sistema educatiu. Pensar en un sistema homogeni, en un alumnat homogeni, és una fal·làcia.

Més encara, sota aquest ús homogeneïtzador del concepte de diversitat opera també un «principi de normalització» a partir del qual tot aquell alumnat que s'allunya del perfil sociocultural «ideal» és tractat, com avançàvem anteriorment, en forma de dèficit, de problema o de patologia. Sens dubte, una de les conseqüències d'aquesta definició rau en un model d'atenció a la diversitat que actua només sobre aquells alumnes percebuts com a problemàtics i/o amb dificultats d'aprenentatge, i que deixa inalterat el conjunt del sistema. L'atenció a la diversitat, per tant, acaba consistint, paradoxalment, a fer el més similars possible «els diversos» en relació amb els «normals», sense qüestionar ni alterar les pròpies estructures pedagògiques ni els models relacionals que per si mateixes generen, fomenten i/o reprimeixen diferents formes d'aprendre, diferents formes d'estar i experimentar l'escolaritat. I és que els conceptes no només són rellevants perquè creen marcs de referència mentals, sinó també perquè estructuren les possibilitats d'acció institucional. Si la diversitat és un «problema» i, a més, és un problema dels «altres» caldrà només actuar sobre ells.

La segona accepció amb què es fa servir el concepte de diversitat com a problema és aquella que l'associa a grups específics d'alumnes dins els centres i, en particular, a aquells grups que concentren l'alumnat amb un nivell acadèmic més baix i/o amb problemes conductuals. Parlar d'agrupaments de nivell sembla que avui en dia no és políticament correcte i, a més, la seva aplicació està en els límits del marc legal. Per això, s'ha estès com una taca d'oli el concepte de grups de diversitat. Aquesta accepció no només reproduïx les problemàtiques associades a l'etiqueta de l'«alumnat de diversitat» sinó que alhora generalitza la multitud d'especificitats i casuístiques que es generen dins un grup amb un sol concepte i, a més, reforça les diferències entre aquest grup d'alumnes i la resta de l'alumnat. Ja no només es tracta que determinats alumnes, pel seu perfil social, el seu comportament o el seu rendiment, es considerin com «els diversos», sinó que a més estan tots junts en el mateix grup classe, cosa que consolida dinàmiques clau d'exclusió educativa a l'interior del sistema educatiu (Martínez Domínguez, 2005). El concepte de grup de diversitat, de fet, no només és present en el vocabulari dels docents, sinó que també

forma part del vocabulari dels alumnes i es pot trobar per escrit a les pàgines web d'alguns centres i als seus documents interns. És, doncs, la culminació d'una concepció reificada del concepte que, com veurem a l'apartat següent, consolida els grups homogenis dins els centres d'ESO com una de les respostes organitzatives més comunes per gestionar la diversitat existent entre l'alumnat. Així mateix, genera i reproduïx una construcció col·lectiva de l'habilitat o la intel·ligència —així com dels seus reversos— que elimina la seva dimensió inherentment contextual —la intel·ligència, les capacitats i les habilitats sempre es construeixen i es valoren en contextos particulars— i l'associa a suposats trets gairebé innats de determinats perfils d'alumnat. Tornarem a aquesta qüestió a l'apartat següent, però a hores d'ara el que podem afirmar és que l'ús del concepte de diversitat per designar un grup sencer d'alumnes percebuts com a problemàtics socialment i/o acadèmicament té efectes molt perniciosos en termes de justícia educativa i social.

Finalment, la tercera accepció del concepte és aquella que fa referència al conjunt de centres que concentren l'alumnat més desavantatjats en termes socials i educatius i que és fruit de les dinàmiques de segregació escolar existents al nostre país (Bonal, 2012). Certament, aquest no és el terme oficial amb el qual es designa els centres de Catalunya amb més complexitat social, però sí que s'ha convertit en un terme emprat tant per equips directius com per docents i famílies per referir-se hi. Seguint la mateixa lògica argumental que hem fet servir per als punts anteriors, algunes de les preguntes que es desprenen de l'ús d'aquesta designació són les següents: es pressuposa que són només alguns centres els que tenen diversitat entre el seu alumnat, mentre que tota la resta presenten una composició social homogènia? A quin tipus de diversitat (social, ètnica, lingüística, de ritmes d'aprenentatge, religiosa) es fa referència quan s'assigna aquesta etiqueta a un centre educatiu? Què vol dir exactament parlar d'un «centre de diversitat», que té molta «diversitat interna» o que és «divers» en relació amb la resta? I així successivament.

