

Treball final del grau en Antropologia social i cultural

Universitat de Barcelona

Curs 2018/2019

Diversitat o els que no segueixen el ritme escolar?

**Aproximació etnogràfica al programa de diversificació
curricular d'un institut de secundària: entre la inclusió
i l'exclusió educativa**

Patricia Bertolin Ros

patribertros@gmail.com

Tutor: Oriol Beltran Costa

Resum

En els últims deu anys el sistema educatiu ha aprovat diversos decrets i mesures educatives per promoure l'atenció a la diversitat en el marc escolar perquè cap alumne es vegi exclòs dels centres ordinaris per raons socioeconòmiques, de gènere, racials, capacitats físiques o cognitives. En aquest treball, he volgut problematitzar l'atenció a la diversitat posant atenció en el quotidià d'un institut d'educació secundària obligatòria. Concretament, m'he centrat en una mesura educativa d'atenció a la diversitat, el Programa de Diversificació Curricular (PDC), que es concreta en un grup de joves de 3r d'ESO que estan en risc d'abandonament escolar. A partir de l'exercici etnogràfic i en diàleg amb el marc legal, per una banda, veurem que continua operant una lògica binària de classificació de l'alumnat "normal/divers", on l'atenció a la diversitat es dirigeix cap aquells joves que no segueixen el currículum escolar ordinaris i que no encaixen amb la "normalitat". Per altra banda, podrem apreciar com la inclusió educativa, que es promou des del PDC, sovint comporta la responsabilització de l'alumnat de la seva situació de fracàs escolar, el control i seguiment de les seves vides i un itinerari acadèmic devaluat que pot suposar l'exclusió educativa futura dels i les joves del PDC.

Paraules clau

Diversitat, sistema educatiu, classificació, mesures atenció diversitat, inclusió ex-cloent

Índex

1. Introducció
2. Metodologia
3. Marc legal
4. L'institut Roure
5. Veus al voltant del PDC
 - 5.1. Els que no segueixen el currículum escolar, segons el professorat
 - 5.2. El grup dels tontos, segons l'alumnat
 - 5.3. Què volem dir quan diem diversitat?
- 6- Inclusions en plural
 - 6.1. Els que aprofiten i els que no
 - 6.2. Seguiment i visibilitat en el PDC
 - 6.3. És fàcil però...
7. Consideracions finals
8. Bibliografia

1. Introducció

Són diverses les vegades que he escoltat l'expressió "atenció a la diversitat" (AD, a partir d'ara) en contextos educatius. La primera, vaig escoltar-la d'un amic que és professor. Altres vegades l'he llegida en fulls volants de la CGT en el marc d'una vaga d'ensenyament on es reclamava més personal docent per atendre la diversitat. En altres ocasions en reunions de feina amb personal del món educatiu que feien referència a l'AD com si el significat d'aquesta fos coneguda per tothom. Sembla que aquesta expressió s'ha instal·lat en el sistema educatiu de forma inequívoca, com si la diversitat fos una realitat empírica fàcilment identificable i atesa educativament. Si ve el terme "diversitat" està emergint amb força en les democràcies liberals¹ per fer referència a col·lectius que històricament s'han vist privats dels seus drets (diversitat cultural, sexual, funcional, etc.), el sistema educatiu no s'ha quedat enrere. En aquest sentit en l'àmbit català, s'han aprovat diversos decrets² que desenvolupen un seguit de mesures educatives per atendre a la diversitat. Una d'aquestes mesures és el Programa de Diversificació Curricular (PDC) que es duu a terme a 3r i 4t de l'ESO i que consisteix en una mesura educativa dirigida a un grup reduït d'alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge amb l'objectiu que puguin obtenir la titulació de l'ESO mitjançant una metodologia personalitzada i diferent de l'ordinària³.

Aquesta recerca busca problematitzar l'AD en el context educatiu, transcendent els marges discursius del marc legal, per posar atenció a l'entramat social que configura en un institut públic de Barcelona, concretament en el PDC⁴ de 3r de l'ESO. Dues qüestions centrals han guiat la meua recerca. En primer lloc, identificar quines són les concepcions que tant alumnat com professorat tenen de la "diversitat" prenent com a referència el grup del PDC. És important remarcar que el terme diversitat "és

¹ Per aprofundir en la temàtica consulteu Flores (2013:304).

² Decret 187/150 i 150/2017. Ambdós es regeixen per l'article 57 de la LEC (Llei Educació Catalana) on s'estableix que "els centres que imparteixen l'educació bàsica han d'adoptar les mesures pertinents per atendre la diversitat de l'alumnat" (Departament d'Educació, 2009:68).

³ Entenem per metodologia ordinària un grup de 30 alumnes, asseguts durant sis hores a una cadira, escoltant a diferents professors, participant quan el professor ho demana i prenent apunts.

⁴ Tot i que hi ha més mesures, per una qüestió de manca de temps, vaig decidir centrar l'objectiu de la recerca en una d'elles.

multifacètic, sota el qual es poden incloure tants elements i nivells de distinció segons es vulgui” (Castejón, 2017:22); per tant, es fa necessari explorar quins són aquells trets característics que definirien la diversitat en aquest context específic. En segon lloc, explorar com es dona la inclusió de la diversitat en el grup del PDC, posant atenció als models d’inclusió que genera.

En aquest sentit, s’intentarà posar en diàleg els discursos i les pràctiques quotidianes que es donen a l’institut, concretament en el PDC, amb dos elements que el marc legal d’AD assenyalava: 1) la diversitat és un fet universal, i 2) les mesures d’atenció a la diversitat (MAD), són eines d’inclusió educativa. El fet que hagi volgut problematitzar l’atenció a la diversitat en l’àmbit educatiu posant el focus només en una mesura i en un únic institut, fa que aquesta recerca sigui més una primera aproximació a la temàtica que no un treball conclusiu. De fet, aquesta primera entrada al camp ha afavorit que sorgeixin més preguntes que no pas respostes.

2. Metodologia

El treball de camp l’he desenvolupat des del novembre del 2018 fins a finals de maig del 2019 on, almenys un cop per setmana, he assistit a les diferents classes de 3r: PDC, A, B i C. En cada curs de l’ESO, l’institut distribueix l’alumnat en tres línies (classes) l’A, B i C. Tot i això, a les matèries de llengües (català, castellà, anglès), matemàtiques i física/química, els alumnes del PDC⁵ surten del seu grup classe⁶ i se’n van a l’aula 13. A les assignatures de projectes, educació física, música i tutoria els joves del PDC tornen al seu grup classe.

El rol que he desenvolupat a les classes ha pres diverses formes. Des d’estar asseguda a la cadira com si fos una alumna, a donar suport al professorat en les diferents tasques dins de la classe. El factor que més ha influenciat ha estat el mètode pedagògic que feia servir el professorat. En aquest sentit en les classes de caràcter més ma-

⁵ Quatre alumnes de la classe C i cinc de la B.

