

Adolescents ineducables o «profes» fora de lloc?

Jaume Funes*

Estem a punt d'arribar ja a la plena implantació de la secundària obligatòria, de l'ESO, i de produir-se la desaparició dels anteriors sistemes. Encara, però, no hem tingut ni temps de pair col·lectivament els canvis. Encara no hem pogut ni fruit amb seriositat de les possibilitats objectives que té el nou sistema... Encara ni tan sols podem saber amb seriositat d'on neixen els principals entrebancs amb què topem. Encara... Tanmateix ja fa temps qui hi ha abundants col·legues que voldrien desimplantar-la. Opinen que tot són problemes i cap avantatge. Perduda la seguretat professional que donava un sistema selectiu i instructor com l'antic batxillerat, o la hipotètica connexió laboral de la formació professional, culpen el nou sistema de tots els seus mals educatius.

* Jaume Funes Artiaga és psicòleg, especialitzat en l'adolescència. En l'actualitat es docent, assessor i supervisor en els diferents aspectes que afecten aquesta etapa i en les situacions de dificultat i conflicte social. Recentment ha coordinat diverses investigacions sobre les diferències d'èxit en acabar l'escolarització obligatòria. Un dels seus últims llibres ha estat *Les aules taller i els adolescents exclosos*.

Adreça professional: Escola d'Educació Social. Fundació Pere Tarrés. Carolines, 10. 08012 Barcelona. Telf.: 93 4152551

Ara que no tenim la ministra Esperanza Aguirre perquè vagi desprestigiant l'ESO, potser és hora d'asserenar debats i parlar sobre les veritables complexitats educatives amb què ens movem. Començaré per fer, sense matisacions, dues afirmacions: 1) la proposta de l'ESO és objectivament positiva i suposa un gran avenç respecte a la situació anterior, que era socialment insostenible (complicàvem la vida al 40% de cada generació), sense que això signifiqui que sigui la millor proposta possible per dissenyar la secundària obligatòria; 2) el procés d'implantació no ha satisfet les expectatives i ha creat greus problemes. No cal afegir que, a més, estem parlant d'un cicle amb força complexitat organitzativa (en part per la flexibilitat de currículum, en part pel llast de l'estructura especialitzada del professorat).

Són altres, però, les qüestions educatives que s'amaguen darrere dels rebots contra l'ESO, i d'alguns d'ells m'agradaria parlar-ne. Sense donar respostes, miraré d'enriquir els termes del debat.

Primera qüestió:

HEM CALIBRAT BÉ QUÈ SUPOSAVA DECRETAR L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA DE TOTES LES ADOLESCÈNCIES? QUÈ PASSA QUAN ADOLESCÈNCIA I ESCOLA HAN DE CONFLUIR OBLIGATÒRIAMENT?

La pregunta té dues parts. En primer lloc, cal respondre si l'adolescent, l'adolescent actual, es pot tornar escolar. Després, caldrà con-

testar si les nostres acadèmiques i rígides escoles de secundària es poden fer adolescents, si poden tenir un format que s'avingui a les característiques dels adolescents.

Per contestar-la, a més, caldrà tenir en compte dues dades indefugibles. Si no hi ha biaixos en la matrícula, tots els adolescents, tota la diversitat d'adolescents d'un territori, hauran d'estar a l'escola. Tota la seva adolescència, que els acompanya inseparablement, serà dins l'escola sense possibilitats de dicotomies —en tot cas perilloses de fer— i separacions entre mons, entre el que els passa per dins i el que succeeix a fora.

Per trobar les respostes potser convindrà acceptar que:

- No passa res, ans al contrari, perquè els adolescents considerin l'escola un territori propi. Hi ha formes de fer escola que són més pròximes als adolescents.
- Per tal que vagin a l'escola caldrà acceptar que potser hem d'oferir quelcom més que l'explicació del sistema d'equacions de primer grau el dilluns a les vuit trenta del matí. L'objectiu raonable seria que cadascun dels alumnes trobessin alguna cosa que els interessés i alguna persona amb qui connectar.
- Els nois i noies adolescents no necessiten ni adults col·legues, ni sergents que els ensenyin que la vida és dura. Sí que necessiten persones adultes pròximes i positives. Cal entendre, però, que a l'adolescència la relació no passa per la autoritat sinó per l'ascendència.

- Preparar les classes cada curs també significa actualitzar els nostres coneixements sobre els nois i noies dels barris en què treballem.

Segona qüestió:

PER QUÈ CADA VEGADA QUE TENIM CONFLICTES CREIEM QUE TENIM PROBLEMES? ÉS QUE HI HA TANTS ADOLESCENTS PROBLEMÀTICS?

