

Les normes d'aula a l'ESO

Aproximació al coneixement de les normes de convivència i funcionament quotidià de l'aula a l'Ensenyament Secundari Obligatori arran de la reflexió sobre la pràctica dels ensenyaments

Joan Teixidó Saballs¹
Dolors Capell Castanyer
Conxita Haro Barceló
Xavier Saguer Ayats
Eulàlia Vila Llop
GROC

La pràctica educativa constitueix una realitat complexa, difícil de ser considerada des d'una perspectiva holística, és a dir, tenint en compte els diversos factors que hi intervenen. En donar un cop d'ull als diversos models que han intentat donar compte dels fonaments que es troben a la base de l'aprenentatge i dels desenvolupament dels joves i adolescents en un context formal, observem que hi ha una notable coincidència a assignar un paper clau a l'anàlisi de les relacions socials, a considerar la manera com s'estableixen, com esdevenen hàbits assumits i defensats pel col·lectiu, com aquests hàbits són posats a prova en produir-se un esdeveniment o una situació que atempta contra l'estabilitat d'allò que s'havia construït, com se solucionen els conflictes o les discrepàncies en el si del grup... Totes aquestes circumstàncies, que són habituals en la relació educativa, tant entre professors i alumnes com entre els mateixos alumnes, tenen un paper fonamental en la creació d'un clima de treball i d'aprenentatge a l'aula.

Si analitzem la nostra pròpia pràctica o bé si tenim en compte episodis docents d'altres professionals que hem tingut la possibilitat d'observar o conèixer, percebem ambients d'aula on sembla que tot està previst a l'avançada, on les coses discorren amb normalitat, on se solucionen els problemes d'una manera natural, sense crits ni estirabots. Així ho expressava un estudiant del CQP en pràctiques

“Les classes amb en Quim han estat fantàstiques. Els alumnes sempre sabien el que havien de fer. Tenia totes les pràctiques de laboratori preparades i una programació de quin dia tocava fer-les a cadascú, del material que havien de portar, etc. El que més m'ha sorprès, però, és que els alumnes es comportaven amb naturalitat dins de les pautes que s'havien

¹ Els autors són membres de l'equip de recerca sobre la “Gestió de l'aula a l'ESO”, el qual, a més dels signants de la comunicació és compost per Joaquim Bayé, Jaume Call, Anna M^a Clarà, Lluïsa Escoda, Carme Frigola, Carmina Martí, Palmira Peracaula, Sandra Solsona, Albert Riera i Marta Serra

pactat per al funcionament de la classe. En general, feien el que havien de fer i, quan no ho sabien, li preguntaven. Sempre n'hi havia algun que no tenia ganes de treballar o, simplement que tenia el dia tonto; ara bé, sabia molt bé que no podia enredar els altres, que això a la classe d'en Quim no s'hi valia”

Per l'altra banda, no obstant, també coneixem, hem estat testimonis o hem viscut situacions complexes en les quals el professor no aconsegueix d'establir unes pautes mínimes d'ordre a la classe, on no s'observem les normes de respecte més elementals entre les persones, on, en definitiva, manquen els mínims previs que possibiliten l'aprenentatge dels alumnes. Per il·lustrar aquesta situació són múltiples les anècdotes que corren de boca en boca pels instituts i, per tant, a elles ens remetem.

Arran d'aquesta radiografia de la realitat educativa dels nostres instituts (CUADERNOS DE PEDAGOGIA, 1995), les possibilitats d'acció i, també, d'estudi són diverses i, segurament, complementàries. És possible optar per un enfocament disciplinar, tot partint de les diverses àrees curriculars de l'ensenyament secundari; també de prestar una atenció prioritària a l'acció tutorial; o bé a les mesures organitzatives que s'articulen per atendre la diversitat dels alumnes, etc. Ara bé, ultra aquestes consideracions, la creació d'un ambient d'aprenentatge a l'aula constitueix un repte personal de cada docent. Des d'aquesta perspectiva, un conjunt de professores i professors de secundària de les comarques gironines ens hem proposat de considerar les variables que incideixen la dinàmica d'aula tot partint de la pròpia experiència.

A la comunicació s'hi exposen els fonaments dels quals partim, la situació en la qual ens trobem i els reptes i objectius per a un futur immediat.

1. De la realitat educativa a la gestió de l'aula.

En els moments actuals, quan l'Ensenyament Secundari Obligatori constitueix una realitat tangible arreu dels instituts del país i quan s'afronta pràcticament el darrer curs d'introducció generalitzada dels ensenyaments post-obligatoris (batxillerat i cicles formatius), s'han deixat sentir múltiples veus que, mogudes per interessos diversos, posen èmfasi en la necessitat d'abordar d'una manera decidida les situacions i les casuístiques concretes que incideixen en la praxi educativa amb nois i noies d'entre 12 i els 16 anys (CABELLO, 1996; DOLZ I SOLER, 1996), fonamentalment en els centres públics².