⁶ Grup-classe és la terminologia que empra el professorat per mencionar l’espai de referència on estan tots els alumnes des de l’inici de curs. Els joves que reben alguna MAD fora de l’aula, marxen i després tornen al seu espai de referència, el “grup-classe”.

gistral, el meu rol era molt semblant al de l'alumet. En canvi, a les classes on el professorat deixava més espai als alumnes per fer exercicis o treballs en grup, acostumava a caminar per la classe donant suport als alumnes o simplement parlava amb ells.

Tot i que l'espai on he realitzat més treball de camp ha estat el PDC, vaig considerar pertinent poder-ne fer també a les altres classes de 3r per poder tenir un coneixement més ampli del context en el qual s'inscriu aquest programa. Els mètodes de recerca fonamentals que m'han permès anar coneixent i aprofundint en les dinàmiques pròpies del PDC, han estat l'observació participant i les converses informals amb l'alumnat i el professorat que es donaven abans i després de les classes o en els passadissos de l'institut. Les professores del PDC que m'han guiat i m'han acompanyat més han estat la de matemàtiques i la de castellà. Per poder observar la dinàmica dels joves del PDC amb el seu grup classe he assistit a l'assignatura de projectes. I per poder conèixer les dinàmiques de les classes quan no hi són els del PDC he assistit a diferents classes, sobretot de català i castellà. L'altra tècnica que he emprat ha estat l'entrevista semiestructurada. En aquest sentit, he realitzat cinc entrevistes a diferents professionals de l'escola (la psicopedagoga, la tutora del PDC, dues professores d'aquest programa i una membre de la comissió d'atenció a la diversitat) per a explorar les seves concepcions al voltant del PDC i per poder contrastar aquelles informacions rellevants que anava recollint de l'observació participant. També vaig realitzar onze entrevistes informals amb diferents alumnes de 3r (quatre del grup A, tres del B i quatre del C) per a conèixer quina era la seva visió sobre el PDC. I per últim, vaig formar un grup focal amb els alumnes del PDC per aprofundir en com els joves experiencien aquesta mesura educativa.

L'estructura del treball està vertebrada de la manera següent: primer, per situar a la lectora, realitzaré una breu presentació del marc legal i després presentaré el meu objecte d'estudi. En tercer lloc, s'iniciarà l'anàlisi de les dades. Aquest apartat està dividit en dos subapartats: 1) Concepcions del professorat i alumnat, per poder explicar com el currículum escolar emergeix com el marc de referència per classificar a

l'alumnat, generant un estigma a aquells que no reproduïen el model; i 2) particularitats que pren la inclusió educativa en el marc del PDC, on veurem, en primer lloc, com s'acaba apel·lant a l'esforç dels joves per quedar inclòs dins del circuit d'AD; en segon lloc, com els joves del PDC són sotmesos a més mesures de control que la resta dels seus companys, i per últim, com s'acabaria generant un model d'inclusió que, a la vegada, pot resultar excloent.

3. Marc legal

Amb l'aprovació del Decret 187/2015, des de l'àmbit jurídic es produeix un gir en relació a com es concep la diversitat a l'àmbit educatiu. Aquesta passa a ser reconeguda com un fet universal: "Hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials [...] La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents" (Generalitat de Catalunya, 2015:8). Per tant, la diversitat no seria una característica pròpia d'aquells alumnes que històricament havien estat etiquetats com a "diferents" o "especials": amb aquesta nova perspectiva, ja no faria falta categoritzar a l'alumnat. A través d'aquest decret també es despleguen un seguit de mesures d'atenció a la diversitat (MAD) que el que busquen és que l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge pugui rebre una educació de qualitat i acabar graduant-se en l'ESO.

Dos anys més tard s'aprova el Decret 150/2017 que, entre altres factors, té l'objectiu que les escoles esdevinguin inclusives. És a dir, cap persona independentment de les seves característiques cognitives, físiques, de gènere, racials i socioeconòmiques, no pot veure's privada d'accedir a centres escolars ordinaris i rebre el mateix nivell de qualitat educativa. En aquest sentit, les MAD permetrien adaptar el model d'ensenyament més ordinari a les característiques i particularitats de cada alumne per tal de garantir la inclusió educativa a tota mena d'alumnat. L'objecte d'estudi de la present recerca forma part d'una d'aquestes MAD i l'eix central es basa en l'adaptació curricular perquè els joves amb dificultats d'aprenentatge no quedin exclosos del sistema educatiu.

4. L'institut Roure

L'IES Roure és un centre escolar que es troba al barri del Clot a la ciutat de Barcelona. Tal com s'assenyala en el Projecte Educatiu de Centre, l'institut té un perfil d'alumnat "força divers i amb un increment important en els últims anys d'alumnes nouvinguts d'origen divers, majoritàriament del centre i sud Amèrica" (Institut, s.d.: 3). Tanmateix ofereix mesures educatives per atendre a alumnes amb "deficiències psíquiques i sensorials" i amb "dèficit auditiu" (ibíd:5).

En el curs de 3r d'ESO, que compta amb gairebé 75-80 alumnes, 20 d'ells reben algun tipus de MAD. Tot i que només em centraré en el PDC, vull esmentar quines altres MAD s'apliquen perquè l'alumnat del PDC rep, a la vegada, altres mesures. Per una banda hi ha l'aula d'acollida per aquell alumnat nouvingut que ha d'aprendre català. Per altra, hi ha el vetllador, que és un noi que fa reforç escolar, tot i que l'alumnat i el professorat assenyala que també fa una tasca d'acompanyament emocional. Després hi ha el Pla Individualitzat (PI) per aquells alumnes que els hi fan adaptacions curriculars perquè no arriben a assolir el nivell acadèmic de 3r d'ESO. Per últim hi ha el PDC que té com a objectiu fomentar la motivació pels estudis en aquells joves que estan en risc d'abandonament escolar o presenten dificultats d'aprenentatge en el curs de 3r d'ESO. El nombre d'alumnes del PDC és nou i no pot excedir de quinze, per afavorir una atenció més personalitzada i atendre la diversitat de l'alumnat. El seguiment de tots aquests joves es fa a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat⁷ (CAD), conformada per una mestra, la responsable de l'aula d'acollida, la psicopedagoga i un membre de l'EAP (equips d'assessorament i orientació psicopedagògic) que és extern al centre educatiu.

A l'IES Roure, el PDC es va començar a implementar fa quatre anys, de la mà de la psicopedagoga, que actualment és membre de l'equip directiu. Durant aquests anys es va realitzar a 4t de l'ESO, però al curs 2018/2019 es va decidir deixar-ho de fer a

⁷ Per llei, tots els centres escolars tenen l'obligació de tenir una CAD o òrgan similar.

4t i implantar-ho a 3r⁸. El grup del PDC té una aula de referència, l'aula 13, que es troba a un altre edifici que la resta de classes de 3r. L'aula 13 és una de les aules anomenades “de grup petit”, ja que és més petita que les del “grup classe”. Les taules, en el PDC, estan col·locades formant una “u”. D'aquesta manera cap alumne queda darrere i el professorat pot veure'ls sense dificultat.

