

EXPERIÈNCIES EDUCATIVES COMPARTIDES ENTRE ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA I ALTRES INSTITUCIONS PER DONAR RESPOSTA A LES NECESSITATS EDUCATIVES D'ALUMNES AMB RISC D'EXCLUSIÓ EN EL TRAM FINAL DE LA SEVA ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA

M. TERESA FERRER FÀBREGAS

CURS 2004 / 2005

Treball supervisat per

Joan Subirats i Humet, *catedràtic de Ciència Política i director de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona*

Josep Alsinet i Caballeria, *inspector d'ensenyament*

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ

1.1	Antecedents del tema objecte del treball	3
1.2	Explicació del tema	4
1.3	Objectius que es pretenen assolir	5
1.4	Marc teòric del treball	5

2. TREBALL DUT A TERME

2.1	Disseny del pla de treball	7
2.2	Metodologia emprada	7
2.3	Descripció dels recursos utilitzats	9

3. RESULTATS OBTINGUTS. FASE 1**DESCRIPCIÓ I ANÀLISI QUALITATIVA DE LES 24 EXPERIÈNCIES ESTUDIADES**

3.1	Introducció	10
3.2	Dades descriptives tècniques	
3.2.1	Institucions que hi participen a més dels instituts	11
3.2.2	Educadors que hi intervenen	11
3.2.3	Marc legal	12
3.3	L'experiència en ella mateixa	
3.3.1	Objectius	13
3.3.2	Tipologia de l'alumnat	13
3.3.3	Altres característiques de l'alumnat	14
3.3.4	Estructura escolar	14
3.3.5	Continguts i estratègies d'aprenentatge	16
3.3.6	Elements de l'avaluació	17
3.3.7	Estratègies d'atenció a la diversitat en els instituts	20
3.4	Origen de les experiències	
3.4.1	Causes que les motiven	21
3.4.2	Temps d'existència i agents emprenedors	22
3.4.3	Dinàmica de treball	23
3.4.4	Suports, recursos i negociacions que han existit	24

3.5	Comentaris dels centres	25
3.5.1	Demandes	25
3.5.2	Aspectes que els IES valoren positivament	26
3.5.3	Obstacles de salt difícil	27
3.5.4	Enigmes institucionals	27
3.5.5	Elements de fragilitat	28
3.6	Descripció i anàlisi de les 24 experiències. Resum	28
4. RESULTATS OBTINGUTS. FASE 2		
DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE LES 4 EXPERIÈNCIES APROFUNDIDES		
4.1	Introducció	30
4.2	Model IES A	
4.2.1	Caracterització de l'experiència	32
4.2.2	Diversitat de perspectives	34
4.3	Model IES B	
4.3.1	Caracterització de l'experiència	36
4.3.2	Diversitat de perspectives	38
4.4	Model IES C	
4.4.1	Caracterització de l'experiència	39
4.4.2	Diversitat de perspectives	41
4.5	Model IES D	
4.5.1	Caracterització de l'experiència	43
4.5.2	Diversitat de perspectives	45
4.6	Conclusions	47
5. IDEES CLAU		50
6. PLA PER ENGEGAR UNA ESCOLARITAT COMPARTIDA		52
7. RELACIÓ DEL CONTINGUT DELS ANNEXOS		55
8. BIBLIOGRAFIA		55
ANNEX 1.	Carta als EAPS	56
ANNEX 2.	Llista d'experiències analitzades	57
ANNEX 3.	Model de qüestionari de centre. Fase 1	59
ANNEX 4.	Models de qüestionari. Fase 2	61
ANNEX 5.	Taula comparativa d'experiències	63
ANNEX 6.	Persones que han participat en l'estudi	65

1. INTRODUCCIÓ

1.1 ANTECEDENTS DEL TEMA OBJECTE DEL TREBALL

Sempre he estat interessada en projectes d'obertura, d'adaptació de l'escola a la societat i, en conseqüència, a l'alumnat. Crec que els estudis, tant els de primària com els de secundària, viuen immersos en unes coordenades que són més del segle passat que d'aquest. Els profunds canvis que la societat ha viscut no hi són presents. Entenc l'ensenyament com un servei que tota la societat està obligada a oferir als nens i joves, és un dret constitucional que ells tenen. I dins les aules, encara ens movem amb els criteris d'aquella escola on el/la mestre, lligat curt per l'Administració, és el savi que comparteix els seus sabers i l'alumne, en certa manera, li ho ha d'agrair.

Fa anys, amb l'anterior govern del PSOE a l'Estat espanyol, hi va haver un intent seriós de fer un canvi profund d'estructures i es va gestar la LOGSE. Segons el meu entendre, la gran innovació d'aquesta llei va ser saber partir d'un esquelet ideològic i de teories científiques sobre l'ensenyament aprenentatge. El problema va venir després en la seva aplicació. Hi ha qui diu que en aquest país se sap fer grans lleis, progressistes i innovadores, però no és té la capacitat executiva de dur-les a terme amb tot el desplegament que necessiten: somiar sempre ha estat barat. I més barat els va sortir l'aplicació de la Llei ja que es van oblidar del seu finançament. Quan una llei d'educació ha disposat d'uns fonaments tan coherents com la LOGSE? No pas la LOE que, pel que es va veient, sembla ser una mena de calaix de sastre de pautes, una llista d'idees deslligades. Algunes d'elles fruit de la LOCE que aquesta sí que té una estructura ideològica, rànica i inspirada en l'ideari franquista.

El repte d'escolaritzar tota la població menor de setze anys comporta tenir dissenyades moltes estratègies per donar resposta a les diferents necessitats que van sorgint. De fet, l'ideal seria que cada alumne tingués un currículum dibuixat segons la seva dinàmica. Evidentment això és utòpic, però sí que és important que els centres escolars disposin de multiplicitat d'estratègies per no quedar-se curts en les respostes a l'alumnat. I el tema que ara tractem va en aquesta línia: una altra via que pot acollir i donar resposta a nois i noies no integrats acadèmicament en el sistema educatiu.

Pel que fa a l'objecte d'aquest treball, el meu coneixement del tema rau en el fet d'haver coordinat des del càrrec de cap pedagògic durant quatre cursos seguits una experiència d'aquestes característiques entre l'IES Argentona i l'Ajuntament de la localitat. Des de l'elaboració del projecte a la coordinació dels diferents serveis que hi han participat, la creació de materials de suport, impartir-hi classes o participar en les juntes d'avaluació... Tot plegat durant quatre cursos seguits de neguits, fracassos i petites victòries, frec a frec amb uns companys educadors que també s'ho creuen amb els quals ens hem entès perquè vivim l'ensenyament d'una manera semblant.

En aquests quatre anys he après que aquestes experiències obertes a diferents professionals també de fora de l'escola són intensament enriquidores. Treballar i estar en contacte amb persones que no veuen el món només des de l'òptica acadèmica, que hi són *més enllà*, fa que tu també ampliiis la imatge i et comencis a veure capaç de nous enfocaments i noves orientacions en la intervenció educativa. Tant els educadors dels programes de garantia social com els agents de serveis socials i tècnics de l'Ajuntament són persones que, per les característiques del seu camp professional, estan acostumades a no llençar la tovallola davant dels primers inconvenients, siguin més petits o més grossos. I així, tots plegats, hem anat avançant en la cooperació. L'Institut, oferint el marc i junts actuant en el flanc educatiu dels joves, d'una manera més integral i global, d'on els centres de secundària encara n'hem d'aprendre força.

I podem dir amb el cap ben alt que en aquests quatre cursos més del cinquanta per cent dels alumnes que han seguit l'experiència n'han sortit acreditats i orientats, pràcticament tots. I, la majoria, han estat joves que sense una iniciativa com la impulsada no només haguessin fracassat en l'obtenció del graduat, sinó que haguessin fet absentisme o deixat el sistema amb una baixa autoestima que hagués condicionat molt negativament les seves possibilitats d'aprofitar noves oportunitats.

En definitiva, treballar d'aquesta manera ha estat un exemple clar de com a partir d'un problema, l'Institut ha estat escoltat en l'ajut demanat als serveis locals, la qual cosa ha portat a una millora de la intervenció educativa, tant per als alumnes de perfil de risc social, com per l'obertura de la intervenció educativa del conjunt de l'alumnat del nostre centre.

1.2 EXPLICACIÓ DEL TEMA

La LOGSE, amb tots els seus clars i obscurs, ha posat sobre la taula la necessitat de trobar respostes educatives adequades a les característiques específiques de l'alumnat. No hi ha dubte que aquest principi es fa necessitat en el cas dels joves adolescents que, al final de la seva escolarització obligatòria acumulen tot un seguit de fracàs i de frustracions que es tradueix en falta d'expectatives escolars.

Més enllà del petit o gran drama personal que significa per a aquests joves aquesta sensació que vivim dia a dia, socialment no ens podem permetre que una part significativa de la població surti de l'escolarització obligatòria sense els mínims per inserir-se en el món laboral per permetre-li una futura promoció professional i personal. No hi ha dubte que els centres de secundària són conscients i sensibles a aquestes vivències i ho viuen força malament, tant com a punt feble de la seva intervenció educativa com de factor que distorsiona el conjunt de la seva activitat.

Segurament, aquestes factors i d'altres que seria bo esbrinar, han fet que al llarg del territori hagin aparegut iniciatives i experiències educatives basades en la col·laboració entre els centres de secundària i altres institucions per tal de cercar aquelles respostes educatives adequades a les necessitats d'aquest perfil d'alumnes que, com ja s'ha comentat, era principi de la LOGSE i necessitat evident en la seva aplicació.

Aquest és l'escenari en el que he dut a terme la meva recerca: descriure aquestes experiències, la seva mecànica, les percepcions de les persones que hi participen i el paper de les institucions col·laboradores.

1.3 OBJECTIUS QUE ES PRETENEN ASSOLIR

Bàsicament els objectius d'aquest treball els podem delimitar en grans fronts.

- ✍ Descriure i caracteritzar experiències educatives que s'estan duent a terme a Catalunya entre els IES i altres institucions, orientades a donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat adolescent amb dificultats per integrar-se a les propostes educatives ordinàries dels centres de secundària al final de l'escolarització obligatòria.
- ✍ Analitzar els continguts d'aprenentatge, les metodologies, els agents educatius, l'organització, els elements de coordinació, els recursos, el paper de les diferents administracions, la dinàmica de treball, les expectatives de futur i els resultats, a partir de l'estudi aprofundit d'algunes d'aquestes experiències.
- ✍ Identificar aspectes de la selecció de continguts, de la metodologia, de l'organització, dels perfils dels educadors, dels mecanismes de coordinació i del paper de les administracions que podrien estar relacionades amb millors resultats per a la integració i la promoció dels adolescents amb dificultats en un entorn escolar ordinari.
- ✍ Oferir referents per a la millora de la intervenció educativa, tant en aquest tipus d'experiències com en la bonificació de la intervenció general dels centres de secundària.

1.4 MARC TEÒRIC DEL TREBALL

Per als coneixedors de l'estudi sociològic dut a terme per Josep Alsinet, Clara Riba, Montserrat Ribera coordinat per Joan Subirats, intitulat *Més enllà de l'escola*¹, que fa un recull i estudi de noves dinàmiques educatives, no haurà passat desapercebuda la gran influència que aquesta recerca de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) i l'IGOP (Institut de Govern i Polítiques) de la Universitat Autònoma de Barcelona té en aquesta llicència d'estudis.

Arguments del tipus: *"L'educació en aquesta societat haurà de ser entesa cada cop més com un tema que requereix la col·laboració de molts actors i moltes instàncies socials. Com un tema que no pot quedar circumscrit en les estretors d'una concepció només vinculada a la transmissió de coneixements. Com un tema que requereix més diversitat en la provisió de serveis i en les capacitats d'aprofitament dels recursos i la força de les comunitats locals"*²

O més endavant quan justifiquen el sentit de la seva recerca, afegixen: *"En plantejar així la nostra recerca, i a partir d'aquestes hipòtesis, pensàvem que podríem anar veient fins a quin punt era certa o no la nostra presumpció que, si bé l'educació és central en els itineraris de resposta a les creixents situacions i perills de risc i exclusió, també és cert que no és possible fer front a aquests reptes només des de les escoles i*

¹ ALSINET, J, RIBA, C, RIBERA, M I SUBIRATS, J, *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*, Editorial Mediterrània. Barcelona, novembre de 2003

² op.cit pàg. 35

*els centres educatius. I que cal per tant trobar (mostrar i aprendre) maneres col·lectives i comunitàries, plurals i participatives, de donar resposta a les noves exigències.*³

De totes maneres, el tema d'aquesta llicència d'estudis no és tant un complement a l'estudi que representa *Més enllà de l'escola*, sinó una aportació diferenciada i amb una clara intencionalitat d'oferir uns resultats que puguin ser útils, tant per animar a altres experiències educatives compartides amb les mateixes finalitats, com per ajudar a dissenyar millor les metodologies, els continguts d'aprenentatge i el clima relacional general que afavoreixin la integració dels joves als centres escolars i facin possible la seva promoció present i futura dins i fora de l'escola. Això sí, l'estudi esmentat ha orientat la metodologia general emprada i ha actuat com a referent del seu desenvolupament en el sentit més ampli del terme. Per aquesta mateixa raó els supervisors d'aquest projecte han estat dos dels autors de l'estudi de referència: el Dr. Joan Subirats i Humet, coordinador de l'equip de recerca; i el Sr. Josep Alsinet i Caballeria inspector de secundària.

³ op.cit. pàg. 42

2. TREBALL DUT A TERME

2.1 DISSENY DEL PLA DE TREBALL

El desenvolupament d'aquest treball s'ha realitzat en etapes, amb la següent distribució temporal:

- ? Primer període: Obtenció de la relació d'experiències educatives compartides i selecció de les vint-i-quatre objecte de l'estudi descriptiu. S'ha dut a terme durant els mesos de setembre i octubre de 2004.
- ? Segon període: Entrevistes amb els professionals de referència de les vint-i-quatre experiències. Mesos de novembre, desembre de 2004 i gener 2005.
- ? Tercer període: Estudi descriptiu de les vint-i-quatre iniciatives escollides i primeres conclusions generals i selecció dels quatre casos a estudiar. Febrer de 2005.
- ? Quart període: Estudi de casos. Març, abril i maig.
- ? Cinquè període: Anàlisi de casos i conclusions. Juny.
- ? Sisè període: elaboració de la memòria final i resultat del projecte. Juliol.

S'entén que l'intercanvi d'informació amb les persones que han avalat l'estudi s'ha anat duent a terme al llarg del desenvolupament del projecte i, en especial, al final en la valoració del resultat del treball.

2.2 METODOLOGIA EMPRADA

A l'hora de concretar l'estratègia de recerca, s'ha anomenat *experiència educativa compartida* a tota intervenció educativa en la qual hi participen de manera activa diferents serveis i institucions conjuntament amb l'institut, tant en la identificació dels joves objecte de la intervenció com en el projecte educatiu pròpiament dit. Aquestes experiències són realitzades dins l'horari lectiu i comporten la sortida del centre de l'alumnat. Estan adreçades a joves de segon cicle d'ESO amb problemes actitudinals i de motivació, amb mancances acadèmiques serioses i no tenint gaire clar què fer després de l'ensenyament obligatori.

