

Els autors descriuen el procés que va portar a terme el seu institut per arribar a un model de tractament de la diversitat, tant dins com fora del centre. Exposen l'adaptació de continguts i metodologia en tasques de caire pràctic i treball cooperatiu, programat a partir del grup concret i pensat individu per individu.

No es pot matar tot el que no és gras

Una experiència d'adaptacions curriculars a l'IES Castellar del Vallès

Josep Ll. Badal
Marcel Costa

Professors i coordinadors d'adaptacions curriculars i pedagògic, respectivament, a l'IES Castellar.

«Volver a los diecisiete después de vivir un siglo es como descifrar signos sin ser sabio competente (...)»

(Violeta Parra)

«Un viatge de mil quilòmetres comença amb un pas.» (Proverbi xinès)

I un dia va passar que l'Institut de BUP de Castellar va acabar l'estiu convertit en un institut d'ensenyament secundari. El procés, com a cos, no l'haviem triat, i aquesta és una altra de les derrotes del bon ús de la democràcia que no s'han d'oblidar

i que són importants, es digui el que es digui en aquests casos; però el que no és important és que en parlem nosaltres ni ara. El model d'escola comprensiva partia d'una aposta pascaliana per la igualtat de drets de l'individu, la igualtat d'oportunitats fins als setze anys, la igualtat en el tracte i en els mitjans, la hipotètica igualtat d'unes mateixes possibilitats de futur. Finalment. Imaginem-nos que tothom, en el nostre institut, en fou conscient, que les úniques recances provenien de la manca de mitjans per fer avançar aquesta màquina de la llibertat que és l'escola. Val més fer-ho així. Què ens va esgarriar l'aposta flamant que dúiem al cap, la primera setmana del curs 1993-94? Va ser un ésser tan vulnerable com el Raül C.. I el Fernando V. i l'Anna G.. Sempre que, això sí, es trobessin davant dels professors, uns altres éssers vulnerables i amb nom.

Aquests Raül i Fernando i Anna, tan plens com ho vam estar un dia nosaltres de ganes de posar el dit al melic de la vida, de gana del seu cos i del dels altres, plens de la mateixa vergonya i del mateix pànic de preguntar i fins de saber segons què, i idèntics en això a tots els seus companys d'adolescència, ja havien après, en una carrera universitària que havia durat catorze anys (aquell any els vam acollir a 3r. d'ESO), a no saber escoltar, a patir algunes passions en veu alta, a no suportar aquella inútil carnestoltada del professor que, davant de trenta nois i noies, els deia «però-què-t'has-cregut-jo-t'ensenyaré-a-portal-te-bé-i-ara-ensenya'm-els-deures-i-si-no-vols-treballar-fora-de-classe-aquí-no-s'hi-ve-a-emprenyar-coi».

Condemnats a l'expulsió, al despatx del cap d'estudis i, si eren prou intel·ligents (l'escola, maqueta de la vida, sempre ensenya a sobreviure), a la campana en el bar o, més segura, fora de l'institut, quan coneixes el lloc per on se salta millor la tanca, quines possibilitats d'igualació amb els altres, d'obertura de possibilitats de futur, possibilitats efectives de llibertat, tenien? Els hauria d'haver aconsellat algú, anys abans, que acudissin a una escola privada, patrimoni de tota la societat perquè tota la societat hi inverteix, que no podien pagar? Llàstima, perquè allí els haguessin ajudat: moltes d'elles mostren un altíssim grau de preocupació social amb impecables campanyes per allò que hom anomena el Tercer Món (campanyes respectabilíssimes i certament educatives, en un altre nivell de discussió). O bé els apartàvem en un grup sense cap perspectiva d'acreditació, ja des de 3r., com ens aconsellava algun institut amic (en una tasca social de protecció del professorat i d'una part de l'alumnat)? El model inclusiu, dut a la pràctica sense mitjans (ràtio per classe, professorat, preparació del professorat, espais, material de taller..., no cal enumerar), pot mostrar la seva cara més obscura: l'estigmatització de determinada franja social i de determinats problemes en el procés d'aprenentatge, la marginació d'aquests alumnes, o l'excusa del treball amb la diversitat per educar en la igualtat, encofradora del treball amb la diversitat (només en determinades escoles, bàsicament públiques, i amb mitjans limitats per tractar-la), per mantenir, delimitar, potenciar la desigualtat social de partida.