L'objectiu d'aquest grup és que els joves no abandonin els estudis i puguin graduar-se en l'ESO, ja que tots ells l'any anterior (2n d'ESO) van suspendre gairebé totes les assignatures i, en comptes de fer-los repetir, els van fer passar de curs fent el PDC. Tot i això hi ha una noia que és repetidora de 3r i que la van convidar a participar en el PDC perquè n'havia suspès moltes i consideraven que tornant a cursar 3r, però de forma diferent, potser se'n sortiria. Segons la psicopedagoga el programa ofereix als joves una altra manera d'aprendre, diferent de l'ordinària.

L'equip directiu considera que l'escola té una mirada social, és a dir que a l'hora d'entendre el fracàs escolar té en compte els contextos socials dels joves. En aquest sentit, assenyala que els joves del PDC tenen realitats socials “complexes” que dificulten que puguin desenvolupar amb èxit la seva escolarització.

5. Veus al voltant del PDC

Tal com indica el marc legal, la diversitat passa a ser un tret definitori de tot l'alumnat. En aquest apartat ens centrarem a veure com el professorat i l'alumnat que no va al PDC perceben als alumnes del PDC per tal problematitzar la perspectiva que adopta el marc jurídic en relació a la concepció de la diversitat. En primer lloc, exposarem la percepció del professorat i seguidament la de l'alumnat.

5.1. Els que no segueixen el currículum escolar, segons el professorat

No han estat poques les vegades que en el marc d'una classe del PDC, el professorat s'acostava a mi i en veu baixa em deia que el nivell acadèmic del grup era molt baix

⁸ L'equip directiu, en la primera reunió que vam realitzar per conèixer-nos, em van dir de fer la recerca a 3r d'ESO perquè aquest curs, a diferència de la resta, presentava certa complexitat (joves amb mal comportament i amb un nivell acadèmic molt baix).

en relació a la resta de tercers. De fet el grup del PDC és de “diversificació curricular”, és a dir, les activitats que realitzen, tal com indica el professorat, estan “adaptades al seu nivell”. El currículum escolar (CE) en el sistema escolar emergeix com el marc de referència per avaluar a l'alumnat i determinar si necessita una MAD o no, ja que s'especifica com ha de ser (actitud), què ha de saber fer (habilitats) i què ha de saber (continguts) l'alumnat en cada assignatura i en cada etapa educativa. És a dir, els alumnes que no poden seguir el que senyala el CE són els que tendeixen a rebre l'etiqueta de “diversos”, començant a ser atesos per alguna MAD. En canvi, els alumnes que segueixen el CE passarien a formar part dels alumnes considerats “normals”.

En el quotidià de l'institut es fa referència al CE com una realitat donada, que ens estaria parlant del que és normal o no, el que és esperable i el que no, el que s'ha de respectar o s'ha d'intervenir pedagògicament. Per tant, el CE defineix què és el socialment legítim i què no, i ho fa a través d'una retòrica objectivadora de les qualitats psicobiològiques que infants i joves suposadament haurien de tenir en cada etapa educativa. Podríem afirmar que el CE s'ha naturalitzat perquè s'ha presentat com un saber al marge de la història i la cultura, com una veritat objectiva i deshistoritzada, provocant que les condicions socials i històriques que l'han configurat hagin quedat invisibilitzades. Ans al contrari, Cobeñas et al. afirmen que el CE és un:

Element discursiu de la pedagogia i de la política educativa en tant que diferents grups socials lluiten per expressar la seva ‘veritat’. Així, construeix els objectes i subjectes dels quals parla en tant que discurs que, en la mesura que afirma el que és valuós i legítim, produeix afirmacions sobre com la realitat hauria de ser. El currículum construeix jerarquies, estableix diferències, gesta identitats (Cobeñas et al., 2009:2).

En aquest sentit, el CE és un constructe social i cultural on es reflecteixen els interessos dels grups socialment dominants, “els conflictes simbòlics i culturals, necessitats de legitimació i de control, propòsits de dominació dirigits per factors lligats a la classe social, la raça i el gènere. La fabricació del currículum mai és només el resultat d'unes finalitats “pures” de coneixement” (Da Silva a Paraskeva, 1999:4). Així

doncs, els CE estan “esbiaixats en favor d’una concepció eurocèntrica, blanca i masculina” i capacitista⁹ que acabarien deslegitimant altres tipus de sabers, capacitats, habilitats i subjectivitats (Da Silva, 1997:8). Des d’aquesta premissa, el CE acaba creant el marc de referència per definir quina és la subjectivitat vàlida de l’estudiant a través del “llenguatge, el coneixement i les pràctiques socials” i, a la vegada, desacreditant “formes particulars d’experimentar i donar un determinat sentit al món” (Paraskeva, 1999:4).

El fet que els joves del PDC no reproduïxin el que preveu el CE té un pes fonamental en la manera en com el professorat concep aquests joves: “amb pocs hàbits d’estudi”, “el seu pas per l’escola ha consistit a anar escalfant cadires”, “autoestima baixa”, “no aprenen res”, “ho suspenen tot, són repetidors”, “molts s’han quedat a la primària”, “conflictius i amb actitud desafiant”, “són nanos que no es trauran l’ESO”. Que el CE s’hagi naturalitzat genera que el professorat acabi legitimant com a “normal” una sola manera de treballar, estudiar i ser alumne a l’institut: estar en silenci a la classe, prendre apunts i copiar el que s’apunta a la pissarra, seguir el ritme de la classe, no queixar-se davant les propostes del professorat, fer deures a la tarda a casa, fer els dossiers amb una bona presentació (bona lletra, polit, net i ordenat), entendre les coses de forma ràpida, respondre de manera correcta a les preguntes que fa el professorat, treure bones notes o aprovar les assignatures, fer cas a les instruccions del professorat...

Aquest marc de referència considerat com al legítim i avalat pel CE, fa que es produeixi una deslegitimació de les maneres d’aprendre, ser¹⁰ i treballar dels joves del PDC. Per exemple, entendre el contingut que explica el professorat de forma més lenta, no ser polit o perdre’s durant la classe són característiques poc valorades. El fet que el CE vagi marcant els ritmes d’aprenentatge considerats “normals”, genera que

⁹ El capacitisme és “una estructura de diferenciació i de jerarquitització social fonamentada sobre la normalització de certes formes i funcionalitats corporals i sobre l’exclusió dels cossos no conformes i de les persones que els habiten” (Auclair, 2018:27).

¹⁰ La institució escolar “prescriu normatives sobre com han de ser els alumnes [...] i prescriuen maneres “normals” de viure [...] Aleshores aquells casos que no compleixen amb l’expectativa estipulada, constitueixen la diferència” (Leavy, 2013:677).

el professorat tendeixi a desvaloritzar o minimitzar la feina i els hàbits d'estudi dels joves del PDC, considerant que són joves que no fan re o que no saben. D'aquest fet es desprèn la premissa que hi hauria una jerarquia quant al grau de legitimitat del CE, on el CE ordinari, és a dir l'avalat pel Departament d'Ensenyament, seria el legítim. I després hi hauria les adaptacions curriculars que acaben generant un efecte negatiu sobre l'alumne qui les rep.

