

Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu

Robert Ruiz

Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Resum: Després d'una revisió de les característiques de la intervenció educativa en el context de les escoles inclusives i, en particular, de les mesures de personalització i diversificació de l'ensenyament que es fan servir, amb especial referència a les programacions individualitzades –que en el nostre context educatiu hem anomenat «Adaptacions Curriculars Individualitzades» (ACI) –, es proposen procediments per a l'elaboració d'ACI en el nostre context educatiu que siguin coherents amb el nostre sistema curricular, tenint presents els corresponents aspectes normatius i contextuals, en la línia d'un enfocament progressivament inclusiu.

Abstract: *The characteristics of the educative intervention in the context of inclusive schools are reviewed. Personalization and diversification teaching measures used in inclusive schools focusing on the individualized programs (in our teaching context: «Adaptacions Curriculars Individualitzades ACI») (Individualized Curricular Adaptations) are commented. After this, some methods to make ACI in our teaching context are suggested. These methods intend to be in line with our curricular system, the normative and contextual aspects, following an approach progressively inclusive.*

Descriptors / Paraules clau: Adaptació Curricular (AC); Adaptació Curricular Individualitzada (ACI); Aprenentatge cooperatiu; Diversificació educativa; Diversitat (atenció a la); Educació Especial; Ensenyament a diferents nivells; Escola inclusiva; Modificacions del currículum; Necessitats educatives especials; Multi-level instruction; Personalització de l'ensenyament; Programacions individualitzades; Programacions personalitzades.

Com és ben sabut, en el nostre context educatiu es comença a parlar d'adaptacions curriculars individualitzades (ACI) a partir de mitjan dècada dels 80. També és sabut que les ACI venien a substituir els «Programes de Desenvolupament Individual» (PDI) basats en allò que establia la «Ley de Integración Social de los Minusválidos» (LISMI) com a mesura de discriminació positiva per a l'alumnat amb discapacitats físiques, psíquiques i sensorials. En aquest sentit les ACI van representar una mesura de discriminació positiva per a la personalització de l'ensenyament i de la intervenció adreçada a aquest alumnat des de diferents enfocaments professionals sota un punt de vista normalitzador centrat en l'àmbit educatiu: la utilització del Currículum General per a tots els alumnes com a base per a elaborar les ACI. Aquest relleu es va produir com a conseqüència de la presa d'una opció de gran abast per part de l'Administració Educativa de Catalunya: calia construir un currículum general comú per a tot l'alumnat (amb inclusió, lògicament, de l'alumnat amb discapacitats); això contribuiria a avançar cap a la construcció d'una escola per a tothom, respectuosa i amant de la diversitat de característiques i condicions de tot l'a-

lumnat –no sols de les característiques de l'alumnat amb discapacitats –, i calia disposar d'uns instruments que ho fessin possible, entre els quals, i de forma prou significada, hi havia el currículum escolar. Aquest currículum havia de servir, en el context de l'ensenyament infantil i obligatori, per a concretar les propostes educatives per a tots i cadascun dels alumnes. Aquestes bases foren assumides en el context de l'ordenament estatal del nou sistema educatiu i avui disposem d'una normativa estatal i, en el nostre cas, autonòmica, que vol ser coherent amb aquests plantejaments.

La pràctica de les ACI ha generat en els nostres contextos educatius diferents posicionaments; des de posicions crítiques que consideren les ACI un element continuador d'un sistema segregador, fins a posicions que les valoren com un element integrador de persones amb discapacitats greus.

Des de finals dels anys 80, principis dels 90, la regulació sobre els aspectes formals de les ACI s'ha anat desenvolupant a Catalunya a través de normatives i instruccions de diferent abast com ara les disposicions que el Departament d'Ensenyament fa públiques cada any sobre instruccions d'organització i funcionament

dels centres docents (una de les més recents és la «Resolució d'11 de juny de 1996», que referim a la bibliografia del present article).

Recentment una ordre de la Secretaría de Estado de Educación, la «Orden de 14 de febrero de 1996...» (vegeu la bibliografia) ha establert regulacions sobre la matèria en el corresponent àmbit competencial. Aquesta ordre estableix aspectes tan crítics, com les bases per avaluar l'alumnat amb necessitats educatives especials, en els termes següents: «la evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en las adaptaciones curriculares correspondientes». (Aquest aspecte segurament que té una rellevància especial perquè ens fa plantejar quins són els alumnes per als quals s'ha d'elaborar una ACI, atès que aquests alumnes «progressaran adequadament» en els aprenentatges si assoleixen els objectius establerts a les ACI corresponents, mentre que altres alumnes per als quals no s'ha elaborat cap ACI, potser tindran un major assoliment d'objectius de cicle, però entendrem que «necessiten millorar»).