L'univers d'experiències s'ha intentat que no només fos d'una zona de Catalunya i ha estat així en tres de les quatre províncies. No ha estat possible trobar-ne cap a Lleida.

Cercar les experiències no ha estat fàcil ja que no n'hi ha una relació completa. La primera idea va ser posar-me en contacte telemàtic amb el conjunt dels EAPs del territori perquè pensava que em podrien oferir una informació seleccionada i

qualificada, més que exhaustiva⁴. Sap greu dir que dels setanta-quatre EAPs només en van respondre dotze tot i el suport que vaig tenir de l'EAP del Baix Maresme. Evidentment aquesta no era la via.

A la fi vaig aconseguir recollir-ne vint-i-quatre⁵ amb el mètode força lent del porta a porta i amb l'ajut imprescindible de l'Inspector en cap de Barcelona comarques, Sr. Salvador Grijalvo. Aquest senyor, en els anys que va ser inspector, es va dedicar a facilitar el naixement de moltes experiències compartides amb ajuntaments en l'àmbit de Barcelona comarques. De totes maneres em vaig veure obligada a deixar de banda aquestes *pioneres*⁶ ja que em van comentar que hi havia un estudi pendent de publicació sobre elles.

El pas següent va ser contactar amb els directors dels instituts per sol·licitar-los permís per entrevistar persones vinculades directament a cadascuna de les iniciatives seleccionades. Ha estat un treball de camp amb recollida directa d'informació i de contingut essencialment obert⁷. De cada experiència hi ha una fitxa completa. S'ha de dir que sempre l'actitud dels directors i altres professionals dels IES va ser de total col·laboració.

Un cop emplenades les vint-i-quatre fitxes, vaig procedir a fer un tractament tant quantitatiu com qualitatiu de la informació obtinguda. A partir d'aquí en surten les primeres conclusions. Aquestes conclusions són evidentment descriptives però amb alguns elements analítics i de valoració.

Amb tota aquesta informació, amb en Josep Alsinet vam marcar uns criteris per seleccionar els quatre casos de la segona fase⁸. En aquest apartat la metodologia emprada és la normal d'un estudi de cas. La informació que n'he tret ha estat a partir d'entrevistes a diferents protagonistes⁹, tot i que també hi ha anàlisi documental.

En aquesta Fase 2, sempre s'ha sol·licitat el permís dels directors del centres com en la Fase 1 i en alguns casos de les respectives inspeccions per poder-lo realitzar. Les intervencions han estat curtes en el temps, però implicant-hi diversos protagonistes¹⁰.

Les conclusions finals són valoracions i anàlisis de la informació obtinguda en les entrevistes de l'estudi de casos. S'ha d'entendre que les dades que s'han recollit es refereixen al curs 2004-2005, època on s'ha dut a terme el treball; excepte les dades d'alumnes aprovats que es refereixen al curs anterior, el 2003-2004.

Només sabrem la relació d'instituts col·laboradors a la fi d'aquest treball. No s'especifica qui hi ha darrera de cada experiència per prudència. La meva intenció des del principi ha estat de mostrar la dinàmica d'aquests projectes tal i com és, no amagar res. El fet de dir els IES pel seu nom comportava perdre aquesta llibertat ja que sovint

⁴ Vegeu el model de carta a l'Annex 1, pàg. 56

⁵ Vegeu-ne la relació a l'Annex 2, pàg. 57

⁶ Aquestes experiències són: El projecte ACADA de La Garriga, el projecte RODA de Les Franqueses del Vallès, el projecte LICANO de Lliçà d'Amunt, el projecte AMETISTA de Sant Celoni, el projecte LA GALAIETA de Sant Feliu de Codines i el projecte TENES de Santa Eulàlia de Ronçana. Totes elles de Barcelona comarques.

⁷ Vegeu model de qüestionari a l'Annex 3, pàg. 59

⁸ Vegeu a 4.1: *Resultats obtinguts Fase 2*, apartat: *Criteris de selecció dels IES que hi participen*, pàg.30

⁹ Vegeu a, 4.1: *Resultats obtinguts Fase 2*, apartat: *Mètode*, pàg.30

¹⁰ Vegeu model de qüestionari a l'Annex 4, pàg. 61

es va més enllà de la normativa del Departament d'Educació a causa de la mateixa essència innovadora d'aquests projectes. Lògicament, el que no volia era perjudicar els instituts.

2.3 DESCRIPCIÓ DELS RECURSOS UTILITZATS

Totes les entrevistes han estat gravades (se'n conserva còpia) i després transcrites. La durada de les entrevistes ha vingut a ser d'una hora i mitja. La fitxa de cada experiència, ha estat enviada per correu electrònic a cada una de les vint-i-quatre persones entrevistades a la Fase 1, per tal que l'esmenés si ho cregués oportú. La fitxa acceptada ha estat la corregida. De la Fase 2 s'ha lliurat a cada director d'IES la relació d'entrevistes i se n'ha fet suggeriments, excepte en un cas. El registre lingüístic emprat a cada fitxa és el col·loquial per tal de no tergiversar la informació que donava cada persona. Aquest registre ha estat present en alguns aspectes del buidat i s'ha alternat amb l'estàndard.

3. RESULTATS OBTINGUTS : FASE 1

DESCRIPCIÓ I ANÀLISI QUALITATIVA DE LES 24 EXPERIÈNCIES ESTUDIADAES

3.1 INTRODUCCIÓ

La idea central de la primera part del cos d'aquest treball és fer una lectura transversal de les experiències estudiades més que explicitar el contingut de cada fitxa. Per dur a terme aquesta tasca ha calgut interpretar i sistematitzar les dades. Si la dada era numèrica se n'ha calculat el tant per cent, si era descriptiva se n'han recollit les informacions. Cal dir que tenint en compte que cada experiència s'ha fet a ella mateixa, de vegades ha estat difícil classificar la informació en apartats homogenis. Aquí hi ha intervingut el criteri de l'autora.

Cada apartat té dues parts, una resum les dades tretes i l'altra valora i comenta la informació. Gràficament es diferencia una de l'altra.

S'entén per *Experiències Educatives Compartides* aquelles que es desenvolupen dins del marc i horari escolars ordinaris, amb alumnat majoritàriament de segon cicle de l'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre la majoria de les vegades amb el suport d'educadors que no són professors dels IES i gestionades o cogestionades amb una altra institució.

Aquesta primera fase té la següent estructura :¹¹

DADES DESCRIPTIVES TÈCNIQUES

- ? Institucions que hi han participat a més dels instituts
- ? Educadors que hi intervenen
- ? Marc legal

L'EXPERIÈNCIA EN ELLA MATEIXA

- ? Objectius
- ? Alumnat
- ? Estructura escolar
- ? Continguts i estratègies d'aprenentatge
- ? Elements de l'avaluació
- ? Estratègies prèvies d'atenció a la diversitat en els instituts

ORIGEN DE LES EXPERIÈNCIES

- ? Causes que la motiven
- ? Temps d'existència i agents emprenedors

¹¹ Aquesta estructura és la mateixa que la de la fitxa qüestionari. Vegeu Annex 3, pàg. 59

- ? Dinàmica de treball
- ? Suports, recursos i negociacions que han existit

COMENTARIS DELS CENTRES

- ? Necessitats que es viuen
- ? Aspectes que els IES valoren positivament
- ? Obstacles de salt difícil
- ? Enigmes institucionals
- ? Elements de fragilitat
- ? Resum

3.2 DADES DESCRIPTIVES TÈCNIQUES

3.2.1 INSTITUCIONS QUE HI PARTICIPEN A MÉS DELS INSTITUTS

- ? 91% els ajuntaments (directament o indirectament). Alguns d'ells amb suport de la Diputació.
- ? 9% Institucions privades sense ànim de lucre

Valoració

S'entén que la majoria de centres demanen ajut als ajuntaments per la proximitat que hi ha entre totes dues institucions. A l'ajuntament, se li demana compartir una de les problemàtiques de l'IES: l'atenció especial que necessita un tipus d'alumnat al qual no s'ajusten els recursos ordinaris escolars dels instituts.

En alguns casos, es fa necessària la presència d'institucions privades o bé per gestionar i dur a terme l'experiència a l'exterior de l'IES com a ajut als ajuntaments, o bé directament com a substitució de l'ajuntament.

3.2.2 EDUCADORS QUE HI INTERVENEN

- | | |
|------------------------|--|
| ? Propis de l'institut | 48% els psicopedagogs
30% altre professorat
22% professorat d'atenció a la diversitat |
| ? Externs | Monitors dels tallers
Educatadors de carrer i socials que de vegades també col·laboren en tallers: <i>Ús del temps de lleure</i> |
| ? Altres professionals | Tècnics i altres treballadors dels ajuntaments (tasques d'organització)
Assistents socials dels ajuntaments (ajut i seguiment a la tutoria) |

Valoració

Dins de l'institut, els professors més vinculats a aquestes experiències són els que es consideren especialistes en atenció a l'alumnat de trajectòria escolar més complexa: fixem-nos que entre els psicopedagogs i els d'atenció a la diversitat sumen el 70%. Cal remarcar la decantació cap a aquests professionals d'aquells nois i noies *fora del comú*. Aquest fet és mostra del distanciament i de vegades rebuig d'una part del claustre respecte a la duresa que significa el tracte especial que necessita algun adolescent. Aquest distanciament pot ser degut a la por o a la inseguretat que provoca un tipus d'alumnat de tracte difícil i a la tranquil·litat que significa deixar-lo a les mans dels *especialistes*.

També cal destacar la presència important dels educadors de carrer i socials que ajuden el tutor a les tutories i a l'organització, seguint les estades a les empreses o bé col·laborant directament en tallers. Això demostra que hi ha ajuntaments que són conscients que és millor, més fàcil i més barat actuar en edat escolar en casos de risc social. S'ha de remarcar també l'ajut des de dins dels ajuntaments que fan els tècnics que normalment s'encarreguen de la gestió.

3.2.3 MARC LEGAL ¹²

- ? 39% ordinari (els alumnes surten del centre generalment amb professorat acompanyant)
- ? 39% amb conveni del Departament d'Educació amb l'ajuntament
- ? 22% altres

Sempre hi ha signatura d'acords entre l'IES, les famílies, l'alumne i, de vegades, l'ajuntament.

Valoració

La poca precisió en el context legal o normatiu és important, tot plegat és mostra de la dificultat que té el Departament d'Educació per trobar el model oportú i signar-lo amb l'ajuntament. Cal dir que aquesta signatura pot trigar a dur-se a terme un curs acadèmic complet, el que de vegades significa el cansament i distanciament de l'ajuntament, institució que no sempre emprèn aquest tipus d'experiències ardorosament. En aquests casos, hi ha hagut IES que sota la responsabilitat de la direcció del centre i inspecció, amb el risc personal que això significava, han iniciat el projecte sense tenir el conveni signat. Això era degut al compromís moral que empenya tenir assistit aquest alumnat el més aviat possible.

També hi ha instituts que aprofiten el seu Pla estratègic per donar cobertura a aquestes experiències. Recordem que els plans estratègics tenen un temps limitat de vida, amb la incertesa de futur que això comporta.

Tots aquests plantejaments formen part dels projectes curriculars dels IES, o sigui tenen l'aprovació del claustre i del consell escolar.

¹² Les dades no són gens clares.

3.3 L'EXPERIÈNCIA EN ELLA MATEIXA

3.3.1 OBJECTIUS

Crear un recurs diferent a l'institut per aconseguir:

- ? Reconduir actituds (disruptives, d'absentisme...).
- ? Adquisició de les competències bàsiques i obtenció del graduat.
- ? Orientar i ajudar en el coneixement del món professional i, en alguns casos, acomboiar-lo en el pas al món laboral.

Valoració

Allò que es demana a l'alumnat que participa en aquests projectes es mou en tres línies: basat en ell mateix, basat en el seu aprenentatge i basat en el seu futur. Són les finalitats al voltant de les quals giren els projectes.

3.3.2 TIPOLOGIA DE L'ALUMNAT ¹³

- ? Amb poca autoestima, absentistes
- ? De difícil assumpció d'acords
- ? Alteradors del ritme escolar, acumuladors d'expedients
- ? Rebuig del sistema escolar, *Estudiar no em serveix de res*
- ? Baix ritme d'aprenentatge (retard escolar)
- ? Resultats acadèmics insuficients, amb pràcticament cap possibilitat de superar l'ESO només per la via ordinària
- ? Sense perspectiva de futur
- ? Perill de risc social
- ? Amb poc o gens suport familiar

"No és una tipologia específica sinó uns quants nois i noies que en el grup ordinari no funcionen. Cada un té la seva dinàmica i trajectòria. De mica en mica es van sentint grup i desenvolupen estratègies d'engranatge i tolerància¹⁴."

Valoració

Es tracta, doncs, d'uns nois i noies molts d'ells cansats de la via acadèmica ordinària i marginats escolarament, que la majoria de les vegades assisteixen a l'institut només per mantenir la seva vida social i perquè *toca*. Queda clar, però, que són marginats

¹³ Els instituts que fan estades a les empreses seleccionen per anar-hi aquell alumnat que és probable que no creï conflictes. Els disruptius es queden al centre.

¹⁴ Paraules de la tutora de l'IES A.

escolars però no vol dir que siguin marginats socials. Molts d'ells esperen complir els 16 anys per buscar més enllà de l'IES la seva sortida professional. Per a ells ja estan exhaurits tots els recursos escolars. El que no saben és que un grup d'aquest alumnat està destinat a fracassar també professionalment pel fet que ha oblidat o que no ha tingut mai, una disciplina necessària imprescindible en el món laboral.

També cal dir que en aquestes experiències hi trobem alumnes amb retards seriosos d'aprenentatge però que no presenten actituds disruptives. En aquests casos el projecte també se'ls adequa ja que bàsicament el que els cal és un ajut individual i intens per al seu desenvolupament.

3.3.3 ALTRES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT: CURS 2004-05

- ? De l'1,2% al 4,8% del total d'alumnes d'ESO dels seus instituts¹⁵
- ? 61% nois, 39% noies
- ? 94% cultura autòctona,
- ? 6% nouvinguts (54% magribins, 46% hispanoamericans)¹⁶

Valoració

Hi ha més presència de nois que de noies tot i que elles cada vegada en són més. Cal remarcar que tot i ser un alumnat que es nota quan és als centres perquè sol fer enrenou; quan mirem les dades reals veiem que són pocs dins del col·lectiu de l'institut. Són adolescents que molt d'ells no accepten les normes perquè senzillament se'n senten distants, perquè són lluny de tot allò que és organització i dinàmica de l'institut i ho fan notar amb tot el seu potencial.

