

## **ADOLESCENTS I DIFICULTATS SOCIALS A L'ESCOLA**

Document coordinat per Jaume Funes  
i Fina Rifà

febrer del 2000

núm. **13**

Autors: Document coordinat per Jaume Funes  
i Fina Rifà .

Edició: Fundació Jaume Bofill  
Provença 324 - 08037 Barcelona  
Tel. 93 458 30 04 – 93 458 87 00  
Fax 93 458 87 10 – 93 458 87 08  
A/e: [fbofill@fbofill.org](mailto:fbofill@fbofill.org)

## ÍNDEX

<b>INTRODUCCIÓ</b>	7
<b>PART I: CONSIDERACIONS PRÈVIES: PERVERSIONS DE L'ESO O LA RENÚNCIA A L'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA</b>	13
1. PER A TOTS ELS NOIS I NOIES ADOLESCENTS?	14
2. ALGUNES CONSIDERACIONS I PROPOSTES DE MILLORA DES DE L'ESCOLA	15
<b>PART II: ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ EDUCATIVA NO ESCOLARS ALS ADOLESCENTS AMB DIFÍCULTATS</b>	17
1. EL DISSENY D'ITINERARIS INDIVIDUALITZATS I EL SEGUIMENT I ACOMPANYAMENT EDUCATIU: DUES IDEES BASE DE TOTES LES ACCIONS.	17
1.1. El disseny d'itineraris individualitzats	17
1.2. L'acompanyament i el seguiment, l'altra peça del binomi	19
2. EXPERIÈNCIES EN ÀMBITS DE TREBALL ESPECÍFICS	21
2.1. Recursos formatius alternatius.	21
2.2. Recursos de reforç escolar i extraescolar	24
2.3. Redefinició dels programes de prevenció i control de l'absentisme.	26
2.4. Programes de suport als IES	28
3. EL TREBALL EN XARXA: UNA ESTRATÈGIA I UNA MANERA D'ARTICULAR ELS RECURSOS EN UN ÀMBIT TERRITORIAL	31
4. ELS NOIS I NOIES QUE NO SEGUEIXEN DE CAP MANERA. PRIMERES NOTES SOBRE LES UEE	33
4.1. Experiències úniques amb casos semblants	33
4.2. Interrogants bàsics que encara no tenen resposta	34

<b>PART III: L'APLICACIÓ DE LA REFORMA EN MEDI SOCIALS DESAFAVORITS I L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS EXCLOSOS</b>	<b>39</b>
AGRAÏMENTS	39
1. L'APLICACIÓ DE LA ESO EN MEDI SOCIALS DESAFAVORITS: ÀMBIT DE LA RECERCA	40
1.1. Medi social i territori	40
1.2. Planificació educativa i relació escola-territori: diversitat de centres i diversitat d'alumnes	43
1.3. Joves de medis socials desafavorits en dificultat. El col·lectiu de referència	45
2. L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS AMB DIFICULTATS EN EL MARC DE L'ESO	48
2.1. Pràctiques exclusivament escolars	49
2.2. Pràctiques "mixtes" amb col·laboracions externes	57
2.2.1. Experiències en les quals la intervenció externa no implica canvis importants en l'organització i funcionament del centre	57
2.2.2. Experiències en les quals la intervenció externa implica canvis en l'organització i el funcionament del centre així com en els temps i els espais educatius	57
2.3. Pràctiques externes d'escolarització compartida: les Unitats d'Escolarització Externa (UEE)	58
3. ESTUDI DE CASOS	63
3.1. Criteris de selecció de les experiències	64
3.2. Breu descripció de les experiències	66
3.2.1. IES Celestí Bellera	66
3.2.2. IES Escola Industrial	66
3.2.3. IES Pau Claris	67
3.2.4. IES Enric Borràs	68
3.2.5. Associació d'Atenció al Menor MAIN	69
3.2.6. Centre L'Esclat	71

4. REFLEXIONS PER AL DEBAT. CONCLUSIONS I PROPOSTES	73
4.1. Reflexions d'àmbit general	75
4.2. Reflexions relatives a les diferents modalitats de recursos i estratègies	80
4.2.1. Les Unitats d'Escolarització Externa	80
4.2.2. Les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC)	86
4.2.3. El treball en xarxa en el territori	90
4.2.4. La diversificació de recursos per a l'atenció a la diversitat. Personalització i adequació del currículum	93
5. BASES PER A L'ÈXIT DE LES EXPERIÈNCIES	96
NOTES	98



## INTRODUCCIÓ

### Com i per què neix aquest document

Des de les Fundacions Jaume Bofill i Serveis de Cultura Popular, i dins la seva línia de treball sobre millora de l'educació, es va posar en funcionament durant el curs 1997-98, un grup de treball per al debat, la reflexió i l'intercanvi al voltant "*d'experiències alternatives per a l'atenció educativa dels adolescents amb dificultats*". Aquest grup de treball estava format per persones vinculades a les entitats i als equips de serveis socials i educatius municipals següents: Associació MAIN, Casal dels Infants del Raval, Aula-Taller Cruïlla, Casal Infantil i Juvenil de Marianao, Associació Tapís, Centre Esclat-Bellvitge, Col·lectiu de Cultura Popular, Centre Obert Tria, Associació Esbargi, Centre Juvenil Martí-Codolar, Escola d'Aprènents, Aula Taller Can Xatarra, Associació ADSIS, Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat, Ajuntament de Molins de Rei, Ajuntament d'Igualada, Ajuntament del Prat de Llobregat, Ajuntament de l'Hospitalet i Ajuntament de Badalona. L'objectiu inicial del grup era identificar i difondre un seguit de "bones pràctiques" que repercutissin en la millora de les accions adreçades a aquell col·lectiu de joves.

Alhora es va signar un conveni entre la Fundació Serveis de Cultura Popular i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona per a la realització d'una recerca. L'objectiu era similar, però situat en la institució escolar. Es tractava d'identificar, analitzar, sistematitzar i difondre algunes experiències innovadores que s'estaven aplicant i experimentant en diferents centres educatius d'ESO, per a l'atenció dels alumnes en dificultat i risc d'exclusió, en medis socialment desafavorits, així com d'analitzar el context en què es donaven. L'equip de treball que va realitzar aquesta recerca estava format per Fina Rifà, Maria Fuster, Cesc Notó i Núria Roure.

Un dels problemes que en l'actual fase de generalització de l'Educació Secundària Obligatòria provoca més inquietud i preocupació en els centres educatius, professorat i comunitat educativa en general, és fer front a la diversitat d'alumnes, especialment a aquells que presenten més dificultats.

Aquest problema es manifesta amb més intensitat en els centres educatius de barris i medis socials desafavorits, on

**Un dels problemes que provoca més inquietud i preocupació és fer front a la diversitat d'alumnes, especialment a aquells que presenten més dificultats.**

es dóna una concentració d'adolescents superior a la mitjana que, per les seves condicions socials, familiars i personals, entren en conflicte greu amb la institució escolar.

Les respostes educatives que es donen a aquesta situació des dels diferents centres d'ensenyament secundari són molt diverses, i amb conseqüències importants, segons les estratègies i el projecte de centre adoptat, en el nivell de consolidació de la segregació i exclusió social d'aquests joves. Alhora, el clima del centre i el grau de satisfacció o insatisfacció i malestar dels ensenyants està en part vinculat a la capacitat d'adoptar estratègies i mesures positives envers aquesta problemàtica.

El ventall de situacions és ampli. Simplificant molt, l'escenari podria ser el següent:

- En una banda trobem els centres amb una clara voluntat integradora, que parteixen del criteri que tots els alumnes han de rebre atenció i han de tenir la seva oportunitat educativa i formativa. Una majoria de professors d'aquests centres amb molta dedicació, professionalitat i també altes dosis de voluntarisme, adopten estratègies educatives i adaptacions curriculars que apliquen i experimenten amb un cert èxit. Aquests centres, si bé no poden aportar "solucions màgiques", sí que realitzen una important funció de remotivació d'aquests adolescents i de contenció de les situacions d'exclusió. Aconsegueixen alhora un nivell de satisfacció raonable sobre la seva pràctica educativa i un clima de centre positiu.
- A la banda oposada hi hauria els centres que, partint d'una concepció més o menys elitista de l'educació, posen de manifest una clara incompatibilitat entre els alumnes "conflictius" i la institució escolar, i reclamen el retorn a l'antic sistema o bé mesures externes al centre, donat que consideren que no recau dins les seves funcions l'atenció a aquests joves. Aquesta opció educativa no solament consolida situacions d'exclusió social, sinó que en genera de noves. Les situacions de crispació i malestar entre els ensenyants són bastant generalitzades.
- En un espai intermedi trobaríem un ampli ventall de situacions diverses que poden tenir en comú una voluntat més o menys accentuada del centre com a institució o d'una part del professorat, de donar resposta a aquesta problemàtica, però que tenen dificultats per afrontar-la, i

**Hi ha centres amb una clara voluntat integradora, altres que posen de manifest una clara incompatibilitat entre els alumnes "conflictius" i la institució escolar i altres amb voluntat de donar resposta però que tenen dificultats per afrontar-la.**



per crear i afavorir les condicions mínimes per a dur a terme experiències satisfactòries. Les situacions entre el professorat són d'angoixa i frustració personal.

En aquest context, i estant atents a les noves mesures proposades des de l'administració educativa per a l'atenció a aquest col·lectiu (UAC, UEE, PGS, etc.) també és necessari endegar un procés de redefinició d'actuacions, experiències, funcions i maneres de treballar dels professionals que intervenen des de fora del sistema educatiu. És clau que aquests recursos externs esdevinguin un suport útil per a l'educació de tots els adolescents, en el marc de l'ESO.

### **A propòsit del contingut**

Aquest document té, per tant, dues parts molt diferenciades, tot i que en algun moment aborden aspectes comuns amb perspectives diferents, o hi ha persones que han participat en els dos grups de treball. En la primera part, resumim els debats del grup de reflexió i intercanvi i ens centrem en els aspectes més externs a la vida acadèmica. En la segona, es reproduïx la síntesi de l'estudi realitzat a l'ICE de la UAB i es tracta fonamentalment d'actuacions en el si de la institució escolar o a partir de la seva perspectiva.

**En la primera part resumim els debats del grup de reflexió i ens centrem en els aspectes més externs a la vida acadèmica. En la segona es reproduïx la síntesi de l'estudi realitzat a l'ICE de la UAB sobre actuacions en el si de la institució escolar.**

Les idees de la primera part surten d'un conjunt de professionals pertanyents a entitats d'iniciativa social, però també a l'administració local, que des de diferents àmbits i formes de treball s'ocupen de l'atenció educativa a adolescents amb dificultats. Tots compartíem la necessitat d'intercanviar experiències i pràctiques dutes a terme des dels diferents àmbits, així com de disposar d'un espai per a la reflexió, i en el qual es debatessin els criteris a seguir en el treball educatiu amb adolescents en dificultat. També era comuna la voluntat de fer extensives les experiències i les aportacions del grup a altres professionals de dins i fora del sistema educatiu. Es tractava, doncs, de buscar respostes a una preocupació compartida per a la millora de l'exercici professional.

El punt de partida, com hem assenyalat, era la constatació que en el nou escenari educatiu definit per la implantació de l'ESO cal seguir noves estratègies per a l'atenció educativa dels adolescents amb dificultats, sobretot si aquestes són de caràcter social. De manera específica, el grup de treball va decidir abordar dos àmbits diferenciats de treball:

- El seguiment educatiu dels adolescents de l'ESO a partir d'educadors no formals (educadors de l'atenció primària social o d'iniciatives socials, amb mandat o sense de les administracions).
- Alguns aspectes inicials de les Unitats Educatives Externes (UEE).

A cadascun dels temes s'hi van dedicar diverses sessions de treball, partint sempre de la presentació i descripció d'un parell d'experiències que introduïa el debat. Així mateix els participants van aprofundir de manera individual o col·lectiva en algun dels aspectes clau de les diferents experiències, aportant al grup les seves reflexions i materials de treball per a ser discutits.

El document ha estat elaborat, doncs, a partir de les diferents sessions de debat i de les aportacions realitzades pel conjunt de membres del grup de treball i dels participants en el debat general. Recordem però que si bé el treball del grup s'ha realitzat a partir d'un intercanvi d'experiències i pràctiques professionals, aquest document no n'és un recull. La pretensió última és identificar i definir les variables que donen coherència i eficàcia a les experiències per tal de facilitar la seva aplicació en altres espais.

La segona part és un treball de recerca en el qual es pretén identificar i analitzar algunes de les "bones pràctiques" educatives per a l'atenció als adolescents en dificultat, que s'estan duent a terme a diferents centres d'ESO de zones socialment desfavorides, amb un grau d'èxit raonable. L'anàlisi d'aquestes experiències i del context on es donen ha permès aportar algunes reflexions, propostes, recomanacions –i també molts interrogants– que poden ser d'interès per als professionals que es plantegen dur a terme estratègies educatives per atendre alumnes en conflicte escolar.

Totes dues parts, però, estan precedides d'una reflexió més àmplia. Abans de començar els treballs es va considerar la conveniència d'organitzar un debat general, amb participació de professionals de dins i fora del sistema educatiu, sobre els criteris bàsics que afecten la definició de l'educació comprensiva; és a dir, sobre principis educatius que han d'impregnar qualsevol proposta d'educació "diferent"/alternativa.

**L'anàlisi d'aquestes experiències ha permès d'aportar reflexions i propostes d'interès per als professionals que es plantegen portar a terme estratègies educatives per atendre els alumnes en conflicte escolar.**

Aquest debat, que resumim com a pròleg, es realitzà a l'Aula Provença amb el nom de "Perversions de l'ESO, o la renúncia a l'escolarització comprensiva. De l'atenció a la diversitat a l'escolarització separada", va ajudar a establir un marc conceptual previ i un punt de partida comú.

### **Alguns advertiments inevitables**

Som conscients però, que en aquests moments no es pot parlar d'experiències consolidades i avaluades que incorporin una visió de procés, donat el poc temps transcorregut des de la implantació de l'ESO. D'altra banda, la mobilitat i les dinàmiques canviants dels centres, dels professionals implicats en les experiències i les condicions precàries en què sovint es produeixen no ens permeten parlar de realitats fixes sinó de processos en canvi. No obstant això, creiem que aquestes primeres anàlisis possibiliten fer algunes aportacions per a orientar l'aplicació i desenvolupament de nous projectes.

Cal afegir també que, si bé al llarg de les sessions de treball de tots dos grups s'han assenyalat les deficiències i contradiccions de l'Administració a l'hora de definir les polítiques educatives per a l'atenció dels adolescents amb més problemàtiques educatives i socials, no és objecte d'aquest document plantejar un debat sobre les mesures administratives que caldria adoptar. Sense obviar aquests aspectes, perquè en definitiva són els que ens defineixen el context en què ens movem, es pretén només aportar algunes respostes a la pregunta: Com podem fer millor el que ja estem fent?, partint del convenciment que són molts els professionals de dins i fora del sistema educatiu preocupats per trobar les millors respostes educatives per a tots els adolescents.

**Al llarg d'aquestes pàgines se suggereixen algunes propostes i mesures que requereixen noves concepcions del fet educatiu per part de l'administració competent.**

No era l'objectiu de cap dels treballs fer una anàlisi de l'actual sistema educatiu ni de l'actual política educativa, ni de les mesures i recursos que l'administració adopta en el procés d'aplicació i generalització de l'ESO. Tanmateix al llarg d'aquestes pàgines se suggereixen algunes propostes i mesures que requereixen noves concepcions del fet educatiu per part de l'administració competent.



## **PART I: CONSIDERACIONS PRÈVIES: PERVERSIONS DE L'ESO O LA RENÚNCIA A L'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA. DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'ESCOLARITZACIÓ SEPARADA**

**Entre altres mesures d'atenció a la diversitat hem de destacar les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) i les Unitats Educatives Externes (UEE).**

Durant els dos últims cursos, i a mesura que avança la implantació de l'ESO, han aparegut en el panorama institucional educatiu una sèrie de respostes "solució" a diverses situacions de conflicte educatiu que es produeixen en el procés d'escolarització obligatòria dels adolescents. Entre altres mesures d'atenció a la diversitat (agrupaments diferenciats, diversificació curricular, etc.) hem de destacar les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) i les Unitats Educatives Externes (UEE). Hi ha però, un cert perill i també preocupació per part de diferents sectors de professionals implicats en l'educació –dins i fora de l'escola– perquè aquestes i altres propostes educatives plantejades com a solucions de problemes no sempre ben analitzats, posin en perill qüestions bàsiques de l'ESO, com és el seu caràcter comprensiu.

És per això que, sense pretendre aportar criteris definitius, es va creure necessari establir algunes línies de fons que qualsevol proposta de dins i fora de l'escola hauria de tenir present a l'hora d'emprendre actuacions d'atenció educativa als adolescents amb més dificultats.

Donada la complexitat d'algunes situacions i les contradiccions que emergeixen entre els mateixos professionals es va obrir un espai -el debat a l'Aula Provença anteriorment esmentat- per a posar de manifest els diferents posicionaments, les contradiccions, avantatges i inconvenients que apareixen quan es posen en marxa "solucions" per atendre les diferents dificultats educatives, especialment les socials, que apareixen en l'ESO.

A continuació es recullen algunes de les reflexions, propostes i criteris apareguts, de caràcter més general, deixant per a la segona part d'aquest document les qüestions més específiques relatives a les Unitats Educatives Externes.

**Tots els adolescents han de tenir un lloc en una escola que es defineix com a comprensiva?**

**Una escola tancada, poc acollidora i que no tingui ben resolts l'acció tutorial i els recursos d'atenció a la diversitat, per a determinats adolescents, més que un dret pot esdevenir un càstig.**

**Els agrupaments diferenciats s'han de contemplar com una opció més, oberta a tots els adolescents, i no com una mesura excloent.**

## **1. Per a tots els nois i noies adolescents?**

La qüestió de fons és si tots els nois i noies adolescents han de tenir un lloc en una escola que es defineix com a comprensiva. A la resposta afirmativa general sobre aquesta qüestió s'hi introdueixen una sèrie de consideracions i matisos:

- Una escola comprensiva ha de ser flexible i oberta a l'entorn

El concepte escola comprensiva no hauria de tenir la connotació d'escola endogàmica, unitària, homogènia ubicada sempre i per a tots al mateix lloc. Cal entendre l'escola comprensiva com un escola flexible, diversificada, amb espais i temps diferenciats que permetin als alumnes circular pluridireccionalment. Parlem d'una escola oberta a l'exterior de manera que es pugui perllongar més enllà de les quatre parets de l'edifici escolar, i que pugui comptar amb la potencialitat educativa i els recursos educatius que ofereix el seu entorn.

En una escola entesa d'aquesta manera és probable que tots els adolescents hi tinguin cabuda.

Però, per a alguns adolescents, l'escola és un dret o esdevé un càstig? Una escola tancada, poc acollidora i poc engrescadora i que no tingui ben resolts l'acció tutorial i els recursos d'atenció a la diversitat, per a determinats adolescents amb conflicte amb la institució escolar, més que un dret pot esdevenir un càstig que potencia els seus sentiments de frustració.

- Itineraris diversificats per opció i no per exclusió

En qualsevol cas, els agrupaments/itineraris diferenciats per a adolescents amb dificultats, a temps parcial o total, semblen inevitables, però aquests s'han de contemplar des de l'escola com una opció més, oberta a tots els adolescents, i no com una mesura excloent per a atendre només el conflicte educatiu. Un plantejament d'aquesta mena no ha de ser contradictori amb el concepte d'escola comprensiva si es parteix d'uns principis integradors i promociionadors.

## 2. Algunes consideracions i propostes de millora de l'escola

En aquest apartat exposem algunes consideracions i propostes de millora que poden fer-se des de l'escola:

- Contradiccions entre els principis teòrics-ideològics i la realitat

**S'observen contradiccions entre els principis teòrics a favor d'una escola comprensiva i les pràctiques segregadores.**

Es posen de manifest les contradiccions que es generen i que pateixen molts professionals entre els principis teòrics i ideològics a favor d'una escola comprensiva, i la pràctica diària en la qual es presenten un seguit de conflictes i de casuístiques que dificulten el manteniment "dels principis" (*"A veces ante casos muy difíciles te encuentras con la disyuntiva de 'agarrarte' a los principios o 'agarrarte' al chaval; en estos casos no me lo pienso dos veces agarro al chaval y dejo para otro rato los principios"*). Intervencions d'aquesta mena reflecteixen les contradiccions que pateixen els professionals més sensibles a aquesta temàtica i un cert grau d'insatisfacció a l'hora de dur a terme pràctiques educatives que podrien ser considerades segregadores en contra dels principis admesos, però que en les circumstàncies actuals es consideren positives de cara a determinats alumnes.

- Superació de les dificultats organitzatives a l'ESO i potenciació de l'acció tutorial

Actualment, hi ha dificultats organitzatives inherents al "sistema", que fan difícil atendre amb èxit tots els alumnes.

Els aspectes organitzatius d'espais i de temps en el si dels IES en són una d'elles. D'altra banda es constata el divorci existent entre l'àmbit tutorial i curricular. L'acció tutorial s'hauria d'estendre de forma transversal a tots els àmbits, i implicar la totalitat del professorat.

- És necessari un nou enfoc metodològic a l'ESO

En molts casos s'està aplicant l'ESO amb uns plantejaments metodològics similars als del BUP, reproduint els aspectes més academicistes, teòrics i simbòlics. Cal incidir en la introducció de noves metodologies basades en la pràctica, la manipulació, l'acció, els projectes, l'existència d'espais alternatius, etc.

**Cal intervenir per evitar les situacions de desconeixement gairebé total que molts professors tenen del medi on està ubicat l'institut.**

- El nou rol del professorat

El professorat segueix essent la peça –o el problema– CLAU. Cal treballar en el canvi de rol del nou professorat. Només a partir d'un canvi real en l'assumpció de les noves funcions, i d'un canvi d'actituds en el professorat es podrà aconseguir una escola per a TOTS els adolescents. Aquest canvi no es pot deixar només en mans de l'Administració educativa; s'ha de potenciar des de diferents instàncies que en el territori estan en contacte amb el sistema educatiu, per tal d'intensificar l'arrelament de l'escola a l'entorn i augmentar la identificació dels professionals amb aquest; cal intervenir per evitar les situacions de desconeixement gairebé total que molts professors tenen del medi on està ubicat l'institut, i aconseguir la seva implicació per a dur a terme una tasca educativa que respongui a les realitats diferenciades que cada centre té.

**El seguiment dels itineraris personals-individuals és un aspecte clau.**

- El tutor i l'"acompanyant": dues figures clau

El seguiment dels itineraris personals-individuals es manifesta com un aspecte clau, i per tant cada vegada prenen més rellevància la figura del tutor dins el marc escolar, i la de l'educador-acompanyant, que actua de mediador i d'enllaç entre família, escola i inserció sociolaboral. El treball conjunt i la interacció entre les dues figures ha de garantir l'acompanyament de l'adolescent.



## **PART II: ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ EDUCATIVA NO ESCOLARS ALS ADOLESCENTS AMB DIFICULTATS. ALGUNES REFLEXIONS**

### **1. El disseny d'itineraris individualitzats i el seguiment i acompanyament educatiu: dues idees base de totes les accions.**

En totes les experiències analitzades en el si del grup de treball hi ha uns elements de fons que esdevenen clau per al seu èxit. Ens referim al disseny d'itineraris individualitzats i al seguiment i acompanyament educatiu, que en major o menor grau, segons el tipus de recurs, hi són presents en totes elles.

Es tracta sovint de dos conceptes que formen part d'un mateix procés, i que constitueixen una estratègia clau, o una "manera de fer" que ha d'impregnar qualsevol acció educativa amb adolescents que presenten dificultats, i que és aplicable tant des d'àmbits i recursos externs (seguiments per part d'educadors socials) com interns (dins l'escola i d'altres recursos formatius).

#### **1.1. El disseny d'itineraris individualitzats**

Hi ha una multiplicitat de factors pels quals els adolescents poden entrar en conflicte no solament amb la institució escolar sinó també amb ells mateixos i amb el seu entorn familiar i social. Als factors propis de l'adolescència s'hi poden sumar desestructuracions personals i intel·lectuals, familiars i socials, que donen lloc a situacions de dificultat transitòries o greument consolidades. Els adolescents amb dificultats no són, doncs, un conjunt homogeni sinó que cadascun d'ells presenta una o més problemàtiques en diferents graus de consolidació.

És per això que hem de parlar de la individualització dels casos i del disseny d'itineraris personalitzats, a l'hora d'ajudar a cada noi i noia a buscar sortides que donin resposta a les seves inquietuds i a construir el seu projecte de futur.

