

Construir el camino, de la indiferencia a la participación, de los alumnos perdidos en el aula

Imma Balart Colom

CRETDIC MVO. Profesora colaboradora UOC Máster Psicopedagogía

“El maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar. En este sentido, la enseñanza es una enseñanza silenciosa creadora de palabra, de la palabra del discípulo”. (Bárceñas y Melich 2000)

Resumen

El artículo reflexiona sobre el incremento del número de alumnos que no pueden participar, cada vez a edades más tempranas, de lo que la escuela o instituto les ofrece en el aula. En el intento de no estar del alumno, en el aquí y el ahora, se aíslan durmiendo, o haciendo que duermen, y evitan toda forma de interacción con el docente, el aprendizaje y, a veces, incluso con los compañeros.

Sugiere una forma de afrontar estas conductas desmotivadas, disfrazadas de indiferencia, desde el intento de comprensión de su malestar.

Palabras clave: Adolescencia; atención a la diversidad; conducta; emociones; planes individuales; salud mental.

Abstract

The article reflects on the increase of students who cannot participate in what the school or institute offers them in the classroom at an early age.

In the attempt not to be of the student, in the here and now, they isolate themselves sleeping or doing that they sleep and avoid all forms of interaction with the teacher, the learning and at times even with the companions.

Suggests a way to deal with these unmotivated behaviors stained with indifference, from the attempt to understand their discomfort.

Keywords: Adolescence; attention to diversity; behaviour; emotions; individual plans; mental health.

La adolescencia es el momento vital en el que se va configurando el paso hacia la formación de la personalidad adulta, este camino conlleva momentos de malestar, excitación, desacuerdos, indecisiones, etc... Comporta también la progresiva asunción de diferentes aspectos de la identidad y la toma de decisiones en aspectos importantes de la vida (orientación laboral, identidad sexual...). En ocasiones en este momento, ante las dificultades aparecen obstáculos o falsas salidas que entorpecen la adecuada resolución de este proceso. Algunos de estos obstáculos pueden ser:

- Fenómenos **inhibitorios**: absentismo, aislamiento
- Actitudes **dependientes**: mundo digital, drogodependencias
- Violencia y **paso a la acción**: bullying

Dentro de los fenómenos inhibitorios, detectamos en las aulas alumnos con la cabeza sobre la mesa, a menudo con la capucha de la sudadera puesta, durmiendo, o haciendo que duermen. Desde nuestra mirada vemos el esfuerzo que hacen para conseguir no estar, esconderse, desaparecer.

Impulsa la redacción de este escrito el hecho de que esta situación es, a nuestros ojos, cada vez más frecuente y aparece en edades más tempranas, más usual en 4º, 3º y 2º de la Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO) pero incluso ya ha alcanzado 1º ESO y 6º de Educación Primaria.

Entendemos esta actitud como la última fase de un recorrido que se puede iniciar con el **enojo** y la **protesta**, cuando el alumno/a hace visible su rabia por todo lo que está sintiendo o viviendo. Este malestar lo expresa a menudo con torpeza en forma de acción, por la falta de habilidades. Los problemas de comportamiento se dan cuando las demandas del entorno exceden la capacidad del niño de responder adaptativamente (Greene 2003). Este autor sitúa el origen de la conducta problemática en la inflexibilidad, en la carencia de habilidades, en general cognitivas, que intervienen en la comprensión del entorno social, la resolución de problemas y la capacidad de afrontar la adversidad.

Si no hay cambios, si la situación o el contexto no mejoran, pueden aparecer episodios de **desesperanza**, tristeza por lo que se vive y se siente. Se compara la realidad propia con la de los demás. Luchar y no obtener resultado acaba agotando y aumentando el sentimiento de poca valía personal.

Y finalmente aparece la **indiferencia** o falsa indiferencia que nos lleva a pensar en la fábula de Esopo en que un zorro hambriento vio unas uvas que colgaban de una parra y las quiso alcanzar, pero no pudo. Alejándose, se dijo a sí misma: "Están verdes".

Podemos encontrar momentos de fluctuación entre los tres estados. Cuanto más estén situados en la indiferencia, entendemos que más dificultoso es el camino de regreso a la participación.