Pel que fa a la quantitat d'immigrats, no sembla que en els instituts estudiats hi hagi una proporció d'alumnat nouvingut més alta del total que es presenta en el conjunt dels IES de Catalunya.

3.3.4 ESTRUCTURA ESCOLAR

L'institut ha exhaurit amb aquests escolars totes les possibilitats d'adaptació i cal un reajustament a les seves necessitats. O sigui, els IES treballen per aconseguir:

- ? Una atenció més individualitzada, amb tot el que significa: més hores de tutoria intensiva, grups reduïts, seguiment acurat ...
- ? Treballar amb resultats immediats, tangibles i aplicables amb una didàctica més manipulativa, més activa i menys de classe magistral
- ? Mostrar el món real com a esfer, per tal de predisposar l'alumnat al canvi.

És per això que es dissenyen aquestes experiències, amb unes hores de treball fora del centre (A) i unes altres de treball a l'IES (B).

A. Treball de fora del centre: Activitats singulars

¹⁵ En aquestes dades no hi consten les d'un IES de Barcelona ja que té unes característiques molt diferents a la resta (80% d'immigrants en tot el Centre).

¹⁶ El mateix

? Tallers preprofessionalitzadors

Aquest tipus d'alumnat marxa unes hores de l'institut per assistir a uns tallers que es fan en unes instal·lacions gestionades directament o indirectament per l'ajuntament o altres institucions especialitzades en integració social amb educadors especials. Normalment l'alumne no fa només un taller durant el curs sinó que és rotatori. Exemples dels tallers: Administratiu-informàtica, Animació comercial, Cambrer-protocol d'hosteleria, Decoració-pintura, Imatge digital, Lampisteria, Fusteria, Joieria, Orientació i inserció laboral, Seguretat i higiene en el treball ... De 4 a 20 hores.

? Activitats d'aprenentatge essencialment pràctiques

Fetes fora del centre impartides amb el suport directe d'educadors externs, com: Taller d'art (2h) i Jardineria (2h); Taller de medi ambient (11h); Taller de Jardineria (12h); Equitació, vela, tennis (2h) i Jardineria o iniciació al món laboral (2h); Educació en l'esport i el lleure (8h).

? Experiències directes en el món laboral.

L'alumne fa estada a empreses reals de manera rotatòria (canvi trimestral o quadrimestral) assistit per un responsable del lloc que els educa, orienta i dirigeix, de 8 a 20 hores.

? Estada a l'ajuntament o a empreses molt vinculades a l'ajuntament

Integració de l'alumne a la brigada, estada a CEIPs –administració i menjador-, llars d'infants, biblioteca, 10 hores.

? Tastets d'oficis

Són activitats fora del centre que mostren una visió dels diferents oficis. El professorat decideix quins alumnes van a cada activitat. Les activitats estan lligades a escoles d'ensenyament reglat o no reglat del municipi i a empreses del tema que es treballa. Comerç al detall, llar d'infants, electricitat i lampisteria, jardineria i floristeria; jardineria, sector automòbil, arts gràfiques, comerç, perruqueria.... De 3 a 4 hores.

? Treball d'altres serveis públics

Dins dels instituts. Es tracta d'educadors de carrer que poden fer tallers com Orientació i Ús del temps de lleure (4h) i Conductes saludables (1h); que també poden donar suport a l'hora de tutoria. En uns altres casos, no entren a classe però treballen freqüentment amb el tutor. També hi ha intervencions per a alguns alumnes de psicòlegs municipals, infermers de les àrees bàsiques...

Valoració

Fixem-nos que el denominador comú d'aquestes experiències és aprofitar l'estímul del canvi d'ambient: sortir del centre, conèixer professionals diferents i posar-se en contacte amb el món laboral. La idea és convertir el món real en un espai educatiu que participi de l'assoliment de la maduresa de l'alumne i d'aquesta manera ajudi a aconseguir els objectius de l'ESO. *"La finalitat d'aquests experiències no és professionalitzadora sinó educadora"*, com diu Salvador Grijalvo.

B. La dinàmica dins de l'institut

L'alumnat a l'IES, el podem trobar agrupat:

- ? 58 % d'instituts, l'alumnat forma un grup propi d'adaptació curricular la majoria d'hores
- ? 42% d'instituts, l'alumnat forma part d'un grup ordinari amb adaptacions curriculars individuals la majoria d'hores

Valoració

No hi ha una tendència que pesi més en l'agrupació dels alumnes a l'IES. A l'hora de fer el buidat, s'ha fet difícil estipular quins anaven a un bloc i quins a l'altre ja que les agrupacions no solen ser fixes. El criteri que s'ha fet servir és de considerar que formen part d'un grup propi quan més de la meitat del temps fan matèries junts (en poden sortir per fer variables amb tot el nivell, per exemple). En l'altre cas, l'alumne s'integra als grups ordinaris.

De vegades aquest alumnat també pertany a l'Aula oberta; ara bé, cal remarcar que no tot jove que forma part d'aquest grup fa activitats fora del centre, sinó només aquell qui el professorat ha considerat oportú o que els *números clausus* permeten. Es demana que el comportament de l'alumne fora de l'institut sigui madur, especialment en el cas d'estada a les empreses. Si el jove no es comporta adequadament després d'avisar-lo, normalment se'l sanciona a no tornar-hi.

3.3.5 CONTINGUTS I ESTRATÈGIES D'APRENTATGE

- ? En les tasques educatives dels Tallers preprofessionalitzadors

Els IES fan registrar aspectes de l'alumnat com: l'atenció, la concentració, la capacitat i disposició d'endregar, el comportament, la iniciativa, la puntualitat, la relació amb els altres, les mesures de prevenció ...

- ? En les estades a les empreses

Les dades recollides són: la puntualitat, la correcció en el tracte amb els altres, la responsabilitat, l'ordre, el coneixement del món laboral, la dinàmica en la feina, la iniciativa, la constància ...

- ? En les activitats del centre

- Sovint es volen treballar les competències bàsiques d'una manera globalitzada, per àmbits, projectes, en base a uns objectius comuns moltes vegades elaborats per l'equip de psicopedagogia. Evidentment això és més freqüent quan l'alumnat forma part de grups homogenis ja que l'organització ho permet i quasi hi porta.

- En altres casos, cada àrea té una adaptació especial feta pels departaments didàctics o elaborada directament pel Departament d'orientació.

- La majoria d'aquest alumnat no té llibre de text, treballa amb dossiers i

acostuma a manipular diferents materials i estris (construcció de maquetes, estris diversos, tasques de manteniment dels centres...) De vegades utilitzen eines informàtiques.

Valoració

Com es pot observar, els continguts d'aprenentatge de les activitats externes a l'IES són bàsicament procedimentals i d'hàbits, valors i normes. A l'institut el que es treballa és en base a unes competències bàsiques mínimes. Podríem dir, que aquestes experiències forcen el professorat a escollir allò que mostra la maduresa de l'alumne, el que li cal per a la integració a la vida adulta. Diríem que els professionals han de fer un esforç per destriar el gra de la palla. La pregunta immediata és: si som capaços de fer-ho per a aquest alumnat per què no ho fem extensiu a d'altres no tan extrems però que també fracassen escolarment?

Cal remarcar la importància que pren el treball de programar i d'elaborar unitats didàctiques per diferents ritmes d'aprenentatge. En aquest punt, les tasques dels seminaris i departaments didàctics, centrades en els seus caps, són fonamentals. Recordem que amb l'aplicació de la LOGSE, l'hegemonia que tenien els caps de departament en els instituts de BUP i FP ha anat a la baixa alhora que s'ha potenciat la figura dels coordinadors d'ESO i/o d'equips docents. Fora bo potenciar els caps de departament, impartir-los formació i donar-los eines (exemples, models ...) de treball en aquesta línia ja que és molt necessari.

3.3.6.1 ELEMENTS DE L'AVALUACIÓ: HÀBITS, ACTITUDS I NORMES

La idea central de l'avaluació és ajustar-se a les característiques de cada jove, de com va evolucionant, de com va aprenent, de com va modificant actituds negatives. L'element comú a tots els àmbits és **l'actitud** que té un pes molt decisiu en les valoracions. Si un alumne no té una actitud positiva, la seva avaluació final probablement serà negativa.

Es dóna molta importància al **control acurat i estricte** del dia a dia, així com a la comunicació immediata dels resultats a l'alumnat i a les famílies, si cal; tant si és un balanç positiu com si és negatiu. En el cas dels tallers i projectes alguns instituts arriben a fer un registre diari de cada activitat amb unes qualificacions que són comunicades a la fi de cada classe a l'alumne. En les estades de les empreses hi ha més d'un institut que els telefona diàriament per controlar-ne les absències i incidències.

Un altre element que cal destacar és que els instituts insisteixen a l'alumne que **en primer lloc és alumne de l'IES**. Se li demana un comportament correcte tant en les activitats de dins de l'institut com en les de fora, especialment en les estades a les empreses on cal que sigui exemplar. Aquells que ho obliden i mantenen les males actituds a l'institut, malgrat que en els tallers o en les empreses siguin modèlics, hi ha coincidència a apartar-los de l'experiència després dels avisos pertinents.

També es fa el mateix amb les faltes d'assistència injustificades. A partir d'un cert nombre, se separa automàticament l'alumne del projecte.

Hi ha tàctiques diferents per anar ajudant les noies i els nois a controlar-se. Per exemple, hi ha un IES on els alumnes tenen uns carnets de punts que avaluen el comportament. En el cas d'acumulació de punts vermells no poden participar en les sortides de tutoria. Quan tenen acumulació de punts vermells poden convertir-los en taronges fent treballs a la comunitat (neteja, recuperació de material...).

Resumint, el que es du a terme és:

-
- ? **Control diari d'assistència, de tasques, d'actituds ... amb un registre que s'ensenya a l'alumne i, si l'entorn familiar és positiu, als seus pares o tutors.**
 - ? **Protocol de disciplina simple, clar i que sigui conegut, acceptat i signat per totes les parts (alumnat, professorat, educadors, família i de vegades l'ajuntament); amb flexibilitat i possibilitat d'esmena amb serveis a la comunitat, per exemple.**
 - ? **Reacció instantània i el màxim eficaç quan hi ha un incident.**
 - ? **Sessions freqüents de comunicació de grup i individual.**
-

3.3.6.2 ELEMENTS DE L'AVALUACIÓ: PROCEDIMENTS I CONCEPTES

Hi ha un reconeixement general que aquest és un element complex i en el que hi ha molt camp per córrer. En principi, però, plana la idea que **s'avalua a partir d'allò que s'ensenya** en el marc d'uns **objectius abastables** mínims d'ESO o de les competències bàsiques essent-ne molt important la implicació de l'alumne i el seu compromís de treball.

De totes maneres, hi ha una constant que és **l'acord i coordinació del professorat** que intervé en els aspectes on calgui fer el seguiment. Per exemple, hi ha qui avalua per àmbits de manera global. D'altres en base a uns objectius prefixats que s'han d'anar desenvolupant, repartint, dosificant i seguint entre el professorat, i que l'alumne coneix. També són presents les decisions dels departaments didàctics pel que fa a les programacions adaptades quan l'adolescent està integrat en un grup ordinari. De vegades, aquests objectius no són clars a inici de curs sinó que es van estructurant en funció de les necessitats a mesura que es va avançant.

3.3.6.3 ELEMENTS DE L'AVUACIÓ: REGISTRES

En aquest àmbit s'han trobat diferents maneres de concretar el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Hi ha centres que a cada classe se'ls posa una o diverses notes (una d'aprenentatge i una altra d'actitud, per exemple) que se'ls fa saber a la fi de la sessió. Normalment són anotacions numèriques per tal d'aconseguir claredat i poder fer-ne mitjana a fi de trimestre.

Una eina que també s'utilitza és la memòria o diari que l'estudiant va fent a casa o a l'institut, amb la finalitat de plasmar, reflexionar i desenvolupar les tasques externes que va duent a terme. Hi ha instituts que els en demanen una presentació pública en Power point amb possibilitats de reconvertir-la en crèdit de síntesi.

Proves: A gran part dels instituts, les proves dels currículums adaptats s'avaluen de manera diferent segons els objectius marcats. De vegades, es fa la mateixa prova que a la resta de l'alumnat tenint en compte només algunes respostes i d'altres se'ls en fa una d'específica. En un centre, a fi de curs, l'alumnat després de superar l'apartat de millora de l'actitud, n'ha de fer una de global de totes les àrees, diríem una mena de revàlida al seu abast. La intenció d'això és de donar seriositat a l'obtenció del graduat de l'ESO.

Les agendes també hi juguen un paper important. Normalment és l'eina que es fa servir per fer el seguiment de l'empresa o tallers. Les empreses omplen un quadern amb la informació pertinent que canalitza el responsable de l'IES.

Els butlletins són un altre camp on hi ha diverses tendències. Hi ha qui usa els mateixos de l'IES i les activitats externes ocupen el lloc dels crèdits variables, alguns hi fan constar que l'alumne segueix una adaptació curricular; també hi ha mostra de butlletins que són informes especials. Aquí hi ha coincidència amb la dificultat que comporta traslladar els continguts d'aquests butlletins diferents al programa de gestió Winsec per la seva rigidesa. Això fa que cada centre s'hagi d'inventar estratègies especials.

3.3.6.4 ELEMENTS DE L'AVUACIÓ: RESULTATS EXPLÍCITS

- ? Millora de l'autoestima, de la motivació i de l'actitud de l'alumnat implicat
- ? Més tranquil·litat a les aules a les quals pertanyen aquests alumnes i descens dels conflictes d'aquests alumnes en els centres
- ? El curs 2003-04, 62% de mitjana d'aprovat de curs¹⁷ d'uns nois i noies que si no fos d'aquesta manera seria molt difícil que acreditessin. En el cas de l'alumnat que forma grup propi, aprova un 71%; pel que fa al que està integrat als grups ordinaris és un 55%.

¹⁷ Aquest percentatge es calcula sobre el total de l'alumnat que ha seguit l'experiència el curs 2003-2004.

- ? Satisfacció de gran part del professorat, tant de l'implicat directament com del que no n'està, per l'orgull moral i professional que representa trobar sortides a aquest alumnat tan perdut i discordant els cursos anteriors.

Valoració

És remarcable la importància de l'avaluació en aquestes experiències ja que és una peça fonamental amb molt de contingut i de complexitat, cabdal per informar de la trajectòria de l'alumne i dels seus progressos. Crec, que aquí molts instituts fan un esforç de diversificació d'eines de seguiment per tal d'aconseguir un ventall de registres ampli que mostri diferents angles de l'alumne. Tot plegat és conseqüència de la necessitat d'avaluar la consecució dels diferents objectius d'atenció a la diversitat.

Aquest desplegament d'estratègies experimentades potser caldria fer l'esforç d'estendre-les a molt d'altre alumnat que fracassa quan només se l'avalua des d'un angle com pot ser el de les proves escrites, per exemple. El problema és que com que aquests estudiants no pertanyen a la franja més extrema, se'ls considera *estàndard* i se'ls fa passar pel mateix camí que la majoria.