² Entenem que la situació dels centres privats, concertats o no, és essencialment diferent, tant pel que fa a les característiques dels alumnes que hi accedeixen, com pel que fa als trets distintius de funcionament institucional.

En l'intent de formar-nos un mapa mental dels aspectes que incideixen en la *problemàtica*³ de l'ESO, de seguida advertim que són múltiples els factors a considerar-hi: els factors mentals (dimensió psicològica) dels joves adolescents i també dels professionals docents; els factors grupals i de relació interpersonal que es donen en el context de l'aula i del centre (factors sociològics); la cultura de centre i el grau de vertebració professional dels seus docents (factors organitzatius); les característiques socioeconòmiques del poble, el barri o la ciutat (factors contextuals)... i, també, un conjunt de factors de tipus pedagògic, és a dir, aquells que, independentment del model educatiu en el qual ens situem, són propis dels professionals de l'educació. fonamentalment, la planificació, l'execució i l'avaluació de l'acció educativa, en un procés cíclic que permet avançar vers la millora. Queda clar, per tant, que la pràctica educativa constitueix una realitat complexa, pel fet que hi ha múltiples elements que presenten dependències mútues i s'influeixen els uns als altres (ZABALZA, 1996).

Des d'aquesta perspectiva, considerem encertada la metàfora que un professor de secundària realitzava d'un IES, consistent a identificar-lo amb una caixa negra que no pot ésser analitzada i disseccionada per saber com funciona únicament des d'una perspectiva racional (talment com aquell que desmunta totes les parts d'un motor de benzina) sinó que ha d'ésser compresa des de la complexitat i les contradiccions internes dels components que la conformen.

“La caixa negra, diguem-ho d'una manera contundent i desenganyada, no es pot obrir. Per molt sofisticat que sigui l'instrumental d'anàlisi, sempre conservarà un fons irreductible a l'obertura, un fons impenetrable. I, aleshores, què? Pacència; el que necessitem no és una clau d'obrir cadenats sinó una clau d'interpretació que ens permeti comprendre el que passa a l'interior de la Caixa Negra sense necessitat d'obrir-la i de penetrar-hi (no sigui cas que ens exploti a les mans) a través de l'observació, d'allò que en veiem”

(ESTRELLA, 1998:23)

Entre els diversos factors que hi incideixen, n'hi ha un que ha constituït, constitueix i constituirà l'essència de l'educació: la relació entre les persones i, fonamentalment, la relació alumnes-professor⁴ (MEDINA, 1990) en un context d'aprenentatge que, en termes generals, anomenem aula. És evident que les característiques físiques d'aquest espai (dimensions, forma, il·luminació...); els

³ Conceptualitzar una realitat com a *problemàtica* significa que se la percep com quelcom difícil, complex, que presenta dificultats enrevessades... que, des d'una perspectiva de progrés, tant personal com institucional, pot ésser afrontada amb la intenció de millorar-la, de fer-la *amigable*.

⁴ Òbviament, en el desenvolupament de la persona en formació hi intervenen moltes altres persones a més dels professors: la família, l'entrenador esportiu, els amics, etc. I, circumscriuint-nos al context del centre, caldrà tenir en compte la relació amb els companys de classe, amb el conserge... Ara bé, la interrelació professor-alumne es caracteritza pel fet que està presidida per la intencionalitat i la sistematicitat: el professor ha preparat i ha previst a l'avançada els trets fonamentals de la relació amb els alumnes a l'aula, amb la intenció d'afavorir el seu aprenentatge. Que ho aconsegueixi en un o altre grau, és una altra qüestió.

equipaments específics amb què compta (laboratori, taller, gimnàs, aula d'autoaprenentatge, aula de lectura...), així com l'organització i l'ús que se'n faci (per racons, per treball en grup...), en són factors determinants. També ho és que la relació educativa professor-alumnes traspasa les parets físiques de l'aula per abastar els passadissos, el menjador, el bar... i en general tots els espais de l'institut i... també? en qualsevol espai o circumstància, tant pública com privada, en la qual coincideixin professor i alumne : al carrer, a la fleca, en un bateig d'un familiar comú...