L'orientació personal, escolar i professional és un component important en el disseny d'itineraris individualitzats en

**Els adolescents amb dificultats no són un conjunt homogeni. És per això que hem de parlar de la individualització dels casos i d'itineraris personalitzats.**

**Molts nois no necessiten una altra escola, sinó una escola que no sembli escola, un espai d'apropament basat en el principi de la disponibilitat dels adults cap a l'adolescent.**

què es conjuguen i sumen diversos recursos: educatius-formatius, laborals, d'atenció psicològica i de lleure. Es tracta de trencar la cadena de fracassos successius en la qual està immers l'adolescent i el seu sentiment de frustració i inadaptació, tot oferint-li i proposant-li un camí de transició cap a la vida adulta, que pugui seguir amb un cert èxit. Caldrà doncs trobar propostes motivadores i engrescadores que "enganxin" el jove i l'estimuli a implicar-s'hi i a prendre compromisos.

En la recerca de respostes individualitzades cal fer un esforç important per a posar en joc de manera interactiva i complementària diferents tipus d'accions educatives. En alguns casos el paper protagonista el tindrà el centre educatiu que, dins les mesures d'atenció a la diversitat, i amb el suport dels professionals especialitzats –psicopedagog, EAP, educador,... –, haurà de trobar i proposar una resposta adient. Altres vegades, probablement només sigui possible atendre les necessitats dels joves a partir de recursos complementaris extraacadèmics a temps parcial o total. Molts nois no necessiten una altra escola, sinó una escola que no sembli escola.

Sembla especialment importants en aquest procés, els recursos de caràcter lúdic, recreatiu i esportiu i els espais d'acollida d'adolescents amb mancances educatives, familiars, afectives i socials, (centres oberts, casals juvenils, etc.). Aquests espais es conceben com un espai d'apropament i de contacte basat en el principi de la disponibilitat dels adults cap a l'adolescent i es configuren com un marc idoni per a la creació de vincles positius que permeten l'acció educativa. L'activitat esportiva i de lleure esdevé un mitjà per a mantenir una relació estreta i educativa amb el jove, alhora que se li ofereix una alternativa al carrer.

Molt sovint aquests tipus de recursos poden ser la primera peça de l'engranatge en el procés de reconstrucció de l'itinerari d'adolescents en risc de marginalitat.

En qualsevol cas, en la definició de cada itinerari i de les respostes individualitzades, caldrà sumar esforços a partir d'experiències educatives múltiples.

Qui és, o qui són els professionals que han d'ajudar els adolescents a construir aquest camí? No hi ha una única figura. Dependrà de cadascun, de la situació i d'"on" es trobi el noi i dels adults-professionals "disponibles": un tutor de l'IES, un

**Cal que s'estableixi un procés de seguiment i acompanyament que ajudi a consolidar els projectes personals.**

educador social, un educador del recurs formatiu, un educador de lleure, o un professional d'un servei d'orientació poden realitzar individualment i en col·laboració aquesta funció.

És indispensable però, que la construcció de l'itinerari segueixi un procés de treball conjunt amb l'adolescent, sovint molt dilatat en el temps. Implica un treball de l'adult professional a partir de la proximitat afectiva, el pacte, el compromís, la mediació en els conflictes, el foment de la responsabilitat, la formalització de projectes personals i la revisió. Això significa doncs que s'estableixi un procés de seguiment i acompanyament que ajudi a consolidar els projectes personals.

Els diagnòstics, les "receptes", i les "derivacions", aïlladament, tenen poc a veure amb la manera de treballar que estem proposant.

## **1.2. L'acompanyament i el seguiment: l'altra peça del binomi**

Estem dient ja que el disseny d'itineraris personals no pot anar deslligat del seguiment i acompanyament de l'adolescent. *Educar en l'adolescència és acompanyar.* En un altre espai de reflexió (1. Funes Grup mestres Anoia), s'apun- tava: *"D'una manera més destacada que a d'altres etapes de la vida, a l'adolescència hem de parlar d'itineraris, de processos de transició, d'evolució. D'aquí que el que caldrà fer sigui seguir els seus processos, els seus itineraris. Parlem així de seguiment a àmbits i espais diferents, seguiment escolar, seguiment familiar, seguiments en el lleure.*

**Donat que els adolescents són difícilment parcel·lables, la coordinació entre professionals esdevé inevitable.**

*Havíem dit però que el noi o la noia adolescents són difícilment parcel·lables, que la seva adolescència ho envaeix tot, que és alumne o fill d'una manera global, que els espais i temps no acadèmics també hi són a l'escola, etc. La concordança entre professionals esdevenia així inevitable, no tan sols per la necessitat del reforç mutu i de construir itineraris coherents, sinó també perquè, per exemple, probablement, el seguiment escolar caldrà fer-lo des de la família i el familiar des de l'escola. Moltes de les propostes vitals que necessiten caldrà que les trobin a l'escola; molts dels atractius vitals amb els que es belluguen caldrà que siguin considerats a l'espai acadèmic; les coses que fan hauran de servir per madurar, evolucionar i incorporar-se a la societat; quan s'acosta el final de l'ESO i fins i tot abans, al sequi-*

*quan s'acosta el final de l'ESO i fins i tot abans, al seguiment escolar s'hi haurà de sumar tot el que té a veure amb la construcció d'un itinerari laboral, etc.*

*Si a l'acció genèrica li diem seguiment, a la manera de fer-ho podem anomenar-la acompanyar, acompanyament. La condició adolescent imposa un tipus de relació educativa, terapèutica o d'ajuda, caracteritzada per la presència disponible prop d'ell o d'ella. Acompanyem des de prop el seu recorregut vital, educatiu, social.*

*Acompanyar ve a ser sinònim d'estar al seu costat, de ser-hi present a prop. Però també de servir com a model de construcció, de sostenir i de provocar desitjos d'aprendre i d'avançar i de saber, de contestar els seus interrogants o parlar de les seves angoixes, de fer justament el seguiment quan apareixen les situacions de dificultat.”*

**En l'acompanyament educatiu, molt sovint, hi actuen dues figures principals: la de l'educador social municipal i el tutor-educador del recurs educatiu-formatiu.**

Quan parlem de la concordança entre professionals, en l'acompanyament educatiu, en les experiències analitzades en el grup de treball, molt sovint, hi actuen dues figures principals: la de l'educador social municipal (seguiment extern) i el tutor-educador del recurs educatiu-formatiu: “la parella educativa”. Es planteja la necessitat del coordinar i “sintonitzar” les dues actuacions, de manera que ni es duplicuin, ni es donin missatges contradictoris; l'important és delimitar espais, funcions i temps, i evitar que “es trenqui la cadena”; un o l'altre haurà de passar en moments determinats a un segon pla, però sense desaparèixer.

**La influència educativa de l'educador social ha de ser utilitzada no sols per als “casos problemàtics”, sinó com a complement no acadèmic per a diversos nois i noies en moments de dificultat.**

La dinàmica de treball que s'estableix però, sol ser diferent si el recurs on està el noi, és un centre educatiu o bé es tracta d'un recurs formatiu alternatiu (aula-taller, centre obert, etc.), en els quals generalment no hi ha dificultats per al seguiment conjunt.

Pel contrari, si bé hi ha excepcions, els professionals de les experiències plantegen que quan els nois estan a l'ESO, hi ha notables dificultats perquè s'estableixi aquesta “coordinació” i acoblament de funcions entre l'educador extern i el tutor. És per això que entre les figures professionals a normalitzar a l'entorn escolar –especialment a la secundària ja que a primària la situació és diferent– està la de l'educador social. Es tracta de personatges coneguts i acceptats en el propi territori dels adolescents, figures d'una presència positiva en el seu barri, que ara apareixen també a l'institut. La seva influència educativa ha de ser utilitzada no sols per als

**Molts dels professors de secundària no han rebut en cap moment cap tipus de formació que els apropi al coneixement de l'adolescència.**

“casos problemàtics”, sinó com a complement no acadèmic per a diversos nois i noies en moments de dificultat, desmotivació o desorientació. La tutoria escolar, en assumir la globalitat de la transició de l'adolescent, no es limita als aprenentatges sinó que aborda altres aspectes personals i socials, malgrat que no siguin escolars.

Cal avançar en el treball amb els tutors dels IES, perquè assumeixin també el rol d'acompanyant de l'adolescent, i es correponsabilitzin del seu seguiment junt amb l'educador social. També és veritat que molts dels professors de secundària no han rebut en cap moment cap tipus de formació ni inicial ni contínua, que els apropi al coneixement de l'adolescència i de l'atenció educativa dels nois i noies amb algun tipus de mancances.

Per això es planteja la necessitat de trobades d'intercanvi i d'accions de formació conjunta del professorat i altres professionals de fora del sistema educatiu en estratègies, metodologies, criteris, per a l'acció tutorial i el seguiment d'alumnes en dificultats.

## **2. Experiències en àmbits de treball específics**

### **2.1. Recursos formatius alternatius**

Mentre continua el procés d'implantació de la LOGSE, existeixen encara recursos formatius alternatius per a adolescents de més de catorze anys que presenten situacions d'inadaptació escolar i que necessiten “una escola que no s'assembli a l'escola” (ens referim a recursos com les aules-taller, centres de FP adaptada...). El futur d'aquests recursos és incert, per bé que, si no hi ha propostes diferents per part de l'administració educativa, tot sembla apuntar cap a la seva reconversió en Unitats d'Escolarització Externes, en Programes de Garantia Social, o en recursos complementaris de suport educatiu extern.

Malgrat sigui previsible una vida curta d'aquests recursos en el “format” actual, és d'interès i d'utilitat extreure'n i identificar els criteris metodològics, i maneres de treballar que aquest tipus de recursos desenvolupen amb els adolescents amb més dificultats, per tal que puguin ser tinguts en compte en les mesures d'atenció a la diversitat a l'ESO, tot valorant la seva aplicabilitat en el marc educatiu.

La qüestió que es planteja és: Per què adolescents que fra-

**Cal adequar i actualitzar els principals criteris, valors i claus d'èxit sobre els quals se sustenten els recursos formatius alternatius.**

cassen a l'escola ordinària es desenvolupen amb èxit en determinats recursos de formació? Què "es fa" de diferent?, Com es planteja l'acció educativa?

Es tracta d'adequar i actualitzar els principals criteris, valors i claus d'èxit sobre els quals se sustenten, i que estan presents en diferent intensitat en les diferents experiències. A continuació s'assenyalen aquests criteris i valors per contrast amb el model educatiu estàndard:

- **Un ambient no escolar i la creació d'un clima positiu de centre:** L'ambient escolar tradicional resulta massa academicista per als alumnes i els reforça situacions de rebuig i de no aprenentatge. Cal trencar amb els patrons organitzatius, ambientals i de relació educativa propis de l'escola i afavorir les condicions relacionals i actitudinals per a crear un clima positiu de centre, acollidor.
- **Afavorir les relacions entre escola i món laboral:** Cal convertir el món del treball en un recurs pedagògic i introduir els aprenentatges de caràcter preprofessional i laboral com a principal eix de treball.
- **Un nou perfil de professorat.** Centralitat del paper de l'educador: Els professors/educadors han d'estar motivats i experimentats en el treball amb joves amb dificultats, i ser capaços d'establir relacions educatives de proximitat i sensibles als seus interessos i inquietuds.
- **Relació professor/alumne personalitzada i ràtios baixes:** Cal establir les condicions perquè els joves puguin rebre el tracte educatiu el més personalitzat possible, la qual cosa exigeix ràtios per sota de les establertes des del sistema educatiu.
- **Seguiment i acompanyament educatius:** El tutor conjuntament amb els professionals de recursos i institucions externes, si s'escau, han de realitzar l'acompanyament educatiu de l'adolescent al llarg de tot el seu procés de formació.
- **Composició heterogènia de grups:** Cal afavorir, tan com sigui possible en aquests recursos alternatius, una composició de grups amb diversificació d'alumnes, entre els quals s'estableixi una estimulació positiva evitant concentracions excessives de problemàtiques i conflictes, i situacions de contaminació negatives.

- **Metodologies actives:** S'ha de presentar un nou model del procés ensenyament-aprenentatge que s'ajusti més a la forma vivencial i actitudinal per adquirir aquells coneixements, procediments, actituds, hàbits, habilitats i destreses que els joves considerin útils per a la seva futura vida social i laboral. Cal evitar que la formació cultural i intel·lectual porti a una repetició del fracàs.
- **Continguts motivadors:** Cal proposar continguts que s'adaptin a les formes d'aprendre d'aquest tipus d'alumne i aconseguir que adquireixin una formació bàsica mitjançant continguts més motivadors, menys acadèmics i estretament vinculats al món del treball i al seu entorn vivencial i sociocultural.
- **Aprenentatges significatius:** S'han d'escollir aquells continguts que permetin aprenentatges significatius i portin a assolir coneixements que puguin ser útils per a viure amb desimboltura i arribar a desenvolupar les capacitats requerides.
- **Oferir unes instal·lacions dignes:** Són necessaris espais amb pocs alumnes i que aquests siguin diversificats. Disposar d'espais de tecnologia i tallers. L'alumne ha d'experimentar i vivenciar el pas del món escolar al món laboral. Ha de poder viure unes relacions de treball dins un ambient de taller on és primordial l'exigència i la responsabilitat per la feina organitzada i ben feta, i la relació entre les persones que hi participen.
- **Establir relacions amb l'entorn:** L'entorn social, productiu, associatiu, ofereix un ampli ventall de recursos i possibilitats educatives, que en pertànyer al món "real", tenen un important efecte motivador en els alumnes i aporten complementarietat al recurs.
- **Preparar els joves per a la seva transició a la vida activa:** L'objectiu no és únicament l'aprenentatge d'una formació bàsica i d'un ofici, sinó la formació global que els permeti el pas a la vida adulta i inserir-se amb èxit en el món laboral.

Sense ànim d'exhaustivitat, aquests són els principals aspectes que des de les experiències s'assenyalen com a fonamentals per a prendre en consideració.

Podem pensar, doncs, que si la institució escolar fos capaç d'integrar aquests criteris, i l'administració prou flexible per a

crear les condicions per permetre-ho, estariem en vies de trobar respostes positives a les situacions de conflicte educatiu que viuen alguns adolescents?

Sense obviar la complexitat de moltes situacions de conflictivitat greu i dificultat extrema, i sense caure en fàcils determinismes, és fàcil pensar que una escola que contemplés aquests principis estaria en una bona situació per a atendre la major part d'adolescents que actualment manifesten clares situacions de rebuig escolar.

## 2.2. Recursos de reforç escolar i extraescolar

**El “reforç escolar” és un recurs que en combinació amb els centres de secundària, escoles d'adults, etc. ofereix un complement educatiu amb un elevat potencial motivador.**

Un altre tipus d'experiències analitzades són les anomenades accions de “reforç escolar”. Aquestes constitueixen un tipus de recurs que en combinació amb els centres de secundària, escoles d'adults, etc. ofereixen un complement educatiu amb un elevat potencial motivador per a un sector d'adolescents amb dificultats per a seguir amb èxit una escolarització.

És un tipus d'acció educativa que generalment s'insereix en un recurs o equipament més ampli i que ofereix diferents activitats d'atenció als joves i adolescents en situació de risc d'un barri o una zona determinada (per exemple centre obert, escola d'adults, accions de formació ocupacional, etc.).

El seu interès radica essencialment en ser un recurs que permet assolir un cert èxit escolar a una tipologia d'alumnes que molt probablement sense aquest suport i acompanyament, estarien abocats al fracàs, i entrarien clarament en situacions de risc. El fet que puguin anar a escola i que “algunes coses els surtin bé”, és un aspecte motivador i que els fomenta la seva autoestima.

A continuació presentem els trets bàsics d'alguna d'aquestes experiències:

El reforç escolar s'adreça a adolescents que estan cursant l'ESO i que presenten diferents tipus de mancances o dèficits a nivell personal-familiar o de caràcter educatiu: retards d'aprenentatge, mancances en els continguts de tipus conceptual, de tipus procedimental (tècniques, habilitats, estratègies), o senzillament que en l'entorn familiar no gaudeixen d'un espai i un ambient que els faciliti l'estudi. S'intenta mantenir un equilibri entre els nois en greu risc social i altres amb problemàtiques més lleus.



Aquest recurs però, no sempre pot donar resposta als alumnes amb més dificultats o molt desestructurats. Sembla que en les experiències que s'ha aplicat un recurs similar amb nois amb situacions de risc i fracàs social, no ha donat resultat, ja que rebutgen sistemàticament tot el que tingui a veure amb l'escola.

Els objectius que es persegueixen són els següents:

- reforçar i completar la formació que els nois reben a l'escola: treballar les dificultats i carències d'aprenentatge;
- possibilitar una relació educativa personalitzada i flexible, donant prioritat al seguiment individual de cada noi i noia, i
- possibilitar un espai lúdic.

**L'activitat de "reforç escolar" es realitza a partir de tres eixos de treball: la formació bàsica, els tallers educatius i les activitats lúdiques.**

L'activitat es realitza a partir de tres eixos de treball: la formació bàsica; els tallers educatius (de les àrees pràctiques: tecnològiques i plàstiques); i les activitats lúdiques.

L'origen i derivació dels nois es realitza a través dels Serveis Socials, de l'EAP, de l'EIAIA i dels centres de secundària de la zona.

El seguiment dels nois i noies es realitza a partir de les trobades dels educadors que intervenen en el recurs; de la relació i coordinació amb els tutors dels IES i dels professionals de referència amb qui es confecciona un pla de treball per a cada noi; i de la relació amb els pares i altres professionals.

S'assenyalen com a elements clau per a l'èxit d'aquest tipus de recursos:

- La compaginació de l'activitat acadèmica amb la lúdica i la de taller preprofessional.
- La relació individualitzada educador/jove (ràtio: un educador per a cada dos nois).
- La coordinació estreta i la relació amb els tutors dels IES (quan aquesta es dóna).
- El bon clima i ambient que "es respira" i el referent d'altres joves d'altres seccions que són més grans, o amb altres interessos, etc.
- El fet que aquest tipus d'actuacions es duguin a terme en el si d'un recurs compactat més ampli, que incorpora altres actuacions de Formació Ocupacional, Escola d'Adults, Centre Obert, etc., ja que augmenta l'eficàcia de les accions, permet dissenyar itineraris diferenciats, i

presenta elements de motivació i “contagi positiu” per als nois.

**Els recursos educatius externs detecten dificultats en la coordinació amb els IES.**

Com a problema s'assenyala la dificultat real d'establir en molts casos coordinacions amb els IES: per a la confecció del pla de treball, els contactes de seguiment i la formalització de l'agenda com a mitjà de comunicació. En aquest aspecte s'evidencia una gran diferència respecte a les escoles de primària, on l'actitud dels mestres és més col·laboradora.

### **2.3. Redefinició dels programes de prevenció i control de l'absentisme**

En aquests moments de generalització de l'ESO, en què els casos d'absentisme i abandons escolars comencen a tenir un cert pes, sobretot en els IES de zones socialment desfavorides, hi ha una preocupació important –des de dins i fora de l'escola– per a trobar els mecanismes per a la prevenció, la detecció, i el tractament d'aquesta problemàtica.

**Els paràmetres amb què s'han desenvolupat els programes d'absentisme a l'ensenyament primari no són aplicables en el seu conjunt a l'ESO.**

Els paràmetres amb què s'han desenvolupat els programes d'absentisme a l'ensenyament primari i que compten amb una llarga trajectòria de funcionament, i en molts casos d'èxit, no són aplicables en el seu conjunt a l'ESO. L'absentisme en els adolescents pren unes altres connotacions, en les quals les variables de tipus familiar són només una part del problema. El rebuig a l'escola passa a ser en molts casos un sentiment, una percepció i finalment una decisió de caràcter personal individual. La intervenció amb la família, peça clau en el tractament de l'absentisme a la primària perd la seva centralitat en abordar els casos a l'ESO, sense desestimar-la.

A la Secundària Obligatoria –per contrast amb la primària es diversifiquen molt els tipus d'absentisme. La diversitat de circumstàncies que conflueixen en els comportaments i en la presa de decisió dels adolescents “absentistes” d'assistir o no a l'institut, dona lloc a diferents gradacions en els nivells de consolidació i cronificació d'aquesta problemàtica, que exigeix intervencions i tractaments diferenciats. Molt sovint, si no hi ha actuacions ràpides i efectives, l'absentisme inicialment de caràcter puntual acaba essent crònic o donant lloc a situacions d'abandó.

Especialment preocupants –per la manca de dispositius de “control” – són els casos de desescolarització i els abandonaments que es produeixen en els canvis de curs; és a dir,

els dels alumnes que desapareixen pel camí d'un curs per l'altre. En les situacions en què es trenca radicalment la vinculació del noi amb la institució escolar, generalment es perd "la pista" i el registre dels casos tant per part del centre educatiu com per part dels professionals externs, i per tant desapareix la possibilitat d'intervenció.

Malgrat la incidència d'aquest fenomen en el procés d'implantació de l'ESO, en aquests moments no és possible d'obtenir-ne ni tan sols una quantificació aproximada. Les deficiències en l'articulació de mecanismes de seguiment per part de les diferents administracions implicades competencialment, són evidents. Ara com ara, l'aproximació a aquesta problemàtica per part dels professionals de dins o fora de l'escola, preocupats i amb voluntat d'intervenir-hi, es realitza simplement des de la intuïció i l'observació de la realitat. D'altra banda, donada la relativa novetat de la implantació de l'ESO, no existeixen, o són poc conegudes, experiències consolidades i amb un grau d'èxit raonable que puguin ser exportables i generalitzables.

No obstant això i donada la preocupació que genera aquest tema, actualment s'està en un procés de recerca de mecanismes per a fer-hi front i s'estan iniciant experimentacions des de diversos àmbits. Al final del text, com a annex, hem resumit algunes reflexions sobre com conceptualitzar l'absentisme. Ara apuntem algunes de les línies de treball.

**L'únic camí per treballar l'absentisme a l'ESO és fer-ho de forma coordinada i cooperativa entre administracions i entre els diferents professionals que intervenen en el procés educatiu.**

Malgrat les dificultats exposades sembla ser que l'únic camí per treballar l'absentisme a l'ESO és fer-ho de forma coordinada i cooperativa entre administracions i entre els diferents professionals que intervenen en el procés educatiu de l'adolescent.

L'administració educativa i l'administració local, que tenen un mandat competencial, han d'afavorir i impulsar la creació d'una instància a nivell local o de barri -per exemple una comissió d'absentisme- que sigui lloc de trobada dels representants dels IES, dels professionals municipals (educadors, tècnics d'educació, etc.), dels serveis educatius i d'altres recursos alternatius existents a la zona. Aquest ha de ser un espai d'anàlisi i de reflexió i de recerca de respostes a nivell general i de cada cas individual i en definitiva de consens de línies d'actuació establint un procés de responsabilització entre administracions i professionals.

És necessari fer una anàlisi del tipus d'absentisme que es

produeix a la zona i la seva quantificació, establir un “protocol” de funcionament àgil per a la detecció i sobretot per al tractament dels casos. La intervenció amb l'adolescent passa forçosament per un treball de seguiment i acompanyament, i per tant cal delimitar les responsabilitats i funcions de cadascun dels agents i actors que intervenen, (el tutor, el psicopedagog, l'EAP, l'educador social, etc.). Segurament s'haurà de valorar quin és l'adult proper amb més ascendència sobre el jove i reconeixement per part d'aquest, que pugui adquirir el protagonisme en el procés d'acompanyament i de redefinició de l'itinerari de l'adolescent.

#### 2. 4. Programes de suport als IES

Al llarg de les diferents sessions de treball, i analitzades les limitacions que actualment té la institució escolar per a atendre tots els adolescents, i la necessària corresponsabilització de la societat en el fet educatiu, s'ha anat plantejant en diferents moments la necessitat de consolidar en alguns casos i d'endegar en d'altres, projectes de seguiment i suport extern als centres de secundària. L'objectiu d'aquests projectes és facilitar l'acció educativa i l'atenció a la diversitat dels joves, que contempli tant accions de caràcter preventiu com les intervencions amb especial incidència en els col·lectius que es troben en situacions més desfavorides. Així mateix, es constata la necessitat d'estrener els vincles i intensificar el treball conjunt entre els recursos alternatius d'atenció als adolescents amb dificultats i els centres de secundària de l'entorn.

El que a continuació s'exposa és un plantejament general que respon d'una banda i parcialment a projectes que ja s'estan duent a terme amb diferents nivells d'articulació, ja siguin de caràcter municipal o endegats per part d'entitats d'iniciativa social. D'altra banda es presenten propostes d'actuacions que, si bé no responen a experiències conegudes actualment en funcionament, són el fruit de les reflexions i de les necessitats posades de manifest en el si del grup de treball.

No hi ha una definició explícita de quins són els agents i actors que intervenen en una proposta d'aquesta mena, donat que està en funció de l'articulació dels recursos de cada territori determinat, però l'àmbit municipal es dibuixa com una possible instància impulsora, dinamitzadora i facilitadora per a la confluència dels diferents professionals i recursos. Ens

**Cal consolidar i endegar projectes de seguiment i suport extern als centres de secundària amb l'objectiu de facilitar l'acció educativa i l'atenció a la diversitat dels joves.**

**L'àmbit municipal es dibuixa com una possible instància impulsora, dinamitzadora i facilitadora per a la confluència dels diferents professionals i recursos.**

tornarem a referir a aquests aspectes en l'apartat següent: "El treball en xarxa".

