

L'aplicació de la reforma en medis socials desafavorits i l'atenció als adolescents exclosos

Estudi de cas. Volum I

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

SETEMBRE 1999



Universitat Autònoma de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

L'APLICACIÓ DE LA REFORMA EN MEDIS SOCIALS DESAFAVORITS I L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS EXCLOSOS.

ESTUDI DE CAS

VOLUM I

Realitzat per: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de
Barcelona

Per encàrrec de: Fundació Jaume Bofill

Equip de recerca:

Fina Rifà Dachs (Coordinació)
Maria Fuster Foz
Cesc Notó Brullas
Nuria Roure Oriol

Setembre 1999

AGRAÏMENTS

Volem agrair la col.laboració rebuda al llarg del procés de realització del present estudi per part de les institucions, professors/es i experts que tot seguit es relacionen:

Centre d'Atenció al menor MAIN, Centre Esclat, IES Celesti 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^a 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.

INDEX

	<i>Pàg.</i>
1. PRESENTACIÓ	3
1.1. Justificació	3
1.2. Continguts i organització del document	5
2. L'APLICACIÓ DE L'ESO EN MEDIS SOCIALS DESAFAVORITS: ÀMBIT DE LA RECERCA	6
2.1. Medi social i territori.	6
2.2. Planificació educativa i relació escola-territori: Diversitat de centres i diversitat d'alumnes.	8
2.3. Joves de medis socials desafavorits en dificultat: el col·lectiu de referència	10
3. L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS EN DIFICULTAT EN EL MARC DE L'ESO.	12
3.1. Pràctiques en el marc de l'ESO per atendre aquests alumnes.	15
3.2. Pràctiques mixtes amb col·laboracions externes	22
3.2.1. Experiències en les quals la intervenció externa no implica canvis importants en l'organització i funcionament del centre	22
3.2.2. Experiències en les quals la intervenció externa implica canvis en l'organització i funcionament del centre així com en el temps i els espais educatius.	23
3.3. Pràctiques externes d'escolarització compartida: Les Unitats d'Escolarització Externes.(UEE)	24
4. ESTUDI DE CASOS	29
4.1. Criteris de selecció d'experiències	29
4.2. Breu descriptiu de les experiències	31
5. REFLEXIONS PER EL DEBAT: CONCLUSIONS I PROPOSTES	38
5.1. Reflexions d'àmbit general.	39
5.2. Reflexions relatives a les diferents modalitats de recursos i estratègies.	44
5.2.1. En relació a les UEE	44
5.2.2. En relació a les Unitats d'Adaptació del Currículum (UAC)	48
5.2.3. En relació al treball en xarxa en el territori.	53
5.2.4. En relació a la diversificació de recursos per a l'atenció de la diversitat. Personalització i adequació del currículum.	55
6. BASES PER A L'ÈXIT DE LES EXPERIÈNCIES.	60



El present document s'inscriu en el marc del conveni signat entre la Fundació Serveis de Cultura Popular del Grup FUS i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

L'objectiu d'aquest estudi és identificar, analitzar, sistematitzar i difondre experiències innovadores que actualment s'estan aplicant i experimentant en diferents centres educatius per a l'atenció dels alumnes en dificultat i risc d'exclusió en el marc de l'ESO, en medis socialment desafavorits, així com analitzar el context en el que es donen.

1.1. Justificació

Un dels problemes que en l'actual fase de generalització de l'Educació Secundària Obligatoria, provoca més inquietud i preocupació en els centres educatius, professorat i comunitat educativa en general, és el de 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 es dona una concentració superior a la mitjana d'adolescents 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 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 hi trobem els centres amb una clara voluntat integradora, que parteixen dels criteris 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 només consolida situacions exclusió social, sinó que en genera de noves. Les situacions de crispació i malestar entre els ensenyants són bastant generalitzades.

En un espai intermedi hi trobaríem un ampli ventall de situacions diverses que poden tenir en comú una voluntat més o menys accentuada del centre com institució o d'una part del professorat, de donar resposta a aquesta problemàtica, però que tenen dificultats per afrontar-la, i 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.

És en aquest context, que vàrem creure que podria ser d'interès 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'ensenyament secundari de barris i zones socialment desfavorides, amb un grau d'èxit raonable. L'anàlisi d'aquestes experiències i del context on es donen ens ha permès d'aportar algunes reflexions, propostes, recomanacions - i també molts interrogants- que poden ser d'interès pels professionals que es plantegen portar a terme estratègies educatives per atendre els alumnes en conflicte escolar.

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, no ens permet parlar de realitats fixes sinó de processos en canvi. No obstant, creiem que aquesta primera anàlisi ens possibilita fer algunes aportacions que poden orientar l'aplicació i desenvolupament de nous projectes.

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

1.2. Continguts i organització del document

Per tal de facilitar i agilitzar la lectura del present document l'hem organitzat en dos volums i un annexe.

En el primer hi figuren les reflexions, aportacions i propostes sobre l'àmbit propi de la recerca. En el segon volum hem inclòs el descriptiu ampli de les sis experiències analitzades en l'estudi de casos

A l'annexe es fa referència a la metodologia emprada, i al descriptiu de les activitats realitzades al llarg del procés de realització de la recerca

2.1. 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 la ESO es mostren eficaces per a prestar una atenció adequada a l'alumnat que, provinent de medis socials desfavorits, presenta dificultats d'aprenentatge i mancances de diferent ordre que els predisposa al fracàs escolar i al risc exclusió social.

A l'hora d'aproximar-nos a la identificació d'experiències ens hem hagut de plantejar i respondre a vàries preguntes: Son els centres situats en barris degradats i conflictius els únics que concentren fills de famílies socialment desfavorides? 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 la ESO ha modificat i modifica la composició "tradicional" de l'alumnat en els centres? De ser així, quins factors hi influeixen? Quina és la reacció de les famílies? Influeix al seu torn 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 desfavorits 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 ens hem donat i que aclareixen l'àmbit de la nostra recerca que 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 desfavorit?

Quan ens referim a medi social desfavorit, podríem estar temptats a 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 ens 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 només ni principalment en IES de zones o barris molt deprimits 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 conseqüent 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, 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'ha doncs previst les conseqüències que l'aplicació de l'ESO tindria en relació a la composició de l'alumnat dels IES.

S'estan per tant 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 un 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. Es donen entre les famílies reaccions canviants i moltes vegades inestables a l'hora d'elegir centre pels seus fills i filles. Les famílies actuen amb incertesa i s'aguditzen 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 d'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.

Les situacions i reaccions descrites fan que molts centres públics es trobin en una situació de fluxes i dinàmiques de canvi constant que dificulta, en moltes ocasions, 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 sobreesforç del professorat per atendre les situacions del "dia a dia" i deixa poc temps per a la reflexió i elaboració i implantació de nous projectes. De totes maneres, de la capacitat i voluntat dels centres en reaccionar de forma àgil per a 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.

2.2. 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 d'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 d'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 a 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.

Aquest seria el cas de centres de barris com La Mina de Sant Adrià, Sant Cosme del Prat de Llobregat o Sant Roc a Badalona.

- El centre no es troba en un entorn especialment degradat, ni ha estat concebut per l'atenció especialitzada a alumnes amb dificultats. No obstant, 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. 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 però identificar els centres en dues categories:

- Centres situats en barris populars i /o 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 desafavorit. 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 desafavorits. La dualització de l'alumnat es fa palesa en aquests centres. En d'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.

2. 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 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 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 en els centres i són objecte d'especial atenció, podrien respondre a algun dels següents perfils:

- **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 o 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 guita, cal doncs 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

son 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 hi observem una manca de models i pautes de comportament clars que els puguin servir de marc de referència, així com mancances afectives familiars. La situació socioeconòmica de la família no és determinant i aquests nois i noies 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 hi 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 drogaaddicció, o predelinquència.

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

- **Alumnat amb NEE greus i permanents.**
La problemàtica inherent a la condició d'aquest alumnat no comporta de per sí l'associació de comportament conflictiu mereixedor d'especial atenció. Sovint però, alumnes amb NEE provinents de medis socioculturals desafavorits 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 déficits.

- **Joves immigrants i pertanyents a minories ètniques**

Catalunya ha experimentat i experimenta un procés immigratori amb una presència creixent d'alumnes immigrants als centres educatius. La integració d'aquests joves en les escoles requereix d'esforços múltiples i complexes 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 de 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 pertanyença a un col·lectiu amb uns trets d'identitat i culturals molt arrelats i substancialment diferents als de la cultura dominant.

Els joves i el seu entorn.

Els alumnes objectes de l'àmbit d'estudi, provenen de medis familiars i socioculturals que presenten sovint una, o varies 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 i/ o educatius .

Pel què fa a la percepció de pertinença dels nois/es 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.

3.1 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 tan a nivell curricular com a nivell organitzatiu per facilitar aquesta tasca. L'administració aporta alguns recursos, no sempre suficients, que cada centre organitza i administra.

Els dispositius dissenyats i desenvolupats en els centres per atendre l'alumnat en la seva diversitat son 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 del noi o noia que permeti actuar de forma àgil i amb flexibilitat, és actualment un dels principals reptes als que s'enfronten els centres i esdevé una tasca docent complexa que absorbeix molts esforços i recursos.

Dins d'aquest marc, i **centrant-nos en l'atenció als alumnes amb més dificultats**, trobem un ampli ventall de propostes, molt diferents d'un a altre centre, 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 que 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.

Aquestes tres tipologies no són excloents entre si i tampoc són equiparables en 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, 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.

3.1. Pràctiques exclusivament escolars

El disseny curricular de l'ESO permet dur a terme actuacions en diferents àmbits per atendre la diversitat dels alumnes i recursos similars s'empren de maneres diferents segons les necessitats i els criteris de cada centre. Al quadre n. 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.

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 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 nº 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 de 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 alumnes que, previ informe de l'EAP, resten exempts d'alguna àrea. Aquest darrer cas constitueix una *modificació curricular*.

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

- **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'AI, mentre que altres casos són atesos en un pla individual en durada i extensió variable, 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.

- **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 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 a l'hora que els serveixi de referent. Es tracta normalment de nois i noies privats d'aquest suport en el seu entorn familiar i social.

Una de les estratègies utilitzades per compensar aquesta mancança consisteix en assignar aquesta funció de seguiment més personalitzat a un professor o professora amb qui l'alumne hagi establert una bona relació. L'alumne/a 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 en 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.

En aquesta modalitat hi 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 medis 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. I 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 atendre el alumnes de referència.

El Departament d'Ensenyament després de fer un seguiment d'algunes experiències bastant exitoses pel que fa a la millora de l'atenció d'aquet alumnat 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 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 hi 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 el 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.

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 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:

- Contribuir a l'assoliment del 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 a que les activitats d'aprenentatge siguin el més globalitzades possibles.

Els alumnes de la UAC

La UAC s'adreça prioritàriament a alumnes que manifestin necessitats educatives especials greus i/ o trastorns de conducta i que requereixin adaptacions i/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/a tutor/a, si es tracta d'una alumne/a que ja és del centre.
- Un informe de l'EAP, si l'alumne/a és nou al centre, on es recollirà la informació del tutor/a del centre de procedència.

Fase d'estudi i concreció:

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

Si les actuacions que cal fer són adaptacions, la decisió i la seva implementació correspon al equip docent.

En el cas de les 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 posta en funcionament d'una UAC es recomana:

- 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 pròpia UAC.

- Evitar que un alumne es senti castigat o marginat en la UAC.
- Utilitzar l'espai UAC per 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, tan del seguiment com de l'orientació escolar i professional. Per tant una part de del seu període d'escolarització, serà convenient la realització d'activitats majoritàriament dins del marc de la UAC.

El professorat

És necessari com a mínim un professor/a 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, basada 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 claus a la UAC, és important tenir en compte la globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents 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 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'alumnat 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 avui per avui sigui un recurs necessari i que tendeix a augmentar.

Al començament els centres eren bastant reticents a demanar la UAC, doncs tenien por que el disposar d'un recurs d'aquest tipus poguessin quedar estigmatitzats com a especialistes en treballar amb aquesta tipologia d'alumnat, i des dels centres veïns derivessin alumnes cap aquest recurs. Fins hi 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 pel tercer curs és d'anar augmentant-ne el nombre.

3.2. 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-ne dos tipus:

3.2.1. 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 i/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 l'organització i funcionament del centre.

3.2.2. 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 de l'excepcionalitat - tenen com objectiu posar en contacte els nois/es molt desmotivats per les tasques acadèmiques, amb accions manipulatives, de caràcter prelaboral, de simulació i/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:

- Aportació externa - per part de l'Ajuntament o altres institucions- d'experts "monitors" per desenvolupar formacions de caràcter pràctic i prelaboral en el centre educatiu.
- Incorporació d'algun grup de nois/es en accions formatives externes als IES a temps parcial i/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".

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'al·legalitat. Normalment són consentides però no reconegudes per l'administració educativa. No encaixen en cap dels marcs legals definits avui per avui.

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.

3.3. Pràctiques externes d'escolarització compartida: les Unitats d'Escolarització Externa (UEE)

Fem referència a les Unitats d' Educació Externa Compartida – a partir d'ara, UEE-, 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 totes elles 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 depenents 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 com a conseqüència de la seva aplicació perillar aquest recurs.¹ Convençuts que la necessitat persistirà 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, tot plantejant que pel fet que hi hagi un canvi normatiu- la LOGSE- la realitat i les necessitats dels adolescents que ells atenen no canvien.

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

¹ Per 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

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.

Aquest fet constitueix un fenomen nou. Es 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 és 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 plena fins ara 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 de UEE en relació a la proposta inicial. Efectivament, el primer curs 1998-99 es van autoritzar 11 UEE a tot Catalunya. Totes elles, excepte una de dependència municipal, s'inserien 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'ha introduït nous plantejaments. Per una banda han augmentat el nombre de UEE, i per l'altra banda 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 esment també de la manca de clarificació i definició del rol que juguen o que poden jugar els ajuntaments en la posta 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 s'adreça però 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 avui per avui, dins l'estructura escolar.²⁾

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 enlenteixen molt el procés. Finalment és el delegat o delegada territorial qui autoritza la derivació.

L'acció educativa i els plantejaments pedagògics.

Hem de tenir present que no s'ha elaborat per part de l'Administració, 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 es 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 que el seguiment individualitzat dels nois i noies, els ensenyaments globalitzadors i essencialment pràctics i manipulatius tenen un gran pes.

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 posa però 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

² "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"

de globalitzar l'atenció educativa del noi o noia, tot integrant els diferents professionals referents que hi intervenen.

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

- 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 la 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.
- les exigències i la posició adoptada per a 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 tamany en terme de places ofertades 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 de IES del seu entorn més immediat, fins a determinades UEE que poden abastar els IES de tota una comarca.

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 ofertant places de 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 avui per avui les Unitats d'Escolarització Externa. És difícil per tant preveure quin pot ser el seu futur; no obstant en capítols posteriors s'apunten temes pel

debat i algunes conclusions i propostes sobre els múltiples interrogants i qüestions que preocupen al voltant de les UEE.

4. 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 de centres diferents per analitzar-les amb més profunditat, i extreure'n els aspectes més significatius.

Les experiències analitzades pertanyen als següents centres:

IES Escola Industrial de Sabadell
IES Celestí Ballera de Granollers
IES Enric Borràs de Badalona
IES Pau Claris de Barcelona
UEE MAIN -Vallès Occidental.
UEE Esclat -Bellvitge

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 , que el seu principal dèficit és un fracàs escolar acumulat, dificultats d'aprenentatge i un ritme lent de treball: Experiència de l'IES Celestí Bellera

4.1. Criteris de selecció de les experiències

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

- Són centres que van començar a impartir l'ESO de forma avançada respecte el 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 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 temps en funcionament i es troben en

una fase de consolidació, tot i que han anat evolucionant respecte els plantejaments inicials. És per això que hem desestimat experiències interessants que s'estan desenvolupant a diversos centres que no tenen l'ESO implantada en la seva totalitat, donat que estant 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 s'han inclòs en aquest estudi de casos per varies raons:
 - a) les entitats seleccionades que estan duent a terme UEE, són entitats amb una llarga tradició i experiència en 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 U.E.E, constitueixen un recurs específicament pensat pels 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 el seu anàlisi amb més profunditat.
 - c) el funcionament de les UEE i el tipus d'atenció que s'atorga als nois de les UEE, depenen en gran mesura del posicionament adoptat pels IES de procedència, és a dir dels seu grau de vinculació i coordinació amb aquest recurs, i de les oportunitats de retorn al centre ordinari que proporcionin als nois/es. Per tant el coneixement i l'anàlisi d'aquests recursos pot ser d'interès no només pels professionals de les UEE sinó 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
- 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 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 hem però, 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.

Tot i que al *volum número 2* detallem les característiques de cada Centre i el contingut exhaustiu de les experiències que permeten obtenir-ne una informació detallada i conèixer el context en el que es realitzen, resumim a continuació els grans trets de cadascuna d'elles.

4.2. Breu descripció de les experiències

4.2.1. 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 colindants, d'un nivell econòmic i sociocultural mitjà baix.

L'experiència seleccionada té per objectiu aconseguir que el màxim nombre possible d'alumnes que acaben 3er.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 3er 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, distribuint els crèdits comuns, els variables i les hores d'atenció a la diversitat.

Aquesta experiència s'adreça a un sector de l'alumnat que el seu principal dèficit 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.

4.2.2. 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 d'un barri perifèric amb un alt grau de marginació. L'alumnat presenta per tant una gran heterogeneïtat tant a nivell sociocultural 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 se'ls atén 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.

4.2.3. 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 a una zona cèntrica de Barcelona - la dreta de l'Eixample- , colindant amb 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 en el curs 95-96 ofertant el tercer d'ESO i avançant-se a l'aplicació generalitzada de la LOGSE. Per diverses raons que s'expliquen al descriptiu complet de l'experiència (al volum 2) , el centre no reflecteix la composició social del barri, sinó que acull un alt grau de diversitat destacant 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 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 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.

4.2.4. IES ENRIC BORRÀS: *Projecte Gabella. Una experiència pel tractament de la diversitat.*

L'IES Enric Borràs és un centre de nova creació que inicià l'ESO de forma anticipada a 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 que destaca una important activitat econòmica basada en l'economia submergida a partir de tallers tèxtils clandestins. Així mateix es dona en els darrers anys una progressiva i

important presència de població immigrada d'origen oriental i magrebi, els fills dels quals s'incorporen al centre.

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 s'ha aconseguit incorporar-los 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 que hi 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'hostelaria.

A través d'aquests projectes es pretén que l'alumnat que hi participa assoleixi 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 nois/es de participar en cursos ocupacionals i tallers externs.

La forta imbricació 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.

4.2.5 L'ASSOCIACIÓ D'ATENCIÓ AL MENOR MAIN: *Unitat d'escolarització externa*

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

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, emplaçament pensat en funció del 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/a – educador-activitat de manera que el jove atès al recurs es trobi còmode, acollit i tranquil dins un clima de confiança, respecte i companyerisme.

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

L'activitat: tots els objectius es desenvolupen dins d'una acció, realitzant quelcom que és motivador i té un sentit pel 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 proposa a cada alumne els objectius que haurà d'assolir i se li proporciona fitxes de treball individualitzades per a aconseguir-ho.

Treball grupal: durant la major part del temps en que 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 rau en els següents factors:

- a) L'originalitat i creativitat en les propostes educatives, basades en la motivació, la participació i engrescadores per l'alumnat, que percebeix 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 que disposen d'un adult-educador de referència molt proper.
- d) L'habilitat de MAIN per implicar altres agents i institucions en les seves propostes educatives.

4.2.6 CENTRE L'ESCLAT. Unitat d'escolarització externa

L'Esclat és una entitat d'iniciativa social sense afany 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 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, activitat que 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 colindants. 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 sobre la globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents ritmes i estils, els diferents entorns i referents culturals i 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/a, l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per a col·laborar amb d'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/a i posant un fort èmfasi en activitats de tutoria grupal i personal.

S'assenyalen, entre d'altres, els següents aspectes rellevants d'aquesta experiència :

- a) 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 noi/a pugui compartir des dels inicis activitats educatives amb el seu centre.
- b) 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.
- c) 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.
- d) 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.

5. REFLEXIONS PER AL DEBAT, CONCLUSIONS I PROPOSTES

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 i/o exclusió social del col·lectiu d'adolescents més desafavorits.

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 medis de comunicació exerceixen sobre ell una gran influència. A més, són no poques les famílies que semblen haver dimitit de l'exercici de la funció educadora i sociabilitzadora dels seus fills i filles 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 desafavorides 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 certa devaluació social de l'ESO, i al risc d'anul·lar o desvirtuar els aspectes més progressistes de la LOGSE.

No obstant, i com a resposta a aquesta situació, molts centres estan reaccionant 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 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...) depenents de les administracions locals, o d'associacions d'iniciativa social, que fins 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, estant replantejant les seves funcions, ha comportat la introducció de noves fórmules i estratègies de cooperació amb el sistema educatiu.

Vàries 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 avui per avui de molt difícil resposta, per tant els enunciam i els deixarem oberts perquè puguin servir de referent i punt de partida en polítiques i accions futures.

L'anàlisi de les experiències realitzat des de dues perspectives: 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 banda en relació a la necessitat a la qual dona resposta, 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 l'èxit**

5.1. Reflexions d'àmbit general

Tal com apuntàvem al capítol 2, l'associació entre centre acollidor d'alumnat socialment desfavorit i centre ubicat en barri socialment desfavorit no és actualment un fet automàtic. Hem vist que sovint, fruit d'una planificació educativa poc meditada en termes de conseqüències en desplaçament, mobilitat i possibles desercions d'alumnat potencial, o bé per manca de planificació, determinats centres es veuen 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.

Catalogats o no com a centres CAEP, amb recursos complementaris o sense ells, 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 a 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, vinculades a les actuals polítiques educatives, al

rol de l'ensenyament privat enfront de l'ensenyament públic, a les relacions escola-territori, juntament amb les situacions exposades, poden abocar a l'escola pública a la descapitalització de les franges d'alumnat més normalitzades i amb potencial de rendiment escolar alt, amb el conseqüent detriment de l'ensenyament públic. Vinculat a aquest fet, cada vegada més, la composició de la població escolar dels centres públics no reflecteix la composició social de la població del entorn del centre.

En aquest context es plantegen les següents grans qüestions a debat:

- *Les fórmules administratives mitjançant les quals es promouen accions positives en determinats centres son adequades? Son suficients?*
- *Per 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 en diem "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.³

No podem però, deixar de fer esment que en l'àmbit de la recerca que ens ocupa, les principals dificultats que apareixen als centres estan molt més vinculades a la presència al centres d'alumnes que pateixen fortes desigualtats socials, que a les estratègies educatives per 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 posta 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

³ Veure Estudi "Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO". Fundació CIREM- Finestra Oberta FUS n.3. juny 1998 i "Sociología de las instituciones de educación secundaria" Fernández Enguita, M. (Coordinador). ICE-UB, Hòrseri n.11. octubre 1997

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.

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

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

La declaració de CAEP, amb el conseqüent 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 posició en el territori.

Si ens referim a una zona àmplia en la qual hi ha diversos centres educatius dels quals un és declarat CAEP, la denominació té per aquest efectes negatius, ja que es produeix una estigmatització que per moltes famílies qüestiona la 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 front als altres centres del territori, comporta que, d'una forma "natural", alumnes en risc siguin orientats cap 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.

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 ghetto en un barri ghetto. 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 atendre un alumnat al qual no seria possible atendre adequadament amb recursos ordinaris.

En qualsevol cas, però, en zones amb concentració de població socialment desafavorida i amb presència de diferents centres educatius, hi ha coincidència en 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 evitant-se així la segmentació.

Cal assenyalar però que a 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 una acció positiva eficaç caldria garantir una sèrie d'aspectes fonamentals:

- La elaboració de projectes d'intervenció que recollissin la problemàtica específica del territori i del centre o centres que hi son emplaçats, i animar als IES a presentar propostes i Projectes Educatius de Centre ambiciosos, per fer-hi front en tota la seva amplitud.
- Dotar els centres dels equipaments 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.

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:

- 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 (veure Levin, H. M. 1998: "Accelerated Education for an accelerated economy", Education Policy Studies Series. Occasional Paper, num 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**

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 és 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 a 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 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 hi conflueixen més problemàtiques, que es creïn instàncies de participació educativa, on es debatin les principals qüestions de l'àmbit de l'educació que afecten a la zona. Caldria que hi participessin en aquestes instàncies, 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 la generació de noves propostes d'actuació, l'intercanvi d'experiències, i en general per enriquir i millorar la dinàmica educativa del barri, evitant així els efectes perversos de "les bones pràctiques" als quals fèiem 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.

5.2. Reflexions relatives a les diferents modalitats de recursos i estratègies.

5.2.1. Les Unitats d'Escolarització Externa

La creació d'Unitats d'Escolarització Externa, és en si mateixa una contradicció del sistema educatiu, ja que és una manera de reconèixer que avui per avui, 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 al del professor de secundària) idonis per a prestar atenció educativa a un ventall d'adolescents amb dificultats.

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 nois i noies. 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" pels 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 què 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 apuntar a continuació algunes consideracions i propostes adreçades a evitar el possible caràcter segregador i exclouent d'uns recursos que a la pràctica es manifesten bons i positius per una bona part dels alumnes que no poden seguir una escolarització normalitzada als centres de secundària:

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

El plantejament inicial de les UEE es 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 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:

Per una banda a la qüestió de territorialització que ja 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 del IES de referència dels nois i noies. 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 o noia 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 és una situació que aportarà un nou fracàs al jove. Afortunadament, es donen situacions on l'actitud col·laboradora dels IES permet tímids plantejaments d'escolarització compartida amb èxit.

- Pel que fa a la **territorialització** de les UEE se'ns plantegen els següents interrogants:
 - *Quin model territorial és més adient per les UEE?*

- *Quins vincles o lligams és bo que s'estableixi entre el barri/localitat de procedència dels nois i el barri d'ubicació de la 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 sent vàlid en el cas de les UEE?*

Les dues experiències analitzades responen a **plantejaments territorials** diferents. A l'Esclat la majoria dels nois/es són del mateix barri d'ubicació de la UEE i d'IES propers, produint-se una elevada identificació entre els nois i el territori. Per contra la UEE de MAIN atén a nois de 14 IES diferents pertanyents a nou poblacions del Vallès, amb la qual cosa no hi ha cap mena de lligam entre els nois i el territori on s'ubica la UEE. Cap de les dues fórmules és valorada prou satisfactòriament pels seus responsables; en el darrer cas per una excessiva dispersió i en el primer cas es valora que la identificació dels nois amb el barri dificulta el trencament dels rols establerts al carrer i per tant la possibilitat que la UEE representi un canvi real en el seu itinerari vital i formatiu.

Sembla clar però, que en relació a l'**abast territorial de les UEE**, cal avançar cap a un model en el que la UEE tingui un caràcter territorial definit i reduït. Aquest tipus de recursos, a l'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.**

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 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 pels alumnes de primer i segon cicle o només pels 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 pels 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

- **Autonomia organitzativa i regulació de les UEE.**

Si bé es bo que les diferents UEE gaudeixin d'autonomia per organitzar-se de la millor manera per 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. 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 conveniades, etc.

- **No tots els recursos són una UEE.**

Especialment important és insistir en que qualsevol recurs extern de formació (un PGS, o un curs ocupacional, etc.) on pot assistir a temps parcial o cojuturalment un alumne, no és una UEE. Una UEE és una acció educativa especialment dissenyada per dur a terme una modificació curricular de la 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.

- **Són els factors d'èxit de les UEE exportables als IES?**

Hi ha diferents factors, en general coincidents entre les dues UEE estudiades que s'identifiquen com a claus 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 potser és possible 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; en destacarem només:

- 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'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 possiblement 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 dels 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 de ser així es perdria l'oportunitat d'avançar cap a una concepció i model d'escola més avançat, obert i integrador.

5.2.2. Les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC)

En aquests moments és incontestable que en molts centres de secundària, malgrat la utilització de diferents estratègies d'atenció a la diversitat, hi ha un nombre d'alumnes que no es troba en disposició de ser atesos des de l'aula ordinària. El plantejament ideal

de poder atendre tot l'alumnat en situació i 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 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 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 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 97-98. No semblaria exagerat dir que no en trobaríem dues d'iguals ni en el que respecta la seva organització, les propostes didàctiques, els perfils i titularitats del professorat que hi intervé ni les seves respectives dedicacions i continguts. No obstant totes les que aconsegueixen 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 plantegen 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, donant-se dues possibilitats:
 - (a) el grup d'alumnes realitza tot el seu horari en el recurs
 - (b) els alumnes del grup 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 posta 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 permès 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 / relació amb recursos externs**

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. (Veure les experiències de l'IES Enric Borràs de Badalona i l'Escola Industrial de Sabadell). Aquest és un element clau per 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, 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 aquests tipus d'experiències.

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

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

Els centres que estant 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 ineficaços.
- Els alumnes que participen en la UAC son 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 com a 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, tant en durada com en nombre d'hores setmanals, que necessita 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, hi pot mostrar i desenvolupar alguna competència, 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 adequadament 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/es identificats amb el projecte i amb una certa dosi d'entusiasme. No hi ha un perfil clar de professor/a UAC, es considera però 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 cadascun dels seus membres 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 a l'hora 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 què fa 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 manipulatiu com a eix vertebrador d'aprenentatges. S'assenyalen com especialment exitoses aquelles experiències que es duen a terme amb la cooperació i implicació d'altres institucions i entitats. Aquesta col·laboració pot consistir en 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/a és essencial per 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/a en un adult de referència i acompanyament.

5.2.3. 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.

No obstant, en l'àmbit educatiu aquesta és una pràctica molt poc estesa i menys encara quan ens referim a l'ensenyament secundari. Fins l'aplicació de la LOGSE, la majoria dels centres de secundària havien viscut d'esquenes a les problemàtiques socials i familiars del seu alumnat. Entre d'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 només 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 i noies. En els centres sorgeixen noves necessitats i nous conflictes, i comencen a aparèixer, sobretot en els IES de les zones més desafavorides, noves figures professionals desconegudes fins aleshores que provoquen un cert desconcert entre el professorat. Ens referim a l'educador/a i l'assistent/a 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.

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 quan els centres han 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 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. 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 noi/a.

Des dels centres educatius aquest treball s'ha de realitzar com a mínim a dos nivells: per una banda, 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.**

Són molt diversos, i depèn de cada situació, però fonamentalment:

- a) **des dels centres educatius:** el psicopedagog/a, professorat de pedagogia terapèutica, el tutors/es, el coordinador/a pedagògic/a, el cap d'estudis, etc.
- b) **des dels serveis educatius:** l' EAP, el SEDEC (integració lingüística d'immigrants) i el servei de compensatòria.
- c) **Des dels serveis externs:** l'educador/a social, l'assistent social, els professionals de l'EAIA, DGAI, CAIP, la 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 temàtiques 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 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 més a més, sovint a partir del treball en xarxa es generen 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 aquestes funcions.

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.

5.2.4. 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 són previstes unes mesures i recursos que ho facilitin, deixant que cada centre, d'acord amb el seu projecte educatiu, les utilitzi com cregui més oportú.

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 de 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 a aquest respecte:

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 mitja i alta"?

Als centres docents, hi ha una capacitat professional suficient per establir diagnosi 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 de 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 respòn més a factors aliens al seu grau d'eficàcia que al resultat d'una anàlisi i avaluació en profunditat. Els recursos es mantenen, apareixen o desapareixen per necessitats del horaris, en busca d'una simplicitat organitzativa moltes vegades contradictòria amb la complexitat d'atendre la diversitat de tots i totes.

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 que es compte 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 és una valoració per part dels centres 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 als alumnes d'acord amb un 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 l'adequada atenció a altres col·lectius. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives per 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; 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 pels 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 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, i/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 atendre la diversitat de l'alumnat. Per a que aquesta atenció sigui però real i eficaç, cal tenir molt present que la funció d'aquests crèdits és que cada alumne/a pugui construir-se el seu propi itinerari d'acord amb els seus interessos, possibilitats i necessitats.

Per a poder oferir i establir itineraris individualitzats fent ús dels crèdits variables, caldria que cada alumne/a tingués prou coneixement de si mateix –punts forts i punts febles- així om 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 com per a donar resposta al ventall d'expectatives i necessitats que presenten els 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 que realitzen els altres. També s'observa una concentració en crèdits que posen l'accent en continguts de tipus conceptual i procedimental i una certa manca de crèdits que eduquin en hàbits i valors. Pel que fa a la demanda, l'alumnat necessita informació, suport i orientació que li permeti "confrontarse" 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 doncs 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/a, tasca que ha de formar part del contingut de l'acció tutorial, funció entesa i exercida de forma col·legiada per l'equip docent.

6. BASES PER A L'ÈXIT DE LES EXPERIÈNCIES.

Al llarg del present document s'han anat plantejant alguns interrogants, reflexions i propostes vinculats a les diferents tipologies d'experiències, ja siguin de caràcter més general o 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 dificil la seva consolidació.

El punt de partida dels centres considerats, és el convenciment per part almenys d'una part significativa del professorat que tots els alumnes han de rebre atenció educativa i han de poder assolir l'èxit escolar. L'alumne és doncs la centralitat 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 una flexibilitat organitzativa propícia a la modificació, la revisió i el canvi.

En els centres estudiats aquest es tret comú i les experiències considerades no son projectes aïllats i aliens a "la manera d'entendre l'educació del centre, sinó projectes entre d'altres, pensats i aplicats per determinats col·lectius dins d'una mateixa línia pedagògica.

Els responsables de les experiències estudiades assenyaless com a claus per 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'atractiu pels joves.
- La posta en marxa de l'experiència és compatible amb la organització del centre.
- El professorat no implicat directament en l'experiència és respectuós envers ella 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 son 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 educatiu.
- Es vetlla per aconseguir un clima de centre positiu i acollidor per l'alumnat i el professorat.

ÍNDIX

Experiència de l'IES Pau Claris	3
Experiència de l'IES Escola Industrial	15
Experiència de l' IES Enric Borràs	29
Experiència de l'IES Celestí Bellera	41
Experiència d'escolarització externa MAIN	52
Experiència d'escolarització externa Esclat	90

EXPERIÈNCIA DE L'IES PAU CLARIS

NOM DE L'EXPERIÈNCIA:

***OPTIMITZACIÓ DELS RECURSOS PER A L'ATENCIÓ A LA
DIVERSITAT: EL TREBALL EN XARXA EN EL TERRITORI***

IES: PAU CLARIS

ADREÇA: P. Lluís Companys, 18

TELÈFON: 93.300 3708

FAX: 934864054

E-MAIL:

CONTACTE: Neus Ferrer (Psicopedagoga), Margot Rubio (Coordinadora Pedagògica)

1. NOM DE L'EXPERIÈNCIA: Optimització dels recursos per a l'atenció a la diversitat: el treball en xarxa en el territori

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

L'IES Pau Claris atén alumnat de la zona de Ciutat Vella de Barcelona. El nostre alumnat, es caracteritza per un alt grau de diversitat: el 50% és de procedència estrangera d'origen divers. El medi socio-cultural és en tots els casos baix o molt baix.

La nostra experiència es basa en l'organització, dinamització i coordinació de tots els serveis, interns i externs a l'escola i dels professionals que intervenen en l'atenció d'aquest col·lectiu per tal de fer més eficaç la tasca educativa. L'objectiu és prevenir i fer front a situacions de marginació i de risc d'exclusió social i escolar.

3. CARACTERÍSTIQUES IES. BREU DESCRIPTIU

3.1. Referent al centre: composició, ensenyaments impartits i breu història del centre.

L'IES Pau Claris és un centre de nova creació, fruit de la reconversió d'una part del CEIP Pere Vila, que inicià la seva activitat com a tal, en el curs 1995-96, avançant-se a l'aplicació generalitzada de la LOGSE. *Actualment es configura com un centre de dues línies d'ESO i de Batxillerat.*

Cal parlar d'un abans i un després des de l'aplicació generalitzada de l'ESO. L'IES Pau Claris inicia la seva activitat oferint el tercer curs d'ESO, acollint alumnat de diferents zones de Barcelona, sense tenir una zona geogràfica adscrita. Aquesta dispersió fa que en aquell moment la composició de l'alumnat tot i essent diversa, no presentés situacions d'especial dificultat.

A partir de la implantació generalitzada del 1r. ESO, en el curs 1996-97, l'IES passa a tenir una zona de matriculació adjudicada i uns centres de primària adscrits, que es circumscriuen a Ciutat Vella i Barri Gòtic, zona geogràfica amb

una alta concentració de població immigrant i situacions de risc. Aquest fet porta a un canvi progressiu del perfil de l'alumnat.

3.2. Referent a l'alumnat:

Nombre total alumnat curs 1998-99: 360 alumnes

En el curs 1998-99, els tres primers cursos d'ESO es nodreixen del darrer col·lectiu descrit (del barri) , mentre que l'alumnat de quart ESO i Batxillerat és de l'antiga procedència (diferents barris de BCN)

Per aquesta raó, es dona una problemàtica focalitzada en els tres primers cursos d'ESO, en els quals hi ha un 50% de l'alumnat d'origen estranger amb referents familiars i culturals diversos: magrebins, xinesos, dominicans, filipins,... molts dels quals són d'incorporació tardana. El 50% restant procedeix de famílies locals de medi econòmic social i cultural baix o molt baix.

Una part important del conjunt de l'alumnat presenta problemàtiques socials específiques.

3.3. Referent al professorat

Nombre de professorat: 31 professors/es, dels quals:
en comissions serveis, 9
personal definitiu, 22.

Tipus de direcció: designada en comissió de serveis

3.4. En relació a l'organització del centre:

El centre disposa d' una organització que permet una diversificació de les mesures d'atenció a la diversitat i d' adaptacions curriculars, (amb un paper important per part de la psicopedagoga)

Cal assenyalar que es dona un fort lideratge de l'equip directiu i sobretot de la directora que vetlla per les relacions entre professorat , pel reconeixement a la tasca professional de cadascun dels professors, pel diàleg i la cohesió de l'equip, etc.

Per altra banda s'ha aconseguit una implicació de tot el professorat en el projecte de centre: tothom ha de conèixer amb més o menys grau d'implicació tots els recursos i estratègies i la seva utilització.

Finalment, esmentar que es té cura de crear un bon caliu i clima de centre i sobretot oferir una bona acollida tant als nous alumnes com als nous professors.

4. CONTEXT-ENTORN:

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL-URBÀ ON S'UBICA L'IES.

El nostre IES està situat al barri de Ciutat Vella, amb un nivell socio-econòmic baix i en alguns casos ratllant la marginació. Són famílies desestructurades, moltes vegades a l'atur i amb cert risc social.

El barri té una infraestructura de recursos d'atenció social depenent de Benestar Social i de l'Ajuntament.

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

Tal i com hem assenyalat, i com a conseqüència de la delimitació de la zona d'influència del nostre centre, ens vàrem trobar ara fa tres anys amb un allau d'alumnes amb un grau de conflictivitat greu i procedents de diferents ètnies.

Coneixedors que una part rellevant de l'alumnat havia rebut al llarg de l'escola primària assistència per part dels Serveis Socials del barri (Educatadors/es de carrer, Assistents Socials...) aquests varen ser els primers punts de referència i de contacte per la orientació i reorientació de la nostra feina:

D'una banda, degut a la problemàtica familiar d'alguns dels nostres alumnes l'EAIA feia un seguiment d'aquestes famílies; a vegades davant de la inexistència de la figura del pare o de la mare, la tutela o la custòdia estava en mans de la DGAI.

Per un altra banda el propi centre comptava amb uns Serveis Educatius, dins i fora del centre: Psicopedagoga, EAP, Mestre de Compensatòria.

La dispersió de professionals que intervenien a l'escola i amb les famílies i la manca de circuits clars d'intervenció, va fer que des de l'Equip Directiu es valorés la necessitat de coordinar aquest serveis per donar millor resposta al nostre alumnat i a tota la comunitat educativa, optimitzant i donant coherència a la utilització dels recursos disponibles a partir d'un treball en xarxa en el territori.

6. COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

La nostra experiència s'adreça a la totalitat de l'alumnat del centre. No es tracta d'atendre a un nombre determinat o una tipologia específica d'alumnes, sinó d'oferir uns dispositius que arribin a la majoria de alumnes i pugui donar resposta a les diferents i múltiples problemàtiques.

La durada de l'experiència és des de que l'alumne ingressa per primera vegada en el nostre centre fins acabar l'etapa.

7. PROBLEMA I /O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA.

Una part rellevant del nostre alumnat presenta situacions problemàtiques associades a un o més d'un d'aquests aspectes :

- La diversitat cultural per raó d'ètnia .
- Dificultats de comunicació a nivell lingüístic (amb l'alumnat i/o amb la família).
- Incorporacions tardanes (en qualsevol moment del curs escolar).
- Baix nivell de coneixements degut a una deficient o inexistent escolarització anterior.
- Pertinença a famílies desestructurades i/o en situació de marginalitat.
- Baix nivell de renda familiar; situacions de pobresa o al llindar de la pobresa.
- Alumnes amb Necessitats Educatives Especials i dificultats d'aprenentatge.

El centre vol ser capaç de garantir una escolarització obligatòria eficient per a tot l'alumnat, malgrat aquestes dificultats. Per assolir aquest objectiu no és suficient només l'acció educativa interna , per part dels professionals del centre.

8. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència aquí descrita implica i compromet tota la comunitat educativa i s'inscriu en un marc organitzatiu més ampli que permet :d'una banda **l'atenció educativa i l'acompanyament individualitzat de cadascun dels nostres alumnes**, 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 tant per l'alumnat i les seves famílies com pel professorat** .

Davant del canvi de perfil de l'alumnat que es produï amb la implantació generalitzada de l'ESO, s'evidencià que calia la intervenció d'agents externs a l'escola per fer front a les diferents i complexes problemàtiques que presentaven els alumnes. S'inicià aleshores un procés per la definició de les problemàtiques, la identificació i implicació dels agents susceptibles d'intervenir i el disseny de circuits per a donar resposta a les diferents situacions. Mes endavant es treballà la distribució de funcions i tasques entre els diferents agents i la coordinació entre tots ells fins arribar a la constitució del que actualment coneixem com a Comissió Social, òrgan de coordinació de les diferents actuacions i agents i en la qual participen els següents recursos:

Agents interns de centre:

- La direcció del centre : Coordinadora pedagògica
- La psicopedagoga del centre.
- L' especialista en pedagogia terapèutica.
- Els tutors./ Acció tutorial.

Agents externs pertanyents al Departament d'Ensenyament:

- L'EAP i l'Assistent Social de l'EAP (aquesta a partir del 1998)

- Servei de Compensatòria.

Agents externs depenents de l'Ajuntament de Barcelona:

- Assistent Social
- Educadors de Carrer.

La Comissió Social, integrada per aquests agents es reuneix un cop al més i exerceix la funció d'identificar problemàtiques i proposar i revisar circuits i actuacions, tant a nivell d'atenció global o generalitzable com per a tractament de casos específics i concrets.

Cal fer esment que els educadors de carrer, juguen un paper molt important en aquest procés, però la presència de diferents educadors- en funció de la zona i barri on habita l'alumne- distorsionava i dispersava molt les intervencions amb les famílies. Fa temps que es venia reclamant a l'Ajuntament que ens adjudiqués un únic educador de referència per al centre ; aquesta demanda presentava incompatibilitats en relació a l'organització territorial dels serveis d'assistència primària municipals, però es va poder arribar a un acord : el nombre d'educadors-referents es redueix a dos (un pel barri gòtic i un altra per Ciutat vella), i les intervencions amb famílies d'altres zones les centralitza l'assistent social de l'EAP. Aquest canvi ha agilitzat molt les coordinacions i intervencions i ha suposat millores importants pel projecte.

A més a més dels agents esmentats, es manté una relació regular amb altres serveis i recursos de suport col·laterals que considerem molt important per a l'atenció global dels nostres alumnes. Els més importants són:

- SEDEC: pel programa TURMEDA de suport lingüístic per als alumnes d'incorporació tardana (tot i que es qüestiona el plantejament i metodologies d'aquest programa , a vegades esdevé un suport útil per alguns col·lectius d'incorporació tardana)
- Traductors (xinès, magrebí...)/agents d'intermediació lingüística i cultural: a través d'entitats de voluntariat del barri.
- EAIA (DGAI): Coordinació amb l'escola per a l'abordatge conjunt de situacions de negligència familiar, maltractaments, abandons, etc.
- Entitats – TRIA, ADSIS, Infants del Raval. ...- i serveis de l'Ajuntament que ofereixen recursos externs per a la realització d' activitats extraescolars, ja sigui de caràcter escolar (com reforç escolar), o lúdiques i esportives per a alumnes que per la seva situació personal o familiar precisen una atenció educativa complementària fora de l'horari lectiu.

La nostra tasca ha estat la de definir la feina de cadascú i organitzar amb qui i quan s'havia de coordinar dins el centre i com havia d' arribar aquesta informació als membres dels equips docents del Centre, d'una manera fluida i ràpida. (veure quadre 1). Aquest canal obert amb l'exterior i amb el barri, és una eina molt valuosa per treballar un aspecte molt important de la diversitat , que si no està

tractada pot inferir d'una manera negativa en l'adaptació del nostres alumnes dins el Centre i en el seu procés d'aprenentatge.

Aquesta experiència de coordinació i optimització de recursos s'acompanya de diferents línies d'acció prioritàries dins l'IES. Assenyalem com a més importants: **el pes específic de l'acció tutorial, els plans d'acollida grupals i individuals de cada alumne i el respecte a la diversitat cultural.**)

Pla d'acollida: Els plans d'acollida dels nous alumnes tenen un pes important dins el conjunt d'activitats desenvolupades a l'IES. El mes de gener ja s'inicien les primeres activitats adreçades als alumnes de sisè de primària que s'incorporaran el mes de setembre: Portes obertes, reunions amb tutors, visites d'alumnes, trobades amb les famílies, etc.

El primer dia de classe, es realitza una acollida grupal, i individual de cada alumne que s'incorpora per primera vegada a l'IES. En l'acollida individual hi intervenen tots els professors de l'IES i els professionals de l'EAP: L'alumne és rebut per un professor que manté una entrevista personal amb ell, registra les seves dades i li presenta el centre. El pla d'acollida contempla també proves de nivell i diagnòstic de la situació individual de cada alumne.

Acció tutorial: L'acció tutorial té un pes específic en aquesta experiència: la tutoria és el marc on es detecten els problemes, per tant el tutor/a ha de conèixer l'estructura organitzativa i el pla d'actuació i veure el paper que ha de representar com un membre més d'aquesta organització. Els tutors són una figura clau en tot el procés educatiu dels alumnes i en la creació d'un clima positiu de centre. Cada grup compta amb dues hores de tutoria i dos tutors. El grup es desdobla a les hores de tutoria. Una de les hores és per a treballar temes generals del grup i l'altra- que es realitza a la biblioteca- per al treball d'hàbits d'estudi, a més del treball individual i de seguiment dels alumnes.

En realitat però, el treball de l'acció tutorial hi és present al llarg de tot l'horari escolar, amb la implicació de tot el professorat, a partir de plans de treball comuns.

Un dels principis pels quals es regeix és que "cap problema es queda per demà", i s'intenta que els conflictes – sigui quina sigui la seva naturalesa- es resolguin a l'instant, a partir sempre de la via del diàleg i el consens. Aquest fet afavoreix que no hi ha hagut problemes greus de disciplina i que es respiri un bon clima de centre. Com a fet significatiu cal esmentar que molts pocs alumnes són derivats a les Unitats Externes (UEE).

La diversitat cultural: El projecte educatiu de centre contempla, a més a més d'un plantejament general del treball pel respecte a la diversitat cultural, uns seguit d'accions concretes que incideixen en aquesta línia, com per exemple "l'esmorzar de la diversitat" del Nadal, on cada alumne amb l'ajut de la família porta plats cuinats del seu país d'origen i els comparteix amb companys i professors.

9. INSTITUCIONS I ALTRES PROFESSIONALS QUE INTERVENEN O COL·LABOREN AMB L'EXPERIÈNCIA, I ROL QUE EXERCEIXEN

(Aspecte descrit al punt anterior)

RECURSOS EXTERNS (Dintre del Centre)

EAP

**IDENTIFICAR.
AVALUAR.
DERIVAR.
ATENCIÓ DIVERSITAT.
ASSESSORAR
PAT. ORIENTACIÓ PROFESSIONAL.**

COMPENSATÒ ALUMNES RIA.

Posar-nos en contacte amb
Serveis Socials.

-
- 1. Programes d'educació intercultural.**
 - 2. Problemes d'absentisme.**
Trucar a casa a primera hora.
 - 3. Detecció d'alumnes amb risc de marginació.**
Posar-se en contacte amb Serveis Socials.
 - 4. INCORPORACIÓ TARDANA.**
-

PROFESSORS

- 1. Assessorament.**
Tema del ramadà.
 - 2. Material.**
 - 3. Programes d'educació intercultural.**
-

SEDEC

PROGRAMA TURMEDA.
Necessitat creada pels alumnes d'INCORPORACIÓ
TARDANA.

RECURSOS EXTERNS (Fora del Centre)

EDUCADOR/A DE CARRER

(Famílies
desestructurades,
amb problemes
econòmics.
PIRMIN)

L'escola és un marc estabilitzador per parlar amb els pares i amb les famílies.

Informar sobre les famílies.

Reunió abans de començar el curs. sobre aspectes familiars.

Vincular família - Centre.

Fer que els pares/mares vinguin al Centre

Buscar recursos dins del barri.

Reforços escolars, activitats de lleure.
Tema de beques de llibres, de menjador.

L'escola és una observadora privilegiada de les capacitats, necessitats i dificultats dels nens. Per això, és important el paper del professors en l'abordatge de les distintes situacions de maltractament infantil (negligència, abandonament, maltractament físic, psicològic, abús sexual,...)

EAIA (DGAI) EQUIP D'ATENCIÓ A L'INFÀNCIA I A L'ADOLESCÈNCIA

Tutela. Sortides-permisos.

Protecció infància.

Seguiment de les tuteles de Pares.

Informar de quina resposta té la família en vers l'alumne: absentisme, retards, etc.

CAPIP

Ajuda psicològica a alumnes i famílies.

10. CARACTERÍSTIQUES DE LA RELACIÓ/COORDINACIÓ AMB L'ENTORN EXTERN.

Aspecte ja tractat en els apartats anteriors, ja que precisament la relació i coordinació amb els professionals l'entorn constitueix l'eix central de l'experiència aquí descrita.

Així mateix les relacions amb les famílies dels nostres alumnes adquireixen un paper molt important dins el nostre projecte educatiu.

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS?

Possiblement la nostra experiència només es diferencia d'altres, per l'esforç invertit en aconseguir aprofitar al màxim tots els recursos - interns i externs - que tenim a l'abast, per tal de resoldre les situacions de conflicte que vivim dia a dia i intentar donar respostes educatives a tots i cadascun dels nostres alumnes.

Es tracta fonamentalment de desenvolupar i intensificar estratègies organitzatives per fer front a les problemàtiques derivades d'una concentració excessiva d'alumnes amb dificultats. Ja hem dit en apartats anteriors, que a mida que anava canviant el perfil del nostre alumnat, ens adonàvem d'una banda de que sols no ens en sortiríem, i per l'altra observàvem que cada vegada eren més els professionals que per diferents motius intervenien en el centre.

Per una banda, i pel que fa als recursos educatius interns, amb la implantació de la Reforma Educativa els centres de Secundària han vist incrementada la seva plantilla amb noves figures, com el Psicopedagog/a, el Mestre de Terapèutica, el de Compensatòria, així com el Psicopedagog de l'EAP que ha agafat més força per tal de tractar i diagnosticar tota una sèrie de dificultats tant d'aprenentatge com conductuals, que han sorgit als centres de secundària amb l'allargament de l'ensenyament obligatori fins els setze anys. No sempre estan clares i definides les funcions de cadascuna d'aquestes figures i si el centre no es dota d'una organització clara, poden entrar en conflicte de competències tot perdent eficàcia en les seves actuacions.

D'altra banda, els professionals dels recursos externs d'altres administracions - serveis socials, EAIA,...- i entitats, eren cada vegada figures més assídues al centre, tot i que en un inici desconeixíem part de les seves funcions. Ha calgut un procés de coneixement mutu, de familiarització, de comprensió dels circuits administratius i de les competències de les administracions a les que pertanyen, etc. Aquest era un món desconegut per la major part dels professors. Era qüestió doncs, d'establir sintonies, de compartir el projecte educatiu, fixar objectius comuns, consensuar maneres de treballar i mecanismes de coordinació i aconseguir la corresponsabilització de tothom en el procés educatiu de tots els nois i noies. Només d'aquesta manera podíem optimitzar al màxim les feines de cadascun.

12. CANVIS DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Si bé no s'han donat canvis substancials en l'orientació de l'experiència, sí que en ser un procés llarg, lent i continu, s'han anat introduint elements de millora fruit de la pròpia experimentació. Com a més significatius, podem destacar: la formalització dels espais de coordinació constituint "la Comissió Social", l'ampliació del ventall de recursos externs amb els que treballem (per ex. L'assistent social de l'EAP, entitats del barri, voluntariat, etc.), la negociació amb els serveis socials municipals del Districte per racionalitzar la intervenció dels educadors de carrer, la progressiva implicació del conjunt del professorat en

l'experiència, donant-los-hi a conèixer l'existència i funcions de cadascun dels recursos, etc.

13. RESULTATS EN RELACIÓ ALS OBJECTIUS FIXATS.

14. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

El resultat fins ara el valorem com a molt positiu. Els diferents professionals han tingut clares les seves funcions i sempre han estat informats de les actuacions dels altres de manera que s'ha sentit recolzades i valorades en les seves intervencions i en els resultats obtinguts.

Com a claus de l'èxit assenyalem :

Existència d'un projecte educatiu ben definit , capacitat de lideratge per part de l'equip directiu, l'alt grau de participació i implicació dels diferents professionals, existència de "figures claus" (psicopedagoga i coordinadora pedagògica) per a la dinamització i desenvolupament de l'experiència, el pes específic de l'acció tutorial, capacitat d'antelació i previsió dels possibles problemes, etc.

En un altre ordre d'aspectes, volem destacar la implicació afectiva en el desenvolupament de la nostra tasca professional ("ens estimem els alumnes"), el respecte per a cadascun d'ells i les seves famílies i el " bon clima" entre els professors del centre (es té cura de les relacions personals). Aquests "elements humans", subtils, difícilment classificables i objectivables, tenen un valor important sobretot quan , com en el nostre cas, es treballa en un context difícil.

15. DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

Els resultats no són immediats, i això pot causar un cert desànim. Som conscients que les principals necessitats dels nostres alumnes són de caràcter socio-familiar i estan localitzades fora del centre. La nostra intervenció pot ajudar a contenir o a millorar situacions molt concretes, però la incidència general és escassa.

D'altra banda la coordinació amb altres organismes fora del centre i amb maneres de treballar diferents de la nostra, és un aprenentatge i és un procés més lent del que voldríem , fet que a vegades dificulta les respostes immediates.

En termes generals, les principals dificultats són però, les derivades de les complicacions dels processos administratius i de la falta de suport per part de l'administració educativa , tenint en compte la realitat del nostre centre. No comptem amb recursos especials; no volem ser centre d'atenció educativa preferent, - per no estigmatitzar el centre , ni provocar una concentració encara major, d'alumnes amb dificultats - i reclamem que sigui la zona i no el centre qui compti amb més recursos i suports. La incomprensió de l'administració cap a "realitats diferents" i la burocratització dels processos, ha provocat situacions tan conflictives i desmotivadores pel professorat com la retirada de comissions de

serveis a membres de l'equip directiu i l'obertura d'un expedient administratiu a la directora a principis d'aquest curs

16. EFECTES DE L'EXPERIÈNCIA: PREVISTOS I NO PREVISTOS, DESITJATS I NO DESITJATS.

Cal millorar les estratègies de coordinació, per tant hem tingut unes reunions amb els diferents organismes (ajuntament, inspecció primària...) avaluadores del curs i preparatòries per curs vinent, per tal de rentabilitzar els recursos de tots.

17. ELEMENTS DE MILLORA.

Per tal de dinamitzar els recursos interns del centre hem prioritzat una reunió setmanal dels professors/es implicats amb el seguiment dels alumnes (EAP, Compensatòria, PsP i PT).

Hem proposat a nivell de recursos externs una reunió o trobada periòdica amb la persona referent dels recursos socials (Educador de carrer) que hem demanat que fos una persona amb dedicació exclusiva al nostre centre per tal de facilitar el seguiment i el bon funcionament de la comunicació que s'ha d'establir entre família-centre.

18. PERSPECTIVES DE FUTUR.

Continuarem amb la tasca encetada.

19. POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

És transportable i generalitzable la nostra experiència, sempre que les característiques d'altres centres siguin similar a les nostres i hagi una intenció de voler-ho fer.

IES ESCOLA INDUSTRIAL

NOM DE L'EXPERIÈNCIA:

EXPERIÈNCIES INTEGRADORES EN EL MARC DE LA UAC

IES: ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL

ADREÇA: Calderón 56 08201 Sabadell

TELÈFON 725 87 44

FAX 727 22 09

E-MAIL: a 8024741 @ centres.xtec.es.

CONTACTE: Francesc Pomés, Director. Carme Allona

1. NOM DE L'EXPERIÈNCIA:

Experiències integradores dins del marc de la UAC:

1r. cicle: Del còmic al dibuix en moviment.

2n. cicle: fem empresa

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència es desenvolupa dins del context de l'Aula Flexible (La concepció de la qual s'explica més endavant), consta de dos projectes, un dirigit als alumnes de 1r. Cicle i l'altre als alumnes de 2n. Cicle de la ESO.

"Del còmic al dibuix en moviment"

El projecte consta de dues parts coincidint amb els dos cursos de durada del primer cicle.

Primera part

Durant el primer curs s'introdueix a l'alumne en l'adquisició de tècniques de dibuix, dins d'un ambient distès que predisposa a l'assimilació dels coneixements de l'activitat proposada. Un cop aconseguit un ambient de treball en que l'alumne voluntàriament hi participa s'ha anat avançant de forma progressiva en tècniques mes complexes. Els petits èxits aconseguits han potenciat l'interès i la motivació en la continuació de les activitats proposades. Un cop aconseguit aquest clima hem cregut que era el moment idoni per anar introduint aspectes d'altres àrees que han cohesionat el projecte en sí.

Segona part

Es durà a terme durant el segon curs del cicle.

Es pretén aplicar els coneixements adquirits i avançar en noves tècniques que ens introduiran en el món del cinema, realitzant petits curtsmetratges partint dels seus propis guions, on ells faran d'actors i actrius, i en d'altres ocasions, creant els seus propis personatges a través dels dibuixos animats.

"Fem empresa"

Dirigida als alumnes del 2n cicle

Primera part:

Es porta a terme durant el primer curs del cicle. Els alumnes posen en marxa l'empresa amb la pretensió, que ells mateixos, mitjançant un procés guiat, vegin i desenvolupin el sistema d'organització, control i els mecanismes operatius que són necessaris per l'èxit de l'empresa.

També es pretén conscienciar l'alumnat sobre la presa de decisions, la responsabilitat en el compromís, la importància del treball cooperatiu... com eines essencials per incorporar-se al món laboral.

Segona part:

Es realitzarà en el segon curs del cicle. Es pretén consolidar l'empresa i a la vegada donar una formació als nois que els permeti la inserció en el món laboral.

Paral·lelament es realitzen diferents treballs per l'Institut: manteniment i equipament, decorats pel teatre i material didàctic per diferents àrees.

3. CARACTERÍSTIQUES IES. BREU DESCRIPTIU

- **Nivells educatius, línies, grups i cursos.**

ESO: 4 grups de 1r. 4 grups de 2n. 6 grups de 3r. 6 grups de 4t.

Batxillerats: 4 grups de 1r. 4 grups de 2n.

Cicles Formatius de grau mig: 4 grups de 1r. 1 grup de 2n.

Cicles Formatius de grau superior: 1 grup de 1r. 2 grups de 2n.

FP: 8 grups de 5è

- **Ensenyaments impartits abans de la LOGSE**

L'IES Escola Industrial de Sabadell està situat al centre de la ciutat i des de sempre ha estat vinculat a la formació professional, per tant es troba especialment dotat d'instal·lacions i recursos materials.

A partir del curs 1995-96 es va transformar en un institut públic de Secundària i en l'actualitat, també s'imparteixen estudis de Batxillerats i Cicles Formatius.

- **Nombre total alumnat.**

551 alumnes de ESO

211 alumnes de Batxillerats

102 alumnes de Cicles Formatius de grau mig

177 alumnes de Cicles Formatius de grau superior

63 alumnes de FP

total: 1.104 alumnes.

- **Nombre de professorat : 113**

- **Estabilitat de la plantilla:**

En expectativa: 7

Definitius: 78

En practiques: 1
 En comissió de serveis: 21
 Interins: 5
 Destinació provisional: 1

- **Tipus de direcció:** Elegida

- **Organització del centre:**

a) dispositius d'atenció a la diversitat en el centre.

Desdoblements: en els cursos de 3r. i 4t. Degut a l'elevat nombre d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, es fan desdoblements a les àrees de matemàtiques i llengües.

2 Professors per aula: Tecnologia i experimentals.

Crèdits de reforç.

Crèdits variables interdisciplinars.

Crèdits d'ampliació.

Crèdits d'iniciació.

Adaptacions de materials per àrees.

Acció tutorial: individual i grupal.

La UAC.

Psicopedagoga

EAP

UEE (Unitats d'Escolarització Externa).

b) Qui i en quin òrgan es decideix la distribució de recursos per atendre la diversitat.

Direcció i la comissió pedagògica.

c) Periodicitat de les reunions

	Setmanal	Quinzenal	Mensual	Trimestral	Esporàdica
Àrea	X				
Equip docent	X				
Tutors/es			X		
Coordinació pedagògica	X				

4. CONTEXT - ENTORN:

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL - URBÀ ON S'UBICA L'IES.

L'IES està situat al centre de la ciutat i el seu alumnat procedeix de les cinc escoles que l'envolten i de les escoles d'un barri perifèric.

Per tant l'alumnat presenta una gran heterogeneïtat tant a nivell sociocultural com econòmic.

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

“Del còmic al dibuix en moviment”. Adreçada a l'alumnat del primer cicle.

Donat que molts dels alumnes als qui va adreçat el projecte presenten importants dèficits en les àrees instrumentals i que la manca reiterada d'èxits acadèmics els ha format una auto-imatge de fracàs, vàrem creure convenient prioritzar l'adquisició de tècniques de dibuix i destinar-hi més temps en el seu horari.

Per altra banda cal tenir present que el procés d'integració a l'inici de curs requereix un període d'adaptació, que aquests alumnes arriben sense il·lusió i amb poques ganes de treballar, pensen que es tornaran a repetir les mateixes experiències negatives del curs anterior.

Aquesta situació determina el plantejament d'una proposta de treball diferent, la qual hem anomenat "del còmic al dibuix en moviment".

“Fem empresa”. Adreçada a l'alumnat del segon cicle.

Ens trobem davant d'un grup d'alumnes que presenten manca d'interès, motivació i mal comportament, amb conductes que alteren la convivència en el Centre, i les respostes que donàvem no satisfien les seves necessitats.

Es planteja la necessitat d'una intervenció educativa dirigida a aquests adolescents, que contempli la possibilitat d'oferir-los experiències positives i allunyades de situacions d'aprenentatge quotidianes, però a la vegada relacionades amb el món laboral.

6. COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

Tipologia de l'alumnat

Atenent les característiques individuals dels alumnes, creiem convenient donar diferents respostes educatives segons les necessitats dels nois/es que assisteixen a l'Aula Flexible.

La nostra intenció no és fer grups tancats, creiem que els nois/es es poden atendre col·lectivament sempre i quan els seus interessos, necessitats i afinitats tinguin una certa coincidència.

L' Aula Flexible atén un grup de 47 alumnes entre els dos cicles de l'ESO, dels quals hi ha 35 nois i 10 noies. Aquests alumnes formen part d'un grup classe, però tenen com a punt de referència la UAC.

Tant per als alumnes de nova incorporació com pels que ja assisteixen al Centre,

ensem que necessiten un temps d'adaptació per poder assimilar els canvis que comporta un començament de curs: nous espais, companys, professors, crèdits... Per aquesta raó creiem que aquests alumnes han de ser atesos i orientats prioritàriament i durant el temps que necessiti cadascun d'ells des de l'Aula Flexible, tot i respectant aquells crèdits que facilitin la seva integració. Progressivament s'aniran incorporant al funcionament general del Centre.

a) Alumnes amb NEE greus i permanents.

Donat que aquests alumnes ja venen dictaminats des de l'EAP, cal fer les adequacions o modificacions curriculars i desenvolupar-les tant des de l'aula ordinària, com des de l'Aula Flexible. Aquestes modificacions o adaptacions les faran els professors d'àrea amb el suport de l'Equip Atenció a la Diversitat.

b) Alumnes conductuals amb un retard escolar important.

Són alumnes que presenten nivells d'atenció i concentració baixos o molt baixos amb dèficits importants pel que fa a les habilitats socials i amb un baix nivell d'autoestima. Les seves expectatives són pobres i solen tenir un entorn familiar i social desestructurat.

Presenten actituds evitatives o justificatòries i sovint solen tenir poc control dels seus impulsos.

c) Alumnes amb dificultats greus d'aprenentatge

L'alumnat amb aquestes característiques presenten dificultats de comprensió lectora, expressió oral i escrita, raonament lògic... El seu bagatge cultural és pobre.

Sovint presenten problemes d'autorganització i els recursos personals davant l'aprenentatge solen ser escassos.

Els seus interessos personals i les expectatives de futur van molt lligades a l'experiència quotidiana immediata.

CRITERIS INCORPORACIÓ

El departament d'Orientació determina els alumnes prioritaris d'ésser atesos tenint present:

- Informes procedents de l'escola primària
- Dictamen de l'EAP
- Demandes dels equips docents
- Valoració psicopedagògica

7. PROBLEMA I /O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA.

La nostra proposta educativa va adreçada a un col·lectiu d'alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge degut a: manca de motivació, diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge, rebuig escolar... Per tant, els camins per assolir els objectius generals de l'etapa o per desenvolupar al màxim les seves capacitats ens porta a plantejar estratègies metodològiques organitzatives i avaluatives diferenciades que justifiquen la nostra proposta a l'Aula Flexible (UAC).

Entenem l'Aula Flexible com un espai educatiu obert que ofereix als alumnes diverses possibilitats de treball curricular on se'ls atén en grups reduïts i fora de l'aula ordinària, proporcionant un marc adequat a les seves possibilitats i necessitats que els permeti assolir de manera progressiva uns coneixements significatius i útils sense desvincular-los del grup ordinari.

La dinàmica dels alumnes atesos en aquesta aula és flexible i contempla l'opcionalitat i l'adaptació als interessos, necessitats i característiques pròpies de cada alumne.

8. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

• Objectius:

A partir de diferents subespais educatius dels que disposem a la "Aula Flexible", pretenem donar uns aprenentatges comprensius i significatius que ajudin a millorar :

- l'equilibri personal
- la relació amb els altres
- recuperar o incrementar el gust per aprendre
- elevar l'autoconcepte
- assimilar unes habilitats i uns coneixements bàsics per assumir, fins al màxim, les seves capacitats, mitjançant uns procediments, conceptes , actituds, normes i valors, que ajudin a aquest alumnat a assolir els objectius generals de l'etapa i una ciutadania madura.

Per a tots els alumnes, les àrees instrumentals, tindran caràcter prioritari, buscant el màxim de grau d'aplicabilitat pràctica immediata, prioritzant els procediments.

• Aspectes organitzatius i metodològics:

CARACTERÍSTIQUES DE L'AULA:

Interdisciplinària:

Els alumnes aprenen i apliquen els continguts més funcionals de les diferents àrees a partir de dos projectes: còmic i empresa.

Oberta:

Els alumnes atesos provenen de diversos grups classe i s'incorporen a partir de l'horari del seu grup, tot procurant respectar, sempre que és possible, la seva assistència als crèdits variables, i intentant que surtin de les assignatures instrumentals bàsiques.

Flexible:

Els alumnes es distribueixen en funció del seu horari i del projecte que estan treballant en els diferents subespais educatius.

Integradora:

S'intenta crear un ambient acollidor que afavoreixi l'augment de l'autoestima, el diàleg, el respecte i la col·laboració entre els alumnes.

METODOLOGIA

Proposem un treball essencialment manipulatiu a través de materials diversificats i motivadors, amb caràcter globalitzat dels continguts.

Procurem que els recursos i materials educatius existents, així com els que puguem anar elaborant, presentin una graduació de complexitat de menys a més, de manera que cada alumne pugui partir del nivell competència personal del moment, per tal de progressar en els continguts de conceptes, procediments, valors i normes.

Per a portar a terme la nostra tasca comptem amb dos projectes que tenen com a eix vertebrador el còmic per als alumnes de primer cicle i l'empresa per als alumnes de segon cicle, utilitzant els recursos següents :

taller de fusta
suport informàtic
taller de dibuix
taller de plàstica
planificació i suport de les àrees instrumentals
(Llengües i Matemàtiques), Tecnologia i Visual i Plàstica.

- **Pes específic de l'acció tutorial en aquesta experiència**

Els alumnes que assisteixen a l'Aula Flexible, com la resta dels alumnes, tenen un tutor/a de grup classe i un tutor de seguiment que, en el seu cas, és un professor/a de l'Aula Flexible. Aquest professor forma part de l'equip docent respectiu i fa de pont entre l'Aula Flexible i l'equip docent.

- **Professors implicats**

A l'Aula Flexible intervenen voluntàriament, de manera sistemàtica i amb dedicació completa, sis professors:

Dos professors de taller.
Un professor de visual i plàstica,
Tres professores de pedagogia terapèutica.

Aquests professionals són els responsables de:

Portar a terme les actuacions específiques de "l'Aula Flexible" que comporta:

- Valoració de les necessitats de l'alumnat
Planificació, disseny de projectes i crèdits interdisciplinars sobre aprenentatges instrumentals bàsics i funcionals i estratègies de treball.
- Modificacions i adequacions curriculars.
- Planificació i desenvolupament del procés d'actuació.
Atenció individualitzada per als alumnes que necessiten un seguiment específic.
- Atenció en petits grups.
- Avaluació de les actuacions.
Elaborar els horaris individuals i de grup, trimestralment.
Relació i col·laboració amb entitats i institucions externes i internes al centre que intervenen directa o indirectament en l'alumnat.
- Col·laboració amb els òrgans de coordinació pedagògica del Centre:
Comissió pedagògica de l'ESO.
Psicopedagoga
- Equips Docents. L'equip d'atenció a la diversitat actua en coordinació amb el professorat del Centre:
 - . Forma part dels diferents equips docents.
 - . Recull informació sobre les necessitats que es plantegen.
 - . Valora aquesta informació i la contrasta amb l'equip docent implicat
 - . Es prenen decisions consensuades per tot l'equip docent amb implicació conjunta
 - . Es revisen periòdicament les actuacions .
- Suport al professorat de les diverses àrees en diferents àmbits: estratègies organitzatives, metodològiques, adaptació d'objectius, continguts i activitats, etc..

Relació amb les famílies dels alumnes atesos a la "Aula Flexible"

- **Avaluació, promoció i acreditació de l'alumnat.**

En funció dels objectius i continguts prioritzats s'avaluen de manera continua les àrees que es treballen a l'Aula Flexible.

Està previst que aquests objectius i continguts es fixin conjuntament entre les àrees implicades i els professors de l'Aula Flexible, per tal d'unificar criteris a l'hora d'avaluar l'evolució del procés d'aprenentatge dels alumnes.

Els alumnes i les famílies són assabentats periòdicament d'aquesta evolució,

mitjançant un informe qualitatiu i quantitatiu.

Els alumnes que presenten problemàtica fonamentalment conductual són avaluats donant prioritat al component actitudinal i comportamental en relació als continguts, i secundàriament als resultats mateixos de les tasques realitzades.

Els alumnes que no presenten primordialment problemàtica conductual i presenten graus diversos de retard en l'aprenentatge són avaluats atenent tant a les seves capacitats com als mateixos avenços en l'aprenentatge.

Aquells alumnes que ja venen amb Dictamen són atesos i avaluats d'acord amb les pròpies capacitats, l'actitud i també, en els avenços en l'aprenentatge en relació a les activitats proposades.

Sembla lògic que per als alumnes estrictament conductuals les estratègies de treball i avaluació s'hagin d'apartar per necessitat imperiosa dels continguts del currículum ordinari, adaptant-se a les possibilitats i característiques del propi alumne. Les tasques alternades de taller, ordinador i altres que es puguin anar proposant, juntament amb aquelles activitats que de forma interdisciplinària es puguin portar a terme, constitueixen, en les condicions actuals, la base sobre la qual avaluar activitats i habilitats.

Aquells alumnes que presenten primordialment algun grau de retard en l'aprenentatge, han de ser atesos i avaluats d'acord amb aquelles activitats que puguin proposar-se i que han d'acostar-se el màxim possible al Currículum ordinari.

Per a tots els alumnes, les àrees instrumentals tindran caràcter prioritari, buscant el màxim grau d'aplicabilitat pràctica immediata, prioritzant els procediments.

- **Flexibilitat per a l'entrada i sortida del recurs**

Els projectes abans esmentats es duran a terme al llarg de tot el curs 97-98.

Per norma general l'alumnat que assisteix a l'Aula Flexible ho fa a les hores dels crèdits comuns de les àrees instrumentals. La resta de crèdits comuns i crèdits variables la realitzen amb el grup classe (llevat d'alguna excepció).

Cada alumne/a rep un horari personalitzat on hi consten totes les àrees així com les hores d'assistència a l'Aula Flexible, en funció de les seves necessitats. El retorn al grup ordinari o la incorporació a l'Aula Flexible es valora en cada cas i s'apliquen els criteris d'incorporació

10. CARACTERÍSTIQUES DE LA RELACIÓ/COORDINACIÓ AMB L'ENTORN EXTERN

- Col·laboració amb entitats i institucions externes al Centre:
Serveis Socials
EAP

CREDAV
CESMIJ
Xalest
Amics de l'Opera
Teatre del Sol
ADENC

EXPERIÈNCIA DE COL-LABORACIÓ AMB EL CENTRE XALEST

Aquesta experiència es va iniciar durant el curs 97/98 vistes les necessitats que presentaven tres alumnes amb deficiències psíquiques.

Valorem que hi ha aspectes que des de el propi centre no queden suficientment coberts, sobretot pel que fa a la relació afectiva i d'amistat entre alumnat de característiques afins i el plantejament de possibles sortides en finalitzar la ESO.

Per aquest motiu el nostre centre va optar per establir un contacte amb l'escola taller Xalest, ja que l'edifici és a prop del nostre institut i ofereix possibles sortides laborals per aquests alumnes en finalitzar el segon cicle.

Després dels contactes establerts entre els diferents professionals, parts implicades en el projecte i obtinguda l'autorització de les famílies s'endega la proposta a l'inici del tercer trimestre.

Els nostres alumnes assisteixen a l'escola Xalest dues sessions setmanals de dues hores cadascuna, on participen de tallers de ceràmica i marqueteria, així com comparteixen la estona d'esbarjo a fi d'establir relacions entre els nous companys.

En el present curs el nostre centre proposa ampliar l'experiència possibilitant que els alumnes de Xalest puguin compartir les nostres instal·lacions.

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS?

Les característiques de l'Aula Flexible.

Els projectes endegats: "Del dibuix al còmic en moviment" i "Fem empresa".

La infraestructura de tallers del Centre.

12. CANVIS DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

El funcionament d'aquesta aula s'ha valorat al llarg d'aquests anys positivament, però a finals del curs 1996-97 es detecta que les estratègies didàctiques utilitzades fins aquell moment responen parcialment a les necessitats del grup de nois i noies atesos a l'aula.

És des d'aquest àmbit i fruit de la reflexió i valoració de l'equip de professors de

la UAC que es va iniciar el procés per intentar esbrinar quines eren les necessitats dels alumnes per tal d'incidir i buscar noves alternatives educatives que permetessin donar respostes a aquest alumnat.

Es va veure la necessitat d'agrupar els alumnes per cicles i adequar l'aula i les activitats, en funció de la seva edat, ja que aquests es troben en procés evolutiu clarament diferenciats, i al mateix temps es va proposar endegar dos tipus de projectes més apropiats als interessos dels nois i noies.

L'equip de professors que ha portat a terme les experiències ha augmentat en nombre i està format per : 2 professors tècnics de formació professional, 1 professor de l'àrea de visual i plàstica i 3 mestres de pedagogia terapèutica, que han anat coordinant de manera conjunta totes les actuacions per tal de donar coherència al projecte global de l'Aula Flexible.

13. RESULTATS EN RELACIÓ ALS OBJECTIUS FIXATS.

14. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

S'ha donat resposta a un col·lectiu de nois amb greus dificultats, que dins el marc estrictament escolar no era possible satisfer els seus interessos.

La col·laboració amb Entitats Culturals ha obert noves perspectives laborals i ha servit de pont entre la societat i el món escolar.

L'aprenentatge de les tècniques del dibuix ha facilitat la interrelació de les àrees curriculars instrumentals

El canvi positiu per part de l'alumnat, en quan l'interès i la motivació pel treball ha fet disminuir la conflictivitat.

La millora en el clima de treball, s'ha basat fonamentalment, en el respecte als companys i professors, i en el treball cooperatiu.

S'ha aconseguit un progrés en l'adquisició d'hàbits de treball i s'ha recuperat el gust per fer les activitats proposades.

Els contractes didàctics de treball i els pactes de disciplina que s'han formalitzat amb els alumnes han facilitat el funcionament dels projectes.

La participació de l'alumnat en les reunions amb els tècnics i en les decisions que els afectava, ha implicat als nois en el projecte i se l'han fet seu.

La col·laboració amb l'escola taller Xalest ha ajudat a la interrelació entre els nostres alumnes amb dèficits psíquics i el seu alumnat de característiques semblants.

15. DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

La planificació de les entitats culturals no ha tingut present la temporalització del curs escolar

El ritme de treball en l'etapa de realització dels decorats ha sigut costós per la poca disponibilitat de temps, tant per part de l'alumnat com del professorat.

L'experiència ha ajudat a cohesionar al grup d'alumnes amb dificultats, però els ha mancat patrons normalitzats de grups d'adolescents.

S'ha fet una dedicació massa exclusiva del dibuix durant el primer trimestre, tot i que en alguns alumnes ha afavorit la seva adaptació a l'aula flexible, en detriment d'àrees instrumentals del currículum.

L'alumnat, en general, presenta unes llacunes importants en els coneixements bàsics.

S'ha de incrementar el traspàs d'informació, coordinació i seguiment amb l'escola taller Xalest.

17. ELEMENTS DE MILLORA.

Mantenir el perfil professional del professorat.

Comptar amb suficients recursos econòmics i materials.

Tenir disponibilitat horària per coordinació i elaboració de materials.

18. PERSPECTIVES DE FUTUR.

Propostes pel curs 98-99

Consolidar les experiències iniciades aquest curs, introduint els canvis pertinents per tal de millorar els aspectes abans esmentats.

Està previst la continuïtat de l'experiència d'intercanvi i que l'alumnat de Xalest pugui utilitzar les nostres instal·lacions, així com realitzar algunes activitats conjuntament amb l'alumnat amb NEE de la UAC.

19. POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

És difícil generalitzar una experiència que respon a la necessitat d'una situació d'un context determinat. Però si que, amb modificacions i adaptant-les a la situació de cada centre, pot ser transportable o transferible.

Requisits mínims:

Recolzament de direcció i el claustre.