Ara bé, a l'hora d'establir restriccions que facilitin l'accés i l'anàlisi compartida d'allò que ens interessa estudiar, s'imposa de fixar un punt de sortida comú: l'aula. L'estudi de les diverses actuacions que duen a terme els professionals de l'ensenyament en exercici a les seves classes, constitueix un element bàsic per entendre el que passa als centres. Aquest ha estat l'objecte d'estudi tradicional de la didàctica i, més modernament, amb l'auge dels plantejaments constructivistes, de la psicopedagogia. Ara bé, comptat i debatut, amb algunes matisacions del model que obeeixen més a preocupacions acadèmiques que no pas a necessitats sentides dels ensenyants, el quid de la qüestió continua essent allà mateix: siguin quins siguin els continguts que es pretenen treballar... allò fonamental és crear un ambient de treball a l'aula. Això no és possible, òbviament, al marge dels continguts, perquè a treballar se n'aprèn treballant qüestions concretes. Ara bé, en iniciar qualsevol treball amb els alumnes, s'ha de partir d'una hipòtesi prèvia sobre quin és el comportament esperat i sobre la manera d'assolir-lo. És veritat que gairebé mai no podrem preveure del tot el que passarà; sempre ens podran sorprendre amb quelcom inesperat. Això no obstant, hem d'entrar a l'aula, el taller, el laboratori...amb una estratègia prevista d'antuvi sobre allò que farem nosaltres, el que esperem que facin els alumnes i sobre el tipus d'interaccions que es produiran.. No n'hi ha prou amb bolcar els continguts sobre els alumnes i posar-los treball amb la intenció que estiguin tots ocupats i quiets. La millora professional dels docents (i també la seva satisfacció i benestar personals) passen indefugiblement per la creació d'ambients de classe que permetin el treball formatiu.

Des d'aquesta perspectiva, el professional docent ha de tenir prou recursos per tal de gestionar el funcionament harmònic i funcional de l'aula. Ultra el domini d'uns determinats continguts disciplinars, la característica bàsica de la docència com a professió consisteix a influir en la conducta dels alumnes per tal que participin activament en el procés d'ensenyament aprenentatge. Ens referirem a aquesta capacitat com a *gestió de l'aula*. Les actuacions que duu a terme un professor/a al llarg d'una sessió de classe són múltiples i diverses: arriba amb puntualitat o amb retard, indica als alumnes que entrin al seu davant i quan ell entra tanca la porta o bé entre ell primer i espera que els alumnes vagin entrant al darrera seu, saluda els alumnes, demana/imposa/ajuda a construir una actitud de treball; exposa l'estructura de la sessió;

localitza els exercicis o el material de consulta al llibre de text, amonesta un alumne que agredeix un company; respon una pregunta; reacciona airadament davant d'un comentari impertinent; imposa un càstig o una sanció; agrupa els alumnes per realitzar les activitats, explica un acudit, comenta un fet d'actualitat, reacciona davant l'aldarull que es forma davant d'un fet inesperat, etc. Es tracta de l'essència de la professió docent; són múltiples les situacions que han d'ésser gestionades d'una manera fonamentada i funcional al llarg d'una sessió de classe. Són aspectes que, si bé vénen determinats per la realització d'un conjunt d'activitats curriculars en un entorn d'aprenentatge, tenen entitat per si mateixos. En síntesi, suposen una intervenció en la conducta dels alumnes presidida per la intenció d'ajudar-los i guiar-los en el seu procés d'aprenentatge i de desenvolupament personal, el qual és singular i irrepetible.

2.- De la gestió de l'aula a les normes d'aula.

En l'època del consumisme, l'eficientisme i la qualitat total, atesos els significats col·laterals que s'apliquen al terme *gestió* hi ha el risc que algú pugui associar el sintagma *gestió de l'aula* amb una mena de recepta o tècnica màgica que pot ésser apresada com si es tractés d'una tècnica que pot ésser emprada de manera indiscriminada. Res més lluny de la realitat. La gestió de l'aula és una competència global dels docents que inclou un conjunt de factors o habilitats bàsiques. Quan hom comença a treballar com a docent, s'adona que ultra els continguts, li manquen un conjunt de destreses professionals que li donen seguretat, que anirà incorporant (o no?) a partir de l'experiència, la reflexió sobre la pròpia pràctica, la construcció de coneixement compartit, etc. Es tracta d'un conjunt d'habilitats, d'un *savoir faire*, que, adoptant les paraules textuais d'una professora, poden resumir-se així:

“Quan vaig a classe, sóc conscient que poden passar múltiples imprevistos, que sorgiran dificultats, etc., tanmateix, hi vaig amb la convicció que sabré reaccionar de la manera adequada, que compto amb un conjunt de recursos que puc utilitzar en qualsevol moment i que... en el cas que jo mateixa no quedi contenta de la meva actuació, em depararà una excel·lent oportunitat per millorar com a docent. Quan fas de professora, la feina de cada dia t'ofereix oportunitats de millora continuades; es tracta d'aprofitar-les. A vegades, quan els companys em diuen que s'apunten a una activitat de formació permanent, penso que la millor formació la tenen a l'abast de la mà, sense desplaçaments i maldecaps...”.

