

TRACTAMENT PEDAGÒGIC DE LA DIVERSITAT DE CONDUCTES A L'ESO:

l'atenció a la diversitat d'interessos, motivacions i actituds dels alumnes [1]

Roser Reverter Oton
EAP-B-05. Badalona (sector A)

RESUMEN

“Tratamiento pedagógico de la diversidad de conductas en la enseñanza secundaria obligatoria: la atención a la diversidad de intereses, motivaciones y actitudes de los alumnos”

En el artículo se analizan los factores que el alumnado expone como favorecedores del autocontrol y del control del grupo, las preocupaciones del profesorado y sus opiniones sobre las estrategias que mejoran la gestión del aula y la conducta de los alumnos considerados como conflictivos. Esta reflexión toma como referente la escuela inclusiva, y la definición de la ESO como etapa obligatoria y comprensiva.

ABSTRACT

“Educational approach to the management of the behaviour diversity in the secondary school: the treatment of the diversity of the student's interests, motivation and attitudes.”

This article focuses on the student's ideas of the factors that contribute to the selfcontrol and to the control of the group, and on the ideas of teachers about their concerns and opinions on the strategies that improve the class management and the behaviour of the students. This reflexion is in the approach of inclusive education and in the consideration of a comprehensive and compulsory secondary education.

INTRODUCCIÓ

Quan es parla d'atenció a la diversitat, sovint es tracten les necessitats educatives que planteja la diferència de capacitats i/o de nivells de competència dels alumnes escolaritzats en un determinat nivell educatiu.

És divers també, però, com cada infant, cada noi i cada noia viu el seu procés d'aprenentatge escolar: si el percep, o no, com a quelcom integrat amb la resta d'àmbits que conformen la seva vida quotidiana; les expectatives, les gratificacions o frustracions que li comporta; com repercuteix en el seu benestar personal i en la construcció de la seva autoimatge, així com les defenses que li genera; el tipus d'interacció amb companys i professors. En alguns casos, aquestes defenses poden manifestar-se en passivitat, inadaptació o, fins i tot, rebuig vers el que se li ofereix des del centre educatiu.

Amb les normatives adreçades als infants amb necessitats educatives especials, van escolaritzar-se en centres ordinaris alumnes que fins llavors ho havien estat en centres d'educació especial.

Amb la perllongació de l'edat d'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, a més d'aquests nois i noies, també han continuat dins el sistema escolar aquells que, per diferents motius, abandonaven el centre abans de finalitzar l'EGB, o bé la completaven amb l'expectativa d'accedir al món laboral.

A l'esforç d'adaptació que va suposar per als instituts de Batxillerat o de Formació Professional passar a impartir una etapa d'ensenyament obligatori, acollint una franja d'edat que fins llavors estava escolaritzada en els centres d'EGB, s'hi afegixen d'altres originats per factors socials i culturals:

- incorporació de nois i noies d'altres nacionalitats, a vegades sense un domini de la llengua d'aprenentatge que els permeti la comprensió dels continguts objecte d'estudi.
- canvis en l'organització familiar i en les relacions entre els seus membres: en el temps que els pares passen amb els fills, en l'autoritat i control que exerceixen, en el grau de comunicació que hi estableixen, en l'estil educatiu.
- canvis en les cultures juvenils que produeixen noves formes d'identitat
- més dificultats, per part dels nois i noies, per projectar

expectatives en el futur, que es percep com a insegur.

Apareix com ja va passar en el cas de l'atenció a les discapacitats quan es va iniciar la integració d'aquests alumnes en els centres ordinaris, la fantasia que són les intervencions externes les que poden ajudar a millorar les situacions col·lectives a partir d'intervencions individuals.