El tractament d'atenció a la diversitat ha d'estar reflectit en el PEC.
Disposar d'un equip de professors heterogeni en quan a les seves competències professionals, voluntari i estable.
Tenir una infraestructura mínima de tallers.
Disposar de recursos econòmics.

IES ENRIC BORRÀS

NOM DE L'EXPERIÈNCIA:

PROJECTE GABELLA. Una experiència pel tractament de la diversitat

IES ENRIC BORRÀS

ADREÇA: Passatge dels Encants s/n BADALONA

TELÈFON 93 460 34 50

FAX 93 460 34 18

E-MAIL: rarmejac@pie.xtec.es

CONTACTE: Rita Armejach i Carreras. Psicopedagoga

1. NOM DE L'EXPERIÈNCIA

PROJECTE GABELLA. Una experiència de tractament de la diversitat.

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

Gabella es una proposta als nois i noies de 4t ESO amb problemes conductuals i greus dificultats d'aprenentatge que volen per mitja del treball manipulatiu fet dins i fora del centre arribar als mínims i treure el graduat de secundària.

3. CARACTERÍSTIQUES IES. BREU DESCRIPTIU

- Nivells educatius, línies, grups i cursos.

L'IES ENRIC BORRÀS te quatre línies d'ESO i tots els Batxillerats menys l'artístic. El funcionament del centre preveu com tractament de la diversitat l'agrupament de l'alumnat d'un grup mes per a cada nivell. També es treballa en grups desdoblats en diferents àrees comunes

- Ensenyaments impartits abans de la LOGSE

El Centre no ha impartit mai BUP ni FP. El fet pot condicionar positivament l'inici de la feina en la ESO. També val a dir que els primers cursos ha estat ubicat fora del casc de la ciutat i per tant no podia tenir relació amb l'entorn habitual dels seus alumnes. Per assistir a classe calia anar-hi amb autobús i fer la jornada seguida, això condicionava la assistència d'un tipus d'alumnat i alhora feia possible l'assistència d'un perfil d'alumne que pel seu nivell econòmic no entra habitualment en els barems d'escola pública.

En aquests 2 cursos l'edifici del Centre està ubicat en el barri de Llefia, La Salut i per tant acull la població del seu entorn.

- Nombre total alumnat.

750 alumnes.

- Nombre de professorat:

60 professors

- Estabilitat de la plantilla: nº interins, comissions serveis o en expectativa, personal definitiu.

60 % es definitiu, una part bastant importat està en comissió de serveis i hi ha molt pocs interins.

- Tipus de direcció: designada o elegida
Elegida , a partir de la presentació per candidatura.

- Organització del centre:

L'eina bàsica de funcionament es la tutoria, els tutors i professors que treballen en un nivell determinat es troben setmanalment en l'equip docent i de la mateixa manera es troben els caps de departament i els coordinadors de nivell amb l'equip de gestió. Periòdicament es reuneix el claustre.

a) dispositius d'atenció a la diversitat en el centre.

La comissió d'atenció a la diversitat atén i fa seguiment de casos específics però cada membre d'aquesta comissió treballa activament en un nivell educatiu.

b) Qui i en quin òrgan es decideix la distribució de recursos per atendre la diversitat.: Els recursos son fruit de les demandes de nivell i es treballa per mitjà de la coordinació pedagògica on intervé la psicopedagoga i l'EAP

c) Periodicitat de les reunions

	Setmanal	Quinzenal	Mensual	Trimestral	Esporàdica
Area		X			
Equip docent	X				
Tutors/es	X				
Coordinació pedagògica	X				

4. CONTEXT-ENTORN:

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL-URBÀ ON S'UBICA L'IES.

El barri de Llefià la Salut es un barri d'obriers i parats que en el que es dona l'economia submergida. Les cadenes de tallers clandestins de confecció estan en bona part ubicades a l'entorn del Institut. En aquest darrers anys es produeix una forta presència de marroquins i xinesos que treballen en l'alegalitat i s'incorporen al Centre.

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

Gabella neix fa 3 cursos per atendre aquest 10% d'alumnes que el centre te i que després d'haver passat per totes les eines d'atenció a la diversitat ofertades per a tots els alumnes: Doble Tutoria, atenció en petit grup(reforç), crèdits manipulatius... no aconseguen incorporar-se a la vida del centre.

Les causes principals eren Refús a l'academicisme, horaris molt compartimentats i poca vinculació amb les seves expectatives molt immediates i estrictament laborals.

6. COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

- Quantificació:

curs	Nois	Noies	total
1997 - 98	7	2	9
1997 - 98	8	1	9
1998 - 99	12	0	12

- Tipologia. Situació en que es troben: personal, familiar, escolar, etc.

Els alumnes accedeixen després de com a mínim un curs on tot el nivell ha treballat amb ells per mitjà d'una tutoria intensiva, fent uns pactes individuals , derivant a crèdits manipulats i a reforç, ...

- Mecanismes de derivació i criteris de selecció

En el moment de derivar un alumne al Gabella es valora que pot aprofitar aquest recurs perquè té un refús a una estructura, una problemàtica concreta, però té ganes de tirar endavant amb la seva vida, cas contrari resta en un grup normalitzat.

La derivació es la conseqüència lògica del seguiment d'alumnes que setmanalment fa el nivell . En el moment de prendre la decisió es decideix la entrevista i el pacte entre la família, l'alumne i l'equip del Gabella que el tindrà durant el curs .

- Grau de permanència dels joves dins el recurs.
Un curs escolar.

7. PROBLEMA I /O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA.

Aconseguir que adolescents que refusen l'academicisme i les estructures estàtiques puguin per mitjà de projectes globals i vinculats amb el treball manipulatiu arribar a adquirir estratègies d'aprenentatge i hàbits de socialització.

8. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Cal fer referència a :

(Veure annex)

El projecte Gabella consta de tres projectes globals :

Adequació de l'espai

Comunicació

Serveis i consum

Aquests projectes tenen tallers interns i externs al Centre.

Estan tutelats per un equip de 4 professionals(Ciències , humanitats, expressió i tecnologia) tres dels son professors i un pertany al mon laboral(fusteria)

L'avaluació es immediata després de cada sessió i es preveu tres aspectes: Puntualitat, treball i conducta.

L'òrgan de participació es l'assemblea de classe amb tots els alumnes i tots els professors.

La acreditació es fruit d'una adequació grupal i per tant depèn de la avaluació continuada al llarg de curs.

La orientació a cada alumne es fa amb col·laboració amb la persona del URBAN (veure apartat 9 – 10)

9. INSTITUCIONS I ALTRES PROFESSIONALS QUE INTERVENEN O COL·LABOREN AMB L'EXPERIÈNCIA, I ROL QUE EXERCIXEN

Ajuntament	URBAN tallers externs i orientació
EAP	IMPO Tallers externs i orientació
Centres de Primària Projectes de treball	CAP Tallers externs

10. CARACTERÍSTIQUES DE LA RELACIÓ/COORDINACIÓ AMB L'ENTORN EXTERN

El projecte Gabella es la relació entre el projecte europeu URBAN del que ha estat dotat l'Ajuntament de Badalona i l'Institut. Per tant la relació es molt estreta. Una persona del projecte intervé com membre actiu en l'assemblea setmanal que alumnes i professors de Gabella tenen per tractar tot el que passa en el grup. L'ordre del dia es conjunta alumnes i mestres i abasta aspectes de classe, activitats de fora de l'institut i dificultats en les relacions.

Com que una part del treball son tallers externs el tutor del grup prepara amb els monitors dels tallers externs les sessions en les que els nois i noies del Gabella intervindran i coordina amb l'equip intern quins aspectes del curriculum permetran treballar a l'aula.

Com que aquest projecte s'inicia amb un pacte alumne familia equip de professors i per tant la relació amb la família es estreta.

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS?

La diferencia bàsica es el tipus de relació que s'estableix amb els alumnes.

Deixen de ser els nens i els profes i es converteixen en aprenents de feines i en persones amb un objectiu: aconseguir el graduat.

La acció tutorial es immediata, unívoca i compartida per tot l'equip de l'experiència.

Per tant les reaccions i la conducta es modifiquen dins les sessions del Gabella i en alguns casos també en la part de crèdits variables on assisteixen amb la resta d'alumnat.

On es mes explícit aquest canvi es en el crèdit de síntesi perquè la metodologia d'aquest crèdit s'assembla mes al tipus de treball de Gabella i es on ells poden demostrar la sociabilitat i les estratègies de treball apreses

12. CANVIS DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Cada curs i en funció del alumnat que assistirà a Gabella el planteig es diferent , el fet de tenir una sola noia va implicar modificacions, el curs en que ha estat mes nombrós el grup també en ha provocat canvis però potser el canvi mes evident ha estat el fet d'incorporar-nos a la vida del barri de forma real. Abans l'institut estava lluny de Badalona i per tant era una mica forçat la integració en aquest moment es anar al taller del costat , fer el moble pel col·legi on havia anat de petit , ... es a dir la vida del barri es dins l'institut.

També la experiència ens fa reconduir aspectes que abans treballàvem de forma mes espontània.

13. RESULTATS EN RELACIÓ ALS OBJECTIUS FIXATS.

curs	Tenen graduat	Sense graduat
1996 - 97	9	1
1997 - 98	9	1
1998 - 99	~ 10	~ 2

Cal dir que tots tenen un ACI.

14. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

- Nivell de satisfacció dels educadors i responsables en relació a les expectatives inicials.

Els professors que hi participen estan satisfets, en general de experiència però pensen que es dur i caldria recolzament i materials per fer mes àgil el seu funcionament.

La resta de professorat valora positivament Veure informe ICE

- Nivell de satisfacció dels usuaris respecte les seves expectatives inicials.
- Els alumnes surten satisfets en quan veuen que han après coses útils i a mes tenen la sensació de que s'han proposat una fita i l'han aconseguida.

- Aspectes positius més rellevants. Claus d'èxit.

La clau es que trenca la sensació de fracàs escolar que aquests nois i noies porten acumulada després de molts anys d'escolaritat. Se senten persones i per tan valorades i exigides. Veuen que poden fer front amb els seus recursos i las seves limitacions al que se'ls demana.

15. DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

Els diferents ritmes de les administracions que intervenen dificulta molt l'agilitat en el funcionament d'aquesta experiència.

El fet que algun sector de professorat no vegi clar els objectius fa més difícil el treball amb aquests alumnes.

16. EFECTES DE L'EXPERIÈNCIA: PREVISTOS I NO PREVISTOS, DESITJATS I NO DESITJATS.

Un efecte desitjat era que la experiència generés metodologies més adients als interessos de tot l'alumnat i de fet es dona en aquest curs al nostre institut: Projectes interdepartamentals i agrupaments flexibles

També en començar la experiència la pròpia administració educativa ens impedia aspectes que consideràvem essencials , en aquest moment les UACs són un element més dins la vida dels instituts.

17. ELEMENTS DE MILLORA.

Poder fer un treball coordinat i efectiu amb totes les entitats del barri que intervenen en la vida d'aquests nois i noies.

Tenir més espais adequats que cobrissin les expectatives escolars i de temps lliure, més pressupost per materials i una vinculació ràpida i efectiva amb els industrials i amb la formació ocupacional de l'entorn.

18. PERSPECTIVES DE FUTUR.

Continuar la experiència adaptant cada curs a l'alumnat que es preveu necessitarà del recurs. El curs vinent la previsió és un grup mixt 50% nois i noies per tant cal "feminitzar "els projectes i un grup petit de tercer al que cal donar sortida de forma imaginativa perquè no s'ha produït mai la experiència amb aquesta edat.

19. POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

Experiència es producte d'una reflexió de centre per tant seria exportable sempre que:

Tot el centre la senti com a seva.

Un petit equip de professors amb forta implantació en el claustre estigui disposat a dur-la a terme.

Es disposi a les rodalies de tallers on fer la formació externa

20. COMENTARIS OBERTS

Cal tenir en compte que si els instituts no troben la forma de col·laboració entre totes les entitats del barri, no se sentit la educació i més per aquests alumnes amb situacions familiar i socials de risc.

Fins que els implicats: Educació, Serveis socials, Justícia , Sanitat, Esports, Joventut , .. no es posin a treballar junts tenint com a centre la persona i no el seu

propri servei, el treball serà dur, ineficaç per a tothom. No revertirà en l'adolescent i a més cremarà una quantitat important de professionals.

ANNEX: PROPOSTA PROJECTE GABELLA 2000

- 1.- Per què aquest projecte?
- 2.- Quines són les característiques de l'alumnat al que va dirigit?
- 3.- Quins són els objectius d'aquesta intervenció?
- 4.- Amb quins criteris es fa aquesta actuació?
- 5.- Com es concreta el projecte?
- 6.- Sota quines premisses hem seleccionat l'alumnat?
- 7.- Aspectes diferenciadors en el projecte pel curs 1999 - 2000

1.- Per què aquest projecte?

El projecte educatiu que l'IES Enric Borràs impulsa des del seu inici es basa en una concepció ampla de la diversitat : tothom es diferent en estil i ritme d'aprenentatge, motivacions, valors culturals, ... per tant es pretén atendre a tot l'alumnat millorant la practica educativa, utilitzant criteris que s'adaptin a qualsevol persona.

Aquesta concepció s'ha concretat treballen amb grups heterogenis, mitjançant una metodologia basada en l'equip educatiu i la tutoria compartida.

S'entén per equip educatiu el conjunt de professors i professores que imparteixen classes als mateixos grups. Les seves funcions són:

Coordinar els continguts comuns.

Compartir metodologies i estratègies d'aula.

Adequar les programacions i ritmes de treball a l'alumnat concret.

En la pràctica, els equips educatius han impulsat nombroses accions:

Coordinar en tots els departaments una metodologia de treball (triarels continguts rellevants, organitzar els crèdits en seqüències curtes, explicitar i trametre els objectius mitjançant activitats, explicitar i compartir criteris d'avaluació amb l'alumnat, donar als alumnes instruments d'autorregulació.)

Adaptar els crèdits variables a l'alumnat concret (crèdits d'ampliació, manipulatius, d'orientació al món del treball, de reforç, ...)

Compartir les informacions significatives que contribueixen a fer un diagnòstic més exacte de l'alumnat que permeti realitzar aportacions conjuntes mes encertades.

Consensuar actuacions sobre grups classe i/o persones (normativa d'aula, fer verbalitzar en totes les matèries donant criteris per fer-ho , utilitzar mes d'un llenguatge en la transmissió de la informació, determinar quin/es alumnes necessiten una adaptació en el treball i en la seva avaluació.

Determinar criteris d'avaluació d'etapa.

Una altre acció que permet atendre la diversitat , també assumida per l'equip de nivell, es la tutoria compartida. Dos tutors per un mateix grup coordinen i proposen a l'equip de nivell les accions conjuntes.

Després de la aplicació d'aquesta metodologia durant sis anys arribem entre altre a les següents conclusions:

Es una metodologia que aconseguix integrar a la majoria d'alumnes.

- Hi ha un 10% d'alumnat que no respon a aquesta metodologia i que suposen serioses traves a la seva aplicació, cosa que obstaculitza la consecució dels objectius d'etapa.

(autoconeixement, aprendre a aprendre , socialització)

EL PROJECTE GABELLA TE COM A FI INTEGRAR AQUEST 10%

2.- Quines són les característiques de l'alumnat al qual va dirigit?

L'actual secundaria manté un seguit de trets acadèmics que son rebutjats per aquest sector de l'alumnat, entre altres:

Un marc horari compartimentat d'hores- matèria , que no permet l'adequació en el moment precís , a una altra gestió de l'espai i el temps.

Els continguts sovint son massa conceptuals- teòrics i no connecten amb la necessitat d'objectius immediats, tangibles i aplicables d'aquest alumnat.

Aquest trets fan que aquest tipus d'alumnes valorin negativament el marc escolar i que valorin per contra, positivament l'aprenentatge per a una futura integració en el mon laboral.

En alguns casos també hi ha dificultats d'aprenentatge que no hem pogut ajudar a superar dins el nostre projecte educatiu habitual. La nostra hipòtesi confirmada per l'experiència de tres cursos es que en la nova estructura tenim mes probabilitats d'èxit.

També constatem que malgrat la incorporació de alumnes des de 1r ESO a la línia de l'Institut, aquest percentatge de desadaptats segueix mantenint-se.

3.- Quins son els objectius d'aquesta intervenció?

3.1. Integrar aquest alumnat per tal que aconseguixin els objectius essencials de l'etapa (autoconeixement, aprendre a aprendre, socialització i cooperació) i, com a conseqüència el graduat de secundaria.

3.2. Fer una orientació que els hi permeti accedir a mòduls professionals o a mòduls ocupacionals (com la majoria dels alumnes de Gabella). I que sigui un pas previ per accedir al mon laboral amb mes maduresa i preparació.

3.3.- Fer una acció conjunta que permeti fer una prevenció en adolescents en situació de risc, **per mitjà de la actuació immediata, coordinada i conjunta de totes les entitats implicades.**

4.- Amb quins criteris es fa aquesta actuació?

4.1. Coordinar els actuacions que les diferents administracions fan per els adolescents (escolar fins els 16 anys i inserció laboral a partir d'aquesta edat)

4.2. Fer una adequació curricular que tingui en compte els seus interessos, actituds i aptituds.

4.3. Crear un context d'aprenentatge diferent respecte la estructura escolar habitual.

4.4 Centrar tota la actuació en un **centres d'interès motivadors** sense desglosar en matèries, amb uns objectius immediats tangibles i aplicables i que facilitin la seva inserció al món laboral.

4.5. Formació d'un equip educatiu compost per professors del centre i professionals dels tallers, molt coordinat, de gran flexibilitat per adaptar-se a noves situacions i replantejar-se el treball realitzat.

4.6. Una part del currículum d'aquests alumnes ha d'estar vinculat a l'estructura escolar normalitzada, per tal de permetre la integració d'aquests alumnes amb la resta de companys.

5. Com es concreta el projecte?

5.1. El marc on es porta a terme la intervenció es un conveni entre l'AMPA de l'IES Enric Borràs i el projecte europeu URBAN que depèn de l'Ajuntament de Badalona.

5.2. La proposta es basa en **centres d'interès-projectes** que es desenvoluparan al llarg dels tres trimestres.

5.2.1. Projecte de manteniment de l'espai i del centre

Partim de l'experiència de que es necessari disposar d'un espai obert i transformable segons les necessitats del moment, a més considerem que els alumnes han de trobar-se molt integrats en aquest espai, per això hem creat un primer projecte d'adequació d'aula amb petit jardí/hort annex.

Dins d'aquest projecte s'inclou des de la iniciació al món de la fusteria fer materials i manteniment que el centre necessita i introduir els alumnes ne els cursos ocupacionals que hi ha a la zona.

5.2.2. Projecte de comunicació: vídeo i imatge personal

Aquest projecte té dos objectius que l'alumnat que el duu a terme aprengui a utilitzar correctament diferents llenguatges: escrit, oral, i visual i que s'integri amb la resta de companys del centre, utilitzant aquest projecte com a via de comunicació de temes d'interès general, on puguin participar també alumnes que no pertanyen a aquest grup.

5.2.3. Projecte de consum i hosteleria

Es basarà en l'elaboració de productes i en la gestió de petits serveis..

Es pretén que aquestes activitats de consum planifiquin i segueixin un procés que comença amb l'elecció justificada del producte que elaboraran o plantaran (possibilitats materials, i econòmiques per fer-ho, estudi cost- benefici) i continua amb el disseny, procés d'elaboració etiquetatge i díptics del producte o servei, recerca dels permisos necessaris per a la seva venda.

En la línia d'hosteleria es començarà amb la planificació i disseny dels menús, els ingredients i la facturació per passar a cuinar els diferents plats i fer les practiques de ajudants de cuiner, cambrers i encarregat al menjador de l'institut

5.2.4.- Projecte de gestió de la pròpia imatge

Aquesta proposta permet treballar l'autoestima dels components del grup i preveure els possibles riscos de bulímia ,,, Alhora obre el camp preprofessional a

l'espectre més femení del grup i cobreix una faceta que en anys anteriors ha quedat descompensada. El treball passarà per el disseny la moda, la perruqueria, la higiene, salut i bellesa del propi cos

5.3. Aquest quatre projectes serviran per a treballar, estructurar i avaluar el currículum comú, donant especial importància a:

- Us dels diferents llenguatges
- Progrés en els tècniques de treball (observació, descripció, anàlisi, interpretació)
- Assimilació d'estratègies d'aprenentatge (anticipació i planificació de la acció, apropiació dels criteris d'avaluació)
- Assentament d'hàbits (comunicació cooperació i planificació del treball) i actituds (respecte a les persones, a l'entorn, i al material, pacte i negociació, constància en el treball i esforç per superar-se)
- vinculació a l'entorn i saber comportar-se.

5.4 Els tallers externs necessaris per a dur a terme aquests projectes i per donar una visió dels diferents aspectes del món laboral seguiran la mateixa filosofia del currículum comú.

Proposem que aquest tallers siguin: Fusteria i lampisteria, jardineria i radio - TV i PVC i manipulador d'aliments, perruqueria i estètica, moda i confecció manteniment (gimnàs), manteniment de grans superfícies, tallatge industrial.

5.5. La franja optativa del currículum volem utilitzar-la per que aquest alumnes s'integrin dins l'estructura normalitzada, per això trimestralment realitzaran dos crèdits variables de la oferta del centre.

5.6. Marc horari

HORARI	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8,30 a 14 15,30 a 17,30	Projectes 1 crèdits variables	Tallers Interns i externs	Projectes 1 crèdits variables	Tallers Interns i externs	Projectes 1 crèdits variables

5.7. Projecte curricular* Currículum comú 12 hores (11 h. mes 1h tutoria)* Crèdits variable 6 hores* Tallers externs 11 hores* Total 29 hores.

5.8. Planificació per projectes i trimestres (full adjunt amb les propostes per l'IES Enric Borràs i per l'URBAN)

5.9. Equip educatiu

L'equip educatiu estarà format per cinc persones, quatre son professors del centre (una professora d'humanitats, un professor d'expressió plàstica, un professor d'educació física i un professor científic tecnològic i una cinquena persona de fora del centre que faci el seguiment de les practiques en la part tecnològica i en els tallers externs al llarg del curs.

6. Sota quines premisses hem seleccionat a l'alumnat per a formar part del projecte?

Els equips educatius han proposat l'alumnat que integrarà aquest projecte després del seguiment de tot el curs.

Perquè un alumne formi part d'aquest projecte es necessari:

L'acceptació de l'alumne proposat i de la seva família, sota un compromís d'implicació activa.

La certesa, per part de l'equip de que l'alumne millorarà el seu rendiment amb la metodologia del projecte Gabella.

- L'aprovació de l'adaptació curricular proposat per part de l'EAP

ALUMNES PROPOSATS PER EL PROJECTE GABELLA CURS 1.999 – 2.000

6 nois i 5 noies

7.- Aspectes diferenciadors en el projecte Gabella per el curs 1999 - 2000

El projecte Gabella segueix la línia dels cursos precedents, ja que el nostre funcionament ha permès la incorporació al món laboral i a Mòduls Ocupacionals de la majoria dels alumnes que han passat pel projecte

La col·laboració del IES Enric Borràs i el projecte URBAN i la experiència ens porta a aprofitar la metodologia d'incorporar escola i treball com a un component fonamental per la persona.

Estudis fets per l'ICE ens presenten l'experiència amb elements transportables a altres entorns propers.

Malgrat tot, cada curs ens plantegem segons el perfil dels alumnes i les seves necessitats, alguns objectius diferents als generals.

Per aquest curs i després de fer l'avaluació de curs, amb els professors de 3r d'ESO, veiem:

Trets diferenciadors respecte a cursos anteriors:

- . El projecte cal contemplar-ho dins una proposta de globalització per a 4t d'ESO.
- . El grup es equilibrat en la proporció de nois i noies.
- . L'IES Enric Borràs comença a tenir l'experiència de dos cursos en la integració barri - entorn , i en el treball conjunt d'entitats del barri.

Premisses per aquest curs: Integració d' alumnes amb especials dificultats d'aprenentatge

- . Reconducció de conductes per mitjà del servei als altres. Aquest treball pot fer-se dins i fora de l'institut.
- . Treball de "feminització" del projecte.

IES CELESTÍ BELLERA

NOM DE L'EXPERIÈNCIA:

EL QUART D'ESO EN DOS ANYS

IES: CELESTÍ BELLERA

ADREÇA: c/ Esteve Terrades sn. 08400 Granollers

TELÈFON: 938794914

FAX: 938792688

E-MAIL: mguerola@pie.xtc.es

CONTACTE: M^a Francisca Guerola Soler, Directora.

1. NOM DE L'EXPERIÈNCIA

4t CURS D'ESO EN DOS ANYS

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

Aquesta experiència té per objectiu aconseguir que el major nombre possible d'alumnes que acaben 3r 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 3r, a la vista de la trajectòria dels alumnes al centre i dels seus curricula, si es preveu que no podran acreditar l'etapa, se'ls proposa que facin el 4t en dos anys, seqüenciant els objectius finals al llarg d'aquests dos cursos, utilitzant els crèdits comuns, variables i les hores d'atenció a la diversitat.

3. CARACTERÍSTIQUES IES. BREU DESCRIPTIU

- **Nivells educatius, línies, grups i cursos.**

La composició de línies va canviant any rera any, bellugant-nos entre dos o tres grups d'ESO per nivell, depenent de la matrícula del centre.

Les línies de batxillerat encara són més difícils de definir, el que cal destacar en tot cas és que el nostre centre fa les 4 modalitats de batxillerat actualment definides: Humanístic, Tecnològic, de Ciències de la Terra i de la Salut, i Artístic.

- **Ensenyaments impartits abans de la LOGSE(FP, BUP, nova creació - indiqueu l'any). Breu història de l'IES si s'escau.**

L'IES Celestí Bellera va començar la seva existència el curs 1992/93 com a centre d'ESO. Després de sis anys de rodatge, fa dos cursos que funciona amb tots els nivells d'ESO i aquest curs començarà la nostra 5a promoció de batxillerat.

La composició de línies va canviant any rera any, bellugant-nos entre dos o tres grups d'ESO per nivell, depenent de la matrícula del centre.

Les línies de batxillerat encara són més difícils de definir, el que cal destacar en tot cas és que el nostre centre fa les 4 modalitats de batxillerat actualment definides: Humanístic, Tecnològic, de Ciències de la Terra i de la Salut, i Artístic.

- **Nombre total alumnat.**

El nombre total d'alumnat, ara uns 500, pensem que s'estabilitzarà al voltant dels 600 alumnes.

- **Nombre de professorat:**

48 persones

- **Estabilitat de la plantilla:**

El Claustre ha anat augmentant dels 8 professors i professores que vàrem començar l'IES fins als 48 que som enguany, d'aquí pot deduir-se la inestabilitat de la plantilla, tot i que el sistema de comissions de servei ha permès que s'estabilitzés un grup de professors i professores que són el motor de l'Institut.

- **Tipus de direcció:**

Pel que respecta a l'Equip Directiu, des del començament del centre, ja que era de nova creació, va ser designat per la Delegada Territorial, i amb alguns canvis en les persones, ha mantingut una continuïtat quant a la línia d'actuació.

- **Organització del centre:**

L'IES Celestí Bellera compta, com qualsevol altre centre, amb:

- els crèdits comuns i variables,
- l'acció tutorial i la tutoria individualitzada,
- les hores d'atenció a la diversitat, (tres per grup),
- les hores amb professorat doblat per impartir les matèries de tecnologia, ciències naturals i idioma,

Per altra banda i per la quantitat d'alumnes que s'havien acumulat al centre amb necessitats educatives especials (nee), el proppassat curs, se'ns van adjudicar dues Unitats d'Adaptació Curricular (UAC).

Donada la joventut del nostre centre, i la inestabilitat de la plantilla, les accions a portar a terme d'un curs al següent, en un principi es decidien a l'equip directiu, escoltat l'equip de nivell. De mica en mica la complexitat del centre va anar augmentant, i a l'hora vàrem anar configurant una organització de centre i, finalment l'any passat, vàrem crear la comissió del tractament de la diversitat. Aquesta comissió ha estat l'encarregada de distribuir els recursos per al curs 1998/99.

L'esmentada comissió està formada per:

- coordinadors de nivell, que a l'hora ho són d'una àrea,
- l'equip directiu,
- el professorat destinat al centre per a les UACS,
- el pedagog-terapeuta del centre,
- la persona de l'EAP que intervé al centre,
- la persona de compensatòria que intervé al centre,
- totes aquelles persones que en vulguin ser, unes 14 persones en total.

Aquesta comissió s'ha reunit 4 vegades durant el curs 1997/98.

Altres reunions que es celebren periòdicament al centre són:

	Setmanal	Quinzenal	Mensual	Trimestral	Esporàdica
Equip directiu	X				
Equip directiu coord. d nivell.	X				
Àrea	X				
Coordinador de nivell amb tutors.				X	
Tutors amb coordinador pedagògic					2 per any
Junta d'avaluació				2 per trimestre	
Consell Escolar			X		
Equip docent	X				

4. CONTEXT-ENTORN:

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL-URBÀ ON S'UBICA L'IES.

Can Bassa és un barri de Granollers, envoltat per masies i camps de conreu i que durant molt de temps ha estat aïllat del centre urbà, la qual cosa ha fet que el veïnat, en general procedent d'Andalusia, Extremadura ... s'hagi mantingut al marge de la vida de la ciutat.

És curiós constatar com l'antiga immigració es va anar substituint per gent procedent d'altres països, d'origen africà fonamentalment.

Des de fa uns anys, la situació ha anat canviant i tot fa preveure que amb les darreres actuacions urbanístiques de l'Ajuntament, així com a causa del creixement de la pròpia ciutat, el barri s'hi integri com una part més.

Tot i que l'institut se troba en aquest barri, la majoria de l'alumnat d'ESO no en procedeix, sinó del barri de l'estació, Sant Miquel i Tres Torres, barriades noves de gent treballadora amb un nivell econòmic i sòcio-cultural mitjà-baix.

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

Com ja he explicat abans, l'IES Celestí Bellera neix com un centre d'ESO, el primer de la comarca i, ràpidament queda determinat com la tercera via, després del BUP, i la FP. Una gran part de l'alumnat procedeix del centre de primària del barri, Mestres Montaña (és el més normalitzat), i s'acaba d'omplir amb aquells alumnes d'arreu de la comarca.

Aquest darrer alumnat, mal orientat, ja que per a molts tutors d'EGB, l'ESO és aquella tercera via, té serioses dificultats per seguir el curs d'una manera profitosa. És un alumnat desmotivats i fracassat, però amb un cert interès per treure el graduat en l'ESO ja que no té el graduat escolar i tant aquest alumnat com les seves famílies són conscients que sense tenir-lo, el mercat de treball els queda molt reduït.

El centre pensa que és la seva obligació donar resposta i fer millorar a cadascun dels alumnes matriculats, per això en arribar al tercer trimestre es planteja què fer amb aquell alumnat que té unes mancances tan profundes que els serà impossible aconseguir els objectius generals d'etapa si passen a quart.

Fins ara, la majoria de centres havia optat, i encara continua optant, perquè els alumnes cursessin el quart sencer i en tot cas repetissin quart o bé, en acabar, fer un grup de repetidors al qual s'adaptava el currículum. Cap de les dues solucions semblava tenir bons resultats.

Se'ns va acudir que, aprofitant la programació en crèdits comuns i variables, es podrien seqüenciar els objectius generals, de manera que aquest alumnat amb un any més pogués omplir buits, madurar més i aconseguir finalment els objectius, en lloc de fer-ho en un any, en dos.

Els avantatges sobre les altres alternatives, serien:

- no fer una repetició del que ja s'ha fet, perquè si l'ha anat molt malament, no hi ha cap raó perquè, si el cursa un altre cop, la segona vegada li vagi més bé;
- intentar evitar l'abandonament dels estudis;
- no augmentar la sensació de fracàs de l'alumnat;
- augmentar la seva autoestima i
- augmentar els coneixements de cadascú.

6. COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

Segons el nostre parer l'alumnat que pot treure un benefici d'aquesta modificació curricular es reparteix en dos grups ben diferenciats:

- Aquells i aquelles alumnes que són treballadors però els costa entendre els continguts, no són gaire reflexius a l'hora de fer les tasques escolars, i de fet, no saben estudiar,
- Aquells i aquelles alumnes que poden entendre una idea ràpidament però la falta de treball a casa, els fa fracassar.

Tant en un cas com l'altre la família tira la tovallola, per falta de coneixements o per avorriment.

Per això una de les claus de l'èxit d'aquest programa és que tant la família com el mateix alumne signin un contracte a l'inici, on quedi palès que farà els dos cursos, l'esforç que pel centre representa, la necessitat de treure resultats, i la possibilitat de perdre el recurs si no és profitós.

Per tal de decidir a qui es destina aquest recurs la junta de nivell (tot el professorat que intervé en un mateix nivell) estudia l'evolució dels alumnes al llarg del tercer curs i els seus antecedents. Al maig abans d'arribar la tercera avaluació es comença a fer una primera tria de l'alumnat, que s'acabarà de definir a la tercera avaluació.

Una vegada aprovada la llista definitiva, es comença la tasca de parlar amb l'alumnat i els seus pares o tutors legals.

Cal dir que, començant el primer any de 4t, ja a la primera avaluació es veu l'aprofitament del recurs per part de l'alumnat, i s'estudia la conveniència o no de la seva continuïtat. En altres paraules, la junta d'avaluació segueix de prop l'evolució de cada alumna i alumne i en el moment que es veu que no s'aprofita, es pot retirar l'ajut. Si, pel contrari, es mostra com un recurs aprofitat però amb necessitat de més adequacions, s'estudien i en la mesura dels recursos del centre s'apliquen.

Aquesta modificació curricular s'aplica cada any a deu o dotze persones. Tenint en compte que uns sis o set són nous i que la resta són els del curs anterior, ja es veu que la majoria acaben el programa que se'ls ha aplicat i en la majoria dels casos amb bons resultats.

7. PROBLEMA I /O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA.

La necessitat a la qual es vol donar resposta és facilitar el treball individual dels alumnes que tenen dificultats per realitzar-lo tots sols.

8. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

L'alumnat a qui va dirigida aquesta experiència és gent amb dificultats, per tant, abans de proposar-li de fer aquesta modificació, el professorat i, en concret els tutors i tutores i el coordinador de nivell, han de conèixer molt bé l'alumnat.

A l'IES Celestí Bellera fem tres juntes d'avaluació a cada curs que es corresponen amb els tres trimestres en què es divideix cada curs escolar, més tres juntes de preavaluació per tal de revisar i poder intervenir en el rendiment de l'alumnat.

Cal tenir en compte que en acabar el primer curs del segon cicle, tot el professorat, en impartir a l'alumnat els crèdits comuns i variables, té una idea molt acurada de les característiques i mancances de cadascú, tant d'una forma individual, com a professorat de matèria, com col·lectiva per haver seguit el seu rendiment a les juntes d'avaluació i preavaluació. Si a més a més, l'alumnat ha cursat el primer cicle a l'IES, com és normal, també coneixen la seva trajectòria al primer cicle. Per tant, amb tota aquesta informació podem tractar d'utilitzar els recursos del centre per tal d'aconseguir una millora de l'alumnat.

La clau de l'èxit està en el fet de seleccionar aquells crèdits comuns que l'alumnat pugui seguir, i organitzar els crèdits variables de tal forma que aconseguixi adquirir aquells continguts necessaris per continuar avançant i, en el seu cas, superar l'etapa.

L'alumnat ha de tenir un espai i un temps en el qual se l'atengui individualment en aquelles dificultats concretes que mostra, a l'hora que hem de garantir que treballi de forma eficient.

Per tot això, el professorat, a l'última avaluació, decideix quins crèdits comuns dels programats a 4t. podrà cursar i quins és millor que deixi pel segon any. A l'hora de prendre aquesta decisió s'ha de garantir que l'alumnat tingui 6 hores d'estudi guiat al centre. Si deixa de cursar uns determinats crèdits comuns al seu horari li quedaran uns buits que és on podrà ser atès pel professorat adequat.

Per exemple, és molt normal que si un alumne o alumna no ha arribat als objectius mínims de tercer d'idioma, si el posem al davant dels de quart s'enfonsi, el mateix ens passaria amb les matemàtiques, però potser no amb les ciències naturals.

Per tant, els crèdits comuns a cursar el primer curs de 4t d'aquesta persona podrien ser:

- Català
- C Socials
- C Naturals
- Ed. Visual i Plàstica
- Ed. Física

De la part comuna li queden buides les sis hores corresponents per trimestre als crèdits comuns de:

- Idioma
- Matemàtiques
- Tecnologia

La junta d'avaluació decidirà els crèdits comuns que ha de cursar cada alumne el segon any que estudia 4t d'ESO, que necessàriament inclouran els que no ha fet el primer any.

Aquestes hores d'estudi guiat, són hores lectives tant per l'alumnat com per al professorat, per tant s'han de programar i s'han d'avaluar. L'objectiu és aconseguir millorar l'autoestima de l'alumnat, ensenyar-li a organitzar-se la feina, i a resoldre les dificultats que se'ls vagin presentant.

Per tot això és necessari escollir acuradament el professorat que li farà classe, distribuint les hores entre dos o tres professors o professores amb les característiques següents:

- creure que els alumnes poden millorar en funció de la feina que el professorat fa,
- professorat amb una visió de la programació de l'etapa àmplia, de forma que pugui intervenir més per àmbits que no per matèries concretes,
- un professorat capaç de coordinar-se amb la resta de professorat de 4t per tal de saber què s'està treballant en cadascuna de les matèries del seu àmbit al nivell.

En conclusió, un professorat capaç d'acollir i orientar l'alumnat, un màxim de tres persones és l'ideal per cobrir les hores d'estudi, de forma que si cada alumne rep 6 hores de professorat, el centre ha de dedicar-hi un mínim de 9 hores, però si el grup és de més de 7 o 8 caldrà doblar-lo.

La nostra proposta és d'un professor de l'àmbit tecnològic-científic, un altre de l'àmbit humanístic i finalment, si existeix, el o la psicopedagog/a.

La part variable s'ha d'organitzar de tal forma que l'alumnat vagi recuperant les llacunes que té i que li impedeixen avançar en la construcció del seu coneixement. No s'ha d'oblidar que en fer el 4t en dos anys el nombre total de crèdits variables que farà serà 24, els quals, bé programats per part dels departaments i ben escollits per part de l'alumnat, amb l'ajut dels tutors o tutores, han de donar els fruits buscats.

L'avaluació de l'alumnat, no comporta cap variació envers la resta de companys, els objectius de l'àrea que cursa l'alumne són els mateixos, per tant els alumnes s'avaluen d'allò que cursen amb els mateixos criteris que a la resta.

Cada alumne/a, té una fitxa de cada àrea, que es guarda a cada departament, crèdit darrera crèdit el professorat omple l'apartat corresponent i d'aquesta forma, es pot fer el seguiment de com va evolucionant a l'àrea.

A les hores d'estudi guiat, en un principi no hi havia cap qualificació, però des del curs 1997/98, s'ha establert un sistema per treure una qualificació d'actituds i procediments que s'utilitza com avaluació formativa, a més a més es té en compte a l'avaluació final de l'etapa.

Com ja he dit abans, aquest recurs ha de ser acceptat per l'alumnat i la seva família, signen un contracte que es revisa en funció dels resultats de cada preavaluació i cada avaluació, de tal manera que si no millora la persona a la qual es dedica el recurs, se li pot treure. Per altra banda, si alguna persona no prevista, o de la qual s'hagués dubtat de la seva inclusió es mostra interessada o bé la junta d'avaluació el considera necessari, sempre es pot integrar.

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS?

Un dels trets més rellevants de l'experiència és el moment de l'etapa i l'edat a la qual s'aplica, l'alumnat sap que s'encara a l'últim i definitiu curs de l'etapa. Si es un alumne/a que arrossega importants mancades, tot i que intenti superar-les no podrà i per tant l'aboquem al fracàs. Si pel contrari planifiquem acuradament el currículum, amb els recursos del centre, l'alumnat veu la possibilitat de treure's el títol i millorar els seus coneixements i hàbits.