Diferenciem tres tipus bàsics d'intervenció:

- a) Accions adreçades a millorar les situacions de "dificultat i de conflicte educatiu"

Es planteja sobretot una tipologia d'accions adreçades al col·lectiu de joves que presenta més dificultats i conflictes de diversa índole en la seva escolarització als IES.

Estem parlant de situacions d'absentisme, abandó escolar, rebuig a la institució escolar, conflictes conductuals, nivells de coneixements molt deficients, població immigrada, etc.

**Cal diferenciar les intervencions que afecten el seguiment individualitzat, d'aquelles que tenen una incidència a nivell organitzatiu i grupal.**

Dins aquest àmbit cal diferenciar les intervencions que afecten el seguiment i acompanyament individualitzat, d'aquelles que tenen una incidència a nivell organitzatiu i grupal.

Pel que fa a les intervencions de caràcter individualitzat es planteja un ventall d'accions d'aquest tipus:

- Seguiment de l'absentisme i abandons escolars.
- Seguiment i intervenció amb les famílies.
- Acompanyament educatiu juntament amb el tutor de l'IES
- Gestió de recursos "assistencials" complementaris (beques, llibres, etc.).
- Disseny d'itineraris individualitzats "mixtos", compartits amb altres entitats o programes.
- Plans d'acollida i integració d'alumnes immigrants
- Mediació en les situacions de conflicte i violència interna i externa al centre.
- Proposta d'alternatives a les "expulsions" i a l'aplicació de mesures disciplinàries.
- Accions d'orientació i transició al món laboral.

Les actuacions que tenen una incidència a nivell grupal giren al voltant de:

- Suport al disseny i desenvolupament de les UAC i UEE.
- Treball de dinàmiques de grup.
- Disseny i desenvolupament d'actuacions educatives complementàries: de reforç escolar, centre obert, activitats extraescolars, etc.

**En la mesura que l'IES sigui quelcom més que un lloc de transmissió de coneixements i que els joves l'identifiquin com un espai acollidor, podrem contribuir que disminueixin les situacions de rebuig.**

- b) Accions de caràcter preventiu adreçades a millorar el "clima" de centre

Es tracta de dur a terme una sèrie d'accions que incideixin en la millora del clima dels IES, per tal d'afavorir l'acció educativa i aconseguir que l'institut sigui un punt de referència important per als adolescents i joves. En la mesura que l'IES sigui quelcom més que un lloc de transmissió de coneixements i que els joves l'identifiquin com un espai acollidor de relació i socialització positiu, podrem contribuir que disminueixin les situacions de rebuig i conflicte.

Parlem d'articular un seguit de mesures transversals que integrin -o que com a mínim contemplin- les polítiques de joventut, esports, serveis socials, educació, promoció econòmica, etc. A tall d'exemple, esmentem les següents:

- Activitats de promoció de l'esport i el lleure i que propiciïn l'acostament del teixit associatiu i recreatiu de la ciutat a l'escola.
- Activitats de promoció de la participació i l'associacionisme.
- Activitats de foment dels valors: solidaritat, medioambientals, civisme, afectivitat i sexualitat, no violència, igualtat de sexes, etc.
- Activitats d'orientació professional i per a la transició al món laboral; experiències prelaborals.
- Altres.

- c) Accions de caràcter general: planificació i dinàmica educativa

Finalment hi ha un tercer tipus d'accions de caràcter més general de ciutat, que serien totes aquelles que tenen a veure amb la planificació educativa, mapa escolar, control dels processos de matriculació i zones escolars, campanyes d'informació i difusió, intervenció en els processos d'adscripcions de primària a secundària, etc. És a dir, el conjunt d'accions que han de permetre tenir una oferta suficient i diversificada, ben distribuïda territorialment i equilibrada quant a composició de tipus d'alumnat i que potenciï l'ensenyament públic enfront del privat.

Igualment, dins les accions de caràcter general caldria contemplar totes aquelles que tenen a veure amb la for-

mació permanent del professorat, suport a l'elaboració de projectes pedagògics, etc.

En el moment d'articular aquests programes de suport extern dins la pràctica educativa dels IES, cal tenir present que s'hi incideix a diferents nivells:

- Actuacions que tenen una incidència a nivell curricular: crèdits variables, acció tutorial, crèdits de síntesi, unitats d'adaptació curricular (UAC), etc.
- Actuacions amb incidència en el plantejament organitzatiu i de funcionament de centre: participació en les estructures de coordinació, relació amb els tutors, departaments d'orientació, psicopedagogia, etc.
- Actuacions amb incidència en el desenvolupament d'activitats no reglades / extraescolars: relacions amb les AMPA, professorat responsable, entitats de l'entorn, etc.

**Una possibilitat per dur a terme el treball en xarxa és la d'articular les diferents accions a partir d'un professional extern que actuï de "referent" a cadascun dels IES.**

En un plantejament d'aquesta mena cal definir diferents mecanismes i estratègies d'intervenció, tot i que una de les línies de treball que sembla més raonable, és la de l'articulació de les diferents accions a partir d'un professional extern que actuï de "referent" a cadascun dels IES, i a través del qual es vehiculin les actuacions.

### **3. El treball en xarxa: una estratègia i una manera d'articular els recursos en un àmbit territorial**

Al llarg de les pàgines d'aquest document ha anat sorgint d'una forma constant, gairebé reiterativa, la idea que qualsevol acció educativa de seguiment i acompanyament dels adolescents, necessita un treball interactiu i coordinat entre els diferents professionals que són presents en la seva vida, ja siguin de dins o fora de l'escola. Però en realitat es tracta de quelcom més que reforçar o intensificar els mecanismes de coordinació; el que es planteja és la necessitat del treball en xarxa en el territori.

I és que cada vegada es fa més palesa la necessitat d'establir xarxes de cooperació i treball conjunt entre professorat, professionals dels recursos de l'entorn, i altres institucions que treballen amb adolescents.

*"Treballar en xarxa vol dir coses com acceptar tots la globalitat de la persona (en aquest cas la globalitat de l'adolescent) i la dificultat al compartimentar-la en àrees, aspè-*

*lescent) i la dificultat al compartimentar-la en àrees, aspectes o parcel·les, malgrat que ens ocupem tan sols d'algunes d'elles. També vol dir treballar en seqüència, actuar un on acaba l'altre, cercar alguna sincronia per aprofitar els moments òptims. De la mateixa manera significa reforçar junts el professional que l'adolescent viu com a més positiu, aquell o aquella persona que li serveix de referència, a la que -si més no provisionalment-, li ha atorgat una certa ascendenència. Alhora, òbviament, també comporta compartir objectius, conèixer els instruments de planificació i acció, tenir idea de les possibilitats i límits de cadascú, disposar de sistemes àgils de comunicació i contacte" (Funes /Andia).*

**Quan parlem de treball en xarxa, fem extensiu aquest concepte no sols a les accions d'intervenció directa amb l'adolescent sinó també als sistemes de cooperació escola-entorn.**

Per això quan parlem de treball en xarxa, fem extensiu aquest concepte no sols a les accions d'intervenció directa amb l'adolescent sinó també als sistemes de cooperació escola-entorn, i als de disseny i planificació de les accions i dels recursos en el territori, per a l'atenció educativa dels adolescents.

Si bé és veritat que en alguns municipis s'estan experimentant formes de treball en xarxa, aquest és encara un sistema en construcció en el qual queda molt camí per a recórrer. Segurament haurem de pensar també en un treball en xarxa a diferents nivells, i amb diferents graus de participació dels professionals, segons els tipus d'accions que es treballin –detecció de necessitats globals, definició i disseny d'accions conjuntes, seguiments individualitzats de nois, etc.– però que hauria de quedar integrat en un únic plantejament global.

**Quan parlem de diversos professionals, especialment dels de fora del sistema educatiu, no ens referim tan sols als de serveis socials.**

En aquest treball en xarxa hauria d'estar present un ampli ventall de professionals de dins i fora de l'escola, de l'administració –local i autonòmica– i en molts casos també d'entitats i organitzacions d'iniciativa social que intervenen en accions educatives i d'acompanyament d'adolescents. En qualsevol cas, quan parlem de diversos professionals, especialment dels de fora del sistema educatiu, no ens referim tan sols als de serveis socials. En el territori n'hi ha, o n'hi hauria d'haver, d'altres; des dels de joventut, esport, o promoció econòmica fins als de les àrees de la salut, que poden complementar molt adequadament parts importants de la xarxa i que no tenen experiència de relació directa amb l'escola.

La primera dificultat a vèncer és l'escassa tradició de treball



**S'ha de pensar a evitar la delegació de l'adolescència en l'escola i la delegació dels adolescents problemàtics en els educadors i professionals socials.**

**Des dels ajuntaments es pot "construir" un espai compartit on es produeixi un transvasament de metodologies i "maneres de fer" i s'articulin projectes concrets.**

col·lectiu entre professionals diferents que, d'una manera o una altra, estan en relació social i educativa amb els adolescents. Encara han de superar-se prejudicis, i és necessari incorporar punts de vista aliens a la pròpia professió, restant oberts a canvis en les formes de treballar. Com a criteri general s'ha de pensar a evitar la delegació de l'adolescència en l'escola i la delegació dels adolescents problemàtics en els educadors i professionals socials.

En aquest sentit cal obrir –o continuar– el debat sobre el rol dels ajuntaments en el procés educatiu i formatiu dels adolescents i com a instància medidora i facilitadora "d'espais" de trobada i debat entre l'escola, els serveis educatius i l'entorn/comunitat local. Des dels ajuntaments es pot "construir" un espai compartit des d'on es generin propostes de millora, es produeixi un transvasament de metodologies i "maneres de fer" i s'articulin projectes concrets.

Cal planificar i portar a terme trobades entre els professionals de dins i fora de l'escola perquè es coneguin i s'expliquin allò que fan. Així descobriran les possibilitats i límits de cadascun dels recursos i sabran les vies d'accés, les maneres de treballar, els buits i les mancances....

Aquest podria ser l'inici d'un treball en xarxa.

#### **4. Els nois i noies que no segueixen de cap manera. Primeres notes sobre les UEE**

La reflexió i el debat sobre les UEE, que aquí resumim, són encara parcials i incomplets. Com ja hem explicat, en el grup de treball participaven principalment professionals de recursos socials i educatius, externs al sistema escolar, que estan fent accions de suport als nois amb dificultats amb l'escola. Bona part d'ells van optar per posar en marxa una UEE, o reconvenir el seus recursos en la mateixa direcció en el curs 1997-98, i es trobaven immersos en les contradiccions i dificultats de la seva posada en marxa. Alguns d'ells ja no són una UEE, però uns i altres sí que podien fer un primer balanç crític.

##### **4.1. Experiències úniques amb casos semblants**

Potser la primera qüestió a considerar és que totes les experiències tenen coses en comú, però cap d'elles és igual a una altra. De moment hi ha un nom. Darrere, ningú no sap allò que hauria d'haver. La diversitat ha estat i serà positiva,

**Actualment, hi ha adolescents que no són volguts a les escoles, que potser no volen anar a l'escola, però que han pogut rebre una atenció positiva en diferents recursos externs.**

**Cada UEE ha inventat el que ha sabut i ha adaptat el que ja tenia. No hi ha cap document bàsic que estableixi les línies elementals del que ha de ser i no ha de ser.**

**Una de les característiques de l'adolescència és expressar en termes de conducta activa les tensions i els conflictes.**

però darrere el nom hi ha de tot i hi pot haver més... no sempre adequadament planificat, positiu per a l'adolescent i complementari de l'escolarització obligatòria que ha de rebre.

La principal constatació és que, actualment, hi ha adolescents que no són volguts a les escoles, que potser no volen anar a l'escola, però que han pogut rebre una atenció positiva en diferents recursos externs. Però es donen poques coincidències. Cada UEE ha inventat el que ha sabut, ha adaptat el que ja tenia, ha planificat amb alguna lògica. No hi ha cap document bàsic que estableixi les línies elementals del que ha de ser i no ha de ser. De moment el que han fet els professionals és dissenyar una mena de recurs "microones", basat en l'educació integrada (pocs adults al seu voltant), el seguiment intensiu amb referents clars i la centralitat de l'experimentació i la manipulació.

A banda de les dificultats per definir i practicar de manera coherent el que s'ha de fer i no s'ha de fer amb els nois rebotats de l'escola, els grups que han posat en marxa experiències d'educació externa han patit i estan patint una gran precarietat. El finançament, sempre difícil, ha anat a la baixa i s'està tendint a reconèixer com a UEE qualsevol recurs que ja s'ocupava d'alguna manera dels adolescents. Una vegada més els que tenen més dificultats són atesos amb dificultats de tota mena.

#### **4.2. Interrogants bàsics que encara no tenen resposta**

Un dels primers interrogants que creuaren el nostre debat va ser el de la "tipologia" d'adolescents que han d'anar a una UEE. Llevat de casos molt extrems, es constata que nois "inaguantables" en un institut s'aguanten en altres. Semblaria que la primera tipologia a fer és la dels llindars de tolerància i capacitat d'encaix dels diferents instituts. Els "alumnes impossibles" ho són sempre en relació a situacions escolars que els defineixen.

En molt pocs casos es pot fer una diagnòstic definidor de la categoria d'adolescent problemàtic que és enviat a un recurs extern. El calaix de sastre "*adolescent conductua!*" no és res. Justament una de les característiques de l'adolescència és expressar en termes de conducta activa les tensions i els conflictes. Transforma les seves dificultats en conductes problemàtiques per a les institucions on està. Les difi-

ficultats d'aprenentatge i les comportamentals ja estan totalment imbricades i la millora d'unes afecta les altres, etc. No existeix una categoria única que permeti agrupar diferencialment un conjunt d'alumnes uniformes, per a ser tractats de manera especial.

En realitat, poques vegades cal adjudicar etiquetes i fer diagnòstics d'adolescents. El que cal fer són anàlisis de situacions i observar i descriure les situacions per les quals passen els nois. En general, es tracta de nois i noies que comparteixen fonamentalment la seva incompatibilitat mútua amb escoles concretes. A l'adolescència tot és mòbil i canviant, també les situacions de dificultat. Al final, a les UEE hi va de tot i el veritable diagnòstic s'acaba fent sovint en el propi recurs.

Sobre la via d'arribada, els procediments estan bastant descrits. En alguns casos són excessivament formalistes, en d'altres massa simplistes. La via única Serveis Territorials –Inspecció revela importants falles. Molts d'ells arriben a les UEE sense cap tipus de coneixement ni informació d'altres recursos locals que podrien ajudar (especialment serveis socials); d'altres, que han abandonat el sistema educatiu i estan contactats pels serveis socials, no poden accedir a les UEE.

Algunes de les contradiccions més fortes experimentades constitueixen el nucli bàsic del que haurien de ser mínims a respectar en el futur; especialment les següents:

- L'edat. A les UEE estan anant alumnes de tots els cursos de l'ESO. Amb 13 anys i estant a primer no hauria de produir-se. Les UEE han d'estar pensades per als de 15 anys. Excepcionalment (molt excepcionalment) per als de tercer d'ESO i 14 anys.
- El temps d'estada. Les UEE no poden ser escoles d'ESO especial encobertes. L'essència de tota educació compartida és que ha de ser compartida entre dues instàncies, dos espais, dos grups de professionals. Si marxen del tot de l'escola, el temps no pot ser indefinit. Si alternen horari o períodes, aquests han d'estar concretats. Van a la UEE per poder seguir escolaritzats, per poder retornar a l'escola, per accedir menys conflictualitzats al mercat laboral (en els cas dels grans).

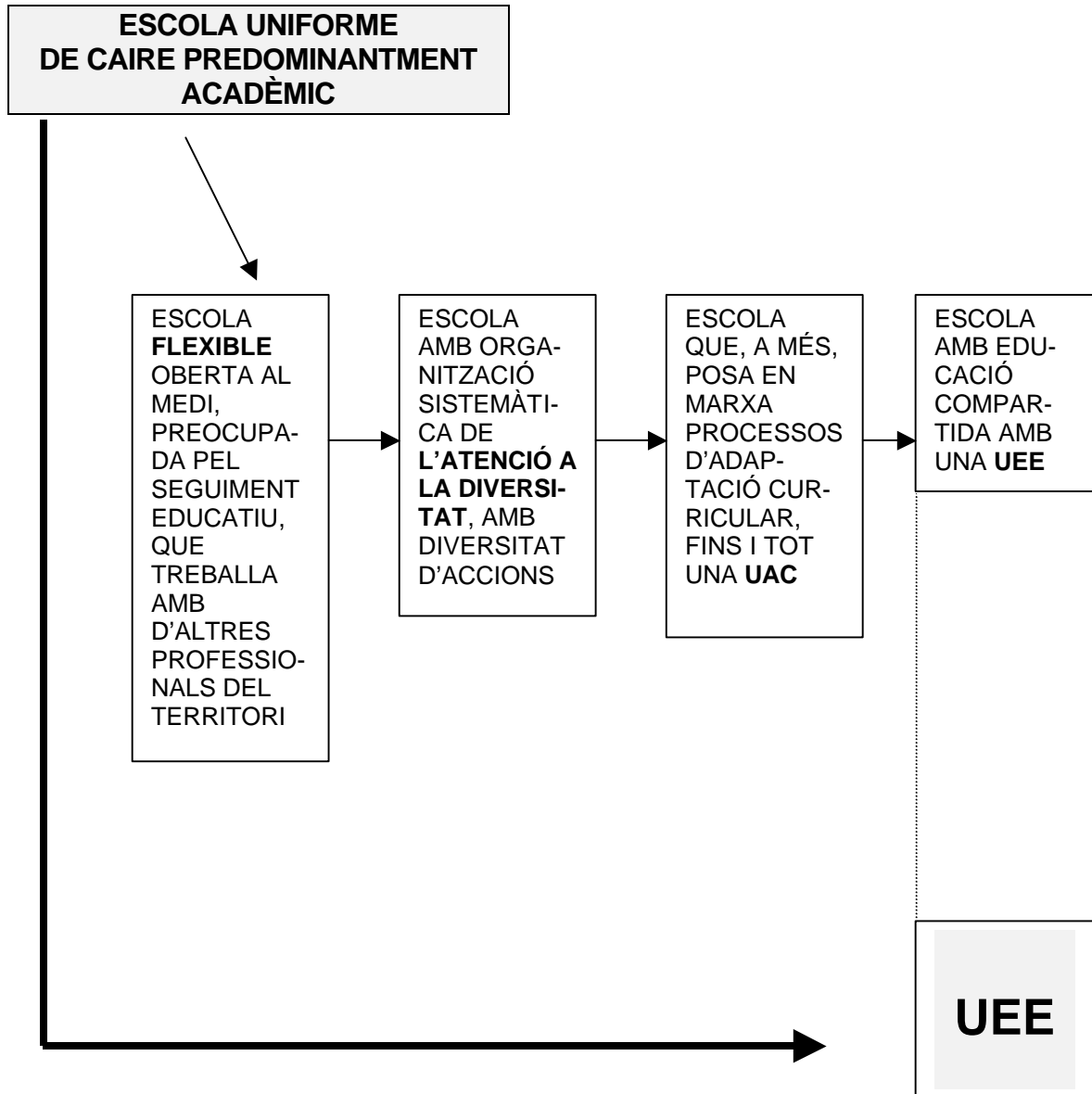
**Les UEE no poden ser escoles d'ESO especial encobertes.**

**Les UEE com a recurs extrem tan sols pot ser útil si estan ubicades en un territori limitat, al servei d'unes poques escoles.**

- Compartir el seguiment educatiu passa a ser, així, la peça clau d'una actuació que en cap moment pot suposar l'expulsió "benefactora" de l'alumne. El seguiment, però, està especialment condicionat per la variable territorial. Alguna UEE arriba a tenir alumnes d'onze escoles, de municipis força distants. D'aquesta forma ni el noi pot compartir alternativament les experiències escolars, ni pot establir-se una relació intensa i útil amb els tutors. Un recurs extrem com aquests tan sols pot ser moderadament útil si està ubicat en un territori limitat, al servei d'unes poques escoles.

Les UEE no deixen de ser respostes puntuals que neixen en uns casos com a emergència i que en d'altres utilitzen llargues experiències de treball amb adolescents exclosos dels sistema escolar. La seva validesa, la seva utilitat, sempre estarà en funció de l'escola normalitzada. Com a proposta per a continuar el debat adjuntem el següent esquema:

**LA UEE POT SER UN RECURS ÚLTIM I COMPLEMENTARI  
O “LA SOLUCIÓ” ALS PROBLEMES DE DIVERSITAT NO  
ACCEPTABLE**





## **PART III: L'APLICACIÓ DE LA REFORMA EN MEDIS SOCIALS DESAFAVORITS I L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS EXCLOSOS. ESTUDI DE CAS**

### **Agraïments**

Volem agrair la col·laboració rebuda al llarg del procés de realització del present estudi per part de les institucions, professors i experts que tot seguit s'esmenten:

Centre d'Atenció al menor MAIN, Centre Esclat, IES Celestí Bellera, IES Enric Borràs, IES Escola Industrial, IES Pau Claris.

Carme Allona, Rita Armejach, Joan Anton Bofarull, Pere Cuevas, Neus Ferrer, Jaume Funes, Begonya Gasch, Joan Girona, M<sup>a</sup> Francisca Guerola, Teresa Mena, David Rodríguez, Carles Rosique, Margot Rubio i Glòria Valls.

Les seves aportacions ens han permès de conèixer amb profunditat tot un seguit d'experiències significatives pel seu grau d'innovació, així com d'avançar en les reflexions, plantejament d'interrogants i en la recerca de respostes a uns dels aspectes més complexos de la realitat educativa actual.

### **NOTA**

Aquest treball de recerca consta de dos volums i un annex. En el primer hi figuren les reflexions, aportacions i propostes sobre l'àmbit propi de la recerca. En el segon volum hem inclòs una àmplia descripció de les sis experiències analitzades en l'estudi de casos.

En l'annex es fa referència a la metodologia emprada, i a la descripció de les activitats realitzades al llarg del procés de realització de la recerca. Per tal de facilitar i agilitar la lectura del present document aquí tan sols hem inclòs el primer d'aquests volums. La resta pot ser consultada a la biblioteca de la Fundació Jaume Bofill o de l'ICE.

### **1. L'aplicació de l'ESO en medis socials**

## **desafavorits: àmbit de la recerca**

### **1.1. Medi social i territori**

Tal i com hem assenyalat en el capítol anterior el present estudi pretén analitzar i donar a conèixer pràctiques i experiències que en el marc de l'ESO es mostren eficaces per a prestar una atenció adequada a l'alumnat que, provinent de medis socials desafavorits, presenta dificultats d'aprenentatge i mancances de diferent ordre que els predisposa al fracàs escolar i al risc d'exclusió social.

A l'hora d'aproximar-nos a la identificació d'experiències ens hem hagut de plantejar i respondre a diverses preguntes: els centres situats en barris degradats i conflictius són els únics que concentren fills de famílies socialment desafavorides? Es manté una certa correlació barri-tipologia d'alumnat? Hi ha una línia divisòria, pel que respecta a l'alumnat que acullen els IES, entre centre i perifèria? La implantació de l'ESO ha modificat i modifica la composició "tradicional" de l'alumnat en els centres? En cas que sigui així, quins factors hi influeixen? Quina és la reacció de les famílies? Influeix també aquesta reacció en la recomposició dels centres? Quins altres elements han determinat i encara ara estan determinant la composició de l'alumnat? Dins la diversitat d'alumnat, a qui ens referim quan parlem de joves de medis socials desafavorits en dificultat; és a dir, com són aquests alumnes i com es posicionen davant l'escola que se'ls ofereix o a la qual se'ls obliga a anar?

En els apartats que segueixen presentem algunes de les respostes que aclareixen l'àmbit de la nostra recerca, la qual, com veurem, va més enllà d'una simple identificació basada exclusivament en una correlació entre territori, tipologia d'alumnat i centre educatiu.

#### ***Què entenem per medi social desafavorit?***

Quan ens referim a medi social desafavorit, podríem estar temptats d'associar el terme "medi" a barri o territori. En l'àmbit que ens ocupa, aquesta associació no és de fet tan automàtica, ja que en realitat trobem centres que acullen un nombre important d'alumnes provinents d'aquests medis, sense estar ubicats en territoris marginals o especialment degradats o conflictius. L'àmbit de l'estudi no se centra romés ni principalment en IES de zones o barris molt deprimits, especialment i especialment, sinó també de barris no

**Trobem centres que acullen un nombre important d'alumnes provinents de medis socials desafavorits, sense estar ubicats en territoris marginals o especialment degradats.**



mits econòmicament i socialment, sinó també de barris populars obrers, o fins i tot de nuclis urbans o zones que no presenten especial conflictivitat, però que concentren, per diferents raons que intentarem explicar a continuació, un nombre significatiu d'alumnes provinents d'entorns familiars desfavorits i culturalment empobrits.

### ***Els centres experimenten canvis en la composició del seu alumnat***

En els últims anys estem vivint canvis importants pel que fa a la clàssica relació entre centres de secundària-BUP i FP-, zona d'ubicació del centre educatiu i procedència de l'alumnat.