El model (el rai de Medusa?)

L'any següent, curs 1994-95, el claustre va aprovar el treball en grups d'adaptació curricular (a partir d'ara GAC). Les motivacions individuals eren diverses i, dels vots a favor, també val més no escatir quins partien de la idea d'una campanya a favor d'aquestes adolescències premarginals, o ja marginals, i quins partien d'una saborosa perspectiva de delimitació d'una bossa de problemes i la seva eradicació de l'aula (si pot ser «de la meua aula»). Ningú no vol semblar radical, però, i probablement tots ens movíem en la gamma que corre d'un eix a l'altre. I amb raó: treballar la diversitat particular del Raül i l'Anna permet treballar la diversitat també particular del grup que hom sol classificar, arbitràriament, com a «normalitat» (un dels mots de camp semàntic més flexible i camaleònic de tots els que ha inventat l'home, i de tots els que ha inventat l'home en societat).

Passats quatre anys i molts errors que no caben en un article tan humil, el nostre model proposa un tractament de la diversitat tant dins com fora de l'aula, partint del supòsit que el treball fora de l'aula té com a finalitat la igualació amb la resta d'alumnat, per tal que al final del procés els objectius generals assolits siguin els mateixos, o, en el millor dels casos, que l'alumne hagi tornat a integrar-se a l'aula. Sense que això sigui paper mullat o perorata utilitària burocràtica: els que signen aquest article pensen en Raüls i Fernandos concrets, i si el nostre rai de Medusa és lleig o fràgil, com a mínim està fet, enmig de la urgència, pensant en passatgers amb cara.

Sense disposar d'UAC o de professors suplementaris (finalment, aquest curs la UAC ha estat concedida), vam organitzar un GAC a tercer i un altre a quart; més endavant, un a primer i un altre a segon. Això, a part del treball amb les flexibilitzacions al centre (amb una mitjana de sis a vuit línies per nivell): és a dir, per cada dues classes disposàvem de tres professors, que dividien els dos grups de «trenta» (sempre amb escaig) en tres grups de vint, en els casos en què no es flexibilitza per nivells, o en dos grups de vint-i-tants i un, de reforç, d'uns tretze-quinze.

El GAC de segona etapa d'ESO s'organitza amb un grup d'una mitjana de deu alumnes (el primer any van ser catorze: un dels errors que ens van costar un preu alt) que «surten» del grup mare unes divuit hores (instrumentals, socials, experimentals), que inverteixen en només *tres àrees adaptades*, més una tutoria molt intensa (probablement una de les claus d'èxit). Llengües, ciències i tecnologia reben, doncs, un tractament unificat, a partir del treball amb un professor per àrea que reparteix matèries i continguts segons necessitats «constructives» de l'alumne. Anglès (poc), català i castellà el professor de l'àrea de llengües, matemàtiques i ciències naturals, el de ciències..., però *tots ells*, amb molta atenció a les ciències socials, bàsicament pel que fa a concepció d'una comunitat, funcionament, orígens històrics d'aquest funcionament... I tots, i especialment el tutor de grup (amb unes tres hores d'atenció), tenint sempre al davant els Objectius Generals d'Etapa. És a dir, privar la construcció d'un JO

coherent, autònom, lliure, amb capacitat de treure conclusions, dominar llenguatges instrumentals i emetre judicis (ens remetem al text original) per sobre de determinats continguts d'assignatura. Sense oblidar-los mai, és clar, especialment els continguts de caire més metodològic o extrapolables a d'altres matèries.