5.2. El grup dels tontos, segons l'alumnat

Les concepcions de l'alumnat que no va al PDC sobre els joves d'aquest programa són diverses. Algunes tenen a veure amb el seu rendiment acadèmic: “son los tontos”, “los que tienen peor nota”, “los retrasados”. Altres, amb la feina que desenvolupen en el PDC: “hacen cosas de primero”, “no hacen nada de nada”, “son los lentos”. I altres remeten al futur dels joves: “no quieren seguir estudiando”, “no harán bachillerato”. El fet que els del PDC no segueixin el CE també té un efecte en com els altres joves els veuen. Estudiar matèries de nivell més baix o ser més lent, fa que l'alumnat tendeixi a veure al grup del PDC com els que no estudien i no fan feina a la classe. Ans al contrari, la dinàmica de treball del PDC és bastant similar a la d'un grup classe: el professorat exposa el contingut i després es realitzen exercicis sobre el que s'ha exposat. En aquest sentit, el fet que l'alumnat segueixi nivells més baixos del CE, acabaria generant una estigmatització d'aquests. Els joves del PDC són vistos com els “tontos” perquè no reproduïxen les qualitats acadèmiques que socialment s'espera d'ells, provocant una degradació de la seva identitat.

Els alumnes d'aquest programa no poden ser vistos més enllà d'aquesta marca de “tontos”, ja que l'estigma produeix una invisibilització dels altres elements identitaris que configuren a la persona estigmatitzada, provocant una anomalia en com els joves perceben als alumnes del PDC (Goffman, 2012:17). De fet, hi ha alumnes que consideren que anar al PDC és quelcom negatiu, ja que marcaria a l'alumne de cara al futur: “Si eres un chico de la PDC, pensarás: ‘Ahora ya me van a clasificar toda mi vida por tonto’” (Alumna 3rA). Altres alumnes senyalen que no volen anar al PDC

perquè és el grup dels tontos i no volen sentir-se igual: “Yo lo que no quiero es que me hagan sentir tonta” (Alumna 3rC).

5.3. Què volem dir quan diem diversitat?

Des de les diverses concepcions que es desprenen tant del professorat com de l'alumnat, veiem que en el sistema educatiu existiria un “principi de normalització a partir del qual tot aquell alumnat que s'allunya del perfil ideal és tractat en forma de dèficit, problema o patologia” (Tarabini, 2017: 67) i, per tant, més susceptible a ser estigmatitzat. Aquest principi de normalització genera una classificació de l'alumnat en funció de si reproduceix o no el CE i les normatives del comportament, entre “normal” o “divers”.

En aquest sentit, les diferències a través de les quals l'alumne és classificat no poden entendre's com a realitats pre-culturals, és a dir, anteriors a qualsevol construcció social i cultural. Les característiques que permeten classificar a l'alumnat com a “normal” o “divers” s'han d'entendre com el resultat de l'acte de classificar. Així doncs, és la mateixa classificació la que genera la diferència i no la diferència la que generaria la classificació (Durkheim i Mauss, 1996:30). Venceslao afirma que:

Classificar coses o éssers no significa únicament construir categories, implica també disposar-les sobre la base de relacions d'inclusió i exclusió. I és que tota classificació comporta un ordre jeràrquic que, lluny de ser un producte espontani o natural, refracta l'ordre social d'un determinat grup amb les seves consegüents asimetries i subordinacions (Venceslao, 2012:27).

Per tant, és el mateix sistema educatiu el que genera les diferències a través de les quals l'alumnat és classificat. Si es pren el CE com el marc de referència del que és normal i natural, tot l'alumnat que no encaixi en aquest model acabarà sent classificat com a “divers”. I és que el CE està configurat des d'unes lògiques eurocèntriques, androcèntriques i capacitistes, fomentant que tot aquell alumnat que s'allunyi d'aquesta “normalitat”, sigui més susceptible de no poder seguir el ritme acadèmic del grup classe i necessitar una MAD.

Així doncs, encara que des de l'àmbit legal i pedagògic s'intenti fomentar la imatge que la diversitat és un fet universal i que no hi ha classificació de l'alumnat, ja que tothom és divers, el que veiem és que les MAD es dirigeixen a aquell alumnat que ha viscut processos migratoris i no té un domini de la llengua, alumnat sord, noies que no reproduïen les normatives de gènere i s'encaren amb el professorat, alumnat amb estatus socioeconòmic baix, amb diagnòstics de salut mental o psicopedagògics (altes capacitats, autisme, dislèxia). Per tant, l'expressió diversitat, emergiria com una forma amable i lleugera de fer referència a realitats socials travessades per les desigualtats. De fet, segons Tarabini (2017:67), la diversitat és un eufemisme per anomenar aquells alumnes "amb característiques socials, econòmiques, culturals i ètniques dels quals s'allunyen del model ideal d'alumne blanc, autòcton i de classe mitjana professional". Per tant, l'expressió diversitat sorgeix com una nova forma de designar l'alteritat, sense comportar cap qüestionament de la normalitat (Skliar, 2005:27), ja que només fa referència a aquell alumnat que no encaixa amb model normatiu d'alumne.

Utilitzar la categoria "diversitat" per anomenar realitats socials travessades per la desigualtat no facilita la problematització de les pràctiques i valors dominants que estarien generant l'exclusió educativa de l'alumnat, com per exemple el CE. És a dir, és fàcil considerar que l'AD està per fi, generant un model efectiu d'inclusió educativa, on no hi ha desigualtats entre l'alumnat i que tots, gaudeixen de les mateixes oportunitats. Però, lluny d'aquesta idea i tal com anàvem apuntant, segueix existint un marc de referència entorn el què és normal o no i que pot generar, com veurem a continuació, l'exclusió d'aquell alumnat que no compleix amb la suposada normalitat. Per tant, el sistema educatiu com que no qüestiona el "model social d'exclusió despolititza les diferències i oculta les desigualtats" (Cobeñas et al., 2011:7). Considerar que tots som diferents i que les MAD responen a les característiques individuals de l'alumnat, comporta una invisibilització dels factors estructurals que fomenten l'exclusió de l'alumnat. En aquest sentit i seguint a Tarabini (2017:68), "no parlem de diversitat quan volem dir desigualtat".

6. Inclusions en plural

El marc jurídic fa referència que el PDC és una MAD que ha de permetre la inclusió educativa, és a dir, garantir que els alumnes amb més dificultats d'aprenentatge puguin tenir garanties de graduar-se en l'ESO i evitar l'abandonament escolar. En aquest apartat, vull problematitzar la perspectiva legal en la mesura que la inclusió educativa, un cop estem en la realitat material de l'institut, pren altres significats que disten de la imatge harmoniosa i estàtica del marc normatiu.