Els resultats explícits de l'avaluació de l'alumnat que forma part d'aquests projectes són clarament positius, parlen per ells mateixos. Són una mostra que el jove veu que l'escola li fa una oferta diferent que li és útil i que, a més, l'atén d'una altra manera; això el fa canviar d'actitud, mirar-se l'IES no com a enemic a combatre. Diuen que se senten atesos i motivats i això els fa madurar.

3.3.7 ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT EN ELS INSTITUTS

La finalitat de conèixer aquest aspecte ve de la curiositat de saber si aquest alumnat que és atès en aquestes experiències ha estat objecte prèviament d'estratègies específiques d'atenció escolar i social, o si senzillament el pertànyer a aquests projectes és la primera de les mesures que els instituts els van proposar. S'ha de dir que la resposta va ser afirmativa per una gran part d'aquests estudiants, molts d'ells havien pertangut a grups de seguiment especial. L'única franja que no havia tingut cap tractament específic d'organització d'atenció a la diversitat en el centre es referia a aquell alumnat despert intel·lectualment però amb problemes d'adaptació escolar ja que en la seva trajectòria havia mostrat altres necessitats.

En aquest punt l'autora d'aquest treball va aprofitar per demanar les grans línies d'atenció a la diversitat que es marquen en els centres, segurament a causa de deformació professional i necessitat de conèixer amb quins patrons es treballa en els diversos instituts. És evident que aquest apartat sol donaria per ser objecte d'un estudi de camp com el document que s'està exposant. De totes maneres, malgrat les clares limitacions que comporta tractar el tema només de passada es veuen unes línies generals d'actuació que es repeteixen. Les estratègies d'atenció a la diversitat que s'han observat en els instituts treballats són:

- ? INDIVIDUALS : adaptacions curriculars, atencions personalitzades o en petit grup.
- ? ORGANITZATIVES PER DESDOBLAMENTS
 - Subgrups a les matèries instrumentals (Matemàtiques i llengües cooficials) o bé per ritmes d'aprenentatge o bé mantenint els grups tutoria i fent-ne un altre de ritme més lent.
 - Altres desdoblaments: Socials/Anglès, Socials/Experimentals ...
- ? ORGANITZATIVES PER RITMES D'APRENTATGE
 - Tota l'ESO amb nivells diferents (amb un grup d'alumnes disposats, més nombrós, sense desdoblaments i utilitzant els recursos per als grups de ritme més lent).
 - Un grup a 3r i 4t o només a 4t, d'adaptació curricular.
- ? ALTRES ESTRATÈGIES
 - Baixada uniforme de la ràtio del màxim nombre de cursos
 - Aula oberta
 - UAC
 - Aula d'acollida
 - Crèdits variables especials: Competències socials, Tècniques d'estudi/Estudi guiat, Orientació, Mediació de conflictes, Reforç de lectura, manipulatiu (tallers) ...
 - Treball d'un altre professor a l'aula algunes hores

Valoració

Quan es demanava informació sobre aquest aspecte, una constant a tots els centres va ser la queixa de la massificació de les aules. Com es pot arribar a atendre millor les necessitats de l'alumnat si les agrupacions són nombroses? Tant és així que hi ha instituts on el claustre ha pres l'opció d'invertir el màxim d'hores possibles a disminuir el nombre d'alumnes per grup ja que això els dona una línia més.

Una coincidència en tots aquests IES és que cal exhaurir les vies ordinàries d'atenció a la diversitat abans d'utilitzar les extraordinàries. Això vol dir que l'alumnat que segueix aquests projectes abans havia *cremat* totes les altres vies.

Destaquem que hi ha el 12,5% dels instituts implicats en aquestes experiències analitzades que tenen estructurada tota l'ESO en grups de diferents ritmes d'aprenentatge. Per exemple, de tres línies el grup A és per als més desperts, el B per als indecisos i el C per als qui necessiten més ajut; això al llarg dels quatre cursos.

3.4 ORIGEN DE LES EXPERIÈNCIES

3.4.1 CAUSES QUE LES MOTIVEN

- ? Interès per part del professorat de l'IES d'avançar en l'aprenentatge de les competències bàsiques i en l'obtenció del graduat del màxim nombre d'alumnat, la qual cosa comporta dissenyar una formació més pràctica i lligada a la vida real.

- ? Problemes de comportament a l'ESO
- ? Insatisfacció respecte la dinàmica educativa dels alumnes implicats i/o dificultat per derivar-los a la UEC
- ? Necessitat de compartir amb l'ajuntament la integració de l'alumnat, especialment dels que són de risc social, ja que solen ser font de conflictes a tot arreu.

Valoració

El motor central d'aquestes experiències és que l'alumne que no pot seguir amb normalitat els circuits formatius obligatoris s'integri escolarment i assoleixi l'aprenentatge d'uns mínims continguts.

Engagar aquestes experiències comporta feina, risc i incertesa. Davant d'això és just remarcar, primer l'honestedat professional de persones vinculades a l'ensenyament, que per aconseguir reduir la xifra del 25-30% de fracàs escolar a l'ESO són capaces d'anar més enllà dels límits ordinaris marcats pel Departament d'Educació.

També cal ressaltar el descontentament amb les UEC, potser no tant amb la seva dinàmica com amb les traves que es viuen per incorporar-hi alumnat: places reduïdes, protocol complex, allunyades de les residències dels alumnes ... (recordem que en molts casos parlem d'absentisme en l'IES a prop de casa!).

3.4.2 TEMPS D'EXISTÈNCIA I AGENTS EMPRENEDORS

Les dades que es donen a continuació fan referència als percentatges de quan entren en marxa les 24 diferents experiències escolars compartides i de les persones que en són motor.

Origen curs	% IES
2004-2005	5%
2003-2004	31%
2002-2003	18%
2001-2002	31%
2000-2001	10%
1999-2000	5%

Ens que fan possible l'arrencada de l'experiència

- ? 29% Claustres i equips directius
- ? 17% Només equips directius
- ? 25% Psicopedagogs
- ? 4% Altre professorat
- ? 4% Inspecció
- ? 21% Ajuntaments

Valoració

Pel que fa als anys d'existència de l'experiència les dades no són del tot fiables perquè o bé la persona entrevistada dubtava en la resposta o bé era difícil concretar-ne el primer curs. Normalment l'origen rau en uns intents de canviar les coses que s'han modificat ostensiblement al llarg del temps. De totes maneres podríem dir que l'arrencada forta d'aquest tipus d'estudis coincideix amb l'inici dels plans estratègics, context sota el qual molts centres s'aixopluguen.

Si parlem de les persones que impulsen el naixement de les experiències, és clar que qui cerca les noves estratègies d'atenció a l'alumnat són professors dels instituts que són els qui realment veuen i viuen el problema cada dia. Les xifres ens donen que el 75% de les vegades han estat persones del mateix centre qui han buscat aquestes sortides diferents.

És de remarcar però, que una cinquena part dels impulsors de les experiències són els mateixos ajuntaments que s'adonen de la importància de la prevenció utilitzant el recurs dels IES ja que allà hi ha, en hores lectives, la totalitat dels joves del municipi, podent incidir així en tots els adolescents, especialment en els de risc social.

3.4.3 DINÀMICA DE TREBALL

L'organització dels professionals sempre gira al voltant dels equips docents. En les seves reunions periòdiques (usualment un cop a la setmana) es fa intercanvi i treball de seguiment. De vegades els educadors de carrer o els educadors dels tallers hi assisteixen, especialment a les sessions d'avaluació. Sovint hi ha o bé la comissió d'atenció a la diversitat o bé el departament d'orientació vetllant l'experiència. En alguns casos, hi ha trobades setmanals amb el responsable del projecte a l'IES i l'educador extern.

Per tal de decidir la llista d'alumnat de perfil idoni, la immensa majoria de centres es basen en les propostes dels equips docents, propostes que es van elaborant d'un curs per l'altre. Aquesta primera llista és supervisada llavors o bé per l'equip de psicopedagogs o d'atenció a la diversitat i també per l'equip directiu. L'EAP no sempre hi participa i, de vegades, sí que hi intervenen els serveis socials dels ajuntaments.

Valoració

Si l'alumnat forma part d'un grup propi, el que impera com a dinàmica és el treball cooperatiu entre els professors de l'IES i els educadors implicats. Això vol dir una tasca d'intercanvi entre iguals amb trobades freqüents i una disposició a fer-ne d'específiques per tal de reaccionar col·legiadament davant d'incidències que puguin esdevenir.

Quan l'alumnat forma part dels grups ordinaris, el seguiment d'aquestes experiències es du a terme en les reunions d'equip docent. Cal reflexionar en el canvi que ha

suposat incorporar als instituts el treball al voltant dels equips de nivell ja que són un marc molt eficaç dins l'organització dels centres.

Fa pensar el fet que no sempre es reculli l'opinió de l'EAP per tal de recomanar aquesta trajectòria a un alumne. Fora interessant esbrinar el perquè.

3.4.4 SUPORTS, RECURSOS I NEGOCIACIONS QUE HAN EXISTIT

Normalment el disseny de les experiències surt de diferents trobades, primer entre els responsables dels IES i després amb els dels ajuntaments respectivament sovint amb suport d'Inspecció (de vegades és el mateix inspector qui empeny directament el projecte). De vegades, mentre es gesten els principis del projecte, es van a visitar experiències semblants, essent la més anomenada el projecte AMETISTA.

A partir d'aquí s'elaboren els protocols i es presenta la documentació al Departament d'Educació que necessita el seu temps per acabar de trobar les clàusules escaients del conveni amb l'ajuntament.

La proximitat d'institucions públiques o semipúbliques s'aprofita com a recurs extern, per exemple empreses d'estudis no reglats, escoles professionalitzadores, PGS, cursos de formació ocupacional...

En alguns municipis hi ha un treball en xarxa dels diferents serveis públics al voltant de les escoles. En aquests llocs la incubació és més àgil i resoltiva pel fet que hi són presents àmbits diversos.

Dels ajuntaments, hi intervenen a part dels educadors de carrer i socials, assistents socials, tècnics d'ensenyament, persones de promoció econòmica, insertors laborals, dinamitzadors municipals... fins i tot tècnics de medi ambient; en definitiva, tots aquells professionals motivats a donar sortida a aquest alumnat.

Valoració

Com ja he comentat anteriorment, el temps d'espera per signar el conveni pot ser d'un curs complet, i això pot fer refredar l'experiència. En aquest temps, és el professorat dels IES el responsable de mantenir la flama encesa als ajuntaments. Gestar i arrencar un projecte compartit no és senzill i ja hem vist que l'origen sol ser la necessitat de donar sortida a un grup determinat d'adolescents. La lentitud del Departament d'Educació fa estar pendent d'expectatives. Això és un altre inconvenient, ja que l'alumnat és als centres i els recursos es necessiten per a aquella promoció, sinó no s'haguessin engendrat els projectes.

3.5 COMENTARIS DELS CENTRES

L'últim apartat de l'entrevista sempre el deixava perquè les persones que la responien expliquessin allò que trobaven a faltar, necessitats de canvi; en definitiva, propostes de millora en el desenvolupament de les experiències. Aquestes han estat les respostes.

3.5.1 DEMANDES

Més professorat per poder :

- ? Fer més desdoblaments a dins i fora de l'aula.
- ? Atendre la diversitat (hi ha molt la demanda de professorat que sigui capaç d'atendre l'alumnat complex).
- ? Fer seguiment psicopedagògic (EAP, PT, psicopedagogs)¹⁸ per poder fer un acompanyament més personal i també de diagnòstic de mancances específiques d'aprenentatge.
- ? Estendre estratègies pedagògiques innovadores a més alumnes . Es destaca que si es volen dur a terme aprenentatges reformadors i nous, vol dir desenvolupar projectes i reduir ràtios. Això vol dir disposar de més docents o, dit d'una altra forma, fer que el professorat que participi en la innovació tingui un horari amb reduccions i/o compensacions: d'alguna manera s'ha d'ajudar a aquest professorat inquiet ja que en la majoria de centres, els docents que s'encarreguen d'aquest alumnat són voluntaris¹⁹ i hi ha el perill de cansament.

Altres demandes fetes:

- ? Dotar millor les aules de l'IES on treballen aquests alumnes (ordinadors, eines de taller...).
- ? Perfeccionar l'organització dels horaris dels instituts per tal d'enriquir i de fer rendible l'estada al centre d'aquests alumnes.
- ? Més espais d'ús de tallers. Això comportaria que també altres estudiants de l'institut que ho necessitessin podrien fer-ne ús (o sigui, estendre elements d'aquesta estratègia d'atenció a la diversitat a altre alumnat). També per poder-los desdoblar en espais diferents.
- ? Materials d'aula interdisciplinaris, basats en tasques pràctiques de la vida real en base a les competències bàsiques per assolir objectius de l'ESO. Es dubta de si n'existeixen, i si és així estan molt dispersos i quasi ocults. Es demana que siguin fàcils d'aconseguir i que se n'envii referència als departaments d'orientació.
- ? Necessitat de sortir de l'obscurantisme i parlar, explicar i donar a conèixer aquests projectes. Es reclamen trobades esporàdiques d'intercanvi amb altres centres per tal de posar-les en comú. No s'entén que d'unes experiències d'aquest tipus que es pot dir que funcionen força bé i, sobretot donen sortida a un alumnat de difícil integració, no se'n parli i no s'estenguin a altres instituts.

¹⁸ Fins i tot, hi ha el cas d'un IES que a la plantilla de professorat no hi entra un psicopedagog, necessitat que pal·lia amb un psicòleg que paga l'AMPA un matí a la setmana.

¹⁹ Hi ha un claustre que quan aprova l'experiència arriba a l'acord que si mai no hi ha professorat del centre que la vulgui dur a terme, automàticament es deixarà de fer.

- ? Més professionals de formació específica dels ajuntaments (educadors de carrer, socials...) que facin de pont en famílies problemàtiques, que puguin tenir més contacte amb l'alumnat per guiar-lo i acompanyar-lo posteriorment, que ajudin a fer cerca i seguiment d'empreses ... com a resposta comunitària dels diferents agents educatius.

Es troba a faltar que també hi hagi més flexibilitat i entesa tant dins dels instituts com en les diferents administracions. Es demana,

- ? Més elasticitat als centres, per poder fer particips d'estratègies d'aquest tipus a altres adolescents de ritme lent d'aprenentatge que també necessiten ajut, alumnat que no sol acreditar l'ESO i ho podria fer amb suport.
- ? També caldria sentir del Departament d'Educació que les coses que són útils val la pena fer-les i que un cop demostrada aquesta utilitat se'ls hauria de donar suport encara que sortissin dels estàndards marcats.
- ? Fora bona la implicació de la xarxa social, que s'adonés que ocupar-se d'aquest alumnat és treballar per a la comunitat, que tothom es beneficia si hi ha menys risc social. Seria interessant que l'administració local tingués llaços fermes amb el sector industrial del poble (empreses, tallers mecànics...)