En aquesta mateixa ordre s'estableix també el tipus de registre documental de les ACI i la seva vinculació a l'expedient personal de l'alumne/a d'una forma similar a l'establerta en la normativa que anualment publica el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en forma d'instruccions d'organització i funcionament dels centres docents.

Al nostre parer, doncs, en els darrers anys s'ha avançat en la conceptualització, la pràctica i les regulacions pel que fa a les ACI tant en el nostre país, com en altres comunitats autònomes i, també, a nivell estatal.

Segurament que tindríem una experiència suficient i la tecnologia suficient per a fer treballs d'anàlisi de les qualitats de les ACI portades a terme en altres contextos educatius en relació a programacions individualitzades o personalitzades (vegeu, per exemple, Lynch i Beare, 1990); treballs sobre les similituds i diferències de les ACI desenvolupades en uns o altres contextos educatius (vegeu, per exemple: Brown et al., 1989), etc.

Segurament que també tenim elements que ens permetrien de replantejar-nos o de reordenar alguns aspectes conceptuals i aplicats que ens podrien aportar noves visions per a la millora de les pràctiques ac-

tuals, d'acord amb principis com el d'igualtat d'oportunitats i de participació que han anat prenent cos fins a arribar a concretar-se en recomanacions i normatives de caràcter superestatal com ara la «Resolució 48/96 de Normes Uniformes sobre la igualtat d'oportunitats per a les persones amb discapacitats» (Nacions Unides, 1994) i d'acord amb la progressiva assumpció del caràcter interactiu dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i de les mateixes necessitats educatives especials (vegeu, per exemple, Giné, 1996).

És en aquest sentit que ens pot ser d'utilitat escometre –com farem a continuació– una anàlisi de les aportacions que provenen de les pràctiques de personalització de l'ensenyament en el context del que s'ha denominat «escola inclusiva», atesa la similitud dels plantejaments de base amb els principis i fonaments de la nostra escola actual, que tendeix a ser més i més comprensiva, per poder concretar allò que s'ha anomenat «escola de la diversitat», o «escola per a tothom».

Al nostre entendre l'anàlisi dels plantejaments inclusius ens aporta també alguns elements que ens poden fer entendre la personalització de l'ensenyament com un element d'un sistema per a l'atenció a la diversitat personal i a les necessitats de tot l'alumnat.

Segons Stainback i Stainback (1992), el propòsit de les escoles inclusives és acceptar tots els alumnes tant si presenten retard mental sever o profund, com si presenten dèficits motors, problemes de comportaments disruptius, tant si són «normals» com si presenten superdotació, etc., entenen-los com a membres iguals de la col·lectivitat i amb la pretensió d'oferir-los uns programes educatius apropiats i els suports que puguin necessitar per a tenir èxit en l'aprenentatge i, en definitiva, ser membres valuosos de la comunitat.

Stainback, Stainback i Jackson (1992) assenyalen una sèrie de trets característics de les escoles inclusives:

a) Representen l'abandonament del terme integració perquè aquest terme només té sentit quan es parla de situar algú en algun lloc del qual prèviament ha estat exclòs.

b) Es basen en la següent assumpció: tots els nens i totes les nenes han de ser inclosos en la vida escolar i social de la qual participen els seus veïns i germans, a les mateixes escoles i aules sense ser-hi únicament emplaçats.

c) Parteixen del principi que l'escola ha d'ajudar a crear comunitat facilitant autonomia i interdependència a l'alumnat.

d) S'hi assumeix la creació d'un rol de «facilitador de suports» que treballa amb els mestres i professors promovent-ne la intervenció com a suport natural i la interdependència dels alumnes a través de l'aprenentatge cooperatiu i d'altres estratègies.

e) En el currículum donen una forta preminència als aprenentatges sobre les diferències personals, les diferències racials, culturals, familiars, al lleure, i al canvi dels estereotips discriminadors.