6.1. Els que aprofiten i els que no

Segons la psicopedagoga el PDC “és un grup en constant moviment”, és a dir, hi ha alumnes que són convidats a marxar i altres que entren de nou. De fet, la incorporació en el PDC és voluntària. En aquest sentit, tant les famílies com l'alumne han d'estar plenament d'acord i signar una documentació. El requisit que es demana als joves per entrar i romandre en el grup és que el vegin com una gran oportunitat que han d'aprofitar al màxim. El fet de fer-ho els pot ajudar a millorar el seu rendiment acadèmic i anar allunyant-se de la línia vermella del fracàs escolar.

Abans que comencés a realitzar el treball de camp, el PDC de 3r estava conformat per onze joves (quatre noies i set nois). En el moment que vaig entrar a l'institut, dues noies havien marxat del grup: una d'elles havia estat derivada a un centre de salut mental i l'altra continuava els seus estudis al grup classe (3rC). Tres setmanes més tard, dues noies més van ser expulsades del grup. Els motius del centre van ser:

“No estaven aprofitant el recurs [les alumnes] i llavors es va decidir que si no l'aprofitaven, que el fet d'estar en el PDC, és una cosa... positiva i que, per tant, se l'han de guanyar. O sigui [...] cal guanyar-s'ho i si un no l'aprofita o no s'hi està dedicant el suficient com per aprofitar el recurs que se li dóna, se'l reenvia al grup classe” (Tutora PDC).

El terme “aprofitar” és recurrent quan el professorat tracta d'avaluar a l'alumnat del PDC. Són dues les qüestions a les quals fa referència aquest terme. Per una banda, “treballar un mínim del que es proposa cada dia a classe”. I, per altra “mostrar una actitud positiva per l'aprenentatge”. Segons el professorat del PDC, els alumnes amb

una actitud positiva són aquells que es “motiven cada cop que avancen i s’esforcen a aconseguir-ho”, i tenen una “actitud de voler aprendre, de voler saber, de preguntar, d’interessar-se”. Aprofitar vol dir ser productiu, fer les tasques que t’encomenen, esforçar-te per aconseguir les fites, tenir interès per allò que t’envolta. Aquesta idea descansa sota el paradigma neoliberal que considera que a través de l’esforç individual, les persones podran aconseguir l’èxit (Bejar, 1989:74), “perquè la lògica neoliberal desplaça a la responsabilitat individual el pes de les limitacions que s’exerceixen a escala col·lectiva” (Leache i Sordoni, 2013:104). Si el que es valora de l’alumnat és que sigui una persona treballadora, amb interessos i que s’esforça, quan un alumne no ho és, se’l percep com si tingués un problema o una mancança.

Tot i que el professorat i l’equip directiu volen tenir en compte els contextos socials que travessen la vida dels i les joves, el fet que l’eix fonamental per decidir si el jove es queda al PDC, sigui el de si l’aprofita o no, semblaria que al final depenguéss del seu “esforç” i “actitud positiva” poder acabar gaudint d’aquesta mesura. És a dir, si els joves volen rebre-la, han de posar alguna cosa de la seva part:

“El PDC es una oportunidad. No es lo mismo que una clase y tu comportamiento tiene que ser mejor. Te dicen eso [profesores], que si quieres ir al PDC, como es una oportunidad y es más fácil, pues tú también tienes que dar algo a cambio” (Alumna PDC).

No donar res a canvi, no esforçar-se, és sinònim de no aprofitar el recurs i per tant, que hi hagi més possibilitats de deixar de rebre aquesta MAD. És important recalcar que el PDC és una mesura que té per objectiu que el jove no abandoni el sistema escolar i, per tant, la inclusió educativa. En aquest sentit, podria resultar contraproductiu apel·lar a la qüestió de l’esforç, el treball, l’actitud positiva, per determinar si un alumne ha de seguir al PDC o no, ja que semblaria que la inclusió educativa depenguéss finalment d’aspectes “més vinculats a recursos interns” dels alumnes (com la voluntat) i no pas a qüestions de caràcter estructural (Montesino i Sinisi, 2009:54). Per tant, l’alumnat que no compleix amb les expectatives que es vinculen a “aprofitar”, se’ls responsabilitza de la seva situació i, en canvi, la mesura educativa es manté al marge de les crítiques.

“És que si no ho hem aconseguit [que els joves tinguin interès] vol dir que [...] no tenen cap interès clar respecte al que els hi ofereix el món. Crec que [el PDC] no està funcionant. Però no perquè no estigui funcionant la idea de projecte de diversificació curricular, que jo crec que sí és bona. Però que amb aquest grup [...] penso que no han aprofitat el que podrien haver aprofitat i això no ho han fet” (Tutora PDC).

El que es desprèn d'aquesta visió és que la causa que explicaria per què no està funcionant el PDC seria d'ordre subjectiu. És en la subjectivitat de l'alumnat on es trobaria la raó a través de la qual el PDC no funcionaria i, segons Leache i Sordoni (2013:109), “les explicacions que recorren a causes ‘internes’ impliquen la responsabilització o reprovació de qui fracassa”. Aquesta visió ens remet a la qüestió de la psicologització, és a dir, a aquell procés orientat a “transformar els problemes socials en problemes individuals” i psicològics (Crespo i Pascual, 2012:35, 44). Des d'aquesta perspectiva, el fet que els joves no estiguin aprenent allò que el professorat espera d'ells o, dit d'una altra manera, que no estiguin podent sortir del fracàs escolar, no tindria a veure amb la MAD sinó amb qüestions subjectives de l'alumnat. L'esfera individual emergeix com l'espai a través del qual explicar els diferents fenòmens socials. Així doncs, les intervencions per transformar les realitats s'ubiquen en el nivell individual; per exemple, fent fora del PDC aquells joves que no reproduïen el que el professorat espera d'ells.

El problema de la psicologització és que “determinades situacions patides per les persones, fonamentalment precarietat i exclusió social, són transformades discursivament, per mitjà d'un disciplinament moral, en situacions de les quals es fa responsable al propi subjecte” (Crespo i Pascual, 2012:36). En aquest sentit, el professorat tendeix a responsabilitzar a l'alumnat de fets que el mateix alumnat té una influència molt reduïda. És a dir, no depèn de la seva voluntat, només, mantenir-se dins del sistema educatiu o del PDC ja que hi ha altres factors externs al sistema educatiu (entorn del jove) i interns a l'institut (CE, expectatives del professorat¹¹, etc.) que estan influenciant en com l'alumne està a l'escola i com el professorat el percep.

¹¹ Diverses investigacions posen en relleu com les expectatives del professorat tenen un efecte directe en els processos d'èxit i fracàs escolar (Tarabini, 2017).

Aquesta mateixa psicologització s'expressa en el comentari que una professora fa d'un alumne del PDC que és sord, per explicar perquè el jove no aprofita el recurs i tampoc està motivat pels estudis: "A part del problema de la sordesa, jo crec que fa deu anys va decidir [el jove] que ja no faria res més". L'explicació de la mestra quedaria reduïda a la voluntat del jove que, segons ella, és qui va decidir deixar d'interessar-se pels estudis. En aquest sentit, "la psicologització porta a una despolitització dels arguments amb els quals s'intenta explicar la realitat" (Montesino i Sinisi, 2009:56), ja que les raons per comprendre la situació d'èxit o fracàs dels i les joves del PDC acaben fent referència a la "voluntat" i "esforç" d'aquestes. Així doncs, semblaria que la inclusió educativa passaria per la responsabilitat individual dels joves i la seva voluntat d'aprofitar o no el recurs del PDC.