L'edat i el curs cal remarcar-lo, per què aplicat al final del segon curs, es a dir de primer cicle, no dona els mateixos resultats, tant és així, que després d'un any, no varem tornar a repetir l'experiència a primer cicle. L'alumnat encara no és prou madur per veure i racionalitzar el propi procés d'aprenentatge.

Un altre aspecte a ressaltar és que ja sabem que al final de l'etapa un grapat d'alumnes no la superaran i tindrem que fer un curs especial amb programació adaptada, i que en general té pocs o nuls resultats. Programat d'aquesta manera, els recursos en quant a hores i espais són els mateixos o menors, i la nostra

experiència ens diu que els resultats són molt bons. Fins i tot si un alumne/a no ha aconseguit acreditar, com a mínim segur que ha millorat els seus coneixements.

14. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Com s'ha mencionat abans, l'experiència s'ha desenvolupat continuadament des del curs 1993-94 fins avui. Aquesta continuïtat es deu a que les valoracions fetes al final de cada curs han estat força bones i per tant ens encoratgen a continuar.

Moltes vegades el fracàs escolar es el resultat d'una manca d'entendre el que es fa a classe, i per tant el que demana el professorat. En aquest cas l'alumnat s'acostuma a no entendre res, i per ells aquesta és la situació normal. Aquesta dinàmica és molt difícil de trencar i si hi ha la persona adulta que dia a dia reflexiona amb l'alumne/a i el fa reflexionar, aquest hàbit acaba per canviar.

En altres ocasions el fracàs es deu a una manca d'esforç, es tracta d'alumnat capaç d'entendre ràpidament una idea, però no veuen la necessitat de treballar-la, per tant aquí tindrem que fer l'esforç de treballar amb l'alumne/a els hàbits de treball i la planificació dels treballs escolars, per això, és absolutament necessari que aquest alumnat tingui un espai i un temps per planificar i realitzar les tasques escolars.

La nostra experiència docent, també ens parla d'un tipus d'alumnes excessivament perfeccionistes, els quals prefereixen ser suspesos per manca de treball que arriscar-se a que el professorat els digui que ho han fet malament. Aquests en general passen per gent molt "vaga" i necessiten ajut per aprendre que de l'error s'aprèn i el que és més important que la vida és plena d'encerts i errors que com adult s'han d'assolir.

Com aspectes més positius d'aquesta experiència podríem destacar:

- l'alumnat al qual es dedica el recurs manté el grup classe
- el professorat que imparteix les classes és el del cicle
- es tracta d'una modificació en quant al temps, no requereix cap programació a part,
- no fa falta un gran muntatge, amb un aula i 9 hores de professorat pot ser suficient per ser portada a terme.

Potser val la pena remarcar aquells aspectes necessaris per a que l'experiència funcioni:

- Claredat en el plantejament als alumnes i als seus pares del que es pretén i de que el centre dedica un recurs i per tant esforç del que necessàriament s'ha de veure una resposta. Això necessita com a mínim d'una entrevista per tal de que entenguin el que se les planteja i signin el compromís. Durant el curs, fer el seguiment d'aquest compromís amb els pares en les hores corresponents i amb els alumnes en les tutories individualitzades.
- Cura a l'hora d'escollir el professorat, que sigui del nivell al qual pertany l'alumnat, que imparteixi hores de crèdits comuns, que quedin representats els tres àmbits, però que les dotze hores siguin impartides per un màxim de tres

professors/es, que el professorat tingui una tendència generalista i que conegui les programacions dels àmbits sobre els que té que actuar.

- Claredat del professorat que imparteix aquestes hores en quant al que se'l demana, el que ha de fer i l'actitud que ha de mantenir davant de l'alumnat. Al professorat l'ha de quedar clar que és un estudi guiat, i no un estudi vigilat.
- L'actitud ha de ser activa, descobrint les dificultats dels alumnes i la millor forma de solucionar-les.
- Seguiment acurat per part del tutor/a, a les hores de tutoria individualitzada.
- Seguiment acurat per part del professorat que imparteix els crèdits, comunicació àgil amb aquells professors o professores que imparteixen l'estudi guiat.
- Avaluació del treball fet per part d'alumnat i professorat.

15. DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

El nostre PCC ha optat al 2n cicle per una majoria de crèdits comuns de tres hores que s'imparteixen trimestralment, això implica canvi d'horari dels alumnes cada trimestre, i per tant dels alumnes que en una hora concreta té assignats el professorat que imparteix l'estudi guiat. Això es soluciona amb una previsió i estudi de com variarà l'alumnat al llarg de tot el curs.

En el cas que el model de distribució horària dels crèdits comuns del centre sigui uniforme al llarg de tot el curs no representa cap variació.

S'ha de preveure un espai més alhora de planificar els crèdits comuns que no cursa aquest alumnat, si es pot disposar de la biblioteca, amb alguns ordinadors instal·lats, es ideal, si no, qualsevol aula ja és suficient.

17. ELEMENTS DE MILLORA.

La coordinació del professorat és molt important, si es disposa d'un temps per fer-la dintre de l'horari millor, si no anirà a càrrec de les hores de preparació de classes.

18. PERSPECTIVES DE FUTUR.

És previst continuar amb l'experiència els propers cursos.

19. POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

Aquesta experiència, com s'ha dit abans no requereix cap recurs extraordinari, per tant pot portar-se a terme en qualsevol centre educatiu d'ESO.

Com modificació curricular que és, s'ha de demanar permís a la Direcció General d'Ordenació Acadèmica.

Per portar-la a terme:

- s'ha de fer un seguiment acurat de l'alumnat per tal de prendre la decisió de a qui es dedica el recurs en finalitzar el 3r d'ESO (equip de nivell, comissió de la diversitat),
- s'ha de parlar amb les famílies i amb els alumnes, i en cas que acceptin la proposta ha de signar el contracte, (tutors de grup)
- s'ha de preveure el professorat més adient per portar-la a terme, (equip directiu, comissió de la diversitat)
- s'han d'utilitzar les hores d'atenció a la diversitat, (tres per grup)
- s'han de repartir en els cursos que passen de 3r a 4t aquells alumnes que han de cursar el 2n any de 4t, (equip de nivell)
- S'ha de preveure un espai més alhora de fer els crèdits comuns que aquest alumnat no cursarà, (cap d'estudis)
- S'ha de tenir molt clara l'estructura i continguts dels crèdits comuns i variables de 2n cicle per tal de programar acuradament els que ha de cursar cada alumne/a. A vegades va bé tenir una franja de crèdits variables comuna a tercer i a quart, per si va bé que aquest alumnat pugui cursar crèdits de tercer que li ajudin a recuperar continguts fonamentals no assolits, (coordinació pedagògica, equip de nivell, claustre)

Tot i que posat al paper, el model sembli molt complex, no ho és tant, i de fet, moltes dels aspectes aquí senyalats, és fan necessaris per a que el cicle en tres anys funcioni, però també són necessaris per un bon funcionament del cicle per a qualsevol alumne.

Si esteu interessats en portar a terme l'experiència i necessiteu qualsevol aclariment, l'equip de professors i professores de l'IES Celesti Bellera és a la vostra disposició.

UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ EXTERNA

MAIN

UEE MAIN, VALLÈS OCCIDENTAL

ADREÇA: TRES CREUS 254 08202 SABADELL

TELÈFON: 93.725.74.11 / 93.725.77.04/

FAX: 93.725.73.99

CONTACTE: David Rodríguez Abellán

1. NOM DE L'EXPERIÈNCIA

ELABORACIÓ DELS PROJECTES INDIVIDUALS A PARTIR DE LA DETECCIÓ EN LES UNITATS ESCOLARS EXTERNES.

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència que està duent a terme l'Associació, pretén crear espais de formació per joves en situació d'exclusió i que per tant, i per molts diversos motius, no poden accedir als canals ordinaris per promoure's personalment i ser elements que millorin l'entorn en el que es desenvolupen. La proposta parteix de la necessitat d'elaborar processos individuals del global de la persona, tenint en compte tots els àmbits (lleure, formació, família, treball,...), interrelacionant les accions a fi de donar respostes integrals i que permetin i augurin un èxit a mig termini d'inserció social. Hi ha un referent de tot el procés que és l'equip que conformen l'educador/a i el noi/a, els quals pacten i acorden els camins a seguir i les accions oportunes en cada moment, deixant que sigui el propi noi el que sigui promotor de la seva evolució. En la relació educador/a-noi/a, es treballen molt intensament totes aquelles qüestions que tenen a veure amb la competència social (les habilitats socials, el desenvolupament cognitiu i les habilitats morals).

3. CONTEXT-INSTITUCIÓ:

BREU DESCRIPTIU INSTITUCIÓ ON S'UBICA L'EXPERIÈNCIA UEE.

(Tipus institució, dependència institucional, activitats que desenvolupa, tipologia i volum usuaris, Fons de finançament, ubicació física, espais i dependències, organització i recursos humans....).

Veure l'annex 1

4. CONTEXT-ENTORN:

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL-URBÀ ON S'UBICA LA UEE.

La UEE del Vallès Occidental, està ubicada a la ciutat de Sabadell, al barri de Covadonga, un dels barris més antics de la ciutat. L'emplaçament de la UEE, ha

estat pensat en funció de les seves vies de comunicació i facilitat d'accés, ja que un 85% de la població que hi assisteix, són de fora de Sabadell. Cal destacar que l'edifici on està instal·lada la UEE, es troba en una zona semi industrial, malgrat hi hagi algun grup de habitatges propers .

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència d'unitat escolar, neix de l'evolució del que havia estat l'aula taller MAIN, la qual va estar en funcionament des de l'any 1987. Durant els darrers dos anys (1995- 1996), juntament amb altres aules taller de Catalunya, i veient el possible tancament de les aules taller, davant la nova llei d'ensenyament, es va prendre el compromís d'estudiar vies alternatives a les accions que estaven funcionant, i que quedessin dintre del marc legal. Les propostes van ser moltes: oferir les aules taller a l'administració perdent la titularitat de les mateixes, incloure en el funcionament dels instituts i dintre del seu recinte, el funcionament d'una aula-taller, obrir dispositius que oferissin bàsicament espais de taller i que fossin usats pels instituts que els calgués, transformar les aules taller en centre d'educació especial sota una nova definició del que s'entenia com educació especial, mantenir les aules taller fora d'horari escolar i crear espai de formació paral·lels als instituts , només per aquells alumnes que els calgués i sota la dependència i control de l'administració oportuna. Va ser la darrera de les propostes la que es va entendre com més viable.

6. COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

Quantificació

Durant el curs 1997-1998, e van atendre 24 nois en grup estable, cap en escolaritat compartida. D'aquests 24, 20 van ser derivats pel Departament d'Ensenyament i 4 pel Departament de Justícia. Durant el curs van haver dues baixes dels nois que pertanyien al grup d'ensenyament i quatre baixes en els nois del departament de justícia. Els motius de les baixes apareixen a la memòria presentada com annex.

Desajustaments conductuals molt greus	22
Trastorns en el comportament	11
Patologia psiquiàtrica	2
Conductes antisocials (delinqüència urbana)	18
Sotmesos a mesures judicials	8
Dependències del pares (alcohol o d'altres drogues)	9
Pares empresonats (pare o mare)	3
Desemparaments (Residència en centres)	2
Greu retard escolar i fracàs escolar	23
Manca d'habilitats socials bàsiques i d'hàbits.	22

CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS DEL GRUP A ATENDRE

La població que queda inclosa en el recurs que presentem, respon a uns criteris bàsics, que els fan susceptibles de participar de les accions que es proposen. Cal dir que és gairebé impossible donar un sol marc característic dels nois/es que s'atenen, ja que un cop es localitza el noi, ens adonem que és portador de característiques úniques, no traslladables ni a d'altres col·lectius ni a d'altres nois del seu propi col·lectiu. Així doncs el que es presenta a continuació no passa de ser una aproximació al perfil més o menys comú de la població referida.

Es podria creure al llegir el contingut que segueix, que només enumerem aquelles característiques enteses com a negatives o provocadores de problemes o situacions extremes, la resposta seria que entenem que són aquestes conductes i característiques, les que en general provoquen una atenció més o menys especial i sabent que tant per l'edat com per les circumstàncies, quedarien inclosos en el marc característic propi dels preadolescents i dels adolescents, segons a qui ens estiguem referint.

Com és evident, no tots els nens susceptibles d'assistir a una UEA responen al mateix patró ni tenen les mateixes característiques socials. El fracàs escolar i les situacions de risc socials tenen multitud de factors desencadenants, tots ells diferents i diversos. Baixat al terreny pràctic, ens trobem que nois que podríem considerar que tenen el mateix problema (absentisme escolar, conductes predelictives, ...) provenen de status socioculturals ben diferents.

Cal dir que més que fixar-nos en les conductes en sí mateixes, el que ens importa, és descobrir el que aquestes conductes ens diuen de les seves històries, de les seves vides, del seu pensar i del seu sentir. En les seves conductes s'actualitzen el sentit fonamental de la seva dinàmica i les seves possibilitats de futur que per aquests nois/es el present els està preparant, preservant o comprometent.

Abans de presentar el llistat de trets característics cal deixar paleses certes referències al context socio-familiar i al context socio-cultural.

RESPECTE A L'ENTORN SOCIO-CULTURAL

- Situacions econòmiques de precarietat. Creiem que aquest factor no és l'únic i potser tampoc el més important però és evident que les situacions econòmiques precàries tenen uns efectes innegables en el posterior desenvolupament social dels nens.
- Relacionat amb el punt anterior podem destacar també les situacions d'atur prolongat. Ens referim tant a la família (pares, germans, ...) com a l'entorn immediat del nen (el barri, els amics, ...). Creiem que un entorn

en el que l'atur, i per tant el risc d'exclusió, estiguin a l'ordre del dia origina formes de pensar i actituds poc estimulants, de falta de confiança en un mateix i amb tendència a la marginació.

- L'entorn cultural, entenent per cultura la participació a l'entorn i el ser un membre actiu d'aquest, és força pobre. Les actituds són més bé de tipus individualista, produint-se un fort rebuig vers la participació activa en la comunitat de referència.
- Poca estimació de l'entorn vers la cultura entesa com a cúmul de coneixements. Normalment, el fet de posseir un bon nivell cultural no és un factor que socialment tingui rellevància social.
- Poc coneixement de les possibilitats que ofereix el barri, les institucions, ... La informació moltes vegades no arriba o no es considera que els afecti en la seva vida quotidiana. D'això es deriva que es produeixi un cert enclaustrament en el barri o grup de referència i que no es contemplin les possibilitats que ofereix tot el medi.
- Provenença de barris amb alta conflictivitat social i amb pocs recursos socioculturals.
- Situacions de contacte quotidià amb el món de les drogues i de les conductes delictives.
- Pertinença a grups en els que donen poca importància al fet d'assistir a l'escola i adquirir coneixements.
- Manca d'hàbits individuals (higiene, ordre, puntualitat) i socials (respecte a l'entorn, utilització de papereres, mobiliari urbà, ...).
- Situacions de poca integració i fins i tot de conflicte amb minories ètniques (sobretot gitanos).
- Entorns en els que es produeix un fort rebuig pel català, tant per l'idioma com per la cultura. Normalment, el nivell de coneixement del català és molt baix i tampoc hi ha interès per aprendre més. Passa el mateix amb la cultura i les tradicions catalanes.
- Alt índex de desestructuració familiar i social (poc associacionisme, individualismes, conductes incíviques, ...).

RESPECTE AL MEDI SOCIO-FAMILIAR

Com hem dit amb anterioritat, no tots els nens són susceptibles d'assistir a una UEA provenen d'un medi social i familiar amb les mateixes característiques. En la

majoria dels casos però, les causes de les problemàtiques escolars i la manca d'integració en el sistema educatiu tenen un caràcter clarament familiar.

No fa falta fer un gran desenvolupament teòric per concloure que la família és el medi on els nens reben una bona part dels aprenentatges individuals i socials que permetran a aquests integrar-se a la societat. Si l'entorn té greus mancances, aquestes seran transmeses als nens provocant situacions de conflicte i de inadaptació social.

A continuació passem a fer una relació de les característiques més significatives que afecten al medi familiar dels nois susceptibles d'assistir a una UEE:

- Manca d'hàbits a nivell d'higiene personal i d'hàbits socials (responsabilitat, puntualitat, respecte per les persones i l'entorn, etc.).
- Famílies amb un alt grau de desestructuració interna. Provocant manques d'afecte, poc interès pels nens i conflictes que són fortament vivenciats pels menors.
- Situacions de precarietat econòmica. Aquestes podien entendre's com a desencadenant de totes les altres problemàtiques socials o com una més de les múltiples carències.
- Medi cultural empobrit amb poc interès per l'adquisició de coneixements nous. Tot això determina un ambient familiar empobrit i poc estimulant pels nens.
- Poc interès per la escola, entesa com a eina de formació i creixement personal. És evident que aquesta idea es transmet als nens, i acaben pensant que la escola no els pot aportar res positiu en la seva vida quotidiana.
- Manca de patrons de conducta clars, que puguin servir de marc de referència als nens. Es donen moltes contradiccions i ambivalències davant d'una mateixa conducta del nen.
- Poca dedicació a l'educació dels nens, cosa que provoca que aquests no tinguin més límits que els que ells mateixos s'imposen o els que marquen el grup d'amics.
- Manca de vincles afectius entre els components familiars i situacions de poca o nul·la expressivitat emocional.

- Famílies amb problemàtiques psicològiques greus : esquizofrènia, psicosis, deficiències mentals, etc.
- Famílies amb contacte directe amb el món de les drogues i amb conductes delictives.
- Situacions d'atur prolongat que poden provocar una forta desestructuració familiar.
- Separacions conflictives dels pares que poden provocar en els fills un fort estrès emocional i conductes d'inadaptació
- Famílies de minories ètniques, normalment gitanos, que pateixen greus problemes d'exclusió social.

PRINCIPALS TRETES CARACTERÍSTICS.

1. Nois amb una estructura familiar desfeta, sense limitacions que permetin al noi una assimilació d'ordres, coneixences, quedant lliures en les seves accions i trobant una manca d'atenció en aspectes primaris com són el llevar-se, l'esmorzar, el bon estat de la roba,...
2. Famílies poc participatives, depenents dels serveis socials o educatius pel que fa a les propostes d'actuació sobre els seus fills i poc conciençades de la situació del noi, amb una manca de coneixement respecte als problemes propis dels nois/es i fins i tot de les aptituds i actituds dels propis fills, provocant sovint situacions d'ambivalència davant actituds iguals, provocant que el noi/a va incordiant, pèrdua i conseqüent rebuig de les figures dels adults educadors.
3. Famílies molt externes, però amb un gran nivell de soledat dels individus. Manca de vincles afectius . Manca de "vida familiar". Manca de confiança i manca de possibilitats educatives com a recurs propis de l'entorn familiar. Marcades pel desequilibri emocional i la manca de capacitat de contenció.
4. Pares i mares amb molt baixa qualificació escolar, en molts casos nul·la. Baix nivell econòmic i situacions d'atur prolongat.

5. Manca d'assimilació d'hàbits bàsics com són la higiene, l'ordre, la neteja, la puntualitat o el diàleg i amb una presència important de sentiments egoistes.
6. Nois de minories ètnies , gairebé sempre gitanos, que es troben en situació d'expulsió social i sent atesos pel serveis socials d'atenció a la infància, o d'altres entitats que treballen per la seva integració.
7. Tenen interioritzada una experiència dels recursos d'aprenentatge o educatius molt frustrants, per tant els costa no sols entendre allò que fan bé sinó creure-s'ho i començar a treballar des de la il·lusió i no des de la inutilitat o el fracàs, aquells aspectes no assolits o no apresos.
8. Nois amb problemàtiques psicològiques importants, esquizofrènies, borderlines, trets d'autisme, impassibilitat davant situacions adverses, manca d'estímul, actituds violentes, agressions, manca de psicomotricitat, dislèxies i ambivalències, són les situacions més comunes, entenent que gairebé totes es presenten com apunts o primers indicis ja que sovint no es poden tractar nois diagnosticats amb qualsevol d'aquestes problemàtiques només des de l'aula taller, sinó des de un recurs molt més especialitzat o com a mínim amb una actuació conjunta a fi d'integrar ho abans possible al noi.
9. Tenen capacitat per assimilar conceptes novedosos sempre que aquests siguin adients als seus nivells d'aprenentatge, malgrat sovint fan presència contínua de la moneda de canvi.
10. Poca autoestima i confiança en ells mateixos delegant sempre responsabilitats que els serien pròpies, justificant que el que fan o el que són és sempre culpa dels altres.
11. Manca d'iniciatives, delegant en tot moment totes les responsabilitats fins i tot les que els afecten directament i manca d'imaginació constructiva provocant conductes avorrides, reiteratives, totalment estereotipades en el moment de propostes lúdiques de treball, que els fan no saber com ocupar el seu temps lliure, que sovint és de 24 hores diàries.
12. Mantenen conductes molt infantils fruit d'una infància mal elaborada i viscuda i d'una adolescència totalment descompensada, això els fa tenir una capacitat de sorpresa molt gran, postures davant els educadors molt sol·licites d'atenció (malgrat sigui amb el conflicte), facilitat per plorar.

13. Tenen consciència de que tot està muntat per fer-los la guitza o per prohibir, per tant, desenvolupen una actitud de rebuig contra tot lo establert, no sabent diferenciar a la persona de la norma i creient que tothom que no fa infraccions és de l'altre grup contrari a ells.
14. Totalment desvinculats de la societat moderna actual, no és troben al dia de les modernitzacions bàsiques, no saben desenvolupar-se en contextos progressistes, moviments objecció de consciència, el marxisme, el feminisme, l'ecologisme, la política i la tecnologia.
15. Poca consciència de pertànyer a la societat. Són poc cívics i amb una sociabilitat gairebé nul·la, però, amb una consciència humana fruit dels sentiments i amb respostes visceralment molt fortes davant situacions relativament llunyanes com desastres, fam, 3r món, atemptats,...
16. Concepte del que és un grup i del que és un amic molt alterat, identificant-lo només amb la situació de festa o d'al·lenciació (borratxeres, petits atacs al mobiliari urbà,...). Arriben a justificar delictes fets per altres nois emulant l'amistat. Identifiquen el concepte de l'amistat amb l'encobriment, la mentida, la coacció, compartir accions més o menys delictives o la justificació.
17. S'autoidentifiquen com individus perillosos que es fan témer, creuen que tothom els mira pel carrer i els té por, sovint s'enorgulleixen de provenir de barris conflictius perquè per molts d'ells les conductes delictives i sovint les accions judicials o policials que se'n deriven els donen un suposat estatus dins el grup.
18. Són totalment dependents del tabac i sovint flirtegen o consumeixen altres drogues com xocolata, pastilles, inicis de consum de cocaïna, inhaladors i abusen en gran mesura del consum d'alcohol.
19. Són reacs a qualsevol plantejament que faci referència a l'àmbit del català: classes, idioma,...
20. Solen ser nois mancats d'afecte i per això són molt fàcils de captar des de aquesta vessant. En un principi rebutgen les mostres d'afecte que se'ls pot arribar a fer, però acaben demanant-les, ja sigui implícita o explícitament. Són molt afectuosos i com a conseqüència, acaben demostrant ésser molt sincers.

❖ Sexe

Durant el curs 1997-1998, tot han estat nois.

❖ Edats

Dels alumnes atesos, 3 tenien 13 anys i es trobaven cursant segon d' ESO, 9 tenien 14 anys i es trobaven cursant tercer d'ESO, 9 tenien 15 anys i es trobaven cursant quart d'ESO i 3 no estaven escolaritzats en el moment d'entrar a la UEE.

❖ Procedència (IES i localitat)

IES	POBLACIÓ	Nº ALUMNES
Joan Oliver	Sabadell	1
Polinyà	Polinyà	1
Escola Industrial	Sabadell	3
Can Planas	Barberà	1
Arrahona	Sabadell	1
Sabadell	Sabadell	1
Vallès	Sabadell	2
Badia	Badia	2
Estela Ibérica	Santa Perpètua	2
Montserrat Roig	Terrassa	1
Agustí Serra	Sabadell	1
J.V.Foix	Rubí	1
Montcada	Montcada i Reixach	1
Pau Vila	Sabadell	1
Duc de Montblanc	Rubí	1
Castellarnau	Sabadell	1
-----	Terrassa	1
-----	Cerdanyola	1
-----	Montcada i Reixach	1

❖ Mecanismes de derivació i criteris de selecció (com arriben els joves al recurs, qui ho decideix, i en base a quins criteris)

Els alumnes que participen de la UEE, segueixen els mecanismes ja establerts pel Departament, per poder participar de la mateixa, aquest és el següent: la direcció del centre fa un informe a l'EAP posant de manifest les necessitats de l'alumne, l'EAP fa l'informe corresponent, determinant que l'alumne que es proposa , és un alumne amb necessitats educatives especials i aconsellant la incorporació a la UEE, aquest document passa a la inspecció de la zona on es valora i es contraposa amb les informacions que sobre aquest alumne es tenen per altres bandes, un cop la inspecció dóna el seu vist i plau, els pares han de signar el consentiment . A partir d'aquest moment , es comencen a configurar les llistes, és aleshores quan la UEE entra a formar part de l'equip que determina el grup participant, a fi de crear grups el més homogenis possible. Després d'aquesta sessió, queda configurada la llista. La determinació és comunicada als IES i als EAP's des de la inspecció i als pares des de la UEE, la qual els convoca

per una reunió informativa sobre el funcionament del recurs, on estant convidats els tutors assignats dels nois i els EAP's corresponents.

De tota manera, la UEE pot sol·licitar, com a circumstància especial, la incorporació d'un noi detectat per ella mateixa, el qual després haurà de seguir el mateix procediment.

Els criteris que es segueixen per la selecció són comuns a les UEE's malgrat hagi alguns condicionants establerts per les mateixes, en el nostre cas, només s'agafen nois de segon cicle i es permet la proposta d'incorporació a PGS un cop tenen 16 anys.

- ❖ Grau de permanència dels joves dins el recurs. (abandons, expulsions, altres circumstàncies...).

Veure annex 2

7. PROBLEMA I /O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA.

L'objectiu de la Unitat Escolar, entesa des de MAIN, és el de donar alternatives el suficientment pensades i adaptades com per possibilitar un èxit , sovint és el primer, en el camí formatiu dels nois que són derivats, treballant els aspectes relacionals, personals i d'hàbits de treball, així com potenciant les habilitats dels nois, dirigint les accions a simulacions de treball, preparant una entrada al món laboral, des de situacions de competència que permetin al noi no sotmetre's a situacions de treballs de molt baixa qualificació , explotació , abús o incorporació en situacions de treball temporal totalment insostenible.

8. INSTITUCIONS QUE INTERVENEN O COL·LABOREN AMB L'EXPERIÈNCIA: ROL DE CADASCUNA I FINANÇAMENT.

Departament d'Ensenyament: Control i inspecció del recurs.
Conveni de places i finançament.

Departament de Justícia: Conveni de places i finançament.

VINCULACIÓ AMB ELS SERVEIS EXTERNS

Les UEAs, pretenen ser un recurs dinàmic, és a dir que es trobi en constant revisió, comparació i adaptació, en funció de les noves necessitats que vagin apareixent, els problemes que es vagin detectant i les millores que es puguin anar afegint. Per aquest motiu, és un criteri fonamental de la UEA, mostrar-se com un recurs obert a l'entorn educatiu que li és més proper, així com a la comunitat en general, donant a conèixer en tot moment a i amb transparència, els programes, les accions, els objectius i les línies pedagògiques que la configuren, oferint-se , a més, en tot moment, com espai de reflexió per futures accions dirigides al col·lectiu que ens ocupa, ja sigui per transformar aspectes de la mateixa UEA

(espais, professionals, casos atesos, seguiment realitzat,...) com per fer propostes de noves iniciatives que podrien donar resultat per un col·lectiu que es trobi en el llindar del fracàs escolar i que encara és recuperable des de els centres.

9. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

- Objectius
- Aspectes curriculars (àrees afectades)
- Aspectes organitzatius (espais i temps educatius)
- Agrupaments d'alumnes, ràtios; flexibilitat
- Aspectes metodològics (estratègies d'aula, espais, materials, etc.)
- Professors i educadors implicats (nombre, perfil, FUNCIONS, especialitat...)
- Avaluació, promoció i acreditació de l'alumnat.
- Flexibilitat per a l'entrada i sortida del recurs
- Seguiment d'itineraris posteriors (avaluació diferida) "I després, què?"

OBJECTIUS GENERALS DEL CENTRE

1. Crear un clima de col·laboració i convivència que afavoreixi el creixement i la valoració d'ells mateixos i dels altres, augmentant el seu grau d'autoestima personal, treballant la relació humana a partir del desenvolupament de les capacitats manuals i mentals, l'autonomia i la responsabilitat i fomentar una actitud conscient i responsable de la seva situació personal: capacitats, actituds, aptituds, problemàtica, etc. mitjançant la relació personal amb l'educador a les tutories.
2. Assumir uns hàbits necessaris, com són l'ordre, la higiene, la puntualitat, el respecte a les coses i les persones, la responsabilitat; per superar els possibles obstacles amb els medis de relació: la família, el treball, la resta de la societat... amb la satisfacció que això comporta, afavorint l'estímul creatiu per part dels nois, la conscienciació de la possibilitat de crear coses boniques, pal·liar en la mesura del possible, la manca de destresa i precisió manual, fomentar la imaginació i coneixement de noves activitats, promoure el desenvolupament d'activitats delicades.
3. L'aprenentatge de les tècniques i habilitats d'oficis que augmenti les seves possibilitats d'inserció laboral i professional, i que sigui assequible a aquests nois, amb els trets personals que els caracteritzen i al seu futur itinerari professional així com la recuperació de la formació, des d'un punt de vista escolar, mostrant especial atenció als coneixements bàsics i necessaris, per tal que augmenti l'autonomia oral i escrita augurant una futura reinserció a l'entorn formatiu escolar ordinari

4. L'educació en valors, sempre des de la llibertat de les persones, sabent disposar les prioritats, discernir les causes de conflicte, els interessos immediats i a llarg termini, les actituds en front la vida i la resolució de les necessitats personals urgents

ORGANITZACIÓ PEDAGÒGICA

L'acció que es desenvolupa al centre, respon a uns criteris pedagògics generals a seguir per tots els educadors i mestres que en ell actuen, donant una coherència de treball i d'atenció als nois/es, i oferint un projecte educatiu amb un caràcter propi definidor del tarannà de l'entitat i de les seves actuacions.

Entenem que l'educació dels nois/es susceptibles de participar del recurs que es presenta, s'ha de fonamentar en la vinculació positiva entre el noi/a - educador - acció, a fi que aquest es trobi còmode, acollit i tranquil, dintre d'un clima de confiança, respecte i companyerisme, avesat a la resolució dels seus problemes i la construcció del seu futur.

La nostra tasca s'ha de fonamentar en allò que pel noi/a és quotidià, inserint nous aspectes de forma gradual. En un principi, quan parlem del quotidià, estem parlant del quotidià del noi/a i no del que nosaltres voldríem per a ell, per tant tota intervenció educativa, començarà per aquell entenent que volem fer educatiu allò que el noi/a destinatari del nostre treball, està tocant cada dia: l'asfalt, el carrer, ..., després ja podrem obrir altres finestres, fent-los veure que hi ha coses que no coneixen i que són tant important com les que ja coneix.

L'educador ha d'entendre tot el que viu i li passa al noi/a que té al davant, però ha de tenir i deixar clar, la seva situació. La seva forma de parlar, com a exemple, serà propera, no distant a la del carrer, però sense fer servir l'argot, o aquelles expressions no considerades com integradores, a fi d'evitar possibles ambivalències.

El treball de l'equip, al ser en contacte estret i continu amb el noi/a, facilita molt la implicació afectiva, per aquest motiu caldrà no perdre mai l'objectivitat a la feina, no viure personalment els problemes que es detecten, això no vol dir que cal posar distàncies entre el noi/a i l'educador - mestre, sinó saber posar límits a fi de tenir cura de la salut mental del professional i sobre tot per no perdre les eines d'intervenció educativa de que disposem. Realment, en el moment en que els nois ens veuen com un d'ells, deixem de poder treballar com un diferent d'ells, és a dir, com educador/a.

Sempre cal reflexionar sobre la dificultat i l'esforç que li suposarà als nois/es que atenem, el canviar uns estils de vida, assumir nous continguts, establir noves relacions, cal que sabem que possiblement el treball que nosaltres realitzarem amb ells, també els suposarà un canvi difícil i un esforç afegit, així doncs cal mostrar-se sempre oberts a les històries personals que ens trobem al davant, intentant creure en tot moment en les seves possibilitats de reeixir i reincorporació als sistemes ordinaris.

Cal tenir sempre en compte, el risc que correm de separar als nois del seu entorn natural, o oferir espais excessivament discrepants a la seva realitat, assumim aquesta situació, fonamentant la nostra acció/atenció en l'aprenentatge de la convivència amb el seu entorn a voltes aversiu-contrari-agressiu, a fi que el problema no sigui per una manca d'entorn conflictiu, sinó per la convivència i el saber triar entre el que és convenient i el que és propi de rebuig.

La nostra acció, fonamentalment si es tracta de joves, cal que no sigui una oposició frontal als criteris de grup amb els quals s'identifiquen, ja que és en aquest grup, on equivocada o encertadament, troben la seva identitat. Per tant és imprescindible treballar els grups de treball, a fi d'oferir grups que s'identifiquin per la cohesió positiva o normalitzada, treballant en tot moment la pressió de grup, contrastant les opinions sorgides, quan aquestes ofereixin quelcom que pugués anar en contra de la forma de pensar de cada un dels individus.

És de gran importància, el tenir clar quins són els rols que tenen cadascun dels educadors/es : bons-dolents, permissius-rígid, "enrollats"-distsants, de mòduls que si no es poden justificar des de el punt de vista educatiu, es puguin modificar automàticament de la forma més ràpida possible, ja que petites fissures en la coherència de treball de l'equip, poden créixer i desmembrar la intervenció educativa general i fins i tot les intervencions individuals.

La participació dels nois/es s'afavorirà al màxim segons les capacitats de cada un, entenent que el funcionament per responsabilitats és òptim com a eina educativa i de treball. Això vol dir , que la vida del centre es pot veure modificada en funció de les demandes que explicitin els nois/es, sempre que aquestes es mantinguin dintre de la línia educativa general.

Es determina com a criteri metodològic principal, l'atenció i cura , així com la revisió i posada al dia, del pla d'acció tutorial, dotant-lo de material, espais de discussió, espais horaris amplis i reunions de revisió, tant dels apartats que facin referència a

l'atenció de grup com a l'atenció individualitzada. Creiem que tots els objectius que es plantegin de cara a cada noi/a, han de passar, tant per la seva elaboració com per la seva revisió pel PAT

LÍNIES PEDAGÒGIQUES BÀSIQUES.

Les línies pedagògiques del centre, són les que configuren totalment l'atenció que es dona des de el centre als nois/es que participen dels projectes educatius que s'estan tirant endavant, aquestes donen un marc concís i concret a cadascun dels educadors-mestres que formen part dels diversos equips educatius, deixant sempre portes obertes per aquelles potencialitats personals que els mestres-educadors poden posar al servei tant dels nois/es com de l'entitat, com dels equips educatius en els que es troben.

Entenem que delimitar i transcriure el que s'entenen per línies pedagògiques, una per una, poden fer perdre criteri de conjunt i , ja que moltes d'elles quedarien més com orientacions pedagògiques que com a línies inflexibles. Si més no, entenem la necessitat de fer aquesta feina, davant la necessitat de disposar dels documents aclaridors del projecte , així com de les orientacions principals per desenvolupar els projectes educatius.

Entenem que els nois/es són membres d'una comunitat i que per tant han de ser també eines que la millorin, implicant-se en la seva xarxa socio-cultural defensant els seus drets i complint els seus deures vers els companys; per tant és necessari que arribin a ser uns adults honrats, seriosos i compromesos alhora que sensibles vers els altres i vers ses pròpies situacions de marginació, essent ells mateixos impulsors de la seva millora com a ciutadans de ple dret.

La comunicació, que s'ha d'establir entre l'equip i el grup de nois/es, no pot ser ambigua, obscura o ambivalent, a fi de no posar càrregues innecessàries de "dèbits", "prohibicions", sobre els nois/es per no fixar encara més les conductes defensives, sabent en tot moment escoltar a fons , no interpretar, per distingir els missatges de fons dels nois/es.

Cal no donar tot fet, pensat, decidit o ordenat, és a dir cal no economitjar en iniciatives. Per tant cal no taller, reprimir, frustrar de manera innecessària, mancada d'arguments i sobre tot sense donar alternatives. No podem decidir res per ells, cal no donar xerrades, ja que no es tracta de parlar cap a ells, sinó de parlar amb ells, sabent demostrar també, que l'equip educatiu també té debilitats i necessitats i que no sempre té raó, eliminant totalment les possibles aparicions de mites

Cal no penjar etiquetes, recordar que sempre es pot créixer i canviar, això sempre es podrà fer des de una relació variada i, sense establir relacions de força, de competició de postures, prenent sempre postures adequades i proporcionades , sempre amb una visió de present i futur, eliminant l'educació pel passat, des de l'error i el temor o des de la negació o la debilitat.

La relació amb els nois, en un principi, no es pot basar en pretensions de fer coses especials, excepte en situacions o circumstàncies extremes, deixant-los presentar-se, expressar-se i temptejar, mantenint , durant aquest període una actitud oberta, d'escolta, d'observació, d'acollida, establint una relació proporcionada, fent servir comunicacions clares, directes, concretes i respectuoses, a fi de disposar d'un bon terreny per elaborar els primers plans de treball personals.

La pràctica de l'acollida de la diferència, és primordial per la relació alumne-educador-mestre-recurs-projecte, la pràctica del perdó o la tolerància a ells i al propi equip, quan els comportaments són expressions clares d'altres realitats i la pràctica de realitzar canvis en la dinàmica de relació dels nois/es, són tres accions que fan acostar la tasca pedagògica al que seria l'acompanyament en el seu procés de formació, destacant les següents actituds : acollida, flexibilitat, paciència, implicació, definició i responsabilitats.

L'equip d'educadors, ha de tenir clar que cal mantenir continuament una dinàmica de recerca, de confrontació, d'anàlisi crític i de descans, tenint sempre a l'horitzó que no hi ha dos nois iguals i que a tots cal donar les eines per tractar les seves necessitats i realitats concretes, sempre des de la igualtat d'oportunitats.

L'educació en valors, és un pilar pels projectes personals i pels dissenys curriculars de cada noi/a, aquesta s'ha de caracteritzar per l'elecció lliure, ja que el valor imposat no és un valor, s'han d'eliminar expressions com "és el que més et convé", "t'ho dic jo que tinc experiència", "ja t'ho trobaràs si no fas això", "aquí les coses es fan així", " això és prohibit i no cal parlar res més", oferir alternatives, deixar viure les conseqüències de valors suposadament mal triats, entenent que és la prova de foc per saber si es tracta realment d'un valor.

La col·laboració en la formació d'infants que esdevindran adults que hauran de pensar i treure conclusions per ells mateixos, que siguin capaços d'establir la seva pròpia escala de valors i que restaran oberts al progrés, ja sigui formatiu, tecnològic o experimental juntament amb la promoció de la llibertat i el respecte a la resta de la comunitat, sense fer distinció de races o creences, incidint en totes

aquelles iniciatives, que creativament, facin de la convivència una experiència d'estimació i respecte a tot el que ens envolta ja siguin persones, espais, formes de viure o país són fites primordials en les línies de l'entitat i dels equips educatius que la conformen.