L'evidència més clara d'aquesta accepció del concepte de diversitat com a problema és que mai es fa servir per referir-se als centres que escolaritzen l'alumnat més avantatjats socialment, econòmicament i culturalment, sinó precisament a aquells que concentren més dificultats. L'efecte més pervers de l'ús d'aquesta denominació és

que fa desaparèixer de l'imaginari —i, per tant, de l'acció política— la segregació escolar que travessa el nostre sistema educatiu i que s'aferrissa especialment a alguns centres que pateixen en el seu dia a dia els efectes acumulats de la pobresa i l'exclusió social.

La diversitat com a mite

La segona accepció de diversitat que es deriva de l'anàlisi és aquella que, a diferència de l'anterior, no en subratlla els aspectes negatius o problemàtics, sinó que, de forma justament contrària, n'elogia les virtuts. No obstant això, ambdues concepcions comparteixen un element comú: sigui en clau negativa o positiva, els seus efectes s'associen a la pròpia presència o a la naturalesa de la diversitat *per se*. Dit d'una altra manera, si en l'accepció anterior la «problemàtica» associada a la diversitat semblava un aspecte inherent a la seva mateixa manifestació, en l'accepció que ara veurem es ressalta el «valor» d'aquesta diversitat com si en fos també un tret consubstancial.

Però, què implica dir que la diversitat és una riquesa? De quina manera representa una riquesa? Per a qui? O per a què? I sobretot quin tipus de diversitat genera aquesta riquesa i valor? Aquest és el primer efecte pernicios de l'accepció de diversitat com a mite: situar-ne els beneficis en la seva pròpia existència sense garantir les condicions perquè aquests beneficis potencials es realitzin. No podem oblidar, com fa anys que va assenyalar Carbonell (2000), que la diversitat per si mateixa no ha de generar cap mena d'enriquiment si no es generen les condicions sociopolítiques i educatives per fer-ho possible. La diversitat no és bona o dolenta per si mateixa. Ans al contrari. Com indica Uslaner (2010), uns nivells elevats de diversitat són perfectament compatibles amb situacions de segregació, integració o qualsevol situació intermèdia. Per tant, el valor de la diversitat no es deriva de la seva presència, sinó de les condicions que facin efectiva la interacció entre diferents grups socials. Aquesta és la clau: la interacció, no la diversitat per si mateixa.

Sens dubte, situacions de segregació residencial i/o escolar inhabiliten qualsevol possibilitat de contacte i interacció amb els «altres», perquè es caracteritzen precisament per construir contextos socials i educatius socialment homogenis. De tal manera, qualsevol debat sobre l'atenció a la diversitat als centres educatius passa

inevitablement per desplegar polítiques de lluita contra la segregació escolar que permetin generar contextos escolar heterogenis, en els quals, efectivament, s'obrin espais d'interacció, coneixement i reconeixement dels «altres». De fet, la segregació escolar inhabilita qualsevol discurs o pràctica en relació amb la diversitat perquè el que fa precisament és limitar la presència de grups socials, econòmicament i culturalment diversos a l'interior dels centres educatius. Ara bé, si la construcció de contextos escolars socialment diversos és un punt de partida necessari per generar dinàmiques d'inclusió i cohesió social, aquests contextos no són suficients per si mateixos si no es despleguen espais, pràctiques i relacions específiques que facin possible la interacció entre grups socials diversos, partint d'un principi de reconeixement mutu.