Des de la nostra perspectiva, el terme *gestió de l'aula* inclou les habilitats de preparar un pla de treball; de triar o permetre que els alumnes triïn temes que els motivin i els ajudin a aprendre; d'emprar el temps i l'espai d'una manera eficaç; d'estar vigilants a tot allò que succeeix a l'aula o al que es pot convertir en una espècie de zona sense control; de prendre decisions adequades d'acord als requeriments del context... la qual cosa comporta el ràpid processament de múltiples missatges, per tal d'actuar amb immediatesa: atallant las desviacions o las interrupcions; establint normes que facilitin

el treball i l'aprenentatge; utilitzant els recursos hàbilment; reconeixent, interpretant i emprant adequadament les influències dels múltiples elements (directius, pares, professors novells, comunitat...) que afecten la tasca docent, etc.

El desenvolupament d'estratègies de gestió de l'aula ha de realitzar-se alhora que s'adquireixen altres destreses disciplinars: explicar conceptes nous, realitzar preguntes, escoltar el que diuen els alumnes...L'ensenyament no es pot fragmentar en petites partícules. No té cap sentit plantejar-se la gestió de l'aula com quelcom amb sentit per si mateix (i menys encara si ho entenem com una disciplina). L'ensenyament ha de ser vist com un tot global que exigeix el desenvolupament de competències diverses i complementàries que han de posar-se en escena a l'uníson (ROS, 1989).

En síntesi, entenem que

- a) La *gestió de l'aula* es tot allò que els professors fan per tal d'assegurar-se que els alumnes s'enganxen a les activitats d'aprenentatge proposades.
- b) La gestió de l'aula constitueix una habilitat professional bàsica dels docents
- c) Hi ha moltes i variades maneres d'aconseguir que els alumnes s'integrin al ritme desitjat de la classe, la qual cosa dóna lloc a estils particulars
- d) Són múltiples els factors que incideixen en la construcció d'un clima d'aprenentatge, entre els quals n'esmentem les relacions interpersonals alumne-professor, la motivació, l'ús de l'espai, el temps, els recursos didàctics, la fixació de normes de convivència i funcionament, l'agrupament dels alumnes, les estratègies de vigilància, l'habilitat per a tallar les situacions distorsionants i/o conflictives i per reconduir l'activitat vers allò previst, etc.
- e) Tots aquests factors es troben estretament interconnectats i, per tant, presenten interdependències mútues.

En plantejar-nos d'accedir a l'estudi de la gestió de l'aula a l'ESO, hom fem des d'uns plantejaments propis dels models de recerca-acció, tot procurant d'establir ponts d'interconnexió entre la teoria i la pràctica (ARNAUS I CONTRERAS, 1996) . Entenem la recerca com un procés sistemàtic de reflexió sobre la pròpia acció, realitzat en equip, per un conjunt de pràctics-reflexius, amb la intenció d'intercanviar punts de vista i negociar significats. A la base del mètode, hi ha la intenció de possibilitar la millora de la pràctica educativa de cadascun dels membres de l'equip. Aquest plantejament possibilita la construcció de *relacions entre teoria i pràctica*, atès que ens basem en l'anàlisi de la pràctica per tal d'inferir-ne teoria, la qual retroalimenta la pràctica. Des d'aquesta òptica, la intenció darrera de l'estudi transcendeix la mera situació individual dels membres de l'equip per tal de fer aportacions valuoses per al conjunt de la comunitat docent.

Ara bé, la complexitat metodològica que comporta l'anàlisi del conjunt de variables estudiades així com les limitacions pròpies de l'equip aconsella una major restricció pel que fa a l'objecte d'estudi: ens cal centrar-nos en l'estudi d'un dels factors

que incideixen en la gestió de l'aula. L'elecció és difícil perquè tots són importants i tots es troben íntimament connectats: quan avances en l'anàlisi de les normes d'aula, sense adonar-te'n et trobes parlant de l'ús de l'espai o bé les estratègies de vigilància. Ara bé, a l'hora de focalitzar l'atenció en un d'ells, han primat les motivacions dels membres de l'equip, i ens hem decantat per les normes de convivència i funcionament de l'aula.