La indefensión aprendida, según Seligman (1995), nos sirve para entender cómo las personas nos paralizamos, dejamos de actuar y de generar cambios para nuestro bienestar, ante situaciones que han resultado dolorosas. Describe como la pasividad

aparece como un aprendizaje de una situación en la que la persona se ha visto desprovista de recursos para poder darle solución. La persona aprende que haga lo que haga no podrá cambiar sus circunstancias.

¿Cómo respondemos?

Ante la actuación de estos alumnos, los docentes tienen un abanico de respuestas bien diferenciadas. A continuación, intentaremos agrupar algunas de estas respuestas en tres grupos:

Hay un grupo en el que se sienten aliviados. Esta situación de no participación del alumno/a, les permitirá explicar o desarrollar en el aula lo que tenían preparado; los docentes no se acercan, no los miran. A menudo, cuando estos alumnos hacen que están, pueden ser disruptivos y molestos.

Otros intentan despertarlos, devolverlos al aula discretamente; tarea difícil convencerlos de pasar del no ser, al ser y estar. Si no pueden, desisten.

Y finalmente los profesores que hacen todo lo posible hasta conseguir el regreso porque es una situación que no pueden aceptar. Esto puede provocar algún enfrentamiento si la insistencia es demasiado feroz.

Y nos preguntamos qué ha pasado y qué hemos hecho para que el niño o adolescente llegue a sentir la escuela, el instituto y el aula, como una losa que les recuerda a cada minuto su incompetencia y les remueve su malestar. La salida más a mano es la fuga, que tiene formas variadas, más floridas como el portazo o dejarse llevar por el intento de desaparecer desconectando de lo que allí se propone. Las dos situaciones planteadas buscan conseguir calma por el ahogo que, en ocasiones, es demasiado furibundo y persistente.

¿Podemos construir un camino de retorno al aula?

No es fácil, porque cada nueva herida los aleja y alimenta la desconfianza del alumno/a hacia la escuela o instituto, hacia el profesorado y, lo que es más peligroso, hacia el mundo.

Confiar, cuando la experiencia de cada día te ha enseñado lo contrario, es tarea complicada pero nunca imposible.

Los individuos cuya experiencia social les ha conducido a un estado de desconfianza crónica son vistos como rígidos, tercos o irracionales, porque tratan

con sospecha profunda al nuevo conocimiento del comunicador y no internalizan la nueva información. La confianza se ve socavada por las experiencias anteriores y se bloquea parcialmente el canal preparado evolutivamente para la adquisición de nueva información personalmente relevante (Bateman & Fonagy 2016)

En conversación con los profesionales de los centros, nos piden soluciones para encontrar respuestas educativas, ante un grupo difícil de 1º o 2º de ESO o para aquellos alumnos que, como profesionales, nos pueden despertar sentimientos contradictorios. Las faltas de respeto en el día a día crean un debate interno entre el rencor por la ignominia a que ha sido expuesto en el pasado y el deber como docente de atenderle. Este debate no siempre se resuelve de la misma manera, la balanza se inclinará en función de muchos factores, resumimos algunos:

- El estilo educativo del centro donde estemos ubicados.
- La red de apoyo que se haya creado en el centro (equipos docentes, comisión de atención a la diversidad, etc...)
- La personalidad del docente, la capacidad de empatía, la paciencia, etc...
- El bagaje profesional: quien ha trabajado en centros de alta complejidad, centros específicos, unidades de escolarización compartidas, etc... a menudo tienen un listón más alto de lo que es aceptable que el docente que siempre ha estado ante alumnos motivados por los aprendizajes con expectativas firmes sobre su futuro, a menudo regados por entornos familiares y sociales que les inculcan el entusiasmo por saber
- El grado de formación psicopedagógica o de interés por el conocimiento y las lecturas pedagógicas que orientan su práctica profesional.

Volvamos al alumno, ¿Cómo allanar el camino de retorno?