3.5.2 ASPECTES QUE ELS IES VALOREN POSITIVAMENT

Aquest apartat respon a allò que es veu profitós, a aquells conceptes que funcionen, que val la pena de mantenir. Són una colla d'elements que semblen deslligats però que el professorat els anomena com a trets que justifiquen l'experiència. Aquesta n'és la relació.

Alumnat

- ? La proximitat dels 16 anys que empeny a madurar l'adolescent.
- ? El reeiximent i captació social d'aquest alumnat de llarga i difícil trajectòria que els instituts no han pogut absorbir abans.
- ? La sortida del centre del jove, el contacte amb el món real i els aprenentatges que fa amb altres educadors i/o empresaris.
- ? En els casos d'estada a les empreses, la transició acompanyada al món laboral, el convertir-la en una tasca de quatre (el noi/noia, l'empresa, l'IES i educadors de l'ajuntament).

Altres persones

- ? El suport, compromís i aval de l'ajuntament. El treball en xarxa dels serveis.
- ? L'actitud positiva i d'ajut d'alguns inspectors envers aquestes experiències, actitud que ajuda als instituts a desenvolupar estratègies obertes per atendre aquest tipus d'alumnat.
- ? L'ajut de les empreses en els casos que hi participen ja que permet a l'alumne conèixer aspectes del món laboral que potencialment és el seu objectiu immediat.
- ? La professionalitat i l'honestedat dels docents dels instituts que creuen en aquests projectes, que davant de l'èxit de l'experiència hi inverteixen energies, il·lusions i riscos tot i els inconvenients i obstacles que es troben.

Hi ha satisfacció general amb aquestes experiències ja que mostren a tothom (alumnes, professorat, famílies, administració) que l'institut té mesures d'atenció a la diversitat valentes, que funcionen i que són un bon recurs perquè el professorat que hi intervé aprengui amb la seva pràctica i intercanvi amb altres professionals. Serveixen, també, per lligar els instituts amb el món real.

3.5.3 OBSTACLES DE SALT DIFÍCIL

- ? L'excés d'especialització dels docents que hauríem de ser més polivalents i lligats a necessitats reals.
- ? L'obligatorietat a partir del curs 2003-04 de repetir amb assignatures pendents . Això va comportar que molt d'aquest alumnat es quedés a 3r i va significar estendre l'experiència a dos cursos (repetició de 3r i 4t amb el perill d'haver completat els 16 anys).
- ? El desconcert i la injustícia que es viu en alguns instituts ja que depèn del tarannà de l'inspector que els doni suport o els posi pals a les rodes per dur a terme aquestes experiències.

3.5.4 ENIGMES INSTITUCIONALS

- ? La lentitud, del Departament d'Educació per signar els convenis, les dificultats que hi posa i la seva poca generositat ja que la majoria de les vegades, quan els signa, és a canvi de no invertir-hi cap recurs més.
- ? La falta de referents dels instituts que duen a terme l'experiència: no hi ha trobades, ni informació d'altres experiències.
- ? La dificultat i quasi impossibilitat de trobar material d'aula elaborat a partir de les competències bàsiques: per projectes, per àmbits, per grans temes... la qual cosa dificulta la tasca del professorat que ha de partir de zero i se sent insegur i enfeinat.

3.5.5 ELEMENTS DE FRAGILITAT

- ? La feblesa de molts projectes ja que qui els du a terme, moltes vegades està de pas, o bé l'experiència depèn de plans transitoris com els plans estratègics de centre o senzillament viu de l'empenta de l'equip directiu del moment.
- ? El desequilibri de persones que hi intervenen. Moltes vegades, el claustre accepta de dur a terme l'experiència sense intervenir-hi directament. Això fa que aquesta tasca recaigui en una part petita dels docents amb el risc de cansament.

3.6 DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE LES 24 EXPERIÈNCIES. RESUM

Les experiències escolars compartides són estratègies d'atenció a la diversitat que utilitzen el món real com a espai educatiu i com a repte per a aquell alumnat a qui la dinàmica ordinària dels instituts no arriba. Això es mou dins del marc de l'article 17, apartat 1 del Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix que els projectes curriculars que elaborin els centres hauran de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, per tal que es pugui donar ple compliment als principis d'integració i individualització.

Són estratègies compartides majoritàriament amb els ajuntaments i, de vegades també amb el municipi, que es reparteixen la responsabilitat de l'educació de joves de difícil integració. D'aquí la seva importància: donen sortida a una part important de l'alumnat que hi participa i trenquen els límits dels instituts deixant entrar-hi aires nous i frescos. Els seus resultats parlen per ells mateixos: 62% de mitjana de graduats d'ESO d'uns nois i noies que segueixen les experiències i que si no fos d'aquesta manera la seva acreditació seria molt difícil en els IES, a més d'aconseguir assimilar-los als centres disminuint la seva conflictivitat.

Un element nou que aporten és el treball cooperatiu entre diferents educadors: de dins i de fora dels IES. El fet d'haver de compartir experiències entre professionals amb cultures i orígens diversos per aconseguir els mateixos objectius promou un intercanvi d'estratègies didàctiques i formes de treballar molt enriquidores. Així mateix, aquest element dona fluïdesa a una relació entre institucions que es pot fer extensible a altres objectius.

És curiós que es tracta d'uns models que trobem presents en molts instituts de Catalunya, que han estat desenvolupats en molts casos per persones aïllades que s'han encarregat de buscar solucions a sentiments col·lectius de frustració del claustre i que cap institució s'ha encarregat senzillament d'organitzar-ne trobades per tal d'intercanviar dinàmiques i estratègies i així facilitar-los les coses.

Pel fet de ser experiències innovadores, haver nascut i crescut en solitud es pot dir que són úniques cada una d'elles, fruit de la seva circumstància: població on para, quantitat d'instituts que hi ha, relació amb ells, si es disposen de tallers, si l'ajuntament n'és receptiu, si hi posa mitjans, si hi ha altres *escoles* o àmbits professionalitzadors, si

hi ha professorat a l'IES que ho pugui i vulgui fer, si hi ha suport de l'equip directiu, de la inspecció... Tot això sota la mirada resignada del Departament d'Educació que fa el posat d'aquell a qui li colen gols, quan el que s'està duent a terme és mostra de la iniciativa i honestat professional dels qui es creuen la feina per la qual cobren. Els instituts també agrairien poder dir les coses pel seu nom ja que aquestes experiències són modificacions curriculars més que adaptacions. Si no fos tan complexa la normativa de les modificacions les paraules s'ajustarien a la realitat.

Aquest perfil d'experiències úniques també les fa molt fràgils. Moltes d'elles són portades per professorat que no té plaça en els centres, sovint interí, i depenen d'unes subvencions o d'uns plans estratègics que es poden acabar, d'uns equips directius que en fan de motor i que un dia no hi seran, o d'uns ajuntaments que també estan condicionats per unes eleccions.

Davant de tot plegat, i sobretot del paper distant que hi han jugat els alts directius del Departament d'Educació fins ara, caldria fer un esforç i aturar-se davant de cada una d'aquestes experiències per tal de veure què li cal per continuar endavant, posar fonaments i facilitar-li el camí. Compte que són projectes molt delicats, ja hem parlat de la seva fragilitat, i que pot fer molt mal que l'Administració s'encaparrí a fer-les passar per un sedàs estàndard de forats petits. Seria la manera que moltes d'elles desapareguessin o que continuessin en la seva clandestinitat, amb l'amargor i frustració dels professionals que les han creades, persones que han cregut en la seva feina i que si són motors per a aquests projectes és molt probable que també ho siguin per a altres. El nou Departament d'Educació en té l'última paraula.

4. RESULTATS OBTINGUTS : FASE 2

DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE LES 4 EXPERIÈNCIES APROFUNDIDES

4.1 INTRODUCCIÓ

MÈTODE

En aquest apartat es pretén fer una anàlisi qualitativa de quatre dels projectes de la primera fase. Un cop hem descrit diferents models d'experiències a la Fase 1, ara toca veure-les per dintre. Dur-ho a terme ha volgut dir entrevistar els diferents agents que hi participen: alumnat (actual i d'altres cursos), pares i mares implicats, professorat que hi intervén, la direcció de l'IES, educadors i tècnics dels ajuntaments, i empresaris que hi col·laboren. En aquest cas tampoc es diu el nom de l'institut estudiat pel mateix motiu que a la primera part: així es guanya llibertat expositiva.

CRITERIS DE SELECCIÓ DELS IES QUE HI PARTICIPEN

Escollir aquestes experiències i no d'altres va ser fruit d'un treball de reflexió. En finalitzar l'estudi de les vint-i-quatre de la Fase 1 es va buscar un criteri classificador per tal de destriar diferents tipus. Va ser una tasca duta a terme amb un dels tutors. Després de donar-hi unes quantes voltes va semblar clar que un punt de vista classificador podria ser el de la relació amb l'altra institució que en la majoria dels casos és l'ajuntament²⁰. Així, la primera tipologia es refereix a aquells municipis petits on només hi ha un IES que compta amb el suport de l'ajuntament. D'aquesta línia se n'han trobat vuit centres, un d'ells és l'IES A.

L'IES B, l'altre model amb quatre projectes treballats, es dona a poblacions més grans que disposen de més d'un institut on l'ajuntament dona suport individual a cada centre segons les propostes que aquest presenta. Això pot voler dir que en el municipi s'hi poden fer diverses experiències de col·laboració dels instituts amb l'administració local, totes diferents.

El tercer tipus inclou vies diferents de participació: de vegades no és ben bé l'ajuntament qui ajuda en l'experiència sinó una fundació o una empresa de serveis sense ànim de lucre. Poden ser tallers, centres de formació no reglada, ocupacional... Aquestes entitats treballen amb un o diversos instituts. D'aquest model és l'IES C i aglutina cinc instituts.

L'última tipologia, la de l'IES D, comprèn municipis mitjans i grans on hi ha diversos instituts que tots duen a terme la mateixa experiència coordinada des de l'ajuntament. N'hi ha set mostres diferents.

²⁰ Vegeu *Taula comparativa d'experiències*. Annex 5, pàg. 63

Per escollir l'IES de cada tipologia s'han aplicat criteris diversos: la distribució geogràfica repartida, diferents Serveis Territorials, models d'experiència diferents...

ELEMENTS D'INFORMACIÓ

En la descripció de cada cas se segueixen unes pautes fixes. Al principi s'hi fa una introducció on s'explica la raó per la qual es van crear aquestes experiències, de quantes, la relació amb els ajuntaments i dels seus motius.

En la primera part del cas, **Caracterització de l'experiència**, hi ha una descripció general amb els elements:

Introducció

- ? Lloc geogràfic i característiques generals d'on està ubicat el projecte
- ? Professionals que hi participen i recursos
- ? Alumnat i grans trets del projecte

Format: Concreció de la mecànica del projecte

Resultats

- ? *Acadèmics:* amb xifres del tant per cent d'alumnes que han superat curs si són de 3r o 4t d'ESO i sempre del curs 2003-2004.
- ? *D'integració:* canvi d'actitud i de rendiment dels nois i les noies un cop són dins dels projectes.

Recursos que s'hi inverteixen: relació d'hores de professionals, espais, material ... que calen per dur a terme el projecte.

Marc legal: Espai regular, normatiu sota el qual es desplega l'experiència.

Protagonismes i lideratge: Persones que la impulsen i que en són capdavanteres. Forces de cohesió.

Elements de coordinació entre els estaments: Trobades de professionals que hi intervenen, freqüència de les sessions de seguiment i avaluació.

Solidesa: Fermesa de la iniciativa segons els objectius i l'organització, així com perspectives de futur.

A **Diversitat de perspectives**, en canvi, s'analitzen les diferents sensacions que s'han recollit en les entrevistes i es reflexiona sobre els diversos criteris i punts de vista. Es tracta també de descriure, però, d'altres aspectes: com ho veuen i viuen aquells qui hi participen, fins a quin punt s'hi senten arrelats i comentaris que en fan, expectatives que en tenen...

4.2 MODEL IES A

Aquesta experiència es va iniciar el curs 2000-2001 fruit de l'interès del Claustre de l'IES A de buscar altres maneres d'atendre alumnat de perfil complex, per tal de millorar-li la qualitat de l'ensenyament i, a més, baixar les xifres de fracàs escolar i de conflictes en el centre. Des dels inicis, l'experiència és impulsada pel director del moment i la persona a la qual li proposa que n'esdevindrà la tutora.

La col·laboració d'un dels dos ajuntaments dels municipis que alimenten l'IES es fa palesa des del principi de l'experiència ja que abans de la implantació de la LOGSE disposaven d'una aula taller que acollia alumnat de 14 a 16 anys no escolaritzat. L'interès de l'Ajuntament és ajudar aquest alumnat a aprovar l'ESO, a empènyer-lo cap a la inserció laboral i fer que conegui tots els serveis (professionals i recursos) que l'Ajuntament posa a l'abast del ciutadà. Per prendre model, l'Institut i l'Ajuntament visiten el projecte AMETISTA.

4.2.1 CARACTERITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Introducció

L'experiència es desenvolupa a l'interior de la comarca del Maresme . Es tracta de dos municipis amb un únic institut dels quals només un d'ells es vincula i posa recursos al projecte. Una educadora de carrer hi participa amb 5 hores setmanals.

El projecte és protagonitzat per un grup classe de 4t d'ESO que setmanalment surt de l'IES per fer 15 hores d'estades a petites empreses locals, cada noia i noi va a un lloc diferent. A més a més, també l'Ajuntament s'encarrega de dos crèdits variables de quatre hores que cursen fora del Centre. Durant el primer curs de l'experiència, aquest alumnat estava repartit entre els 4ts ordinaris; la distorsió a les aules i la dificultat d'organització van fer que a partir del segon curs d'implantació formessin un grup a part. Es tracta de 9 alumnes (4 nois i 5 noies) que representen el voltant del 10% de la seva promoció.

Format

- ? Dilluns, dimecres i divendres al matí van a empreses. La tutora en fa seguiment. Cada trimestre canvien.
- ? Dimarts i dijous al matí fan activitats a l'aula. La tutora els imparteix: Experimentals, Tecnologia, Socials i Tutoria (5 hores); la psicopedagoga els dona les llengües (3 hores) i a més tenen un professor de Matemàtiques (3 hores).
- ? Totes tres tardes fan crèdits variables, un a l'IES (Hàbits saludables) i els altres fora del centre dels quals un d'ells sempre és esportiu (equitació, vela, tennis...) i l'altre pot ser Jardineria o Informàtica. Aquesta part és seguida per l'educadora de carrer i subvencionada per l'Ajuntament. Qui organitza aquests variables són la tutora i l'educadora i van canviant en funció de la tipologia d'alumnat. Són impartits per educadors externs al Centre.

Resultats

- ? *Acadèmics*: curs 2003-2004, 67% d'alumnes implicats en el projecte han estat graduats. Aquests resultats es donen entre un alumnat amb una llarga trajectòria de fracàs escolar.
- ? *D'integració*: El fet que se sentin motivats fa que molts d'ells tinguin expectatives laborals (sovint les mateixes empreses els proposen contracte) o bé de cicles formatius. Deixen de ser un problema per al Centre en la majoria dels casos.