En relació als nois i noies que presenten desajustaments conductuals, els riscos són similars als que es plantejaven a l'inici de la integració:

- **Compensació.** La intervenció dels especialistes interns (psicopedagog/a, mestre/a de pedagogia terapèutica) i externs (EAP, psicòlegs,...), com a element que permetrà al noi o noia “ajustar-se” als requeriments normatius del centre.
- **Exclusió.** El tutor o tutora pot deixar de sentir-se'n responsable. Els nois i noies que no tenen l'actitud i la conducta esperada, són subjectes d'atenció especialitzada. El que manifesten pertany més al camp sanitari que a l'educatiu.
- **Desvinculació de l'entorn.** Els professors i professores poden creure que no és necessari adaptar la metodologia a la realitat social o cultural dels alumnes, sinó que són aquests qui, amb ajut, s'han d'adaptar a la cultura acadèmica. Els especialistes actuen com a facilitadors d'aquesta adaptació.

En tots els casos, es culpabilitza l'alumne/a de la seva actitud i rendiment, obviant la seva història personal i escolar, i sense analitzar la interacció entre el noi o la noia i l'IES.

Davant la realitat de l'alumnat que atén, els centres i el professorat han promogut recursos que han minvat la incidència dels riscos apuntats anteriorment.

Cal, però, abordar els desajustaments conductuals a partir de com contempen la diversitat de conductes dels alumnes i les alumnes de secundària, i no tant a partir de la resolució de conflictes quan aquests es produeixen, o de la detecció de possibles trastorns en alumnes concrets.

La focalització ha de passar dels alumnes a la interacció que estableixen amb l'IES; de les dificultats de nois i noies per adaptar-se al centre, a la capacitat que aquest té per acollir-los.

Per tant, cal cercar eines i estratègies que afavoreixen el tractament pedagògic dels desajustaments conductuals i, per tant, milloren la gestió de les relacions i la convivència al centre i a l'aula, entenent que un major benestar col·lectiu parteix d'una major satisfacció de cadascuna de les persones.

La conducta, i els factors que la condicionen, han de ser objecte d'anàlisi, tant per determinar l'opció – més inclusiva o més segregadora -, sobre la qual es basen les actuacions, així com els recursos necessaris i la seva organització.

Aquesta definició és especialment necessària quan ens referim al factor que més incideix en el benestar del professorat i de l'alumnat al centre, que afecta a un nombre elevat de nois i noies que veuen condicionades les seves expectatives no solament escolars, sinó també laborals i socials.

Les respostes organitzatives dels IES també haurien d'emmarcar-se en una definició clara, explícita i compartida dels objectius educatius que es pretenen. Aquests haurien de contemplar el desenvolupament emocional i social dels alumnes.

Estudi realitzat

Els resultats que es presenten es basen en l'estudi qualitatiu realitzat en tres IES de Badalona.

Els centres que han participat presenten característiques diferenciades quant a context social i cultural de l'alumnat, i a la seva història com a centre. Això ha permès poder analitzar si es donaven diferències en els resultats recollits en cadascun d'ells, a la vegada que dotar de més representativitat als resultats globals.

La selecció es va fer atenent a:

- El barri on està ubicat: nivell socio econòmic de la població, índex d'immigració, infraestructures, etc. Es va prendre com a referència la tipologia de barris establerta per la Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de Badalona, que va de l'1 al 4 (de més a menys favorable; dades 1996). No es va incloure cap IES d'un barri catalogat com a 4, ja que les situacions que presenten són menys freqüents i, per tant, menys extrapolables: alt índex d'immigració que pertany a una mateixa ètnia o nacionalitat,....
- La composició de l'alumnat que hi assisteix: CEIP de procedència, nombre d'alumnes amb dictamen, nombre d'alumnes nouvinguts (dades actualitzades el 2003), nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desfavorides.
- La situació del centre abans de la implantació de la LOGSE: centre de batxillerat, de formació professional, CERTE.

Es van recollir i analitzar les opinions expressades pel professorat i l'alumnat d'ESO. Aquestes opinions es van obtenir a través d'entrevistes individuals, que es van desenvolupar segons les aportacions de la persona entrevistada, si bé es disposava d'un qüestionari que va permetre quantificar-les i comparar-les posteriorment.