A la base d'aquesta elecció cal buscar-hi la creixent preocupació entre els ensenyants de secundària per temes referits a la conflictivitat als instituts: aldarulls, agressions, clima de crispació...(TORREGO, 1998). Arran d'aquesta situació sovint es demana l'adopció de mesures estructurals, de tipus organitzatiu: disminució de les ràtios, concessió d'UACs i TAEs, adaptacions curriculars, psicopedagogs als centres, programes de transició al treball, agrupaments flexibles... Ara bé, independentment de la bondat i la possibilitat de dur a terme aquestes iniciatives, hi ha una altra dimensió de la millora que passa per la pràctica a l'aula de cadascun dels professionals. Entenem que a la base d'allò que, de manera genèrica, coneixem com a *mal comportament* dels alumnes hi ha la transgressió d'alguna de les normes o hàbits que hom considera fonamentals per a la construcció d'un clima d'aprenentatge (PLAZA, 1996). Des d'aquesta perspectiva, ens plantejem de centrar-nos en l'anàlisi de les normes d'aula: quines són les principals normes que s'apliquen en els centres?, en quins grans grups o tipus poden classificar-les?, de quina manera s'estableixen?, com es consoliden?, de quina manera actuem quan es vulneren?, quines exigències comporten per al professor?, quina relació guarden amb la normativa de centre? etc.

En síntesi, hi ha el propòsit d'avançar en el coneixement i la reflexió entorn de les normes d'aula, transcendent els enfocaments merament positivistes o disciplinaris (entenent-les únicament en termes de premi o càstig) per tal d'adoptar uns posicionament de tipus interpretatiu (considerant els plantejaments personals que porten a la consolidació i la vivenciació d'un conjunt de pautes o maneres de fer a l'aula) i crítics (assenyalant les implicacions i compromisos, amb les consegüents contradiccions internes, que comporta per a l'individu-professor, per a l'equip docent, per al claustre i per al centre).

3.- Què són les normes d'aula?.

Partim de la base que totes les activitats humanes es troben regulades per normes: anar a pescar, entrar a un restaurant, anar a veure un partit de futbol... A vegades es tracta d'un conjunt de maneres de fer que mai no s'han establert d'una manera explícita sinó que responen a costums consuetudinàries, a normes socials que s'han anat consolidant per tal d'afavorir la convivència i el respecte entre les persones: cedir el seient a una persona més gran, pujar i baixar les escales per la dreta... Altres

vegades, en canvi, es tracta d'un conjunt de normes explícites, que s'han establert d'una manera conscient, que han estat parlades (pactades, escrites, imposades, llegides...) pels membres del grup.

En el cas de l'aula, les normes semblen quelcom imprescindible. Es deriven de la idea que treballar conjuntament, en una aula, un taller, etc. requereix haver establert unes normes clares per afavorir la convivència del col·lectiu: quines coses es poden fer?, quines altres no es poden fer?, qui s'encarrega de cada cosa?, amb què es fan les coses?, en quin moment?... En síntesi, suposen un intent d'organitzar d'una manera racional un conjunt de persones, d'objectes, d'espais... per tal d'obtenir-ne els resultats esperats: l'aprenentatge i la socialització dels alumnes. Les normes, per tant, són una part fonamental dels aspectes que incloem sota la denominació genèrica de "gestió de l'aula".

No es pot dur a terme cap activitat que suposi l'acció conjunta d'un grup de persones sense normes. Seria caòtic. L'avenç social s'aconsegueix quan es consoliden uns determinats hàbits.

Si tinguéssim el rar privilegi de poder observar alhora les vint classes que s'imparteixen en un IES de 9 a 10 h. del matí, constataríem que hi ha normes diverses. A la classe de mates de 1er A els estudiants parlen i es mouen lliurement per l'aula; a la d'anglès de 2on C, els estudiants aixequen disciplinadament la mà per intervenir; a la de tecnologia de 3er A, els alumnes han fet una mena de broma al professor: li han amagat el material que tenia preparat per avui i ara esperen a veure com reaccionarà; a 2on D, hi ha tres estudiants que tiren papers i escopinades per la finestra i, pel que sembla, ningú no se n'adona... Cada classe constitueix un nínxol ecològic; s'hi ha anat consolidant una determinada relació educativa en la construcció de la qual les normes d'aula i l'actuació del professor/a a l'hora de regular els comportaments, tant propis com del conjunt d'alumnes, hi té una importància crucial. No es tracta de dir que hi ha normes "bones" o "dolentes"; la vàlua d'una norma dependrà del context i de la coherència i equitat en la seva aplicació; en definitiva, de les relacions humanes que es vagin construint a l'hora de portar-la a la pràctica.

Tot partint d'aquestes consideracions bàsiques, ens ha semblar important de recollir quines són les principals normes que apliquem, amb diversitat de criteris i de procediments, a les nostres aules.

4. Quines normes d'aula tenim: vers l'establiment d'una tipologia.

Per tal d'establir les principals normes que observem en la nostra acció quotidiana a l'aula hem partit d'un procediment d'autoanàlisi que, en un principi semblava molt fàcil i que, a posteriori, ha donat més joc de l'esperat. Ens vam proposar de donar resposta escrita a la pregunta ¿Quines són les cinc normes que espero que els

alumnes observin a la meua aula?. De la posta en comú de l'exercici i de la discussió col·lectiva que es va generar arran dels aspectes aportats, en sorgeix l'assaig classificatori que presentem, en el qual establim 6 grans categories

a. De moviment.