Durant el procés d'aplicació de l'ESO i amb la consegüent ampliació de les franges d'edat que han de cursar l'ensenyament secundari obligatori en Instituts d'Ensenyament Secundari, ha calgut reconvertir centres tradicionals de BUP i FP, i crear-ne de nous, ja sigui de nova construcció o bé reconvertint centres de primària que per raons de la davallada demogràfica no eren ja necessaris.

**Prèviament a la implantació de l'ESO, no hi ha hagut una anàlisi territorial acurada. No s'han previst, per tant, les conseqüències que l'aplicació de l'ESO tindria en relació a la composició de l'alumnat dels IES.**

Prèviament a la implantació de l'ESO, i per tant a aquestes reconversions i creacions, no hi ha hagut, en molts casos, una anàlisi territorial acurada, ni un estudi i una planificació que, més enllà dels termes quantitius, incorporés també els aspectes socials i les característiques de procedència social de l'alumnat, preveient i anticipant els possibles canvis. No s'han previst, per tant, les conseqüències que l'aplicació de l'ESO tindria en relació a la composició de l'alumnat dels IES.

Així, doncs, s'estan donant recomposicions i noves configuracions de centres no previstes ni planificades, i dinàmiques de canvi tant pel que fa al tipus d'alumnat com a la composició, tradició pedagògica i procedència del professorat, així com a les seves actituds enfront de les noves realitats que se'ls presenten. Els canvis que es produeixen en relació a la composició social de l'alumnat provoquen cert desconcert entre part del professorat que té dificultats per adaptar-se a la nova tipologia d'alumnes que atén i a la seva diversitat.

Aquesta situació té repercussions sobre els criteris de demanda. Entre les famílies es donen reaccions canviants i moltes vegades inestables a l'hora d'elegir centre per als seus fills. Les famílies actuen amb incertesa i s'aguditzen

**S'està produint, en algunes zones un desplaçament de la demanda del sector públic cap al sector privat, provocant en els centres públics una descapitalització dels sectors més normalitzats i benestants socialment i econòmicament.**

**Es donen dinàmiques de canvi constant que sovint dificulten l'adquisició d'una identitat de centre i d'un projecte educatiu sòlid.**

les diferències entre aquelles preocupades per l'educació dels seus fills que tenen capacitat de reacció i d'elecció de centre i aquelles que no es fan cap tipus de plantejament i senzillament s'acullen al centre que "els toca" per raons de domicili i de planificació territorial. Les famílies amb capacitat d'elecció que adopten criteris més enllà del de la proximitat tenen en compte aspectes educatius, però també altres com ara el prestigi social, la composició social de l'alumnat i les instal·lacions i imatge de centre.

No oblidem però, que el que acabem d'assenyalar afecta especialment el sector públic. En el sector privat es donen una sèrie de factors com són el fet de poder continuar l'ESO en els mateixos centres de primària, la capacitat de selecció de professorat i alumnat, la continuïtat del projecte educatiu i la "garantia de marca" que permeten a aquests centres donar una imatge d'estabilitat i seguretat molt valorada per les famílies. Aquest fet pot produir, i de fet s'està produint, en algunes zones un desplaçament de la demanda del sector públic cap al sector privat, provocant en els centres públics a més d'una disminució de la demanda respecte de la prevista, una descapitalització dels sectors més normalitzats i benestants socialment i econòmicament.

Ens trobem, doncs, amb un mosaic de situacions molt diverses i disperses, que en molts casos es caracteritzen per uns canvis progressius de la composició de l'alumnat i la concentració d'alumnes en dificultat en determinats IES, molts dels quals havien tingut anteriorment unes composicions socials molt més estables, i que ara han de fer front a noves realitats i nous reptes.

Amb les situacions i reaccions descrites, molts centres públics es troben en una situació de fluxos i dinàmiques de canvi constant que sovint dificulta l'adquisició d'una identitat de centre i d'un projecte educatiu sòlid. Cal tenir present que en la majoria dels centres la implantació del nou sistema està requerint un gran sobre esforç del professorat per atendre les situacions del "dia a dia" i deixa poc temps per a la reflexió, elaboració i implantació de nous projectes. De totes maneres, de la capacitat i voluntat dels centres de reaccionar de forma àgil per elaborar i aplicar propostes educatives que donin resposta a la nova realitat, depèn també el grau d'estabilitat i equilibri en la configuració del centre.

## **1.2. Planificació educativa i relació escola-territori:**

### **diversitat de centres i diversitat d'alumnes**

Els esforços d'anticipació i previsió de les conseqüències de l'aplicació de la LOGSE en el territori i les polítiques de planificació educativa han estat molt desiguals al llarg del procés d'implantació de l'ESO. Aquest fet juntament amb altres factors ja descrits en el punt anterior, ha donat lloc a centres molt diferents pel que fa a la composició social de l'alumnat i a la vinculació d'aquest amb el territori on es troba l'IES.

Dins aquesta diversitat de situacions que es configura, i dins l'àmbit de referència del present estudi, tot i que és difícil i arriscat establir classificacions, ens hem permès de plantejar les tipologies de centres que a continuació s'assenyalen, en funció de l'alumnat que acullen i de la relació que s'estableix entre escola i territori:

- a) Centres que es caracteritzen per un alt grau de concentració d'alumnat en dificultat o, dit d'una altra manera, centres amb concentració de "diversitat a la baixa", tot i que el grau de diversitat pel que fa a les tipologies d'alumnes difereix significativament d'un centre a l'altre.

Segons el tipus de relació que s'estableix entre centre i territori ens trobem en casos diferenciats:

- El centre es troba geogràficament en un medi social degradat i "dur", i rep l'alumnat del barri. Molts d'aquests centres ubicats en zones especialment desfavorides i amb una concentració elevada d'alumnat en risc tenen un reconeixement administratiu específic, essent catalogats com a centres d'atenció educativa preferent (CAEP), per la qual cosa reben una dotació de professorat i econòmica extraordinària. Aquesta catalogació és un aspecte discutit i en controvèrsia entre diferents sectors de professionals pels efectes perversos o negatius que pot generar (als quals ens referirem més endavant, en l'apartat 5).
- En molts casos l'alumnat no representa la composició social de la zona, sinó que concentra el sector amb més dificultats. Les famílies més normalitzades o amb aspiracions i relatives possibilitats de promocionar opten per altres centres fora del barri, aprofitant l'actual situació de places vacants produïda per la davallada demogràfica.

**Molts dels centres que es troben en un medi social "dur" i reben l'alumnat del barri tenen un reconeixement administratiu específic, essent catalogats com a centres d'atenció educativa preferent (CAEP).**

**En molts casos l'alumnat no representa la composició social de la zona, sinó que concentra el sector amb més dificultats.**

ida per la davallada demogràfica.

- Aquest seria el cas de centres de barris com La Mina a Sant Adrià, Sant Cosme al Prat de Llobregat o Sant Roc a Badalona.
- El centre no es troba en un entorn especialment degradat, ni ha estat concebut per a l'atenció especialitzada a alumnes amb dificultats. No obstant això, per raons de planificació educativa territorial o per manca de planificació, afegit a un recent i progressiu canvi de la composició social del barri, s'hi ha convertit. Aquest seria el cas de centres que concentren un alt percentatge d'alumnat immigrant.
- El centre o el recurs ha estat expressament concebut per atendre una tipologia d'alumnat amb dificultats. Aquests centres s'ubiquen en barris molt diversos i la seva localització geogràfica no és un factor rellevant. És el cas de les Unitats d'Escolarització Externa (UEE).

- b) Centres que es caracteritzen per una composició d'alumnat molt heterogènia que tenen, però, un nombre important d'alumnes amb dificultats.

Hi trobem situacions molt diverses. A grans trets podem identificar els centres en dues categories:

**Existeixen centres grans, als quals s'ha assignat alumnat provinent de centres adscrits de la zona i de barris perifèrics desfavorits, en els quals s'està fent palesa una progressiva dualització de l'alumnat.**

- Centres situats en barris populars o en barris obrers perifèrics, o bé en poblacions petites, amb composició sociocultural diversa que es reflecteix en el si dels IES per bé que sovint es veuen descapitalitzats dels sectors més benestants que opten per l'escola privada concertada, o per centres públics amb més prestigi social.
- Centres provinents de BUP o FP que tradicionalment acollien un ampli ventall d'alumnat de diferents barris i de diferents orígens socioculturals, en els quals recentment i de forma progressiva augmenta la proporció d'alumnat desfavorit. Aquest fenomen s'explica en alguns casos per tractar-se de centres grans que han estat objecte d'actuacions de planificació educativa amb l'assignació d'alumnat provinent de centres adscrits de la zona, així com de barris perifèrics desfavorits. La dualització de l'alumnat es fa palesa en aquests centres. En altres casos, la incertesa dels canvis en els centres públics

i la presència de l'escola privada a la zona ha influït en les decisions de les famílies en favor d'aquesta.

### **1.3. Joves de medis socials desafavorits en dificultat. El col·lectiu de referència**

És evident que no tots els joves de medis socials desafavorits presenten problemes per a seguir un procés educatiu amb normalitat, però, sense caure en fàcils determinismes, és ben conegut que l'origen socioeconòmic i familiar dels nois i noies té sovint conseqüències importants en la seva integració socioeducativa i en l'assoliment d'èxit escolar.

A grans trets, i dins l'ampli ventall de diversitat d'alumnes en dificultat que ens podem trobar, els col·lectius de joves que actualment preocupen més i que són objecte d'especial atenció, podrien respondre a algun dels següents perfils:

**Ens preocupen especialment els adolescents que tenen autoconsciència de fracàs ja que han interioritzat i acumulat una experiència escolar molt frustrant, sense haver experimentat mai cap èxit.**

- Adolescents que presenten problemes de conducta, actituds i hàbits, amb retard escolar important i dificultats d'aprenentatge. Aquest alumnat es caracteritza per un fort rebuig a la institució escolar o, en el millor dels casos, cap interès ni confiança en allò que l'escola els pugui oferir. Tenen autoconsciència de fracàs ja que han interioritzat i acumulat una experiència escolar molt frustrant, sense haver experimentat mai cap èxit. Manifesten poca autoestima i confiança en ells mateixos, per bé que sovint prenen actituds que demostren el contrari. No mostren cap iniciativa, defugen responsabilitats i manifesten un desinterès generalitzat i manca d'imaginació constructiva per a organitzar i gestionar la seva pròpia vida, escolar o no. Adopten actituds de rebuig a tot el que està establert i tenen la convicció que qualsevol norma és ideada per fer-los la guitza i cal per tant transgredir-la. Tenen poca consciència de pertànyer a la societat i de voler ocupar-hi cap lloc. L'única raó per fer quelcom és el "perquè sí" tant com ho és el "perquè no", per bé que són incapaços de definir el que els motiva a fer, a acceptar o a rebutjar, més enllà del "perquè em dóna la gana". Aquests joves solen sentir-se fortament identificats amb el grup d'iguals que exerceix una forta influència en els seus patrons de conducta.
- En l'origen de la seva problemàtica observem una manca de models i pautes de comportament clars que els puguin servir de marc de referència, així com mancan-

**En l'adolescència d'aquests nois i noies desfavorits, no figuren referents adults que exerceixin una influència positiva en el seu procés de maduració.**

ces afectives familiars. La situació socioeconòmica de la família no és determinant i aquests nois poden provenir de famílies econòmicament suficients o benestants i per bé que estant "tècnicament atesos", per diferents motius han tingut una infància mal elaborada, i en la seva adolescència no figuren referents adults -familiars o no- que exerceixin una influència positiva en el seu procés de maduració i de transició a la vida adulta.

- Joves en rebuig frontal a l'escola. Un altre col·lectiu de joves fa referència a aquells que presenten trets molt semblants al grup anteriorment descrit però que el seu grau d'inadaptació al medi escolar és extrem i presenten un rebuig frontal a l'escola, que es tradueix en manifestacions conductuals molt greus, ratllant l'acció delictiva, joves que es troben ja en situació de marginalitat sovint vinculada a problemes de drogaddicció o predelinquència.

A diferència dels anteriors, aquests joves provenen majoritàriament de medis socials deprimits, col·lectius exclosos socialment marginals o ratllant la marginació.

**Sovint, alumnes amb NEE provinents de medis socioculturals desfavorits no han rebut des de l'entorn familiar i escolar l'atenció adequada.**

- Alumnat amb NEE greus i permanents. La problemàtica inherent a la condició d'aquest alumnat no comporta per si l'associació de comportament conflictiu mereixedor d'especial atenció. Sovint però, alumnes amb NEE provinents de medis socioculturals desfavorits no han rebut des de l'entorn familiar i escolar l'atenció adequada durant el seu procés de desenvolupament personal. Aquest alumnat corre el risc de desenvolupar actituds conflictives assimilables a les dels grups anteriorment descrits.
- Alumnes amb dificultats d'aprenentatge i ritme lent. Es tracta d'alumnes que es mouen en un entorn culturalment empobrit i amb mancança de recursos econòmics i de suport i acompanyament educatiu que els proporcionin un medi propici per a la vida escolar i l'estudi. La preocupació respecte d'aquest grup es refereix a l'alt risc de fracàs escolar. L'èxit d'aquest alumnat només és possible si des de l'escola i l'entorn es compensen aquests dèficits.
- Joves immigrants i pertanyents a minories ètniques. Catalunya ha experimentat i experimenta un procés migratori amb una presència creixent d'alumnes immi-

**A més de les dificultats derivades del xoc cultural i del desconeixement de l'idioma, molts joves immigrants han estat poc o gens escolaritzats en el seu país d'origen.**

grants als centres educatius. La integració d'aquests joves en les escoles necessita esforços múltiples i complexos i la seva problemàtica té trets específics.

- A més de les dificultats derivades del xoc cultural i del desconeixement de l'idioma, molts d'aquests joves han estat poc o gens escolaritzats en el seu país d'origen i presenten, doncs, mancances d'aprenentatge derivades d'aquesta incorporació tardana. L'atenció d'aquest alumnat requereix la confluència d'esforços de diferents agents i d'estratègies d'acollida i seguiment molt individualitzat del jove així com de la vinculació amb l'escola de les seves famílies o persones de qui estan al càrrec, ja que alguns d'ells no viuen amb la seva família més directa. Si no reben una atenció adequada poden desenvolupar molt ràpidament actituds de rebuig a l'escola.
- El cas dels alumnes d'ètnia gitana està normalment molt focalitzat en zones concretes i presenta característiques específiques determinades per un fort sentiment de pertinença a un col·lectiu amb uns trets d'identitat i culturals molt arrelats i substancialment diferents dels de la cultura dominant.

Els alumnes objectes de l'àmbit d'estudi provenen de medis familiars i socioculturals que presenten sovint una o diverses de les següents característiques en diferents graus d'intensitat :

- Situació econòmica de precarietat
- Entorn familiar amb pocs recursos socioculturals
- Valors culturals allunyats o contraris als de l'escola
- Desestructuració familiar
- Mancança de "vida familiar" i de vincles afectius sòlids
- Famílies poc autònomes i poc participatives pel que fa a la implicació en l'educació dels seus fills i sovint dependents a aquests efectes, dels serveis socials o educatius

Pel què fa a la percepció de pertinença dels alumnes en relació al seu medi, es donen situacions contraposades però no sempre excloents :

- Forta identificació i sentit de pertinença al grup o al barri i acceptació i reforç dels trets diferencials.
- Situacions de desarrelament, aïllament o percepció de no pertinença.

En el marc del present estudi hem centrat la nostra atenció

en experiències destinades a joves que responen a algun dels perfils més amunt descrits i cadascuna d'aquestes experiències acull en el seu si alumnat que malgrat la seva diversitat presenta elements comuns tant pel què fa al medi del qual provenen com per les mancances que presenten com per la seva actitud i capacitat o incapacitat d'integració i adaptació al medi escolar.

## **2. L'atenció als adolescents amb dificultats en el marc de l'ESO**

A nivell normatiu, des de l'aplicació de la LOGSE es fa una aposta clara per un determinat model integrador de la diversitat en els centres educatius de secundària, i es proposen una sèrie de mesures tant a nivell curricular com a nivell organitzatiu per a facilitar aquesta tasca. L'administració aporta alguns recursos, no sempre suficients, que cada centre organitza i administra.

**Un dels principals reptes a què s'enfronten els centres, i que esdevé una tasca docent complexa que absorbeix molts esforços, és decidir i organitzar els dispositius d'atenció a la diversitat.**

Els dispositius dissenyats i desenvolupats en els centres per atendre l'alumnat en la seva diversitat són molts i diferents. Decidir i organitzar aquests dispositius, detectar les necessitats i mancances individuals, determinar quin tipus d'estratègia és més adient per a cada alumne en dificultat, fer un seguiment acurat de l'evolució de cadascú que permeti actuar de forma àgil i amb flexibilitat, és actualment un dels principals reptes a què s'enfronten els centres, i esdevé una tasca docent complexa que absorbeix molts esforços i recursos.

Dins aquest marc, i centrant-nos en l'atenció als alumnes amb més dificultats, trobem un ampli ventall de propostes, molt diferents d'un centre a un altre, que podem però emmarcar dins les següents grans categories:

- Les pràctiques exclusivament escolars, és a dir les que es desenvolupen exclusivament amb els recursos humans i materials propis de la institució escolar.
- Les pràctiques "mixtes", en les quals es dona alguna cooperació o suport per part d'institucions de l'entorn territorial-local.
- Les pràctiques "externes" d'escolarització compartida –unitats d'escolarització externa–, és a dir aquelles en les quals l'alumne, tot i pertànyer formalment a un IES, desenvolupa la seva activitat totalment o en gran part fora del seu centre de procedència.



**Les pràctiques exclusivament escolars són les més habituals en el conjunt dels centres educatius. No obstant, les que anomenen “pràctiques mixtes” i les “pràctiques externes-compartides” aporten nous plantejaments que caldrà analitzar.**

seu centre de procedència.

Aquestes tres tipologies no són excloents entre si i tampoc són equiparables quant a la generalització de la seva implantació. Òbviament les pràctiques exclusivament escolars són les més habituals en el conjunt dels centres educatius. No obstant tant, les que anomenen “pràctiques mixtes”, i les “pràctiques externes-compartides”, tot i ser de caràcter molt minoritari, aporten nous plantejaments que caldrà analitzar i prendre en consideració al llarg d'aquesta recerca.

### **2.1. Pràctiques exclusivament escolars**

El disseny curricular de l'ESO permet dur a terme actuacions en diferents àmbits per atendre la diversitat dels alumnes. Recursos similars s'empren de maneres diferents segons les necessitats i els criteris de cada centre. En el quadre 1 es resumeixen les pràctiques que els centres poden dur a terme en funció de la seva organització interna. No són en absolut excloents i en la majoria de centres se'n practica alguna de cada grup.

Cal assenyalar que a diferència de les tipologies anomenades “mixtes” i “externes”, les que anomenem pràctiques escolars no s'adrecen únicament al sector d'alumnes amb més dificultats, sinó que constitueixen un ventall d'estratègies generals per a l'atenció de la diversitat d'alumnes en el sentit més ampli. Per tant, aquestes pràctiques poden ser utilitzades tant per donar respostes educatives als alumnes que presenten situacions de conflicte i fracàs escolar com als alumnes més avançats i amb rendiments acadèmics més elevats.

*Quadre 1. Pràctiques habituals per a atendre la diversitat*

**Estratègies d'aula**

Continguts rellevants i motivadors  
Seqüències curtes  
Unitats didàctiques per fases  
Metodologies actives  
Grups cooperatius  
Contractes didàctics

**Agrupacions d'alumnes**

**Agrupacions diverses en els crèdits comuns**

Per nivells, grups flexibles  
Crèdits de reforç  
Crèdits d'ampliació  
Reducció de ràtios, desdoblaments  
Professor de suport  
    en la mateixa aula  
    en una altra aula

**Utilització dels crèdits variables per a atendre la diversitat**

Crèdits de reforç  
Crèdits d'ampliació  
Crèdits per necessitats específiques

**Agrupacions específiques**

Continguts bàsics  
Tallers  
Projectes  
UAC

**Modificacions i adequacions del currículum**

Adequacions en l'aula  
Modificacions del currículum en l'aula  
Globalització d'àrees  
Modificació en la durada del cicle  
Adequacions curriculars individuals  
Modificacions curriculars individuals

**Atencions individuals**

Reforços d'àrea  
Tutorials  
Incloses en l'horari lectiu  
Afegides a l'horari lectiu  
Hores de consulta  
Psicopedagog/EAP

D'entre totes les estratègies esmentades en el quadre 1 ens centrarem a continuació en aquelles més emprades en l'atenció al col·lectiu de referència que ens ocupa.

### ***Les adequacions i modificacions curriculars***

Amb independència de la forma d'agrupar els alumnes a les classes i les adequacions curriculars individualitzades (ACI) que les diferents agrupacions poden comportar, es poden fer també altres alteracions del currículum de diferent envergadura: des d'alumnes que dins la classe i amb els mateixos objectius que els fixats per als seus companys realitzen *activitats diferents adaptades* al seu ritme i possibilitats, fins a alumnes que, amb informe previ de l'EAP, resten exempts d'alguna àrea. Aquest darrer cas constitueix una *modificació curricular*.

Hi ha també la possibilitat de realitzar *adequacions en el temps*; és a dir donar més temps als alumnes que no poden superar el cicle en dos anys. Aquesta adequació, que ha de ser dissenyada per a cada alumne, es pot preveure abans que s'acabi el cicle, organitzant els ensenyaments corresponents d'una manera coherent i més espaiada en el temps.

### ***Les atencions individuals (AI)***

El disseny curricular de l'ESO contempla que es destinin unes hores a l'atenció individual, i que poden ser emprades de maneres diverses. Poden adscriure's a una àrea determinada, al departament d'orientació o a la tutoria, i es poden incloure en l'horari lectiu, és a dir mentre el grup classe fa un crèdit comú o variable, o afegir-les a l'horari regular.

També cal distingir entre els destinataris de les esmentades hores. Als alumnes amb dificultats greus i permanents se'ls destina generalment unes hores fixes d'atencions individuals, mentre que altres casos són atesos en un pla individual en durada i extensió variables, en funció de les necessitats detectades pel professorat. Cal esmentar, finalment, la possibilitat que els alumnes puguin sol·licitar i disposar d'hores de consulta.

Les funcions de les AI són normalment assumides pel professorat de les àrees comunes o bé pel psicopedagog o professor de pedagogia terapèutica del centre. A més d'aquesta dedicació, es compta amb la intervenció de personal dels serveis educatius com l'EAP, logopèdies i educació compensatòria.

**El disseny curricular de l'ESO contempla que es destinin unes hores a l'atenció individual, i que poden ser emprades de maneres diverses.**

### **La tutoria**

Per tal que les estratègies esmentades puguin aconseguir l'èxit cal una bona coordinació dels membres de l'equip docent, així com una acció tutorial acurada.

L'atenció i el seguiment tutorial és per a molts alumnes un element essencial, i definitori del seu procés d'aprenentatge. Hi ha alumnes per als quals l'acció ordinària tutorial individual i de grup ordinària no els és suficient i necessiten de l'acompanyament intens d'un adult que puguin sentir proper i disponible i que a la vegada els serveixi de referent. Es tracta normalment de nois i noies privats d'aquest suport en el seu entorn familiar i social.

**És útil compensar la manca de suport familiar assignant l'acompanyament educatiu a un professor amb qui l'alumne hagi establert una bona relació.**

Una estratègia utilitzada per a compensar aquesta mancança consisteix a assignar aquesta funció de seguiment més personalitzat a un professor amb qui l'alumne hagi establert una bona relació. L'alumne comparteix en aquests casos el tutor grupal i l'acció tutorial d'aquest amb els seus companys de classe i té a més un tutor-acompanyant personal que es coordina amb el primer.

### **Les agrupacions específiques. Unitats d'adaptació curricular (UAC)**

Una de les pràctiques més comunes consisteix que a aquells alumnes per als quals es preveu o es té coneixement de la seva dificultat per compartir els crèdits comuns amb la resta del seu grup-classe, se'ls ofereix l'alternativa d'adquirir els continguts bàsics i compensar les seves mancances, mitjançant la participació en grups reduïts en un crèdit interdisciplinari de caire més manipulatiu. Aquest crèdit és sovint un projecte de taller.

**L'origen de les UAC es troba sovint en projectes de taller on es treballa en grups reduïts en crèdits interdisciplinaris de caire manipulatiu.**

En aquesta modalitat trobem l'origen de les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC). De fet, la concessió de les UAC per part de l'administració va ser conseqüència de la demanda dels centres que ja practicaven aquestes agrupacions de poder disposar de més professorat. Tot seguit fem esment de les principals característiques de les UAC, donat que constitueixen un dels recursos més emprats per a l'atenció a l'alumnat amb més dificultats.

#### **- Origen de les UAC**

Les UAC neixen oficialment el curs escolar 1997-98. El seu origen és divers. Per un costat hi ha centres de secundària que ja havien creat un recurs tipus taller, amb

els mitjans i hores d'atenció a la diversitat, per atendre millor l'alumnat que presenta dificultats greus per l'aprenentatge en una situació d'aula ordinària, ja sigui per les seves discapacitats o per la desmotivació cap a l'activitat acadèmica. Per un altre costat hi ha una certa pressió a l'Administració per part d'un col·lectiu d'ensenyants de demanar més recursos i professorat especialista capacitat per a atendre aquests tipus d'alumnes.