Per últim, cal assenyalar que la inclusió també passaria per una homogeneïtzació dels joves del PDC amb el model hegemònic d'alumne, ja que el que s'acaba valorant com "aprofitar" és tot allò que reproduïx el model d'alumne "normal": escoltar, fer el treball, respondre a les preguntes del professor, etc. Per tant, existiria un principi d'homogeneïtzació en la inclusió de la "diversitat" (Flores, 2013:312). És a dir, la "diversitat" és tolerada i inclosa en la mesura que aquesta va reproduint el que l'institut espera que sigui i faci un alumne. En canvi, aquells alumnes que, tot i rebre una MAD, no encaixen en aquest model, acaben sent responsabilitzats de la seva situació de fracàs per falta d'interès o motivació. Fins i tot, poden arribar a ser expulsats del programa o de l'institut: "És una mesura com extraordinària. És a dir, quan aquests xavals ni així ens aguanten i no s'aguanten aquí [institut], és quan pensem a lo millor amb una UEC¹²" (Psicopedagoga).

6.2. Seguiment i visibilitat en el PDC

Com s'ha indicat, en el PDC es van agrupant aquells alumnes amb adaptacions curriculars i que no encaixen en el perfil d'alumne normatiu que té el sistema educatiu. Tal com afirma una professora, són joves que "hi has d'anar més al darrere perquè

¹² Unitat d'Escolarització Compartida, són centres escolars per aquells joves que no s'han adaptat al sistema escolar ordinari. Els grups són més reduïts i l'atenció més personalitzada.

facin la feina” i que “necessiten una atenció personalitzada”. Aquest fet comporta que el seguiment d’aquest grup sigui diferent del de la resta de companys de 3r d’ESO. Una de les diferències és que la CAD realitza un seguiment setmanal de tots aquells joves que reben alguna MAD:

“El tutor fa el seguiment diari, fa el traspàs a la coordinació [...] El seguiment és tan diari [riu] [...] O sigui, hi ha un seguiment de tot, de l’avaluació a l’aula, del procés emocional del nanu, el que faci falta. I també, de tots aquells suports que està rebent el nanu. Ja sigui el vetllador. Ja sigui un psicòleg extern. Ja siguin serveis del CREDA. D’altres, DGAIA. O sigui, com que aquests alumnes estan tan acompanyats, sempre hi ha un treball en xarxa” (Membre CAD).

L’alumne que rep una MAD té al seu voltant un seguit de professionals que segueixen i avaluen les diferents esferes de la vida dels joves (acadèmica, familiar, psicològica, recursos externs...). En aquest sentit la CAD, se centra a realitzar un seguiment exhaustiu de cada jove, de les seves dificultats, de la MAD que se li ha aplicat i així poder valorar què és el que li convé. El seguiment d’aquests joves no només es redueix en el quotidià de la seva estada a l’institut sinó que la CAD, en el moment que entren nous alumnes, realitza unes reunions de traspàs amb les antigues escoles on estaven escolaritzats:

“Quan jo [psicopedagoga] faig aquest traspàs de primària a secundària, és graciós, però a mi m’expliquen totes les coses negatives d’aquests xavals. Tot el que els hi costa, no? Todo: “esto no lo hace bien, no sabe”, “no llegeix”, “no entona”. [...] Quan venen aquí, jo tota aquesta informació l’he d’elaborar” (Psicopedagoga).

Veiem que aquest seguiment tant del passat acadèmic com del present dels joves que reben alguna MAD, en concret del PDC, i que es realitza amb la voluntat de fomentar la inclusió educativa, és a la vegada, és un mecanisme que pot afavorir el control de l’alumnat “divers”. Aquesta vinculació entre inclusió i control ja va ser assenyalada per Foucault (2001:52, 53), en referència a la transformació que es dona en el tractament de l’alteritat, passant d’un model d’exclusió a un model on aquesta passa a ser inclosa. L’autor afirma que la inclusió comporta el desenvolupament de meca-

nismes que permeten controlar l'alteritat a partir de l'observació i l'anàlisi d'aquesta. Si bé en el sistema educatiu la tendència és la d'anar incloent la "diversitat", també veiem que es desenvolupen mecanismes com la CAD que permetrien anar realitzant un seguiment acurat i exhaustiu de la "diversitat". Així doncs, la inclusió de l'alteritat aniria acompanyada de la creació d'un poder polític que arriba fins a les subjectivitats dels individus i crea sabers al voltant d'elles a partir del control de les mateixes (Foucault, 2001:52). És un poder que s'exerceix sota la màscara de la promesa integradora.

La intenció no és deslegitimar la CAD en el sentit més funcional, ja que a aquesta escala desenvolupa una tasca d'intentar comprendre el context social i les problemàtiques que puguin estar generant el fracàs escolar d'un alumne. El que estic intentant posar en relleu és que la CAD permet fer un seguiment diari dels diferents aspectes de la vida dels joves i aquest fet els situa en una posició de més visibilitat i de manca d'intimitat. El fet que els joves s'hagin de veure sotmesos a aquest seguiment per la seva classificació com a "diferents" a la normalitat fa que no puguin gaudir del que Delgado (1999:16) anomena el "dret a la indiferència", és a dir, poder passar desapercebuts. L'autor afirma que aquest dret habitualment estaria reservat per aquelles persones que reben l'estatus de "normal". En canvi, a aquelles que són percebudes com a "diferents" se'ls hi nega la possibilitat de poder gaudir de ser persones anònimes, "normals i corrents" (Delgado, 1999:11). Per tant, encara que des de l'àmbit normatiu es fomenti el "dret a la diferència", afirmant que s'han de respectar les diferències de l'alumnat, el que es percep en el quotidià de l'institut és que aquesta defensa contribueix al fet que els joves del PDC no puguin ser vistos més enllà de la seva "diversitat", quedant més desproveïts del dret a la indiferència. En aquest sentit, el dret a la diferència comporta que el tracte cap als joves del PDC sigui diferent del que poden rebre l'alumnat "normal".

Aquesta manca de dret a la indiferència es veu reflectida en aquells moments quan el professorat del PDC, entre els descansos de classe i classe, pregunta als joves del programa qüestions relacionades amb la seva vida personal: "¿Qué tal tu madre?",

“¿cómo va con el novio?”, “¿por qué no viniste ayer? Algunos joves del PDC assenyalen una sensació d’invasió de la vida personal: “No te dejan en paz [...] Los profesores se meten mucho en tu vida privada” (Alumna PDC). Aquests joves es troben més sovint en situacions on se’ls empeny a haver de donar explicacions de la seva vida privada no podent aspirar al que Delgado (1999:16) afirma que tots desitgem: “que ens deixin en pau” i poder ser persones anònimes. En aquest sentit, veiem que la vida privada (o el que és o fa l’alumne fora de l’escola) d’aquells que són vistos com a “diferents” es veu exposada a la “mirada pública i, per tant, queda desproveïda del dret [...] de romandre al marge dels judicis aliens i de les indiscrecions” (ibíd.). En canvi els joves que encaixen amb el model d’alumne que l’institut espera, no es veuen tan empesos a haver d’exposar el que fan a les tardes a casa o els problemes familiars que tenen i, per tant, menys exposats als judicis externs.