Partim de la necessitat de que aquests nois necessiten ser estimats per poder, en un futur, transmetre amor i estimació, ja que ningú no pot transmetre allò que no ha viscut en la seva pròpia pell, sabent que no tot s'acaba en estimar i respectar els altres, sinó arribant a saber-se fer estimar, demostrant les actituds positives de cada un, potenciant les il·lusions, afanys, el gust per les coses ben fetes i el dret d'opinió de cada un dels membres., formant persones el suficientment sensibles com perquè sàpiguen prendre opcions i opinions davant els temes ètics, morals i religiosos que ens envolten i que molts d'ells assumeixen com fora del seu abast, precisament per la forma desmesurada en que els estan vivint, parlem de problemes de racisme, drogues, alcohol, religió, violència, maltractaments,..., cal que aquests nois parteixin de plantejaments propis i personals per tal d'avaluar i afrontar aquests problemes, mostrant sempre actituds que responguin a persones justes, coherents i creadores de pau.

METODOLOGIA GENERAL

Els fonaments metodològics en que es basa el centre, són cinc:

L'activitat : tots els objectius es desenvolupen dintre d'una acció.

La flexibilitat : es parteix de la necessitat d'anar adaptant-se a les situacions que li poden anar arribant, ja que el col·lectiu del que parlem, no sol tenir unes conductes previsibles.

La individualització :cada alumne té els seus propis objectius a assolir mitjançant les fitxes de treball individualitzades.

El treball grupal : durant la major part del temps que el menor roman a l'aula, desenvoluparà activitats en grup, on haurà de compartir responsabilitats, beneficis i treball.

La interdisciplinarietat de contingut :s'usarà la plataforma de l'aula, com un focus de motivació per desenvolupar unes altres matèries o activitats, no limitant el contingut a una sola qüestió.

Aquests s'articulen en tot un seguit de tècniques metodològiques que queden paleses a continuació i són els que donen cos als objectius generals i a les línies pedagògiques

1. ASPECTES METODOLÒGICS RESPECTE ALS NOIS/ES ATEOSOS :

Tota acció iniciada, ha de ser en primer lloc, una excusa per acollir al noi/a a fi de tenir-lo localitzat i pogué així orientar-lo o reordenar-lo, tenint com a marc principal la reincorporació al medi ordinari, ja sigui en referència al món escolar o al món laboral, sabent sempre que la mesura de tot és més la qualitat de l'atenció que no pas el número d'ateosos.

Les accions estaran organitzades a través de grups homogenis, a fi d'augurar èxits tant de intercomunicació com d'empatia entre els membres, tenint especial atenció en el moment de la selecció, donant una resposta a ja sigui dintre o fora de l'entitat , a aquells que quedin fora de les accions per les quals s'està realitzant la selecció, la qual serà extensa i acurada, coneixent al finalitzar aquesta els nivells formatius, situacions familiars i personals de cada un dels candidats i havent parlat prèviament amb la persona o entitat que en el suposat dels casos hagi derivat al noi/a a la nostra acció.

Es farà una valoració diària del decurs del noi/a al centre, intentant en tot moment despertar els criteris constructors i positius dels nois/es així com aquelles potencialitats que tenen amagades, afavorint una motivació i millorant el sentiment de benestar que volem recaigui sobre cada un dels nois/es, descartant des de el principi l'acumulació de nous fracassos, intentant aconseguir-ho donant les eines necessàries, ja sigui des de les persones que es troben al centre o des de l'experimentació de noves experiències tant laborals com formatives com de relació.

Els nivells de concreció de les accions es mantindran en continu canvi, ja que aniran sotmesos a la tipologia específica del grup a treballar i de la diversitat interna del mateix, per tant es mantindran criteris d'acció marcs però variant en tot moment les unitats concretes i diàries.

Cada noi/a és important per ell mateix, per tant no hi ha res més important en cada moment que els propis nois, l'atenció que cal donar a cadascun d'ells prou justifica qualsevol canvi en el transcórrer dels cursos.

Des de l'entitat es garantirà que cada noi disposi del material necessari per cada acció i s'intentarà facilitar al màxim la resolució d'aquelles qüestions ,que externes als cursos on participin els nois, recauen i modifiquen l'estat d'ànim o el benestar general dels nois/es.

En tot moment es tindran enregistrades les dades personals , així com informes, derivacions, informacions judicials o d'altres d'interès de cada noi/a sempre des de el coneixement dels mateixos i dels pares, en cas dels menors d'edat, els quals hauran de signar les fitxes de preinscripció i inscripció, i se'ls farà signar un contracte pedagògic de participació i responsabilitat. Creiem convenient que els pares s'impliquin d'alguna forma en l'activitat educativa dels seus fills, això els ajudarà ambdues parts i serà una excusa per apropar-les, ja que sovint existeix una desvinculació total entre pares - fills. És important que els pares coneguin la progressió del seu fill, els conflictes que puguin sorgir, els mestres que l'atenen, la programació del curs l'activitat i el programa de treball que s'estigui duent a terme.

2. ASPECTES METODOLÒGICS RESPECTE A L'ACCIÓ

Les accions posades en marxa, caldrà que mantinguin el caràcter engrescador i novedós, inserint criteris de formació professionalitzadora sempre des de espais d'aprenentatge recuperadors però el més normalitzats possible, fent d'aquestes experiències que deixin petjada en la història dels nois/es a fi que no siguin fets aïllats a les seves vides.

El treball es desenvoluparà bàsicament en grup, per tal d'afavorir la realització de treballs, la responsabilitat compartida i el treball d'equip. Aquesta forma de treball, es tindrà present en moments com l'adjudicació d'eines pel treball, l'elaboració d'informes de treball, treballs de l'aula, sortides o d'altres. També es contempla la possibilitat d'anar canviant els components dels petits grups. Un criteri bàsic, és el nivell educatiu de cada un dels nois procurant així una divisió de grups en funció del nivell de formació acadèmica bàsicament, a fi que en ,un principi, cap noi signifiqui una càrrega per l'altre , tenint la tasca adequada al nivell corresponent.

Tota acció es disposarà dintre d'una normativa amb una rigidesa relativa, ja que s'entén que caldrà adaptar-la en funció del grup, no demanant des de el principi el que sabem que no poden donar o al que no podran respondre, això seria buscar la baralla i el malestar.

Les accions empreses, es dotaran del material necessari i només el necessari, inserint així criteris de reciclatge, recuperació i cura de tot allò que s'usa, descartant , des de el principi , la precarietat del recurs i tenint continus contactes amb altres realitats que augmentin l'oferta que es presenta a cada noi. Es tindrà molt en compte el no acceptar nois/es sota la definició del que no saben o dels errors comesos, sinó des de el positivisme.

Les accions hauran de ser models perfectes d'organització, que no vol dir que contemplin la possible flexibilitat abans esmentada, ja que en moltes ocasions, el desordre , la improvisació o la manca de normativització, els provoca un desconcert, del qual els costa molt sortir-se'n.

Es mantindran plataformes de discussió de l'acció com l'assemblea, la qual disposarà d'espais en el temps i en els espais concrets, de manera periòdica i sota la tutorització d'un educador, aquesta serà oberta i de presència obligatòria per tots els alumnes i educadors o mestres que formin part del curs i de lliure accés per tota la resta de nois/es i de personal del centre.

3. ASPECTES METODOLÒGICS RESPECTE A L'EQUIP EDUCATIU.

Cada mestre-educador, organitzarà al seu espai formatiu, el treball a realitzar, segons les seves característiques personals i el seu estil propi, intentant , en tot moment, mantenir un criteri homogeni dintre el centre. S'entén que la presència d'estils diferents i diversificats, és tant convenient com evitar postures totalment contràries o oposades dintre de l'equip, normalment cada mestre-educador, marcarà un seguit d'aspectes metodològics en funció de les característiques del grup assignat, motivacions personals i generacionals dels nois, així com per les característiques de la disciplina o tasca encomanada, mantenint en tot moment la coordinació de grup.

L'equip vetllarà en tot moment pels procediments emprats en processos de tutoria, seguiment o aprenentatge, l'orientació didàctica de les matèries, els tipus de relacions entre educadors-mestres i grup, el treball d'aprenentatge de cada grup, la distribució dels recursos, l'aplicació dels elements sancionadors, els sistemes de comunicació interna , el grau d'autonomia d'aprenentatge de cada grup i la no presència d'orientacions paternalistes.

No hi ha prou amb que cada mestre-educador sigui molt bo i domini totes les tècniques pròpies de la seva vessant, sinó que cal que es mantinguin oberts a l'aprenentatge d'altres especialitats, i vegin la necessitat del funcionament de grup harmonitzant l'acció.

L'equip educatiu ha de tenir com element prioritari , la imaginació en les accions i el seu reciclatge continu, així com la participació en tots aquells cursos , seminaris o cicles formatius que els ofereixi l'Associació.

Totes les accions que organitzi l'equip, ja sigui les pròpies del centre com d'altres iniciatives que poden anar sortint, tindran una vessant de relació directa amb l'entorn, donant a conèixer a la comunitat educativa aquestes accions i establint criteris d'unificació i de treball conjunt, compartint experiències i propostes.

CONTINGUTS TRANSVERSALS INCORPORATS PEL CENTRE

Entenem que el desplegament del currículum, ha d'incorporar una sèrie de continguts que no es poden tractar de manera específica i aïllada dintre del disseny de la matèria a impartir durant el curs, per aquest motiu creiem convenient determinar una sèrie de continguts els quals tindran un tracte especial durant la posada en marxa del projecte.

Aquest tracte particular , es fonamentarà en l'abordatge dels continguts , dissenyant transversalment el seu tractament i elaborant tot un seguit d'unitats didàctiques , les quals es treballaran des de diverses àrees de contingut.

Cal deixar palès, que els continguts entesos com a transversals, es trobaran contínuament en la vida del centre, no particularitzant-se únicament en les hores enteses com de classe, sinó introduint-los en altres moments com poden ser els descansos, l'acció tutorial, les converses fora d'hores docents, els abans i els després de les classes i fins i tot tenint-los en compte en les reunions d'equip, fent que els mestres-educadors estiguin en tot moment al corrent dels temes a tractar, posant-se al dia i facilitant materials de coneixement.

Els continguts que creiem han de tenir un tracte transversal, no sols fan referència a continguts pròpiament escolars sinó que intenten respondre a tots els àmbits dels nois/es, basant la importància de cada un d'ells, en tres aspectes claus : primer, la importància que donen els propis nois a cada un dels continguts , segon, la necessitat de mantenir contínuament les referències a temes que considerem d'interès fonamental pel desenvolupament integral dels nois/es i tercer la impossibilitat, degut a l'extensió de matèria que contenen, de tractar-los únicament en unes hores de classe específiques.

Els continguts transversals, intenten en tot moment, facilitar l'assoliment d'objectius d'altres àrees a més dels propis, així com , possibilitar , mitjançant l'elaboració de crèdits variables específics, donar les tècniques, processos i materials necessaris per que els nois/es puguin desenvolupar més endavant i pel propi compte altres temes relacionats amb els transversals, ser crítics davant aspectes que intervenen en la persona de manera íntegra i diferenciar les preferències d'aprenentatge de les necessitats reals d'aprenentatge.

Els continguts escollits pel seu tractament transversal, els podem aplegar en dos tipus marc :

- 1) Referents a la matèria a impartir.
- 2) Referents a l'atenció de la persona.

Cada un dels tipus esmentats, disposa d'un pla de contingut, distribuït en conceptes, procediments i valors i normes, tenint en compte que el primer tipus, treballa més l'apartat de conceptes i procediments i que el segon tipus ho fa sobre els valors i normes. La planificació dels continguts queda palesa en el punt del projecte on s'inclouen els dissenys curriculars per àrees.

Si més no fem la referència dels enunciats dels continguts així com les directrius del desenvolupament posterior.

TIPUS 1 :

- **Familiarització amb el català com a llengua pròpia:**

Donar a conèixer la importància que té la llengua catalana, en les relacions i les possibilitats de desenvolupament en el nostre territori.

Valorar el català com una llengua amb els mateixos avantatges i necessitats d'ús que d'altres més comunes en el dia a dia dels nois.

Establir un hàbit d'escoltar el català, d'una manera normal, sense que provoqui aldarulls, sense fer comparacions segregacionistes, sovint pròpies del col·lectiu al que ens referim.

Establir uns nivells mínims de conversa en català.

Mantenir constantment les referències escrites en català, sense que això provoqui situacions d'incomprensió

- **Aproximació al món de la informàtica, i les seves aplicacions en la vida quotidiana:**

Entendre la informàtica com un instrument de treball, de comunicació i de transcripció, ara ja comú i sinònim d'estar a l'alçada dels temps en el que viuen, descartant visions ultrafuturistes sobre els ordinadors i tot el que els envolta.

Saber moure's entre el material informàtic, adient per cada treball.

Tenir els primers contactes amb noves iniciatives informàtiques com poden ser el correu electrònic, internet o d'altres.

Descobrir en la informàtica un marc d'aprenentatge atractiu , interessant i provocador d'experiències .

TIPUS 2 :

- **La formació per l'adquisició d'hàbits:**

El tractament per la socialització i la inserció social i el “saber estar” de manera no conflictiva

El treball sobre les habilitats socials.

La importància de la convivència.

La necessitat de ser membres actius i constructors en la societat.

Assumir responsablement les conseqüències que provoquen certes actituds , comportaments i opinions.

Descobrir la importància de certs hàbits com les úniques claus de pas pel correcte funcionament al món que els envolta i la única forma de poder arribar a dur a terme una vida saludable i dintre d'un marc caracteritzat per la felicitat, la seguretat tant emocional com econòmica i la possibilitat de promocionar-se.

Tractar el tema dels sexisme, a fi de superar possibles postures errònies pel que fa al món de la dona-home, l'estimació, l'amor o les relacions sexuals, i que comporten una regressió en les relacions normalitzades i un deteriorament del concepte de les persones.

- **El treball en grup com a mitjà enriquidor i plataforma perfecta per la consecució dels objectius personals, la seva valoració i el seu contrast.**

Saber escoltar i saber explicitar les postures personals, opinions o desacords.

Saber trobar els nexes d'unió entre les persones, sabent valorar postures externes per damunt de les pròpies, sense que això provoqui un desencís o desànim en el plantejament de noves idees.

Aprendre a repartir el treball.

Saber assumir les conseqüències i les crítiques de possibles treballs mal realitzats que afecten a un conjunt de persones

- **Restar sempre atents al futur laboral:**

Començar a descobrir les tendències laborals personals, fent les primeres proves.

Saber valorar la importància del present, tant pel que fa a la formació, com a la situació personal o l'actitud davant la vida, per la consecució de l'èxit futur.

Descobrir la superació de l'etapa formativa com la prèvia i necessària per accedir a una etapa laboral exitosa.

Conèixer els possibles riscos amb que es poden trobar en el desenvolupament d'una tasca.

- **L'educació per la salut, com a clau per a la consecució d'un nivell de vida equilibrat, sotmès a experiències positives i senyal de progrés i futur personal.**

La prevenció de malalties

La prevenció d'accidents

El coneixement i, tractament i riscos de les dependències.

L'alimentació sana.

La cura del cos.

La contaminació.

El reciclatge, l'estalvi d'energia i el consum moderat.

Les intoxicacions.

La salut com valor.

La constància en l'atenció a la salut.

FUNCIONAMENT INTERN I CONTINGUT ACADÈMIC

El projecte curricular de la UEA, té dues característiques principals : primera, la particular adaptació realitzada, segona, la capacitat de modificació en funció del resultat de la primera experiència pilot.

Aquestes dues característiques, obliguen a que tant el funcionament com el contingut, es trobin sempre sota la possibilitat de ser retocats i canviats, tenint en cada moment una definició del projecte, que realment respongui al perquè de les UEAs.

A més, sabent i tenint com objectiu prioritari, la reincorporació al sistema educatiu ordinari, la UEA, ha de mantenir, fins i tot en l'explicitació de les seves unitats didàctiques, una relació amb alguns centres, ni que sigui en activitats concretes, per mantenir la idea d'unitat de la formació educativa, deixant clar que l'atenció és una, malgrat tingui diferents vessants.

Podríem concretar aquestes vinculacions en :

- Contrast de materials amb altres UEAs.
- Configuració de documentació juntament amb responsables de la Delegació Territorial i de l'IME.
- Presentació a diferents IES, dels materials emprats en àrees de visual i plàstica, tecnologia i educació física, bàsicament.
- Ús d'espais públics per realitzar activitats concretes dintre d'unitats didàctiques específiques.

ADAPTACIÓ D'OBJECTIUS GENERALS D'ETAPA

Els objectius generals que es presenten al projecte, recullen els conceptes bàsics que cal que els nois/es assoleixin durant la secundària. Les adaptacions fetes dels objectius queden justificades tenint en compte el perfil dels nois dels que estem parlant i la seva vinculació amb situacions problemàtiques amb actituds poc tolerants, manca absoluta d'acceptació del fracàs o de l'error i vinculació negativa amb els centres escolars ordinaris.

Troblem, doncs, les següents modificacions :

A l'objectiu 4 s'inclouen referències a la importància de viure en societat i la possibilitat de ser transformadors d'ella, de la història, de les persones que els envolten i dels espais i territoris on viuen, quedarien doncs units el 4 i el 5, es dóna una major importància a la necessitat de saber complir els deures i usar amb seny els drets.

L'objectiu 2 on es marca la importància de l'autonomia en el camp de l'aprenentatge, queda ampliat i exposant la necessitat de reconciliar-se amb el sistema educatiu i ser membre actiu de la societat tenint en compte la importància de saber establir unes relacions interpersonals noves.

L'objectiu 7, incorpora els tractaments dels conceptes de racisme, segregació i xenofòbia.

Ampliem la graella d'objectius afegint-ne un que faci referència explícita a la necessitat de familiaritzar-se amb les tecnologies i accions pròpies de l'època actual com són les aplicacions informàtiques, el medi ambient o les noves professions.

OBJECTIUS GENERALS DE L'ETAPA

Expressats en termes de capacitats, d'acord amb el marc curricular, els *objectius generals* del cicle ens indiquen allò que voldríem que tots els alumnes haguessin adquirit o desenvolupat en acabar-lo. Hom ha fet un esforç per definir uns objectius adequats a l'edat evolutiva dels alumnes (primera adolescència), que poguessin ser assolits per la pràctica totalitat dels nois de 16 anys i que alhora definissin un model obert de ciutadà de Catalunya.

És per això que es proposa que, en acabar el cicle l'alumne ha de ser capaç de :

1. Manifestar una visió equilibrada de sí mateix, dominant o raonant actituds d'impaciència, intolerància, menyspreu, antagonisme, etc., i prenent en consideració aspectes d'autoestima que l'animin cap a actituds de superació personal i reflexions sobre actes anteriors assumint les conseqüències.

2. Manifestar una reconciliació amb el cap de l'aprenentatge i tenir iniciativa personal per la recerca d'ocupació així com iniciar-se en actuacions socials i saber discriminar les relacions interpersonals que puguin aflorar.
3. Reflexionar, d'acord amb l'edat, sobre el comportament humà en el context de la vida quotidiana. Expressar judicis de valor sobre actes propis o d'altres tenint en compte els àmbits de l'ètica, la política o la justícia, i fent referència a aspectes com la solidaritat, la igualtat social entre sexes o la integració social. Situar-se personalment respecte de l'experiència religiosa.
4. Mostrar un tarannà obert i participatiu, tant en les relacions amb companys com en activitats en què pugui intervenir: pròpies de l'edat o de la gestió del centre educatiu. Conèixer els seus drets i deures sabent la importància que tenen el compliment dels dos conceptes, adonant-se de la influència de viure en societat i sabent ser transformadors, cuidadors i influents sobre la història, les persones i els espais que els envolta.
5. Reconèixer que la comunicació entre grups socials, països i cultures diferents és un dels fets més rellevants d'avui. En aquest context, apreciar el valor d'expressar-se en llengües altres que la pròpia del territori, entenent el contingut real de conceptes com racisme, segregacionisme, o xenofòbia.
6. Informar-se que la vida i la condició humana damunt la terra exigeix conèixer-ne els elements cabdals del present, del passat i les perspectives de futur, tot reconeixent el paper de la ciència com a font de coneixement, mostrar interès i respecte per la vida en el context ecològic, començant per l'entorn immediat.
7. Observar i escoltar de manera curiosa, exacta i atenta, i expressar de forma comprensible el resultat de l'observació i de l'escolta.
8. D'acord amb les seves possibilitats, conèixer i exercitar-se en una activitat física -esportiva, de coneixement de la naturalesa, rítmica ...-
9. com més integradora del conjunt corporal millor, i tenir cura del propi cos, coneixent-ne els aspectes bàsics del funcionament i les conseqüències per a la salut d'actes o decisions personals, descobrint la importància de la cura del cos i de tot el que els envolta.
10. Saber aplicar tècniques de càlcul, recerca, planificació, disseny, resum, síntesi i verificació, donant activitats pràctiques, segons o no tecnològiques.
11. Comprendre i expressar missatges orals i escrits, emesos en la llengua més usual del català i el castellà.
12. Valorar la bellesa o la qualitat de les principals formes d' "imatges" del nostre context cultural: literàries, dramàtiques, musicals, de dansa, bidimensionals i tridimensionals.

13. Treballar amb els nombres i amb expressions matemàtiques : calcular, mesurar, presentar fets en forma de dades numèriques, i no numèriques, i fer estimacions aproximades.
14. Obtenir i tractar informació : buscar-la, entendre'n les formes en què es trobi disponible, seleccionar-ne el que pugui ser pertinent per a una finalitat immediata i presentar-la als altres de manera útil i entenedora, quan calgui.
15. Seguir un procés de raonament lògic : analitzar, verificar una teoria amb l'experiència, descobrir i reconèixer errors, autocriticar-se i corregir, emetre una valoració del propi treball, i de manera conscient, rectificar un procés de raonament equivocat. Conèixer que aquest procés és el propi de la ciència.
16. Inserir-se en noves experiències i continguts propis de l'exercici actual com són el reciclatge, la informàtica, la política, l'entorn cultural, les noves professions.

CRITERIS GENERALS D'AVALUACIÓ

El concepte d'avaluació s'entén com un criteri fonamental pel correcte funcionament i l'èxit de l'acció educativa, sabent que s'entén per avaluació la recollida d'informació necessària per analitzar el nivell d'assoliment.

Ja sigui per part dels alumnes, com del professional, com del centre en general, dels objectius generals i dels processos, intervencions i materials emprats per a la seva consecució. Així doncs, de cap manera es pretén fer una avaluació basada només en els continguts més conceptuals, sinó que en l'avaluació tot queda sotmès a valoració, revisió i canvi, per aquest motiu cal que sigui el més fluida i participativa possible, tant per part de l'equip docent, com de la direcció, com de l'alumnat.

Aquesta avaluació pretendrà recollir només aquella informació útil als alumnes com l'explicitació i possibilitat de descobrir per ells mateixos les seves potencialitats, errors, mancances i progressos aprenent a treure conclusions i reflexionant sobre el seu futur, al professorat per millorar i revisar tant la forma com el mètode, com el contingut que s'ensenya, al centre per revisar el projecte, el model d'ensenyament triat, així com les intervencions dels seus docents.

Així doncs, en cap moment entenem l'avaluació només com una acció a desenvolupar cap a l'alumnat, sinó que la seva influència és total, ajudant a orientar més que a classificar i millorar el projecte i més que a jutjar-lo.

L'avaluació del PCC consisteix en una acció permanent de reflexió i revisió del que s'ha de fer quotidianament, comprnent totes les tasques, activitats i experiències educatives i el conjunt de complexes relacions interpersonals entre l'alumnat i professorat, els equips docents i directius.

La revisió del PCC suposa una avaluació d'alumnes individualment, de grup classe i de promocions, també de programes i unitats didàctiques, dels

mecanismes de divulgació i participació interns i externs al centre i del propi disseny general del PCC.

L'avaluació del PCC ha d'equilibrar i considerar conjuntament els processos i resultats aconseguits (no només pels alumnes, sinó també per l'equip docent). Convé que sigui quantitativa i qualitativa en el sentit de que el qualitatiu (per exemple : opinions, vivències ...) pot quantificar-se, i les destreses (per exemple : velocitat i comprensió lectora, raonament ...) poden mesurar-se objectivament, però els seus valors han de ser interpretats qualitativament.

TRETS DEFINIDORS DE L'AVALUACIÓ

L'avaluació proposada cal que es defineixi a partir dels següents trets :

CARÀCTER INDIVIDUAL :

No es poden establir línies generals de concreció de l'avaluació, sinó que cal tenir en compte cada un dels alumnes i el seu recorregut, i en funció d'això determinar els nivells a assolir i els criteris a concretar.

CARÀCTER INTEGRADOR :

No es pot donar per superada una etapa, un cicle, un curs o una àrea i fins i tot una unitat didàctica, mirant només cap a un dels criteris que configuren l'acció, cal tenir en compte en la mateixa mesura, els conceptes, els procediments i els valors i normes, el desenvolupament personal i la situació concreta de l'alumne.

CARÀCTER CONTINU :

El més important són els processos d'aprenentatge, l'assoliment raonat dels objectius, que no pas l'avaluació del resultat final sense tenir en compte la trajectòria portada.

TEMPORALITZACIÓ

Els moments oportuns per dur a terme l'avaluació es concreten en tres punts temporals durant el curs :

Avaluació inicial :

A fi de conèixer el nivell de partida dels alumnes per tal d'adequar l'acció educativa prevista i cercar allò necessari per cobrir les necessitats descobertes.

Avaluació formativa :

Es tindran en compte les activitats realitzades pels alumnes i la valoració que s'extraurà, deixant palès la superació o no dels plantejaments proposats i donant les pautes necessàries per l'adaptació dels continguts, intentant en tot moment, que el noi/a els superi.

Avaluació sumativa :

Donarà la informació sobre tot el que ha assolit el noi/a al final d'un període i permetrà emetre una qualificació de l'alumne i reconduir les adaptacions curriculars generals per part de l'equip educatiu.

Tots tres nivells d'avaluació han de seguir 5 fases per a la seva concreció i determinació dels aspectes a avaluar / criteris de valoració / definició dels resultats que s'esperen aconseguir / recollida i anàlisi de la informació i divulgació dels resultats obtinguts i les decisions preses.

QUI FARÀ L'AVALUACIÓ

L'avaluació tindrà dos nivells de realització, un el que realitzarà l'equip educatiu i un altre que es farà des de l'equip directiu. Les tasques de cada un d'ells, seran les següents :

EQUIP EDUCATIU :

Tenint en compte que dintre de l'equip educatiu es contempla la presència dels mestres d'instrumentals, mestres de tecnològiques i educadors, i sabent que a part de l'avaluació general hi haurà un document especial sobre el Pla d'Acció Tutorial elaborat pels educadors, les tasques d'avaluació seran :

- Establir criteris d'avaluació d'àrea.
- Programació d'activitats d'avaluació.
- Creació de materials i recursos.
- Valoració dels processos i resultats de l'àrea.
- Establir criteris de promoció dels nois/es.
- Establir formes d'intervenció per atendre la diversitat.
- Establir formes de reincorporació al sistema ordinari.
- Valorar els processos del cicle.
- Elevar propostes d'actuació.
- Elaboració del quadre d'avaluació dels nois/es.
- Orientacions dels crèdits.

EQUIP DIRECTIU :

Cal determinar que l'equip directiu, es troba totalment immers al funcionament i vida del centre, les tasques avaluatives que desenvoluparà serà :

- Participar a les reunions finals d'avaluació de l'equip educatiu.
- Plantejar criteris generals d'avaluació.
- Organitzar i coordinar les sessions de seguiment i avaluació pels alumnes.
- Participar en l'elaboració i desplegament del Pla d'Acció Tutorial.
- Gestionar la informació.

- Preveure mecanismes de coordinació i comunicació amb les famílies.
- Establir pautes per a l'avaluació de la pràctica docent.
- Fixar els models d'informes.

METODOLOGIA :

Els mètodes a emprar per la consecució de l'avaluació seran tants com calgui per donar precisió i efectivitat a les valoracions que se'n derivin, així explicitem els mètodes més emprats, tenint en compte que en qualsevol moment, tant els mestres com els educadors poden crear mecanismes d'avaluació aptes per a un sol noi o per un grup reduït , en aquests cas, primer s'exposarà el material creat i pensat en la reunió d'equip i de seminari :

- Observació.
- Entrevistes formals.
- Contactes i xerrades informals
- Reunions de grup
- Assemblees (reunions conjuntes equip educatiu i alumnat)
- Proves orals i escrites
- Sortides i trobades.
- Dossiers d'avaluació d'activitats.
- Treballs-resum
- Crèdits de síntesi
- Material que ajudi a quantificar i concretar resultats (tests, graelles,...)
- Reunions de seminari

10. CARACTERÍSTIQUES DE LA RELACIÓ/COORDINACIÓ AMB L'ENTORN EXTERN

- Amb els IES de procedència
- Amb l'Administració educativa
- Amb altres administracions (Benestar Social, Justícia, Ad. Local, etc.)
- Amb altres organitzacions, entitats de l'entorn, etc.
- Amb la família

Les reunions de coordinació, es feien a tres nivells definits pels participants de les mateixes:

.- Mensualment, es feia una reunió amb el tutor assignat per l'IES, la persona de l'EAP que portava el cas i en cas necessari es convidava als professionals que intervenien com DAM, Educadors de SSAP, EAIA,..., d'aquesta reunió es feia una acta que s'enviava a Inspecció, amb la proposta de reunió propera.

.- Trimestralment es feia una reunió amb el Delegat territorial i l'Inspector en cap, que era qui portava el seguiment de la UEE.

.- Semestralment es feia una reunió amb la Policia local i la Policia Nacional.

.- Semestralment es feia una reunió amb l'Associació de veïns.

El contacte amb les famílies, no estava establert rigorosament, sinó que era constant ja fos per carta, telefònicament, visites a domicili o citacions al recurs. Si més no la periodicitat podríem dir que era quinzenal.

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS?

Entenem que el plantejament global que es fa del seguiment i l'atenció dels nois, ajuda a millorar la relació noi-educador-recurs i dona una resposta coherent a les necessitats dels nois, d'aquesta manera, en tot moment es treballa el que és educativament més important de cada cas.

L'orientació del recurs, és bàsicament de formació professional, això vincula molt bé als nois i ajuda a establir criteris d'actuació basats en la inserció laboral, punt clau per aquests nois.

Proposar accions globals que atenguin a tots els àmbits dels nois, suposa possibilitar èxits i no iniciar accions puntuals marcades pel temps o per l'especialitat d'àmbit (lleure, formació o treball), sinó donar la coherència a les propostes que es plantegen als plans d'acció podent fer actuacions a tots els àmbits.

12. CANVIS DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Els canvis que hem anat introduint han estat de funcionament, horaris, distribució de grups,... en bé de d'una bona adequació de l'experiència al grup de nois que s'atenia. No hi ha hagut canvis d'objectius, malgrat si s'ha ampliat l'espai dedicat al seguiment personal fora d'horari escolar.

Al segon trimestre , es va incloure un crèdit de competència social.

13. RESULTATS EN RELACIÓ ALS OBJECTIUS FIXATS.

Els objectius en un inici marcats, podríem dir que han estat en la seva majoria aconseguits o apuntats per continuar sent treballats durant aquest curs 1998-1999. Realment, creiem que ha estat possible gràcies al treball que, des de l'equip educatiu, s'ha fet d'apropament a les històries personals dels nois, arribant a establir vincles reals d'amistat entre educadors i nois. Entenem que les UEE, no són el millor recurs on promocionar-se acadèmicament, però sí són un dels millors espais de tractament d'habilitats socials, coneixement d'un mateix i resolució de conflictes interns que sovint són els que provoquen els fracassos d'aquests nois en el món "ordinari". L'objectiu de promoció i millora de les persones que participen a la UEE, ha estat realment aconseguit, queda palès en el següent quadre:

RETORN AL SISTEMA ESCOLAR ORDINARI	1
GRADUATS ESCOLARS	2
GRADUATS EN ESO	5
INCORPORACIONS A ESPAIS DE FORMACIÓ	1
INTERNAMENTS A CENTRES DE JUSTÍCIA	1
INCORPORACIÓ AL MERCAT LABORAL ORDINARI	3
INCORPORACIÓ A ESPAIS DE TREBALL D'EMPRESSES D'INSERCIÓ DE MAIN	3
INCORPORACIONS A LA UEE DEL CURS 1998-1999	8
ABANDONS I PÈRDUES DE CONTACTE	1
PENDENTS D'INCORPORACIÓ AL MERCAT LABORAL, PERÒ EN SEGUIMENT.	4

14. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

- Nivell de satisfacció dels educadors i responsables en relació a les expectatives inicials.
- Nivell de satisfacció dels usuaris respecte les seves expectatives inicials.
- Aspectes positius més rellevants. Claus d'èxit.

El nivell de satisfacció, ha estat molt alt en general, això vol dir que tant els pares, els nois com els educadors, han viscut aquest curs com una experiència novedosa que permetia per una vegada, atendre aquells que legalment eren exclosos del sistema, és a dir els nois que continuament eren expulsats dels IES, per la dificultat que aquest tenia, en funció dels recursos disponibles, d'entomar els conflictes i el tractament especialitzat d'aquests nois.

El fet de treballar amb aquests nois, ha provocat uns efectes sortosament especials, per exemple els nois quedaven descol·locats al veure's davant un sistema on ells marcaven la sanció i la recompensa, on eren ells qui decidien les accions i on la capacitat d'aprendre quedava del tot dintre d'un marc de gaudi, gràcies a les activitats que es vinculaven als temes a tractar. A més alguns d'ells, han pogut accedir a les acreditacions oportunes i això els ha fet sentir-se valorats i útils.

Per una altra banda, els pares per primera vegada, veien com algú estava treballant amb els seus fills i no els estaven avisant a tota hora per comunicar expulsions, sancions,...malgrat a vegades no entenguessin molt bé com aquell funcionament es podia assemblar a una experiència escolar. Els educadors, com no, han viscut un procés d'adaptació que ha enriquit i millorat el projecte. Cal tenir en compte que l'experiència dels educadors en qüestió, venia d'àmbit d'aula-taller, per tant el contacte amb el món escolar era totalment d'esquitllada, calent ara modificar plantejaments, justificacions, contraprestacions i d'altres criteris que ara no cabien al projecte d'una UEE.

15. EFECTES DE L'EXPERIÈNCIA: PREVISTOS I NO PREVISTOS, DESITJATS I NO DESITJATS I DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

Realment hi ha hagut una sèrie de qüestions que han fet que en ocasions el ritme de funcionament es veiés endarrerit o situacions que provocaven un cert desconcert per part de tothom. Les anem comentant tot seguit:

Respecte a les derivacions: no hi ha hagut un criteri uniforme per les derivacions a les UEE, així, tenint en compte que la definició primera d'un usuari de UEE, és ser una persona amb problemes conductuals, però, no havent definit prèviament que s'entenia per problemes conductuals, quin paper jugava el medi en tot això, l'herència i la fama acumulada dels individus, les realitats dels centres que derivaven i dels EAP's que resolien, la voluntarietat dels nois per assistir a la UEE, ens podíem trobar fàcilment, individus que sobre el paper configuraven un grup homogeni i que a la pràctica, res tenien a veure els uns amb els altres, havent de començar a configurar subgrups i fins i tot individualitats de treball.

Respecte al grau de conflictivitat acumulada en el recurs: un cop quedaven establerts els subgrups, alguns d'aquests mantenien un nivell de conflicte tant elevat que molta de la tasca a fer en un inici era de contenció, més que de formació o seguiment, això provocava conflictes amb els centres escolars propers a la UEE, les tendes del veïnat, el mateix veïnat, els serveis de transport públic que els acostaven fins a la UEE, havent de mantenir molts contactes externs al centre per vehicular totes les queixes cap a la comprensió del col·lectiu.

Alguns IES, s'han vist sumits en un oblit absolut dels alumnes derivats, on malgrat participessin de les reunions de seguiment, les aportacions al procés del noi eren nul·les o on quedava del tot clar que el que calia era treballar perquè mai més tornés al centre, i sota aquest temor calia fer la documentació, reunions i resoldre totes aquelles demandes que des de la UEE es demanessin.

Per alguns nois, quan en un inici van ser designats per participar de la UEE, se'ls va crear un cert sentiment de haver guanyat al sistema, viure la UEE com una recompensa al seu mal comportament i per una altra banda estigmatitzar com els més dolents als alumnes de la Unitat. Aquest criteri es va treballar molt fermament a la Unitat a fi de reorientar-lo sense amagar moltes de les qüestions en les que si tenien raó.

El desconcert davant les possibles acreditacions, ja que en un principi i fins ara, encara no s'ha aclarit si el que cal fer són modificacions curriculars individuals o adaptacions curriculars individuals, tenint en compte que en el moment en que un noi participa de la UEE està sotmès a la modificació curricular del centre, la manca de consens en la vinculació de les orientacions que des de la UEE es donen per l'atorgament de les acreditacions oportunes i la disparitat d'opinions vers les UEE que hi ha entre els diferents consells escolars i claustres de professors que hi participen en el seguiment d'alumnes de la UEE.

La manca de possibilitats de matriculacions a centres adients a alumnes que podrien retornar al sistema educatiu ordinari en centres amb recursos com UAC, centres d'atenció educativa preferent,...

16. ELEMENTS DE MILLORA.

Entenc que cal treballar certs aspectes per millorar l'experiència:

La configuració dels grups caldria que quedés definida durant el mes de Setembre.

Caldria fer una jornada de coneixement extens del que són les UEE i en que implica a un centre el tenir un alumne a la Unitat.

Caldria dissenyar estratègies per millorar les UAC, a fi que centres que no disposen d'aquestes no haguessin d'enviar els nois a les UEE, quan potser des de un recurs com la UAC, és fàcilment entomable el cas.

Caldria millorar la implicació dels IES en la elaboració de la proposta de modificació curricular individual.

Cal resoldre el tema de les acreditacions.

Caldria establir criteris d'igualtat entre les UEE existents.

Caldria donar recursos d'inserció i formació laboral a les UEE.

Caldria tenir una relació fluida amb els centres de tractament psicològic, ja que moltes vegades des de la UEE es detecten i es podrien arribar a diagnosticar problemes vinculats a la salut mental dels nois que hi participen.

17. PERSPECTIVES DE FUTUR.

Des de l'Associació MAIN, i recolzats per la Delegació Territorial, el recurs d'UEE cal mantenir-lo, i així es farà durant el proper curs 1998-1999, malgrat tot, entenem que la Comarca és el suficientment gran com per duplicar el centres d'UEE al territori, que no vol dir ampliar places, així durant el proper curs hi haurà un centre a Sabadell amb 13 alumnes i un centre a Terrassa amb 12 alumnes.

Hi haurà canvis de programacions com és normal, però sobre tot es donarà molta importància a la formació laboral i el treball per la posterior inserció laboral, s'intentarà acordar amb el Departament algun sistema legal de pràctiques pels nois que estant a la UEE, ja tenen els setze anys.

18. POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

Sense tenir en compte els criteris econòmics, destacarien els següents:

- 1) Capacitat per participar de la configuració del grup.
- 2) Recolzament per part dels IES implicats.
- 3) Transferència d'informació per part dels EAPS.
- 4) Capacitat per determinar la metodologia a emprar en cada cas segons les directrius de la UEE.
- 5) Possibilitat d'intervenir amb l'alumnat en la vida social de la zona.
- 6) Establir criteris de contraprestació pels alumnes (incloent aquí les possibles acreditacions)

- 7) Disposar de recursos de temps lliure i d'inserció laboral que donin coherència al processos individuals dissenyats en cada cas.
- 8) Mantenir una col·laboració estreta amb els Serveis Socials de la zona.
- 9) Espais adequats que no recordin a situacions classe.
- 10) Capacitat per introduir criteris novedosos en el tractament de les àrees per part de les Delegacions oportunes.

ANNEX 1

BREU RESSENYA DE L'ENTITAT

APUNT HISTÒRIC:

Des de l'any 1985, l'entitat reconeguda pel Departament de Justícia al registre d'entitats com entitat privada sense afany de lucre, es dedica a atendre nens i joves que pertanyen al col·lectiu de referència que atén l'entitat. L'origen prové de la sensibilitat que cinc persones van tenir per començar a fer quelcom amb els nens més necessitats del barri de Torre Romeu de Sabadell. Des de aleshores fins ara el canvi ha estat molt fort, tant quantitativament com qualitativament. Així en aquest moment, l'entitat disposa de tot un seguit de recursos, nascuts de la observació de necessitats reals que tenen els nois del col·lectiu que s'atén.