Autores com Fort, Davern i Schorr (1992), emmarcades en els plantejaments de l'escola inclusiva, expressen el que entenen com a paradoxa: l'intent de proporcionar a l'alumnat amb discapacitats un currículum «funcional» sovint es concreta en unes activitats d'ensenyament i d'aprenentatge tan allunyades de les activitats proposades per a l'alumnat sense discapacitats, que resulta impossible la participació conjunta en una mateixa aula, i fins en una mateixa escola. Per aquestes autores, avançar cap a la solució d'aquesta paradoxa i avançar cap a una escola que sigui capaç d'atendre tot l'alumnat implica:

- a) Tenir ben presents les finalitats últimes de l'educació.
- b) Crear un currículum comú per a tot l'alumnat; l'anomenen una «Base Curricular Comuna».
- c) Oferir un currículum ric i significatiu a tot l'alumnat.
- d) Mesurar els efectes de l'educació personalitzada.
- e) Tenir en compte els efectes del currículum implícit o ocult.

Com es pot percebre, aquestes consideracions i posicionaments tenen força similituds amb molts aspectes corresponents al nostre sistema educatiu actual i, particularment, pel que fa a l'educació infantil i obligatòria. En el nostre cas, com sabem, també s'ha fet l'opció per un currículum general per a tot l'alumnat i es pretén que la concreció d'aquest currículum en forma de Projectes Curriculars de Centre també esdevingui una Base Curricular Comuna per a tot l'alumnat. En el nostre sistema educatiu la formació personalitzada també es constitueix en un dels principis establerts a la mateixa LOGSE que han de presidir la intervenció educativa per a tot l'alumnat, en una formulació que depassa el principi d'individualització anteriorment predicat, únicament per a l'alumnat amb discapacitats.

En el context de l'escola inclusiva regeix l'obligatorietat d'elaborar i aplicar programacions educatives individualitzades per a l'alumnat amb discapacitats (els coneguts IEP: Individual Education Plan); programacions que es van fer des de mitjan dècada dels anys

70 i que estan fortament normativitzades des d'un punt de vista legal. Sense deixar de banda, però, aquesta normativització, les programacions personalitzades a l'escola inclusiva tenen unes característiques particulars com ara:

a) Es basen en la idea que les necessitats especials de cada alumne es concreten en l'èmfasi a l'ensenyament i l'aprenentatge de determinades àrees i continguts curriculars dels compresos a la Base Curricular Comuna per a tot l'alumnat.

b) Es formulen en dos grans apartats:

- la concreció dels èmfasis o prioritats referits al que nosaltres dissenyem, entre els nostres components curriculars, com a àrees i continguts.
- la concreció, a curt termini, d'allò que hom pretén que l'alumne aprengui i dels suports que se li proporcionaran en el context de cadascuna de les activitats generals de la classe en cadascun dels moments d'unitats temporals, com ara la setmana. Això implica elaborar una relació d'activitats, per exemple, per a cada dia de la setmana i anotar, al seu costat, les particularitats que tindrà la intervenció educativa que s'adreçarà a l'alumne/a.

Aquests dos apartats es concreten, doncs, en dues menes de «cartes de navegació»: una «carta d'èmfasi curricular» i una «carta temporitzada de participació de l'alumne/a en les activitats generals».

Fent-ne una interpretació adaptada al nostre sistema educatiu i curricular, diríem que les programacions personalitzades, en el context de l'escola inclusiva, reflecteixen decisions sobre el currículum general (primer nivell de concreció), decisions sobre el Projecte Curricular del Centre (que inclouria el segon nivell de concreció) i les Unitats de Programació (a l'educació infantil i l'educació primària) o els crèdits (a l'educació secundària obligatòria; per tant, el tercer nivell de concreció del currículum escolar.)

Sembla evident que les característiques del nostre sistema curricular són més complexes que les característiques de la Base Curricular Comuna que es fa servir a l'escola inclusiva i que parteix d'unes formulacions molt generals perquè es puguin aplicar a tot l'alumnat (es tracta, en general, d'una Base Curricular Comuna formulada en termes de grans àrees i continguts d'aprenentatge).

La simplicitat del sistema, i la simplicitat del registre escrit de les programacions personalitzades, permet que aquestes programacions no siguin sinó un com-

plement o unes acotacions personalitzades a allò que és realment la programació general per a tot l'alumnat. Permet també un estalvi important de temps de programació i, consegüentment, la possibilitat de dedicar més temps a una programació general que atengui la diversitat de necessitats de tots els alumnes, i la facilitat de revisió i d'actualització d'aquests complements personalitzats en la programació.

Però, al nostre entendre, el major avantatge d'aquest plantejament és l'estretíssima vinculació de les mesures de personalització de l'ensenyament amb les mesures generals d'atenció a la diversitat; és a dir, amb les estratègies que es fan servir, en el context de l'escola inclusiva, per afavorir que l'escola sigui eficaç per a tot l'alumnat. Aquestes estratègies es concreten molt particularment en la utilització de l'enfocament de l'Ensenyament per Diversos Nivells i en l'Aprenentatge Cooperatiu.