El Departament d'Ensenyament després de fer un seguiment d'algunes experiències bastant exitoses pel que fa a la millora de l'atenció d'aquest alumnat, fa la proposta de creació de les UAC.

– Regulació administrativa

En la Resolució de 19 de juny de 1997 s'aproven les instruccions per a l'atenció a la diversitat dels alumnes d'ESO. Entre aquestes mesures apareixen per primera vegada les unitats d'adaptació del currículum.

Es deixa a criteri del centre el fet de demanar una aula d'aquest tipus quan tot i havent portat a terme modificacions i/o adaptacions curriculars tenen un alumnat (mínim 10 alumnes ) que es caracteritza per:

- Rebutjar el marc massa teòric en què molt sovint es desenvolupen les classes ordinàries.
- Buscar per a les seves activitats resultats immediats, tangibles i aplicables.
- Valorar negativament el marc escolar.
- Valorar positivament l'aprenentatge d'un ofici per a una futura, i preferentment immediata integració al món laboral.

**Les UAC tenen el doble objectiu d'afavorir la integració de l'alumnat amb dificultats al centre educatiu i d'obtenir l'acreditació de l'etapa per vies alternatives.**

L'objectiu d'aquest recurs ha de ser doble:

- Afavorir la integració d'aquest tipus d'alumnat al centre educatiu.
- Obtenir l'acreditació de l'etapa per vies alternatives.

– Conceptualització de la UAC

La UAC ha de ser un recurs integrat en el conjunt de mesures del centre per a atendre la diversitat; no pot ser un recurs aïllat. Ha de ser un recurs complementari.

– La programació de la UAC

La programació que es dugui a terme a la UAC ha de complir el següent:

- Contribuir a l'assoliment dels objectius del cicle i de l'etapa.
- Individualitzar els objectius reforçant principalment l'assoliment dels nivells de sociabilitat i maduració propis de l'etapa evolutiva de l'alumne i la recuperació de dèficits i mancances de continguts de caràcter instrumental.
- Tendir que les activitats d'aprenentatge siguin com més globalitzades millor.

– Els alumnes de la UAC

La UAC s'adreça prioritàriament a alumnes que manifestin necessitats educatives especials greus o trastorns de conducta i que requereixin adaptacions o modificacions curriculars amb una metodologia d'aprenentatge manipulativa.

*Selecció dels alumnes per anar a la UAC*

- Fase inicial:

Després d'una observació, una recollida d'informació sobre l'alumne i els seus problemes acadèmics, socials, conductuals, de retards d'aprenentatge, etc. s'elabora un dossier de l'alumne, que inclou:

- ◆ Un informe del psicopedagog del centre detallat i personalitzat valorant la conveniència que l'alumne assisteixi a la UAC.
- ◆ Un informe de l'últim tutor, si es tracta d'un alumne que ja és del centre.
- ◆ Un informe de l'EAP, si l'alumne és nou al centre, on es recollirà la informació del tutor del centre de procedència.

- Fase d'estudi i concreció:

La comissió formada per la coordinació pedagògica, el psicopedagog del centre, el tutor de l'alumne i el professional de l'EAP, fa les propostes d'actuació.

Si les actuacions a fer són adaptacions, la decisió i la seva implementació corresponen a l'equip docent.

En el cas de modificacions substancials cal l'autorització de la Direcció General d'Ordenació Educativa.

Els pares han d'estar sempre informats de les decisions preses.

– Recomanacions i cauteles

En la posada en funcionament d'una UAC es recomana el següent:

- Organitzar grups UAC flexibles tendint al màxim al retorn a les agrupacions ordinàries.
- Afavorir que els alumnes UAC tinguin altres referents de grup que la UAC mateixa.
- Evitar que un alumne se senti castigat o marginat en la UAC.
- Utilitzar l'espai UAC per a fer altres crèdits amb altres alumnes.
- Facilitar que el professorat de les UAC faci altres crèdits amb altres alumnes.
- Tenir molta cura amb la tutoria d'aquests alumnes, tant del seguiment com de l'orientació escolar i professional. Per tant en una part del seu període d'escolarització, serà convenient la realització d'activitats majoritàriament dins el marc de la UAC.

– El professorat

**És important que el professorat específic de la UAC sigui voluntari i, a ser possible, amb experiència prèvia.**

És necessari, com a mínim, un professor dedicat principalment a la UAC, i la resta d'hores s'han de cobrir amb part de l'horari d'altre professorat voluntari. És important que el professorat específic de la UAC sigui voluntari, a ser possible amb experiència prèvia amb actuacions semblants, que la seva dedicació lectiva sigui fonamentalment a la UAC, i que adquireixi un compromís per a dos cursos.

– Metodologia

A la UAC les metodologies de treball han de ser essencialment manipulatives i actives, basades en projectes de durada trimestral, programats de manera que permetin vehicular els aprenentatges bàsics i fonamentals de les diverses àrees, prioritàriament de les instrumentals. Els aspectes metodològics són clau a la UAC; és important tenir en compte la globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents

**És important tenir en compte la globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents ritmes.**

ritmes i estils d'aprenentatge, als diferents entorns i referents culturals, a les diferents expectatives i motivacions, etc.

L'objectiu general que es persegueix és el desenvolupament dels diferents tipus de capacitats dels alumnes: cognitives, motrius, d'inserció social, d'equilibri personal i de relació.

– Altres característiques de la UAC

*Local*

És aconsellable disposar d'un espai de referència on es pugui desenvolupar una part significativa de les hores UAC programades, la resta d'hores convé fer-les en espais comuns del centre (aula d'informàtica, tallers, laboratoris, etc.).

*Ràtio*

Màxim 15 alumnes.

– Quin és el futur de les UAC

Les UAC han nascut en alguns centres de forma espontània, per la necessitat de donar resposta a una tipologia d'alumnes que en el si de l'aula ordinària no eren prou atesos.

El desig, la utopia, seria que el recurs UAC no fos necessari i que a les aules ordinàries es pogués atendre també la tipologia de l'alumnat que està anant a les UAC; però la realitat dels centre educatius fa que ara per ara sigui un recurs necessari i que tendeix a augmentar.

Al començament els centres eren bastant reticents a demanar la UAC, perquè tenien por que en disposar d'un recurs d'aquest tipus poguessin quedar estigmatitzats com a especialistes a treballar amb aquesta tipologia d'alumnat, i que des dels centres veïns derivessin alu mnes cap a aquest recurs. Fins i tot centres que tenien un recurs UAC en funcionament no van demanar-ne la regulació.

El segon curs d'aplicació, el nombre de centres que van sol·licitar aquest recurs es va disparar, però el Departament d'Ensenyament no les va concedir totes. La tendència per al tercer curs és d'anar augmentant el nombre.

**La tendència per al tercer curs d'aplicació de l'ESO és d'anar augmentant el nombre de UAC.**



**L'entorn pot oferir elements amb gran valor educatiu, i de motivació i adequació als interessos dels adolescents.**

## **2.2. Pràctiques “mixtes” amb col·laboracions externes**

Es tracta de pràctiques encara poc generalitzades però significatives pel grau d'innovació que aporten en l'atenció al col·lectiu de referència. S'inclouen en aquest apartat diferents tipologies d'actuacions educatives que es desenvolupen des del centre educatiu amb estreta col·laboració amb institucions o recursos de l'entorn local. En aquestes iniciatives es parteix del reconeixement que l'entorn –en sentit ampli– pot oferir elements amb gran valor educatiu, i de motivació i adequació als interessos d'aquests joves.

Cal diferenciar dos tipus d'aquestes pràctiques que detallem a continuació.

### **2.2.1. Experiències en les quals la intervenció externa no implica canvis importants en l'organització i funcionament del centre**

Fonamentalment es tracta d'intervencions externes no ordinàries, planificades i programades amb antelació i que aporten algun tipus de suport educatiu útil per a l'atenció a la diversitat d'alumnes, especialment dels que presenten més dificultats. Aquestes intervencions poden ser de caràcter grupal, és a dir que s'adrecen a un conjunt d'alumnes (tallers temàtics, xerrades...), o individual (seguiments educatius individuals d'alumnes amb dificultat per part de serveis educatius com l'EAP o d'educadors socials, derivació i participació dels nois en recursos externs en horaris no lectius, etc.).

Aquestes experiències, si bé precisen d'una estreta col·laboració entre el professorat responsable i els agents externs, no impliquen modificacions o distorsions importants respecte a l'organització i funcionament del centre.

### **2.2.2. Experiències en les quals la intervenció externa implica canvis en l'organització i el funcionament del centre així com en els temps i els espais educatius**

Les tipologies més comunes d'aquestes experiències –dins l'excepcionalitat– tenen com a objectiu posar en contacte els alumnes molt desmotivats per les tasques acadèmiques, amb accions manipulatives, de caràcter prelaboral, de simulació o de treball real i d'orientació professional. Aquest tipus d'actuacions tenen caràcter curricular i generalment es desenvolupen en el marc de crèdits variables, UAC, “espais”

d'atenció a la diversitat, aules flexibles, etc.

Generalment incorporen adequacions curriculars que contemplen una part important de treball transversal de diferents àrees de coneixements, tot ajustant-se als objectius del cicle.

Les experiències són molt diverses i difícilment classificables; a tall d'exemple esmentem les següents:

- Aportació externa de l'Ajuntament o altres institucions, d'experts "monitors" per a desenvolupar formacions de caràcter pràctic i prelaboral en el centre educatiu.
- Incorporació d'algun grup de nois en accions formatives externes als IES a temps parcial o de durada variable (tallers ocupacionals, accions d'orientació professional, grups de reforç escolar, centres oberts...).
- Desenvolupament de projectes conjunts entre el centre educatiu i institucions o entitats externes per a dur a terme activitats de "treball real".

**Les experiències amb intervenció externa requereixen per part del centre un important grau de flexibilitat organitzativa, un nou concepte dels espais i temps educatius i d'estructures sòlides de coordinació i de projecció externa del centre.**

Aquest tipus d'experiències es caracteritzen per la seva heterogeneïtat i per la manca d'un marc legal que els atorgui un reconeixement administratiu: es mouen en l'afall legalitat. Normalment són consentides però no reconegudes per l'administració educativa. No encaixen en cap dels marcs legals definits ara per ara.

Requereixen per part del centre un important grau de flexibilitat organitzativa, un nou concepte dels espais i temps educatius, així com d'estructures sòlides de coordinació i de projecció externa del centre.

### **2.3. Pràctiques externes d'escolarització compartida: les Unitats d'Escolarització Externa (UEE)**

Fem referència a les Unitats d'Educació Externa Compartida, reconegudes mitjançant el "Conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i entitats o institucions tradicionalment dedicades a l'atenció educativa d'adolescents no escolaritzats, per a la realització d'activitats complementàries específiques de l'ESO, adreçades a alumnes amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar".

- **Origen de les UEE**

Les UEE es van posar per primera vegada en funcionament durant el curs escolar 1997-98.

En el seu origen hi conflueixen diferents circumstàncies, fruit de l'aplicació de la LOGSE. Per una banda, davant de la seva incapacitat per donar resposta educativa a un sector minoritari d'alumnat que entra en conflicte permanent i greu amb l'escola, els IES pressionen i reclamen a l'administració educativa l'existència de recursos no escolars on poder derivar aquests nois i noies. D'altra banda, les aules-taller i altres dispositius similars dependents d'entitats d'iniciativa social que fins l'aplicació de la LOGSE acollien adolescents de 14-16 anys no escolaritzats i en situació de risc social, veuen perillar aquest recurs com a conseqüència de la seva aplicació.<sup>1</sup> Convençuts que la necessitat persistirà, els IES s'organitzen en una plataforma d'aules-taller (PAT) i reclamen també a l'administració educativa un espai propi d'intervenció en el marc del sistema educatiu, plantejant que pel fet que hi hagi un canvi normatiu –la LOGSE– la realitat i les necessitats dels adolescents que ells atenen no canvien.

**Les UEE es creen com a resultat de les negociacions entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat i la Plataforma d'Aules Taller.**

Donada aquesta confluència d'interessos s'estableix un marc de negociació entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat i la Plataforma d'Aules Taller en el qual es plantegen i debaten diferents possibilitats. Finalment, i com a resultat, es creen les UEE mitjançant un Conveni que estableix una relació administrativa i de prestació de serveis entre les entitats d'iniciativa social i el Departament d'Ensenyament alhora que aquest es compromet a finançar el recurs.

**El reconeixement administratiu de les UEE significa també el reconeixement implícit dels professionals i educadors no pertanyents al "sistema".**

Aquest fet constitueix un fenomen nou. És la primera vegada que l'Administració educativa reconeix amb caràcter administratiu-legal la funció educadora de les diverses institucions i entitats, la tasca de les quals se situava fins ara dins el marc de l'educació no reglada. Significa també el reconeixement implícit dels professionals i educadors no pertanyents al "sistema".

Però per l'escàs temps de funcionament i sobretot per la incertesa del seu futur més immediat, les UEE es mouen en un marc escassament regulat i gaudeixen d'una gran autonomia i flexibilitat per a dur a terme l'acció educativa.

- **La regulació administrativa de les UEE**

Al llarg d'aquests dos primers cursos d'existència de les UEE, la seva relació amb l'administració ha estat canviant i fins ara plena de contradiccions i incerteses. Els recursos econòmics que s'hi destinen s'estableixen en funció del nombre de places concertades per l'administració, i són, a més d'insuficients en opinió dels mateixos responsables de les UEE, diferents segons els criteris econòmics de cada Delegació Territorial.

Així mateix, al llarg d'aquest període l'administració ha canviat el concepte o model d'UEE en relació a la proposta inicial. Efectivament, el primer curs (1998-99) es van autoritzar onze UEE a tot Catalunya. Totes elles, excepte una de dependència municipal, s'inserten dins les actuacions d'entitats d'iniciativa social que entraven en un procés de reconversió de les aules-taller, tot adaptant-les en menor o major grau a les exigències curriculars de l'ESO. En el curs 1998-99 s'han introduït nous plantejaments: per una banda han augmentat el nombre de UEE, i per l'altra s'ha diversificat el model obrint la possibilitat de derivar alumnes en situació de rebuig escolar cap a recursos externs com els Programes de Garantia Social abans de finalitzar la ESO, concertant places en aquests recursos en qualitat de "places d'UEE".

Finalment i per tancar l'aspecte administratiu, cal fer també esment de la manca de clarificació i definició del rol que juguen o que poden jugar els ajuntaments en la posada en funcionament de les UEE. En aquells territoris on no hi són presents les entitats d'iniciativa social, alguns ajuntaments assumeixen el paper de promotors, o fins i tot de finançadors d'aquestes accions. Les situacions són però diverses, i no hi ha un criteri comú sinó que es negocien i es concreten cas per cas.

- **Quins nois i noies van a la UEE?**

No hi ha un perfil únic dels adolescents que van a les UEE, i ja ens referim a ells en altres apartats d'aquest document. Aquest recurs, però, s'adreça sobretot a un sector molt minoritari d'adolescents que entren en conflicte greu amb l'escola i que la rebutgen o que són rebutjats per aquesta. Es tracta d'adolescents que no encaixen ara per ara, dins l'estructura escolar.<sup>2</sup>

**S'observa una manca de clarificació i definició del rol que juguen els ajuntaments en la posada en funcionament de les UEE.**

**Les UEE estan adreçades a un sector d'adolescents que entren en conflicte greu amb l'escola i que la rebutgen o que són rebutjats per aquesta.**

**Els alumnes de les UEE han d'estar matriculats en centres de secundària.**

Els alumnes de les UEE han d'estar matriculats en centres de secundària, i el camí d'entrada a una UEE ha de seguir tota una sèrie de tràmits que, si bé haurien de garantir que la decisió que es pren és meditada i consensuada entre el tutor, l'equip directiu i l'EAP, sovint són excessivament burocràtics i alenteixen molt el procés. Finalment és el delegat territorial qui autoritza la derivació.

- **L'acció educativa i els plantejaments pedagògics**

Hem de tenir present que l'Administració no ha elaborat una normativa o document base que defineixi les grans línies d'acció del que han de ser les UEE. Això afavoreix que en els aspectes pedagògics, organitzatius i de funcionament, hi hagi una gran diversitat de situacions; gairebé és pot afirmar que hi ha tantes situacions diferents com UEE hi ha.

Malgrat aquesta diversitat cal dir que comparteixen en el seu conjunt aspectes comuns, fonamentalment els que s'inscriuen en els plantejaments educatius i metodològics de les antigues aules-taller, en les quals el seguiment individualitzat dels alumnes, els ensenyaments globalitzadors i essencialment pràctics i manipulatius tenen un gran pes.

**Totes les UEE haurien de partir d'una proposta de modificació curricular de l'ESO aprovada per l'administració educativa. A nivell organitzatiu haurien de contemplar sempre l'educació compartida amb els IES de procedència dels alumnes.**

A nivell curricular, totes les UEE haurien de partir d'una proposta de modificació curricular de l'ESO aprovada per l'administració educativa. A nivell organitzatiu haurien de contemplar sempre, en la mesura que sigui possible, l'educació compartida amb els IES de procedència dels alumnes: el plantejament inicial de les UEE és que els alumnes hi siguin presents a temps parcial sense perdre el vincle amb el centre educatiu. La realitat actual, però, posa de manifest les dificultats per "compartir" l'espai educatiu.

Un altre aspecte propi de les UEE és el pes del treball en xarxa i de coordinació amb diferents agents educatius i no educatius del territori: IES, EAP, Serveis socials, agents de Justícia, etc., per tal de globalitzar l'atenció educativa del noi, tot integrant els diferents professionals referents que hi intervenen.

Més enllà d'aquests principis, cada UEE té els seus trets característics propis que vénen en gran mesura definits

per les condicions següents:

- el seu origen;
- les grans línies d'acció i els plantejaments metodològics propis de l'entitat on s'insereixen, és a dir "la cultura de l'entitat";
- el grau d'adequació al currículum de l'ESO a partir de les modificacions curriculars prèvies aprovades per la delegació territorial;
- el perfil dels educadors i formadors;
- la ubicació territorial i la seva relació amb l'entorn, i els IES de procedència de l'alumnat;
- la composició del grup de nois i noies, i
- les exigències i la posició adoptada per l'Administració educativa en cada delegació territorial en relació a les UEE.

- **Les UEE i el territori: on s'ubiquen les UEE?**

La distribució territorial de les UEE i el seu volum en termes de places ofertes és també un aspecte variable. Cada Delegació territorial compta amb unes determinades UEE, i fixa unes zones d'adscripció d'un conjunt de IES a una UEE concreta. Les situacions són però molt diverses i van des de UEE que atenen adolescents d'un nombre molt reduït d'IES del seu entorn més immediat, fins a determinades UEE que poden abastar els IES de tota una comarca.

**Diferents circumstàncies han donat lloc a una distribució territorial de les UEE a Catalunya no exempta de contradiccions.**

**L'actual situació de desregulació i incertesa que viuen ara per ara les UEE fa difícil preveure quin pot ser el seu futur.**

Diferents circumstàncies –com l'existència o no d'aules-taller inscrites dins la PAT en el territori, les diferents realitats territorials a efectes de nivell de conflictivitat als IES i la pressió exercida per aquests, els posicionaments dels ajuntaments i sobretot la postura de les diferents delegacions territorials– han donat lloc a una distribució territorial a Catalunya no exempta de contradiccions.

De totes maneres, aquest és un aspecte sotmès a previsibles canvis, donat que per una banda estem en un període en què l'ESO no està del tot implantada i per tant és de preveure que sorgiran noves necessitats, i per l'altra, la posició de les diferents entitats de seguir o no oferint places d'UEE pot també variar.

- **Quin és el futur de les UEE?**

Diferents aspectes esmentats fins ara ja apunten la situació de desregulació i incertesa que viuen ara per ara les

Unitats d'Escolarització Externa. Es difícil, per tant, preveure quin pot ser el seu futur; no obstant això, en capítols posteriors s'apunten temes per al debat i algunes conclusions i propostes sobre els múltiples interrogants i qüestions que preocupen al voltant de les UEE.

### **3. Estudi de casos**

D'entre l'ampli ventall d'experiències que s'estan duent a terme en diferents centres, adreçades a donar resposta als alumnes amb més dificultats, n'hem seleccionat sis per analitzar-les amb més profunditat i extreure'n els aspectes més significatius. Aquestes experiències analitzades pertanyen als següents centres:

IES Escola Industrial de Sabadell  
IES Celestí Bellera de Granollers  
IES Enric Borràs de Badalona  
IES Pau Claris de Barcelona  
UEE MAIN-Vallès Occidental.  
UEE Esclat-Bellvitge de l'Hospitalet de Llobregat

A grans trets, les experiències aborden les següents temàtiques:

- Recursos integrats en el territori per a l'acollida, integració i èxit escolar de joves immigrants i alumnat amb risc de marginació social: experiència de l'IES Pau Claris.
- Diferents formes organitzatives d'Unitats d'Adaptació Curricular (UAC), per a l'atenció d'alumnat amb NEE greus i permanents, adolescents conductuals i caracterials amb retard escolar important i greus dificultats d'aprenentatge: Experiència IES Escola Industrial de Sabadell i IES Enric Borràs.
- Atenció educativa a adolescents amb situació de rebuig frontal a l'escola, que presenten situacions conductuals molt greus, i provinents majoritàriament de nuclis familiars especialment desestructurats i en situació de marginalitat: Experiències d'Unitats d'Escolarització Externa de les entitats MAIN de Sabadell i Esclat de Bellvitge.
- Recursos per a l'atenció a l'alumnat el principal dèficit del qual és un fracàs escolar acumulat, dificultats d'aprenentatge i un ritme lent de treball: Experiència de l'IES Celestí Bellera.

### 3.1. Criteris de selecció de les experiències

Per a la selecció d'aquestes experiències i centres s'han tingut en compte els següents criteris:

**Els centres seleccionats per a l'estudi compten ja amb un temps d'experiència que els ha permès la reflexió i el disseny de noves actuacions per a fer front a les necessitats detectades.**

- Són centres que van començar a impartir l'ESO de forma avançada respecte al calendari general d'implantació del nou sistema, i per tant compten ja amb un temps d'experiència que els ha permès la reflexió i el disseny de noves actuacions per a fer front a les necessitats que al llarg d'aquests darrers anys se'ls han anat plantejant. D'altra banda, els projectes seleccionats porten ja un quant temps en funcionament i es troben en una fase de consolidació, encara que han anat evolucionant respecte als plantejaments inicials. Per això hem desestimat experiències interessants que s'estan desenvolupant en diversos centres que no tenen l'ESO implantada en la seva totalitat, donat que estan en una fase incipient i no és possible fer-ne una avaluació amb una mínima perspectiva en el temps.
- En el cas de les experiències de les Unitats d'Escolarització Externes (UEE), donada la seva especificitat no s'acompleix el criteri anterior. No obstant això, s'han inclòs en aquest estudi de casos per diverses raons:
  - a) Les entitats seleccionades que estan duent a terme UEE són entitats amb una llarga tradició i experiència en el camp de l'atenció educativa als adolescents exclosos, i han incorporat a les UEE tot el *background* acumulat en les experiències anteriors d'aules-taller, malgrat els aspectes nous que es plantegen en les UEE.
  - b) Les UEE constitueixen un recurs pensat específicament per als col·lectius d'adolescents amb més dificultats que formen part del col·lectiu de referència del present estudi i, donats els interrogants que es plantegen sobre aquest tipus de recurs, ens ha semblat d'interès analitzar-lo amb més profunditat.
  - c) El funcionament de les UEE i el tipus d'atenció que s'atorga als joves de les UEE depenen, en gran mesura, del posicionament adoptat pels IES de procedència; és a dir del seu grau de vinculació i coordinació amb aquest recurs, i de les oportunitats de retorn al centre ordinari que proporcionin



als nois. Per tant, el coneixement i l'anàlisi d'aquests recursos pot ser d'interès no solament per als professionals de les UEE sinó també per al conjunt de professorat dels centres.

- d) No hi ha un únic model de funcionament de les UEE. S'han inclòs dues experiències diferents perquè tot i tenir aspectes comuns presenten trets diferencials importants.

**S'han seleccionat centres que disposen d'un projecte educatiu de caràcter integrador amb una voluntat clara i manifesta d'atendre tot l'alumnat, sigui quina sigui la seva situació.**

- Els centres disposen d'un projecte educatiu de caràcter integrador amb una voluntat clara i manifesta d'atendre tot l'alumnat, sigui quina sigui la seva situació. Es parteix del convenciment que s'ha de possibilitar algun tipus d'èxit educatiu a tot l'alumnat.
- Tots els centres en els quals hem seleccionat les experiències han dissenyat i posat en marxa diferents dispositius per a atendre la diversitat del seu alumnat. L'experiència analitzada és només una peça dins un mosaic de recursos que configuren i possibiliten una diversificació d'itineraris individualitzats segons la situació de cada alumne. L'experiència pren sentit en aquest context, ja que per si sola és manifestament insuficient.
- De cada centre, però, hem seleccionat un projecte concret que doni resposta a aspectes diferents de la problemàtica que tractem i s'adreça a alumnes en diferents situacions de dificultat educativa.
- Les experiències aporten un cert grau d'innovació sobretot pel que fa a les metodologies emprades, l'ús de recursos no ordinaris, l'organització dels temps i espais educatius. Així mateix intenten resoldre determinades situacions amb un grau d'èxit raonable i amb una modificació significativa de les situacions de partida dels alumnes usuaris, sempre en relació als objectius perseguits inicialment.