El fet d'estar escolaritzat en un centre educatiu amb heterogeneïtat social no implica necessàriament ni automàticament interaccionar amb aquells que tenen un rerefons social, cultural, ètnic diferent del propi. Tornant a Carbonell (2000), l'element cabdal recau a pensar com s'estructura i gestiona la diversitat des del punt de vista institucional, més enllà de celebrar-la discursivament; a pensar quines són les condicions, les actituds, les accions concretes que permetin que tots ens eduquem en igualtat de drets i en igualtat d'estatus; a desplegar mecanismes que permetin combatre els estereotips i els prejudicis envers els «altres». Perquè la diversitat no només es refereix a les diferències en si mateixes sinó a la forma com garantim la inclusió efectiva de tots aquells que no formen part dels grups dominants.

I d'aquí es desprèn el segon efecte de l'accepció de diversitat com a mite: el de confondre les finalitats de l'acció pedagògica amb els seus mitjans. Dit d'una altra manera, la diversitat com a mite té el perfil de legitimar tractes, expectatives i resultats educatius àmpliament diferents i desiguals per a diferents grups socials en nom, precisament, del respecte a la seva diversitat. Però aquí radica el problema, perquè, en última instància, l'objectiu de l'acció educativa no és la diversitat sinó la igualtat. Igualtat de drets i possibilitats per poder desenvolupar una vida plena. Igualtat de condicions per assolir l'èxit educatiu. La pregunta clau és com garantir l'èxit escolar per al conjunt dels estudiants, i aquí, sens dubte, és on es fa necessari desplegar una diversitat de recursos, de camins i d'accions per tal que tothom,

independentment del seu punt de partida, hi pugui arribar. La diversitat, per tant, és el camí, és l'estratègia per arribar a un objectiu comú d'èxit educatiu per a tothom. És més, diversificar els camins per assolir l'èxit educatiu no s'ha de confondre amb generar marcs curriculars, pedagògics i relacionals de valor profundament desigual per a diferents grups socials. La igualtat en l'assoliment de les competències bàsiques per a tot l'alumnat és un objectiu al qual no pot renunciar cap sistema comprensiu i inclusiu.

El tercer i últim efecte de la diversitat com a mite és aquell que confon diferència amb desigualtat i que, en nom de l'acceptació, el respecte i la tolerància envers aquesta diferència, deixa inalterats els contextos, els mecanismes i els discursos legitimadors i reproductors de les múltiples desigualtats que operen al nostre sistema educatiu. En nom de la diversitat, del seu valor i la seva riquesa, es neutralitza la desigualtat i els seus impactes en l'acció quotidiana de docents, famílies i alumnat. En aquest sentit, és fonamental preguntar-se quines són les condicions dels centres educatius per fer front a la diversitat del seu alumnat i, encara més, quin és el tipus de diversitat al qual han de fer front. No podem oblidar l'impacte de l'efecte composició sobre les possibilitats d'acció dels centres (Thrupp, 1999) i, per tant, com dèiem abans, no podem fer discursos generalistes sobre l'atenció a la diversitat sense tenir en compte els detalls de la composició social dels diferents centres educatius del territori català.

Els docents que treballen en contextos de màxima complexitat social han de fer front, de forma quotidiana, a múltiples problemàtiques socials, econòmiques i emocionals vinculades amb la situació vital del seu alumnat i per a les quals sovint no se senten prou acompanyats i recolzats, i que, sens dubte, en condicionen l'acció pedagògica. De tal manera, els debats pedagògics sobre les formes d'agrupar l'alumnat, sobre les estratègies de personalització de l'aprenentatge o sobre nous models d'avaluació sovint queden condicionats per un dia a dia en què la urgència de les problemàtiques quotidianes supera les voluntats de reflexió i planificació a llarg termini i en què les condicions docents no sempre garanteixen l'estabilitat i la cohesió necessària per desplegar projectes i mirades duradores en l'espai i el temps. El mite de la diversitat, doncs, no ens ha de fer perdre de vista que la lluita contra la segregació escolar és un

requisit *sine qua non* perquè tots els centres educatius puguin desplegar l'acció educativa amb igualtat de condicions i, per tant, amb les mateixes possibilitats d'èxit.