Es va entrevistar a tots els tutors i tutores d'ESO dels tres centres (40), i a dos alumnes de cada grup. Un d'aquests va estar el noi o la noia que presentava més dificultats de comportament a l'aula (alumne A. Un total de 33); l'altre va estar escollit a l'atzar (alumne B. Un total de 39). Aquesta selecció va possibilitar

contrastar les percepcions de cada grup d'alumnes en relació als temes dels quals se'ls demanava l'opinió, i comprovar-ne les similituds i les diferències. El total d'entrevistes individuals va ser de 112, a més de les realitzades amb l'equip directiu.

Amb aquest estudi es pretenia aportar eines d'anàlisi i d'actuació als centres que facilitin abordar els interrogants que es plantegen: com compatibilitzar l'exigència en l'acompliment de les normes col·lectives a situacions particulars, sense que ningú es senti lesionat; com limitar les conductes agressives d'alguns alumnes, sabent que són reactives a situacions de conflicte personal; com millorar l'autoestima dels infants i joves per tal que puguin enfrontar-se amb més seguretat als requeriments escolars i socials, aconseguint així que les seves respostes puguin ser més adaptades; com incentivar l'interès vers els continguts i les tasques escolars en aquells alumnes que senten que han fracassat i cerquen la seguretat, el reconeixement i la gratificació en grups naturals, sovint amb conductes dissocials.

I es formulava una hipòtesi: l'atenció dels nois i noies amb dificultats de comportament posa en funcionament mecanismes de prevenció i resolució afavoridors de contextos on tots els alumnes es senten més reconeguts personalment, a la vegada que s'enriqueixen les seves habilitats socials. Per tant, plantejar-se l'atenció d'aquests alumnes contribueix no solament a millorar la seva situació personal i la convivència en el centre, sinó també l'atenció del conjunt de l'alumnat i la qualitat de l'educació que reben.

En definitiva, es plantejava com afavorim, des de la tasca docent, aquelles capacitats de projectar en el futur, de fixar-se objectius i esforçar-se per aconseguir-los, de relacionar-se amb els altres de manera satisfactòria, de regular la pròpia actuació,... que són necessàries en l'àmbit educatiu, en el món laboral i en qualsevol activitat social. Sense obviar que hi ha infants i adolescents que presenten una problemàtica personal que ha de ser tractada per especialistes, cal que els centres educatius analitzin i revisin el seu funcionament, la seva organització i les normes que en regulen la convivència, tenint en compte els canvis socials i culturals que influeixen en els hàbits i en els comportaments dels seus alumnes, així com el context en el qual es troba: característiques de les famílies – origen, situació econòmica, grau de coincidència amb els valors que transmet l'escola,...-, infraestructures i serveis de l'entorn –parcs, polisportius, esplais, associacions, activitats adreçades a infants i joves, activitats adreçades als pares i mares, ...-, per tal de poder donar resposta a tot l'alumnat, sense ignorar o excloure aquells qui no s'hi ajusten.

Els factors que incideixen en l'aparició de desajustaments conductuals en els infants i en els joves, poden ser: personals / familiars / educatius / socials.

Les respostes, per tant, s'han de dissenyar des dels diferents àmbits: sanitari, educatiu i social. Les actuacions adreçades a un territori concret, haurien de partir d'una anàlisi conjunta, que permeti articular coordinadament els recursos, ajustant-los a les necessitats del sector, sense deixar-ne per cobrir, i sense duplicar funcions.

MARC REFERENCIAL

Obligtorietat i comprensivitat de l'ESO

La pràctica totalitat dels alumnes, també els que tenen

conductes disruptives, vol continuar en el centre educatiu. Només un 4,16% dels entrevistats manifesten que els agradaria més preparar-se per a una feina que no pas estar a l'IES. Tots ells tenen un baix rendiment acadèmic, i la certesa que no acreditaran l'ESO.

La resta, amb independència de les seves qualificacions i del grau d'interès pels continguts que s'imparteixen, valoren el finalitzar l'etapa i desitjarien poder acreditar, malgrat alguns ho considerin difícil o impossible (el 50% opina que el seu rendiment és dolent).

El 80,55% creu que és important continuar estudiant després de l'ESO i formar-se per a l'exercici d'una professió.