A l'escola no tenim per què ser diferents que a la societat en general. Si la ciutadania tan sols veu problemes en els adolescents i els pares i mares tendeixen a tenir dificultats per pair les adolescències dels seus fills i filles, el professorat no té per què ser menys.

Potser és hora de tenir present el caire que té tota relació educativa amb els adolescents. Saber que la confrontació és a la base. Que un conflicte, el conflicte permanent no és un problema, mes enllà de la incomoditat que genera. El problema apareix quan no encertem a donar la resposta adequada.

Ha de tenir-se molta cura en parlar de «problemes» a la secundària. «L'alumne en conflicte amb l'escola és prioritàriament algú que ha traspassat al procés d'escolarització totes les tensions de la seva adolescència sense que l'escola hagi tingut habilitat o capacitat per derivar-les o canalitzar-les. O, viceversa, algú del qual l'escola no sap tenir present el paper determinant de la seva condició evolutiva. La incapacitat per llegir els adolescents condueix a l'atri-

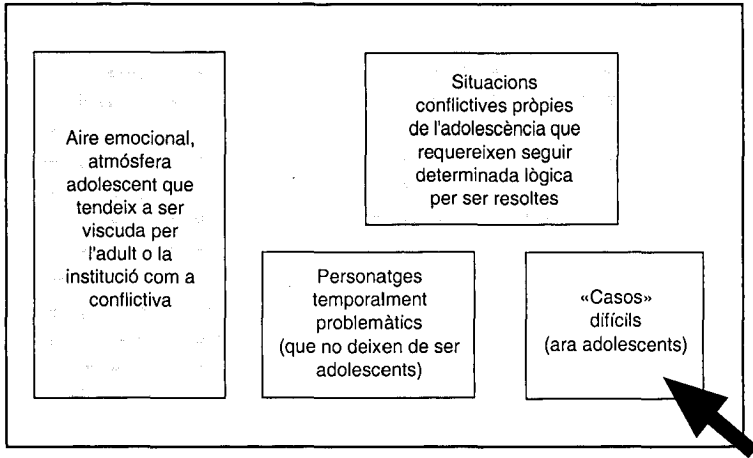


Fig. 1. Els «problemes» educatius en una aula adolescent

bució de problemes allà on no hi són, a la generació d'incompatibilitats mútues, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comportaran problemes d'exclusió social».

En el meu treball de reflexió amb els companys i companyes de secundària utilitzo el quadre que poso a continuació (fig. 1) per mirar d'atribuir adequadament els conflictes i per trobar plegats les respostes. Sembla clar que potser el nostre primer exercici consisteix a no deixar-se arrossegar per l'atmosfera, el segon a trobar les estratègies, les respostes adients, després a saber com no convertir en permanents els problemes temporals i, finalment, a saber com cercar ajut per mirar de fer alguna cosa amb els «casos».

Caldrà insistir, però, en la necessitat de mantenir la perspectiva. Si mirem la classe en la direcció que assenyalava la fletxa de sota tota la

classe, tota l'ESO serà un conjunt de casos problemàtics. Si adoptem l'enfocament que passa per l'atmosfera, potser podrem fer una lectura més raonable de com establir una relació educativa.

Potser el nostre debat hauria d'anar a plantejar-se com ha de ser l'estil i els components de la relació educativa amb els adolescents i els seus components essencials.

Tercera qüestió:

QUÈ SIGNIFICA ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA A SECUNDÀRIA? ÉS EL MATEIX QUE A PRIMÀRIA?

Potser hem de debatre amb tranquil·litat el veritable sentit educatiu d'haver decretat l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, recordant que ens movem encara entre dues cultures escolars que no serveixen. Ni haver d'anar a l'escola a

l'ESO pot significar el mateix que a primària, ni l'esquema de relació pot ser el de la secundària d'abans, amb rígids controls formals, però escassa preocupació per saber què passava quan desapareixien. Podem trobar-nos intentant aconseguir *que adolescents que no hi volen anar, vagin a una escola que no té cap interès que hi siguin.*

Sense oblidar que no és el mateix primer que quart d'ESO, suggereixo tenir present que, fins ara, la majoria de l'alumnat de primer cicle estava de forma raonablement positiva al cicle superior de l'EGB. La qual cosa ens ha de fer pensar en quina part del funcionament positiu del setè i vuitè hauríem de conservar. Pot ocórrer que, en lloc d'escolaritzar-los tots, acabem desescolaritzant una part dels que fins ara anaven a escola.