Els mecanismes d'atenció a la diversitat: contradiccions, límits i omissions

Els mecanismes d'atenció a la diversitat que operen dins els centres educatius són tan amplis com diversos. La normativa preveu un ampli conjunt de mesures que van des de les mesures generals adreçades a tot l'alumnat fins a les mesures específiques i extraordinàries (plans individualitzats, plans intensius de millora, diversificació curricular, unitats d'escolarització compartida, etc.) dirigides a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu. Així mateix, la normativa estableix que les mesures específiques i extraordinàries només s'haurien d'aplicar un cop exhaurides les estratègies d'atenció a la diversitat desplegades dins l'aula ordinària amb caràcter general. No obstant això, s'ha constatat que les mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat han anat guanyant un pes progressiu al nostre sistema educatiu, sense explorar totes les possibilitats derivades de les mesures ordinàries (Escudero, 2007; Martínez Domínguez, 2005). En aquest apartat, doncs, ens centrarem en dues estratègies àmpliament esteses per gestionar l'atenció a la diversitat als centres d'educació secundària obligatòria del nostre país: els agrupaments per nivell i els programes de diversificació curricular.

Els agrupaments per nivell o la segregació interna del sistema educatiu

El sistema educatiu català es caracteritza, des de principis dels anys noranta, per una estructura educativa comprensiva, basada en un període formatiu obligatori i comú per a tot l'alumnat dels sis als setze anys i, per tant, incloent tota l'etapa d'educació primària i d'educació secundària obligatòria. En termes formals, doncs, la legislació no preveu la possibilitat d'agrupar els alumnes segons les seves capacitats. Tot i això, l'encara escassa recerca desenvolupada en aquest camp posa de manifest que a Catalunya existeix una pràctica generalitzada de segregació de l'alumnat per grups de nivell a l'interior dels centres, cosa que es tradueix en el fet que un de cada tres centres d'ESO agrupa l'alumnat segons «la seva capacitat» (Aymerich, Lloró, i Roca, 2011; Ferrer, 2011). De fet, segons dades de l'informe PISA 2009, els alumnes que

estudiaven en centres que no empraven l'agrupament per nivell eren només l'11 % del total, mentre que la resta ho feien en alguna o en totes les matèries. Aquestes dades, a més, contrasten amb la mitjana del conjunt de l'Estat espanyol i de l'OCDE, on un 39,9 % i un 31,9 % respectivament de l'alumnat de la mostra PISA estudiaven, en aquest mateix any, en centres on no s'agrupa l'alumnat per nivell en cap assignatura.

Els grups de nivell, doncs, han estat una de les respostes organitzatives més comunes dins els centres educatius catalans per gestionar la diversitat existent entre l'alumnat. No obstant això, es tracta d'un tema que no sempre ha estat objecte de debat públic i que, sovint, s'ha confinat a l'interior dels centres; a l'interior dels claustres. La forma d'agrupar l'alumnat, amb les conseqüències que comporta, és una de les principals preocupacions de nombrosos equips directius i, sovint, es converteix també en una de les principals fonts de conflicte entre el professorat. En aquest sentit, cal que el tema dels agrupaments passi a ser objecte de debat públic, obrint la «vida dels centres a un escrutini públic i democràtic» (Lynch i Baker, 2005, p. 140). Aquesta obertura no s'ha de confondre amb un escarni públic ni amb una voluntat fiscalitzadora, sinó que ha d'anar orientada a la necessitat d'alleugerir els claustres dels debats i les tensions quotidianes sobre aquesta qüestió i, sobretot, a la importància de disminuir l'enorme reproducció de les desigualtats socials que es genera a través d'aquests.