Creación de lo que E. Bolea (2013) llama "la pequeña red"

Es una manera de entender el trabajo con otros y entre otros que no reduce, que no restringe la idea de cooperación exclusivamente al equipo de profesionales, sino que promueve, desde un principio, la participación del alumno y de su familia en el proceso. Un proceso en el que queremos que las personas experimenten que forman parte de algo que es importante para cada una de ellas, en el que las personas se toman en serio las unas a las otras, en el que las personas se dan un lugar y un tiempo para escucharse. (E. Bolea, 2013)

- Reuniones entre profesionales: ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Es bueno que se pueda construir **una mirada común** del recorrido que nos ha llevado hasta aquí,

la historia del alumno/a, su pasado y su presente. Cuando intentamos comprender damos respuestas mucho más adecuadas que quedan sintetizadas en la frase que nos sirve de guía al equipo en el que trabajamos: "Entender para atender". Este punto requiere reflexión y la reflexión debe alejarse de las prisas y de las soluciones mágicas que en realidad no existen.

Ubieto (2016) nos orienta en el posicionamiento sobre la interpretación de las acciones de nuestros alumnos:

Considerar el síntoma como un problema que ha de solucionarse, por lo tanto eliminarse, o tomarlo como una solución a un problema. Solución en muchos casos fallida, que debemos cuestionar pero nunca ignorar, ya que ella misma es una invención del sujeto, una manera de arreglárselas con el malestar. (Ubieto, 2016)

- Crear las condiciones para que se pueda iniciar o reforzar una **conexión o vínculo** entre el alumno y algún profesional del centro, el tutor, el orientador o el especialista... Tal vez, en alguna ocasión, este vínculo ya se ha creado y sólo necesitamos darle más espacio y tiempo para afianzarlo y hacerlo crecer. En otros partiremos de menos y tendremos que conversar y escucharlos, tenemos que crear las condiciones y estar atentos a sus respuestas para reconstruir el camino, tantas veces como sea necesario. Como refieren Bolea y Gallardo (2012), un espacio personalizado para aprender a estar juntos: un espacio de expresión personal. Si el alumno/a dispone de un espacio personal contribuiremos a que pueda elaborar su malestar.

- Cultivar, entre todos, el sentimiento de valía personal. La autoestima de estos alumnos a menudo está enterrada a kilómetros de profundidad y hay que rescatarla, poner en evidencia que el alumno/a es una persona con cualidades y potencialidades: "**Tú vales mucho**", "**Tú también tienes derecho**", "**Tú puedes hacerlo muy bien**"

Esta mañana hemos estado en una clase de matemáticas de 2º de ESO, íbamos a observar y coincidió cuando estaban haciendo un examen. Uno de los chicos se ha pasado la hora entera sin hacer nada, el examen ha quedado completamente en blanco y este hecho no ha provocado ninguna extrañeza. El alumno miraba lo que hacían los demás, cogía el bolígrafo leía y abandonaba porque no entendía nada de lo que el profesor le había puesto delante. Hemos hecho el ejercicio de ponernos en su lugar y nos han salido un largo listado de emociones que resumiremos en: vergüenza por no saber, envidia hacia el que sabe, rabia por la situación y el global de todo es una alta dosis de menosprecio personal.

Desde una mirada más amplia podemos plantearnos desarrollar, no sólo el sentimiento de valía e intentar incentivar **la resiliencia**, entendida como la capacidad de los seres humanos para superar las adversidades (Cyrulnik 2008).

La escuela, más que cualquier otro medio, puede incentivar la resiliencia de los alumnos mediante la construcción de la intervención en el ambiente y mitigando los factores de riesgo (Henderson y Milstein 2003)

- Retornar al aprendizaje: relacionando con el ejemplo anterior, a menudo, estos alumnos han perdido el hilo en referencia al aprendizaje. No entienden nada de lo que el profesor explica y no saben cómo hacer las actividades que el compañero ha resuelto con facilidad. Saber **el nivel competencial** del alumno es indispensable para avanzar en el camino de conseguir el retorno a la participación. Debemos saber qué sabe, qué le gusta, qué habilidades tiene que le permiten hacer "aquello bien". Hace poco vimos como uno de los alumnos que "dormía" las primeras horas, bailaba con mucha gracia a la hora de educación física. Se miraba en el espejo que había en la sala satisfecho y perseguía a la profesora de manera incansable porque quería hacerle bien evidente que él aquello lo hacía muy bien. La profesora no lo entendió y le extrañaba la persecución continua en la que se encontraba sometida por parte de aquel chico.