A la primera etapa vam començar traient els alumnes de classe durant nou hores. Aquest curs que comença en sortiran dotze (les que corresponen a les instrumentals); no cal entrar en explicacions. Els detalls de l'adaptació no són el que cal desenvolupar aquí. Són poc exportables a d'altres instituts que no tinguin les nostres línies o la varietat social del nostre alumnat (en el nostre cas, màxima, ja que abastem gairebé el cent per cent d'alumnat de dues poblacions). Sigui com sigui, l'adaptació de continguts i metodologies sempre parteix de tasques de caire pràctic i, sovint, de treball cooperatiu (des d'obres teatrals, construccions de taller, manteniment d'un petit hort, creació de petits negocis virtuals o llars potencials muntades i completament equipades, revistes..., fins a simulacions d'exposicions orals, simulacions de classes «de Batxillerat», inclosos apunts i proves escrites, més endavant, o resolució de minúsculs problemes legals...) però que inclouen, a la curta o a la llarga, les habilitats i els continguts conceptuals bàsics necessaris per assolir els objectius finals d'etapa. Altrament es pot caure en el parany llaminer que l'activitat pràctica proposada s'acabi convertint en una finalitat en ella mateixa: aportaria, llavors, molts beneficis, però s'enduria moltes ho-

res i alguns aprenentatges importants. Tot plegat, és clar, programat sempre a partir del grup concret, circumstancial, pensat individu per individu.

La poma de la discòrdia, o qui balla amb qui

El bastó més gruixut a les nostre rodets és la determinació de la tipologia d'alumnat que serà atès pel nostre projecte. En aquest sentit, és important el paper que té al centre, i que duri, la col·laboradora de l'EAP, com a pont entre les escoles de primària i l'IES.

El coneixement precari dels processos cognitius del cervell humà, del pont preciós de cristall que hi ha entre la neurona i el color, el record sensitiu i el mot comprensiu, una de les flors més rares del regne viu, serà entès, d'aquí a uns centenars d'anys, com una de les paradoxes del nostre petit, inflat i revolucionari segle XX. Com l'escull trist per a una de les revolucions que més urgeixen a l'espècie. Perquè és la que determinaria la capacitat de l'individu d'entendre, fer una basa i, en definitiva, ser més lliure entre el grup de condicionants en què s'ha de moure. Condicionants que, amb les altres revolucions científiques, de caire tècnic, són cada vegada més poderosos. Fóra la revolució que li donaria eines per aprendre i superar les dificultats del seu aprenentatge individual deficient. I doncs, per convertir els determinants en condicionants i prou, no sabem si d'una manera absoluta o no. Valgui, però, per ara, aquest foquet d'encenalls per justificar una tipologia que anem reperfilant any rere any,

encara insatisfactòria i encara construïda a partir de la urgència, el sentit pràctic i els resultats obtinguts.

Considerem, així, que necessiten entrar a formar part d'un Grup d'Adaptació:

1. Alumnes amb dificultats sensorials, deficiències perceptives, de raonament... (són un tant per cent mínuscul, en el centre).

2. Alumnes que, arran de dificultats en el procés d'aprenentatge en la primera etapa escolar, sobretot entre els quatre i els set o vuit anys, arrossegueu unes mancances enormes de comprensió, expressió, raonament. Semianalfabetisme funcional, cap comprensió per als llenguatges matemàtics, poquíssima percepció d'estructures espacials i manipulació tecnològica... Són un 4-5% de la població en edat escolar i no necessàriament mostren problemes de conducta a classe. Com més creixen, però, tenen més tendència a l'absentisme; la seva evolució dependrà en bona mesura de la seva relació amb el grup-classe: marginació, lideratge...).