L'Ensenyament per diversos nivells es basaria en la premissa exposada per Schulz i Turnbull (1984) que, aplicada al nostre context educatiu, es formularia de la manera següent: una Unitat de Programació o un Crèdit ha de plantejar-se de manera que faciliti l'aprenentatge de tot l'alumnat de la classe. «No és possible ni desitjable que el/la mestre/a o professor/a dediqui molt de temps treballant individualment amb els/les alumnes excepcionals. Per això cal fer possible l'ensenyament adreçat a aquests alumnes en el context d'aprenentatge de tots els seus companys» (Campell, Campell, Collicott, Perner i Stone, 1988).

Algunes aportacions de Collicot (1991) ens suggerien que dissenyar una Unitat de Programació o un Crèdit, des de l'enfocament de l'Ensenyament per diversos nivells, implicaria, per part del professorat, i entre altres qüestions:

- Tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge dels alumnes a l'hora d'escollir i preparar les opcions metodològiques per a l'ensenyament.
- Preparar tasques per a l'ensenyament i l'aprenentatge corresponents a diferents nivells de competències utilitzant, per exemple, taxonomies com la de Bloom (1956), etc.
- Tenir en compte que alguns/es alumnes necessiten que les expectatives s'ajustin a les seves possibilitats d'aprenentatge.
- Escoltar les opinions de l'alumnat sobre les maneres amb què preferiria mostrar les seves competències en els continguts d'aprenentatge.

- Acceptar i promoure entre l'alumnat la convicció que les diferents maneres d'avaluar tenen un valor similar, si no igual.
- Avaluar els/les alumnes tenint en compte les diferències individuals.

Per preparar una unitat de programació o un crèdit, des d'aquesta perspectiva es poden seguir quatre fases: identificar els continguts més importants; determinar les formes de presentació de la informació; determinar les formes de participació i de pràctica de l'alumnat, i determinar les diferents formes d'avaluar l'alumnat (Collicot: op.cit.).

Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu, es tracta d'un enfocament que pretén proporcionar oportunitats per a l'aprenentatge d'habilitats socials ensenyant l'alumnat a treballar conjuntament per a assolir finalitats comunes. Segons Johnson, Johnson, Houlbeck i Roy (1984), l'enfocament cooperatiu ajuda els mestres i els/les professors/es a estructurar tasques per a cada alumne, adequades a les seves característiques individuals. Des d'aquest enfocament cal adaptar materials i plantejar-se objectius individualitzats per a cadascun dels i les alumnes, incloent-hi els/les que no presenten les necessitats més especials.

En definitiva, segons Ford, Davern i Schorr (1991), amb l'escola inclusiva es pretén:

- Que l'alumnat aprengui a treballar cooperativament a partir d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que permetin a cada alumne d'aportar actuacions valuoses per a l'assoliment de fites comunes.
- Que s'afirmi la identitat de cada alumne/a sentint que és un/a membre valuós/a del grup classe, de l'escola i de la comunitat.
- Que l'alumnat tingui veu en la presa de decisions sobre les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació i, en general, sobre allò que s'esdevé a l'escola («podem ensenyar continguts vinculats a la lectura, l'escriptura, la matemàtica, però tot fent-ho hem d'ensenyar Democràcia», Berman, 1990).
- Que els i les alumnes se sentin «segurs» a les aules, sense por a «fer el ridícul», participant en les activitats escolars, fent preguntes, aventurant hipòtesis, etc. i aprenent que equivocar-se també és una cosa natural.

Al nostre entendre, i com ja hem proposat anteriorment (Ruiz, 1994), des dels plantejaments de l'escola inclusiva, les programacions individualitzades formarien part d'un sistema que faria compatibles la diversificació i la personalització de l'ensenyament, conduint

els esforços de la comunitat educativa cap a una escola que adapti l'activitat a allò que necessita cada alumne/a en oposició a sistemes que diversifiquen els tipus d'escoles i personalitzen els procediments per a l'accés a cada tipus d'escola. Un sistema –el de l'escola inclusiva– que harmonitzaria diversificació, personalització i participació de tots i totes els i les alumnes (incloent-hi els/les alumnes que presenten necessitats educatives especials derivades de discapacitats o d'altres condicions personals o socials) en una escola que celebra la diversitat, l'atén, i pretén aconseguir que cada alumne/a se senti i sigui considerat/ada com un membre valuós de l'escola i de la comunitat.