GRAELLA DELS RECURSOS EXISTENTS

ÀREA	RECURS	EDUC.	INICI.	POBLACIÓ	DEPEN.	NOIS	ESPECIALITAT
Ileure	Cent. Obert	2	1985	Sabadell	D.G.Acció Cívica	45	
Ileure	Cent. Obert	2	10/98	Prat de Llobregat	Ajuntament.	15	
Ileure	Casal Joves	2	6/98	Sabadell	D.G.Acció Cívica	45	
Ileure	Casal Joves	1	10/98	Sabadell	Ajuntament	25	
Ileure	Casal Joves	2	10/98	Prat de Llobregat	Ajuntament	26	
formació	UEE	3	1997	Sabadell	Dep.Ensenyament	13	Fusta , cuina i mecànica de motocicletes.
formació	UEE	2	9/98	Terrassa	Dep. Ensenyament	12	Paleta i mecànica de motocicletes.
formació	UEE	2	9/98	VIC	Dep.Ensenyament	12	Fusta i mecànica de bicicletes.
formació	UEE	2	10/98	Prat de Llobregat	Ajunt. i Dep Ensenyament	12	Serigrafia, mecànica naval i mecànica de motocicletes.

formació	PGS	1	5/98	Sant Cugat	Ajuntament i Fons social Europeu	15	Manteniment de camps de golf i altres equipaments esportius
formació	PGS	1	9/98	Sabadell	MAIN i Fons social europeu	15	Mecànica de Karts de competició.
formació	Curs	1	9/98	Sabadell	Ajuntament i fons social europeu	15	GROOM i mosso de quadres
formació	Curs	1	9/98	Sabadell	MAIN i Departament de treball	15	Turisme urbà i mitjans de locomoció lúdics.
formació	Curs	1	10/98	Sabadell	MAIN i fons social europeu	15	Treball vertical
formació	Curs	1	12/98	Terrassa	MAIN i fons social europeu	15	Rehabilitació d'interiors, construcció d'un cafè teatre.
ocupació	Empresa	1	1993	Sabadell	MAIN	6	Reciclatge, triatge, venda i recollida de productes ecològics per reciclar
ocupació	Empresa	1	11/98	Cerdanyola	Ajuntament i MAIN	5	Reciclatge, triatge, venda i recollida de productes ecològics per reciclar.
ocupació	Empresa	1	5/98	Sabadell	MAIN i Ajuntament	3	Turisme urbà
ocupació	empresa	1	6/98	Sabadell	MAIN	4	Floricultura
ocupació	Empresa	1	12/98	VIC	MAIN	5	Reciclatge de tóner
ocupació	Contractació	3	1995	Badalona, Sabadell,	MAIN i PARVI	17	Construcció, reparació i

				Terrassa, Girona..			rehabilitació d'habitatges i equipaments urbans.
Atenció Persona l	Seguim ent	2	5/98	Vallès Occidenta l	MAIN i fons social europeu	70	Atenció a joves amb mesures judicials.
Plans globals	Estudi i proposte s		2/98	VIC	MAIN		Reorganització dels serveis personals.

COL·LABORACIÓ

La Associació manté relacions amb d'altres entitats, empreses que col·laboren, i es troba en organitzacions, la qual cosa ajuda a desenvolupar una tasca més ferma, consolidada i especialitzada.

Entitats amb les que col·labora :

- Càritas Sabadell
- Guarderia infantil de Can Puiggener
- Consorci Hospitalari Parc Taulí
- SECOT (Sèniors Espanyols para la Cooperació Tècnica)
- Sabadell Comerç Centre
- Universitat Autònoma de Bellaterra

Organitzacions a les que pertany :

- Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya
- Sabadell per a tots
- Xarxa d'entitats per :
- Programes de la Unió Europea
- Federació de Centres Juvenils Don Bosco
- INCAVOL
- ACEI (Associació Catalana de Empreses d'Inserció)
- Plataforma d'aules taller de Catalunya

Administracions amb les que col·labora :

- Ajuntament de Sabadell
- Ajuntament de Rubí
- Ajuntament de Terrassa
- Ajuntament de Vic
- Ajuntament del Prat de Llobregat

- Ajuntament de Badia
- Ajuntament de Sant Cugat
- Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya
- Direcció General d'Acció Cívica
- Direcció General de Serveis Socials
- ADIGSA
- Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya
- Direcció General de Mesures Alternatives
- Direcció General d'Atenció a la Infància
- Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya
- Direcció General d'Ocupació
- Subdirecció General d'Ocupació
- Departament de Joventut de la Generalitat de Catalunya
- Diputació de Barcelona
- Àrea de Cultura
- Àrea de Serveis Socials
- Àrea d'Ensenyament

Empreses que col·laboren amb l'entitat :

- Humus, Taller de ceràmica
- Parvi, S.A.
- Airmatic, S.A.
- Fundació La Caixa
- Copisteria a l'Abast
- Can Alzina
- Fira Equus

UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ EXTERNA
L'ESCLAT-BELLVITGE

ESCLAT-BELLVITGE
RAMBLA MARINA 50. BELLVITGE. L'HOSPITALET
BEGONYA GASCH YAGÜE
TLEF: 93-3362701. FAX:3350397.
Bgasch @ pie.xtec.es

INFORME UNITATS ESCOLARS EXTERNES

1.- NOM DE L'EXPERIÈNCIA

UNITAT ESCOLAR EXTERNA (UEE)

2. DESCRIPCIÓ-FLASH DE L'EXPERIÈNCIA

Partim del principi **d'atenció a la diversitat** proposem una modificació significativa del currículum de l'Ensenyament Secundari Obligatori adreçada a nois i noies de 12 a 16 anys amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar i social. Hem dissenyat una pedagogia dinàmica: la **rotació** de tallers que consisteix en grups de 10-12 alumnes amb l'educador que va passant per tot un seguit de tallers on està el mestre de taller; una metodologia de treball manipulativa i activa que possibilita un **aprenentatge** significatiu i funcional que cerca incidir en el **procés** maduratiu i en el **creixement** personal de l'alumne.

3. CONTEXT-INSTITUCIÓ:

L'Esclat és un centre educatiu d'iniciatives socials, és una entitat sense afany de lucre que pertany a la Companyia de Santa Teresa de Jesús que promou diversos projectes socioeducatius:

- **UBICACIÓ FÍSICA, ESPAIS I DEPENDÈNCIES**

Les activitats de tots els projectes es realitzen en locals de propietat situats al barri de Bellvitge. Es un altell que conté diversos locals que hem anat adquirint, reestructurant i acondicionant-los com tallers per realitzar les diverses activitats educatives.

- **FITXES TÈCNIQUES DE CADA PROJECTE**

Fitxa 1: Fitxa tècnica del centre.

Fitxa 2: Fitxa tècnica de l'aula taller

Fitxa 3: Fitxa tècnica de l'UEE

Fitxa 4: Fitxa tècnica del centre d'esplai

Fitxa 5: Fitxa tècnica dels cursos ocupacionals / PGS

NOM**Centre ESCLAT-BELLVITGE****ADREÇA**

Rambla de la Marina, 50
 Apartat de correus 2.015
 08907 L'HOSPITALET DE LLOBREGAT
 Tel. 336.27.01 Fax 335.03.97

TITULARITAT

Companyia de Santa Teresa de Jesús

PROJECTES

Unitat Escolar Externa
 Aula Taller
 Centre d'esplai
 Cursos Ocupacionals/Programes de Garantia Social

OBJECTIU GENERAL

Desenvolupar els diferents tipus de capacitats dels alumnes: cognitives, motrius, d'inserció social, d'equilibri personal i de relació.

PROFESSIONALS**Personal docent:**

. Direcció
 . 3 Coordinadors
 . 4 Educadors
 . 5 Mestres de taller
 . 9 Monitors
 . 45 Col·laboradors/Voluntaris

Personal no docent:

. 1 Secretària
 . 1 Administrador
 . 1 Neteja

POBLACIÓ ATESA

. Unitat Escolar Externa 12 alumnes
 . Aula Taller 38 alumnes
 . Cursos Ocupacionals/PGS 24 alumnes

Educació Especialitzada (Total) 74 alumnes

. Centre d'esplai 250 socis

Educació en el lleure (Total) 250 socis

AMB EL SUPORT DE:

GENERALITAT DE CATALUNYA
 . Departament d'Ensenyament
 . Departament de Justícia
 Direcció General d'Atenció a la Infància
 Direcció General de Mesures Penals Alternatives i de Justícia Juvenil
 . Departament de Treball
 Direcció General d'Ocupació/Fons Social Europeu
 . Departament de Benestar Social
 Direcció General d'Acció Cívica
 . Secretaria General de Joventut
 AJUNTAMENT DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT
 MOVIBAIX / Federació Catalana de l'Esplai

AULA TALLER

LÍNIES EDUCATIVES

Recurs socio-educatiu que oferta un programa educatiu integral per a joves de 14 a 16 anys en situació d'alt risc social.

Utilitzem una metodologia de treball manipulativa i activa que possibilita un aprenentatge significatiu i funcional a través de diferents tallers.

EDATS

Nois i noies de 14 a 16 anys

POBLACIÓ ATESA

38 alumnes

- . Joves amb manca de recursos instrumentals mínims i d'hàbits d'estudi. Baixa autoestima i baixa tolerància a la frustració.
- . Trastorns per un dèficit d'atenció i comportament pertorbador.
- . Motivació pel treball pràctic i pels treballs manipulatius.
- . Trastorns de personalitat amb problemes de comportament.
- . Negativisme desafiant (hostil, desobedient, desafiant,...).
- . Joves amb conductes delictives o amb risc de tenir-les.

HORARI

De dilluns a divendres, matí i tarda.

Calendari escolar: de setembre a juny.

PROFESSIONALS

- Direcció
- Coordinador/Educador
- 3 Educadors
- 5 Mestres de taller
- Col·laboradors

CRÈDITS

- | | | |
|----------------------|----------------|------------------|
| . Decoració | . Fusteria | . Socials |
| . Tutoria | . Matemàtiques | . Electricitat |
| . Ceràmica | . Costura | . Cuina |
| . Informàtica | . Castellà | . Català |
| . Dibuix | . Esport | . Reforç |
| . Expressió corporal | . Naturals | . Aula al carrer |

UNITAT ESCOLAR EXTERNA

LÍNIES EDUCATIVES

Recolzats en el principi d'atenció a la diversitat proposem una modificació curricular de l'ESO adreçada a nois i noies de 12 a 16 anys amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar i social.

Son grups de 12 alumnes amb un educador i un mestre de taller. Pedagogia de rotació de tallers que possibilita un aprenentatge significatiu i funcional, tot incidint en el seu procés de maduració i creixement personal.

Intentem establir una relació educativa amb l'alumne que permet realitzar un seguiment molt individualitzat i en coordinació amb l'EAP i el tutor de l'IES la possibilitat de treballar l'escolarització compartida.

EDATS

Nois i noies de 12 a 16 anys

POBLACIÓ ATESA

- 12 alumnes
- . Joves amb manca de recursos instrumentals mínims i d'hàbits d'estudi. Baixa autoestima i baixa tolerància a la frustració.
- . Trastorns per un dèficit d'atenció i comportament pertorbador.
- . Motivació pel treball pràctic i pels treballs manipulatiu.
- . Trastorns de personalitat amb problemes de comportament.
- . Negativisme desafiant (hostil, desobedient, desafiant,...).
- . Joves amb conductes delictives o amb risc de tenir-les.

HORARI

De dilluns a divendres, matí i tarda.
Calendari escolar: de setembre a juny.

PROFESSIONALS

- Direcció
- Coordinador
- 1 Educador
- 5 Mestres de taller
- Col·laboradors

CRÈDITS

- | | | |
|----------------------|----------------|------------------|
| . Decoració | . Marqueteria | . Socials |
| . Tutoria | . Matemàtiques | . Electricitat |
| . Ceràmica | . Costura | . Cuina |
| . Informàtica | . Castellà | . Català |
| . Dibuix | . Esport | . Reforç |
| . Expressió corporal | . Naturals | . Aula al carrer |

CENTRE D'ESPLAI

LÍNIES EDUCATIVES

El nostre projecte d'educació en el lleure promou tot un seguit d'activitats lúdiques que volen possibilitar a tots els infants, joves i adolescents un espai de llibertat on cadascú pugui ser un mateix.

Pedagogia de la creativitat, de l'aprenentatge a partir del joc, de la festa, vivència d'actituds i valors que ajuden a la maduració i creixement vital de la persona.

Tot això aprenent

... Jugant en els tallers de setmana

... En els grups per edats els dissabtes on es troben per fer, excursions, jocs, gimcanes, festes populars.

... A les Colònies, Casals i Campaments que són uns moments de vivència intensa, de màgia i aventura en diferents indrets del nostre país.

... i sempre amb un equip de monitors que escolta, que passa a l'entorn per viure'l amb els nens des de la solidaritat i el compromís d'uns i altres...

EDATS

Nois i noies de 3 a 17 anys

POBLACIÓ ATESA

250 nens i joves

HORARI

De 17,00 a 20,00h. de dilluns a divendres.

De 16,30 a 19,30h. els dissabtes.

PROFESSIONALS

- Direcció
- Coordinador
- Monitors
- Voluntaris

ESPECIALITATS

Karate	Rítmica	Aeròbic	Cuina		
Vetes i fils	Ceràmica	Anglès	Psicomotricitat	Sevillanes	Guitarra
Informàtica	Calaix de sastre	Contes	Piscina	Ludoteca	
Dibuix i pintura					
Teatre	Català	Danses	Jocs al carrer	Sortides	
Excursions	Activitats de dissabte				
Casals	Colònies	Campaments			

CURSOS OCUPACIONALS / PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL

LÍNIES EDUCATIVES

Reconeguts pel Departament d'Ensenyament com a PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL adreçats a joves de 16 a 25 anys aturats, amb mancança de formació i titulació que tenen com a objectiu facilitar la inserció laboral mitjançant la formació bàsica i formació professional.

Tots els nostres cursos van seguits d'un període de pràctiques reals a les empreses per tal d'assolir un nivell de preparació per iniciar l'activitat laboral.

EDATS

Joves de 16 a 25 anys

POBLACIÓ ATESA

24 joves

HORARI

De dilluns a divendres.

PROFESSIONALS

- Direcció
- Coordinador/Educador
- 2 Mestres de taller
- Col·laboradors

ESPECIALITATS

CURS D'APRENT DE CONSTRUCCIÓ

- . construcció (teoria i pràctica)
- . tècniques d'inserció laboral
- . seguretat i higiene en el treball
- . formació bàsica
- . dibuix tècnic
- . tutoria
- . visita a empreses
- . català

CURS D'APRENT DE FUSTER

- . fusteria (teoria i pràctica)
- . tècniques d'inserció laboral
- . seguretat i higiene en el treball
- . formació bàsica
- . dibuix tècnic
- . tutoria
- . visita a empreses
- . català

· ORGANITZACIÓ I RECURSOS HUMANS

COMPANYIA STA. TERESA DE JESÚS

Equip Catalunya

* Presidenta

* Secretària

* Tresorera

* Vocals

Centre ESCLAT-BELLVITGE

* *Esplai* * *Aula Taller*

* *Unitat Escolar Externa*

* *Formació Ocupacional/PGS*

CONSELL DIRECTIU :

* Director

* Administrador

* Coordinadors

* Secretari

* Altres (segons convingui)

EQUIP DIRECTIU :

* Director

* Coordinadors

**EQUIP
ESPLAI**

**EQUIP
AULA TALLER**

**EQUIP CURSOS
OCUPACIONALS**

MONITORS

TALLERISTES

EXPERTS

N E N S I J O V E S

V O L U N T A R I S

4.- CONTEXT-ENTORN

BREU DESCRIPTIU DE L'ENTORN SOCIAL –URBÀ ON S'UBICA LA UEE

El centre Escat Bellvitge està situat al barri de Bellvitge, districte VI que pertany a l'Hospitalet de Llobregat. Bellvitge té una població de 31.182 habitants, d'aquests 4.162 són joves entre 20 i 24 anys d'edat.

Les estadístiques reflexen que un 54% de la població prové de Catalunya. La resta prové, en la seva gran majoria, de la resta de l'estat Espanyol, sobretot de la comunitat andalusa.

La població activa de Bellvitge és molt baixa, només un 37'38%, front un 62'61% de població inactiva.

D'altra banda és un barri amb teixit associatiu molt ric que ha fomentat la participació ciutadana amb tot tipus d'entitats que ofereixen diverses activitats als veïns.

5. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

Des de fa 15 anys a l'Aula Taller Escat realitzem un treball socio-educatiu amb un sector de la població juvenil de 14 a 16 anys que restaven per diferents motius al marge del sistema educatiu reglat, llavors la EGB y FP, amb fracàs escolar sever i sense possibilitat d'accedir al món laboral. Nois i noies en situació de risc social que a través de recursos especialitzats com ara l'aula taller van trobar i troben un programa educatiu integral que dona resposta als seus interessos, motivacions y habilitats.

Aquest projecte, va néixer, s'ha mantingut i s'ha desenvolupat al marge dels programes oficials d'ensenyança. Ha estat la iniciativa social a través de la col·laboració de Serveis Socials i mitjançant convenis amb la Direcció General de Mesures Penals Alternatives i de Justícia Juvenil (DGMPA i JJ) i la Direcció General d'Atenció a la Infància (DGAI) i del Departament de Treball per als cursos ocupacionals.

1. La nostra historia s'ha anat construint com a resposta educativa amb la creença ferma en el dret constitucional a l'educació gratuïta i obligatòria. Defensem una societat democràtica on tota persona ha de tenir un espai educatiu per esdevenir ser persona.
2. Trajectòria educativa d'educació especialitzada que ha anat gestant diferents experiències, segons diferents estructures, models organitzatius, mitjans econòmics i situacions contextuais dels alumnes. Experiència d'una trajectòria comuna d'un grup d'educadors que hem fet camí junts al voltant d'uns adolescents amb característiques especials. Al llarg dels anys hem consolidat un projecte més semblant a una escola personalitzadora, adaptada a les diferents circumstàncies, nivells i capacitats d'aprenentatge, mancances que cada noi porta al arribar al centre. Hem volgut que els joves que no han acabat (o han acabat malament) la seva etapa escolar i la possibilitat d'inserir-se al món laboral, tinguin una escola diferent, però al cap i a la fi una escola, on les assignatures s'han convertit en tallers pràctics que qualsevol jove pot realitzar. S'han estructurat en tres projectes :

Actualment es desenvolupen aquests projectes:

- **Aula taller - 1982 =====> Unitat escolar externa 1997**

- **Cursos ocupacionals - 1994 =====> Programes de garantia social - 1996**

6.- COL·LECTIU A QUI S'ADREÇA L'EXPERIÈNCIA

6.1. TIPOLOGIA GENERAL DELS ALUMNES

El perfil del joves atesos és:

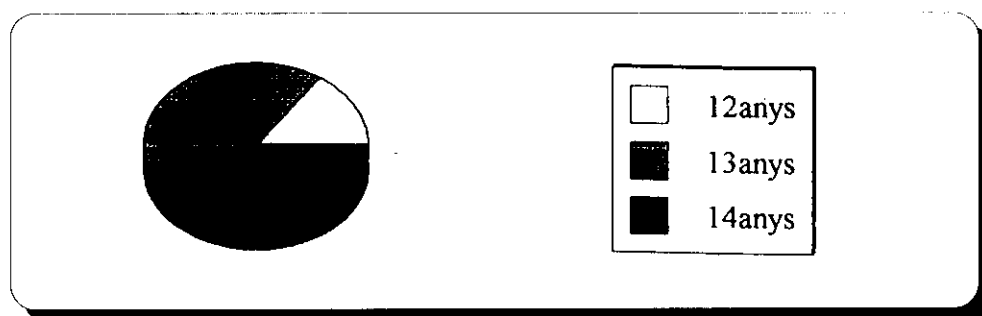
- * Joves amb manca de recursos instrumentals mínims i d'hàbits d'estudi.
 - * Amb problema per mantenir l'esforç i l'atenció en estudis de caràcter teòric i per tant amb trastorns per un dèficit d'atenció i comportament pertorbador.
 - * Motivació pel treball pràctic i més concretament pels treballs manipulatius.
 - * Trastorn de personalitat amb problemes de comportament a l'escola, fonamentalment per manca de control de l'impuls (tendència a passar a l'acte, impulsivitat, intolerància a l'espera, dificultats per mantenir esforços prolongats, dificultats per planificar,...), dificultat per adaptar-se a les normes socials que comporten un patró de conducta, inestabilitat afectiva.
 - * Joves amb conductes delictives o amb risc de tenir-les generalment ocasionals per manca d'un entorn familiar mínimament capaç de posar límits i atendre les necessitats del noi.
 - * Trastorn de Negativisme Desafiant:
 - Patró de comportament negatiu, desafiant.
 - Hostil, desobedient. Resistència a obeir ordres, clara renúncia a comprometre's.
- Adolescents provocadors deliberadament dels límits de forma sistemàtica, ignorant ordres, normes. No accepten conseqüències dels propis actes. Autoestima baixa i baixa tolerància a la frustració.

6.2. ALUMNES ATEOS A LA UEE DURANT EL CURS 1997-98

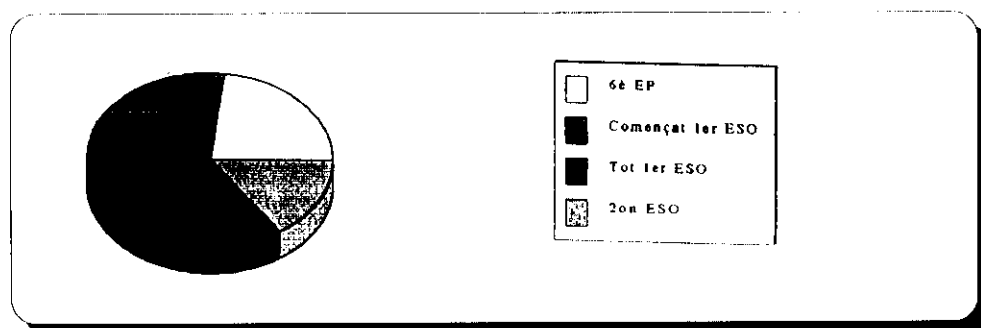
Durant el curs 1997-98, s'han atès a la UEE un total de 14 alumnes, dels quals 4 han estat noies i deu nois.

Les edats han estat compreses entre els 12 i 14 anys. S'han atès 2 alumnes de 12, 5 de 13 i 6 de 14 anys.

D'aquests, tres no havien començat 1r curs ESO a l'IES, provenien de 6è EP, tres havien començat 1r ESO aquest curs. Cinc havien cursat tot 1r ESO i 2 havien fet 2n.



El grup ha estat bastant estable durant tot el curs. Al primer trimestre es dona de baixa una noia per falta d'assistència al centre i absència de respostes per part de la família i dificultat



per treballar amb aquesta des de EAIA, S. Socials i s'incorpora un altre.

A principis del 2n trimestre hi ha altra incorporació i baixa per canvi de domicili d'un altre. I a finals del mateix trimestre, incorporació d'un altre noi.

Al tercer trimestre es dona una baixa decidida pel centre, de la qual s'informa a inspecció.

De les tres baixes només una ha estat decidida pel centre.

Tots els alumnes atesos han estat de l'Hospitalet, excepte l'última incorporació que ha estat del barri de Sant Adrià.

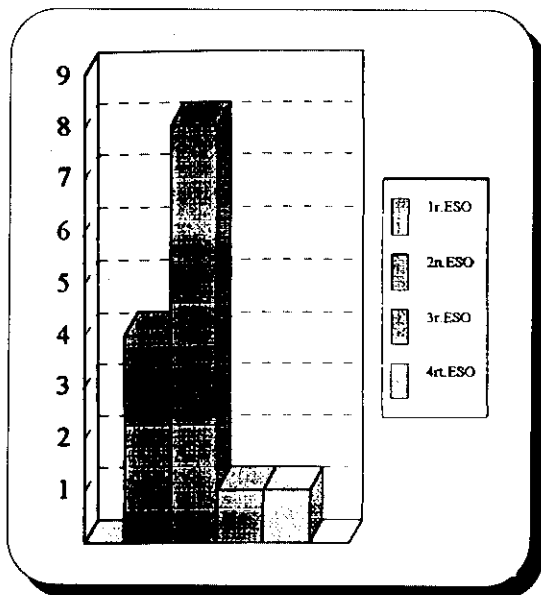
Els alumnes que formen el grup, inicialment, molts ja es coneixen del mateix institut o del barri. La relació establerta en el centre ha estat marcada pels rols ja assumits tant a l'escola com al barri, la qual cosa ha dificultat la possibilitat de començar de nou en un nou recurs.

Ha estat dificultosa la discriminació de contextos: carrer-tallers-escola, degut a la forta relació que s'ha mantingut entre tots i en el temps lliure.

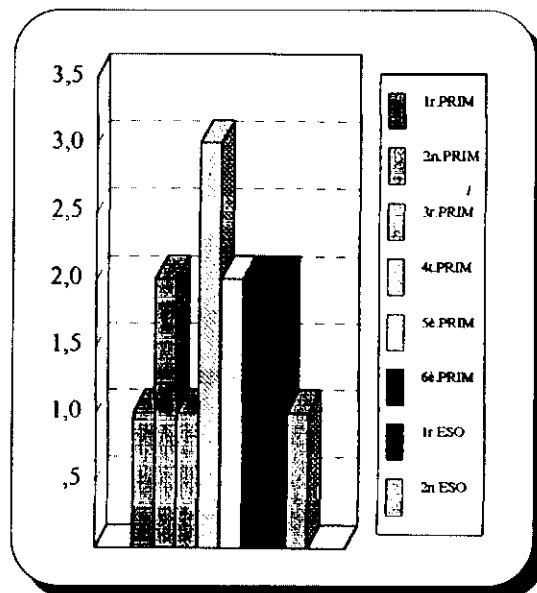
Els nivells d'aprenentatges reals són inferiors als aprenentatges corresponents al curs i edat cronològica. S'aprecia molta disparitat de nivells. Els nivells més baixos s'han treballat mitjançant una atenció individualitzada.

6.3. ALUMNES DE LA UNITAT ESCOLAR EXTERNA SEGONS NIVELL D'ESTUDIS

Matriculats a:



Nivell real:



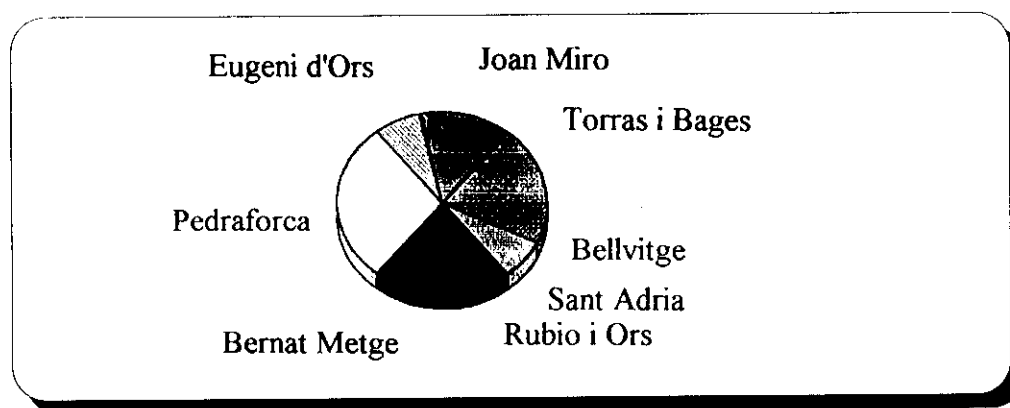
Alumnes matriculats a:	Nombre	%
1r. ESO	4	28,57 %
2n.ESO	8	57,14 %
3r. ESO	1	7,14 %
4rt. ESO	1	7,14 %
TOTAL	14	100%

Nivell real:	Nombre	%
1r. Primària	1	7,14 %
2n.Primària	2	14,28 %
3r.Primària	1	7,14 %
4t.Primària	3	21,42 %
5è.Primària	2	14,28 %
6è.Primària	2	14,28 %
1r.ESO	2	14,28 %
2n.ESO	1	7,14 %

Amb aquestes gràfiques observem com el nivell d'aprenentatge real de l'alumne no sempre va relacionat amb l'últim curs realitzat.

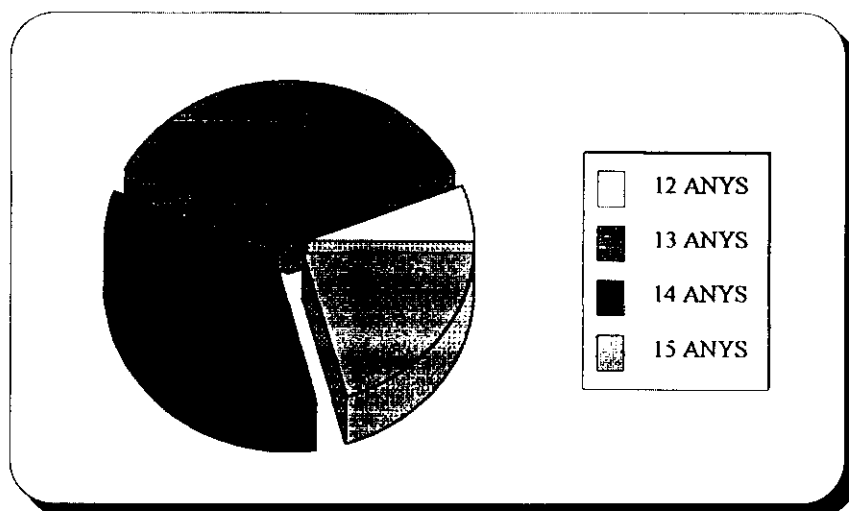
Aquesta heterogeneïtat de nivell a l'aula dificulta molt el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula. Aquesta dificultat la intentem minimitzar amb reforços individualitzats.

6.4. ALUMNES SEGONS PROCEDÈNCIA (IES I LOCALITAT)



IES	Nombre
Torras i Bages	2
Joan Miró	2
Eugeni d'Ors	1
Pedraforca	4
Bernat Metge	2
Rubio i Ors	1
Sant Adrià	1
Bellvitge	1

6.5. ALUMNES DE LA UNITAT ESCOLAR EXTERNA SEGONS EDAT

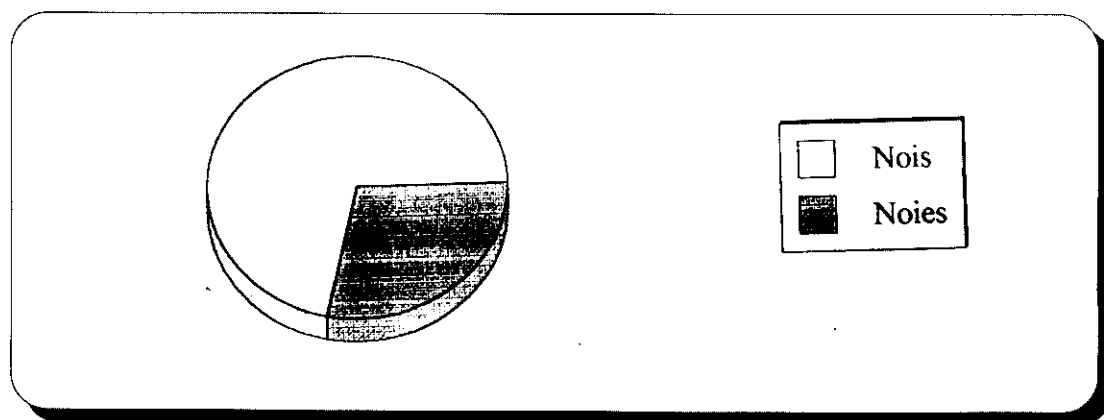


Edat:	Nombre	%
12 anys	1	7,14 %
13 anys	5	35,71 %
14 anys	5	35,71 %
15 anys	3	21,42 %

Aquesta heterogeneïtat d'edats ha dificultat la cohesió del grup i el procés d'ensenyament-aprenentatge doncs el nivell maduratiu dels alumnes eren molt dispars.

Una de les alumnes de 15 anys s'ha integrat en el curs de 2n. d'AULA TALLER, doncs la valoració amb inspecció, Serveis Socials i l'informe de l'escola i EAP feia aquesta proposta i ens va semblar correcta.

6.6. ALUMNES DE LA UNITAT ESCOLAR EXTERNA SEGONS SEXE



7.- PROBLEMA I/O NECESSITAT AL QUE ES VOL DONAR RESPOSTA A PARTIR D'AQUESTA EXPERIÈNCIA

La proposta de la nova **Llei LOGSE 1/ 1990 del 3 d'octubre** que més enllà de qualsevol valoració pedagògica es pot dir que és justa en allò que afecta la secundària obligatòria, dones dóna el dret a qualsevol noi i noia a seguir en situació educativa fins als setze anys, sense haver

d'escollir entre propostes educatives selectives i sense quedar fora del sistema educatiu massa aviat .

Certament que la Reforma dibuixa uns eixos vertebradors que creen un marc teòric més adient per abordar la reducció de l'exclusió del sistema educatiu reglat: **comprensivitat, flexivitat i l'opcionalitat**, que possibilita una organització de l'etapa que conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'adequació del currículum tenint en compte *les diferències individuals, capacitats i necessitats dels alumnes com les exigències del món del treball*.

D'acord amb el decret 75/1992, del 9 de març, l'educació secundària obligatòria té per finalitat possibilitar que tots els alumnes que puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet. En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixen a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu, per tal de ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans.

En conseqüència amb la implantació de la secundària obligatòria es creen unes condicions noves que exigeixen:

1. La població de 14-16 anys té el dret i l'obligació d'estar a l'escola . No podem oblidar que un important número de nois i noies entre 14-16 ja havien deixat o" tenien decidit" deixar l'escola i el seu entorn .
2. L'escola ha d'estructurar-se tenint en compte la diversitat
3. Qualsevol proposta que es faci per atendre aquests adolescents ha de tenir el marc escolar com a referència.
4. Tenir present l'objectiu final **garantir a tots els nois i noies les mateixes oportunitats de formació**, respectant la diversitat que significa atendre les diferents necessitats, motivacions i interessos que es produeixen entre els 12 i 16 anys.

Després de 15 anys d'experiència de treball educatiu amb aquest col·lectiu (nois i noies amb els que l'escola ha fracassat) sabem que no es passa de l'exclusió a la integració total i que caldrà pensar en estratègies diferents per garantir la seva integració al nou sistema escolar i social.

Aquesta és la nostra proposta fer possible l'atenció d'aquests nois i noies en el si del Sistema Educatiu però amb unes estructures adaptades i amb una modificació curricular que doni resposta a les seves necessitats educatives, això ens ha portat a dissenyar la Unitat Escolar Externa.

8. INSTITUCIONS QUE INTERVENEN O COL·LABOREN AMB L'EXPERIÈNCIA: ROL DE CADASCUNA I FINANÇAMENT :

1. COMPANYIA DE SANTA TERESA DE JESÚS:

- **TITULARITAT** . Responsabilitat legal del Centre . Seguiment i gestió del projecte.
Recolzament econòmic.

2. GENERALITAT DE CATALUNYA :

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, Direcció General d'Ordenació Educativa
Conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i la Companyia de Santa Teresa de Jesús per a la realització d'activitats complementàries específiques de l'educació secundària obligatòria, adreçades a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en unitats d'escolarització externa

Mòduls econòmics d'ensenyament (mensuals)			
	Número d'alumnes	Horari i Menjador	Horari
Horari complert	Fins a 10	75.000 pts	60.000 pts
	Més de 10	47.000 pts	40.000 pts

9.- DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

9.1. OBJECTIUS

El nostre disseny curricular de la UEE vol ser la concreció gradual de les **intencions educatives** definides en el marc curricular de la ESO, en les lleis i normatives vigents i **des de la reflexió i pràctica d'un col·lectiu de joves amb dèficits psicosocials**.

La oferta de disseny curricular es fonamenta en els elements prescriptius del primer nivell de concreció del *Govern de la Generalitat de Catalunya en el Decret 96/1992, de 28 d'abril, DOGC 1593, de 13..5.1992.*

Tanmateix es construeix des de les capacitats cognoscitives, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social dels adolescents i joves a qui va dirigida la proposta curricular.

Els quadres següents són per reformular els objectius generals de l'aula taller tenint com a marc de referència els objectius generals de l'ESO, prèviament seleccionats segons el col·lectiu a qui van adreçats.

Premisses que hem tingut en compte per fer l'anàlisi dels objectius.

Com els objectius generals de l'aula taller han estat construïts de la pràctica diària de l'equip educatiu, fa pensar que defineixen trets específics del col·lectiu a qui van adreçats.

Els objectius d'etapa s'expressen en termes de capacitats, indiquen allò que voldríem que tots els alumnes haguessin adquirit o desenvolupat en acabar l'etapa.

Característiques que hem tingut en compte alhora d'elaborar els objectius generals:

1. amplitud suficient per a permetre acollir la major quantitat possible de necessitats individuals.
2. donar resposta a les necessitats de la comunitat que els genera i acull i al benestar de l'alumne.
3. garantir l'aprenentatge equilibrat entre els aspectes :
 - de formació professional i personal
 - humanistes i tecnològics
 - llenguatge i continguts socials
4. incloure elements suficients per a despertar en l'alumne l'interès i la motivació
5. promoure el desenvolupament individual i grupal de les capacitats de les capacitats creatives i estimular diferents tipus de pensament:
 - convergent
 - associació
 - divergent/creatiu
6. afavorir la creació d'hàbits i autodisciplina per aconseguir com objectiu final i l'autoformació i autorregulació emocional.

CAPACITAT DEL DESENVOLUPAMENT CORPORAL I DEL CAMP DE LA SALUT	
OBJECTIUS GENERALS ESCLAT	OBJECTIUS GENERALS ESO
1. Potenciar l'expressió corporal musical, plàstica, artesanal i tota activitat que possibiliti la manifestació de tot el seu ésser en llibertat 2. Atendre l'educació per la salut (higiene, educació sexual ...)	1. Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic d'higiene i d'una alimentació adequada

CAPACITAT DE DESENVOLUPAMENT D'EQUILIBRI PERSONAL I AFECTIU	
OBJECTIUS GENERALS ESCLAT	OBJECTIUS GENERALS ESO
1. Atendre individualment i dur a terme entrevistes personals de l'alumne amb el psicòleg i l'educador. 2. Dur a terme entrevistes individuals amb els pares de cada alumne.	1. Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrila d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, contribuir al benestar personal i col·lectiu.

CAPACITAT DE RELACIÓ, ACTUACIÓ E INTEGRACIÓ SOCIAL	
OBJECTIUS GENERALS ESCLAT	OBJECTIUS GENERALS ESO
1. Crear grups petits de 15 alumnes com àmbit principal per potenciar les relacions interpersonal e intergrupals 2. Dur a terme amb aquests grups activitats dinàmiques orientades per un especialista de relacions intergrupals 3. Fomentar un estil de relació basat en l'acceptació i valoració positiva de l'altre, en allò que es refereix a la relació: alumne - educador, alumne-alumne educador-educador 4. Oferir als alumnes possibilitats de participació en les responsabilitats del centre (representant del grup, manteniment...)	1. Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminació per raons d'edat, de raça, de sexe i diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals. 2. Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de la societat, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures, com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats (centre educatiu, població, comarca i nació) que li permetin elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta

CAPACITAT COGNITIVA I DE COMUNICACIÓ

OBJECTIUS GENERALS ESCLAT	OBJECTIUS GENERALS ESO
1. Conèixer els interessos ,motivacions , i característiques dels alumnes . 2. Programar de forma individualitzada i atenint-se al nivell i característiques de l'alumne de forma que cadascú tingui el seu propi programa de progrés. 3. Treballar de forma conjunta e interdisciplinària totes les àrees. 4. Proporcionar uns continguts molt bàsics que serveixin per desenvolupar-se en la vida . 5 Utilitzar una metodologia inductiva i experimental. 6. Formular els objectius operatius de forma que marquin metes petites i progressives.	1. Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua castellana i si escau en llengua catalana , fent-lo servi per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge. 2. Interpretar i produir missatges amb propietat ,autonomia i creativitat ,utilitzant codis artístics, i tècnics ,articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu us.