Un altre factor que ens remet a la manca d’anonimat és el fet que hi ha joves del PDC que es queixen que el professorat els obligui a haver d’asseure’s en llocs més visibles quan estan amb el grup classe:

“Es que siempre nos dicen de poner aquí [senyala la part de davant de la classe] [...] Y a los otros [senyala un grup de nois del grup classe] les dejan sentarse donde quieren y hacer los grupos que quieren” (Alumne PDC).

Dels discursos dels joves del PDC es desprèn una sensació de manca de llibertat que sí que gaudirien la resta d’alumnes de 3r. Això no vol dir que a la resta de classes es pugui fer el que cada alumne vol, però el fet que els joves del PDC, tant a la classe com a l’aula 13, se’ls disposi de forma més visible, fa que les seves accions puguin estar més controlades per part del professorat.

“Aleshores, clar, pots treballar amb 10 alumnes molt millor que no pas amb 30. Vale, aleshores aquesta diversitat sempre la tens més controlada amb 10, que no pas amb 30” (Professora PDC).

La forma de “u” de l’aula 13 permet que els alumnes siguin més visibles i si estan desatenent o parlen entre ells, el professorat pot adonar-se amb més rapidesa i intervenir.

Així doncs, la inclusió educativa del PDC a la vegada que permet que els alumnes rebin més atenció per part dels professionals educatius (CAD i classe), també comporta un seguiment i un control que els fa més visibles que la resta dels seus companys. En aquest sentit, la inclusió podria pensar-se “com un primer pas necessari per a la regulació i control de l’alteritat” (Skliar, 2005:26) on aquesta és inclosa, però se la segueix tractant de forma diferent, ja que continua sent percebuda en termes de dèficit o problema.

6.3. És més fàcil, però...

Les adaptacions curriculars formen part de les MAD que l’escola realitza amb el PDC. Les adaptacions que el professorat fa acaben materialitzant-se en continguts de més baix nivell que els que estan ensenyant a la resta de classes de 3r. Per exemple, en algunes matèries s’imparteix un nivell de 2n d’ESO o en altres s’eliminen aquells continguts del CE que es considera que l’alumne no sabrà fer. Una altra diferència és que no hi ha exàmens i els deures apareixen de forma molt puntual. Totes aquestes adaptacions tenen l’objectiu d’intentar que l’alumne no abandoni el circuit acadèmic i, per tant, de fomentar la inclusió educativa de joves que es troben en risc d’abandonament escolar. Aquests canvis, per una banda, tenen un impacte positiu en l’alumnat en el sentit que la gran majoria de joves del PDC senyalen que volen estar en aquest grup per aspectes relacionats amb el nivell acadèmic:

“A mí hay una parte que me ayuda. En el PDC nos ayudan. [...] Es más fácil para aprobar. [...] No me quedan asignaturas” (Alumna PDC).

El que indiquen gairebé tots els alumnes del programa és que el nivell d’aquest grup és més assequible i no pateixen tant “estrès” com en el grup classe. Així doncs, el fet que les exigències acadèmiques siguin més baixes, facilitaria que aquests joves poguessin aprovar les assignatures. Però, per altra banda, aquest mateix fet genera certa preocupació a l’alumnat en el sentit que els mètodes pedagògics i els continguts que es donen en el PDC no serien suficients per poder garantir que els joves puguin seguir amb l’itinerari educatiu que els hi agradaria.

“Si es que hacemos asignaturas de 2º. [...] No nos estamos preparando para 4º. Estamos repitiendo 2º. ¿Y qué va a pasar cuando llegemos a 4º? Que la

hostia va a ser muy grande. Porque no tenemos los conocimientos de 3º” (Alumne PDC).

“En el PDC es más fácil aprobar. Pero lo malo es que no puedes ir a bachillerato” (Alumne PDC).

Cal aclarir que els joves poden accedir a batxillerat si es graduen a l'ESO. Tot i això, el professorat considera que són alumnes que no tenen els hàbits d'estudi ni els “coneixements bàsics” per realitzar aquest ensenyament postobligatori. De fet, encara que l'objectiu de l'escola sigui que els joves es graduïn, hi ha part del professorat que considera que no podran fer-ho i que hauran d'anar a un Programa Formació i Inserció (PFI) o a fer les proves d'accés a Cicle Formatiu de Grau Mitjà que són formacions de “menor nivell acadèmic”. Així doncs, el que suposaria per una banda una mesura per garantir la inclusió, es percep per l'altra com un obstacle en relació a la inclusió educativa de cara al futur itinerari educatiu dels joves.

Skliar (2005:26) afirma que caldria problematitzar què s'entén per inclusió i no concebre-la simplement com la cara oposada de l'exclusió social. El fet que les polítiques educatives que promouen la inclusió sorgeixin “en el mateix sistema polític, cultural, educatiu que produeix l'exclusió” genera que la inclusió s'articuli a partir de les mateixes lògiques binàries normalitat/alteritat. En aquest sentit, s'adverteix una inclusió que pot arribar a ser excloent, ja que l'alteritat s'inclou en el sistema educatiu, però oferint-li itineraris educatius diferenciats al que senyala el CE i que no tenen el mateix valor de cara a la futura inclusió educativa. Agüerrondo (2008:66) anomena “marginació per inclusió” a “la segmentació del servei educatiu en circuits de diferent qualitat que implica, per alguns sectors socials, la permanència en el sistema escolar sense garantir” que els coneixements que ells aprenen tinguin el mateix valor pels seus futurs estudis:

“Segurament, si ells volen fer un batxillerat, els hi faltaran hàbits d'estudis, [...] hores de feina a la tarda. Vull dir que, per no confondre'ls, de dir: ‘Mira, ara ho començo a aprovar tot’. Perquè això ens havia passat també, no?, de desajustar la realitat” (Psicopedagoga).

En aquest sentit, encara que l'alumnat del PDC pugui obtenir la titulació formal (ESO), no significa que pugui continuar formant-se en nivells d'ensenyament superiors, ja que se li demanarien uns coneixements i unes habilitats amb què l'alumnat no comptaria. Aquest fet genera una devaluació de la titulació dels joves del PDC (Tarabini, 2017:80). Els centres escolars “no són agents neutrals davant les desigualtats socials i tampoc són purs reflexos de dinàmiques socioeconòmiques més àmplies” (Tarabini, 2017:16), sinó que juguen un paper fonamental a l'hora de poder generar oportunitats educatives:

Els centres a partir de les seves pràctiques, dels seus professionals, de les seves estructures de funcionament quotidià, generen diferents processos d'inclusió o exclusió educativa que es tradueixen en diferents marcs d'oportunitat per als estudiants (ibíd.).