Dit d'una altra manera, l'escola inclusiva forma part d'un sistema que té per finalitat la participació de totes les persones en els entorns generals a través de mesures:

- De reducció i prevenció de discapacitats personals derivades d'uns o altres factors: a través d'actuacions de personalització de l'ensenyament.
- De reducció i prevenció de discapacitats socials, de discapacitats de les persones sense deficiències per a acceptar com a iguals les persones amb discapacitats derivades de deficiències o altres factors limitadors per tal de facilitar la participació de tots els membres en els contextos generals o ordinaris d'una comunitat: a través de mesures de diversificació de l'ensenyament i d'especial atenció a valors com la col·laboració i el respecte a les diferències personals.

A partir d'aquestes consideracions enteníem que els IEP, les ACI o qualsevol tipus de programacions o complements personalitzats a les programacions generals poden ajudar a un/a determinat/da alumne/a a reduir les discapacitats o a millorar les capacitats. Però sense altres elements de diversificació i personalització generalitzades a tot l'alumnat, com ara els que es plantegen en els contextos d'escola inclusiva, només amb programacions individualitzades, no sempre es podria facilitar la participació de l'alumne/a amb necessitats educatives especials, d'acord amb el principi d'igualtat d'oportunitats, en els contextos ordinaris.

És des d'aquestes assumpcions que podem remarcar que, també en el nostre sistema educatiu, les ACI han de ser considerades elements de sistemes d'inclusió per a la participació de l'alumnat que n'és tributari, en tant que mesures de discriminació positiva adreçades a aquells/es alumnes que pateixen situacions personals i socials que els dificulten el creixement perso-

nal i la participació en els entorns generals o ordinaris.

En aquest sentit:

- Les ACI poden ser considerades elements d'un sistema que té com a objectiu proporcionar a tots/es els/les alumnes oportunitats i ajuts pedagògics per a assolir fites educatives valuoses socialment i personalment.
- Altres elements d'aquest sistema poden ser unitats de programació dissenyades per a l'aprenentatge d'alumnat amb diferents nivells de competències en relació als continguts del currículum general.

Des d'aquesta perspectiva, una ACI fóra el producte, o conjunt de productes, resultants de la preparació de mesures de personalització de l'ensenyament que s'adreça a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials per tal d'assolir els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat en el currículum de l'etapa educativa que correspon cursar d'acord amb l'edat.

Una ACI pot suposar processos de presa de decisió sobre un, alguns, o tots els nivells de concreció del currículum escolar en les etapes de l'educació infantil i de l'ensenyament obligatori.

Les ACI poden prendre diferents formes:

- Es poden reflectir a través de diferents protocols (un exemple actualitzat d'acord amb el nou ordenament curricular a Catalunya el trobem en el document *Modificacions i adaptacions del currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1995, p. 30-35.
- Es poden basar en diferents enfocaments més o menys inclusius, segons les característiques de cada centre, del projecte curricular en el qual es fonamentin, segons el tipus d'operacions que es portin a terme en relació al currículum general prescriptiu, etc.

Per a l'alumnat amb discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, les ACI tindrien les finalitats següents:

- a) Assegurar l'establiment i l'aplicació de mesures adreçades a l'alumnat per a facilitar:
 - el màxim assoliment dels objectius educatius establerts amb caràcter general, a través d'aprenentatges funcionals i significatius.
 - les màximes oportunitats possibles d'interacció amb alumnes que no presentin discapacitats.
 - la màxima participació possible en les activitats adreçades a tot l'alumnat del centre.
- b) Proporcionar a pares o tutors i alumnes àmbits de

participació en la presa de decisió sobre les característiques de la intervenció educativa que s'adreça a l'alumnat, en col·laboració amb els professionals de l'ensenyament.

- c) Prevenir o reduir les possibles discapacitats i disminucions que es podrien derivar dels seus dèficits.
- d) Preveure i justificar els suports i ajuts ordinaris o específics per a l'atenció educativa de l'alumne/a.

En elaborar una ACI es tractaria d'identificar l'èmfasi amb què cal proporcionar a l'alumne/a oportunitats d'ensenyament i d'aprenentatge vinculades als continguts curriculars, per tal que pugui assolir, en el major grau possible, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

La determinació d'aquests èmfasis pot portar a l'opció per a l'ensenyament i l'aprenentatge referits a continguts establerts per a altres etapes educatives, i fins a continguts no presents en el conjunt del currículum escolar. Però en qualsevol cas, plantejaríem una lògica d'actuació basada en la valoració de les diferents possibilitats, des de les opcions més normals i vinculades al currículum que correspon a l'edat cronològica de l'alumne, fins a les opcions que poden suposar la consideració de continguts curriculars més diferenciats de les opcions generals.