Si tenim en compte que la meitat de la mostra està composta pels alumnes que tutors i tutores consideren que tenen pitjor comportament, és previsible que amb una mostra més heterogènia, tant aquest percentatge com el dels que volen finalitzar l'ESO fos més alt.

Aquestes xifres contrasten amb el nombre de derivacions realitzades o proposades pel professorat, d'alumnes que tenen 16 anys, però no han cursat tota l'etapa -36,2%- , a les que caldria afegir la dels nois i noies que abandonen el sistema educatiu abans de finalitzar l'ensenyament obligatori -un 2%-. Aquests percentatges no contempen les escolaritats compartides amb CEE, UEC, Hospital de Dia, etc.

Potser la dada més preocupant de les aportades pel professorat, és que tres alumnes de primer cicle hagin deixat d'assistir a l'IES durant el curs com a conseqüència del malestar personal que els provocava l'enfrontar-se a una situació frustrant des del punt de vista personal; tots ells tenien un rendiment baix i una relació social escassa.

Segurament alguns dels alumnes que es deriven es senten poc compromesos amb els aprenentatges i amb l'organització i funcionament del centre, que sovint esdevé per a ells, bàsicament, un espai de relació amb iguals.

Amb tot, caldria posar la mirada en com aconseguir vincular-los a l'ensenyament, a com ajudar-los a trencar l'experiència de fracàs que provoca manca de motivació i d'esforç que a la vegada agreuja aquest fracàs i que, en alguns casos, els porta a abandonar el centre en no poder assumir una realitat que els resulta insatisfactòria.

L'opció per una via més expulsiva o més integradora depèn, a més del posicionament del centre i del professorat, respecte als objectius de l'educació, del sentiment de competència per gestionar situacions que sovint els depassen, sobretot quan el nombre d'alumnes que requereixen d'una atenció específica és elevat, i no es disposen dels recursos suficients.

Els centres no han de rebre un tracte igualitari, sinó equitatiu, que tingui en compte les característiques del barri on està ubicat, i la de l'alumnat que hi assisteix.

Una de les dades que poden exemplificar-ho és la del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya. Aquest representa un 10% del total, del qual un 85% assisteix a centres públics. Però també entre aquests la distribució és desigual. Les famílies immigrants tendeixen a cercar habitatges assequibles en els barris on hi viuen altres persones de la seva comunitat d'origen. Sovint, la possibilitat de trobar aquests habitatges és deguda a que les famílies residents al barri es traslladen a d'altres amb millors condicions urbanístiques i d'equipaments. La població

immigrada no s'afegeix, per tant, a la ja existent, sinó que la desplaça. El barri, i també els centres que hi estan ubicats, veuen així com augmenta el percentatge de població d'origen estranger -amb els reptes que suposa per a la cohesió del teixit social la integració de les diferències lingüístiques i culturals-. Aquest procés es repeteix en el cas de famílies amb pocs recursos, que només poden accedir als habitatges d'aquests barris. Per tant, els centres, sobretot els públics, tenen un percentatge d'alumnat estranger molt superior a la mitjana, i un nombre elevat que presenta necessitats educatives derivades de la situació social i cultural, tant de la família com de l'entorn més proper. A l'esforç que han de fer per adequar-se a les característiques dels nois i noies escolaritzats, cal afegir l'adreçada a apropar la cultura familiar i l'escolar.

Malgrat la voluntat de les Comissions d'Escolarització de distribuir els infants i joves amb necessitats educatives derivades de situacions socials i culturals desfavorides, aquesta resulta impossible en les zones on aquesta actuació suposaria una disminució considerable del nombre d'alumnat.

Gabriel Farrán i Néstor Abramovich, fent referència a l'escolarització de la població immigrant, diuen que: *"El gran mundo, el que habitan los muchos, no es un mundo preservado del afuera, no tiene afuera. En él no hay privilegio en pertenecer. Simplemente se es habitante. (...) Los educadores debemos invitar a los de afuera a pasar la puerta en lugar de violar el candado. Quizá no logremos que los de afuera se conviertan en alumnos pero sí que puedan aprender y ser parte de algo que los transforme. Quizá no logremos que los de adentro dejen de temer, pero sí que dejen de ver al otro como un enemigo y se subjetiven de otro modo. Si esto es posible, las mejores escuelas son las de los muchos"*

El "fora" no és solament un condicionant del país d'origen. Hi ha factors personals (cognitius i de personalitat), socials, familiars i escolars que actuen com a límit del "dins".