**Les experiències presentades aporten un cert grau d'innovació sobretot pel que fa a les metodologies emprades, l'ús de recursos no ordinaris i l'organització dels temps i espais educatius.**

Tot i que en el volum 2 detallem les característiques de cada Centre i el contingut exhaustiu de les experiències que permeten obtenir una informació detallada i conèixer el context en què es realitzen les experiències. Resumim a continuació els grans trets de cadascuna d'elles.

### **3.2. Breu descripció de les experiències**

#### **3.2.1. IES CELESTÍ BELLERA: El quart d'ESO en dos anys**

L'IES Celestí Bellera inicià la seva activitat el curs 1992-93 com a centre de nova creació, impartint l'ESO de forma anticipada. Està situat en un barri perifèric de Granollers aïllat del nucli urbà. La població del barri, originària tradicionalment d'Andalusia i Extremadura, es veu progressivament modificada en la seva composició per la recent immigració, fonamentalment procedent del nord d'Àfrica. Al centre hi assisteix també alumnat d'altres barris del voltant, d'un nivell econòmic i sociocultural mitjà-baix.

**L'objectiu de l'IES Celestí Bellera és aconseguir que el màxim nombre possible d'alumnes que acaben tercer d'ESO superin els objectius de l'etapa sense cap altra modificació curricular que el temps de durada del segon cicle.**

L'experiència seleccionada té per objectiu aconseguir que el màxim nombre possible d'alumnes que acaben tercer d'ESO superin els objectius de l'etapa sense cap altra modificació curricular que el temps de durada del segon cicle.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu en l'última sessió d'avaluació de tercer d'ESO es revisa i s'analitza la trajectòria i el currículum de cada alumne. A aquells alumnes per als quals sigui previsible que no els bastarà un curs escolar per superar i acreditar l'etapa se'ls proposa realitzar el quart d'ESO en dos cursos escolars, seqüenciant els objectius al llarg d'aquest període i distribuint els crèdits comuns, els variables i les hores d'atenció a la diversitat.

Aquesta experiència s'adreça a un sector de l'alumnat el principal dèficit del qual és un fracàs escolar acumulat, la dificultat d'aprenentatge i un ritme de treball lent.

L'aspecte més significatiu i innovador d'aquesta pràctica és la capacitat d'anticipació i de reacció a un més que probable fracàs al final de l'etapa, donant l'oportunitat de finalitzar l'ESO amb èxit a un ritme adaptat.

#### **3.2.2. IES ESCOLA INDUSTRIAL: Experiències integradores en el marc de la UAC**

L'Escola Industrial de Sabadell ha estat tradicionalment un dels centres de formació professional més grans i emblemàtics de la comarca del Vallès Occidental. Amb l'aplicació de la Reforma es transforma en un Institut públic d'ensenyament secundari. Està situat al centre de Sabadell i el seu alumnat procedeix de les cinc escoles que l'envolten i de les

**L'IES Escola Industrial aprofitant les infraestructures i equipaments propis de la Formació professional, crea un espai destinat a acollir projectes d'atenció a la diversitat, que anomena Aula Flexible.**

d'un barri perifèric amb un alt grau de marginació. L'alumnat presenta per tant una gran heterogeneïtat tant a nivell socio-cultural com econòmic.

El centre, aprofitant les infraestructures i equipaments propis de la Formació professional, crea un espai destinat a acollir projectes d'atenció a la diversitat, que anomena Aula Flexible. Aquesta aula es dota de recursos humans i materials per a poder desenvolupar-hi els diferents projectes. L'experiència seleccionada s'inscriu en aquest marc i consta de dos projectes diferenciats: "Del còmic al dibuix en moviment" i "Fem empresa", adreçats respectivament al primer i segon cicle de l'ESO.

L'experiència es desenvolupa dins el context de l'anomenada Aula Flexible (darrerament reconvertida en UAC). Aquesta aula és entesa com un espai educatiu obert i flexible que ofereix als alumnes diverses possibilitats de treball curricular, mitjançant diferents projectes, i on son atesos en grups reduïts i fora de l'aula ordinària, proporcionant-los un marc adequat a les seves possibilitats i necessitats que els permet assolir de manera progressiva uns coneixements significatius i útils sense desvincular-los del grup ordinari. L'Aula Flexible acull alumnes dels quatre cursos de l'ESO.

Els aspectes més significatius i innovadors són, d'una banda, la flexibilitat i adaptabilitat als interessos i necessitats de cada alumne i la vinculació dels projectes a experiències útils, reals i pràctiques amb projecció i cooperació externa. Els projectes destinats a l'alumnat de segon cicle es realitzen amb la col·laboració d'entitats de la localitat i brinden als alumnes l'oportunitat d'un treball real i de servei a la comunitat i d'inici d'una formació preprofessional.

### ***3.2.3. IES PAU CLARIS: Optimització dels recursos per a l'atenció a la diversitat i el treball en xarxa en el territori***

L'IES Pau Claris està situat en una zona cèntrica de Barcelona –la dreta de l'Eixample– al costat de Ciutat Vella. Es tracta d'un centre de nova creació fruit de la reconversió d'una part del CEIP Pere Vila i inicià la seva activitat com a IES el curs 1995-96 oferint el tercer d'ESO i avançant-se a l'aplicació generalitzada de la LOGSE. Per diverses raons que s'expliquen en la descripció completa de l'experiència (en el volum 2), el centre no reflecteix la composició social del barri, sinó que acull un alt grau de diversitat; hem de destacar que el 50% del seu alumnat és de procedència es-

**L'obertura de l'IES Pau Claris al seu entorn i l'habilitat per a dur a terme un treball en xarxa en el territori, constitueixen els aspectes més rellevants i innovadors d'aquesta experiència.**

destacar que el 50% del seu alumnat és de procedència estrangera d'origen divers. En tots els casos l'alumnat procedeix de famílies de medi sociocultural i econòmic baix o molt baix.

L'objectiu de l'experiència analitzada és prevenir i fer front a situacions de marginació i de risc d'exclusió social i escolar.

L'experiència es basa en la implicació i compromís de tota la comunitat educativa en un projecte de centre que planteja d'una banda l'atenció educativa i l'acompanyament individualitzat de cada alumne i per l'altra el desenvolupament d'una cultura de centre basada en el respecte a la diversitat cultural i en la creació d'un clima acollidor i positiu per a l'alumnat, les seves famílies i el professorat. L'acció se sustenta en l'organització, dinamització i coordinació de tots els professionals dels serveis interns i externs a l'escola (professorat, psicopedagog, tutors, EAP, Servei de Compensatòria, treballadors socials, educadors de carrer, professionals de l'EIAIA i altres entitats i ONG, etc.) que intervenen en l'atenció d'aquest col·lectiu, per tal de poder oferir propostes globals a les necessitats del seu alumnat. L'acció educativa va molt més enllà de la vessant acadèmica i incorpora tot un seguit d'aspectes socials i culturals que fan del centre un nucli integrador de tota la diversitat d'alumnat.

L'obertura del centre al seu entorn i l'habilitat i capacitat per a dur a terme un treball en xarxa en el territori, constitueixen els aspectes més rellevants i innovadors d'aquesta experiència.

#### ***3.2.4. IES ENRIC BORRÀS: Projecte Gabella. Una experiència per al tractament de la diversitat***

L'IES Enric Borràs és un centre de nova creació que inicià l'ESO de forma anticipada en uns edificis provisionals a l'extraradi de Badalona. Actualment es troba ubicat al barri de Llefia-La Salut de la mateixa localitat i rep l'alumnat de la zona. Aquest és un barri popular obrer amb un elevat índex d'atur i en el qual destaca una important activitat econòmica basada en l'economia submergida a partir de tallers tèxtils clandestins. Així mateix, en els darrers anys es dona una progressiva i important presència de població immigrada d'origen oriental i magrebí, els fills dels quals s'incorporen al centre.

**L'alumnat del projecte Gabella de l'IES Enric Borràs conforma un grup específic i s'incorpora al grup classe en els crèdits variables. Paral·lelament altres companys de classe poden participar parcialment en els tallers del projecte.**

L'experiència analitzada, anomenada Projecte Gabella, és una proposta adreçada a un grup reduït de nois i noies de quart d'ESO amb problemes conductuals i greus dificultats d'aprenentatge que després d'haver passat per diferents estratègies d'atenció a la diversitat durant els tres primers cursos, no han aconseguit incorporar-se a la vida del centre.

Gabella consta de tres projectes, en els quals els nois realitzen tallers interns i externs al centre:

- Projecte de manteniment de l'espai i del centre, basat en l'adequació d'aula amb petit jardí/hort annex.
- Projecte de comunicació: vídeo i imatge personal, basat en la realització audiovisual i en el qual participen també alumnes que no són d'aquest grup.
- Projecte de consum i hostaleria basat en l'elaboració de productes i de petits serveis d'hostaleria.

A través d'aquests projectes es pretén que l'alumnat que hi participa assolixi els objectius essencials de l'etapa -autoconeixement, aprendre a aprendre, socialització i cooperació- i com a conseqüència obtingui el graduat en secundària.

L'alumnat del projecte Gabella conforma un grup específic i s'incorpora al grup classe en els crèdits variables. Paral·lelament altres companys de classe poden participar parcialment en els tallers del projecte.

El projecte Gabella neix de la col·laboració del centre amb el Projecte europeu URBAN desenvolupat per l'Ajuntament en el barri d'ubicació de l'IES, i l'Institut Municipal de Promoció Econòmica. Les institucions municipals aporten formadors i talleristes i donen l'oportunitat als alumnes de participar en cursos ocupacionals i tallers externs.

La forta implicació del centre en el barri i l'estreta col·laboració amb les entitats veïnals i institucions municipals per al desenvolupament del projecte són els aspectes més exitosos i innovadors de l'experiència Gabella.

### ***3.2.5. L'associació d'atenció al menor MAIN: Unitat d'escolarització externa***

L'Associació MAIN, d'Assistència al Menor, és reconeguda com a associació sense finalitat de lucre per a atendre nens i joves en risc de marginació social, pel Departament de

Justícia l'any 1985. Té el seu origen en la voluntat d'acció de cinc persones sobre el col·lectiu de referència al barri de Torre Romeu de Sabadell. Des d'aleshores l'entitat ha crescut i ampliat el seu camp d'acció i el nombre de projectes relatius a lleure, formació i ocupació. En el curs 1997-98 l'Associació MAIN va ser concertada pel Departament d'Ensenyament com a UEE del Vallès Occidental, experiència que hem seleccionat en el present estudi.

La UEE-MAIN del Vallès Occidental, està ubicada al barri de Covadonga de Sabadell, un dels barris més antics de la ciutat. Aquest emplaçament està pensat en funció del seu fàcil accés, ja que dels 24 joves atesos, el 85 % resideix fora de Sabadell.

L'alumnat atès a la UEE-MAIN, majoritàriament nois, presenta problemàtiques greus que difereixen d'un jove a l'altre, i que van des de l'absentisme escolar total i rebuig frontal a l'escola, fins a activitats predelictives i delictives, vinculades o no a les drogodependències, conseqüència d'un entorn familiar econòmic precari i ratllant la marginació, o de marginació social. En tots aquests alumnes, dos aspectes són comuns: greu retard escolar i fracàs escolar acumulat, i mancances d'habilitats i hàbits socials bàsics.

La UEE-MAIN, com a plantejament propi de l'entitat, només atén alumnat del segon cicle de l'ESO.

El model educatiu proposat per MAIN pretén fomentar i assolir un vincle positiu entre el noi, l'educador i l'activitat, de manera que el jove atès al recurs es trobi còmode, acollit i tranquil dins un clima de confiança, respecte i companyonia.

L'acció educativa i l'adaptació curricular parteix de cinc fonaments metodològics:

**Tots els objectius de la UEE-MAIN es desenvolupen dins una acció, realitzant quelcom que és motivador i té un sentit per al jove.**

- L'activitat: tots els objectius es desenvolupen dins una acció, realitzant quelcom que és motivador i té un sentit per al jove. A tall d'exemple: s'estudia la geografia catalana volant en avioneta sobre la comarca, o bé la geografia i història d'Espanya recorrent el camí de Santiago.
- La flexibilitat: es parteix de la necessitat d'anar-se adaptant a diferents situacions que poden produir-se, donat que el col·lectiu del qual parlem no sol tenir unes conductes previsibles.
- La individualització: es proposen a cada alumne els objectius més adequats d'acord amb les seves necessitats i ritmes d'aprenentatge.

jectius que haurà d'assolir i se li proporcionen fitxes de treball individualitzades per a aconseguir-ho.

- Treball grupal: durant la major part del temps en què el jove roman a l'aula, desenvolupa activitats en grup, i haurà de compartir responsabilitats, beneficis i treball.
- Interdisciplinarietat de continguts: es treballa a partir de focus d'interès, el més globals i interdisciplinars possible.

Les claus d'èxit d'aquesta experiència rauen en els següents factors:

- a) L'originalitat i creativitat en les propostes educatives, basades en la motivació, la participació i engrescadores per a l'alumnat, que percep el recurs com una "escola que no sembla una escola".
- b) L'existència d'un personal identificat amb el projecte i els principis de l'associació, qualificat i amb especial sensibilitat cap a aquest tipus d'alumnat, capaç per tant de crear un clima que permet la comunicació i la comprensió mútua.
- c) Una atenció i un seguiment molt individualitzat de cadascun dels alumnes, els quals disposen d'un adult-educador de referència molt proper.
- d) L'habilitat de MAIN per a implicar altres agents i institucions en les seves propostes educatives.

### **3.2.6. Centre l'Esclat. Unitat d'escolarització externa**

L'Esclat és una entitat d'iniciativa social sense finalitat de lucre que pertany a la Companyia de Santa Teresa de Jesús i que des de l'any 1982 promou diversos projectes de caràcter socioeducatiu adreçats a infants i joves en risc de marginació social.

Les activitats de tots els projectes es realitzen en locals propis situats al barri de Bellvitge de l'Hospitalet de Llobregat, barri en el qual prop del 50% és immigrant d'origen majoritàriament andalús i que té un alt nivell d'atur.

L'activitat educativa d'Esclat s'inicia l'any 1982 amb la creació d'una aula-taller en la qual es realitza un treball socioeducatiu amb un sector de la població juvenil de 14 a 16 anys que, per diferents motius, restava al marge de l'ensenyament reglat, presentant situacions de fracàs escolar i de risc social. L'Aula-Taller ha comptat des dels seus orígens

**El centre Esclat vetlla pel manteniment del vincle entre la UEE i els IES de procedència de l'alumnat realitzant sempre que és possible activitats d'educació compartida ja que un dels seus objectius prioritaris és possibilitar a l'alumne el reingrés al sistema educatiu reglat.**

amb la col·laboració dels Serveis Socials i ha establert convenis amb la Direcció General de Mesures Penals Alternatives i de Justícia Juvenil, i la Direcció General d'Atenció a la Infància. L'any 1997, el Departament d'Ensenyament concerta una UEE amb l'entitat Esclat. Aquesta activitat s'emmarca en el projecte d'Aula-Taller, compartint espais amb els altres projectes (Esplai, Formació Ocupacionals, Programes de Garantia Social).

La UEE Esclat acull inicialment alumnes del primer cicle de l'ESO, procedents d'IES de Bellvitge i barris limítrofs. Aquest fet afavoreix que s'estableixi una estreta relació entre la UEE i els IES de procedència de l'alumnat, de manera que aquest manté el vincle amb el seu centre, realitzant sempre que és possible activitats d'educació compartida.

La proposta educativa es basa en una modificació significativa del currículum de l'ESO, que suposa una adaptació curricular general de manera que la major part de les activitats es realitzen de forma rotatòria en diferents tallers. La metodologia de treball és, per tant, essencialment manipulativa i activa, posant especial accent en la globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents ritmes i estils, als diferents entorns i referents culturals i a les diferents expectatives i motivacions de l'alumnat.

Es considera important afavorir que els alumnes participin en la presa de decisions en el centre, i fomentar a través de l'acció de l'educador, l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per a col·laborar amb altres persones i el desenvolupament d'un sentit de responsabilitat social. La relació educativa entre alumne i educador s'estructura organitzant l'etapa en grups reduïts amb una atenció i un seguiment constant per part de l'educador i posant un fort èmfasi en activitats de tutoria grupal i personal.

S'assenyalen els següents aspectes rellevants d'aquesta experiència:

- Esclat té el convenciment que un dels objectius prioritaris és possibilitar a l'alumne el reingrés al sistema educatiu reglat, de ser possible en el mateix IES de procedència. Amb aquesta finalitat es vetlla perquè els vincles de la institució i de l'alumne siguin estrets i permanents i s'intenta que el jove pugui compartir des dels inicis activitats educatives amb el seu centre.



- L'habilitat per a dissenyar, organitzar i gestionar un dispositiu pedagògic, centrat en l'activitat al voltant d'uns tallers rotatoris, que permeten l'aprenentatge equilibrat entre formació professional i personal, humanista i tecnològica, de llenguatge, de comunicació i de continguts socials.
- La creació d'un clima capaç de despertar entre l'alumnat de referència la motivació, la participació i l'autoestima, competències bàsiques per a la seva integració social.
- L'existència d'un projecte cohesionat basat en el treball en equip d'uns professionals competents i amb capacitat d'aproximació a aquest col·lectiu d'alumnat.

#### **4. Reflexions per al debat. Conclusions i propostes**

**L'encert o la inadequació de les estratègies emprades té conseqüències en la consolidació, contenció o superació de les situacions d'exclusió social del col·lectiu d'adolescents més desfavorits.**

**Per bé que l'escola hi té un paper molt important a jugar, només per ella mateixa és incapaç de reconduir o canviar determinats models i comportaments.**

Les respostes educatives que els centres donen per atendre els alumnes amb les seves diferències varien d'un centre a l'altre, però l'encert o la inadequació de les estratègies emprades té conseqüències importants en la consolidació, contenció o superació de les situacions de segregació o exclusió social del col·lectiu d'adolescents més desfavorits.

Ens cal però assenyalar aquí que des de diferents sectors vinculats a l'escola es té la percepció que actualment es tendeix a sobreestimar la funció educadora d'infants i adolescents de l'escola, i sovint se li atribueix aquesta responsabilitat i competència en termes de quasi-exclusivitat, oblidant que l'entorn més immediat del jove i els mitjans de comunicació exerceixen sobre ell una gran influència. A més, són bastants les famílies que semblen haver dimitit de l'exercici de la funció educadora i sociabilitzadora dels seus fills i que deleguen en l'escola aquesta responsabilitat. Per bé que l'escola hi té un paper molt important a jugar, només per ella mateixa és incapaç de reconduir o canviar determinats models i comportaments.

D'altra banda, entre determinats sectors de l'opinió pública s'està produint una perillosa associació entre ESO i conflicte escolar, i molt especialment en l'ESO del sistema públic de les zones més desfavorides on s'identifica amb concentració de conflicte, baixos rendiments, fracàs escolar, problemes de convivència, etc. En definitiva, les dificultats existents des del sistema educatiu per a donar respostes positives a tots i cadascun dels nois i noies, està conduint a una

**Entre determinats sectors de l'opinió pública s'està produint una perillosa associació entre ESO i conflicte escolar.**

certa devaluació social de l'ESO, i al risc d'anul·lar o desvirtuar els aspectes més progressistes de la LOGSE.

No obstant això, i com a resposta a aquesta situació, molts centres estan introduint canvis i experiències innovadores. Igualment, des de diferents sectors interns i externs a l'escola, s'estan obrint vies i noves tendències d'actuació que plantegen que l'educació dels adolescents no és únicament responsabilitat de l'escola, i que només amb una obertura d'aquesta cap a enfora i amb la cooperació de l'entorn i el medi local en un sentit ampli, és possible donar resposta educativa a tots i cadascun dels adolescents.

També l'existència de recursos comunitaris (aules-taller, centres oberts...) dependents de les administracions locals, o d'associacions d'iniciativa social, que fins a l'aplicació de la LOGSE atenien els col·lectius d'adolescents amb elevat risc social, i que en aquests moments amb el canvi d'escenari educatiu estan replantejant les seves funcions, ha comportat la introducció de noves fórmules i estratègies de cooperació amb el sistema educatiu.

Algunes de les experiències seleccionades en l'estudi de casos incorporen estratègies de cooperació amb agents externs al sistema educatiu, estratègies que es manifesten particularment positives i eficaces en l'atenció al col·lectiu de referència.

En un sentit més ampli l'estudi de casos ens ha permès identificar les principals problemàtiques que planteja l'atenció escolar als joves en dificultat i risc d'exclusió social així com plantejar una sèrie de reflexions i determinar elements i condicions que poden dificultar o afavorir l'èxit en la prevenció del risc d'exclusió dels joves. Val a dir que molts dels interrogants són ara per ara de molt difícil resposta, per tant els enunciamos i els deixarem oberts perquè puguin servir de referent i punt de partida en polítiques i accions futures.

L'anàlisi de les experiències s'ha fet tenint en compte, d'una banda, la vinculació entre el centre i el territori on es troba emplaçat i la relació amb el tipus d'alumnat que acull i, de l'altra, la necessitat a la qual dona resposta. El resultat ens suggereix elements de reflexió a dos nivells:

- De caràcter general sobre el rol de l'escola, les tipologies de centre que s'estan configurant en funció de l'alumnat que acullen, i les conseqüències que se'n deriven.

- Sobre diferents modalitats de recursos i estratègies i les seves condicions per a l'èxit.

#### 4.1. Reflexions d'àmbit general

Tal com apuntàvem en el capítol 2, l'associació entre centre acollidor d'alumnat socialment desafavorit i centre ubicat en barri socialment desafavorit no és actualment un fet automàtic. Hem vist que sovint, una planificació educativa poc meditada en termes de conseqüències en desplaçament, mobilitat i possibles desercions d'alumnat potencial, o bé l'absència de planificació, fa que determinats centres es vegin progressivament descapitalitzats de les franges socials més benestants i normalitzades i concentren un alt nombre d'alumnes en dificultat amb independència d'on es troben emplaçats.

**Hi ha la percepció que el fet de portar a terme una experiència exitosa d'atenció a alumnes amb dificultats, pot conduir a què el centre "s'especialitzi" en l'atenció a aquest col·lectiu.**

Catalogats o no com a centres CAEP, amb recursos complementaris o sense, els centres que atenen alumnat amb especial dificultat no poden restar indiferents a la situació que se'ls planteja, i projecten i desenvolupen estratègies per a compensar les mancances i satisfer en la mesura del que els és possible les necessitats dels joves i adolescents que acullen. Sovint les seves experiències obtenen bons resultats, són conegudes i tenen un cert reconeixement en l'àmbit educatiu. Hi ha la percepció però, que moltes vegades, el fet de portar a terme una experiència exitosa d'atenció a alumnes amb dificultats, pot conduir que el centre "s'especialitzi" en l'atenció a aquest col·lectiu. En alguns casos les conseqüències són perverses ja que: a) es produeixen derivacions massives d'aquesta tipologia d'alumnes a aquests centres i b) els sectors "normalitzats" en fugen.

**Diferents circumstàncies poden abocar l'escola pública a la descapitalització de les franges d'alumnat més normalitzades, amb el consegüent detriment de l'ensenyament públic.**

Diferents circumstàncies, vinculades a les actuals polítiques educatives, al rol de l'ensenyament privat enfront del públic, a les relacions escola-territori, juntament amb les situacions exposades, poden abocar l'escola pública a la descapitalització de les franges d'alumnat més normalitzades i amb potencial de rendiment escolar alt, amb el consegüent detriment de l'ensenyament públic. Cada vegada més, la composició de la població escolar dels centres públics no reflecteix la composició social de la població de l'entorn del centre.

En aquest context es plantegen les següents grans qüestions:

- Les fórmules administratives mitjançant les quals es promouen accions positives en determinats centres, són adequades? Són suficients?

- Per a l'atenció a col·lectius de minories ètniques o infants i joves immigrants és més adient la concentració o la redistribució en diversos centres?
- El que anomenem "especialització", és forçosament sempre un fenomen negatiu? Quines condicions s'han de donar perquè les experiències positives no derivin cap a situacions perverses?