Recursos que s'hi inverteixen

- ? 15 hores de professorat de l'IES
- ? 5 hores de l'educadora de l'Ajuntament
- ? Una aula de l'Institut de dimensions reduïdes
- ? Empreses locals
- ? Casal de joves
- ? Espais específics per fer hípica, vela, tennis...

Marc legal

Amb conveni del Departament d'Educació i l'Ajuntament d'un dels municipis. A l'IES forma part del Pla Estratègic que s'acaba el curs 2005-2006.

Protagonismes i lideratge

L'eix de l'experiència rau en la tutora que és qui centralitza gran part de les actuacions del grup; tant pel que fa a la relació entre els diversos professionals que hi intervenen com en la dinàmica de l'alumnat. És de remarcar la gran entesa que hi ha entre aquesta i l'educadora de l'Ajuntament. Tant l'una com l'altra són persones eficaces i resolutives.

Si valorem la influència del lideratge en la continuació de l'experiència ens adonem que és definitiva. L'experiència es basa en gran part sobre el pilar que significa la tutora. El fet que aquesta no tingui plaça al Centre, que el termini del Pla Estratègic sigui a prop i el canvi de la Inspecció que s'imposa són elements que poden qüestionar la continuïtat del projecte.

Elements de coordinació entre estaments

Aquesta experiència està emmarcada en l'àmbit local . Setmanalment hi ha una trobada específica dels diferents educadors que hi intervenen valorada molt positivament per tots els assistents. El treball que s'hi fa és cooperatiu, de seguiment i avaluació.

Solidesa

Tothom qui hi participa té els objectius molt clars. Les accions diferents que s'hi duen a terme estan ben definides.

4.2.2 DIVERSITAT DE PERSPECTIVES

Existeix una coincidència de perspectives entre el director, el professorat que hi intervé, l'educadora de carrer i l'alumnat. Tots veuen que s'han de buscar noves vies pedagògiques i de currículum per ajudar a la integració social i escolar de l'alumnat i que aquestes són útils.

També tenen clara la nova estructura organitzativa tot i que l'alumnat reclama més relació amb la resta d'estudiants de l'Institut. Haver estat compartint activitats i espais amb els altres companys de promoció durant tres cursos i, de cop, formar un grup a part en totes les matèries a 4t els fa sentir desarrelats. Aquest aspecte, en canvi, no és percebut per cap professional. Pel que fa al currículum, l'alumnat reclama la inclusió de la llengua anglesa. Tant una cosa com l'altra, els estudiants la veuen com una diferència amb la resta de l'Institut que no els agrada. Mantenir l'equilibri entre la gran necessitat d'atenció individualitzada que cal a aquest alumnat i la seva integració al col·lectiu de l'IES és un aspecte que s'ha d'atendre amb cura.

Un altre element per millorar és la tria de l'alumnat del projecte. El fet que sigui l'equip docent de 3r qui se n'encarregui comporta de vegades diferents visions segons la perspectiva dels tutors que hi participen. Hi ha adolescents que manifesten ser-hi a repèl, diuen que el professorat va convèncer els seus pares i aquests a ells; però que no hi són feliços perquè no és el seu lloc. El professorat discrepa en aquest aspecte responent que hi ha alumnat que no és conscient de les seves pròpies limitacions, tot i que sí que està d'acord en la dificultat d'una part del Claustre a entendre el tarannà de l'experiència i, en conseqüència, l'alumnat que s'hi ha de dirigir.

El suport que dona una de les administracions locals al projecte és molt reconegut per totes les persones entrevistades i més aviat es troba a faltar l'ajut de l'altre ajuntament que sembla no prendre consciència de la bona tasca que s'està duent a terme. Això no vol dir que l'Ajuntament que no hi participa no col·labori amb l'IES en altres àmbits. Senzillament sembla que aquest consistori no s'ha adonat de la importància d'aquest treball cooperatiu com a prevenció.

Hi ha coincidència en la dificultat del marc legal, malgrat el gran suport que hi ha per part de la Inspecció. Costa d'entendre els recels que traspuen les grans estructures del Departament d'Educació, pors que desapareixen quan aquest alumnat té nom i cognoms i una trajectòria determinada en el Centre que és el que coneix la Inspectora.

Un element que cal ressaltar és la gran importància que pren el món empresarial com a element educador. Tots els sectors l'han reconeguda i la viuen com a referent propi. És de justícia reconèixer el seu desinterès material ja que l'única compensació que té és d'ordre moral. Aquest manifesta demanda de més contacte amb l'IES, d'intercanvi d'experiències amb altres empresaris i de reconeixement. És evident que és un sector amb el qual cal ser molt receptiu i acurat en el tracte.

Una de les característiques del disseny d'aquest model rau en l'educació per a l'autonomia de l'alumnat. Es parteix de la base que moltes de les famílies d'aquests nois i noies o bé han llençat la tovallola o bé mai no l'han tinguda massa agafada. Quan se sap que la família no és massa col·laboradora, en cas d'incidència, s'arregla directament amb l'alumne/a. Tot i així els adolescents manifesten en les entrevistes que les seves famílies sempre els han donat llibertat d'elecció a l'hora de seguir l'experiència escolar.

4.3 MODEL IES B

La idea sorgeix el curs 2002-2003 a causa del treball d'aula d'una professora que cercava altres vies docents amb les quals va aconseguir la col·laboració de l'Ajuntament. El canvi de direcció en el Centre comportà que aquesta professora s'incorporés al nou equip directiu.

La col·laboració de l'Ajuntament amb les escoles i instituts del municipi al voltant de l'àrea de medi ambient ha estat freqüent. El que fa la coordinadora de l'Ajuntament quan des de l'Institut se li demana ajuda, és posar en contacte l'IES amb la regidoria de Medi ambient. És en aquest context que s'engendra l'experiència que es concreta el curs 2003-2004 en uns Tallers de Medi ambient i de Cuina a 4t d'ESO; sempre intentant desenvolupar estratègies didàctiques essencialment manipulatives destinades a aquell alumnat conflictiu i fracassat escolarment.

4.3.1 CARACTERITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Introducció

El municipi, amb sis IES, està situat a la comarca del Baix Llobregat; i és el que presenta menys fracàs escolar a l'ESO. L'experiència només la du a terme un sol dels instituts. Hi participa l'Àrea de medi ambient de l'Ajuntament dotant el projecte amb eines, roba de treball i assessorament.

L'experiència està dissenyada per a un grup de noies i nois amb greus disfuncions acadèmiques, d'hàbits i d'actitud. El model que s'aplica és alternar la sortida del Centre amb classes ordinàries i també incorporar-hi tallers pràctics.

Són uns alumnes dels quals és molt difícil fer-se'n càrrec en un entorn usual. En són 10, 5 noies i 5 nois, amb conflictes escolars que cursen 3r i estan repartits en els grups ordinaris. L'aplicació de la LOCE és el que fa que aquest alumnat no pugui passar a 4t que és per on està dissenyada l'experiència. Representen al voltant el 10% promoció del total de l'ESO.

Format

L'alumnat pertany a qualsevol grup de 3r i en segueix la dinàmica, excepte 11 hores i mitja que surt de l'aula per dur a terme:

- ? Taller de Medi ambient (4h 30 minuts). Treball a espais naturals exteriors amb un professor de l'IES
- ? Taller de Cuina (3h) a l'IES
- ? Taller de Física i Química (4h) a l'IES

Resultats

- ? *Acadèmics*: curs 2003-2004, de l'alumnat de l'experiència 40% de graduats. Es tracta d'uns nois amb llarga trajectòria de fracàs escolar.
- ? *D'integració*: El fet que aquest alumnat estigui atès significa que la distorsió que habitualment arrossega quedi neutralitzada.

Recursos que s'hi inverteixen

- ? 11 hores i mitja de professorat de l'IES
- ? Un lloc adaptat com a cuina a l'Institut
- ? Espais naturals fora del Centre
- ? Roba i eines (Ajuntament)
- ? Servei de transport (IES)

Marc legal

Ordinari. El fet que l'alumnat surti de l'Institut acompanyat d'un professor no comporta cap alteració normativa. L'experiència ha estat aprovada pel Consell escolar.

Protagonismes i lideratge

Qui vetlla perquè l'experiència es dugui a terme és la cap d'estudis, dissenyadora del projecte malgrat que no hi imparteix classe. Dels tres professors que hi participen, dos són nous al Centre i només una és voluntària. L'encaix de la plantilla de professorat és qui ha designat els seminaris que disposen d'hores per fer-hi docència. El Taller de medi ambient és portat per un professor interí de Tecnologia.

Un element de desequilibri és la poca vinculació de la majoria del professorat a l'experiència. L'Ajuntament manifesta que troba a faltar l'impuls de tot el Claustre en el seu desenvolupament; la professora voluntària diu que a la resta de professorat li costa d'entrar a la dinàmica; l'alumnat explica que hi ha problemes en algunes matèries ja que el professorat no entén que si ells són fora no poden fer el mateix que els seus companys; la direcció exposa que és difícil que la resta de professorat accepti aquesta nova manera de treballar. És evident, doncs, que hi ha un conflicte d'assumpció de l'experiència per part del col·lectiu docent.

Elements de coordinació entre estaments

El fet que l'administració local no pugui pràcticament invertir-hi recursos i que només hi faci una tasca de supervisió, fa decantar totalment l'organització i seguiment del projecte cap a l'Institut. Dins d'aquest, les trobades del professorat es desenvolupen en les reunions d'equips docents i les juntes d'avaluació. S'intueix falta de temps i espai de cohesió, aspecte que potser caldria millorar.

Solidesa

El poc suport del professorat junt amb els mínims recursos de l'Ajuntament han fet replantejar el projecte per al curs vinent. Cal remarcar que l'equip directiu és a la meitat del seu mandat: recordem-ne que en són els dinamitzadors.

4.3.2 DIVERSITAT DE PERSPECTIVES

Els objectius de l'experiència per part del col·lectiu docent semblen clars però s'intueix que poc assumits. Al mateix temps, el Tècnic de medi ambient veu la seva tasca més en el vessant acadèmic (coneixement de la flora i la fauna) que en l'educatiu (treball d'actituds i hàbits). També s'hi ajunta que els mitjans de l'Ajuntament són escassos: tot plegat va fer trontollar el projecte el curs passat. Les expectatives són de cohesionar millor tots aquests aspectes el curs vinent.

L'organització és fruit de la història. En els inicis, quan l'IES sol·licita a l'Ajuntament ajut per atendre aquest tipus d'alumnat, la persona que fa de pont a l'Administració, assumint la falta de recursos, considera que qui pot desenvolupar la tasca és el Tècnic de medi ambient. Aquest, en l'entrevista, manifesta la poca vinculació del claustre a l'experiència del qual, diu ell, n'és mostra la manca de professorat voluntari. Explica que viu amb angoixa els tallers per la tipologia d'alumnat que hi participa, *pel seu comportament irresponsable i potencialment conflictiu*. Li costa d'entendre que no es tracta d'una tasca d'educació específica de ciències naturals sinó d'educació d'hàbits i actituds. Troba a faltar, també, la vinculació dels continguts treballats en els tallers amb els continguts desenvolupats en les matèries afins de l'Institut. Sembla clar que la no assumció amb recursos de l'experiència per part de l'Ajuntament comporta que els professionals en qui recau la part d'assessorament no se'n senten satisfets. Troben a faltar temps i educadors ja que a ells se'ls afegeix més feina als projectes didàctics que usualment duen a terme, que acostumen a ser experiències amb l'entorn que ofereixen a tot el municipi. Queda clara, doncs, la necessitat d'educadors i també de professorat amb perfil i formació adequats per treballar amb aquests adolescents, sobretot si estan en grup. Seria important invertir-hi més recursos.

La dinàmica es basa en el contacte esporàdic de l'equip directiu de l'IES amb la Cap de secció d'educació, que alhora es coordina amb el Tècnic de medi ambient. Quan cal es duen a terme reunions de seguiment. El fet que el Tècnic no disposi de temps per poder-se coordinar i anar fent seguiment dificulta la seva integració en el projecte.

Les famílies estan molt contentes amb la sortida que l'IES ha trobat per als seus fills. Comenten la millora en la seva maduresa i la perspectiva de futur que se'ls comença a obrir. No oblidem que és un alumnat de 3r i que el projecte és a dos cursos vista. L'alumnat se sent satisfet de dur a terme l'experiència i valora el treball en grup reduït, sortir de l'aula i aprendre coses pràctiques.

Les expectatives del projecte que tenen els diferents estaments són de continuar l'experiència millorant-ne la seva cohesió. De moment, a fi de curs, s'està treballant en l'assumpció del Claustre i de fer-hi participar professorat voluntari. També es posa sobre la taula la necessitat que aquest alumnat formi part d'un grup propi per tal de facilitar-ne l'organització i fer més òptims els mitjans.

4.4 MODEL IES C

Aquesta experiència té el seu origen a la UAC del curs 2002-2003. L'IES C sempre ha tingut una població escolar de formació molt desigual i d'entre ella sol destacar un grup complex, força conflictiu i amb moltes dificultats per acreditar i, per això, en el seu moment es va demanar ajuda a l'Ajuntament que va proposar dur a terme uns tallers de noves tecnologies.

En aquells moments, l'Ajuntament ja feia anys que aplicava unes determinades estratègies pedagògiques en la formació ocupacional seguint un model desenvolupat a països d'Europa. Es tractava d'un pla de formació personal centrat en interessos i afeccions de la pròpia persona, un autoaprenentatge assistit de formació individual amb un itinerari de treball molt pràctic. En el moment que l'IES C va demanar ajuda, l'Ajuntament veié molt clar que seria interessant aplicar aquest mètode a menors de 16 anys per comprovar si l'èxit usual també hi arribava. Es va proposar a tots tres instituts del municipi.

4.4.1 CARACTERITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Introducció

La zona de l'Institut és el Penedès. És un municipi amb tres IES dels quals només un segueix l'experiència: els altres no hi mostren interès potser perquè tenen un alumnat menys complex. L'Ajuntament posa una educadora que roman a l'aula cada matí. Ella és pedagoga, dinamitzadora del mòdul i la seva tasca és assessorar l'alumne, fer el rol d'educadora i participar en l'elaboració dels projectes. A causa de l'aplicació de la LOCE, actualment en aquest projecte hi participen alumnes de 3r i de 4t.

Per poder desenvolupar aquest model pedagògic cal que cada alumne vagi treballant a l'aula amb ordinador per tal d'organitzar-se i dur a terme les seves tasques. Aquesta aula disposa d'equipament informàtic multimèdia i connexió a internet, a més de material divers de consulta i altre directament relacionat amb el funcionament dels tallers. La formació en empreses té lloc durant una tarda i un matí. El treball de cada alumne se centra a aprofundir sobre el món laboral en el qual participa.