La millor escola no és la dels molts, sinó la dels tots.

L'educació escolar, però, no compensa les desigualtats socials, sinó que les reflecteix. La majoria de nois i noies que realitzen Programes de Garantia Social pertanyen a un context social i cultural baix.

Més de la meitat dels alumnes que opten per incorporar-se directament al món laboral en finalitzar l'ESO són alumnes considerats conflictius, i estan escolaritzats en l'IES situat en el barri de tipologia menys favorable, que és on es dona el percentatge més baix (73,07%) d'alumnes que volen fer estudis postobligatoris.

En parlar de fracàs escolar, es parla d'un fracàs més ampli, de com els nois i noies es senten decebuts respecte a sí mateixos i a les expectatives dels pares, de com a la situació d'inferioritat amb que, per context social, afronten el seu futur, s'hi afegeix l'escolar. L'infant o el jove que sent que fracassa escolarment, no solament es distancia dels aprenentatges, també el seu rol en el grup d'alumnes, els vincles amb el professorat, la relació amb la família - que sovint el culpabilitza dels seus resultats -, se'n veuen afectats. La situació al centre envaeix la resta d'àmbits de la seva vida personal, i condiciona, en la mesura que disminueix la seva autoestima, els recursos per poder-se'n sortir.

Quan el percentatge de nois i noies que no assoleixen

els objectius de l'ensenyament obligatori arriba al que es dona en el nostre sistema educatiu, aquest no aconsegueix amb èxit la seva funció de formació de persones autònomes, que disposin d'uns coneixements bàsics que els permetin inserir-se laboralment i assumir les seves responsabilitats ciutadanes. I això representa un cost social alt.

L'educació inclusiva com a model al qual tendir

L'objectiu de la educació inclusiva és la reestructuració de les escoles en funció de tots els alumnes. No solament es millora l'atenció dels que presenten necessitats específiques, sinó que augmenta la qualitat de la resposta educativa al conjunt de l'alumnat. Podem afirmar, amb Ainscow, que *“els infants amb necessitats educatives són l'estímul per fomentar processos vers un entorn d'aprenentatge més ric”*, tant des del punt de vista acadèmic com personal i social, ja que cal contemplar totes les dimensions de l'infant o l'adolescent.

Així, l'atenció dels alumnes que presenten conductes inadequades, posa en funcionament mecanismes de prevenció i resolució afavoridors de contextos on tots els alumnes es senten més reconeguts personalment, a la vegada que s'enriqueixen les seves habilitats socials.

En aquests moments d'implantació de recursos específics en els centres– aules d'acollida, unitats de suport per a l'educació especial, per exemple- per a noves situacions que reclamen resposta – immigració, aposta per l'escolarització dels infants i joves amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris -, resulta contradictori continuar creant recursos segregats per als nois i noies que presenten conductes disruptives – definits de manera desafortunada com a “objectors escolars”-, si bé pot ser necessari mantenir-los en una fase de transició, sempre i quan s'expliciti l'objectiu de tendir a una escola inclusiva, que va més enllà de la modalitat d'escolarització per als infants amb handicap.

ASPECTES RELLEVANTS en relació als alumnes que presenten desajustaments conductuals [2]

Factors facilitadors o entorpidors de l'autocontrol

Tant els alumnes escollits a l'atzar com els considerats conflictius, atorguen molta importància al professorat com a factor que influeix en el grau d'autocontrol. Però si el primer grup posa més èmfasi en l'exigència, en l'aplicació estricta de les normes, i en la capacitat de controlar als alumnes que distorsionen, els nois i noies del segon grup també valoren la vinculació afectiva i l'actitud vers ells.

