

**Les relacions inter-
personals dins el
marc de l'escola: les
dificultats
específiques dels
alumnes amb
necessitats
educatives especials**

Maria Femenias
Andreu
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
187-193

Les relacions interpersonals dins el marc de l'escola: les dificultats específiques dels alumnes amb necessitats educatives especials

Maria Femenias Andreu
Universitat de les Illes Balears

Introducció

La socialització i la interacció són dos conceptes fonamentals que troben dins el marc escolar un lloc determinant i cabdal per afavorir el desenvolupament de la competència social, la formació de la pròpia identitat, en definitiva, el suport emocional que els infants necessiten dins l'escola i en la seva vida diària.

Aquests plantejaments adquireixen més pes, si cal, quan parlem d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Puigdemívol (1995) afirma que, dins l'escola, les interaccions es produeixen en tres contextos diferents:

Interacció en situacions estructurades. Majoritàriament es donen en el marc de l'aula i quan es tracta d'activitats conduïdes pel mestre. Aquesta interacció és molt influenciada per dos factors:

1. La mateixa dinàmica de treball de l'aula i la seva organització.
2. Les habilitats socials de l'alumne.

Interacció en situacions no estructurades. Quan no hi ha direcció per part del mestre. Es dona majoritàriament al pati, en situacions de joc lliure, no dirigit.

Interacció en situacions semiestructurades o períodes intermedis. Es tracta de moments d'*impasse* entre diferents tipus d'activitats i també a l'inici i al final de les sessions de classe.

Pel que fa a la interacció amb els companys amb necessitats educatives especials, seguint amb la classificació i les conclusions que extreu Puigdemívol del seu estudi (1995), és en les situacions no estructurades, o sigui, de joc lliure i que es donen fonamentalment al pati, on s'observen els nivells d'interacció més baixos entre el conjunt d'alumnes integrats i la resta de companys dels seus grups classe. Aquesta manca d'interacció pot adoptar

diferents formes: des d'un notable aïllament, fins al desplaçament de la relació vers alumnes d'altres grups o nivells inferiors.

Puigdellívol també remarca el cas dels alumnes amb problemes motors que tenen nivells d'interacció molt diferents entre situacions estructurades i no estructurades a causa de l'orientació eminentment motora de les activitats de temps lliure.

Arran de tot això es pot afirmar que es dona una importància excessiva als continguts i aprenentatges escolars i s'esdevé una escassa intervenció en altres àmbits, específicament pel que fa al tema de la socialització i la interacció entre companys.

Amb això queda justificat que tot el procés d'influència recíproca que suposa la interacció amb els iguals compta amb un conjunt de variables «extres» que s'han de tenir en compte quan parlem d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Tal com exposa Díaz Aguado (1995) sembla que hi ha una variable primordial que fomenta l'acceptació o el rebuig envers els companys amb necessitats educatives especials: *la competència social*, és a dir:

a) Rendiment, conducta a la classe, percepció del professor i impressió que els companys es formen de la competència curricular de l'alumne amb necessitats educatives especials.

b) Adequació del comportament a les exigències de cada situació (un so de veu exageradament alt o baix, gesticulació excessiva...)

Contrastant amb la realitat dels nostres centres escolars

Per donar sentit, coherència i continuïtat a les bases teòriques exposades, presentam alguns resultats obtinguts en un estudi de casos realitzat en un centre públic de Palma i en l'etapa de Primària.

La finalitat primordial d'aquesta recerca ha consistit a realitzar una anàlisi del procés d'inclusió, fent especial incidència en el fonament actitudinal, com a sistema de valors i creences que condiciona tot un seguit de decisions i accions posteriors. Aleshores, això permet explicar que d'una actitud favorable depèn que es puguin assolir tots els graus de la integració (Söder 1987, Muntaner 1995), entre els quals hi ha el que ens ocupa d'una forma cabdal dins el marc escolar: la integració social.¹

Resultats

La situació de la inclusió escolar

L'estudi realitzat al centre esmentat permet afirmar que la integració es dona en uns nivells i en uns altres no.