Quinzenalment les educadores donen línies de treball centrades en un projecte que el jove ha d'organitzar, dur a terme i que ha escollit. Ell és qui es munta el propi calendari de treball de les hores que és a l'Institut, respectant les hores d'Educació física que són fixes i les primeres hores de cada dia on es duen a terme les sessions de comunicació. En aquestes sessions, d'una hora diària, es reflexiona sobre la metodologia i temes socials, s'exposen els projectes que s'estan treballant i s'hi fan debats. Ve ser un espai obert perquè l'alumnat assoleixi competències comunicatives. A fi de trimestre cada alumne ha d'exposar en públic (format per tècniques de l'Ajuntament, director i altre professorat de l'IES, i la resta de companys) el seu projecte en format de Power point en una sala de reunions de l'Ajuntament.

En una trobada internacional del model pedagògic que es va fer en el municipi, l'alumnat va intervenir en les ponències i també hi va exposar el seu producte amb resultats excel·lents.

Es tracta d'un grup de 10 nois, dels quals n'hi ha 6 que fan 4t i 4 que fan 3r i representen el 4% de l'alumnat de les respectives promocions. Formen part d'un grup propi i quan surten de l'Institut fan estades a empreses locals. Disposen d'una aula equipada amb un ordinador per a cada un (la meitat provenen del Departament d'Educació i l'altra l'ha pagat l'IES).

Format

- ? Dimarts a la tarda i dijous al matí (6h) van a empreses de les quals en fa seguiment la pedagoga de l'Ajuntament. Cada trimestre poden canviar d'àmbit.
- ? La resta de temps són a l'aula amb dos professionals. Sempre hi ha la pedagoga de l'Ajuntament i, a més a més intervé o bé un professor de l'àmbit científicotecnològic (7h), o bé un altre de l'humanísticolingüístic (9h) o bé un altre d'Educació Física (3h).

Resultats

- ? *Acadèmics:* curs 2003-2004, 71% de graduats de l'alumnat que va acabar l'experiència.
- ? *D'integració:* L'assimilació d'aquest alumnat al Centre en alguns casos és sorprenent. Hi ha qui acumulava més de trenta expulsions cautelars que, un cop acceptada la seva participació en el projecte s'hi integra com un de més i deixa automàticament de ser conflictiu.

Recursos que s'hi inverteixen

- ? 19 hores de professorat de l'IES
- ? 27h i mitja de la pedagoga de l'Ajuntament
- ? Una aula equipada amb mitjans informàtics
- ? Empreses locals

Marc legal

Amb conveni amb el Departament d'Educació i l'Ajuntament. Cada trimestre se signen uns contractes entre l'Institut, la família, l'Ajuntament, l'alumne i els empresaris.

Protagonismes i lideratge

No sembla que hi hagi una persona sola que destaquï sobre les altres. Sí que caldria ressaltar la tasca d'impulsió de l'Ajuntament ja que és qui dona estructura i assessorament pedagògic i del Director de l'IES que facilita la feina de vegades malgrat el Claustre. La tutora és psicopedagoga i imparteix l'àmbit humanísticolingüístic.

Elements de coordinació entre els estaments

Setmanalment es fan reunions de seguiment entre els professors de l'IES i l'Ajuntament. Aquest assisteix a congressos internacionals sobre el tema.

Solidesa

Tothom qui hi participa té els objectius clars. A qui costa més d'entendre'ls és a la resta del professorat de l'Institut que de vegades mostra recels a la intervenció de l'Ajuntament dintre de l'espai escolar.

4.4.2 DIVERSITAT DE PERSPECTIVES

Els objectius de l'experiència són perfectament coneguts i compartits entre els diversos agents que hi intervenen. Tots tenen clar que hi ha un alumnat al qual l'estructura ordinària escolar no arriba i que cal readaptar-la. Els resultats positius reafirmen els objectius.

En els comentaris de les entrevistes sobre l'organització de l'experiència hi predomina la satisfacció, excepte en un matís que el conveni de l'IES imposa. La línia pedagògica que se segueix recomana estar el mateix temps a estades a les empreses que a la investigació a l'aula. En canvi, a l'IES C es destina més temps a l'aula que fora d'ella i això comporta un desequilibri.

El seguiment de l'experiència és d'allò més acurat. La comissió de coordinació està formada per la psicopedagoga tutora, el cap d'estudis (professor de Tecnologia) per part de l'Institut; i de l'entitat de l'Ajuntament hi són la pedagoga, la sotsdirectora i la cap de servei com a expertes en el mètode. Es coincideix que són la tutora i la pedagoga els pals de pallar de cada dia. L'aplicació correcta del mètode reclama molta coordinació entre els professionals per tal d'anar en la mateixa línia i així ho veuen tots.

El reconeixement i suport que dona l'Administració local a l'experiència és reconegut per tots els agents, excepte per l'alumnat i les seves famílies que només en un cas anomenen l'Ajuntament quan es parla del projecte. Això sí, tothom és conscient que aquest alumnat no té cabuda en el sistema escolar ordinari i que li ha sigut bo haver trobat altres maneres de continuar l'escolaritat.

Totes les persones entrevistades valoren molt positivament l'aplicació del projecte. No hi ha hagut ningú que fes cap referència negativa a aquesta manera de treballar; al contrari, l'alumnat se sent atès i prospera, així com el professorat que se sent protegit pel suport de l'Ajuntament. Ara bé, es coincideix que l'aplicació requereix esforç però alhora aporta beneficis. La Direcció manifesta la falta de context per estendre les estratègies d'aprenentatge a altres professors; la qual cosa seria molt beneficiosa per l'IES ja que permetria fer arribar el mètode a altres àmbits escolars. Això també voldria dir més recursos.

Les possibilitats de millora giren al voltant d'aquest punt: aconseguir més entesa i participació del professorat. La coordinadora de l'Ajuntament reclama més

coneixement de l'experiència tant entre l'alumnat com entre el professorat. Valora que això junt amb la rigidesa del currículum n'impedeix l'extensió. El Director opina que la convivència de les dues institucions no sempre és harmoniosa perquè tothom té els seus paràmetres, es mou amb dinàmiques diferents tot i que es comparteix una part del món dels nois i de les noies. Els àmbits institucionals, les experiències i vivències no són iguals. Acceptar que vingui algú i doni lliçons de vegades ha causat discrepàncies. Ara bé, cal remarcar que aquest alumnat passa de ser el problema més agut del Centre a deixar de plantejar conflictes importants. Aquesta és una de les raons fonamentals perquè el projecte continuï endavant.

De l'extensió de l'experiència dins del Centre ja se n'ha parlat. L'interessant seria aconseguir suport del Departament d'Educació per tal de difondre entre el mateix professorat de l'Institut i a d'altres docents aquesta nova manera de treballar molt adequada per a col·lectius de risc social, tal i com s'està fent internacionalment.

4.5 MODEL IES D

L'origen d'aquest projecte data de l'any 2000 quan els equips directius de dos IES del municipi acorden proposar a l'Ajuntament l'inici d'alguna experiència d'orientació laboral per a alguns adolescents, amb mostra de les necessitats de treball de la localitat; activitat que hauria de ser dissenyada especialment per a aquell alumnat de fracàs acadèmic, amb capacitats i habilitats per integrar-se al món laboral.

En aquell moment l'Ajuntament participava en un programa europeu d'orientació d'alumnat de secundària a la transició al món laboral. Dins del marc, es van convocar diverses reunions amb els IES, i l'Ajuntament s'adona de les grans dificultats que tenen els instituts per donar resposta a la diversitat d'interessos i tipologies dels nois i les noies. A partir d'experiències que ja feia l'Ajuntament amb majors de 16 anys, surt el plantejament de col·laboració. Es comença amb un projecte pilot de tres mesos on hi participen set dels nou IES del municipi. Amb el temps s'ha anat canviant la metodologia però sempre s'ha seguit en la mateixa línia. D'aquesta experiència s'ha informat a d'altres municipis interessats per estendre-la, fins i tot de més enllà de la Península ibèrica.

4.5.1 CARACTERITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Introducció

L'experiència té lloc a la comarca del Vallès Occidental i es tracta d'una població amb nou instituts dels quals set la duen a terme. Aquest estudi de cas només es fa en un dels instituts que hi participen. Els centres privats també han demanat d'entrar-hi però l'escassetat dels recursos no ho permet.

El projecte consta de diferents mòduls d'orientació laboral i professional de quatre hores setmanals durant un mes que poden acollir de quatre a sis alumnes cada un. L'alumnat que va a un no té perquè anar als altres. Cada mes se'n du a terme un excepte els mesos de setembre i de juny. Els instituts tenen llibertat d'organitzar-se segons els seus objectius i estructura. Hi ha centres on l'alumnat pertany a un grup ordinari i en surt per seguir-los, d'altres els tenen centrats en les Aules obertes i la UAC, cal dir que fer-ho així facilita força l'organització de l'institut. Hi ha predomini de nois.

Format

La idea central és ajudar en l'orientació de l'alumnat tant laboralment com en estudis posteriors reglats i no reglats. Cada mòdul té la seva estructura segons les característiques de la feina a fer, però la intenció general és de fer dues sessions de tres hores cada una en un centre de formació ocupacional i les altres dues a l'empresa. La raó d'aquesta estructura és que a les sessions que són a l'empresa solen participar directament de les seves tasques i la formació feta anteriorment els en dona nocions generals. Això no vol dir que n'hi ha com *Comerç* que tenint en compte que els estudis són molt teòrics totes cinc sessions són pràctiques, a diferència d'*Instal·lacions d'electricitat* que com que les empreses fan la feina en obres disperses

de la població, hi ha més risc d'accidents i dificultat de desplaçaments; llavors totes les sessions es fan en centres de formació.

El nombre de mòduls és limitat i a cada institut en correspon una xifra reduïda. Quan es du a terme un professor/a acompanya l'alumnat. És l'equip docent qui en decideix els participants.

Resultats

- ? *Acadèmics:* En l'IES D, bàsicament, aquest alumnat és d'Aula oberta i per aquest motiu els percentatges d'acreditació estan més relacionats amb aquesta Aula que en l'experiència en ella mateixa. Hi ha hagut cursos que el 80% ho ha aconseguit i d'altres que només el 10%. El curs 2003-2004 va acreditar el 50% de l'alumnat de l'Aula oberta.
- ? *D'integració:* Més que aquestes unitats també és l'Aula oberta qui fa aquesta funció. El fet que els nois i noies comencin a tenir èxit en algun camp educatiu els motiva, controla, treu agressivitat i inicien un canvi cap a construir-se una personalitat positiva.

Recursos que s'inverteixen a l'IES D

- ? 4 hores de professorat de l'IES
- ? Centres de formació reglada i no reglada
- ? Empreses locals
- ? 20% de la jornada de la Tècnica d'orientació i inserció laboral de promoció econòmica d'una institució laboral de l'Ajuntament

Marc legal

Ordinari pel fet que hi ha professorat acompanyant. Sense assegurances ni papers específics, excepte que a les empreses se'ls dona un escrit de l'IES on s'explica que és una mesura d'atenció a la diversitat o sigui una activitat docent, amb el número d'assegurança escolar dels alumnes que hi són i explicitant el Consell Escolar on es va aprovar. Hi ha instituts que prefereixen pagar una assegurança a part.

Protagonismes i lideratge

Hi ha acord en què fora del Centre qui actualment centralitza més aquesta feina és la persona encarregada de l'orientació i inserció laboral de l'Ajuntament ja que és qui coordina tota la tasca, tant entre els instituts com amb les altres treballadores de promoció econòmica que són les que contacten amb les empreses. Aquesta persona també és qui fa el seguiment quotidià dels incidents.

Elements de coordinació entre estaments

La Tècnica d'orientació i inserció laboral a començaments de setembre convoca tots els IES amb la proposta de mòduls possibles que es poden fer a cada un dels períodes i els instituts se'ls distribueixen. Cada vegada que hi ha canvi de mòdul els fa

un recordatori telefònic. Els diferents departaments d'orientació en són els responsables dins dels I'IES.

A fi de curs es demana una valoració a l'alumnat, les empreses i els instituts; valoració que normalment és positiva. Si hi ha alguna cosa que no funciona es canvia d'un any per l'altre.

Solidesa

Es nota que és una experiència que fa cursos que dura i que està consolidada. A l'IES D hi ha llista d'espera entre l'alumnat per fer-la ja que les places són molt reduïdes. Tothom hi compta.

4.5.2 DIVERSITAT DE PERSPECTIVES

Els objectius de l'experiència són compartits pels diferents agents entrevistats. Tots tenen clar que cal aprofitar la capacitat educativa dels diferents espais socials per marcar fites i orientar l'alumnat amb dificultats. Els nois i les noies especialment agraeixen aprendre què és el món del treball, com funciona i què s'hi trobaran.

L'organització tothom també la té clara. És un recurs més per atendre la diversitat. Així com els instituts han creat diverses estratègies pedagògiques per poder donar acollida a perfils diferents d'alumnat, aquesta n'és una altra que serveix bàsicament per orientar. El fet que hi hagi uns quants IES que la duen a terme també vol dir diferents maneres d'integrar-la als centres. El que sí és clar és la bona organització que es du des de l'Ajuntament.

La comissió de seguiment, formada pels departaments d'orientació dels instituts i la Tècnica de l'Ajuntament, es troba dues vegades al curs i s'encarrega tant de l'organització com de l'avaluació dels tallers. La seva dinàmica eficaç la converteix en imprescindible segons els entrevistats.

La importància de l'Ajuntament en l'experiència és reconeguda per tothom que sap que sense la seva ajuda seria impossible el projecte. Es fa una valoració positiva de la dinàmica que genera l'Administració local i de l'habilitat que ha tingut de trobar una via d'ajut a alumnat de risc sense pràcticament recursos. La Directora opina que aquest tipus d'experiències obren portes a altres treballs conjunts amb l'Ajuntament.

La valoració que en fan les persones i entitats que hi participen és positiva. És de remarcar la motivació de les empreses que rarament manifesten rebuig de col·laborar amb aquestes experiències una vegada l'any. Se'ls planteja que tothom treballa per un mateix objectiu: que aquest alumnat més marginal no surti al carrer sense saber què vol. L'Ajuntament també ofereix altres serveis a les empreses. A la fi de curs es fa un acte de cloenda i es dóna un diploma tant a les empreses com a l'alumnat que hi ha participat. Això es fa a l'Ajuntament i hi participen els tècnics, els polítics i els mitjans de comunicació. Sempre s'ha pensat des de l'Ajuntament de fer-los un reconeixement més important per agrair el seu desinterès material i la seva col·laboració.

Quan es demana quins aspectes caldria millorar, en primer lloc hi ha coincidència en què la part legal no està massa coberta. La responsabilitat civil és de l'IES, per això sempre hi ha d'haver un professor. Caldria una ampliació del marc legal, convertir en ordinàries aquestes experiències. En segon lloc, es troba a faltar per part de l'Ajuntament que els IES treballin més l'abans, el durant i el després i més homogeneïtat entre els instituts. Hauria de ser un projecte més global de centre, que no fos un bolet. Malgrat tot sempre hi ha excepcions i hi ha instituts que la tenen integrada. També es troben a faltar més facilitats i suport. Li aniria bé un marc més oficial, més atenció del Departament d'Educació.