### ***Diversitat d'alumnes i desigualtats socials***

No abordarem aquí la problemàtica de l'educació i desigualtats socials. Des de l'àmbit de la sociologia de l'educació s'han fet i s'estan fent interessants aportacions sobre aquest tema, algunes d'elles especialment vinculades als efectes de la implantació de la reforma educativa.<sup>3</sup>

No podem, però, deixar de fer esment que en l'àmbit de la recerca que ens ocupa, les principals dificultats que apareixen en els centres estan molt més vinculades a la presència d'alumnes que pateixen fortes desigualtats socials, que a les estratègies educatives per a fer front a la diversitat d'alumnes, les quals, per si soles es mostren absolutament insuficients. És a dir, en la majoria dels casos els centres han de fer front a un tipus de diversitat que té el seu principal origen en la desigualtat. És evident que aquesta situació requereix el desenvolupament i posada en funcionament d'estratègies educatives diferenciades i que si bé es manifesten positives i raonablement exitoses amb alguns alumnes, pateixen fortes limitacions.

D'altra banda i com a problemàtica particular, l'atenció a infants i joves provinents de minories ètniques com a conseqüència del fort moviment migratori que Catalunya experimenta en els darrers anys, és per als centres d'ensenyament un repte relativament recent i per a molts d'ells nou; garantir la integració tot educant en el respecte a la diferència i facilitar a aquest col·lectiu un servei eficaç, necessita d'estratègies i professionalitats específiques.

Només amb polítiques educatives compensadores i generadores de recursos i mecanismes de discriminació positiva cap als centres que concentren alumnat socialment desafavorit, l'escola podrà jugar una funció social democràtica que tendeixi cap a la igualtat d'oportunitats.

**En la majoria dels casos els centres han de fer front a un tipus de diversitat que té el seu principal origen en la desigualtat.**

**Només amb polítiques educatives compensadores l'escola podrà jugar una funció social democràtica que tendeixi cap a la igualtat d'oportunitats.**

### ***Centres d'Atenció Educativa Preferent o Zones d'Atenció Preferent? Models i propostes.***

Un dels mecanismes que l'administració planteja és declarar Centres d'Atenció Educativa Preferent (CAEP) determinats centres en els quals la concentració d'alumnat en risc és pal·lesa, en les zones especialment desfavorides. L'administració dota de recursos humans i materials complementaris els centres així catalogats. En relació a aquest fet, hi ha valoracions diferents sobre els seus efectes, avantatges i inconvenients. En quins casos aquesta catalogació pot resultar avantatjosa per al centre?

La declaració de CAEP, amb el consegüent augment de recursos en relació a les dotacions estàndard de la resta de centres, com a mesura compensadora de les dificultats a les quals han de fer front, té efectes desiguals segons el nombre de centres, el seu emplaçament i la seva posició en el territori.

Si ens referim a una zona àmplia on hi ha diversos centres educatius dels quals un és declarat CAEP, la denominació té per a aquest efectes negatius, ja que es produeix una estigmatització i moltes famílies es qüestionen l'oportunitat d'escollir aquest centre per als seus fills. D'altra banda, el grau d'especialització en l'atenció als alumnes en dificultat que adquireix el centre i els professionals que hi operen enfront als altres centres del territori, comporta que, d'una forma "natural", alumnes en risc siguin orientats cap a aquest centre, en benefici dels restants centres de la zona que acullen els sectors més normalitzats. Es produeix, doncs, una polarització i concentració del conflicte.

**En una zona àmplia on hi ha diversos centres educatius dels quals un és declarat CAEP, la denominació té per a aquest efectes negatius, ja que es produeix una polarització i concentració del conflicte.**

Quan l'àmbit territorial és delimitat, reduït i amb una forta personalitat pròpia, i el centre o centres amb què compta són declarats CAEP, la situació és diferent. En aquests casos l'estigmatització del centre no desapareix però canvia de registre; és el barri el que està estigmatitzat, el centre n'és una peça més: un centre gueto en un barri gueto. És poc probable que el fet de declarar-lo CAEP sigui la causa que allunyi sectors normalitzats, i per tant li és beneficiós ja que li permetrà disposar de més recursos per a atendre un alumnat al qual no seria possible atendre adequadament amb recursos ordinaris.

En qualsevol cas, però, en zones amb concentració de població socialment desfavorida i amb presència de diferents

**En lloc de declarar un únic centre com a CAEP, és més equitatiu considerar el territori com a “Zona d’Acció Educativa Preferent”, en la qual tots els centres –els concertats inclosos– haurien de compartir la responsabilitat d’atendre l’alumnat.**

centres educatius, hi ha coincidència a afirmar que, més que declarar un únic centre com a CAEP, és més adient i equitatiu considerar el territori com a “Zona d’Acció Educativa Preferent”, mereixedora d’especial atenció i en la qual tots els centres –els concertats inclosos– haurien de compartir la responsabilitat d’atendre l’alumnat, i així s’evitaria la segmentació.

Cal assenyalar però que en l’actualitat les accions positives que s’adrecen als CAEP són insuficients i no esdevenen prou compensadores. Calen mesures més decidides, més flexibles, i substancialment diferenciades de les mesures administratives ordinàries. Els centres CAEP, tot i que gaudeixen d’alguna petita possibilitat de proposar personal adient, igual que els altres, estan sotmesos als vaivens administratius, la inestabilitat de plantilles, i la incertesa respecte de la qualitat i quantitat de recursos amb què podran comptar.

Per a una acció positiva eficaç caldria garantir una sèrie d’aspectes fonamentals:

- L’elaboració de projectes d’intervenció que recollissin la problemàtica específica del territori i del centre o centres que hi són emplaçats, i animar els IES a presentar propostes i Projectes Educatius de Centre ambiciosos, per a fer-hi front en tota la seva amplitud.
- Dotar els centres dels equipaments i recursos materials i humans necessaris per a garantir la viabilitat d’aquests projectes.
- Determinar els perfils professionals necessaris en aquesta tipologia de centre i vetllar perquè el professorat i altres professionals susceptibles d’intervenir s’ajustin a aquests perfils, garantint la plantilla necessària i la seva estabilitat.

**L’escola hauria de convertir-se en el nucli i motor d’un projecte d’atenció educativa comunitària.**

D’altra banda, les accions positives en aquests tipus de centres, només són eficaces si van acompanyades d’un engranatge d’accions compensadores en el barri que comprometi les diferents administracions amb competències en el territori (només amb la dignificació del barri i l’atenció als seus ciutadans es pot aconseguir una escola digna). De fet, l’escola hauria de convertir-se en el nucli i motor d’un projecte d’atenció educativa comunitària amb la intervenció i al

servei del pares, famílies, entitats i associacions presents en el territori. Per a fer-ho possible és necessari el següent:

- La voluntat dels ensenyants i altres professionals de l'acció social d'entrar en una dinàmica de treball socioeducatiu per a la comunitat i per tant el reconeixement de les funcions i tasques que aquesta responsabilitat implica.
- La dotació de recursos humans extraordinaris i d'una organització que permeti aquest treball i que per tant sigui reconegut en termes de remuneració i disponibilitat horària.
- La infraestructura i equipaments als centres i al barri, necessaris per a l'execució del seu projecte socioeducatiu sense escatimar recursos.

Per a concloure aquestes reflexions i suggeriments apuntem que seria de gran interès l'estudi d'iniciatives amb anys de tradició i amb bons resultats en altres països com és el cas de les Accelerated Schools de USA (vegeu Levin, H. M. 1998: "Accelerated Education for an accelerated economy", Education Policy Studies Series. Occasional Paper, n. 9, novembre, Hong Kong Institute of Education Research, Hong Kong). També les Missions Locales de França han aconseguit èxits en el tema que ens ocupa (Swartz B. 1985. La inserció social i professional dels joves. Diputació de Barcelona. Barcelona).

### ***Concentració o redistribució: Planificació educativa territorialitzada i participativa***

**No hi ha models d'actuació únics. Cada territori compta amb una història i una realitat pròpia i multifactorial que el fa únic i diferent d'altres zones.**

L'experiència ens mostra que les grans qüestions de difícil resposta al voltant de la redistribució o concentració d'alumnes amb dificultats, pertanyents o no a minories ètniques, i la resta d'interrogants que giren de forma col·lateral a aquest tema, només es poden abordar a partir de tractaments territorials específics i individualitzats. Solucions que es poden configurar com a bones -o menys dolentes- en una zona determinada es manifesten perverses i negatives en d'altres. No hi ha models d'actuació únics. Cada territori compta amb una història i una realitat pròpia i multifactorial que el fa únic i diferent d'altres zones que poden patir situacions de desigualtats socials similars.

Una de les grans dificultats que es donen quan es plantegen les qüestions relatives a planificació educativa a l'actualitat és que generalment aquesta funció s'exerceix de manera

**Una de les grans dificultats de la planificació educativa a l'actualitat és que generalment aquesta funció s'exerceix de manera unilateral des de l'administració educativa.**

unilateral i fragmentada des de l'administració educativa, sense comptar amb la resta d'agents educatius del territori.

És important, especialment en les zones on conflueixen més problemàtiques, que es creïn instàncies de participació educativa on es debatin les principals qüestions de l'àmbit de l'educació que afecten la zona. Caldria que en aquestes instàncies hi participessin les administracions autonòmica i local amb els seus diferents serveis socioeducatius, els centres educatius públics i privats concertats, i en alguns casos entitats especialment rellevants en el territori.

D'aquesta manera es podria arribar a solucions compartides i consensuades que evitarien l'estigmatització dels centres i facilitarien l'atenció educativa adient i no segregadora de tot l'alumnat de la zona.

Igualment aquest tipus d'instàncies es poden configurar com un bon marc per a la generació de noves propostes d'actuació, l'intercanvi d'experiències, i en general, per a enriquir i millorar la dinàmica educativa del barri, evitant així els efectes perversos de "les bones pràctiques" als quals fem referència a l'inici d'aquest apartat.

Han començat a funcionar en diferents zones algunes experiències d'aquest tipus i malgrat el seu caràcter incipient es mostren com un bon camí per a fer front a les problemàtiques vinculades a l'àmbit que ens ocupa.

## **4.2. Reflexions relatives a les diferents modalitats de recursos i estratègies**

### **4.2.1. Les Unitats d'Escolarització Externa**

**La creació d'UEE és en si mateixa una contradicció del sistema educatiu, ja que és una manera de reconèixer que l'escola no pot donar resposta educativa a tots els nois i noies.**

La creació d'Unitats d'Escolarització Externa és en si mateixa una contradicció del sistema educatiu, ja que és una manera de reconèixer que ara per ara, l'actual concepció de l'escola no pot donar resposta educativa a tots els nois i noies.

D'altra banda, amb les UEE es reconeix per primera vegada el caràcter educatiu de diferents experiències formatives i educatives que fins fa poc pertanyien al camp de l'educació no formal (aules-taller, centres oberts, etc.) i es reconeixen altres perfils professionals (diferents del de professor de secundària) idonis per a prestar atenció educativa a un ventall d'adolescents amb dificultats.



**La relació i coordinació que mantinguin amb els IES de procedència dels alumnes és una de les claus per tal que les UEE no es converteixin en un recurs pervers que consolidi una doble xarxa i siguin “el recurs” per als nois exclosos del sistema.**

Les UEE, com a dispositiu al servei del sistema educatiu capaç d'oferir amb èxit models i estratègies educatives “fora de l'escola”, corren el perill, si no es té molt clar quin és el seu disseny i quina la seva funció i interacció amb els recursos educatius ordinaris, de derivar en una xarxa segregadora i paral·lela als centres de secundària. Aquest fet serà més o menys probable en funció del nivell de relació i coordinació que mantinguin amb els IES de procedència dels alumnes. Aquesta és una de les claus importants per tal que les UEE no es converteixin en un recurs pervers que consolidi una doble xarxa i siguin “el recurs” per als nois exclosos del sistema.

Partint d'aquestes consideracions, les UEE com a dispositius “externs al sistema” han de configurar-se com un recurs molt extraordinari i minoritari.

Un altre plantejament, que deixem per a debats futurs, seria el canvi de concepció del que es considera escola, per una concepció que anés més enllà de les activitats proposades i que tenen lloc en el marc d'un recinte: és a dir, l'escola entesa com a organització coordinada i en xarxa amb els diversos recursos educatius capaços de contribuir a la consecució dels objectius que es planteja l'ESO.

De totes maneres, la novetat i el caràcter experimental de les diferents UEE, així com l'anàlisi de les dues experiències analitzades, ens planteja algunes reflexions i encara molts interrogants tant sobre el model a desenvolupar com sobre les perspectives en el futur més immediat. Malgrat això, l'anàlisi de les experiències i el diàleg amb els seus responsables ens permet d'apuntar a continuació algunes consideracions i propostes adreçades a evitar el possible caràcter segregador i excloent d'uns recursos que a la pràctica es manifesten bons i positius per a una bona part dels alumnes que no poden continuar una escolarització normalitzada als centres de secundària.

***L'escolarització compartida: element essencial per a evitar la segregació i la doble xarxa***

El plantejament inicial de les UEE és que els alumnes hi siguin presents a temps parcial sense perdre el vincle amb el centre educatiu; és a dir, que es tracti d'una “educació compartida” entre el centre educatiu de procedència i la institució concertada com a UEE. La realitat actual posa de manifest les dificultats per “compartir” l'espai educatiu, i les UEE

**Si des dels IES l'existència de les UEE és percebuda com un recurs-solució on derivar els nois conflictius, l'escolarització compartida esdevé impossible o un fracàs.**

corren el perill d'esdevenir centres paral·lels. És per tant imprescindible fer front a aquestes dificultats que a grans trets tenen a veure amb dues situacions: d'una banda, la qüestió de territorialització que esmentem més endavant, i sobre la qual es dona un plantejament diferent des les dues experiències analitzades. D'altra banda, és determinant la posició adoptada des dels IES de referència dels nois. Si des dels IES l'existència de les UEE és percebuda com un recurs-solució on derivar els nois conflictius i desentendre's de la seva educació, l'escolarització compartida esdevé impossible o un fracàs. Alguns responsables de les UEE afirmen que en aquests casos, quan se sap que el noi no serà ben rebut a l'institut d'origen i que és percebut com un problema, és contraproduent intentar compartir el seu procés educatiu, ja que la situació aportarà un nou fracàs al jove. Afortunadament, es donen situacions en què l'actitud col·laboradora dels IES permet tímids plantejaments d'escolarització compartida amb èxit.

### ***Territorialització***

Pel que fa a la territorialització de les UEE se'ns plantegen els següents interrogants:

- Quin model territorial és més adient per a les UEE?
- Quins vincles és bo que s'estableixin entre el barri o localitat de procedència dels nois i el barri d'ubicació de l'UEE?
- El principi general acceptat pels IES ordinaris, pel qual es considera positiu l'arrelament del centre educatiu al barri de procedència de l'alumnat, segueix essent vàlid en el cas de les UEE?

Les 2 experiències analitzades responen a plantejaments territorials diferents. La majoria d'alumnes de l'Esclat són del barri d'ubicació de l'UEE i d'IES propers, produint-se una elevada identificació entre els joves i el territori. Per contra, la UEE de MAIN atén alumnes de catorze IES diferents pertanyents a nou poblacions del Vallès, amb la qual cosa no hi ha cap mena de lligam entre ells i el territori on s'ubica la UEE. Cap de les dues fórmules és considerada prou satisfactòria pels seus responsables; en el darrer cas per una excessiva dispersió i en el primer es valora que la identificació dels joves amb el barri dificulta el trencament dels rols establerts al carrer i la possibilitat que la UEE representi un canvi real en el seu itinerari vital i formatiu.

**Cal avançar cap a un model en el qual la UEE tingui un caràcter territorial definit i reduït.**

Sembla clar però, que en relació a l'abast territorial de les UEE, cal avançar cap a un model en el qual la UEE tingui un caràcter territorial definit i reduït. Aquest tipus de recursos, igual que la resta de recursos educatius és bo que tinguin connotacions territorials i que s'integrin en el medi. D'altra banda, com es pot dur a terme una escolarització compartida sense territorialitat? No és possible o és molt difícil establir relacions de coordinació amb els Instituts de procedència i mantenir els vincles entre aquests i els alumnes derivats si no es dóna aquesta vessant territorial. L'única manera de poder avançar en la relació amb els IES i en el treball en xarxa és acotant l'àmbit territorial de les UEE.

### ***El procés de derivació d'alumnes a les UEE***

**Les UEE manifesten que en molts casos la problemàtica del jove té l'origen en malalties mentals i sobrepassa la seva capacitat d'intervenció.**

Aquest és un factor determinant per a la configuració del grup i per al disseny de propostes educatives adaptades a la tipologia d'alumnat. Sovint els processos i procediments de derivació no són suficientment acurats i la informació disponible sobre els usuaris i les problemàtiques que originen la seva derivació és precipitada o escassa la qual cosa dificulta el disseny i la configuració de grups coherents respecte a aquest. Les UEE analitzades manifesten que massa sovint es donen casos en els quals la problemàtica del jove té l'origen en malalties mentals i sobrepassa per tant la seva competència i capacitat d'intervenció. En aquestes situacions la intervenció àgil i coordinada de les institucions sanitàries i especialment del CAPIP esdevé absolutament necessària per a l'atenció a aquests adolescents.

### ***Les UEE per als alumnes de primer i segon cicle o només per als alumnes de segon cicle?***

Respecte d'aquesta qüestió, les dues experiències UEE analitzades tenen punts de partida diferent. Mentre l'Esclat atén nois i noies d'ambdós cicles, MAIN com a plantejament de la institució admet només alumnat de segon cicle. De totes maneres es valora conjuntament que l'adscripció d'alumnes de dotze i tretze anys a les UEE és poc adient, llevat de casos molt excepcionals. Alumnes que gairebé no han tingut temps de ser atesos a l'ESO, i per als quals els centres no han desenvolupat mesures oportunes en els primers anys d'escolarització, no haurien de ser derivats de forma tan prematura cap a recursos externs.

**Cal que s'estableixi des de l'administració una normativa marc que defineixi què són les UEE i que estableixi un tractament igual per a totes les UEE, sobretot pel que fa al finançament,**

**Hi ha factors organitzatius i metodològics de les UEE "exportables" als IES, fonamentalment es tracta dels mateixos factors d'èxit que s'apliquen a les UAC.**

### ***Autonomia organitzativa i regulació de les UEE***

Si bé es bo que les diferents UEE gaudeixin d'autonomia per a organitzar-se de la millor manera per a fer front a les necessitats que se'ls planteja, l'Administració educativa ha de clarificar i regularitzar el seu funcionament establint un marc comú d'actuació. Per una banda cal que estableixi una normativa marc que defineixi què són les UEE i com s'inscriuen en el marc del sistema educatiu, i per altra banda hi ha d'haver des de l'Administració un tractament igual per a tots aquests recursos, sobretot pel que fa al finançament, tipus de places per conveni, etc.

### ***No tots els recursos són una UEE***

És especialment important insistir que qualsevol recurs extern de formació (un PGS, o un curs ocupacional, etc.) on pot assistir a temps parcial o conjunturalment un alumne, no és una UEE. Una UEE és una acció educativa especialment dissenyada per dur a terme una modificació curricular de l'ESO per a determinats alumnes. Amb això no volem dir que en alguns casos i per alguns alumnes no sigui positiva la seva incorporació parcial i tutoritzada des dels IES, a *algun recurs extern professionalitzador i no academicista*.

### ***Els factors d'èxit de les UEE són exportables als IES?***

Hi ha diferents factors, en general coincidents entre les dues UEE estudiades, que s'identifiquen com a clau per a l'èxit de l'atenció educativa amb la tipologia d'alumnat propi de la UEE. Alguns d'aquests factors van intrínsecament vinculats a la naturalesa del recurs -"una escola que no sembla escola i que està fora de l'escola"- però es podria pensar que hi ha factors organitzatius i metodològics "exportables" als IES.

Fonamentalment es tracta dels mateixos factors d'èxit que s'apliquen a les UAC; destacarem només els següents:

- l'atenció tutorial individualitzada
- l'existència d'un educador referent
- l'aplicació de metodologies actives i manipulatives
- la realització d'aprenentatges professionalitzadors
- el funcionament amb grups reduïts i reducció de la ràtio
- la col·laboració i cooperació amb recursos i agents externs.

### ***Més qüestions al voltant de les UEE***

Queden encara molts interrogants oberts sobre el funcionament de les UEE. Hem d'acabar, per exemple, els que

**Podria ser interessant pensar en un traspàs de professionals entre el sistema educatiu i els recursos externs en ambdós sentits.**

nement de les UEE. Hem d'esmentar, per exemple, els que fan referència als procediments i distribució de funcions entre la UEE i els IES per a les acreditacions del alumnes adscrits a les UEE, que és encara un tema no resolt.

Un altre tema que segurament s'haurà d'abordar és el dels professionals de les UEE majoritàriament provinents de l'àmbit de l'educació social, i que potser necessitaran processos de formació i actualització en l'àmbit de l'organització i desenvolupament curricular de l'ESO. En aquest sentit pensem que podria ser interessant pensar en un traspàs de professionals entre el sistema educatiu i els recursos externs en ambdós sentits, per tal de complementar i ampliar els respectius perfils, funcions i competències professionals.

### ***El futur incert de les UEE***

Hi ha molts factors, alguns dels quals ja s'han anat apuntant, que ens fan pensar en un futur incert de les UEE. Aquestes poden derivar cap a un model d'aula concertada d'ESO adaptada, cap a un recurs més integrat dins els IES o cap a una escolarització compartida amb els IES de procedència dels alumnes. En aquests moments i donada l'actual realitat dels IES, tot sembla apuntar cap a una tendència d'externalització del recurs. Pensem però, que si fos així es perdria l'oportunitat d'avançar cap a una concepció i model d'escola més avançat, obert i integrador.

### **4.2.2. Les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC)**

En aquests moments en molts centres de secundària, malgrat la utilització de diferents estratègies d'atenció a la diversitat, hi ha un nombre d'alumnes que no poden ser atesos des de l'aula ordinària. El plantejament ideal de poder atendre tot l'alumnat amb recursos ordinaris sembla no ser possible, i per tant les UAC esdevenen un bon recurs en molts centres.

**La UAC permet d'una banda un cert allunyament del model tradicional més escolar i, per l'altra, una atenció més individualitzada.**

La UAC permet d'una banda un cert allunyament del model tradicional més escolar, i per l'altra una atenció més individualitzada i propera a l'alumne. És una fórmula institucionalitzada d'adoptar estratègies didàctiques flexibles, obertes, dinàmiques i manipulatives, trencant els esquemes d'espai i temps regulats a l'aula ordinària. Se sol treballar amb grups molt reduïts que afavoreix l'atenció individualitzada.

Cal, però, parar atenció en les condicions en què es posa

**La UAC pot convertir-se en un recurs pervers que afavoreixi la segregació de l'alumnat amb més dificultats i passi a ser el "lloc inevitable" de concentració del fracàs exercint més una funció d'aparcament que no pas de superació.**

en funcionament, ja que pot convertir-se en un recurs pervers que afavoreixi la segregació de l'alumnat amb més dificultats i passi a ser el "lloc inevitable" de concentració del fracàs exercint més una funció d'aparcament i sala d'espera per l'abandó legal i definitiu que no pas de superació, recuperació de mancances i capacitació per a la reinserció escolar o la inserció social i laboral.

Durant el curs 1998-99 han funcionat a Catalunya 170 UAC, de les quals 99 s'iniciaren el curs 1997-98. No semblaria exagerat dir que no en trobaríem dues d'iguals ni en el que respecta la seva organització, a les propostes didàctiques, als perfils i titularitats del professorat que hi intervé ni a les seves respectives dedicacions i continguts. No obstant això, totes les que aconseguen un cert èxit comparteixen principis i tenen elements en comú.

En els punts que segueixen ens ocuparem dels diversos models d'UAC, de les qüestions que actualment es plantejen respecte de l'eficàcia d'aquest recurs, així com d'allò que els professionals que hi estan actualment implicats consideren que cal tenir en compte si es vol aplicar aquest recurs amb possibilitats d'èxit.

### ***Modalitats d'UAC***

L'anàlisi de les experiències considerades, així com el coneixement d'altres recursos UAC, ens porta a diferenciar dos models o concepcions diferents:

- La UAC com a grup: el recurs UAC atén un grup diferenciat d'alumnes seleccionats. Poden donar-se dues possibilitats:
  - a) el grup d'alumnes realitza tot el seu horari en el recurs
  - b) els alumnes del grup que comparteixen alguns crèdits amb altres companys de nivell.
- La UAC com a servei: L'alumnat pertany a un grup classe ordinari, i comparteix amb els seus companys tutoria i altres crèdits. En unes hores determinades assisteix al recurs UAC per a realitzar-hi diferents activitats.

La posada en funcionament d'un o altre model depèn de molts factors, fonamentalment de la tipologia d'alumnat a atendre, del professorat implicat i del projecte i organització del centre. L'anàlisi de diferents experiències d'ambdós models, no ens ha deixat establir criteris clars que permetin als

centres orientar la seva opció cap un o altre model en funció del seu context i tipologia d'alumnat. Observem, però, que en alguns dels casos que s'aplica el model grup, l'opció es justifica per l'existència al centre d'un alumnat en situació de rebuig a l'escola amb clara predisposició a l'absentisme i abandó escolar. En aquests casos sembla que l'estructura de grup fix augmenta les possibilitats dels nois i noies de disposar d'un seguiment i acompanyament tutorial més acurat, "d'enganxar-se" al projecte i prosseguir el seu procés educatiu. Per contra, augmenta també les possibilitats de segregació d'aquest grup d'alumnes respecte dels seus companys.