L'autoritat del professorat no es relaciona només amb ser estricte o exigent, sinó també amb: la coherència en les actuacions, la flexibilitat, la receptivitat, l'actitud d'ajut, la capacitat de fer entenedors els continguts a tot el grup, la seguretat que permet un ambient relaxat i distès, la confiança que demostren en l'alumnat i en les seves possibilitats de progrés, la capacitat d'atendre al grup i a la vegada a cada noi i noia.

Alguns alumnes poden percebre, en un principi, aquestes actituds com a signe de debilitat. Si el professor/a deixa clara la seva autoritat des del principi, és més fàcil que entenguin els límits, i que els respectin. Com expressa un alumne, faciliten el benestar a l'aula *“Els professors que són rígids i exigents d'entrada; després es pot afloixar”*.

Els dos grups d'alumnes, però més els del segon, refereixen aspectes metodològics.

En aquest cas hi ha més coincidència entre ells. Hi ha un millor ambient a classe quan: es treballa en grup reduït, tothom pot seguir les explicacions que es fan, les activitats són variades, es facilita la participació dels alumnes, les classes són pràctiques, el professorat s'esforça perquè els alumnes entenguin els continguts, tenen confiança en l'alumnat i la saben transmetre, els continguts es presenten de manera que desperten l'interès dels alumnes, el ritme d'aprenentatge és adequat a les seves possibilitats. Només els alumnes amb dificultats de comportament assumeixen que hi ha factors personals que influeixen en l'autocontrol, bàsicament d'actitud.

Què preocupa més als tutors i tutores.

Mentre que, quan es considera al grup, els tutors i tutores es mostren més preocupats per l'aprenentatge i la situació personal dels alumnes, quan es refereixen als nois i noies en concret, el motiu principal de preocupació (en el 86% del casos) és el comportament, ja que és el que més condiciona que les classes es puguin desenvolupar sense incidències. El 70% d'aquests alumnes tenen una bona relació amb la resta de companyes i companys.

Opinió del professorat sobre les estratègies que milloren la gestió de l'aula.

Entre les estratègies que s'apunten destaquen, per ordre de freqüència en les respostes, les referides a:

Les normes i les sancions:

- Informació a l'alumnat. Que l'alumnat conegui les normes, és un objectiu que s'aconsegueix en tots els centres. Alguns tutors i tutores també consideren important la participació a més de la informació.
- Acord entre el professorat. Si bé 15 dels 40 tutors i tutores entrevistats consideren que cal que existeixi acord entre el professorat en l'aplicació de les normes i les sancions, i el 84,8% dels alumnes opinen que tot el professorat les fa complir, matisen que no ho fan de la mateixa manera, i que una determinada actuació pot tenir conseqüències diferents segons el professor/a o l'alumne/a, ja que es tendeix a sancionar més ràpidament als que presenten mal comportament de manera més sovintejada; el 81,8% manifesta el seu desacord amb aquesta situació.
- Aplicació estricta o flexible. En el cas del professorat, el nombre dels que es decanten per una o altra opció és equilibrat. No passa el mateix amb els alumnes que majoritàriament (un 70,7% del global) afirma que, malgrat es fixin límits, s'ha de tenir en compte a la persona i a la seva situació i que, per tant, cal actuar amb flexibilitat.

Els compromisos amb l'alumnat

Sobretot a través de la comunicació que s'estableix, tant a nivell individual com de grup, a les tutories.

Les actituds del professorat

Molts tutors i tutores fan un catàleg dels recursos que empren i que els donen bon resultat. Aquests responen a una manera d'entendre l'educació i la relació pedagògica i, per tant, són difícilment generalitzables si no es parteix d'una reflexió conjunta amb la resta del professorat, que permeti compartir o



acostar aquests referents.