La forma de fer proporcionada la intervenció educativa, de fer-la adequada, apropiada a les necessitats especials de l'alumne/a, des d'un enfocament basat en l'establert en el currículum general prescriptiu i en el desplegament d'aquest currículum en cada centre docent (Projecte Curricular del Centre; Programacions de Cicle; Unitats de Programació) es basaria en les fases de decisió corresponents a cada nivell de concreció curricular. Aquestes fases serien, doncs, les següents:

Primera fase: Presa de decisions sobre el Currículum general prescriptiu.

Segona fase: Presa de decisions sobre el Projecte curricular del Centre.

Tercera fase: Presa de decisions sobre la Programació de Cicle i les corresponents Unitats de Programació.

Aquestes decisions haurien de ser revisades en base a l'avaluació dels progressos de l'alumne/a i a la consideració de les condicions que en faciliten o dificulten el progrés personal, de forma periòdica, d'acord amb els terminis establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat i, en el seu cas, en els moments que s'estimi oportú replantejar el tipus d'intervenció educativa que s'adreça a l'alumne/a.

Per a facilitar la presa de decisions sobre cada nivell de concreció del currículum podríem disposar dels següents instruments (entre d'altres que puguem tenir a l'abast i considerar convenient d'utilitzar):

a) Per a la primera fase: l'edició del currículum prescriptiu corresponent a l'etapa o formes protocolitzades d'aquest currículum, com ara el «Protocol de treball sobre el currículum prescriptiu de l'educació primària» (Ruiz, 1996), per a aquesta etapa educativa.

b) Per a la segona fase: document en el qual es concreta el Projecte Curricular del Centre (l'elaborat en els corresponents centres educatius).

c) Per a la tercera fase: Documents en els quals es concreten la Programació de cada Cicle i les Unitats de Programació i, en el seu cas, documents complementaris a aquest nivell de concreció curricular (materials elaborats o adquirits pel centre: fitxes de treball, llibres de text, etc.).

Sens dubte, procedir d'acord amb aquestes fases i a partir d'aquests instruments pot ser laboriós i implica una despesa de temps per part dels professionals. Aquesta laboriositat i despesa es poden veure compensades pels efectes que pot produir aquest enfocament en ordre a facilitar el progrés de l'alumne/a si, sobretot, substitueix operacions encaminades a categoritzar l'alumne/a d'acord amb uns o altres criteris diagnòstics etc., o bé a remarcar possibles o hipotètiques mancances del centre o del sector per a atendre convenientment l'alumnat.

A continuació exposarem una de les possibles formes de procedir en cadascuna de les esmentades fases:

A. Formes de procedir a la primera fase

1) Estimació de possibles prioritats en relació als objectius generals de l'etapa.

Cal indicar, en el seu cas, la prioritat que pot tenir l'assoliment de cada capacitat de l'etapa per part de l'alumne/a, en ordre a criteris com ara:

- Prevenir o reduir discapacitats i minusvalideses de les quals podria ser subjecte l'alumne/a en el cas de patir dèficits psíquics, físics o sensorials, o bé trastorns de la salut que li poden influir negativament el desenvolupament i el creixement personal.
- Facilitar la participació de l'alumne/a en contextos normals.

D'aquest procés de priorització, podria derivar-se la consideració sobre prioritats referides a capacitats

no incloses en el currículum de l'etapa i que es consideren bàsiques per al creixement personal de l'alumne (capacitats incloses en altres etapes curriculars, etc.). Aquesta, però, hauria de ser una opció que es prengués únicament quan s'hagués fet una anàlisi i una valoració del significat dels termes emprats en la formalització de l'enunciat de les capacitats de l'etapa corresponent.

2) Estimació de les possibles prioritats en relació a cadascun dels objectius generals de l'etapa educativa corresponent i, en el seu cas, d'altres etapes educatives.

3) Estimació de les possibles prioritats en relació a cadascun dels continguts de cadascuna de les àrees curriculars.

En aquesta operació es pot donar el cas que es consideri necessària l'addició d'algun contingut, o conjunt de continguts, en alguna àrea curricular no contemplats en el currículum general prescriptiu de l'etapa. Aquesta opció es prendria quan s'estima que l'alumne/a necessita aprendre sobre aquests continguts o sabers per a poder disposar de les oportunitats convenients per a l'assoliment dels objectius generals de l'àrea, de l'etapa o de totes dues. Aquests continguts poden formar part del currículum d'altres etapes o bé poden no ser contemplats en el currículum general prescriptiu de cap etapa educativa.