CAPACITAT LABORAL	
OBJECTIUS GENERALS ESCLAT	OBJECTIUS GENERALS ESO
1. Oferir als alumnes conèixer les possibilitats, la iniciació practica, els requisits , de diversos oficis, mitjançant la creació de tallers polivalents . 2. Organitzar aquesta polivalència de forma flexible però estructurada de forma que els alumnes passin per tots els tallers a fi i efecte que puguin escollir posteriorment segons els seus interessos. 3. Delimitant en el centre el període en el que els alumnes han de passar per les diverses activitats. 4. Informar als alumnes de les sortides professionals dels diferents oficis ,del món laboral actual i les possibilitats reals que ofereix. 5. Possibilitar la col·laboració dels pares en els diferents tallers. 6. Animar i orientar als alumnes a inserir-se en els tallers professionals d'educació compensatòria. 7. Orientar la sortida de l'alumne del centre i mantenir un seguiment durant un any.	1. Comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral

9.2. ÀREES DE CONEIXEMENT

S'organitzen en:

1. Àrea de Llengües
2. Àrea de Ciències Socials
3. Àrea de Ciències de la Naturalesa.
4. Àrea Tecnològica
 - 4.1. Mòdul de Fusteria
 - 4.2. Mòdul de Informàtica
 - 4.3. Mòdul d'Electricitat
 - 4.4. Mòdul d'Alimentació i Tèxtil
 - 4.5. Mòdul de Construcció
5. Àrea d'Expressió Plàstica
 - 5.1. Mòdul de Ceràmica
 - 5.2. Mòdul de Decoració
 - 5.3. Mòdul de Dibuix
6. Àrea d' Educació Física
7. Àrea d' Expressió Corporal i Musical
8. Àrea Matemàtica
9. Àrea de Tutoria
 - Tutoria grupal
 - Tutoria individual

9.3. ASPECTES ORGANITZATIUS

9.3.1. ORGANITZACIÓ DE L'ETAPA EN DOS CICLES

9.3.1.1. ELS CICLES I EL DESENVOLUPAMENT DEL CURRÍCULUM

* Quadre comparatiu del nombre i distribució dels crèdits segons l'ensenyament i la proposta del nostre centre .

ÀREES	Crèdits primer cicle		Crèdits segon cicle		
	C.ESCLAT	C.ENSENYAMENT	C.ESCLAT 3r	4t	C.ENSENYAMENT
Llengua Catalana/Castellana i estrangeres	6	12	3	3	11
Ciències Naturalesa	2	4	1	1	4
Ciències Socials	2	4	1		4
Educació Física	4	4	2	2	4
Tecnologia	10	4	6	8	4
Educació visual i Plàstica	10	2	5	3	2
Expressió corporal i musical	2	2	1	1	2
Matemàtiques	4	4	2	2	4
Tutoria	4	2	2	2	2
Total	44	38	44		37
CRÈDITS VARIABLES	6	15	3	7	21
CRÈDITS DE SÍNTESIS	5	2	3	3	2
TOTAL	55	55	60		60

9.3.1.2. ELS CICLES I L'ORGANITZACIÓ DELS GRUPS D'ALUMNES

* Els grups-classe estaran distribuïts per 10-12 alumnes.

* Cada grup tindrà un educador-tutor que impartirà les instrumentals, experimentals i tutories. Romandrà amb el grup-classe a totes les seves hores lectives de 9h. a 17 h.

* Tindran professors de tecnologia, visual i plàstica, esport i crèdits variables, encara que el tutor també hi serà a aquestes activitats. Hi haurà un tant per cent de temps amb dos adults i un altre tant per cent depenent del curs amb el educador-tutor.

* Quan el tutor faci les instrumentals i experimentals, pot tenir el recolzament d'un altre professor o col·laborador per realitzar adaptacions individuals.

* Creiem, per la nostra experiència, que els alumnes s'agrupen al grup-classe per la seva edat no pel seu nivell d'aprenentatge, doncs per treballar les capacitats cognitives, motrius, d'insereió social, equilibri personal i de relació, és prioritat la seva edat per una motivació i maduració adequada.

* Com el grup-classe és reduït per algunes activitats és convenient fer al llarg del període escolar activitats amb altres cursos; o bé realitzar algun grup flexible segons el tipus d'activitat a realitzar: esport, xerrades formatives i crèdit de síntesis. També pot donar-se la flexibilitat en l'oferta de crèdits variables

* L'atenció individualitzada o petit grup: s'utilitza per fer treball individualitzat, amb un o diversos alumnes, que requereixen una atenció puntual fora del grup. Aquesta modalitat pot abastar tant les necessitats de reforç com les d'aprofundiment d'alguns alumnes.

9.4. AGRUPAMENTS D'ALUMNES

1r. ESO.

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRE S
De 9.00 a 10.00h.	Marqueteria	Electricitat	Llengua	Naturals	Ceràmica
De 10.00 a 11.00h.	Català	Tutoria	Decoració	Expressió C.	Costura/Cuina
D'11.30 a 12.30h.	Costura/Cuina	Informàtica	Costura/Cuina	Decoració	Reforç
De 15.00 a 16.00h.	Dibuix	Ceràmica	Esport	Matemàtiques	
De 16.00 a 17.00h.	Socials	Matemàtiques	Esport	Marqueteria	

2n. ESO

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRE S
De 9.00 a 10.00h.	Electricitat	Naturals	Costura/Cuina	Decoració	Fusteria
De 10.00 a 11.00h.	Fusteria	Decoració	Matemàtiques	Costura/Cuina	Ceràmica
D'11.30 a 12.30h.	Informàtica	Tutoria	Llengua	Reforç	Català
De 15.00 a 16.00h.	Ceràmica	Dibuix/Ex.C.	Esport	Fusteria	
De 16.00 a 17.00h.	Matemàtiques	Ceràmica	Esport	Socials	

2n. Aula Taller (Nois)

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRE S
De 9.00 a 10.00h.	Decoració	Costura/Cuina	Electricitat	Socials	Decoració
De 10.00 a 11.00h.	Naturals	Electricitat	Llengua	Matemàtiques	Fusteria
D'11.30 a 12.30h.	Fusteria	Electricitat	Informàtica	Tutoria	Ceràmica
De 15.00 a 16.00h.	Matemàtiques	Fusteria	Reforç	Esport	
De 16.00 a 17.00h.	Ceràmica	Fusteria	Fusteria	Esport	

2n. Aula Taller (Nois/Noies)

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRE S
De 9.00 a 10.00h.	Reforç/Català	Decoració	Socials	Costura	Costura/Elect.
De 10.00 a 11.00h.	Decoració	Costura/Elect.	Costura/Fuste.	Tutoria	Reforç

D'11.30 a 12.30h.	Llengua	Decora./Cuina	Fusteria	Cuina	Decor./Cuina
De 15.00 a 16.00h.	Informàtica	Dibuix	Ceràmica	Esport/Ceràm.	
De 16.00 a 17.00h.	Matemàtiques	Matemàtiques	Ceràmica	Esport/Ceràm.	

9.5. ASPECTES METODOLÒGICS

Entenem l'**atenció a la diversitat** com una estratègia o principi general, que reconeix que tots els alumnes tenen necessitats educatives diferents i que propugna la necessitat d'una resposta educativa personalitzada a cadascun dels alumnes en funció d'aquestes diferències.

La proposta es basa en una **modificació significativa del currículum de l'ESO**, que suposa una adaptació curricular general de manera que les activitats d'ensenyament i aprenentatge proporcionin oportunitats de creixement personal i d'aprenentatge significatiu per a tot l'alumnat independentment de la seva situació personal.

Algunes concrecions pràctiques d'aquesta estratègia són:

1. L'objectiu general es fonamenta en el desenvolupament dels diferents tipus de capacitats dels alumnes: **cognitives, motrius, d'inserció social, d'equilibri personal i de relació.**

2. El recurs educatiu proposa una metodologia de treball essencialment **manipulativa i activa**, basada en la rotació de tallers emmarcats en les àrees de tecnologia, visual i plàstica, programats de manera que permetin vehicular els aprenentatges bàsics i fonamentals de diverses àrees, prioritàriament les instrumentals, de forma globalitzada. Això significa l'esforç d'elaborar les programacions ajustant les intervencions educatives, posant especial accent sobre la **globalització, la significativitat, la funcionalitat dels aprenentatges i l'atenció als diferents ritmes i estil d'aprenentatge, als diferents entorns i referents culturals, a les diferents expectatives i motivacions**, per tot això es respectarà més la seva edat, el procés maduratiu global, per passar d'un curs a l'altre, que el seu nivell d'aprenentatge.

Es també important preparar material diversificat que s'ajusti als diferents ritmes d'aprenentatge.

3. Considerem que una estratègia transversal que concreta aquesta proposta és: garantir un seguiment individual des del centre, pel tutor-educador, amb un referent des de fora del centre canalitzat per la família o d'altres institucions relacionades directament (EAP, DAM, FAIA,...) per incidir i desenvolupar els límits i projectes dels adolescents.

Relació educativa entre alumne i educador que s'estructura organitzant l'etapa en **grups reduïts amb una atenció i seguiment constatat de l'educador-tutor** i posant un fort èmfasi en activitats de tutoria grupal i personal.

4. És responsabilitat de tot l'equip educatiu que els alumnes se sentin segurs a les aules, tot creant un clima que propiciï la participació de tot l'alumnat a classe, clima que afavoreixi al alumne les **possibilitats d'experimentar que progressa i aprèn**, i que els altres valoren el seu esforç i els seus progressos en l'aprenentatge.

L'educador assumeix com una de les màximes preocupacions el fet que l'alumnat progressi cap a fites educatives com ara l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per col·laborar amb altres persones i el desenvolupament d'un sentit de responsabilitat social.

Des del punt de vista tutorial, caldria que aquests alumnes gaudeixin d'una **orientació escolar i professional especial adreçada a la inserció laboral i social** en acabar l'etapa.

5. Considerem important el afavorir que els alumnes tinguin veu en la presa de decisions sobre la seva trajectòria en el centre i la dinàmica de les seves actituds vers els grup de treball.

Pensem que tant l'alumne com la família han de ser conscients de la seva etapa temporal al centre , doncs probablement serà un requisit per la motivació vers el recurs educatiu.

6. Proposem una **avaluació criterial** on cada alumne es avaluat tenint en compte els seus esforços i les seves característiques personals .

L'avaluació - sempre, i de manera especial quan va lligada a l'acreditació d'etapa - és un procés singular per a cada alumne, personalitzat, que obliga a tenir en compte no només els aprenentatges realitzats, sinó l'evolució, les expectatives, el grau d'esforç realitzat per l'alumne, i altres consideracions al marge dels continguts considerats tradicionalment acadèmics. No hem d'oblidar que la finalitat de la institució escolar és preparar als alumnes per a la vida adulta en el sentí més ampli, per a la integració en la societat en la qual viuran.

9.6. PROFESSORS I EDUCADORS

FUNCIÓ	TITULACIONS	EXPERIÈNCIA
Educadors-tutors		
Educador	Pedagogia Terapèutica Mòdul II de català	5 anys d'experiència docent a l'Esclat
Educador	Mestre d'E.G.B. (Socials)	12 anys d'experiència a l'Esclat 3 anys com professor d'E.G.B.
Educador	Llicenciat de Geografia i Història. Master de Logopedia.	10 anys d'experiència docent a l'Esclat
Educador	Llicenciat de Geografia i Història. Postgrau d'intervencions específiques amb nois de NEE Monitor d'Educació Física. Mestre de Català.	10 anys d'experiència docent a l'Esclat
Educador-(Cap d'estudis)	Mestre d' E.G.B. (Ciències) Pedagogia Orientació Escolar. Postgrau d'informàtica educativa. Mestre de Català.	15 anys d'experiència docent i de coordinació a l'Esclat
Educador-(Direcció)	Educació Social. Llicenciat Psicopedagogia.	2 anys d'experiència a una aula taller 4 anys d'experiència a l'Esclat
Mestres de Taller		
Mestre de Taller-Textil	Mestre d'E.G.B.(Ciències) Patronatge industrial. Patronatge con ordenador.	10 anys d'experiència a l'Esclat 1 any com mestre d'E.G.B.
Mestre de taller-Construcció -Electricitat. -Lampisteria.	2º grau d'F.P.Administratiu.	3 anys experiència docent. 10 anys d'experiència a empresa.
Mestre de Taller-Fusta	2º grau d'F.P. especialista fusteria i ebenisteria.	5 anys com professor a l'aprenentatge d'oficis de la Mina. 2 anys d'experiència a l'Esclat
Mestre de Taller-Decoració.	Cursos d'arts plàstiques.	15 anys d'experiència
Mestre de Taller-Ceràmica.	Arts i oficis, especialitat Ceràmica.	20 anys d'experiència docent a l'E.G.B. 5 anys d'experiència a l'Esclat

9.7. AVALUACIÓ PROMOCIÓ I ACREDITACIÓ

9.7.1. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ

Considerem que l'avaluació es un instrument privilegiat per fer efectiva l'atenció a la diversitat que suposa la personalització dels itineraris de cada alumne . I és una eina per assolir un ensenyament adaptat o el que és el mateix un ensenyament que introdueix els **ajusts necessaris per ajudar a tots els alumnes a progressar en el seu procés d'aprenentatge en relació amb els objectius programats.**

Apostem per una funció pedagògica de l'avaluació que es du a terme en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge i que significa adoptar mesures concretes per adaptar el procés a les diferents capacitats, motivacions e interessos que presenta cadascun dels alumnes d'un grup - aula.

Concebem la pràctica avaluativa com un eina que serveix per obtenir informació sobre el que cada alumne aprèn i com ho aprèn, informació que és molt útil per introduir les modificacions i ajuts en les activitats, en els ritmes d'aprenentatge, en la selecció de continguts i inclòs en la selecció d'objectius amb la finalitat d'assegurar una major adequació entre el que s'ensenya i el que s'aprèn.

La nostre experiència ens ha ensenyat que els ajusts que pot requerir l'alumne molts cops no demana la modificació de la programació de l'aula sinó utilitzar-la de forma flexible.

AVALUACIÓ GLOBAL

L'avaluació dels alumnes considera comprensivament tots els elements i processos que estan relacionats amb allò que és objecte d'avaluació i fixa l'atenció en el conjunt d'àrees i en els diferents tipus de continguts d'ensenyament ,tenint sempre com a marc el conjunt de capacitats expressades en els objectius generals d'etapa

Es una avaluació **integradora** que valora en conjunt el treball realitzat en totes les àrees, i per tant no exigeix que s'assoleixen els objectius de totes i cada una de les àrees. Es a dir que el treball que es dugui a terme sobre els continguts d'ensenyament de cada una de les àrees té raó de ser en funció del desenvolupament de les capacitats indicades en els objectius generals d'etapa i com diu el *Decret 96/1992 "es podrà promocionar un alumne que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi avaluat positivament en alguna de les àrees"*

AVALUACIÓ CRITERIAL

Segons uns objectius establerts prèviament a partir de la seva situació personal i de competències curriculars amb el propòsit d'avaluar el rendiment escolar i el que es **més important el seu creixement maduratiu.** Ens fixem en el progrés personal de l'alumne, interpretem i puntuem deixant de banda la quantificació i comparació amb la situació en què es troben la resta del grup.

AVALUACIÓ CONTINUA

L'avaluació es realitzarà al llarg de tot el **procés d'ensenyament - aprenentatge**, amb l'objectiu de descriure i interpretar la resposta de l'**alumne** per reajustar l'acció educativa tenint en compte ritmes i capacitats, no ens interessa **mesurar** ni classificar.

Per portar a terme aquesta tasca avaluativa com un element integrant del procés educatiu cada educador i mestre de taller haurà de **planificar** seqüències didàctiques (proves objectives) que incorporin activitats relacionades amb una avaluació inicial, formativa i final, això no significa que necessàriament i sempre s'hagin de **proposar** activitats específiques per avaluar , sinó que s'alternen amb activitats d'**aprenentatge** que es donin en l'aula, doncs totes elles proporcionen informació útil per contribuir a **millorar** els aprenentatges en relació amb els objectius i capacitats de l'etapa.

9.7.2. FASES DEL PROCÉS D'AVALUACIÓ

9.7.2.1. AVALUACIÓ INICIAL

Determina la situació de l'**alumne** , els seus interessos ,actituds , motivacions , es seu nivell maduratiu, la capacitat de relació d'**equilibri** personal, el nivell de competències curriculars

Avaluació diagnòstica **per identificar els punts forts i febles de l'alumne** i orientar el procés d'aprenentatge.

També tindrem molt en compte les conclusions de l'avaluació psicopedagògica on s'explicitarà la situació evolutiva i psicològica que concreta les necessitats educatives especials i orienta la proposta curricular i el tipus d'ajut que el **alumne** necessita.

9.7.2.2. AVALUACIÓ FORMATIVA

Permet detectar dificultats i regula l'aplicació en el **procés d'ensenyament i aprenentatge** tant a nivell de la maduració global de l'**alumne** com de l'**adquisició** de les competències curriculars.

Avaluació que posa l'accent en el **procés d'aprenentatge**, en el progrés de cada **alumne**: el que va **aprenent** com ho va **aprenent** (ritme d'**aprenentatge**, manera de treballar, actitud respecte a les tasques individuals i grupals , autonomia **per la tasca**, interès, esforç, acabar la peça, saber seqüenciar els processos **reconeixement** de la seva situació personal...)

En definitiva es busca les ajudes necessàries **per a** que cada **alumne** progressi i s'impliqui en el seu **procés d'aprenentatge** i avanci en l'assoliment dels objectius fixats en cada unitat didàctica.

És important que coneixem les diverses **estratègies** d'aprenentatge dels alumnes doncs així podrem incidir millor en el seu **procés d'aprenentatge**.

9.7.2.3. AVALUACIÓ SUMATIVA

Es realitza quan és finalitza el procés amb la finalitat de conèixer i valorar els resultats del procés d'aprenentatge .dona informació sobre les capacitats assolides pels alumnes al final de l'etapa, cicle, crèdit...

Avaluació que suposa una recollida d'informació sobre els resultats i que també ens ha de conduir a la presa de decisions que permetin millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne

* L'avaluació, dones, implica a tots els membres de la comunitat educativa i ha de tenir en compte tots els aspectes del procés d'ensenyament -aprenentatge, no només l'activitat de l'alumnat ,sinó també la pròpia activitat docent, el funcionament de l'equip educatiu, el projecte curricular ,els materials de treball..

9.7.3. CRITERIS METODOLÒGICS GENERALS

1.- Principalment utilitzem la entrevista com a eina per el seguiment i valoració global del procés de l'alumne, dones creiem que és un instrument bàsic per establir una bona relació educativa, per contenir i ajudar a elaborar els conflictes tant a nivell de continguts com personals.

2.- Realització de proves objectives adaptades a la situació escolar del grup d'alumnes, buscant un clima adequat i evitant la connotació negativa "examen" que suposa tensió i pressió per l'alumne .

Considerem que és una eina més en tot el procés avaluatiu.

3.- Avaluació que serà duta a terme pel educador i segons les àrees també amb el mestre de taller. L'educador / tutor serà el responsable de coordinar les informació, actuacions i decisions relatives al procés d'avaluació de cada alumne; l'avaluació inicial, l'avaluació que té lloc al llarg del procés d'aprenentatge i l'avaluació final .

La informació recollida s'aportarà a les reunions d'avaluació de l'equip docent on es valorarà l'assoliment dels objectius mínims en el treball realitzat en les diferents àrees i activitats formatives i es decidirà la promoció dels alumnes a diferents nivells.

4.- El retorn de la informació l'estructurem a diferents nivells :

1. als propis alumnes amb un retorn continu del seu treball ,del seu procés maduratiu i dels aprenentatges de cada àrea
2. als pares amb un informe trimestral que valora el treball de l'alumne en totes les àrees , és formativa posa l'accent en el procés de l'aprenentatge ,amb la finalitat que sigui una informació positiva i estimulante per el propi alumne i la família que la gran majoria de vegades no es un factor positiu .
3. a les diferents administracions un informe pedagògic

* Adjuntem el nostre protocol d'observació amb dos models de retorn de la informació trimestral, un pels pares/tutors i l'altre, un informe pedagògic pels professionals encarregats del seguiment de l'alumne fora de la UEE (Directors IES, EAPS, Inspecció). D'altres com les graelles d'observació, qüestionaris, test, proves escrites i orals, avaluació de projectes ... els estem treballant l'equip docent en el 2n nivell de concreció del projecte curricular.

9.7.4. PROTOCOL D'OBSERVACIÓ

DIAGNÒSTIC INICIAL

Setembre

* Recollida de dades dels tutors/EAPS. Entrevista. Fitxa personal.

* Posada en comú a la reunió general i en l'informe final.

	SÍ	NO
A l'hora d'entrada, és puntual?.....	☐	☐
A l'hora de sortida, marxa abans d'hora?.....	☐	☐
Ve content al Centre.....	☐	☐
Es respectuós amb els educadors i talleristes.....	☐	☐
Respecta als altres companys.....	☐	☐
En el grup coopera amb els companys.....	☐	☐
Es organitzat en el treball.....	☐	☐
Es rep fàcilment les explicacions.....	☐	☐
Es ordena i net en el treball.....	☐	☐
Es serveix correctament les eines.....	☐	☐

Preferix els tallers de :

Durant aquest trimestre ha faltat _____ dies sense causa justificada.

OBSERVACIONS EDUCADOR:

OBSERVACIONS PARES/TUTOR:

* Posada en comú a la reunió general i en l'informe final.

Informe pedagògic de tots els àmbits educatius i relacionals de l'alumne en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, posant l'accent en el seu nivell de maduració global i en segon terme en l'adquisició de les competències curriculars.

Informe trimestral: per als pares, tutors o famílies on es valoren:

- * Aspectes generals d'hàbits i conducta.
- * Continguts específics de cada àrea.

INFORME TRIMESTRAL PELS PARES/TUTORS

CENTRE ESCLAT-BELLVITGE

Després de l'observació de
durant el Trimestre del curs valorem:

CRÈDITS		VALORACIÓ
LLENGÜES	CATALÀ	
	CASTELLÀ	
MATEMÀTIQUES		
SOCIALS / NATURALS		
INFORMÀTICA		

EXPRESSIÓ CORPORAL I MUSICAL		
ESPORT		
DIBUIX		
CERÀMICA		
DECORACIÓ		
TECNOLOGIA	FUSTERIA	
	ELECTRICITAT	
CRÈDITS VARIABLES	TÈXTIL	
	ALIMENTACIÓ	
TUTORIES		
SORTIDES CULTURALS		

INFORME PEDAGÒGIC

1.- ÀMBIT SOCIAL

Avaluació general de la capacitat d'autonomia personal i social.

1.- Escolaritat.

1.1.- Nivell assolit.

1.2.- Situació actual de les competències curriculars adquirides:

- * Àrea de Llengües
- * Àrea de Ciències Socials
- * Àrea de Ciències de la Naturalesa
- * Àrea d'Expressió Plàstica
 - Crèdit de Ceràmica
 - Crèdit de Decoració
 - Crèdit de Dibuix
- * Àrea d'Educació Física
- * Àrea d'Expressió Corporal i Musical
- * Àrea Matemàtica
- * Àrea de Tutoria
 - Tutoria grupal
 - Tutoria individual

1.3.- Hàbits d'estudi.

2.- Relació social.

Capacitat de relació interpersonal, grupal i discriminació dels diferents contextos relacionals.

3.- Hàbits d'utilització del temps lliure.

4.- Hàbits de salut.

- 4.1.- Higiene.
- 4.2.- Alimentació.
- 4.3.- Son.
- 4.4.- De control mèdico-sanitari.
- 4.5.- Hàbits tòxics, drogodependències.
- 4.6.- Coneixement de la pròpia sexualitat.
- 4.7.- Coneixement de situacions de perill i actitud davant d'elles.

5.- Imatge-aspecte físic.

Capacitat d'adequar la pròpia imatge-aspecte físic als diferents aspectes socials.

6.- Ubicació a l'entorn social ampli.

Coneixement de l'entorn.

Capacitat d'utilització de medis de comunicació.

Capacitat d'utilització de serveis de la comunitat.

7.- Integració a l'equipament.

Capacitat d'integració en dinàmiques de grup.

- 7.1.- Lloc que ocupa.
- 7.2.- Responsabilitats.
- 7.3.- Activitats en general.

II.- ÀMBIT DEL LENGUATGE I LA COMUNICACIÓ

Avaluació de la capacitat de comunicació, entendre i comprendre les normes socials i interpretar la pròpia història.

1.- Comunicació, expressió i comprensió.

Discomunicació i ús del llenguatge.

1.1.- Nivell de llenguatge.

1.2.- Nivell de comunicació.

1.3.- Actitud comunicativa.

2.- Relació amb el normatiu.

Capacitat de comprensió del valor social de la norma i actitud respecte a ella.

2.1.- Comprensió i actitud.

2.2.- Resposta davant la transgressió

3.- Capacitat d'historització.

4.- Imatge que el menor té d'ell mateix.

5.- Expectatives de futur.

Adequació expectatives-capacitats.

III.- ÀMBIT TECNOLÒGIC-LABORAL

Avaluació capacitat d'accés al món laboral.

1.- Experiències i interessos.

1.1.- Experiències anteriors.

1.2.- Interessos.

1.3.- Àrea de Tecnologia

* Crèdit de Fusteria

* Crèdit de Informàtica

* Crèdit d'Electricitat

* Crèdit Variable:

- Alimentació

- Tèxtil

2.- Adquisició d'hàbits de treball.

2.1.- Assistència.

2.2.- Eficàcia.

2.3.- Responsabilitat, ordre i neteja.

2.4.- Autonomia.

2.5.- Regularitat.

2.6.- Capacitat i destresa manipulativa.

2.7.- Capacitat i integració de continguts teòrics.

3.- Coneixement del món laboral.

3.1.- Procés d'incorporació a un lloc de treball i coneixement relacionals laborals.

3.2.- Coneixement de les característiques dels règims de treball.

3.3.- Coneixement de les característiques dels sectors productius.

9.8. FLEXIBILITAT PER A L'ENTRADA I SORTIDA DEL RECURS

La derivació dels alumnes depèn exclusivament del Departament d'Ensenyament concretament de Delegació de Barcelona Comarques.

Aquesta derivació es realitza fonamentada en la demanda que fa:

- 1- L'institut de secundària a través de l'informe del director.
- 2- L'informe que elabora l'EAP de la zona de l'institut.
- 3- L'aprovació i posteriorment elaboració d'un informe de l'inspector que adreça a la delegació d'Ensenyament.

Les propostes de continuar o de baixa en la UEE la hem vinculat amb l'elaboració d'un informe pedagògic on es justifica les propostes per el proper curs, o la causa de la baixa i l'adrecem a Inspecció i Delegació.

Davant d'una baixa obligatòria durant el curs escolar - "expulsió" informem a inspecció de les causes que han motivat aquestes baixes.

10. CARACTERÍSTIQUES DE LA RELACIÓ / COORDINACIÓ AMB L'ENTORN EXTERN.

Durant el curs 97-98 els alumnes han estat atesos a la UEE en grup estable amb horari complert al centre. En el 1r trimestre es comença a treballar amb els EAPS la recerca d'un tutor per cada alumne i la possibilitat de compartir algun crèdit o crèdits, segons cada cas, amb l'IES de procedència.

L'objectiu pel segon trimestre és l'assignació d'un tutor i la realització de tutories individuals amb aquest tutor en els casos en els que l'alumne encara no estigui preparat per l'inserció en un grup classe donades les dificultats de relació amb els altres i el baix nivell d'aprenentatges que li dificulten el poder seguir un crèdit determinat. Tots comencen l'escolaritat compartida excepte 4 alumnes que no tenen tutor fins el 3r trimestre.

Al tercer trimestre tots els alumnes tenen tutor assignat i fan tutories individuals, excepte un que fa crèdit de matemàtiques amb el grup classe i un altre que incorporant-se de forma tardana i sense tutor assignat no s'ha pogut treballar aquest procés.

L'acceptació de retorn a l'escola per part dels alumnes ha estat bona.

Al llarg del curs s'ha establert, un cop assignat el tutor de cada noi, una comissió de seguiment formada a l'UEE, tutor de l'IES i membre de l'EAP.

Al primer trimestre del curs es fa una reunió de seguiment, responsable de l'UEE i EAP. A una reunió també assisteix Cap d'Estudis d'un IES.

En aquestes reunions es fa una valoració del procés d'integració al recurs que ha seguit l'alumne i es proposa pel trimestre proper l'assignació d'un tutor i el començament de l'escolarització compartida per cada alumne.

Al segon trimestre, assignats ja els tutors de 6 alumnes, es té una reunió EAP, tutors i responsable UEE per determinar com començar en cada cas l'escolaritat compartida. Dels 6 alumnes, 1, valorant el seu procés i les capacitats, comença a fer un crèdit de naturals dues hores a la setmana durant el 2n trimestre, valorant positiu tant el rendiment com comportament al 3r trimestre realitza el crèdit de matemàtiques 3 cops per setmana. La resta (5) comencen com a primer pas de contacte amb l'IES, tutories de forma individualitzada (4) cada 15 dies, l'altre 1 cop per setmana. 4 alumnes no tenen tutor assignat fins el 3r trimestre del curs, pels quals també es proposen tutories de forma individual.

Només amb un alumne no s'ha realitzat el procés d'escolarització compartida donada la seva incorporació al recurs en el 3r trimestre i les seves dificultats per integrar-se en el recurs donades les seves característiques personals.

A finals de cada trimestre s'ha realitzat una reunió de seguiment amb cada EAP.

A finals del 2n trimestre es fa la reunió de seguiment d'un EAP amb el tutor que faltava per assignar.

De les altres escoles i EAPS es manté contacte telefònic i es fa un seguiment amb el tutor durant el 2n i 3r trimestre.

*** Alumnes dels curs 97-98 amb escolarització compartida**

Alumne	IES	Crèdits / 97-98	Crèdits 98-99 (1er trimestre)
1	Torras i Bages	1 Crèdit de Tutoria	1 crèdit de Tutoria 2 crèdits d'Esport
2	Joan Miro	1 Tutoria cada 15 dies	1 tutoria un cop per setmana
3	Pedraforca	1 Tutoria 1 cop a la setmana (3r trimestre)	1 tutoria
4	Pedraforca	1 tutoria setmanal (3r trimestre)	Baixa
5	Bernat Metge	1 tutoria cada 15 dies	1 tutoria setmanal
6	Rubio i Ors	1 crèdit de Naturals (2n trimestre) 1 crèdit de Mates (3r trimestre)	S'està elaborant la proposta
7	Joan Miró	1 tutoria cada 15 dies	1 tutoria un cop per setmana 1 crèdit d'esport
8	Pedraforca	1 tutoria	-
9	Bernat Metge	1 tutoria cada 15 dies	3 crèdits de hàbits d'estudi

*** Amb altres entitats de l'entorn.**

Hem treballat en algun cas amb els UBAPS, l'educador de carrer i l'assistent social de la zona de residència de l'alumne, els principals motius han estat:

- gestionar beques de menjador.
- per realitzar activitats en el temps de lleure.
- per fer un mínim seguiment de l'alumne en algun cas que l'assistent social ja intervingu amb la família.

La periodicitat es marca segons el cas. Entrevistes o trucades telefòniques, sempre que calguin.

- Amb DGAI i Justícia, fins a finals del curs 97-98 no vam treballar conjuntament a nivells d'alumnes doncs cap d'ells tenia cap relació amb Justícia ni amb DGAI.

En aquests moments tenim 2 alumnes amb mesura judicial (Llibertat Vigilada) això suposa que intervé la figura del DAM (Delegat d'atenció al menor) amb qui es coordina a nivell educatiu l'educador de l'UEE.

D'altra banda a nivell administratiu el curs passat es començà a estudiar el tema de competències, qui es l'últim responsable a nivell educatiu i per lo tant amb implicació econòmica sobre un alumne que té entre els 12-16 anys i amb mesura de Llibertat Vigilada o amb tutela de DGAI. El tema encara està per resoldre.

*** Amb la família.**

Es manté si es possible, una relació molt estreta a través del contacte telefònic i de la relació personal mitjançant les entrevistes. la periodicitat ve determinada per cada cas. generalment es realitza un contacte mensual amb aquelles famílies que pel procés educatiu del seu fill no cal una entrevista molt freqüent (setmanal).

11. QUINS SÓN ELS ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA VOSTRA EXPERIÈNCIA QUE LA FAN NOVEDOSA I ÚTIL I LA DIFERENCIEN DE LES RESPOSTES EDUCATIVES MÉS CORRENTS.

Creiem que la nostra proposta aporta a aquests nois i noies un espai educatiu integral mitjançant:

1. Diferents tallers on es possibilita un aprenentatge:

- manipulatiu i actiu.
- significatiu i funcional la major part del temps s'inverteix en produir "algun objecte concret" (un bol a ceràmica, una peça de roba, un objecte decoratiu, el seu currículum a informàtica...)
- orientat al món laboral. que dóna resposta als seus interessos, motivacions i capacitats.

2. Un seguiment molt individualitzat que s'emmarca en una relació educativa amb l'educador que incideix en el nivell maduratiu de l'alumne.

Relació afectiva que permet continuament ajudar a elaborar les vivències, sentiments, i conductes de l'alumne... en el marc de l'activitat d'aprenentatge.

3. Un equip educatiu compacte i molt implicat en el projecte que permet crear un clima organitzacional positiu i de contenció del conflicte de l'alumne.

Equip que està en contínua recerca de com rebaixar el nivell de conflicte de l'alumne, el seu dèficit a nivell conductual i potenciar la seva autoestima amb el reforç positiu constant.

4. Un marc organitzatiu molt estructurat amb unes normes molt clares si en el que la transgressió de la norma té una resposta immediata i clara.

12. CANVIS DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

La programació prevista per 1r. d'ESO adaptada vam deixar-la de banda per començar amb conceptes molt bàsics corresponents continguts de primària.

La població és tan heterogènia respecte als continguts, que hem hagut de fer atencions individualitzades fins a l'últim trimestre que vam poder realitzar les classes amb tot el grup.

L'escolaritat compartida preveiem fer-la des del moment que l'alumne ingressava al centre; per motius aliens a nosaltres no es van realitzar en la majoria dels casos fins a l'últim trimestre.

Els pròxims cursos hem pensat exigir un tutor de l'alumne des del moment que el jove arriba derivat al nostre centre.

13. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

A nivell pedagògic l'experiència la valorem molt positivament.

La nostra experiència ha estat un conjunt de recursos personals i materials posat a disposició del sistema educatiu per tal de respondre diferenciadament a les necessitats educatives particulars d'alguns alumnes categoritzats com "d'inadaptats socials". Considerem que és un ajut extraordinari que pot ser transitori o de forma continuada, sempre vehiculitzat a través del sistema educatiu.

Nosaltres hem modificat el currículum de l'ESO per fer una proposta que ofereixi ajuts a aquests alumnes. L'èmfasi l'hem posat no en el subjecte (en les seves mancances, encara que les tenim presents i partim d'elles) sinó EN LA CAPACITAT DE RESPOSTA DEL CENTRE, LA CAPACITAT D'AJUT.

La majoria d'alumnes expressa la seva satisfacció d'estar a l'Esclat, una part d'ells continua un any més i en alguns es detecta un canvi molt notable. Destaquem la millora de l'autoestima a l'experimentar una realització exitosa del seu treball i possibilitat de mostrar-se de forma positiva.

Considerem com a clau de l'èxit:

- tutorització i relació afectiva amb l'adult.
- pedagogia de rotació de tallers.
- un equip que estima el projecte i acull el dèficit d'aquests nois i noies.
- un contacte continu amb la família i institucions que intervenen en el procés educatiu de l'alumne.
- un grup reduït.
- poques normes consensuades, clares i si hi ha transgressió una resposta immediata per part de l'equip.

14. EFECTES DE L'EXPERIÈNCIA: PREVISTOS I NO PREVISTOS, DESITJATS I NO DESITJATS

Destacar l'efecte de trasllat d'espai carrer a l'espai educatiu Esclat.

La majoria dels alumnes son del barri i del mateix institut, això dificulta que l'adolescent visqui el centre com una possibilitat de canvi, al contrari mantenen el mateix rol que al carrer.

Estava previst que la població és més joves i immadura del que ja estàvem acostumats, això ha dificultat la nostra intervenció; ha estat un repte controlar situacions greus i difícils realitzant tutories on es parla, s'escolta i es dialoga.

No ho hem aconseguit com amb els més grans, però si hem arribat a una predisposició més positiva i de confiança i no de rebuig en quant al diàleg amb l'adult.

En quant als aspectes no desitjats està el tema ja comentat de derivacions equivocades d'alumnes amb greus desequilibris mentals vers a centres especialitzats. Hem d'intentar no barrejar alumnes amb problemàtica social amb joves malalts mentals, dones a més de produir-se situacions explosives, aquestes son molt perjudicials pels més dèbils, en aquest cas, els joves malalts.

15. DIFICULTATS QUE HEU TROBAT DURANT EL PROCÉS D'IMPLANTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.

Hem trobat moltes dificultats a diferents nivells:

1.- A nivell administratiu

- * Una política educativa que no l'interessa reconèixer que hi ha alumnes que necessiten un tractament diferenciat.
- * Una política educativa que no està disposada a reconèixer que tota intervenció especialitzada suposa una despesa econòmica important.
- * Una política educativa que no accepta que diversitat no vol dir homogeneïtat per tant a situacions diferents intervencions diferents.

2.- També a nivell administratiu una burocratització en la derivació dels casos al centre i una gestió desorganitzada i en alguns casos incompetent.

Una "confusió" en la derivació d'alumnes amb greus patologies on difícilment hi podríem intervenir a nivell educatiu.

16. ELEMENTS DE MILLORA

Aquest any ha estat dur i molt complicat.

Creiem que hi ha molts elements a modificar i reorientar aquells que considerem importants.

16.1.- És necessari treballar el tema de la derivació, nosaltres hem proposat al Departament realitza una valoració psicopedagògica per determinar l'alumne que te necessitats educatives especials emmarcades sempre en el col·lectiu que ens ocupa:

16.1.1.- L'avaluació psicopedagògica la realitza l'EAP i el Departament d' Orientació de l'IES.

16.1.2.- Un informe d'un alumne amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar ha de constar de les següents parts:

- Dades personals, història escolar i el motiu de l'avaluació.
- Desenvolupament general de l'alumne:
 - . condicions de salut física i emocional. Precisant si hi ha diagnòstic psíquic i quin tipus d'intervenció s'ha estat portant a terme o seria necessari realitzar.
 - . nivell de competència curricular.
 - . estils d'aprenentatge
- Aspectes importants del procés d'Ensenyament-Aprenentatge a l'aula de l'IES i si és el cas del centre de primària.
- Aspectes significatius de la família i el seu context que influeixen en el seu desenvolupament.
- Identificació concreta de les necessitats per a elaborar:
 - . l'oferta educativa: la UEE
 - . la previsió del recolzament que necessita i la justificació del mateix.
- Orientacions per a la proposta curricular.

* Amb aquesta informació l'EAP elabora el DICTAMEN D'ESCOLARITZACIÓ:

1. Conclusions de l'avaluació psicopedagògica.
2. Orientacions per a la proposta curricular.
3. Confirmació dels pares sobre la proposta d'escolarització compartida.
4. Proposta d'escolarització compartida, amb l'assignació del tutor concret que realitzarà el seguiment des de l'IES.

16.2.- Treballar el seguiment escolar psicopedagògic de l'alumnat que assisteix a la UEE pel Departament i pels IES

- Designar a un tècnic i/o inspector d'Ensenyament per a realitzar la coordinació del seguiment global del projecte UEE de Catalunya.
- Designar a una persona de referència per a cada UEE ¿inspector de zona?.
- Una major implicació de tota la institució escolar i conscienciació del professorat.
- És important que hi hagi professionals que facin el seguiment fora del centre amb el noi, la família i coordini la intervenció amb l'alumne des dels diferents àmbits.