La metodologia

El com es presenten els continguts i com s'organitza el treball a l'aula –la vinculació amb experiències prèvies, l'adaptació a les diferents competències dels alumnes, la possibilitat que tothom se'n pugui sortir amb èxit, el grau de participació, la necessitat de col·laborar per obtenir un resultat, la planificació de la recerca d'informació necessària,...-, són aspectes que apareixen poc en les respostes del professorat. Tot i així, tant ells com l'alumnat fan suggeriments respecte a com s'ensenya:

- Metodologia menys acadèmica.
- Treballar per temes, per projectes.
- Vincular els continguts amb aspectes propers que els hi siguin més funcionals.
- Adaptar més el nivell a les competències de cada alumne com a element per augmentar l'interès.
- Fer més treball en grup.
Fer més pràctiques i no tants exercicis.
- Fer les classes més amenes.
- Fer les classes més participatives, més pràctiques, menys centrades en el llibre de text.
- Fer més activitats extraescolars.
- Augmentar la presència de les noves tecnologies a l'aula.
- Millorar la coordinació en la distribució de tasques i proves.

Estratègies en relació als alumnes que presenten comportaments desajustats

Compromisos individuals

L'establiment de pactes en relació a les tasques i les conductes, fruit de la reflexió conjunta amb el noi o la noia, el seguiment i la revisió periòdica amb diferents eines, és l'estratègia que valoren més els tutors i tutores.

Per fer-ho possible cal temps, que el nombre d'alumnes que precisen d'aquest seguiment no desbordi la disponibilitat del tutor o la tutora i que l'equip educatiu comparteixi i es

comprometi en les actuacions acordades.

En les entrevistes individuals és rellevant esbrinar si altres companys provoquen, recolzen o reforcen les conductes que distorsionen, si aquestes formen part del rol que l'alumne té en el grup, i en part les consolida per atraure i mantenir l'atenció dels altres i per conservar les relacions establertes.

Aquestes actuacions permeten comprendre l'origen del conflicte i cercar vies d'intervenció que tenen una finalitat preventiva, en la mesura que poden ajudar a disminuir les conductes no ajustades i, per tant, les sancions, millorant l'autoimatge de l'alumne/a i facilitant el canvi d'actitud personal, així com del grup en relació a ell o ella.

Sancions

Sembla que el professorat no li atorga gaire eficàcia amb els alumnes més conflictius. A vegades s'apliquen per preservar a la resta d'alumnat quan les conductes lesionen el seu dret a aprendre i a sentir-se tranquils a l'aula. Si això passa, la rapidesa i la fermesa en la resposta és necessària, tant pel grup com per l'alumne/a.

Acords amb les famílies o tutors

La confiança en la possibilitat d'establir acords amb les famílies, que afavoreixin una modificació en l'actitud d'aquests alumnes, és menor en el centre ubicat en el context menys favorable.

Les famílies

El professorat descriu famílies desbordades, que a vegades només poden manifestar la seva impotència per regular les actituds i conductes dels seus fills o filles a l'IES, però també a la llar. En les entrevistes, que generalment es concerten quan s'ha produït un conflicte, es pot aconseguir apropar i compartir visions, però poques vegades acordar vies de millora. Aquest resultat és frustrant per ambdues parts, però sobretot per a les famílies, que poden arribar a sentir-se qüestionades, quan es tracta d'una situació perllongada.

La sensació que la relació amb el centre no ajuda a avançar, que els enfronta amb les seves incerteses, té com a

conseqüència que es vagi espaïant i distanciant.

La família pot generar un sentiment de culpabilitat que pot derivar en agressivitat que es projecta sobre el propi fill o filla, a qui s'atribueix la causa dels conflictes amb el centre, o sobre aquest, culpabilitzant-lo dels problemes que el noi o la noia presenta, i minimitzant o negant els que existeixen fora del marc escolar.

A vegades aquestes actituds defensives per part de la família ja apareixen des de l'inici, per les vivències que han tingut en el centre de Primària.

El professorat

El professorat també va configurant la impressió que la relació amb la família no dona resultats. En ocasions, i sobretot en ambients socials i culturals desfavorits, amb els propòsits d'oferir-los eines, es tendeix a tenir una actitud directiva, a dir a la família el què ha de fer, cosa que la situa en una posició incòmoda d'inseguretat. A la vegada, es corre el perill d'aconsellar pautes descontextualitzades que no responen als valors o a les vivències familiars.