3. Alumnes que, sense que en un principi haguessin de tenir mancances en l'aprenentatge, s'hi han vist abocats arran de: quadres familiars desestructurats (absència de figures de referència, presència negativa, violenta d'aquestes figures, etc.), situació econòmica inestable que sol repercutir en la situació familiar i en la manca de control de l'alumne, i/o vida social marginal, amb més o menys tendència a actituds paradeliatives, moltes hores al car-

rer, grup/banda d'amics com a marc continuat de referències... Són alumnes que, arribats a segon i tercer d'ESO, mostren un allunyament tan gran de continguts i procediments escolars que poden mostrar-se molt inhibits, absentistes o altament problemàtics a l'aula. Les seves possibilitats de reacció davant del professor són limitades i dependran sempre de la iniciativa (autoritària, dialogant...) d'aquesta persona. El seu nivell de coneixements no és gaire superior al del grup anterior, i els seus procediments tampoc, si bé, motivats, són capaços d'evolucionar bastant ràpidament en els llenguatges instrumentals.

Aquests dos darrers grups agraeixen gairebé de manera immediata la seva adscripció a un grup d'adaptació, i sovint els resultats són ostensibles ràpidament. En l'esfera personal, els canvis en l'autoestima, la imatge que l'alumne té d'ell mateix i la conseqüent evolució en la seva concepció social i de deures, són enormes en dos o quatre anys d'adaptació curricular (segons si comencen a primer o a tercer).

Normalment, no considerem dins els GAC alumnes que presenten problemes a classe, que suspenen molt, però que no deriven d'aquella mancança personal ni de la manca del domini bàsic dels llenguatges instrumentals (cosa que no s'ha de confondre amb fer moltes faltes d'ortografia o suspendre matemàtiques). Poden arribar a ser més conflictius que els anteriors, a vegades, però el marc conceptual, mental seu pot ser treballat des d'una tutoria intensa, amb tants suports com



calgui, flexibilitzacions... Els problemes amb el seu entorn de referència han aparegut amb posterioritat a la formació d'estructures bàsiques en la seva personalitat, o s'han limitat a la relació amb amics fora de casa, etc. Quan hem acceptat un alumne d'aquest tipus en un GAC, el resultat ha estat distorsionador de la dinàmica del grup, en el sentit que aquest alumne ja tenia assumits molts dels continguts procedimentals i conceptuals, i que el llenguatge de discussió «moral» (valors, normes, actituds...) era molt diferent del dels seus companys.

Les franges no són del tot clares, però, i moltes vegades la tria és dubtosa. D'aquí les proves d'accés, escrites i orals, les en-

trevistes i les reunions, ai las! per a les quals hi ha tan poc temps. Però quin expert o quin altre llibre dels que no coneixem ens pot ajudar més? La poma ha de ser donada. Entre el fracàs escolar segur (i el que se'n deriva per al conjunt de la comunitat de l'IES) i Troia, ens quedem amb la batalla. Com a mínim en van sorgir «cançons per als homes a néixer».

**«Per a tallar el nus gordià
van caldre un nus, una espasa
i un puny.»**

El Raül i el Fernando i alguns d'altres ja havien desaparegut de l'institut, i nosaltres no sabíem si respirar tranquils del tot. Una

feina temporal i mal pagada, amb caps de setmana en una banda de delinqüència paraprofessional, en un cas, i un centre d'assistència a menors delinqüents en l'altre són unes garjoles daurades que ens mantenen segurs i feliços com a professionals i com a ciutadans lliures i honorables. Llavors arribem a casa el divendres i preparem una activitat de classe per als alumnes que sí que sabien escoltar. Així fa goig treballar. No sabem si gaire conscients, però, de la part de responsabilitat que tenim en una responsabilitat més gran (no tot el pes correspon a l'almogàver-professor, no ens n'oblidem), social, governamental. Els nous Raüls i Fernandos, però, arribaven (ara eren Ivans, Javis, Susanas), el marc del GAC era preparat, i calia trobar el puny i l'espasa.

No hi ha màgia ni buf d'Atenea. El puny, el forma el claustre sencer, que quadrarà amb el màxim d'hores els horaris dels professors, que no considerarà les tutories com a horari lectiu, que implicarà els caps de seminari en tutories i atorgarà a les coordinacions poques compensacions, que «regalarà» cada any alguna hora de més a aquest o aquell, que implicarà els departaments en la feina suplementària de preparar materials, reciclar-se, invertir hores de reunió per als GAC... A canvi, la possibilitat de flexibilitzar i dels GAC, i, per què no, una qualitat de treball a l'aula molt superior, tant per al professor com per als alumnes.