De fet, la recerca nacional i internacional sobre aquesta qüestió (Boaler, William, i Brown, 2000; Pàmies i Castejón, 2015) posa de manifest que els grups de nivell es converteixen en poderosos catalitzadors per explicar les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar de l'alumnat. Així, els grups de «baix nivell» no només estan sobrerrepresentats per alumnes d'origen migratori i de baix estatus socioeconòmic i cultural —cosa que posa en dubte el fet que la seva configuració estigui feta exclusivament per criteris de capacitat i rendiment—, sinó que, a més, tenen efectes negatius sobre la motivació, el rendiment i les expectatives educatives dels estudiants. Tal com afirmen Pàmies i Castejón (2015), els estudiants que estan en els grups de menys nivell estan subjectes a expectatives més baixes per part del seu professorat, reben menys estímuls per a l'aprenentatge i estan més exposats a

metodologies repetitives, a activitats que els infantilitzen i a relacions amb el professorat basades en el control i la punició del comportament. La segregació de l'alumnat en grups de nivell, doncs, polaritza els resultats del sistema educatiu, cosa que posa en dubte els principis d'equitat i cohesió social que han de caracteritzar tot sistema educatiu.

Atendre la diversitat a través de grups de nivell és, en definitiva, un oxímoron, precisament perquè els grups de nivell es caracteritzen per intentar reduir al màxim la diversitat acadèmica i social —cosa que, d'altra banda, és del tot impossible— a l'interior dels grups. Es tracta, doncs, d'una estratègia organitzativa que consolida tots els riscos de l'acceptació de diversitat com a problema que hem explicat anteriorment, que impossibilita la interacció entre grups amb un rerefons diferent i que impedeix, en definitiva, la igualtat de drets de tot l'alumnat per desplegar la seva trajectòria educativa en igualtat de condicions.

La diversificació curricular o els riscos de la condescendència pedagògica

La diversificació curricular és una de les mesures específiques d'atenció a la diversitat previstes en la normativa catalana per a l'organització dels centres educatius. Aquests programes s'adrecen prioritàriament als alumnes dels dos darrers cursos de l'ESO (tercer i quart) i tenen per objectiu que els alumnes amb més dificultats acadèmiques puguin assolir els objectius i les competències bàsiques d'aquesta etapa educativa i obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria. Per fer-ho, estableixen un currículum i una metodologia diferent de l'establerta amb caràcter general que compta amb una organització de matèries més globalitzada, una major presència dels continguts de caràcter pràctic o una menor ràtio professorat-alumnat.

En altres publicacions (Tarabini, Curran, Montes, Parcerisa, 2015) ja hem explicat que els programes de diversificació curricular (PDC) es poden organitzar de formes molt diferents, no només en funció del suport institucional que hi donin les administracions educatives sinó també a partir de l'apropiació i la recontextualització del programa que en fan els diferents centres educatius. Així, mentre algunes administracions i alguns centres entenen la diversificació com un recurs més a partir del qual abordar de forma global i sistemàtica l'atenció a les diversitats als centres,

d'altres l'apliquen d'una forma més residual sense modificar les estructures ni les dinàmiques quotidianes de funcionament del centre. I d'aquestes concepcions i aplicacions diferents, se'n desprenen també impactes diferents.

No obstant això, l'objectiu de l'anàlisi que es presenta a continuació no és endinsar-se en les particularitats d'aplicació dels PDC en diversos contextos escolars ni tampoc en els seus impactes diferencials en funció d'aquestes particularitats, sinó que pretén posar de manifest algunes contradiccions que es deriven de la pròpia naturalesa d'aquestes mesures d'atenció a la diversitat, i alhora identificar alguns efectes dels programes que, tot i pensar-se amb vocació inclusiva, poden acabar convertint-se justament en el contrari, en formes d'exclusió d'experiències, aprenentatges i oportunitats educatives per als alumnes més desavantajats.