La integració social i espontània en moments de joc lliure, en situacions no estructurades, és la gran assignatura pendent. A tot això s'afegeix el fet que els mestres rebutgen dur a terme accions dins un context que toca esser de completa llibertat i lliure elecció per part dels alumnes.

¹ Definida com l'actuació activa de la persona amb discapacitat en la vida del grup i quan la seva participació es duu a terme mitjançant intercanvis significatius amb els seus companys i arriba a experimentar una sensació de pertinença al grup.

La integració dins les aules està més controlada, ja que es tracta d'un context molt més dirigit, estructurat, treballat... i això es manifesta en una més bona interacció entre els diferents companys.

Un aspecte important al qual ha donat resposta aquest estudi és a les diferències que es donen entre els alumnes, pel que fa a les interaccions, depenent del tipus de discapacitat que presenten.

Els resultats obtinguts permeten confirmar les afirmacions de Díaz Aguado (1995) quan exposa que els problemes més greus de rebuig, manca d'interacció... es donen cap al retard mental, i que hi ha més acceptació i una més bona integració pel que fa als alumnes amb problemes motors. Això ha quedat constatat tant als sociogrames passats als alumnes com a les sessions de treball que s'han dut a terme amb els mestres.

La interacció i els alumnes amb discapacitat motora

Com ja hem comentat, per parlar dels alumnes amb problemes motors és inevitable establir una comparança. És a dir, en boca dels mateixos mestres apareixen referències clares a les diferències que hi ha, pel que fa a les interaccions amb els companys, entre alumnes amb problemes motors i aquells que presenten retard mental.

Es mostren d'acord a afirmar que els nins amb problemes motòrics queden més al marge en casos de jocs actius. Però, mirant el percentatge, n'hi ha més que s'integren en els jocs que no que queden sols o aïllats.

En relació a la integració dels alumnes amb problemes motors, els mestres consideren que són més fàcilment integrables perquè «les discapacitats visualment evidents d'entrada xoquen molt. Després, a mesura que els vas tractant, vas superant això» (tutor de cinquè de Primària). És a dir, es tracta de vèncer una por inicial davant allò que es desconeix. A més, s'ajunta una altra variable en favor de la bona integració dels alumnes amb problemes motors: *l'atribució de competència a nivell curricular*.

«Jo ho veig molt diferent. Els nins veuen que els motòrics són normals mentalment, queden al marge en jocs de córrer, però com a persona està valorada. En canvi, els alumnes amb retard mental, queden al marge» (tutora de tercer de Primària).

També hem recollit algunes aportacions que deixen constància d'un cert tracte especial amb els alumnes amb problemes motors i que les al·lusions a la discapacitat només es donen entre els mateixos alumnes que en presenten:

«M'ha cridat l'atenció que conflictes amb els altres n'hi ha com amb qualsevol altre alumne. Però el que m'ha cridat l'atenció és quan els conflictes són entre ells dos (els dos alumnes amb problemes motors). Són els únics casos en què s'atreveixen a insultar-se fent referència a la seva discapacitat. Es diuen "*cuero sin brazos*" o "*cuero sin fuerza*", només s'ho diuen ells dos i els altres ho respecten més. També m'he fixat que, en general, els altres tenen més condescendència amb ells» (tutor de cinquè).

La interacció i els alumnes amb retard mental

Ja hem comentat que els mestres mostren clarament la diferència que es dona entre els alumnes amb problemes motors i els alumnes amb retard mental pel que fa a la interacció i a les relacions amb els iguals. Pel que fa a aquests darrers, hi pot haver tres situacions:

1. Que el nin amb retard mental quedi sol.

2. Que triï alumnes de cursos inferiors al seu com a companys de joc. Sembla també que, quan més petits són els companys, més poc s'adonen de les discapacitats psíquiques; en canvi, tenen molt més clares les físiques. D'altra banda, a mesura que es fan grans i els continguts escolars són més complexos, sembla que se n'adonen molt més i és quan es disparen més les diferències pel que fa als interessos i en el grup d'iguals, i han de cercar els companys de joc a cursos inferiors.