- Creació d'una comissió de treball formada pel tutor de l'alumne del centre d'ESO de procedència, l'EAP i l'educador de la UEE:
 - . realitzar un pla d'actuació per a l'alumne per un període concret
 - . trobades periòdiques cada tres mesos
 - . informe de progrés en el mes de febrer
 - . informe final al mes de juny

16.3.- Establir uns criteris per poder donar de baixa de la UEE sense retorn a l'IES.

Considerem que és important mantenir aquest espai d'autonomia del centre.

16.3.1.- Conductes que podem ser motiu de baixa de la UEE:

- . quadre patològic greu
- . absentisme continuat
- . nul·la modificació de conductes

16.3.2.- Procediment a seguir per donar de baixa l'alumne:

- . informe de l'equip educatiu i direcció de la UEE
- . comunicació de l'EAP, direcció de l'IES i Inspecció per a prendre la decisió final
- . comunicació a la família de l'alumne
- . proposta d'alternatives: derivació a altre UEE, a un centre de salut mental....

16.3.3.- Derivació dels alumnes de la UEE que necessiten intervenció d'altres professionals:

- . professionals de la salut mental (psiquiàtrics, psicòlegs terapeutes....)
- . Serveis Socials

16.4.- Revisar el plantejament econòmic dones la despesa d'un alumne al centre té un cost real que no cobreix el conveni que proposa Ensenyament.

Creiem que el que s'ha de revisar és la política educativa de fons.

17.- PERSPECTIVES DE FUTUR

Una línia d'ESO, secundària adaptada, amb convenis adequats a la intervenció i diversificació l'activitat que al centre es realitza.

Concessió per part de l'administració d'un conveni per aules, com a la resta d'escoles concertades.

Actualment la seva política és pagar per plaça individual, situació que no correspon amb l'organització del centre on treballem per grup-classe-educador.

18.- POTENCIAL DE TRANSFERÈNCIA

Una infraestructura de tallers adient i suficientment diversificada per aquesta població.

Un equip compacte de professionals amb motivació i experiència suficient per tractar aquesta població.

INDEX

1. FASES.....	3
1.1. Primera fase	3
1.2. Segona fase de treball: s'abordaren el següents aspectes	4
2. PROCES METODOLÒGIC PER A LA IDENTIFICACIÓ DE LES EXPERIÈNCIES.....	5
3. EXPERIÈNCIES RELLEVANTS IDENTIFICADES. Descriptiu	10
4. JORNADES DE REFLEXIÓ I DEBAT SOBRE EXPERIÈNCIES INTEGRADORES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.	15
5. SESSIONS DE CONTRAST.....	19

1. FASES

Per a la realització del present estudi, ens vàrem plantejar organitzar el treball en dues fases.

En la primera s'intentà localitzar i identificar el màxim nombre possible d'experiències i estratègies aplicades pels centres per atendre la diversitat, fossin o no aquestes experiències específicament adreçades al col·lectiu de referència.. Al final de la primera fase es varen organitzar unes "Jornades de reflexió i debat sobre experiències integradores de la diversitat", adreçades al professorat d'ensenyament secundari.

Aquest procés va permetre d'una banda conèixer i sistematitzar les pràctiques més habituals, i de l'altra identificar experiències innovadores i significatives adreçades als alumnes amb més dificultats i risc d'exclusió

En una segona fase ens proposarem analitzar amb més profunditat sis experiències pertanyents a aquesta categoria mitjançant entrevistes personals amb els responsables de les mateixes, els quals van elaborar també un descriptiu ampli de cadascuna. Aquests descriptius s'adjunten a l'annex n.2. Una vegada analitzades les sis experiències es van realitzar dues sessions de contrast amb els responsables de cada una d'elles i amb d'altres professionals i experts en l'àmbit que ens ocupa. Aquestes sessions de contrast varen permetre de posar a debat i contrastar les principals reflexions i els interrogants que es desprenien de l'anàlisi de les experiències.

A continuació detallem les tasques i accions dutes a terme en cadascuna d'aquestes fases.

1.1.Primer a fase

- Donades les diferents iniciatives empreses en els centres educatius per atendre la diversitat, així com l'existència de professionals treballant en el tema que ens ocupa, ens va semblar d'interès fer una primera aproximació a aquests grups i intentar sistematitzar els elements nuclears de les seves preocupacions, així com els diferents tipus d'experiències que intenten donar-hi resposta. Un d'aquests grups de treball vinculat a l'ICE de la UAB, que ja estava treballant en aquest àmbit, es va integrar al procés de realització del present estudi. Aquest grup contribueix a establir un procés de debat i reflexió al voltant de l'atenció als adolescents en dificultat i risc d'exclusió en l'ensenyament Secundari Obligatori.
- A partir del treball conjunt s'arriba al disseny i desenvolupament d'un procés en el marc d'aquest grup de treball, que ha permès la identificació de les pràctiques més habituals per a l'atenció de la diversitat de joves a l'escola,

així com d'experiències que es presenten potencialment capaces de donar resposta als joves amb especial dificultat.

- Identificació i descripció d'aquestes experiències.
- Organització d'unes jornades , en les quals es presenten les experiències identificades més rellevants, es promou un debat al voltant de les diferents estratègies emprades i es recullen suggeriments per a la millora de l'atenció a la diversitat d'alumnes a les escoles , fent esment especial a aquells que presenten més dificultats.
- S'identifiquen durant aquest procés noves experiències que apareixen a partir de l'aplicació de noves mesures per part del Departament d'Ensenyament- les Unitats d'Adaptació curricular (UAC) i les Unitats d'Escolarització Externa (UEE)- durant el curs 1997-98 i es valora oportú incloure un anàlisi de les mateixes en el present estudi.

1.2. Segona fase de treball: s'abordaren el següents aspectes

1. Identificació i selecció d'experiències "exitoses" especialment adreçades a joves que presenten diferents nivells de dificultat i de conflicte a l'escola i/o que es desenvolupen en zones socialment i econòmicament desafavorides,
2. Treball de camp i estudi de casos. Entrevistes als responsables de les experiències. Anàlisi i sistematització dels aspectes que els caracteritzen per tal d'extreure'n els factors d'èxit i innovació, i les dificultats a superar.
3. Organització de dues sessions de contrast
4. Elaboració de l'informe final per a l'eventual difusió d'aquestes experiències.

2. PROCÉS METODOLÒGIC PER A LA IDENTIFICACIÓ DE LES EXPERIÈNCIES

En el moment de plantejar la present recerca, l'equip de treball de l'ICE-UAB, estava iniciant un procés d'aproximació als IES que responia als següents objectius:

- a) Donar a conèixer l'interès de l'ICE de la UAB en promoure accions de suport als centres per atendre la diversitat.
- b) Conèixer el grau d'interès dels centres en aquesta iniciativa.
- c) Saber de quines estratègies es doten els centres per a tractar la diversitat de l'alumnat.
- d) Identificar iniciatives i experiències integradores potencialment exitoses, a fi de poder-les presentar i difondre en el marc d'unes Jornades.

El procés seguit fou:

1. Aproximació als centres
2. Classificació d'experiències
3. Determinació de criteris i selecció d'experiències
4. Aproximació sobre les experiències retingudes
5. Organització de les Jornades i presentació d'experiències rellevants en aquest marc

Aproximació als centres

1. S'envià a tots els centres de secundària de Catalunya, públics 446 i privats 553 una carta, (annex 1) en la qual es demanava informació sobre:

- Si en el centre es duia a terme alguna experiència singular d'atenció integradora de la diversitat de l'alumnat. En cas afirmatiu es demanava una breu descripció de la mateixa.
- Si estaven interessats en donar a conèixer aquesta experiència.
- Si estarien interessats en participar en unes jornades d'intercanvi i reflexió d'experiències

Dels 999 centres destinataris, la carta va ser contestada per 182 centres que corresponen a la llista de l'annex 2. Tots ells manifestaven el seu interès en conèixer experiències i participar en les Jornades anunciades. 62 centres manifestaven dur a terme alguna experiència, però no tots adjuntaven la breu descripció demanada.

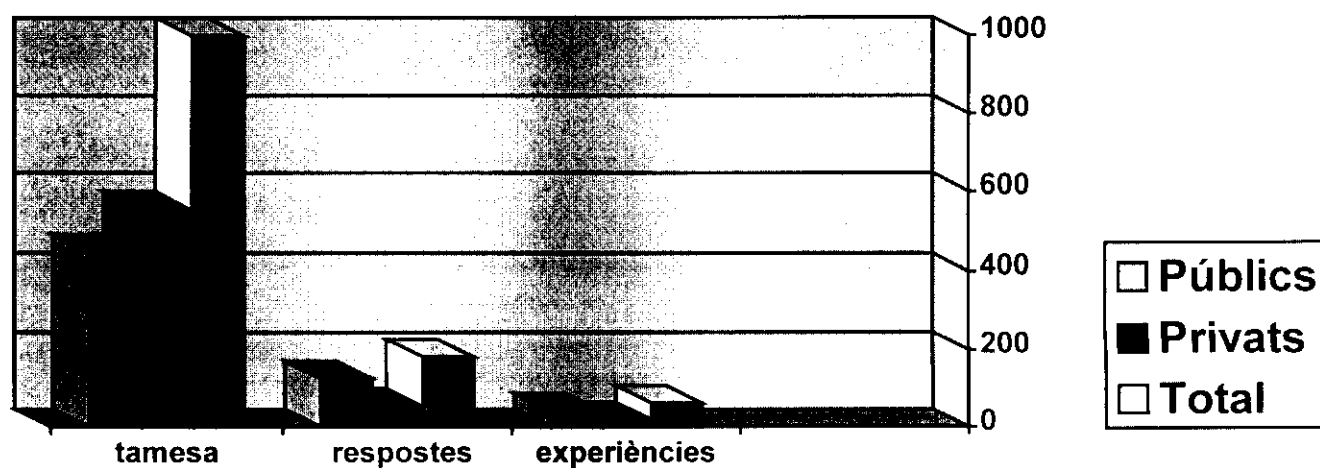
Cal assenyalar que la interpretació que cada centre fa del concepte "experiència singular" és molt subjectiva i que pràctiques considerades per molts centres com a habituals (com per exemple els desdoblaments en les matèries instrumentals), per altres són plantejades com a innovadores. Així mateix, centres que practiquen algun tipus d'innovació, no s'autoconsideren rellevants. Es per això que cal relativitzar la interpretació d'aquestes dades.

Quadre 1. Grau de resposta dels centres enquestats:

Centres	Nºde centres consultats	Quantitat de respostes	Taxa de resposta
Públics	446	127	28.5%
Privats	553	55	10.0%
Total	999	182	18%

Quadre 2. Centres que manifesten aplicar experimentació.

Centres	Respostes	Descriuen experiències	% s/ respostes
Públics	127	42	33%
Privats	55	20	36%
Total	182	62	34.07%



Classificació de les experiències. Criteris de selecció

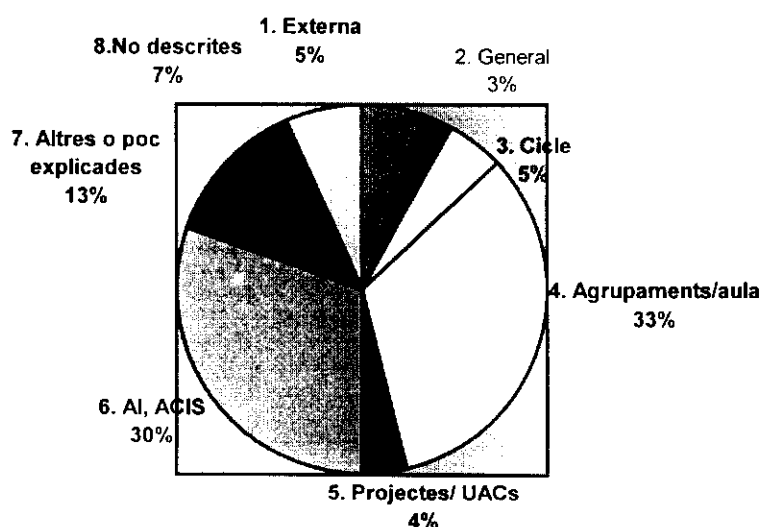
Un cop llegides i comentades les 62 experiències, es procedí a la seva classificació en base al tipus d'estratègia sobre la qual es fonamentaven.

Quedaren desglossades en 76 ja que algunes d'elles, complexes, responien a dos o més tipus de la classificació establerta.

Quadre 3. Quedaren classificades d'acord amb la següent tipologia:

Tipus	Freqüència	%
1. L'activitat es duu a terme amb intervenció d'agents externs al centre.	4	5'26
2. Estratègia que afecta tot l'alumnat de l'ESO i organitzativament tot el centre.	2	2'63
3. Estratègies destinades a un cicle determinat , que afecta tant l'organització com la durada del cicle.	4	5'26
4. Experiències d'aula, relatives a una o varies matèries, relacionades amb agrupaments flexibles i/o desdoblaments	25	32'89
5. Tallers o projectes específics , UACs	3	3'95
6. AI, ACIS en petits grups	23	30'26
7. Altres poc explicades	10	13'16
8.No descrites	5	6'58
Total	76	100

Veiem doncs que les pràctiques més freqüents es refereixen a les



experiències d'aula, tant fent adaptacions de la matèria com fent desdoblements o agrupacions flexibles. L'altre tipus d'experiència més nombrosa és la de atencions individuals o en petit grup, moltes vegades coincident amb l'anterior. En la mostra hi ha sis centres que fan coincidir aquestes dues tipologies.

Selecció. Criteris.

A partir del descriptiu de les experiències, s'analitzà quines d'elles responien als següents criteris;

- a) **Que fossin integradores.** No totes les experiències presentades responen a un model integrador. Algunes responen més a un model en el qual s'accepta la segregació d'alumnes, donant-los una atenció de separació o segregació respecte dels altres....
- b) **Que fossin exportables/ generalitzables,** es a dir aplicables en un centre amb dotació standard tant pel que fa als recursos materials com humans.
- c) **Que fossin promociionadores,** és a dir que malgrat un tractament diferenciat, l'objectiu és que cada alumne arribi al màxim dels seu potencial i amb resultat d'èxit al final de la seva escolarització obligatòria.
- d) **Que fossin innovadores** (o integressin elements innovadors) definint el concepte d'innovació com a procediment per a abordar i resoldre un problema que les vies tradicionals no han aconseguit resoldre.

De les 62 experiències recollides, 20 semblaven respondre a aquests criteris i es retingueren per a la fase següent d'aprofundiment sobre l'experimentació.

Aprofundiment sobre les experiències retingudes

En l'annex 3 es presenta el model de qüestionari dissenyat per a la recollida sistemàtica i homogènia d'informació relativa tant a les característiques del centre com a l'experimentació de referència.

Es va contactar per telèfon novament els centres seleccionats per tal de concertar entrevistes amb els responsables de les experiències. Dels 20 centres contactats ens trobàrem amb les situacions següents:

- a) 6 centres ja no estaven interessats en donar a conèixer la seva experiència, bé perquè la persona o persones responsables de l'experiència ja no prestaven servei en el centre i aquesta experiència s'havia deixat de fer, o les persones que en l'actualitat la duïen a terme no estaven interessades en explicar-la, o per canvis en el centre feien que la

disponibilitat per atendre's la havien ocupat altres qüestions més prioritàries i per tant no disposaven de temps per atendre's.

S'observa que moltes vegades aquest tipus d'experiències estan molt lligades a persones concretes, que en són els dinamitzadors. Si aquestes persones canvien de centre l'experiència es deixa de fer.

b) 14 Centres es mostraren interessats i disponibles per a facilitar la informació que se'ls demanava i que fou efectivament recollida.

En el capítol que segueix presentem una fitxa resum d'aquestes catorze experiències.

EXPERIÈNCIES RELLEVANTS IDENTIFICADES. Descriptiu

FITXA RESUM IDENTIFICADORA DE LES 14 EXPERIÈNCIES :

Experiència 1

- Nom del centre: IES BANÚS DE Cerdanyola
- Context població/barri: BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 18 GRUPS
14 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
43 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: GENERAL
- **Descripció Experiència:** Estructura organitzativa per facilitar l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Distribució curricular dels crèdits comuns en franges horàries similars als crèdits variables que permeten un disseny individual del curriculum de cada alumne.

Experiència 2

- Nom del centre: IES CELESTÍ BELLERA DE GRANOLLERS
- Context població/barri: BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 15 GRUPS
12 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
36 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: CICLE
- **Descripció Experiència:** Estructura que permet organitzar el cicle en tres anys abans de finalitzar el segon curs del cicle. Repartint els crèdits en dos cursos i completant l'horari amb hores d'estudi guiats.

Experiència 3

- Nom centre: IES PAU CLARIS DE BARCELONA
- Context població/barri BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 12 GRUPS
10 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
31 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: GENERAL
- Descripció Experiència: La intervenció del psicopedagog del centre en l'integració de l'alumnat amb problemes d'aprenentatge.

Experiència 4

- Nom centre: IES BERNAT EL FERRER DE MOLINS DE REI
- Context població/barri MIG/URBÀ
- Característiques del centre: 30 GRUPS
15 GRUPS ESO
ANTIC FP
76 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: AGRUPAMENT D'ALUMNES
- Descripció Experiència: Agrupació per nivells en les àrees instrumentals.

Experiència 5

- Nom centre: IES MANUEL BLANCAFORT DE LA GARRIGA
- Context població/barri MIG/URBÀ
- Característiques del centre: 16 GRUPS
9 GRUPS ESO
ANTIC BUP
44 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: AGRUPAMENTS D'ALUMNES
- Descripció Experiència: Agrupaments flexibles a les àrees instrumentals en algunes hores i atencions en petits grups en la franja de variables per reforçar i motivar l'alumnat.

Experiència 6

- Nom centre: IES RAMON CASAS I CARBÓ DE PALAU DE P.
- Context població/barri MIG/RURAL
- Característiques del centre: 27 GRUPS
19 GRUPS ESO
ANTIC FP I BUP
62 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: AGRUPAMENTS D'ALUMNES
- Descripció Experiència: Grups de desdoblament en les àrees instrumentals. Integració d'alumnes de diferents cultures.

Experiència 7

- Nom centre: IES S'AGULLA DE BLANES
- Context població/barri MIG-BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 13 GRUPS
10 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
34 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: AGRUPAMENT D'ALUMNES
- Descripció Experiència: Agrupació flexible en el segon cicle en les àrees instrumentals.

Experiència 8

- Nom centre: IES S'AGULLA DE BLANES
- Context població/barri MIG-BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 13 GRUPS
10 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
34 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: ESTRATEGIES D'AULA
- Descripció Experiència: Treball en grups cooperatius a l'àrea de matemàtiques en el primer cicle.

Experiència 9

- Nom centre: IES SANT ANDREU DE BARCELONA
- Context població/barri MIG-BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 27 GRUPS
6 GRUPS ESO
ANTIC BUP
57 PROFESSORS

- Tipus d'experiència: GENERAL
- Descripció Experiència: Passar crèdits variables a la franja comuna per assegurar que durant tots els trimestres l'alumnat faci les àrees instrumentals. Reduir la ratio.

Experiència 10

- Nom centre: IES LA SERRETA DE RUBÍ
- Context població/barri: BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 27 GRUPS
27 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
66 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: UAC
- Descripció Experiència: Atendre les necessitats educatives especials d'un grup d'alumnes mitjançant diferents tallers.

Experiència 11

- Nom centre: EAP PLA DE L'ESTANY DE BANYOLES
- Context població/barri:
- Característiques del centre:
- Tipus d'experiència: EXTERNA
- Descripció Experiència: Facilitar als centres de la zona coneixements del treball cooperatiu en l'aula i dinamitzar la seva aplicació.

Experiència 12

- Nom centre: IES ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL
- Context població/barri: MIG/URBÀ
- Característiques del centre: GRUPS
GRUPS ESO
ANTIC FP
PROFESSORS
- Tipus d'experiència: PROJECTES
- Descripció Experiència: Fer servir les hores d'atenció a la diversitat i les hores del professorat de l'UAC per disposar d'una aula oberta en tot l'horari de l'alumnat on els equips docents puguin adreçar a alumnes amb necessitats específiques.

Experiència 13

- Nom centre EAP DE GRANOLLERS
- Context població/barri
- Característiques del centre:
- Tipus d'experiència: EXTERNA
- Descripció Experiència: Com l'EAP s'ha d'adaptar a les estructures existents a cada centre però el mateix tems col·laborar en la seva modificació de les estructures per millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Experiència 14

- Nom centre: IES CASTELLBISBAL DE CASTELLBISBAL
- Context població/barri MIG-BAIX/URBÀ
- Característiques del centre: 14 GRUPS
12 GRUPS ESO
NOVA CREACIÓ
34 PROFESSORS
- Tipus d'experiència: PROJECTES/UAC
- Descripció Experiència: Atendre els alumnes que estan molt per sota de la del nivell mig de la majoria i ajudar-los a integrar-se en el món laboral a través dels cursos de garantia social. Per altres ajudar-los a resoldre les dificultats acadèmiques concretes que els faciliti l'acreditació

JORNADA DE REFLEXIÓ I DEBAT SOBRE EXPERIÈNCIES D'INTEGRACIÓ D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.

A partir de les experiències descrites anteriorment, es van organitzar unes jornades de reflexió i debat. Amb aquestes Jornades es pretenia d'una banda posar a debat les diferents estratègies d'atenció a la diversitat, i d'altra banda difondre les experiències identificades en el procés anterior.

Les Jornades varen tenir lloc els dies 27 i 28 de febrer, a l'edifici de Sant Pau de l'ICE de la UAB.

Programa:

El programa de les jornades (annex 4) es va estructurar a partir de la presentació de sis experiències, seleccionades de tal manera de manera que fossin representatives de diferents tipologies d'actuacions que es realitzen en els centres de secundària. Posteriorment a la presentació de cada experiència s'obria un espai per a l'aprofundiment de les principals característiques de cadascuna d'elles, així com dels elements facilitadors i les dificultats a superar per a la seva aplicació.

Participació:

Les Jornades van tenir un alt nivell de participació. Es van preinscriure 325 persones. Per motius d'infraestructura i capacitat dels espais previstos, es va limitar l'assistència a 148, aplicant com a criteri de selecció el de donar prioritat als centres que havien contestat la carta tot respectant l'ordre d'arribada.

La major part dels participants eren professors de centres de secundària públics de Barcelona i les comarques colindants.

L'alta participació en aquestes Jornades, ens constata una vegada més l'interès i preocupació que per una gran part del professorat presenta aquesta temàtica.

Conclusions:

Tot seguit es relacionen les principals conclusions que es van extreure d'aquestes jornades agrupades en quatre blocs:

Generals:

- ***El sistema educatiu comprensiu és molt més complex que el selectiu.***

- **Com a educadors hem de ser conscients del marc polític educatiu en què ens movem i saber tant els límits com les possibilitats de la nostra tasca.**
- **Els centres no poden resoldre totes les desigualtats de la societat. S'han de prioritzar els problemes a atendre per a destinar-hi els recursos de què es disposa.**
- **No hi ha estratègies ni estructures organitzatives generals que serveixin per a tots els alumnes i per a tots els contextos. S'han de dissenyar estratègies específiques per atendre problemes concrets. Un exemple és utilitzar les hores d'atenció a la diversitat per a organitzar el currículum d'un alumne/a en tres anys o d'altres que han anat apareixent.**
- **El paper de l'EAP en els centres de secundària ha d'anar més enllà de facilitar una bona informació i de donar suport a l'alumnat amb NEE. Ha d'assumir, també, la funció d'aconseguir flexibilitzar les estructures del centre, de manera que permetin relacionar-lo amb els serveis comunitaris i ha d'ajudar uns i altres a tenir una visió global del paper de la comunitat, capaç de donar respostes escolars i no escolars.**
- **L'orientació a l'alumnat en acabar l'ESO adquireix més importància en el nou sistema, però no es pot dur a terme amb eficàcia si no existeix una oferta àmplia de cicles formatius i d'altres opcions d'ensenyament postobligatori.**
- **És molt important el procés avaluatiu de totes les estratègies i recursos utilitzats en l'atenció a la diversitat, avançant poc a poc, i tenir la tendència a consolidar els petits èxits que es vagin assolint.**
- **En tot cas, cal tenir molt en compte que els esforços esmerçats en l'atenció a la diversitat queden compensats per la millora dels resultats obtinguts.**

Professorat:

- **És molt important la mentalització del professorat per a les noves funcions, que inclouen una atenció més personalitzada als alumnes i la necessitat del treball en equip. En aquest sentit, caldria modificar la formació inicial del professorat de secundària augmentant els coneixements sobre psicopedagogia, didàctica, ...**
- **El paper del professorat cada cop serà més com a formador i dinamitzador de processos que com a transmissor de coneixements, ja que l'ús de les noves tecnologies de la**

informació farà que l'alumnat tingui mitjans d'accés als coneixements molt superiors als que el professorat pugui oferir.

- *És molt important el pla d'acollida al professorat i la tasca de desangoixar-lo i de valorar els aspectes positius i les coses del dia a dia que surten bé.*
- *Cal valorar molt el procés d'acollida de l'alumnat que després serà objecte principal de l'atenció a la diversitat, la continuïtat de l'acció tutorial i la necessitat que el professorat s'hi impliqui des de l'inici del procés.*

Organitzatives:

- *Cap estructura és universalment vàlida i el seu resultat depèn de molts factors: la implicació del professorat, el clima de centre, la capacitat d'avaluar-la i adaptar-la constantment.... Cal, en definitiva generar una organització capaç d'aprendre de la pròpia experiència.*
- *L'atenció a la diversitat ha de formar part del nucli del projecte del centre i la seva estructura organitzativa ha de ser prou flexible per permetre les diferents actuacions i ha d'estar assumida per tot el professorat.*
- *Cal utilitzar el nombre més gran possible de recursos diferents per atendre la diversitat a fi que cada alumne/a pugui trobar el més adient a les seves necessitats, possibilitats i motivacions.*
- *Les actuacions per a l'atenció a la diversitat han de tenir en compte el context en què es troba el centre. Cal adaptar-se a la realitat i coordinar els recursos existents dins i fora del centre i implicar-los, a fi d'optimitzar-los, en la solució concreta dels problemes, sense perdre's en discussions estèrils, tot clarificant, de la millor manera possible, les tasques i àmbits d'actuació concrets i gestionant, així mateix, de forma eficient la informació disponible sobre els alumnes.*
- *Tot i que és complex, és possible dissenyar estructures organitzatives que permetin individualitzar força el currículum, tot ajustant-se al màxim a les necessitats de l'alumnat amb l'objectiu d'aconseguir el mínim per a tothom i el màxim per a cadascú.*

Estretègies d'aula:

- *Per més tipus d'agrupacions que es facin, sempre tindrem diversitat a l'aula. Cal aprofitar aquesta diversitat per organitzar*

estratègies d'aula que utilitzin el fet que els alumnes també aprenen uns dels altres.

- **L'aprenentatge cooperatiu pretén atendre la diversitat a l'aula aprofitant molt més la interacció alumne-alumne. Permet personalitzar al màxim l'aprenentatge i potenciar la cooperació entre alumnes. Aplica el treball en grup i la priorització d'objectius didàctics i vol aconseguir una implicació més gran de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.**
- **L'aula flexible és un recurs més, inserit en el PEC, que, a diferència dels altres models experimentats anteriorment a l'FP, té un enfocament integrador que no renuncia en cap moment a la graduació. Pretén una resposta molt individualitzada que inclou l'ús d'un ventall de recursos, una gran flexibilitat i una obertura a la col·laboració amb tota mena d'institucions externes al centre.**

5. SESSIONS DE CONTRAST

Els dies 26 de febrer del 1999 i es varen realitzar dues sessions de contrast a les que hi assistiren.....

A continuació s'adjunta el guió de treball seguit en aquestes sessions:

_____GUIÓ DE TREBALL_____

L'APLICACIÓ DE LA REFORMA EN MEDIS SOCIALS DESAFAVORITS I L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS EXCLOSOS .ESTUDI DE CASOS.

SESSIÓ DE CONTRAST

26 de febrer, 1999. ICE UAB.

La recerca "L'aplicació de la Reforma en medis socials desfavorits", preten d'una banda identificar experiències per a l'atenció de joves pertanyents al col·lectiu de referència, que pel seu grau d'innovació i relatiu èxit, pugui ésser d'interès difondre. D'altra banda es preten que aquesta identificació i anàlisi obri un debat sobre les principals problemàtiques que planteja l'atenció a aquest col·lectiu, així com determinar els elements que poden dificultar o afavorir l'èxit en la prevenció del risc d'exclusió d'aquests joves.

Els casos estudiats, no es centren només en IES ubicats en zones o barris molt deprimits, sinó també en IES de barris populars/obers que no presenten especial conflictivitat però que concentren un nombre significatiu d'alumnes provinents de medis desfavorits. Les experiències analitzades pertanyen als següents centres:

IES Escola Industrial de Sabadell
IES Celestí Ballera de Granollers
IES Enric Borràs de Badalona
IES Pau Claris de Barcelona
UEE MAIN -Vallès Occidental.
UEE Esclat -Bellvitge

Fent un esforç per classificar aquests centres en funció de l'alumnat que acullen i de la relació que s'estableix entre escola-territori, ens hem permès de plantejar les següents tipologies:

1. **Centres que es caracteritzen per un alt grau de concentració d'alumnat amb dificultat i amb poc ventall de diversitat, o dit dit d'una altra manera amb "diversitat a la baixa" (tot i que el grau de diversitat i les tipologies d'alumnes difereixen significativament d'un centre a l'altre) .** Segons el tipus de relació que s'estableix entre centre i territori ens trobem en casos diferenciats:
 - a) el centre es troba geogràficament en un medi social degradat i "dur", i reb l'alumnat del barri. (p. ex. Centres de barris com La Mina o Sant Cosme).
 - b) El centre ha estat expressament concebut per atendre una tipologia d'alumnat amb dificultats, sense que la seva ubicació geogràfica sigui el factor determinant (UEE's).
 - c) El centre no es troba en un entorn especialment degradat, ni ha estat concebut per l'atenció especialitzada a alumnes amb dificultats. No obstant, per raons de planificació educativa territorial (o per manca de planificació), s'hi ha convertit.(IES Pau Claris).
2. **Centres situats en barris populars i/o obrers no especialment deteriorats ni conflictius que acullen alumnes molt diversos, i que tenen una franja significativa d'alumnes amb dificultats.** (IES Esc. Industrial, IES Celestí Ballera, IES Enric Borràs).

Tos aquests centres han establert, i han posat en funcionament diferents dispositius i estratègies per a atendre el seu alumnat, i hem seleccionat de cadascun d'ells una experiència significativa que doni resposta aspectes diferents de la problemàtica que abordem.

A grans trets les experiències seleccionades aborden les següent temàtiques:

- a) 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).
- b) Diferents formes organitzatives d'Unitats d'Adaptació Curricular(UAC's), 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).
- c) 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 UEE's).
- d) Recursos per a l'atenció a l'alumnat , que el seu principal dèficit és un fracàs escolar acumulat , dificultats d'aprenentatge i un ritme lent de treball (experiència de l'IES Celestí Ballera).

REFLEXIONS PEL DEBAT

L'anàlisi d'aquestes experiències realitzat des d'aquestes dues perspectives: centre/territori-tipus d'alumnat i experiència/necessitat a la qual dona resposta, ens suggereix elements de debat a dos nivells :

- a) **De caràcter general sobre les tipologies de centre que s'estan configurant en funció de l'alumnat que acullen , i les conseqüències que se'n deriven.**
- b) **Sobre les diferents modalitats de recursos i estratègies i les seves condicions per l'èxit**

1. De caràcter general

- Un dels mecanismes que l'administració planteja és el de declarar en les zones especialment desfavorides, centres d'atenció educativa preferent. En relació a aquest fet, hi ha valoracions diferents sobre els seus efectes, avantatges i inconvenients.

Què en penseu?

- Independentment que es doni la situació anterior, hi ha la percepció que moltes vegades, el fet de portar a terme una experiència exitosa d'atenció a alumnes amb dificultats, pot conduir a que el centre " s'especialitzi" en l'atenció a aquest col·lectiu. En alguns casos, les conseqüències perverses d'aquest fet poden ser: a) hi ha derivacions massives d'aquesta tipologia d'alumnes a aquests centres i b) els sectors "normalitzats" en fugen .

Esteu d'acord amb aquesta percepció? Sempre? En quins casos? Quina ha estat la vostra experiència al respecte?

El que en diem "especialització" és forçosament sempre un fenomen negatiu?.

Quines condicions s'han de donar perquè les experiències positives no derivin cap a situacions perverses?

- *Diferents circumstàncies (que ara no analitzarem), vinculades a les actuals polítiques educatives , al rol de l'ensenyament privat enfront de l'ensenyament públic, a les relacions escola-territori, juntament amb les situacions exposades , poden abocar a la descapitalització a l'escola pública de les franjes d'alumnat més normalitzades i amb potencial de rendiment escolar alt, amb el conseqüent detriment de l'ensenyament públic. Vinculat a aquest fet , cada vegada més, la composició de la població escolar dels centres públics no reflecteix la composició social de la població del entorn del centre.*

Esteu d'acord amb aquestes afirmacions?

L'escola, per si sola , té alguna possibilitat d'intervenció en aquesta problemàtica?

2. Reflexions relatives a les diferents modalitats de recursos i estratègies

2.1. En relació a les UEE:

La posta en funcionament de les Unitats d'Escolarització Externes en el marc de la implantació generalitzada de la ESO, implica:

El reconeixement per part de l'Administració educativa de que el "sistema", tal com està establert avui per avui, no pot donar atenció educativa a tots els nois i noies d'entre 12 i 16 anys. Hi ha un petit percentatge que l'escola no és capaç d'integrar.

Així mateix, 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.) De la mateixa manera es reconeixen altres perfils professionals (diferents al del professor de secundària) idonis per a prestar atenció educativa a un ventall d'adolescents amb dificultats.

De totes maneres, la novetat i el caràcter experimental de les diferents UEE's, així com l'anàlisi de les dues UEE's analitzades, ens planteja algunes reflexions i molts interrogants tant sobre el model a desenvolupar, com sobre les perspectives en el futur més immediat .

Es tracta de debatre algunes qüestions que ajudin a definir millor l'àmbit d'intervenció i el tipus de recurs que són les UEE's:

- **L'àmbit territorial:**

Les dues experiències analitzades responen a plantejaments territorials diferents. A l'Esclat la majoria dels nois/es són del mateix barri d'ubicació de la UEE i d'IES propers, produint-se una elevada identificació entre els nois i el territori. Per contra la UEE de MAIN aten a nois de 14 IES diferents pertanyents a nou poblacions del Vallès, amb la qual cosa no hi ha cap mena de lligam entre els nois i el territori on s'ubica la UEE. Cap de les dues fórmules és valorada prou satisfactòriament pels seus responsables; en el darrer cas per una excessiva dispersió i en el primer cas es valora que la identificació dels nois amb el barri dificulta el trencament dels rols establerts al carrer i per tant la possibilitat que la UEE representi un canvi real en el seu itinerari vital i formatiu.

Tot acceptant que totes les fórmules tenen elements positius i negatius, quin model territorial us sembla més adient per les UEE? Quins vincles o lligams es bo que s'estableixi entre el barri/localitat de procedència dels nois i el barri d'ubicació de la 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 sent vàlid en el cas de les UEE's? Per què?

- UEE'S DE PRIMER I SEGON CICLE O UEE'S NOMÉS DE SEGON CICLE?
- ***Escolarització compartida, un desig o una realitat?***

Algunes altres diferències entre les dues experiències UEE, és l'edat de l'alumnat que acull (cicle), o el plantejament d'escolarització compartida amb l'IES de procedència que tenen.

Quins criteris orienten un tipus o altre de plantejament?

- ***Quins factors d'èxit de les UEE's, són exportables als IES?***

Hi ha diferents factors, en general coincidents entre les dues UEE's que s'identifiquen com a claus 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, però potser es possible pensar que hi ha factors metodològics "exportables" als IES. Ho creieu així? Quins? En quins casos?

- CAP A QUIN MODEL DE UEE?

En una perspectiva de futur, com ens imaginem la continuïtat de les UEE's? Què seria el més desitjable? Creiem que s'ha de tendir cap un model cada vegada més homogeni, o pel contrari s'ha de respectar la diversitat en la concepció del recurs, segons cada entitat, institució, etc.? La UEE, entesa com una aula concertada d'ESO adaptada?, o la UEE entesa cada vegada més com un recurs més dins dels IES (tipus UAC)?

2.2 En relació als recursos UAC's

- **Dues modalitats d'UAC's?**

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

a) La UAC com a grup: el recurs UAC aten en grup diferenciat alumnes seleccionats, donant-se dues possibilitats:

- el grup d'alumnes realitza tot el seu horari en el recurs
- els alumnes del grup comparteixen alguns crèdits amb altres companys de nivell.

b) 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 a l recurs UAC per a realitzar-hi diferents activitats.

Quins avantatges i inconvenients assenyalarieu d'aquests models?

Aquests dos models estan vinculats a la tipologia d'alumnat?

Quins factors creieu que han de fer optar a un centre per un model o per l'altre?

- **Les UAC's i la col.laboració / relació amb recursos externs**

Les dues experiències UAC, presenten un element d'innovació que es 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

Considereu, aquest un element clau per la motivació de l'alumnat i èxit del recurs?

Principals problemes que planteja. Vies de solució

Condicions per a l'exportació a d'altres centres.

- **Respecte al professorat de la UAC.**

Quin perfil creieu que han de tenir?

Han de fer altres funcions docents en el centre? En cas afirmatiu, quines?

Quins factors s'han de considerar per prendre aquestes decisions?

2.3. En relació a l'atenció educativa a col·lectius amb dificultats i el treball en xarxa amb els recursos de l'entorn. Experiència de l'IES Pau Claris

Es constata una escassa tradició des dels IES, de treball conjunt amb altres professionals de serveis i recursos de l'entorn, especialitzats en l'atenció a necessitats individuals dels alumnes i de la seves famílies , necessitats derivades sobretot de problemàtiques socials. No obstant, la intervenció dels professionals externs a l'escola , en molts casos no és només aconsellable o necessària si no imprescindible; el treball però es pot donar o bé d'una manera

fragmentada, descoordinada, fruit de la urgència, o bé pel contrari es pot articular a través d'un projecte conjunt.

Quines condicions s'han de donar, en aquest darrer cas, tant des dels centres educatiu, com des dels serveis externs, per a dur a terme un treball cooperatiu i en xarxa vinculat al territori?

2.4. EN RELACIÓ A LA DIVERSIFICACIÓ DE RECURSOS PER A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. EXPERIÈNCIA DE L'IES CELESTÍ BALLERA

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 de un currículum flexible que es pugui adaptar a les necessitats educatives dels alumnes, articulant itineraris i currículums individualitzats

Així, tenim que alguns centres concentren els seus esforços en l'atenció a determinats alumnes, mentre que d'altres prenen l'opció de diversificar els seus recursos per intentar arribar a tots.

Creieu que s'aprofiten prou tots els recursos dels quals disposen els centres per a l'atenció a la diversitat per a diversificar-los al màxim?

D'altra banda, s'acostuma a pensar en la diversitat destacant més els aspectes negatius que positius, i hi ha la percepció 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 l'adequada atenció a altres col·lectius. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives en el sentit que franges menys problemàtiques, normalitzades i fins i tot "altes" es desmotivin i no tinguin un rendiment escolar al màxim de les seves possibilitats,

Penseu que aquest fet, respon més a una opció pensada i a una estratègia "ideològica" d'articulació de mesures compensatòries de la desigualtat, o senzillament a una reacció davant "la urgència" d'atendre els alumnes que impossibiliten la impartició de "les classes normals"?

Atenem prou la diversitat "per la banda mitja i alta"?