Ens centrem, en concret, en els efectes perniciosos del que Tenti Fanfani (2012) anomena la *condescendència pedagògica*, característica d'una bona part de les mesures compensatòries per atendre la diversitat i dels programes de diversificació curricular. La gran paradoxa dels PDC, de fet, és que, si bé es plantegen com una adaptació curricular i metodològica per als alumnes amb més dificultats, s'acaben equiparant amb una rebaixa del nivell per a aquells alumnes que es preveu que no aconseguiran el graduat amb els estàndards acadèmics establerts; una devaluació de continguts que, alhora, condueix a un títol devaluat. Aquesta equiparació dels PDC amb la rebaixa de nivell té nombroses implicacions en clau d'exclusió i inclusió educativa i posa de manifest alguns dels aspectes assenyalats anteriorment referents a les dificultats dels centres educatius per portar a terme una veritable educació comprensiva i comuna per a tot l'alumnat, que alhora atengui les particularitats i necessitats dels estudiants.

L'educació comprensiva i l'atenció ampliada a les diversitats continuen sent un repte per al nostre sistema educatiu que requereix no només de voluntat docent sinó també de mesures polítiques per fer possible aquest binomi. I, com hem assenyalat, els problemes per articular aquests dos aspectes de la pràctica pedagògica són especialment destacables als centres que concentren més dificultats. Així, els professionals que treballen en contextos amb unes problemàtiques educatives i

socials més grans han de fer front quotidianament al dilema següent: aplicar un currículum i una metodologia condescendent amb aquells alumnes que tenen més dificultats, per tal de garantir-ne, així, la retenció escolar i, en última instància, la graduació, o han de mantenir un currículum i una metodologia amb una exigència acadèmica alta que tendeix a expulsar bona part dels estudiants. En el fons es tracta de «triar» entre dos tipus d'exclusions: aquella que exclou directament de l'escola *versus* aquella que, tot i que actüï indirectament, exclou del coneixement educatiu. I aquest dilema no es pot resoldre únicament i exclusivament per part dels docents i les seves intervencions pedagògiques, sinó que requereix replantejaments en l'estructura i els continguts de l'educació secundària obligatòria al nostre país (Tarabini, 2017b).

Fent servir la terminologia d'Amartya Sen (2001), un dels riscos més clars dels PDC és que s'acabin convertint en modalitats d'inclusió incompletes o insuficients o, en paraules d'Inés Aguerro (2008), en formes d'exclusió per inclusió. Segons l'autora, hi ha tres grans formes d'exclusió educativa que han funcionat tant històricament com actualment: la marginació per exclusió total que implica estar fora del sistema i, en el nostre context, es concreta en la manca d'accés a les etapes educatives no obligatòries (especialment a l'educació infantil de primer cicle i a l'educació secundària postobligatòria); la marginació per exclusió primerenca, que fa referència a la sortida del sistema abans d'hora i que a Catalunya es concreta especialment en l'abandonament de l'ESO sense graduació un cop fets els setze anys, i la marginació per inclusió, que implica estar dins el sistema però sense aprendre, i es concreta en aspectes tals com la repetició, els grups de baix nivell o, per al cas que ens ocupa, la diversificació curricular amb la seva consegüent devaluació de credencials.

En aquest escenari, doncs, és cabdal ampliar el concepte d'*èxit educatiu* més enllà de la graduació de l'ESO. Sens dubte, garantir el graduat de l'ESO per a tots els estudiants té una importància cabdal, ja que les credencials en si mateixes obren o tanquen portes en el món educatiu i laboral. Però quin sentit té que els estudiants acabin l'escolarització obligatòria amb una credencial devaluada que no els permetrà seguir estudiant amb cap garantia d'èxit? Donar resposta a aquesta qüestió implica preguntar-se quins haurien de ser els coneixements escolars bàsics —que no és el

mateix que mínims— que hauria de garantir l'escolarització obligatòria, així com preguntar-se pels requisits d'una pràctica pedagògica que permeti connectar amb la vida quotidiana, amb els interessos i amb les necessitats de tots els estudiants (Zygnier, 2008). I això, lluny de ser una qüestió tècnica, és una qüestió eminentment política que afecta el moll de l'os de l'estructura curricular i organitzativa de l'ESO (Escudero, 2005), cosa que obliga a replantejar-se les característiques de la cultura escolar per tal que respongui a criteris de justícia i equitat. En aquest sentit, Amador Guarro (2005) planteja la necessitat d'una reconstrucció democràtica de la cultura escolar basada en plantejaments curriculars accessibles i culturalment rellevants per a tots els grups socials. Des d'aquesta perspectiva, no es tractaria només d'aplicar mesures d'atenció a la diversitat que actuen als marges del sistema, sinó de modificar precisament les pròpies bases en què se sustenta el sistema educatiu actual.