- Creación de un verdadero Plan Individualizado, y remarcamos verdadero porque **habrá que ser capaces de no esperar a que el alumno/a se adapte a la escuela o al instituto sino que el centro pueda ser lo suficientemente flexible para adaptarse a los alumnos**. A menudo estas adaptaciones tienen que ser muy significativas. Adaptar horarios, ofrecer más horas de educación física, poder estar en talleres u ofrecer actividades de tipo manipulativo. Sólo mediante actividades de éxito tenemos posibilidades de incentivar la mejora. Aquí necesitamos apoyo del equipo directivo, el equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP), la comisión de atención a la diversidad (CAD), los equipos docentes y el claustro, entre otros.

- Siempre que los alumnos son responsabilidad de una sola persona en los centros (el tutor/a, el maestro de educación especial, el orientador/a, etc.) llevamos la intervención al fracaso. Estos alumnos **necesitan de una red de apoyo firme, amplia, coherente, consistente y solidaria**.

Por todo ello, necesitamos el compromiso de todos los profesionales con el Plan individualizado acordado.

- **Priorizar la relación familia / escuela**, restablecer o reforzar esta relación, siempre desde el respeto, evitando relaciones de imposición de unos respecto de los otros. El alumno/a siempre será fiel a su origen.

Así como un árbol no elige el lugar donde crece, así como se desarrolla de manera diferente en un campo abierto o en un bosque, en un valle protegido o en una cima de montaña a la intemperie, así un niño se integra en el grupo de origen, en la familia sin cuestionarlo, adhiriéndose a él con una fuerza y con un vínculo de amor, independientemente de si en este grupo podrá desarrollar favorablemente o

no y sin tener en cuenta quién y cómo son sus padres ... Esta vinculación es tan profunda que el niño incluso está dispuesto a sacrificar su vida y su felicidad por el bien del vínculo (Hellinger, 2013).

Por más carencias observadas, desde la mirada de los profesionales, hay que empezar a partir de lo que hay y rescatar lo positivo que nos servirá para construir juntos la relación familia / escuela. Esta relación siempre revertirá de manera positiva en el alumno/a.

La tasa de abandono escolar precoz en Catalunya, en el año 2017, se situó en el 17,1% (19,6% hombres, 14,4 % mujeres)[1]

El fracaso de la intervención puede conducir al abandono escolar, a la invisibilidad del alumno/a, a la reclusión en casa y en otras situaciones de riesgo, de todos conocidas.

De todas las actuaciones de cambio propuestas esperamos hacer emerger el interés del alumno / a para ser, estar y participar, en este orden.

Debemos ser capaces de transmitirles la firmeza de nuestra **incondicionalidad**, por más que duerman, por más que hagan o dejen de hacer, seguiremos a su lado, ofreciendo, acompañando y nos atreveremos a decir queriéndolos porque, como dice Bárcena (2000), el aprender y el enseñar es un acto de amor.

Referencias bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teesdale, J. D. (1995). Indefensión aprendida en humanos: crítica y reformulación. Avia, M^a D. y Sánchez Bernardos, M^a L.: *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide
- Bárcena, F. Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- Bateman, A. Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad*. Bilbao. Ed. Desclée de Brouwer
- Bolea, E. Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona. Ed. Graó
- Bolea, E. (24 i 25 de Gener 2013). La petita xarxa d'acompanyament: una experiència educativa per escoltar i tractar els problemes de regulació del comportament a l'escola. Ubieto, J.R. i Tur, M. (Coordinació científica de les jornades). Jornades Trastorns, malestars i diversitat. Com abordem el TDAH. Organitza l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU). Barcelona.
- Cyrlunik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Greene, R. (2003). *El niño insoportable*. Barcelona. Ed. Medici

Nº 49 (3a.época) noviembre 2018 p. 43-50

ISSN: 2339-7454

Creative Commons BY-NC-ND

www.ambitsaaf.cat

Hellinger, B. (2013). *El centro se distingue por su levedad*. Barcelona. Ed Herder
Henderson, N. i Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
Ubieto, J.R. (2016). *Bullying una nueva salida para los adolescentes*. Barcelona. Ed. Nuevos Emprendimientos Editoriales

Nota:

[1] Datos del Instituto de Estadística de Catalunya (Idescat).

Correspondencia con la autora: *Imma Balart Colom*. CRETDIC MVO. E-mail: mbalart6@xtec.cat