4) Estimació dels efectes de les opcions de prioritats preses sobre el possible assoliment dels objectius terminals de cadascuna de les àrees.

Aquesta estimació pot portar a la reformulació de tots o d'alguns objectius terminals d'àrea. També pot portar, a Catalunya, a la decisió de sol·licitar la corresponent autorització de Modificació del Currículum, sobretot en el cas que aquesta autorització pugui proporcionar arguments per a una possible futura discriminació positiva de l'alumne/a que li permeti de cursar estudis no obligatoris.

5) Eventualment, i en cas que s'hagin afegit continguts al currículum general prescriptiu, es formularien els objectius terminals d'àrea corresponents.

Fóra també possible iniciar aquestes operacions a partir de l'operació esmentada en el punt quart d'aquesta fase, en el cas que s'estimi que la prioritat sobre els objectius generals d'etapa i els objectius generals d'àrea és difícil d'efectuar pel caràcter general d'aquests objectius, pel fet que hom pretén el màxim assoliment per part de l'alumne/a de tots aquests objectius com a fites valuoses, etc.

En qualsevol cas pot ser convenient disposar de

documents protocolitzats per a poder:

– Deixar una constància escrita de les possibles prioritats i afegits efectuats per tal que ens serveixi d'element de referència per a les posteriors opcions que s'hagin de prendre sobre els posteriors nivells de concreció curriculars desenvolupats en cada centre.

– Revisar en qualsevol moment les opcions preses en un moment donat per a ajustar-les a les necessitats canviants de l'alumne/a.

B. Formes de procedir en la segona fase: adaptacions del Projecte Curricular del Centre

En aquesta fase farem servir com a instrument per a la presa de decisions el Projecte Curricular del Centre en relació al qual anotarem progressivament les opcions preses.

En aquesta fase, a partir de les estimacions i opcions preses en l'anterior procedirem de la manera següent:

1) Estimació dels continguts que es prioritzaran durant el corresponent cicle d'entre els continguts seqüenciats a cada cicle en el marc del Projecte Curricular del Centre. En el cas, per exemple, que la prioritat correspongui bàsicament a continguts del cicle anterior al que ha de cursar l'alumne podríem tenir arguments per a fer-lo romandre un curs més en el cicle anterior, sempre que s'estimi que amb aquesta mesura efectivament l'alumne pot assolir els objectius de cicle corresponents i que es prioritzi aquest assoliment per sobre d'altres elements com ara que l'alumne/a continuï amb el seu grup classe de referència, etc.

2) En el seu cas, elaboració de seqüències dels continguts afegits a la primera fase i formulació dels corresponents objectius de cicle.

3) Estimació dels objectius de cicle l'assoliment dels quals es prioritzarà i, en el seu, cas reformulació d'aquests objectius.

4) Estimació sobre la conveniència de fer servir amb l'alumne/a els criteris metodològics establerts per a tot l'alumnat i, en el seu cas, descripció de criteris metodològics especialment adequats a les característiques personals de l'alumne/a.

5) Estimació sobre la conveniència de fer servir amb l'alumne/a els criteris d'avaluació establerts per a tot l'alumnat i, en el seu cas, descripció de criteris d'avaluació especialment adequats a les característiques personals de l'alumne/a.

6) Estimació sobre la conveniència de fer servir amb l'alumne/a els recursos personals i materials per a tot l'alumnat i, en el seu cas, descripció dels recursos personals i materials especialment adequats a les característiques personals de l'alumne/a. És en aquest procés que es determinaran els suports més específics que l'alumne/a ha de rebre. Suports de caràcter professional i de caràcter material. Aquesta determinació dependrà també dels recursos disponibles a l'escola i al sector, i concretarà les possibles estimacions prèvies fetes en base a característiques personals observades en l'alumne/a.

C. Formes de procedir en la tercera fase: adaptacions de la programació de cicle i de les Unitats de Programació

1) Estimació dels objectius didàctics que l'alumne ha d'assolir prioritàriament en cada unitat de programació.

2) Formulació d'objectius didàctics referits als continguts prioritzats en fases anteriors i inclusió en el context de les Unitats de Programació en les quals siguin més possibles de plantejar.

3) Descripció de la intervenció dels professionals que intervindran en la facilitació d'aprenentatges de l'alumne en relació als continguts i objectius prioritzats o bé afegits.