Tal com afirma Aguerro (2000), cal un nou paradigma en el camp educatiu que permeti repensar el sistema educatiu des de la mirada dels drets i de la justícia social. Perquè la responsabilitat de la institució escolar, en paraules de Mariano Fernández Enguita (2016), «no és reforçar la selecció, sinó adoptar les mesures necessàries perquè el gruix de l'alumnat, és a dir, la immensa majoria la superi amb èxit». I perquè això sigui possible la unitat del canvi no pot ser només l'alumne, ni l'aula, ni tan sols la mateixa escola. És el sistema educatiu com a tal el que necessita transformar-se, d'acord amb noves propostes curriculars, pedagògiques i d'organització que donin cabuda a tots els estudiants, per tal de garantir el seu aprenentatge.

Conclusions

En aquest article hem vist algunes de les contradiccions i dels efectes en clau d'exclusió educativa del concepte de diversitat i dels mecanismes per gestionar-la. Hem posat de manifest que els conceptes importen perquè són els que generen els marcs mentals a partir dels quals cal desplegar les accions polítiques pedagògiques.

Així, la diversitat entesa com a problema ens fa actuar només sobre aquells que es perceben com a mancats o deficitaris, mentre que la diversitat entesa com a mite ens fa emfatitzar el valor de la diversitat sense desplegar cap acció concreta per

aconseguir-ne els beneficis, i es cau en la inacció política. Així mateix, hem vist que els mecanismes per atendre la diversitat que s'apliquen a l'interior dels centres sovint tenen efectes no intencionats que acaben excloent l'alumnat més desavantatjat de relacions, experiències i aprenentatges en les mateixes condicions que els seus companys.

Hem assenyalat que els agrupaments per nivell tenen contradiccions en la seva pròpia constitució i que, lluny de servir per generar una millor atenció a l'alumnat, acaben polaritzant les experiències i els resultats educatius, alhora que reforcen la desigualtat existent al nostre sistema educatiu. També hem subratllat que els programes de diversificació curricular, tot i desplegar-se amb una vocació inclusiva, tenen efectes contraproductius, pel fet de generar una devaluació curricular que difícilment permet als estudiants encarar el seu futur educatiu amb possibilitats d'èxit. Finalment, al llarg del text, hem argumentat que, més enllà de la voluntat docent —que sens dubte és necessària—, cal generar les condicions socials i pedagògiques per tal que tots els centres educatius del territori català puguin avançar de forma sostinguda en el desplegament de pràctiques educatives inclusives. La segregació escolar, la precarietat de les condicions de treball del professorat i la manca d'espais de reflexió i planificació docent són tres aspectes que actuen de forma especialment negativa en aquest sentit (Tarabini, 2017b).

Volem concloure aquesta reflexió reivindicant la necessitat d'articular un nou paradigma educatiu que posi la justícia escolar al centre del debat, en lloc de posar-hi l'atenció a la diversitat. La diversitat, com hem indicat, és el camí, és el mitjà, però no és la finalitat de l'acció pedagògica. La finalitat de l'escola és i ha de ser que tots els alumnes assoleixin l'èxit i això implica que tots puguin experimentar-se i demostrar-se competents. És necessari que tots puguin adquirir les competències lingüístiques, matemàtiques, socials, polítiques i tecnològiques que els permetran exercir la seva condició de ciutadans de ple dret (Ladson-Billings, 1995). I perquè això sigui possible, és fonamental que el món dels alumnes sigui una part integral de la pràctica educativa i que disminuïm les distàncies —sovint ruptures— entre el que implica «ser alumne» i el que implica «ser adolescent» (Dubet i Martuccelli, 1998).