Intenten delimitar les possibilitats de mobilitat del alumnes a l'aula, d'acord amb les característiques de l'activitat que realitzem i, especialment, en alguns moments o circumstàncies clau: inici i fi de la classe, anar al lavabo, etc. Vegem-ne algunes :

“Una qüestió fonamental és que els alumnes sàpiguen que el timbre no és una mena de xiulet alliberador i, per tant, que no surtin disparats de la cadira tan punt el senten. Ells ja saben que procuro planificar l'activitat de manera ajustada al temps que tenim però, quan no és així, no permeto que tanquin els llibres i les llibretes de manera sorollosa o que s'aixequin com si tinguessin una mena de molla al cul. Ja saben que anirem per acabar de seguida i que, en tot cas, els indicaré alguna feina pendent. El que no poden fer, ni jo tampoc, és clar, és marxar amb presses (...)

En un primer moment, em va costar força d'establir aquest hàbit. Els alumnes es queixaven: deien que havien d'anar al lavabo, que tenien dret a descansar, que amb altres professors ho feien... Tanmateix, jo vaig argumentar-ho com una norma bàsica i, tot i algunes dificultats inicials, no vaig baixar la guàrdia. Fins i tot, amb algun alumne bel·licós, vaig haver d'aplicar mesures de pressió. Ara, els alumnes ja ho saben d'un any a l'altre i pràcticament no em costa esforç de mantenir la norma ; sempre hi ha algun dia que has d'avisar, però és poca cosa.”

b) De conservació i ús de l'aula.

La concepció de l'aula com a entorn bàsic de l'acció educativa planteja la necessitat d'establir un conjunt de normes que facilitin el seu ús per part dels alumnes, tot delimitant diverses zones per realitzar activitats diferents, o bé establint un conjunt de pautes de pulcritud de l'entorn de treball, de conservació i responsabilització en l'ús dels materials, de col.laboració al manteniment (pujar les cadires al damunt de les taules per facilitar la neteja), etc.

En aquesta apartat cal anotar l'existència d'un conjunt de normes pròpies que regulen l'ús de les aules o espais específics del centre : laboratori, gimnàs, aula de tecnologia, sala d'actes, biblioteca...

c) De parlar.

La creació d'un entorn de treball passa indefectiblement perquè els estudiants es concentrin en la feina que han de fer, que escoltin les explicacions i indicacions dels professors, etc., la qual cosa, òbviament, és difícil d'aconseguir si no s'ha establert un mínim clima d'atenció. A l'hora de regular les possibilitats de parlar dels alumne, com en tantes altres qüestions, tot depèn de la naturalesa de l'activitat que es dugui a terme i

de la metodologia que s'empri. Algunes qüestions referides a aquest àmbit són expressades de la manera següent:

“Procuo diferenciar els moments i les circumstàncies en les quals es pot parlar (amb respecte) amb els companys, d'altres en els quals es demana silenci. Potser no cal, ni tampoc és possible, de tenir delimitades totes les actuacions. Únicament procuro tenir-ho previst, perquè els alumnes en siguin conscients i per recordar-los-ho quan cal”

“És fonamental que s'habituin a aixecar la mà quan volen intervenir enmig d'una sessió de grup; que aprenguin que si tots parlem a cop i volem dir la nostra, és impossible que ens entenguem. Amb el temps, es va matisant el fet d'aixecar la mà per altres gestos de complicitat: la mirada, el moviment, etc. Ara bé, sempre queda el recurs d'aixecar la mà que és conegut i acceptat per tothom”

“Intento fomentar l'hàbit del *silenci connectat*; l'actitud de concentració en la feina o en les explicacions del professor però mantenint-se actiu mentalment, és a dir, estant pendent del que es fa. Ho diferencio del *silenci desconnectat*, és a dir, d'aquell que es deriva d'un pacte tàcit de “deixa'm estar i jo no et molestaré”.

d) De treball.

La relació docent-discent es troba mediatitzada per a la realització d'un conjunt d'activitats que han estat pensades i preparades amb la intenció que actuïn com a elements facilitadors de l'aprenentatge. La realització d'aquestes activitats, tant si es fan a l'aula com si són fruit del treball a casa, també està subjecta a un conjunt de normes tant pel que fa a l'actitud de treball, com a la responsabilització de la feina a fer, com als mecanismes de control i correcció de la feina feta.