### ***Les UAC i la col·laboració i relació amb recursos externs***

**La vinculació de la UAC amb recursos externs és un element clau per a la motivació de l'alumnat ja que permet participar d'uns recursos atractius i possibilita portar a terme pràctiques de treball real.**

Les dues experiències UAC estudiades amb profunditat presenten un element d'innovació que és la vinculació de l'activitat de l'alumnat de la UAC amb recursos externs i de projecció externa en el territori, ja sia en el marc de la col·laboració amb l'administració local, o amb entitats/institucions del territori (vegeu les experiències de l'IES Enric Borràs de Badalona i de l'Escola Industrial de Sabadell). Aquest és un element clau per a la motivació de l'alumnat i l'èxit del recurs, ja que permet d'una banda participar d'uns recursos preprofessionalitzadors molt més atractius que els que pot oferir el centre en condicions ordinàries i possibilita, per l'altra, portar a terme pràctiques de treball real.

Entre les dificultats que cal superar i a les quals han de fer front els centres per a desenvolupar aquest tipus de projectes, podem esmentar les derivades de la intervenció educativa de professionals que no són del cos d'ensenyants; la realització d'una part del currículum fora del centre educatiu; la gestió de recursos econòmics "no regulars"; la fragilitat, en tant que són projectes que depenen fonamentalment de la voluntat i entesa entre professors i institucions de l'entorn, etc.

**Només amb una nova concepció des de l'administració educativa més oberta i flexible podran desenvolupar-se aquests tipus d'experiències.**

Només amb una nova concepció des de l'administració educativa més oberta i flexible, que permeti als centres una major autonomia organitzativa, i amb la sensibilització i voluntat de les institucions de l'entorn per cooperar en el procés educatiu dels adolescents amb més dificultats, podran desenvolupar-se i consolidar-se aquest tipus d'experiències.

Tanmateix, obren una via innovadora de gran interès pel nivell de resultats que assoleixen. Constitueixen l'embrió per a la consolidació de nous enfocaments de l'acció educativa.

### ***Condicions per a l'èxit de les UAC***

Els centres que estan duent a terme un projecte d'UAC capaç d'aconseguir progressos en el seu alumnat convergeixen en els següents plantejaments, que proposem com a conclusions:

- La UAC és considerada com un dispositiu on l'èxit dels alumnes que hi participen és possible. Sovint es considera l'alumnat difícil com a irrecuperable i es pot caure en la temptació de considerar la UAC essencialment com un recurs per eliminar la distorsió dins el grup-classe. En aquest cas la UAC es justificaria més per la necessitat del funcionament del grup classe normalitzat que no pas per l'atenció que cal als alumnes en dificultat.
- El centre parteix del principi que cal donar resposta a tots els alumnes oferint diferents itineraris, estratègies i recursos adequats a cadascun d'ells. La UAC és, doncs, un recurs més dins un ampli ventall de dispositius d'atenció a la diversitat, i els alumnes arriben a aquest recurs quan els altres s'han manifestat insuficients o ineficaces.
- Els alumnes que participen en la UAC són diversos. Les seves necessitats, mancances, ritmes d'aprenentatge i capacitat de socialització i adaptació en l'aula ordinària difereixen d'un alumne a un altre. Es dissenya el projecte UAC pensant en una atenció personalitzada i no en un grup-classe homogeni.
- Es considera positiu que l'alumnat realitzi activitats amb altres companys fora de la UAC. Cada alumne participa en la UAC el temps que necessita, tant en durada com en nombre d'hores setmanals, i es vetlla per a garantir que el tipus d'activitats amb les quals cada alumne completarà el seu horari escolar són properes als seus interessos, que hi pot mostrar i desenvolupar alguna competència, i participar activament i que serà atès i ajudat quan tingui dificultats.
- La UAC és un més dels projectes del centre, i com els altres està integrat en el projecte educatiu i és conegut, assumit i respectat per tot el professorat. Això permet que l'alumnat de la UAC sigui acollit i tractat adequada-

**La UAC és un més dels projectes del centre i està integrat en el projecte educatiu i és conegut, assumit i respectat per tot el professorat.**



ment en la resta de matèries que comparteix amb el grup-classe. Si aquest aspecte no es pren en consideració, moltes vegades l'alumnat de la UAC fracassa, no tant pel que fa durant les hores-UAC, sinó pel tracte que rep en l'aula ordinària.

- La UAC és liderada i conduïda per un grup de professors identificats amb el projecte i amb una certa dosi d'entusiasme. No hi ha un perfil clar de professor UAC, però es considera essencial i prioritari tenir una especial sensibilitat cap a aquest tipus d'alumnat i capacitat per a comunicar-s'hi. El professorat que hi intervé és un equip pluridisciplinar i cada membre és en certa mesura polivalent i obert i predisposat a posar els seus coneixements i habilitats al servei del projecte així com a adquirir-ne i desenvolupar-ne de nous si cal. El professorat és l'element clau del bon funcionament de la UAC.
- L'activitat de la UAC es duu a terme sempre amb un nombre d'alumnes reduït, tant en la modalitat UAC com a servei, on el nombre d'alumnes atesos alhora pot variar entre 4 i 15, com en la modalitat UAC com a grup en què el nombre no sobrepassa mai els 15 alumnes. Això permet una atenció individualitzada, tant pel que fa a l'assignació de tasques com al seguiment de la seva execució i apreciació i valoració dels processos i resultats.
- La metodologia emprada és sempre activa, participativa i sovint basada en projectes, de ser possible amb participació i projecció externa al centre. L'activitat se sol basar en un centre d'interès manipulador com a eix vertebrador d'aprenentatges. S'assenyalen com a especialment exitoses aquelles experiències que es duen a terme amb la cooperació i implicació d'altres institucions i entitats. Aquesta col·laboració pot consistir a oferir recursos materials i humans al servei del projecte, o bé un camp de treball real i útil fora del marc escolar, la qual cosa representa un element de motivació important per aquest tipus d'alumnat.
- La funció tutorial i la figura del tutor és essencial per a l'adhesió i participació activa dels alumnes en el projecte. No es tracta només d'una tutoria tècnicament eficient, sinó que contempla també la vessant de la relació humana i afectiva que converteix el tutor en un adult de referència i acompanyament.

**S'assenyalen com a especialment exitoses aquelles experiències que es duen a terme amb la cooperació i implicació d'altres institucions i entitats.**

**La funció tutorial contempla també la vessant de la relació humana i afectiva que converteix el tutor en un adult de referència i acompanyament.**

#### 4.2.3. El treball en xarxa en el territori

En el camp dels projectes d'intervenció social no és nou parlar de la necessitat del treball en xarxa en el territori per tal d'abordar d'una manera global les necessitats i problemàtiques que afecten les persones.

**El treball en xarxa en l'àmbit educatiu és una pràctica molt poc estesa i menys encara quan ens referim a l'ensenyament secundari.**

No obstant això, en l'àmbit educatiu aquesta és una pràctica molt poc estesa i menys encara quan ens referim a l'ensenyament secundari. Fins a l'aplicació de la LOGSE, la majoria dels centres de secundària havien viscut obviant les problemàtiques socials i familiars del seu alumnat, entre altres coses perquè sovint aquestes situacions no es manifestaven en el si dels centres educatius, donat que els alumnes amb més dificultats ja no cursaven l'ensenyament secundari o bé l'abandonaven quan entraven en un procés de dificultat o conflicte educatiu.

Amb l'aplicació de la LOGSE i l'escolarització amb caràcter obligatori de tots els nois i noies de la franja 12-16, la situació canvia radicalment, i no solament perquè apareixen situacions vinculades a problemàtiques socials i familiars, sinó també pel que implica la condició d'adolescent en els comportaments i actituds de molts nois. En els centres sorgeixen noves necessitats i nous conflictes, i comencen a aparèixer, sobretot en els IES de les zones més desfavorides, noves figures professionals desconegudes fins aleshores, que provoquen un cert desconcert entre el professorat. Ens referim a l'educador i l'assistent social, als professionals de l'EIAIA, la DGAI, el CAPIP, el mediador/a social, etc. Paral·lelament aquest conjunt de professionals identifiquen els IES com a nous marcs d'intervenció amb la població adolescent.

**El treball en xarxa s'està construint dia a dia i no és un procés fàcil per als centres educatius que han d'introduir una dinàmica nova en la seva manera de treballar.**

A partir d'aquí s'inicia un procés d'acostament entre el professorat i aquests agents externs; acostament que, superat el primer desconcert, dona lloc a un coneixement mutu i a noves formes de treballar i organitzar-se per tal de donar una atenció educativa a tot l'alumnat i fer front a les situacions de marginació i de risc exclusió escolar i social.

Sovint, que els centres hagin aconseguit treballar en xarxa ha estat fruit més d'una reacció enfront de les imperioses necessitats socials i familiars d'un sector de l'alumnat que no pas d'un procés premeditat i planificat d'antuvi. El treball en xarxa s'està construint dia a dia i no és un procés fàcil per als centres educatius que han d'introduir una dinàmica

per als centres educatius que han d'introduir una dinàmica nova en la seva manera de treballar.

A partir de l'experiència analitzada de l'IES Pau Claris i d'altres centres que han endegat un procés d'aquest tipus, plantegem a continuació algunes consideracions i propostes de treball:

### ***Què significa treballar en xarxa?***

**El treball en xarxa implica avançar un pas més en l'estricta tasca de coordinació i significa participar, compartir i corresponsabilitzar-se.**

El treball en xarxa implica avançar un pas més en l'estricta tasca de coordinació. Treballar en xarxa significa també: participar, compartir i corresponsabilitzar-se; participar en el processos de disseny i millora de les accions; compartir les problemàtiques i necessitats dels adolescents i les seves famílies; corresponsabilitzar-se a l'hora d'assumir determinades funcions en els plans d'acció de cada jove.

Des dels centres educatius aquest treball s'ha de realitzar com a mínim a dos nivells: per una banda, cal la intervenció directa amb l'adolescent i les seves famílies; per l'altra cal contemplar un nivell de planificació i disseny d'accions, d'estratègies organitzatives i de funcionament, etc.

### ***Professionals que intervenen en el treball en xarxa***

Els professionals que intervenen en el treball en xarxa són molt diversos i tenen diferents procedències. Fonamentalment, podem distingir els següents tipus:

- Professionals dels centres educatius: el psicopedagog, professorat de pedagogia terapèutica, tutors, coordinador pedagògic, cap d'estudis, etc.
- Professionals dels serveis educatius: EAP, SEDEC (integració lingüística d'immigrants) i el servei de compensatòria.
- Professionals dels serveis externs: educador social, assistent social, professionals de l'EAIA, DGAI, CAPIP, policia local, tècnics de sanitat de promoció econòmica, entitats d'iniciativa social del territori, ONG, etc.

És evident que no cal que en totes les situacions intervinguin totes aquestes figures professionals, però és necessari crear una estructura mínima estable a la qual s'incorporen en cada cas els professionals pertinents.

### ***Àmbits d'intervenció***

Des del treball en xarxa es poden abordar moltes temà-

ques diferents. En primer lloc cal tenir present que no s'ha adreçar únicament a l'alumnat en situació de risc sinó que pot ser una manera de treballar adreçada a tot l'alumnat i que ajudi substancialment a millorar el clima del centre. No obstant això, és cert que gairebé sempre el treball en xarxa emergeix inicialment per fer front a les situacions de més dificultat. D'entre els diferents aspectes que poden ser objecte de treballar de manera compartida, n'assenyalem alguns:

- a) Situacions d'absentisme, abandó escolar i desescolarització.
- b) Situacions de risc de caràcter familiar.
- c) Integració de col·lectius immigrants.
- d) Gestió de recursos econòmics complementaris: beques, ajuts, etc.
- e) Derivació a recursos educatius i de lleure complementaris: activitats extraescolars, esportives, reforç escolar, centres oberts, UEE, etc.
- f) Situacions de requeriments judicials.
- g) Tractament de problemes sociosanitaris, situacions de drogodependències, malalties mentals, etc.
- h) Orientació personal i professional.
- i) Gestió de situacions de transició escola-treball.

**A partir del treball en xarxa es generen sovint noves accions que ajuden a articular projectes de relació escola-entorn i a aconseguir una escola oberta i integrada en el territori.**

A més, a partir del treball en xarxa es generen sovint noves accions i propostes de treball, i en general ajuda a articular projectes de relació escola-entorn, i per tant a aconseguir una escola oberta, dinàmica i integrada en el territori.

### ***El treball en xarxa i el paper de les administracions***

És important que aquesta manera de treballar sigui reconeguda i promoguda des de l'administració educativa. Els centres necessiten dotar-se d'una organització que els permeti integrar-se en un treball en xarxa, i requereixen poder disposar de professorat sensibilitzat amb hores de dedicació reconegudes per a aquestes funcions.

**Les Administracions locals han de prendre el protagonisme en la dinamització i generació de projectes de treball en xarxa.**

Paral·lelament les Administracions locals han de prendre el protagonisme en la dinamització i generació de projectes d'aquesta mena. Les polítiques municipals sobre educació i joventut han de tenir present que no es pot delegar únicament en l'escola la responsabilitat de l'educació dels joves del municipi; els joves a més d'alumnes són ciutadans. Per tant des dels ajuntaments s'han de propiciar espais d'entesa i cooperació entre centres educatius i municipi.

#### **4.2.4. La diversificació de recursos per a l'atenció a la diversitat. Personalització i adequació del currículum**

Una de les innovacions que aporta l'actual sistema educatiu és la possibilitat d'individualització de l'ensenyament tenint en compte els punts de partida de cada alumne, les seves capacitats i interessos. Per aconseguir-ho hi ha previstes unes mesures i recursos que ho facin, deixant que cada centre, d'acord amb el seu projecte educatiu, les utilitzi com cregui més oportú.

**No està gaire estesa la idea d'un currículum flexible que es pugui adaptar a les necessitats educatives de cada alumne, articulant itineraris i currículums individualitzats.**

En termes generals, podem afirmar que la majoria dels centres tenen un currículum estàndard més o menys rígid per als alumnes "normals" i algunes adaptacions per als alumnes que no arriben a adaptar-se a aquest. No està gaire estesa la idea d'un currículum flexible que es pugui adaptar a les necessitats educatives de cada alumne, articulant itineraris i currículums individualitzats.

A grans trets, i molt esquemàticament podem, dir que en la majoria dels casos els centres concentren els seus esforços en l'atenció a determinats alumnes, mentre que d'altres centres prenen l'opció de diversificar els seus recursos per intentar arribar a tots.

La diferent utilització dels recursos d'atenció a la diversitat per part dels centres, així com el seu grau de diversificació per atendre les diferents necessitats i situacions que presenten els alumnes, ens porta a plantejar-nos algunes qüestions, reflexions i propostes:

- S'aprofiten i es diversifiquen prou tots els recursos dels quals disposen els centres per a l'atenció a la diversitat per a diversificar-los al màxim?
- S'atén suficientment la diversitat "per la banda mitjana i alta"?
- Als centres docents, hi ha una capacitat professional suficient per establir diagnòstics prèvies per tal de decidir les estratègies a seguir amb cada alumne?
- S'aprofiten prou i de manera adequada els crèdits variables per a atendre la diversitat?

#### ***Anàlisi de les necessitats, decisió d'estratègies, organització dels recursos i avaluació de la seva eficàcia***

No sempre s'utilitzen prou els recursos ordinaris; caldria fer una previsió de les necessitats dels alumnes, una proposta d'actuacions i estratègies per atendre'ls i una avaluació pos-

**Sovint la decisió de mantenir, canviar o renovar un recurs o una estratègia respon més a factors aliens al seu grau d'eficàcia que no pas al resultat d'una anàlisi i avaluació en profunditat.**

d'actuacions i estratègies per atendre'ls i una avaluació posterior de la seva eficàcia, dels resultats que s'obtenen, així com fer propostes d'ajustaments per rendibilitzar millor els recursos. Així, l'elecció de les diferents estratègies de centre estaria motivada per la prioritat donada als objectius fixats i es podria aprofitar la flexibilitat que permet l'ordenació de l'ESO per dissenyar currículums més individualitzats.

Sovint la decisió de mantenir, canviar o renovar un recurs o una estratègia respon més a factors aliens al seu grau d'eficàcia que no pas al resultat d'una anàlisi i avaluació en profunditat. Els recursos es mantenen, apareixen o desapareixen per necessitats del horaris, cercant una simplicitat organitzativa moltes vegades contradictòria amb la complexitat d'atendre la diversitat de tots els alumnes.

De vegades es dediquen els recursos disponibles a resoldre situacions problemàtiques, molt concretes i urgents, en detriment de possibles projectes i objectius definits com a prioritaris en el centre. Cal analitzar de forma global els diferents factors de diversitat i els recursos amb què es compta i establir prioritats pel que fa a la dedicació d'aquests recursos.

La decisió sobre les estratègies a emprar per atendre els problemes derivats de la diversitat es pot prendre en funció de molts factors: els problemes més greus del centre, els recursos disponibles, els objectius prioritaris del centre, l'actitud del professorat, l'experiència prèvia de la direcció, entre d'altres.

El que no sempre es fa per part dels centres és una valoració de l'eficàcia de les estratègies emprades, que hauria de tenir com a referent la prioritat dels objectius establerts com a centre, distingint entre els objectius que es proposa el centre com a finalitat de l'ESO i els objectius que cal assolir per a permetre el bon funcionament de l'Institut.

### ***Tractament de la diversitat a l'aula***

Sovint s'identifiquen com a factors de diversitat aquelles característiques d'alguns alumnes que presenten dificultats d'adaptació al sistema educatiu i s'obliden altres com el ritme o l'estil d'aprenentatge.

A vegades es parla dels grups homogenis com a solució d'aquests problemes oblidant que els factors de diversitat són molts i encara que classifiquem els alumnes d'acord amb un

**La personalització i adequació del currículum és una competència de tot el professorat, no solament de certs especialistes.**

d'aquests factors, sempre existirà la diversitat respecte als altres. Per tant, no existeix cap solució de tipus organitzatiu que faci innecessàries les estratègies d'atenció a la diversitat dins l'aula. La personalització i adequació del currículum és una competència de tot el professorat, no solament de certs especialistes. L'ajut dels professionals de la psicologia, és útil per a situar les dificultats i precisar millor les estratègies a seguir.

### ***Atenció a la diversitat de TOTS els alumnes***

A vegades hi ha una mala interpretació del concepte de diversitat i s'identifica els alumnes amb dificultat amb el "grup de diversos". Així s'arriba a establir una programació "normal" per a una majoria d'alumnes del centre i una altra "diferent o adaptada", per a aquest grup. És en aquests casos que els centres tendeixen a esmerçar els recursos d'atenció a la diversitat en els col·lectius que presenten major conflicte i majors dificultats i potser no presten prou atenció a altres col·lectius. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives per a les franges menys problemàtiques, normalitzades i fins i tot "altes" que poden desmotivar-se i no assolir un rendiment escolar al màxim de les seves possibilitats.

**Tots els alumnes haurien de ser subjectes d'atenció personalitzada i caldria evitar caure en el parany de només fer adaptacions per als alumnes que molesten.**

Tots els alumnes haurien de ser subjectes d'atenció personalitzada; per tant caldria diversificar la utilització dels recursos per poder atendre el ventall més ampli possible de necessitats dels alumnes i evitar caure en el parany de només fer adaptacions per als alumnes que molesten oblidant els alumnes que podrien avançar molt més.

L'equip docent hauria d'ajustar per a cada alumne els recursos millors per a afavorir el seu procés d'aprenentatge i revisar-los periòdicament. Per a l'alumnat que presenta algun tipus de dificultat cal proposar activitats i recursos que d'alguna manera s'anticipin al possible fracàs, com ara planificar el cicle en tres anys, o proposar crèdits de reforç preparatoris de nous continguts.

### ***Els crèdits variables***

L'oferta de crèdits variables és un dels recursos de què disposen els centres per a atendre la diversitat de l'alumnat. Perquè aquesta atenció sigui real i eficaç cal tenir molt present que la funció d'aquests crèdits és que cada alumne pugui construir-se el seu propi itinerari d'acord amb els seus interessos, possibilitats i necessitats.

**S'observa una concentració en crèdits que posen l'accent en continguts de tipus conceptual i procedimental i una certa mancança de crèdits que eduquin en hàbits i valors.**

Per a poder oferir i establir itineraris individualitzats fent ús dels crèdits variables, caldria que cada alumne tingués prou coneixement de si mateix –punts forts i punts febles– i una certa projecció de futur per a tenir criteri per a realitzar la seva elecció davant l'oferta que se li proposa. D'altra banda caldria que l'oferta fos prou àmplia i variada per a donar resposta al ventall d'expectatives i necessitats dels alumnes.

Aquestes dues realitats no sempre es donen en els centres. Pel que respecta a l'oferta, en molts centres es decideix per àrees o departaments, desconeixent sovint l'oferta de la resta. També s'observa una concentració en crèdits que posen l'accent en continguts de tipus conceptual i procedimental i una certa mancança de crèdits que eduquin en hàbits i valors. Pel que fa a la demanda, l'alumnat necessita informació, suport i orientació per “confrontar-se” amb l'oferta i realitzar opcions conseqüents. Aquest suport és sovint insuficient o inexistent. Dissenyar itineraris individuals coherents en aquest context és difícil.

Per tal que els crèdits variables siguin una autèntica estratègia per a l'atenció a la diversitat, cal en primer lloc una gran coordinació entre les diferents àrees per oferir un ventall prou diversificat, i garantir que els aspectes actitudinals i d'hàbits són suficientment tractats. Cal una orientació individual i personalitzada per a cada alumne, tasca que ha de formar part del contingut de l'acció tutorial, funció entesa i exercida de forma col·legiada per l'equip docent.

## **5. Bases per a l'èxit de les experiències**

Al llarg del present document s'han anat plantejant alguns interrogants, reflexions i propostes vinculades a les diferents tipologies d'experiències, tant de caràcter més general com particular. Hi ha però, unes condicions mínimes que són a la base de qualsevol experiència o projecte que es desenvolupa amb un grau d'èxit raonable, i sense les quals es difícil la seva consolidació.

El punt de partida dels centres considerats és el convenciment, almenys el d'una part significativa del professorat, que tots els alumnes han de rebre atenció educativa i poder assolir l'èxit escolar. L'alumne és doncs el centre de l'acció educativa.

Les experiències tenen èxit quan la innovació forma part de la filosofia i de la cultura de centre i que per tant es preveu



**Les experiències tenen èxit quan la innovació forma part de la filosofia i de la cultura de centre.**

una flexibilitat organitzativa propícia a la modificació, la revisió i el canvi.

En els centres estudiats aquest és un tret comú i les experiències considerades no són projectes aïllats i aliens a “la manera d’entendre l’educació del centre, sinó projectes pensats i aplicats per determinats col·lectius dins una mateixa línia pedagògica.

Els responsables de les experiències estudiades assenyalen com a claus per a l’èxit les següents:

- Hi ha un projecte previ amb un grup promotor disposat a implicar-s’hi i dur-lo a terme.
- L’equip directiu, sigui o no el promotor del projecte, està convençut del seu interès, el fa seu i li dona suport.
- Es compta amb un mínim de recursos que garanteix la seva viabilitat, el seu funcionament i el potencial d’atracció per als joves.
- La posada en marxa de l’experiència és compatible amb l’organització del centre.
- El professorat no implicat directament en l’experiència la respecta i fa les adaptacions necessàries per atendre adequadament l’alumnat objecte de l’experiència, quan aquest participa de les accions educatives generals.
- Hi ha un seguiment tutorial molt acurat del procés d’aprenentatge de l’alumne, amb un tutor referent especialment implicat i disponible.
- Totes les experiències tenen present les bases psicopedagògiques i el coneixement de la condició d’adolescent i de les interaccions socials, familiars i culturals que afecten el seu desenvolupament.
- Les metodologies emprades són sempre actives i participatives
- Es parteix d’una concepció oberta del procés educatiu i es contempla per tant la interacció activa de l’entorn, buscant sovint respostes educatives externes, més enllà de les que pot oferir de manera ordinària el centre.
- Es vetlla per aconseguir un clima de centre positiu i acollidor per a l’alumnat i el professorat.

## NOTES

---

<sup>1</sup> Per a més informació sobre les aules-taller suggerim la lectura del llibre "Les Aules Taller i els adolescents exclosos". Funes, J. Ed. Serveis de Cultura Popular-ICE-UB-Horsori. Barcelona, 1997.

<sup>2</sup> "Fonts de l'administració educativa assenyalen que es calcula que al voltant d'un 0,5 % dels alumnes matriculats a l'ESO poden necessitar aquest recurs, encara que, evidentment depèn molt de les zones".

<sup>3</sup> Vegeu "Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO". Fundació CIREM. Publicacions de la Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta núm. 3, juny 1998 i "Sociología de las instituciones de educación secundaria" Fernández Enguita, M. (Coord.). ICE-UB, Editorial Horsori, octubre 1997.