La realitat, la història i les perspectives socials i culturals dels estudiants cal que siguin una part consubstancial de la pràctica educativa. Una escola, com diu Tonucci (2018), per a la vida i que tingui a veure amb la vida. Una escola que no separi i atomitzi les dimensions de l'experiència dels joves. Que no obligui a triar entre el món propi i el món escolar. Una escola que s'estructuri a partir de pràctiques de reconeixement, reciprocitat i respecte mutu entre els diferents agents educatius; basada en relacions i pràctiques de confiança. Perquè sense confiança —en un mateix i en l'altre— no es pot aprendre i no es pot assolir l'èxit. Es fa necessària una escola que generi sentit o, més ben dit, sentits en plural; que serveixi per a alguna cosa més enllà de la dimensió utilitària i instrumental que sovint s'atribueix a la «utilitat escolar» i que serveixi, en canvi, per comprendre la realitat, intervenir-hi i generar nous significats (Coll, 1988). Una escola que s'articuli amb la generació de significats de vida i per a la vida; que sigui rellevant i significativa per a les necessitats i les aspiracions dels nostres joves; per ampliar les seves oportunitats presents i els seus horitzons futurs.

En suma, cal pensar en una escola i un sistema educatiu en què deixem de parlar de l'atenció a la diversitat —que inevitablement ens fa pensar en accions específiques dirigides a «aquells no hi arriben» i que justament sempre són «els altres»— per posar al centre del debat els canvis necessaris que permetin donar sentit, presència i legitimitat a diferents formes d'aprendre, a diferents intel·ligències, a diferents habilitats; que permetin fer-les aflorar, fer-les cooperar, posar-les al centre de l'acció pedagògica. Perquè, en darrera instància, és la justícia, adreçada a promoure l'èxit educatiu a tot l'alumnat, la que ha de guiar la pràctica escolar.

Bibliografia

- Aguerrondo, I. (2000). *Nuevo paradigma de educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: Una trilogía con final abierto. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1157-1178.

- Aymerich, R., Lloró, J. M., i Roca, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Boaler, J., William, D., i Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Bonal, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421.
- Bonal, X., i Rambla, X. (1999). The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 195-214.
- Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Casal, J., García, M., i Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-237.
- Cela, J. (2018). Jaume Cela: «Els mestres hem de fer bones persones». *Catorze*. Recuperat el 21 de maig, de <http://www.catorze.cat/noticia/6883/jaume/cela/mestres/hem/fer/bones/persones>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Dubet, F., i Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89.
- (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Essomba, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya: Debat en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo.
- Fernández Enguita, M. (27 setembre 2016). Siete ideas para un compromiso por la educación. 6: Autonomía transparente y responsable. *Cuaderno de Campo*. Recuperat de <http://blog.enguita.info/2016/09/>
- Ferrer, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. Dins R. Young (ed.), *Untying the text: A post-structural anthology* (p. 48-78). Boston: Routledge i Kegan Paul.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-48.
- Ladson-Billings (1995). But that's just good teaching!: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Lynch, K., i Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), 1-31.

- Pàmies, J., i Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-348.
- Rist, R. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301. [Traducció de l'obra original de 1970]
- Sen, A. (2001). *Social exclusion: Concept, application and scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Tarabini, A. (2017a). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2017b). *Dossier de premsa: 'L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar'*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2015). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: Un análisis comparado del concepto de éxito escolar. Dins A. Tarabini (ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (p. 25-44). Madrid: Síntesis.
- Tenti Fanfani, E. (coord.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic!*. Londres: Open University Press.
- Tonucci, F. (2018). Francesco Tonucci: La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *Revista de Educación y Cultura*. Recuperat el 21 de maig, de <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/francesco-tonucci-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>
- Uslaner, E. M. (2010). Segregation, mistrust and minorities. *Ethnicities*, 10(4), 415-434.
- Zygnier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.

Per citar aquest article:

Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 153-175.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>