L'espasa és senzilla de trobar i tots l'havíem coneguda un dia o altre, cap allà l'època de la nostra adolescència, abans

que s'enfonsés en el llac dels anys: l'autoestima. Amb tants matisos com calgui per alumne, la motivació deriva sempre d'una apreciació diferent o més clara del propi jo, encara en una construcció precària (més en aquests casos en què els llenguatges instrumentals, sobretot el verbal, no s'han configurat del tot, i la personalitat encara balla cega, sense referents de model, o amb referents negatius). Passada una preadolescència conflictiva, i d'aquí ve el paper fonamental de la tutoria al primer cicle, l'alumne assumeix el seu rol marginal d'incapaç o de rebel com a única possibilitat de construir-se el jo. En oposició al món adult i prenent-lo alhora com a model, com fa tot adolescent. Per això a vegades el futur de l'Ivan o la Susana, que han acabat d'una manera tan diferent, ha derivat de l'atzar de trobar un professor que, potser a la insabuda, ha catalitzat la figura modèlica i el patró de comportaments i judicis que l'alumne necessitava. D'aquesta idea han de derivar-se les actuacions concretes a l'aula. Per començar, la capacitat d'escoltar els alumnes (condició per ser mestre i no només fer de mestre). A la llarga, aquesta consigna senzilla i vella, però difícil, s'ha anat mostrant com l'eina més eficaç perquè la tutoria, molt personalitzada (tant com ho permeti la disponibilitat i el voluntarisme del professor-tutor del GAC), rutlli. Perquè l'alumne aprengui que hi ha problemes que és preferible no resoldre en una reacció primària, o perquè aprengui a jutjar-se a si mateix, preuar-se o inculpar-se quan calgui, i després ho pugui fer amb la resta de la comunitat educativa, o comunitat i prou.

L'espasa, però, sense els recursos pertinents, només serà una ganiveta del pa, però en això no hi gastarem més línies. L'Administració hi té la paraula, encara que molt sovint no en té cap o la que té valdria més que fos una altra. I encara més, se'ns convertirà en un ganivet per a les patates si el professorat sencer no s'implica en la tasca de treballar per educar en la diversitat, és a dir, cap a la igualtat. Una sola persona que digui en veu alta (anàvem a dir, optimistes, «que pensés») davant els alumnes que al GAC hi van els «tontos» i d'altres astrolicades així ens fa perdre mesos de feina. Un professor d'un crèdit variable, per exemple, que valori els avenços d'aquest alumne, que feia anys que ningú no lloava, ens fa guanyar mesos.

D'eines n'hi ha força, però hi ha poques coses noves sota el sol tret del fet que es faci servir més sovint el sentit comú. El sentit comú que atorgui una «persona» a l'ésser que tenim al davant en els moments d'absoluta incomprensió (que els professors coneixem bé, ai las!), i un context. Tret d'un cinc per cent de la població, ja ho hem dit, els alumnes que mostren conflictes greus en l'aprenentatge o de comportament no tenen deficiències físiques, sensorials, cognitives de partida. Per què han arribat on han arribat, i on cal buscar possibles culpes que acabarà pagant l'alumne, és una pregunta que ajuda, a vegades, quan no sabem com actuar, què ensenyar o si cal mostrar-se més sever o menys. D'altra banda, hi ha una dita de Yalal-al-Din Rumí, el místic sufí, que ve a dir que aquell qui té un card dins viurà envoltat de punxes; en canvi, aquell que

conrea una rosa dins seu caminarà sempre per un verger de roses. Són paraules, és clar; com tot.

Els querubins a l'est de l'Edèn?