4) Descripció dels entorns en els quals intervindran els diferents professionals en relació a continguts i objectius prioritzats amb especial referència a objectius i continguts afegits.

Aquest conjunt d'operacions es pot portar a terme enunciant de forma general les particularitats de la intervenció educativa que s'adreçarà a l'alumne en diferents tipus d'activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació, o bé per a cada Unitat de Programació.

Evidentment, aquest plantejament suposa un bon coneixement del significat dels elements del currículum prescriptiu i general, i de la seva forma de desplegar-lo en els centres docents. També suposa un coneixement sobre els riscos d'adaptar el currículum sense modificar-lo de forma arbitrària o convertir-lo en una cosa que ja no tingui res a veure amb el currículum que s'adapta.

La complexitat d'aquests processos ens faria pensar en la mateixa complexitat del nostre sistema curricular. I en aquest sentit ens plantejaríem si, després

d'haver advocat i aconseguit un currículum obert i flexible, aquest currículum no pot ser un nou obstacle per a la integració –inclusió– de l'alumnat amb greus dificultats per a assolir-ne els objectius, en els entorns generals.

Sigui quina sigui la resposta a aquest interrogant, siguin quins siguin els instruments i pràctiques per a la personalització de l'ensenyament, aquesta personalització és –al nostre entendre– fonamental per a una escola de la diversitat i per a la igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. No hauríem de perdre'ns en la forma i hauríem d'aprofundir en el significat d'aquesta esforços.

Bibliografia

- ASSEMBLEA GENERAL DE LES NACIONS UNIDES (1994) Resolució aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides (sobre la base de l'informe de la Tercera Comissió: A/48/627). Resolució 48/96 de 4 de març de 1994 de «Normes Uniformes sobre la igualtat d'oportunitats per a les persones amb disminució» (A/RES/48/96).
- BERMAN, S. (1990) «The real ropes course: The development of social consciousness», *Educators for Social Responsibility Journal*, 1, p. 1-18.
- BLOOM, B. S. et al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay. (Traducció al castellà: *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Ateneo. B. A., 1971).
- BROWN, L.; LONG, E.; UDVARI-SOLNER, A.; DAVIS, L.; VANDEVENTER, P.; AHLGREN, CH.; JOHSON, E.; GRUENEWALD, L.; JORGENSEN, J. (1989) «The Home School: Why Students with Severe Intellectual Disabilities Must Attend the Schools of their Brothers, Sisters, Friends, and Neighbors», *The Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 1989, Vol. 14. N. 1, p. 1-7.
- COLICOTT, J. (1991) «Implementing Multi-level Instruction: Strategies for classroom teachers», dins Porter, G. i Richler, D. (Eds.) *A Changing Canadian Schools: Perspectives on Inclusion and Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute.
- FORD, A.; DAVERN, L. i SCHNORR, R. (1992) «Inclusive Education: 'Making Sense' of the Curriculum», dins Staimback, S. i Staimback, W. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, (1995) *Modificacions i adaptacions del currículum. Orientacions per al desplegament del currículum*.
- GINÉ, C. (1996) «Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales», dins *Presente y futuro de la educación especial*. Aula, Diciembre de 1995.

- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. i ROY, P. (1984) *Circles of learning*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- «LEY 13/82, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)». (Hi ha traducció al català publicada pel Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya, 1982).
- «LEY Orgánica 1/90, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)». (Hi ha traducció al català dins *Reculls de normativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1991).
- «ORDEN de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo». *BOE* n. 47, 23 de febrero de 1996.
- «RESOLUCIÓN d'11 de juny de 1996, que dóna instruccions d'organització i funcionament dels centres docents públics de Catalunya d'educació infantil i primària, i d'educació especial per al curs escolar 1996-97». Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament, n. 618, any XIV, juny de 1996.
- LYNCH, C. i BEARE, P. L. (1990) «The Quality of IEP Objectives and Their Relevancy to Instruction for Students with Mental Retardation and Behavioral Disorders» *RASE*, Volume 11 Issue 2 March/April 1990.
- RUIZ, R. «Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI) per a alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats: propostes des d'una perspectiva inclusiva». En premsa.
- RUIZ, R. (1996): «PTEP: Protocol de treball per a l'educació primària». Dossiers de treball de l'Escola de Mestres Jaume Balmes dels Estudis Universitaris de Vic.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1992) *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. i JACKSON, H. J. (1992) «Toward Inclusive Classrooms», dins Stainback S. i Stainback, W. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Robert Ruiz. Doctor en Psicologia. Professor titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.