El que veiem, al final, és que encara que els joves puguin graduar-se en l'ESO, el fet que no reproduïxin el camí marcat pel CE pot acabar generant una devaluació de la seva titulació. Així doncs, el PDC es presentaria com una mesura per fomentar la motivació dels joves a no abandonar els estudis, reduint l'exigència i el nivell acadèmic, però a la vegada els estaria exclouent del contingut i les habilitats que són requerides per futurs estudis acadèmics com el batxillerat.

7. Apunts finals

Aquesta recerca m'ha permès endinsar-me en com es duu a la pràctica l'AD en un petit indret de la immensitat que conforma el sistema educatiu. Com ja s'ha assenyalat a l'inici, és un treball en el qual he pogut començar a traçar algunes de les contradiccions que es generen entre el marc ideal de l'AD i la quotidianitat d'un IES. Per una banda, l'AD, tot i que en l'àmbit discursiu busca trencar amb la classificació de l'alumnat entenent que la diversitat és un fet universal, contribueix al fet que segueixin operant les mateixes lògiques binàries de classificació normalitat/alteritat. La naturalització del CE amb els seus biaixos eurocèntrics, androcèntrics i capacitistes, fa que tots aquells alumnes que no encaixen amb l'itinerari educatiu normatiu es vegin exposats a rebre una MAD i que se'ls percebi com a “deficients”, “tontos” i que “no fan re”, deslegitimant les seves formes de ser, d'aprendre i de treballar. En aquest

sentit, l'AD no busca qüestionar la normalitat, sinó que fomenta itineraris curriculars devaluats per fer encaixar a l'alumnat "divers" en la normativitat escolar.

Per altra banda, la inclusió educativa del PDC adopta certs matisos en el quotidià de l'IES. El fet que es tendeixi a responsabilitzar a l'alumnat de no aprofitar el PDC, que els joves que reben una MAD estiguin més controlats o que l'adaptació del seu itinerari acadèmic els hi pugui tancar les portes cap a futurs estudis, obliguen a qüestionar quin model d'inclusió està generant el sistema educatiu. Considerar que s'està produint un canvi en la relació pedagògica amb l'alteritat pel fet de modificar els marcs legals és el que Skliar (2005:25) denomina "ficció legalista" i comporta la invisibilització i perpetuació de les desigualtats quotidianes que viuen gran part de l'alumnat, sota la creença que existeix un sistema educatiu inclusiu. Així doncs, és important transcendir els marcs normatius i no prendre'ls com els únics referents per a reflexionar sobre els canvis que s'estan duent a terme en el sistema educatiu. Ans al contrari, aturar-nos a observar com aquests textos normatius es desenvolupen en els espais quotidians i aprofundir en l'experiència del professorat i l'alumnat ens permet conèixer quines són les tensions i contradiccions que existeixen i aportar mirades més aterrades de l'AD.

Són diverses les limitacions que han configurat aquesta recerca. El fet de no conèixer a cap persona de l'IES ha generat que en moltes ocasions la meua presència generés incomoditat al professorat. El ritme i el volum de feina de l'institut, sovint, ha fet que les peticions de fer grups focals, entrevistes o visitar la CAD quedessin sense resposta. Tanmateix, fer treball de camp amb menors ha dificultat poder trobar espais de qualitat on aprofundir amb les seves vivències a l'institut. Per tant, en el present treball manquen veus i experiències que contribuïrien a enriquir i a problematitzar més l'objecte d'estudi. Per exemple, seria interessant poder aprofundir en com els joves, com a agents actius que tenen capacitat d'agència, fan front a les imposicions de les estructures socials i desenvolupen estratègies per encarar les desigualtats que viuen: el fet de ser assenyalats com a diferents, a ser expulsats d'un recurs que els pretén

ajudar, etc. En definitiva, com van lidiant, des del seu estatus social d'alumnes estigmatitzats, amb l'engranatge de l'AD.

Per acabar, cal assenyalar l'esforç que gran part del professorat fa perquè els i les joves del PDC puguin acabar graduant-se a l'ESO. Malgrat la seva voluntat, però, es troba amb grans limitacions estructurals a l'hora d'atendre la diversitat a l'institut: falta de temps per adaptar els materials, manca d'hores de coordinació, sensació de no tenir prou formació... En aquest sentit, seria important poder aprofundir en com les limitacions estructurals incideixen en la manera que l'IES en general, i el professorat en particular, desenvolupa l'AD en el seu dia a dia.

8. Bibliografía

Aguerrondo, I. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión". *Perspectivas*, 38(1), 61-80.

Auclair, I. (2018). "Las trayectorias migratorias colombianas en situación de refugio en Ecuador: análisis interseccional del continuum de las violencias". *Revista Andaluza de Antropología*, 14, 23-48.

Béjar, H. (1989). "La cultura del individualismo". *Reis*, 46, 51-80.

Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar: una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. URL permanent: <https://ddd.uab.cat/record/186999>.

Cobeñas, P., Justianovich, S. M., i Luque, J. G. (2011). "Aproximaciones a una crítica posestructuralista de la pedagogía de la diversidad". *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*.

Crespo, E., i Pascual, M. A. (2015). "La psicologización del trabajo: la desregulación del trabajo y el gobierno de las voluntades". *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 33-48.

Da Silva, T. (1995). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". *Revista Propuesta Educativa*, 13, 5-10.

Delgado, M. (1999). "Anonimat i ciutadania: dret a la indiferència en contextos urbans". *Revista catalana de sociologia*, 10, 9-22.

Durkheim, E. i Mauss, M. (1996). "Sobre algunas formas primitivas de clasificación" a Durkheim, E. (ed.) *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de sociología positiva*. Barcelona: Ariel, pàg. 23-103.

Flores, V. (2013). *Interruqiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.

Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Leache, P. A., i Sordoni, L. M. (2013). "Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 99-120.

Leavy, P. (2013). “¿Trastorno o mala educación? Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 675-688.

Montesino, M. P., i Sinisi, L. (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. *Cuadernos de antropología social*, 29, 43-60.

Paraskeva, J. (1999). “El currículo como práctica de significaciones”. URL permanent: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf.

Skliar, C. (2005). “Juzgar la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 3, 21-31.

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Venceslao, M. (2012). *Pedagogia correccional. Estudi antropològic sobre un centre educatiu de justícia juvenil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. URL permanent: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35239>.

Textos normatius

Departament d'Educació (2009). LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, a *Quadern de legislació*, 82. URL permanent: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf.

Generalitat Catalunya (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Material per a l'atenció a la diversitat. URL permanent: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>.

Documentació IES

Institut Juan Manel Zafra (n.d.). *Projecte Educatiu de Centre*. URL permanent: https://agora.xtec.cat/iesm-jmzafra/wp-content/uploads/usu164/2014/09/PEC_Zafra__rev_16_02_01.pdf.