«Jo pens que quan trien nins més petits per jugar és perquè realment trien els seus iguals» (logopeda).

3. Que jugui amb els companys d'aula, però amb un rol molt concret: limitar-se a ser el «perseguidor» quan juguen a encaçar-se, per exemple.

«Quan al nin que tenc a la meva aula, dins l'aula per treballar no crec que ningú el triàs, però al pati, m'he adonat que, quan juguen a encaçar-se, l'utilitzen com aquell que corre darrere els altres i els altres se'n riuen, però juga, el que passa que té el paper del que persegueix» (tutora de segon de Primària).

Als sociogrames queda també una constància clara de l'estatus d'aquests alumnes en el conjunt de la classe. Són poc triats com a amics i com a persones amb valors positius com tenir molts amics, ser alegres o ajudar els altres. Com a contrapartida, solen esser elegits en els ítems amb connotacions més negatives com esser els més tristos, tenir menys amics o esser qui sap menys. Aquesta situació s'agreuja quan, a més, hi ha problemes de comportament.

La gran conclusió és que ni la integració física ni funcional, ni una planificació dins l'aula per afavorir la participació real de l'alumne amb retard mental esdevenen o desemboquen en una integració social amb els iguals. Això ens duu a plantejar que no és suficient el que estam fent.

A més, els problemes més greus i no resolts es produeixen en les situacions no estructurades, és a dir, en el pati, en moments de joc lliure. Això demostra que la integració social, la participació plena en les relacions socials, és un esglau que encara hem d'assolir.

Això exigeix un plantejament i una recerca de vies, alternatives... que es puguin posar en marxa i en les quals s'impliqui tota la comunitat escolar.

Perspectives de futur

Exposat el panorama del que ocorre en la interacció entre iguals i el paper que hi tenen els alumnes amb necessitats educatives especials, ens aventuram a donar un seguit d'implicacions d'aquests resultats i perspectives de futur que haurien de tenir un abordatge amb caràcter «urgent».

La situació exposada no és més que el resultat d'un conjunt de mancances que s'haurien de treballar i vertebrar mitjançant un programa de formació d'actituds que s'hauria de desenvolupar i implementar als centres pel que fa a alguns aspectes que envolten l'atenció a la diversitat:

— En primer lloc, un aspecte cabdal i necessitat de primer ordre és que hi hagi una major valoració i reconeixement del tema de les relacions socials i que això tingui una traducció pràctica en qualche tipus de mesura que es pugui planificar i treballar des de l'escola.

— També s'hauria d'afavorir i fomentar un major tractament de la diferència, tant d'una manera directa, és a dir, fent al·lusió als companys amb qualque tipus de problema, entendre què els passa, quines dificultats tenen..., com d'una manera indirecta, és a dir, parlant i valorant la diferència *per se*, analitzar-nos com a persones diferents amb coses positives i negatives, reconèixer les nostres limitacions i valorant les nostres virtuts.

El treball cooperatiu, la discussió i dramatització de conflictes són mesures que es poden posar en marxa per potenciar la cohesió del grup, l'establiment de metes comunes partint d'una identitat comuna, la projecció de preocupacions i problemes dels alumnes en els seus intercanvis socials..., mesures que encara tenen poca tradició dins les nostres escoles.

— Finalment, i lligat al reconeixement dels companys amb necessitats educatives especials, es tractaria d'evitar aquesta relació d'*asimetria* de què parla Puigdel·lívol (1995). És a dir, que l'alumne amb necessitats educatives especials no aparegui com un subjecte passiu, que sempre rep ajuda però no s'espera que aportï res, com un subjecte amb problemes al qual sempre hem de donar una mà. Es tracta de poder fer la volta a aquest plantejament i aconseguir en tots els moments possibles una situació tan normalitzada com sigui possible.

Bibliografia

- DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1995). *Niños con necesidades especiales*. Vol. I. Todos iguales, todos diferentes. Madrid: ONCE.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- MUNTANER GUASP, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1993). *Necesidades especiales e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.