“Els demano diligència a l'hora de començar la classe. Quan jo entro a l'aula vull que tots siguin a dins (no suportó que estiguin asseguts per terra al passadís i que no es moguin quan veuen que el professor s'acosta). Un cop a dins, saben que han d'anar per feina: que han d'obrir la llibreta i el llibre, que han de tenir preparada l'agenda per tal d'apuntar-hi els deures, etc. És a dir, els demano que estiguin per la feina. En el cas que em sembli oportú de dedicar uns minuts a comentar un tema d'actualitat o bé a fer una activitat de distensió, ho faig a la segona meitat de l'hora de classe. A l'hora de començar, els demano una actitud de predisposició al treball”

“En el tema del treball procuro fomentar l'autoresponsabilització de l'alumne. Si hem quedat que faran un treball a casa, han de ser-ne responsables; si hem quedat que s'ha d'entregar un dia, cal complir-lo. Els compromisos han de quedar clars i s'ha de ser-hi conseqüent. Per la meua part, també em comprometo a tenir la correcció feta en un termini previst, a fer-li indicacions personalitzades...”

“Els alumnes saben que hi haurà controls periòdics de la feina feta ; en alguns casos, són controls programats a l'avançada ; en altres casos, hi intervé el factor sorpresa”

e) D'higiene personal i de vestimenta.

La interacció d'un grup de persones en un entorn relativament reduït durant un bon grapat d'hores al dia fa necessària la delimitació d'un conjunt d'hàbit o pautes d'higiene personal: canviar-se la roba, polls, dutxar-se... en l'establiment de les quals es

fa indispensable la col·laboració familiar però que, alhora, tenen un component educatiu intrínsec.

Menció a part mereixen les normes de vestimenta atès que, per una banda, poden considerar-se dins l'esfera de la llibertat individual i, per altra, sembla evident que cal posar uns límits als espais de llibertat individual en benefici del col·lectiu. Qüestions com portar gorra a classe, estar a classe amb els *walkman* posats, portar el buf que et tapa la cara fins els ulls, portar un mocador de cap, portar una jaqueta de la qual en surten claus punxeguts, etc. són difícils de delimitar en si mateixes. Així ho expressa un professor.

“L’altre dia em va venir a classe un alumne amb un jersei estampat amb una fotografia pornogràfica. Sense pensar-m’ho dues vegades li vaig dir:

--Lluís, aquestes no són maneres de venir a classe. Que sigui l’últim dia que et veig amb aquest jersei

--La meva mare ja ho sap i no em diu res --em va respondre ell--

--Casa teva és una cosa i l’institut n’és una altra --vaig concloure, amb la intenció de no allargar la conversa--Recorda que no et vull veure més a classe amb aquest jersei.

Un cop acabada la conversa, vaig pensar a veure què passarà? I si demà torna amb el jersei? De moment, no l’ha portat més. En el cas que ho faci o que demà en vinguin dos més, no sé de quina manera s’ha d’arreglar; ara bé, el que és evident és que en algun lloc s’han de posar els límits.

f) De respecte als altres

Finalment, hi ha un conjunt de normes que entenem que es deriven de la dinàmica del comportament social exigible a qualsevol àmbit ciutadà, les quals han d’ésser interioritzades i viscudes als centres educatius. Ens referim a qüestions com el respecte a les idees i intervencions dels altres, la tolerància, l’acceptació de les diferències, el respecte pels professors.

Es tracta d’un conjunt de normes que no té massa sentit d’ésser explicitades o delimitades per escrit sinó que han d’ésser tractades i viscudes arran de situacions quotidianes que tenen lloc als centres educatius; de ben poca cosa serveix argumentar el respecte per les coses dels altres si quan hi ha un episodi que desapareix algun objecte de l’aula no hi atorguem la importància que es mereix o bé, en un altre extrem, si permetem que els alumnes parlin de robatoris sense tenir-ne cap indici.

“Una de les coses en les quals poso més èmfasi és a evitar que els alumnes a la més mínima em vinguin dient “m’han robat tal cosa...”. Els dic que això de robar és una cosa molt seriosa i que abans de denunciar-ho amb aquests mots tant concloents ha de verificar bé que ella mateixa no ho hagi perdut, que se li hagi extraviat, que li hagi agafat un amic o amiga sense demanar-li permís... Per altra banda, no obstant, quan hi ha indicis que, efectivament, es tracta d’una substracció, tant li fa que hagi tingut lloc a l’aula com que hagi estat a fora, procuro esclarir la qüestió amb tots els mitjans que tinc al meu abast. Entenc que el respecte a la propietat d’altri és una norma social bàsica que ha d’ésser viscuda a l’escola”

5. De la clarificació de les normes a la consolidació d'un clima d'aula: el repte professional dels docents de secundària.