Tampoc no és aquest el lloc per parlar-ne, però qualsevol tractament de la diversitat en un GAC ha d'endegar-se després d'haver pensat molt la qüestió fugissera de l'avaluació. Negar d'entrada la possibilitat d'accés a la titulació de Secundària Obligatoria a un alumne que ingressa en un GAC a 3r. no entra dins el nostre marc de possibilitats. A part d'estigmatitzar a l'avançada un cervellet en plena ebullició formativa, a part d'una pèrdua important de fites (és tan fàcil, perdre's, al llarg del curs, en activitats plaents però que fan avançar poc!), a part de la pèrdua d'un dels motors de motivació que, a vegades, pot arribar a ser el més important si l'alumne assumeix que pot arribar a la mateixa fi que els seus companys fent drecera a través de tot de temps perdut (perquè aquesta avaluació formativa i motivadora arribi a bon port treballem amb uns informes adaptats, en què més que una nota compta un comentari), perdem un dels pressupòsits de partida: l'aposta pascaliana per la igualtat.

El problema apareix amb els greuges comparatius, que són infinits, però que sovint haurien d'implicar una reacció a la inversa. No preguntar-se com és que l'Ivan aprova el cicle si partia d'un nivell més baix i escriu si fa no fa igual de bé que en Pau, company seu del grup-mare que suspèn

perquè no ha millorat gens en dos anys, sinó com és que un noi que partia d'unes mancances més greus ha rebut a l'escola els ajuts i la tutoria necessaris per superar-se fins on ha pogut, per poder accedir a un cicle formatiu (en el cas de l'Ivan aquest any l'ha aprovat i té un contracte laboral envejable, comptant els seus divuit anys), i en canvi l'altre no. Caldrà tornar a parlar del treball d'equip, de l'enfocament metodològic dels grups de reforç, de l'Administració, dels cicles formatius, de la necessitat de l'acreditació...

En tot cas, cal pensar com serà l'hora d'avaluar aquests alumnes des del primer dia que entren a l'aula. De quina situació parteixen i per què (fins i tot fent-nos preguntes sense gaire solta del tipus: «És el meu segon televisor, o el meu segon cotxe, en part, la culpa que aquest cervellet hagi crescut en una barriada suburbana? O l'eufòria oficial per l'índex bursàtil? O l'estúpida i sibil·lina magnificació d'una aristocràcia econòmica/divina a les revistes del cor?»). I fins pensar el paper de querubí que barra el pas a l'arbre de segons quina vida que ens ha estat atorgat per la societat, una cosa del tipus: «No, tu no entres al jardí, i et guanyaràs les garrofes amb la suor del teu treball temporal com a obrer no qualificat.» La nostra feina no és aquesta, sinó la contrària. Obrir passeres, fer créixer les possibilitats de coneixement, i doncs de vida, de llibertat a l'alumne. I això passa per no negar-los el dret a la titulació, per tutorar-los cap a ella i cap a estudis posteriors (alguns encara es «perden» durant l'estiu posterior al seu graduat).

Reflexió final (Itaca?)

Acaba el curs, arriben els comiats de l'Aroa, el Raül, el Josep, la Maria..., que són els que acaben aquest any. Preparem els grups de l'any que ve. Ens equivoquem molt, cada curs, i ens oblidem d'ensenyar-los això i allò. Els companys professors se'ns queixen que ens faltava controlar allò altre, i nosaltres tenim més oportunitats per perfeccionar el nostre aprenentatge de l'aprenentatge, però el Javi, l'Anna o el Josep ja no. Arribarem a casa, deixarem la cartera, farem un cafè i, segurament per sort, ens n'oblidarem. I, del sofà estant, oblidarem que a ells també els queda, com ens va quedar un dia, una vida sencera per omplir. Tampoc no és cosa de pensar en l'acreditació final. Aprovats o suspesos, han après molt, han canviat molt. I l'examen de veritat no els el fem nosaltres, ingenus. Alguns ja el tenien fet al moment de néixer, pel lloc on han nascut. A tots, com a nosaltres, els el farà la vida, en tots els sentits de la paraula.