Al marge de la literalitat de les lleis, és clar que estar escolaritzat no significa el mateix als deu que als quinze anys. Podríem posar-nos d'acord que, als 14-16 anys, estar escolaritzat significa, com a mínim:

- tenir dret a anar l'escola
- estar adscrit a una escola concreta, propera a l'entorn familiar
- comptar amb un tutor escolar responsable del seu procés educatiu
- estar en la màxima interacció possible amb la diversitat de nois i noies de la mateixa edat que segueixen l'escolarització.

Però també hem de dir que, si es compleixen aquests requisits, de manera activa, *són possibles fórmules diverses de seguiment educatiu que*

no comportin ni la permanència sempre i de manera uniforme a l'escola, ni l'exclusió i delegació en recursos no normalitzats, lluny de l'escola.

D'aquesta manera, a més d'aprofundir en el sentit i la pràctica del seguiment educatiu, hem de construir conceptes i pràctiques a l'entorn de dues idees:

- obrir l'escola cap el medi, considerant territori escolar altres espais i activitats, connectant-los veritablement amb la dinàmica escolar,
- atorgar valor escolar, acadèmic i, per suposat, educatiu, amb pes per a l'acreditació, a activitats en què intervenen altres professionals de l'educació i que es fan a cavall entre l'escola i altres recursos.

Quarta qüestió:

LA SOLUCIÓ MIRACULOSA DELS NOSTRES PROBLEMES PASSA PER ANAR CREAT RECURSOS ESPECIALS?

L'escola i els seus professionals no són aliens a les tendències socials que intenten posar etiquetes definides a qualsevol problema i, a continuació, reclamar respostes i solucions específiques. Davant de moltes de les complexitats educatives que planteja l'ESO, apareix una acusada tendència a diagnosticar l'alumnat i a atribuir-li patologies. Ens costa descriure situacions i necessitem classificar (des dels adolescents conductuals a la violència escolar, etc.). L'argumentació acaba sent: diferents tipologies, diferents recursos.

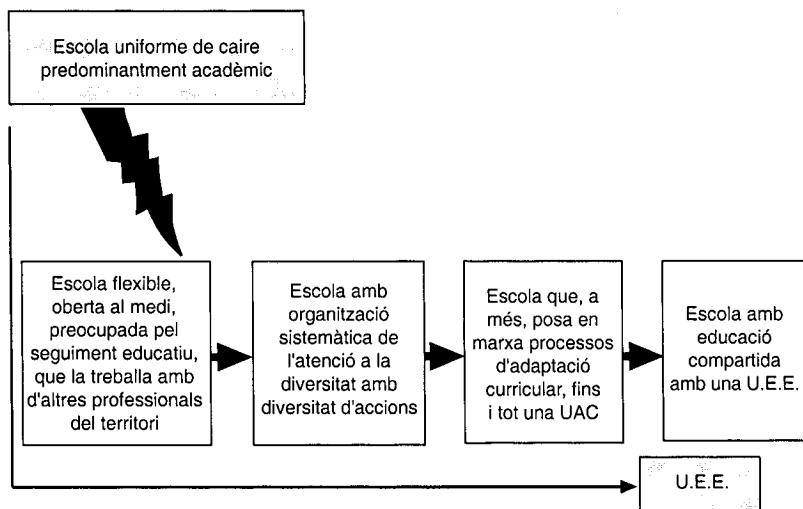


Fig. 2. La U.E.E. pot ser un recurs últim i complementari o «la solució» als problemes de diversitat no acceptable

De manera perillosa el debat sobre com prestar atenció a les diferents situacions educatives que trobem està derivant cap a la creació i consolidació de recursos especials segregadors, especialment les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) i les Unitats d'Escolarització Externa (UEE). Sembla com si l'Administració educativa i algunes escoles hagin arribat al pacte d'atendre, més o menys, l'alumnat complicat a canvi de tenir una aula d'educació especial i la possibilitat «d'expulsar» fora educativament els que són impossibles d'educar.

Per reflexionar-hi seriosament, caldrà recordar que, si davant de les dificultats i els conflictes comencem per pensar directament en les solucions especials i específiques, deixem de banda amb facilitat tot el conjunt de mesures i respostes que una escola flexible i adaptada ha de tenir. Apareixerà amb facilitat

una multitud de nois i noies que no segueixen i que han de ser tractats a part. Si comencem per estudiar la multiplicitat de respostes, de mesures, d'adaptacions i canvis que són possibles, qualsevol proposta o via atípica serà sempre parcial, provisional, revisable i potenciarà les altres mesures adoptades.