La tipologia precedent és el resultat, com ja s'ha avançat, d'un primer treball exploratori. El criteri seguits en l'establiment de les diverses categories han estat purament intuïtiu; som conscients, per tant, que cal un major aprofundiment conceptual, que és possible d'establir altres tipus de normes (de seguretat, per exemple). Per altra banda, un cop establertes les grans categories resta un treball de subcategorització i d'anàlisi dels diversos aspectes que incideixen en l'establiment de les diverses normes.

Ara bé, ultra la possibilitat de categoritzar i comparar les normes que regeixen el funcionament d'aules diverses i de professors diversos, l'objectiu bàsic que ens proposem de cares al curs vinent consisteix a explorar els diversos factors que incideixen en la consolidació d'una norma. Per què en alguns casos la norma s'incorpora al funcionament quotidià de l'aula i, per tant, contribueix a la construcció d'un determinat clima de treball i, en canvi, en d'altres casos, no és possible d'incorporar-la-hi?

A l'hora de donar resposta a aquesta qüestió ens plantejarem de quina manera s'introdueixen les normes? es llegeixen el primer dia de classe? es remet a la normativa general del centre?, es determinen unes normes genèriques les quals s'aplicaran a situacions específiques? es negocien a partir de situacions concretes? Quins avantatges i quins inconvenients té la negociació? És possible negociar totes les normes o bé n'hi ha d'innegociables? quina relació hi ha entre la normativa d'aula i la normativa de centre? i, sobretot, quines exigències professionals comporta als docents l'establiment de normes de funcionament de l'aula? i, en conseqüència, quines implicacions i repercussions se'n deriven a l'hora de vetllar pel seu compliment.

En síntesi, ens proposem un esquema de treball que passa pels següents estadis :

- a) Reconeixement de les normes de funcionament i convivència com a elements bàsics en la creació d'un clima de treball a l'aula
- b) Identificació i ordenació de les principals normes d'aula.
- c) Elements a tenir en compte en la fixació de les normes d'aula
 - c.1. És necessària la norma? Per què ? Per a qui ?
 - c.2. De quina manera s'estableix?
 - c.3. Paper de professors i alumnes en l'establiment de normes.
- d) Conseqüències de la norma
 - d.1. Què passa quan algú transgredeix la norma fixada?
 - d.2. Actuacions a dur a terme per tal que la norma sigui vivenciada
 - d.3. De quina manera l'establiment de normes afecta la relació interpersonal professor-alumnes.
- e) Algunes implicacions professionals que es deriven de l'establiment de normes
 - e.1. Coherència interna

- e.2. Equitat, transparència i justícia en l'aplicació
- e.3. Preeminència de la intencionalitat educativa sobre la normativa

f) De les normes d'aula a la normativa de centre.

- f.1. Exigències de coherència interna entre el professorat: vers la vertebració professional dels docents
- f.2. De les normes com a construcció cultural compartida a la normativa com a document oficial de centre
- f.3. De normes, poques i conegudes de tots.

6. Bibliografia.

- ARNAUS, R. i CONTRERAS, J. (1996) : “La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional”, A FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord) : *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Ed. Aljibe, Málaga, pp. 405-427
- CABELLO, M.J. (1996) : “El trabajo educativo: de la LOGSE al aula”, a FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord) : *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Ed. Aljibe, Málaga, pp. 89-115
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1995) : *ESO (12-16) : La etapa crucial de la Reforma*. Número monográfico. julio-agosto
- DOLZ, D. i SOLER, M. (1996) : “La atención a la diversidad en el aula”, a MARTÍN, E. i MAURI, T. (Coord) : *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE-Horsori, Barcelona, pp. 57-79
- ESCUADERO, J.M. (1997) : *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Ed. Horsori, Barcelona
- ESTRELLA, B. (1998) : “El discurso del aula : apuntes para un modelo”, en *El aula en el entorno actual : funciones, organización y justificación racional*. Actas de la X Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Cáceres, pp. 17-37
- FERNÁNDEZ, P. i MELERO, M.A. (Comp) : *La interacción social en contextos educativos*. Ed. Siglo XXI, Madrid
- MEDINA, A. (1990) : *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Cincel, Madrid
- PLAZA, F. (1996) : *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. El Aljibe, Málaga
- ROS GARCÍA, M. (1989) : *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. MEC, Madrid
- TEIXIDÓ, J. (1998). “Las habilidades de gestión del aula en la ESO: una propuesta para su estudio, en *El aula en el entorno actual : funciones, organización y justificación racional*. Actas de la X Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Cáceres, pp. 97-107
- TIRADO, V. (1993): “Características de la diversidad en la ESO”, en *Aula*, núm. 12, pp. 58-63
- TORREGO, J.C. (1998) : “Fases para la organización de la convivencia en los centros”, en *Organización y gestión educativa*, núm. 4-98, pp. 21-36
- ZABALA, A. (1996) : *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó, Barcelona