Els pares es veuen enfrontats a la seva impotència, cosa que els allunya de l'ensenyament, que els pot generar agressivitat,..., reproduint l'espiral descrita.

Els alumnes

La família pot acabar justificant les actuacions dels seus fills o filles, i culpant al centre dels problemes que presenten: el professorat no s'imposa prou, no atura als elements pertorbadors a la influència dels quals s'atribueix l'origen de les dificultats, no els tracta amb equitat,... El noi o la noia troba recolzats els seus arguments, i consolida la percepció que les coses no depenen de la seva voluntat, determinació i esforç, sinó de les facilitats que els altres li ofereixen, creença que els va distanciant dels objectius educatius.

Enfortir la seguretat dels pares en la seva acció educadora, la confiança en la institució escolar com a element essencial d'aquesta educació, requereix d'una acció informativa, però també formativa, que ha d'incloure les actuacions del professorat en un context de centre que contempli els canals de comunicació i participació institucionals, i doti al conjunt de coherència en fixar uns objectius clars i uns mitjans definits.

Els esforços a esmerçar hauran de ser més grans en la mesura en que la cultura familiar i l'escolar estiguin més allunyades. El que no és oportú és desistir, ja que tothom –també, i sobretot, l'alumne- en resulta perjudicat. Cal contemplar la relació amb les famílies com a element de treball del centre, i destinar-hi els recursos necessaris i posant-hi les condicions per a que sigui profitosa per a tots.

Coordinació amb la resta de professorat

El centre en que més es valora és el que està ubicat en el barri de tipologia menys favorable.

Si aquesta és una condició desitjable en qualsevol equip, esdevé necessària quan els comportaments que presenten els alumnes fan que el professorat es qüestionï com hi respon i necessiti contrastar-ho amb els companys i companyes, fins i tot amb aquells amb qui les pràctiques, i les creences educatives que les sustenten, són més allunyades.

La relació amb altres professors/es, tant en les reunions

establertes –equips educatius, departaments,...- com en trobades informals, va entrelaçant una comunicació professional i personal, que configura un ambient de centre més protector.

REFLEXIÓ FINAL

Si, segons un proverbi africà, per educar un infant cal una tribu sencera, els nostres joves necessiten que l'escola sigui fruit d'un projecte social que hi confii per a la seva millora, i que hi esmerci tots els esforços i els recursos necessaris.

Perquè l'escola sigui de tots, cal un professorat implicat i recolzat en la seva tasca, uns centres amb capacitat per tirar endavant projectes que millorin l'atenció al seu alumnat amb el suport de l'administració, un sistema educatiu prestigiat perquè es fonamenta en l'avaluació de les experimentacions i no en posicionaments ideològics, perquè la societat -administracions, institucions, famílies-, no hi deleguen la seva quota de responsabilitat reclamant que l'escola eduqui per a tot, i culpabilitzant-la quan es produeix una esquerda en la formació exigida que, d'altra banda, és inabastable. També cal que els professionals externs als centres, sobretot els serveis educatius que hi tenen una intervenció directa, treballin amb l'objectiu compartit de millorar-ne el funcionament, més enllà dels encàrrecs específics –a vegades parcialitzadors-, de cadascun.

L'escola de tots, també la dels alumnes que presenten desajustaments conductuals, la dels nois i noies que no es senten compromesos amb el seu aprenentatge ni vinculats al sistema educatiu és, simplement – o complexament -, una escola de qualitat.

Notes

[1] Aquests article està basat en les idees expressades en el treball realitzat durant el curs 2004/2005, gràcies a una llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC NÚM 4182 DE 26.7.2004)

[2] S'exposen solament alguns dels blocs en que es van agrupar els aspectes objecte d'anàlisi.

Referències bibliogràfiques

FARRAN, G.; ABRAMOVICH, N.(2005). "Escuelas que son como puentes" dins "La Vanguardia", 1 d'octubre.

AINSCOW, M (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

Correspondència amb l'autora: Roser Reverter Oton. EAP B-05. Badalona (sector A).

E-mail: "mailto:rreverte@xtec.cat" rreverte@xtec.cat