Abans de posar en marxa aquestes dues etiquetes de què parlem, el mateix Departament d'Ensenyament va publicar un document important que ha de ser rescatat per al debat: «Atenció a la diversitat: 50 mesures per a l'acció». També, que la idea de UAC era la d'una aula virtual, la d'utilització flexible d'un recurs complementari. Amb l'UEE, caldrà posar-hi veritable obsessió per tal que sigui un espai d'educació compartida amb voluntat de desaparició.

Torno a proposar un altre esquema per a l'anàlisi (fig. 2).

Última qüestió per avui:

EN REALITAT, QUINES SÓN LES PRINCIPALS PREOCUPACIONS EDUCATIVES QUE EXPRESSA EL PROFESSORAT (EL MODERADAMENT SENSIBLE) DE SECUNDÀRIA?

La llista d'interrogants és molt més extensa que la reflectida, però no cal atapeir-nos de cop amb la reflexió. Ja hi haurà altres moments. M'agradaria acabar deixant de banda els meus interrogants i posar de relleu el que alguns companys i companyes expressen. En la meua tasca d'ajuda, supervisió i formació amb les escoles trobo, entre d'altres, alguns interrogants com ara aquests:

- *Podem aspirar a ensenyar-los alguna cosa?*
- *No volen res o no sabem què volen.*
- *Què necessiten?*
- *Sembla que de tot es cansen.*
- *Si més no, haurien de saber respectar l'altre.*
- *L'escola, és el seu lloc?*
- *Més que distància hi ha un abisme entre ells i nosaltres.*
- *Com trobar un punt d'entesa? Al costat de qui estem?*

No són més que uns exemples. En qualsevol cas, la majoria expressa preocupació per qüestions associades a: dificultats i inèrcies professionals (*el professor ha de ser multifuncional, molts recursos d'abans ara no serveixen, ...*); absència de dinàmiques d'equip educatiu a l'escola (*dificultat per treballar plegats amb els companys,...*); dificultats per gestionar les dinàmiques de grup (*com crear dinàmiques de participació, ...*); interès i motivació (*tenen la desídia de qui accepta ser un fracassat, ...*); tensions i conflictes; etc.

Si l'educació és un repte, l'ESO i l'adolescència actual poden ser un munt de reptes alhora. Cal començar a mentalitzar-se que potser ens estem quedant fora de lloc sense adonar-nos-en.

Paraules clau

Adolescència

Adults educadors

Educació compartida

Conflictes adolescents

Atenció a la diversitat

Abstracts

El artículo parte de una defensa de la ESO como una forma más adecuada para facilitar la educación en la adolescencia que en la anterior división entre F.P. y B.U.P. Intenta reflejar el impacto que está suponiendo para la escuela de secundaria y para sus profesionales. A partir de aquí se propone debatir sobre una serie de interrogantes. La reforma ha sido convertida por una buena parte de los profesionales de secundaria en el pararrayos de todas las tensiones que hoy se producen en el aula. Pero puede que haya que pensar en los cambios que la realidad está imponiendo en su papel y en la diversidad de relaciones que los adolescentes actuales establecen con la escuela. La ESO exige una profunda adaptación en actitudes y habilidades del profesorado si no quiere quedarse fuera de juego.

L'article part d'une défense de l'ESO comme une forme plus adéquate de faciliter l'éducation dans l'adolescence que la division antérieure entre F.P. et B.U.P. Il essaie de refléter l'impact qu'elle représente pour l'école secondaire et pour ses professionnels. A partir de ceci il propose de discuter sur une série de questions. Pour une bonne partie des professionnels du secondaire la réforme est devenue le paratonnerre de toutes les tensions qui se produisent aujourd'hui dans la salle de classe. Pourtant, il faut peut-être penser aux changements que la réalité est en train d'imposer sur son rôle et sur la diversité des relations que les adolescents actuels établissent avec l'école. L'ESO exige une adaptation profonde des attitudes et des savoir-faire du professorat s'il ne veut pas rester hors-jeu.

The article defends the new compulsory secondary education act (ESO) seeing it as a better way in which to educate adolescents than the earlier division between academic (B.U.P.) and vocational (F.P.) schools. It describes the impact of the reform act on the secondary schools and their teachers. Here a number of questions are raised for discussion. The reform act has become for many teachers the scapegoat for all the problems that arise in the classroom. However, it is perhaps necessary to consider the changes that are being imposed on it and the diversity of relationships that adolescents today establish with their school. The ESO requires a profound change in the attitudes and abilities of the teachers if they do not wish to be left out in the cold.