

CULTURES ADOLESCENTS, CULTURES ESCOLARS

Cada vegada amb més força es fan presents als nostres instituts penetracions de les cultures adolescents, això és, pràctiques, discursos, gustos, estils que serveixen els i les adolescents per conformar les seves identitats tot establint distàncies i proximitats entre uns i altres. En certes circumstàncies aquestes penetracions coexisteixen amb la cultura i regles escolars, àdhuc algunes opcions pedagògiques aconsellen l'aproximació i connivència entre la cultura educativa i les cultures adolescents que hi penetren. En d'altres circumstàncies aquestes darreres fan presència en l'àmbit escolar transgredint-ne, amb més o menys força, els marcs normatius. Parlem aleshores de manifestacions actitudinals d'indisciplina i contestació normativa, molt lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils.

Certament, la contestació a les normes i les actituds d'indisciplina que se'n deriven responen a perfils i a raons diferents. No totes signifiquen el mateix ni tenen la mateixa força i intensitat. Podríem pensar en dos grans tipus de "mal comportament", els quals sovint són confosos per part del professorat, complicant al seu torn l'adopció d'estratègies pedagògiques adequades.

Les actituds denominades de *resistència*, per exemple, acostumen a associar-se a un conjunt de disposicions que inclouen tant la desacreditació del valors instrumentals i expressius de la institució escolar, com, consegüentment, el fet de sentir l'escolarització obligatòria com un procés innecessari i fraudulent. Tot plegat justifica el distanciament amb l'escola, l'estranyament de les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.), i de les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Resistència i desafecció escolar van sempre de la mà.

La resistència acostuma a anar acompanyada d'actituds de *gamberrisme* que poden ser més o menys extremes, més o menys cridaneres, però el *gamberrisme* no sempre implica una resistència d'arrel, sinó que sovint només es tradueix en petites actituds d'indisciplina, intents sovint irreflexius de *provar els límits* i gaudir de l'excitament que això comporta. Davant l'avoriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen formes d'*entreteniment* per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dins de l'aula). Xerrar a classe, passar-se notes, burxar els professors, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes elles formes que s'interpreten en aquest sentit, sense que hagin d'anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència. Efectivament, actes d'aquesta mena no són pas nous en les vides dels centres escolars. Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s'expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a

través de la capacitat d'atreuiment.

Efecte de la força d'aquestes penetracions, els adolescents cada vegada més jutgen els seus professors i professores tenint en compte la seva capacitat i voluntat per fer-se respectar, respectant, alhora, la *idiosincràsia cultural* de la mateixa adolescència. Un "bon professor" ha de saber "*connectar*" amb el seu alumnat. S'espera del cos docent que es faci sensible a les lògiques, interessos i racionalitats pròpies del món adolescent, i que no tracti, en va, d'imposar valors i *moralines* de caràcter "adultocèntric". Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d'"adaptació", i àdhuc de "supervivència" tant per fer efectiva la gestió de l'aula com per implicar els seus alumnes en el procés d'instrucció. Altrament, es perd l'autoritat significativa i els alumnes "es *rallen*", és a dir, es cansen, bloquegen i fins i tot s'enfronten als professors. Paradoxalment, ser sensible als jocs i significats de les manifestacions culturals de l'adolescència ha arribat a convertir-se en condició necessària per tal de gestionar eficaçment les dinàmiques normatives a les aules.

Però no tot es redueix al foment de certes habilitats empàtiques en el desenvolupament de la funció docent. Els centres de secundària necessiten més i nous recursos en la seva lluita contra la desafecció escolar que caracteritza les disposicions educatives d'alguns alumnes. De fet és inexacte que aquests recursos siguin sempre "nous". No són pocs els instituts que en els darrers anys han desenvolupat allò que podríem denominar *estratègies de visualització i foment dels valors instrumentals de l'escolarització*. Treballant de forma coordinada amb ajuntaments, entitats socials, empreses... han estat capaços d'implementar programes d'adaptació curricular que han permès a un bon nombre de joves adolescents recuperar la seva adhesió al sistema educatiu. Fins a quin punt aquestes iniciatives han d'orientar-se des de criteris d'especificitat, àdhuc de segregació, és hores d'ara un debat obert.

Finalment, a un nivell més general, es planteja com a necessari sintonitzar l'acció educativa dels centres amb el teixit social i comunitari del qual formen part (i del qual recullen els seus conflictes i contradiccions), sense la complicitat del qual els centres escolars no tan sols perden capacitat d'incidència real, sinó també legitimitat en les seves actuacions. Si l'educació no és únicament instrucció escolar, aleshores convé orquestrar instruments que permetin harmonitzar el paper que desenvolupa la totalitat dels agents que envolten la construcció educativa d'infants i adolescents.

Miquel Àngel Alegre

Joan Subirats

IGOP-UAB