L'extensió de l'experiència és reclamada per l'alumnat que la considera insuficient i en demana més hores i més diversitat de famílies professionals. També els departaments d'orientació i l'Ajuntament s'adonen que el potencial de l'experiència contrasta amb el nombre reduït d'alumnes que hi poden participar. Tant l'Ajuntament com el Departament d'Educació haurien d'invertir-hi més recursos. El primer els necessitaria per poder contractar educadors, la qual cosa permetria augmentar el nombre d'alumnat; del Departament d'Educació es demana hores de professorat ja que les que s'hi inverteixen són hores que s'han d'esgarrapar a altres mesures d'atenció que ja per elles mateixes sovint són insuficients.

4.6 CONCLUSIONS

Després de d'entrevistar 58 persones, s'han pogut recollir una relació de suggeriments, propostes d'esmena, pors, comentaris, informacions, idees, anàlisis... que ara toca d'exposar; tot plegat s'anirà desgranant segons els seus protagonistes.

LES FAMÍLIES I ELS ESTUDIANTS

És evident que les famílies estan contentes amb la nova manera de treballar dels seus fills perquè els resultats parlen per ells mateixos: els nois i noies a l'institut estan millor, no presenten conflictes, i a més a més tenen més bons resultats acadèmics. La deducció que en fan els pares i mares és que la causa d'això és que ara els seus fills fan el que els agrada. El que les mares i pares agraeixen més és que els joves se sentin millor, que estiguin madurant, fent coses de profit. Manifesten que tot plegat també es tradueix amb més tranquil·litat a casa. De totes maneres, quan se'ls demana que matisin la nova escolaritat del seu fill o filla, que n'expliquin diferències amb l'anterior no en són massa capaços. Bàsicament saben que els adolescents surten de l'institut a fer activitats a fora i poca cosa més.

Quan les noies i nois parlen de la relació amb les seves famílies en gran part opinen que els seus pares els han donat llibertat d'escollir, de seguir aquests estudis sense pressió per cap banda. Coincideixen en què la millora de la qualitat de l'escolaritat ha comportat més tranquil·litat a casa i que els seus pares i mares els tracten ja de grans.

Altres respostes de l'alumnat són clares i no deixen marge al dubte: els agrada el model perquè aprenen coses diferents, més pràctiques; a més a més se senten ajudats; els interessa el que estudien, el temps passa més ràpid... en definitiva, estan contents perquè entenen i veuen útil la seva estada a l'institut després de molt de temps. Cal remarcar la repetició d'un tema: expliciten molts d'ells que com que treballen en grup reduït el professorat els fa més cas i això els dona seguretat i confiança per tirar endavant.

Tot plegat no treu que els adolescents proposin esmenes al seu model curricular: hi ha qui hi troba a faltar matèries, d'altres serien fora més temps, l'espai és petit... Un dels aspectes amb què cal anar en compte és amb la Llengua anglesa ja que la reducció d'hores lectives dins de l'institut comporta retallar continguts i moltes vegades és aquesta matèria la que es deixa d'impartir. Fer menys assignatures que els seus altres companys molesta a alguns d'ells ja que senten que perden oportunitats. Hi ha centres que simplement el que fan és donar les matèries de manera globalitzada, menys hores i menys professorat. El fet de treballar per àmbits o grans àrees ho facilita.

Un altre suggeriment que fan uns quants alumnes dels qui formen part d'un grup propi és de demanar de fer algunes matèries amb altres companys de l'IES. Hi ha instituts que ho han organitzat fent-los coincidir a Educació física o a crèdits variables.

És interessant analitzar que quan es demana als nois i les noies si recomanarien a altres estudiants seguir el mateix model escolar que ells, la resposta concorrent és que si fossin companys sense problemes acadèmics, els proposarien que seguissin els estudis ordinaris per després poder estudiar batxillerat. Quan s'insisteix i se'ls pregunta si ells preferirien ser a un 4t ordinari, la resposta és afirmativa en quasi tots els casos, sempre amb la idea de poder fer batxillerat després.

PROFESSORAT I EDUCADORS

Per part dels educadors i docents que hi intervenen, l'opinió general és que aquestes experiències es plantegen com una eina més d'atenció a la diversitat que ajuda a la integració d'alumnat que ha presentat serioses dificultats d'integració escolar. Són adolescents que només pel fet de ser atesos de manera diferent, oferint-los la possibilitat de seguir una part de la seva educació fora del centre, en una mena d'immersió en el món real, se'ls obren expectatives. Coincideixen en què aquest punt és l'espurna que ajuda a madurar i prosperar acadèmicament a més de la meitat d'aquest alumnat desnonat escolarment.

De les opinions dels professionals es dedueix que el parer del claustre sobre aquests projectes de vegades gira al voltant de la concessió més que de la il·lusió. En general, es deixa fer per l'evidència d'integració a l'institut d'una part d'aquest alumnat, cosa que beneficia la convivència general. Fruit d'aquesta actitud, i pel fet de ser experiències poc reconegudes i que donen sortida a una petita part dels nois i noies, la percepció és de perill ja que el claustre les viu com a prescindibles.

Contra el que es podria intuir, vist des del punt de vista de les persones entrevistades, la cooperació entre dues institucions d'estructura rígida (un institut d'ensenyament secundari i una administració municipal) dona fruits i suma esforços a l'hora d'invertir imaginació, més que recursos, en les experiències treballades la majoria de vegades; excepte quan es proposa un model pedagògic a seguir. És llavors quan surt la fricció entre el claustre i l'ajuntament ja que aquell se sent com amb un intrús a casa.

És molt recurrent la queixa a la no claredat del marc legal i a la posició ambigua del Departament d'Educació. Els adults pateixen per incidents que puguin ocórrer als nois i les noies quan són fora dels centres ja que no en queda massa clara la responsabilitat civil. N'hi ha que opten per fer assegurances particulars de clàusules diferents i, en conseqüència, de preus ben diferents. Aquest fet comporta que instituts que veuen clara aquesta altra línia de treball escolar no la duguin a terme.

En general, la predisposició dels professionals de les dues institucions que hi participen (ajuntaments i instituts) és bona però tots hi troben a faltar el tercer peu, el Departament d'Educació pel que fa a l'assumpció dels projectes, tant en l'aspecte de reconeixement com en el de recursos. Donar importància a les experiències vol dir primer clarificació dels seus marges, del marc normatiu i legal on es mouen, d'acceptació explícita de l'entorn social com a educador... també caldria que el Departament d'Educació fes d'ajuda i de crossa a uns professionals que s'esforcen a idear estratègies d'integració d'alumnat i de reducció de xifres de fracàs escolar. Un altre suport important també haurien de ser mitjans per adequar les aules i hores de professorat per dedicar-hi. Encetar noves experiències sense cap recurs especial és deixar de banda altres línies d'atenció a la diversitat.

En algun moment els docents que hi participen esmenten la falta de materials alternatius al llibre de text a disposició del professorat, així com de models diversos d'adaptacions curriculars. Es troben a faltar unitats didàctiques per àmbits, temes, projectes manipulatius i d'altres. També es veu la necessitat d'intercanviar opinions, idees, materials ... per tal d'avançar tots en el coneixement mutu i no quedar reduïts a la pròpia parcel·la.

Una de les coses que es dedueixen de les entrevistes analitzades és el reclam de la necessitat d'un canvi de rol per part del Departament d'Educació. El que necessiten aquestes experiències és una mà estesa que sàpiga ajudar-les de manera efectiva, entendre les seves demandes i acomplir-les si són possibles; que ajudi formant i facilitant les trobades de professorat i que respecti les seves peculiaritats. Som en un magatzem de porcellana i cal anar-hi de puntetes. Hi ha la por que el Departament fixi una normativa que les faci homogènies i que hi hagi temptacions de limitar-los la llibertat.

LES QUATRE EXPERIÈNCIES

Si posem de costat totes quatre experiències treballades, ressalten diferències entre les respectives dinàmiques. Cada una d'elles té els seus trets distintius i les seves característiques que els marquen una personalitat pròpia. Quan parlem de la de l'IES A, hi veiem que tot gira al voltant d'un eix troncal que n'és la tutora. És ella qui organitza, fa seguiment de l'alumnat, resol conflictes, coordina els professionals i està alerta del seguiment de les dinou hores setmanals que l'alumnat és fora del Centre. Diríem que és un model força consolidat sobre un pilar que és la tutora.

No tan sòlides són les pautes de l'IES B que són dibuixades per persones que segueixen l'experiència a distància i que no hi participen directament. A més a més, no hi ajuda ni la poca assumpció del Claustre ni la diferència d'opinió del tècnic assessor de l'Ajuntament. Tot plegat dona una estructura menys compacta donada per la falta d'uns protagonistes amb experiència docent que acordin impulsar-la. S'ha de dir que això ha estat detectat per un grup de professores que hi estan posant remei.

L'eix central de l'IES C és la línia pedagògica que empeny l'Ajuntament. Disposar d'un mètode experimentat a diversos països i amb èxits reconeguts, així com de persones en formació permanent, dona una cohesió que va més enllà de l'anècdota. Tot plegat és mostra de solidesa i marca un projecte de futur.

En canvi, el model de l'IES D és el de menys hores i representa més aviat un complement a l'orientació laboral de pocs alumnes. Podríem dir que és més un suplement per a uns quants nois i noies a la tutoria que un projecte global. La característica que cal ressaltar és que en ell hi participen set instituts i que el seu bon ordre i estructura han portat que tots els IES hi comptin.

I per acabar, només dir que és de justícia fer un reconeixement públic als professionals que han engegat i s'han implicat en aquests projectes duts a terme amb més o menys obstacles; perquè són exemples del que es pot fer amb imaginació i pocs recursos. Simplement, són models escolars pensats a mida d'aquells adolescents que viuen el sistema acadèmic com a desmesura. Evidentment que no cal oblidar la complicitat dels ajuntaments, l'altruisme dels empresaris i la confiança dels pares i mares.

5. IDEES CLAU

Si haguéssim de quedar-nos només amb poques idees generals sobre aquestes experiències escolars compartides, aniríem a raure a:

- ✍ És bo que els instituts disposin de la màxima quantitat d'estratègies d'atenció a la diversitat; és així com s'aconseguirà reduir la xifra de fracàs escolar.
- ✍ Aquestes, s'han d'entendre com a experiències que utilitzen el món real com a element educador d'unes actituds, d'uns hàbits, d'unes normes i d'uns valors. L'alumnat és això el que ha d'aprendre, no pas habilitats professionals específiques; aquestes funcionen com a vehicle no pas com a finalitat.
- ✍ Val la pena de cercar col·laboració a institucions que tinguem a prop, que mostrin sensibilitat social (ajuntaments, escoles no reglades, fundacions ...). S'ha de treballar en la línia que la integració d'aquest alumnat és un problema que ateny a tothom, no només a l'escola.
- ✍ Si aconseguim la participació de l'ajuntament, és bo sol·licitar que a part de professionals tècnics que organitzin la mecànica del projecte, hi hagi unes hores d'educadors de carrer o socials que segueixin la dinàmica fora de l'escola d'aquests nois i noies, tant en el present com en el futur; ja que són un punt feble de la xarxa social.
- ✍ Cal vetllar també per la fluïdesa de relació amb els educadors externs. Són persones que cooperen amb els instituts i que generalment no tenen educació especial per a la docència. És bo arribar a un consens en el treball comú d'intercanvi d'estratègies, sempre amb l'objectiu de beneficiar l'alumnat.
- ✍ Aniria bé que el Departament d'Educació fes un esforç per aclarir i simplificar la normativa al voltant de les *modificacions curriculars*. És evident que la majoria d'aquestes experiències ho són; en canvi, la complexitat dels criteris normatius per aconseguir que s'aprovi per part de l'Administració una *modificació*, empeny a anomenar-les *adaptacions curriculars*. Tots sabem la diferència de matis entre adaptació i modificació. Pertanyen al mateix camp semàntic però són d'intensitat desigual. A aquest alumnat se li *adapta* i també *modifica* el currículum; o sigui, diguem-ho en veu alta: són *modificacions* que per complicacions de patrons les anomenem *adaptacions*. I això fa perdre matisos i amagar evidències.
- ✍ El professorat del centre ha de ser particip al màxim de les característiques del projecte i de les energies que calen per dissenyar-lo i dur-lo a terme. Precisament per aconseguir-ho s'ha de mirar que l'experiència no quedi reduïda a un parell de docents que estan en un racó de l'IES. Se n'ha de parlar, s'ha de consensuar, explicar-ne els bons i mals resultats així com treballar en la línia que és un recurs més de l'institut amb alumnes del centre que funciona amb l'ajuda de l'ajuntament o d'una altra institució.

- ✍ Recordem una altra vegada la fragilitat d'aquestes experiències. En les intervencions que el Departament d'Educació hi faci, ha d'anar molt en compte a respectar-ne la idiosincràsia.
- ✍ Val la pena que en els instituts, si s'accepta de dur a terme aquesta estratègia d'atenció a la diversitat, el claustre es manifesti majoritàriament a favor. Si aquest ho ha admès a mitges, és fàcil que quan s'hagin de retallar recursos (pèrdua d'un grup, reajustament de plantilles, falta d'espai...) s'opti per eliminar aquests estudis amb l'explicació que només donen sortida a un nombre reduït d'adolescents.
- ✍ El claustre de cada centre ha de definir-se sobre l'agrupació en l'institut d'aquests nois i noies. S'ha de pensar amb molta calma i no caure en dogmatismes. Que aquest alumnat faci un grup a part no és segregat-lo, és donar-li les estratègies que ell necessita. Pensem que un grup propi facilita que el professorat sigui voluntari, que pugui experimentar materials i estratègies, que pugui adaptar-se al seu ritme, que sigui més fàcil coordinar-se i emprendre mesures col·legiades d'atenció. Recordem que les dades ens diuen que dels que seguien aquestes experiències el curs 2003-2004 varen aprovar el 71%, en canvi, dels que eren integrats en els grups ordinaris només van acreditar el 55%.
- ✍ Si és un grup propi caldrà que sigui reduït (màxim dotze alumnes). A més a més, en aquests casos, s'ha d'anar en compte a no fer un grup dissociat completament de la seva promoció. Cal que els adolescents coincideixin amb altres companys en algunes matèries, sinó hi ha el perill que se sentin apartats del centre.
- ✍ És important per a un tipus d'alumnat poder desenvolupar activitats curriculars fora dels instituts: el contacte amb el món real més de la meitat de les vegades els sacseja i els fa reaccionar.
- ✍ Aquestes mesures són recomanades a aquells joves que o bé cursen 4t d'ESO o bé ja han complert els 15 anys. L'aplicació estricta de la LOCE va fer encallar l'alumnat de fracàs escolar als nivells on eren quan es va aplicar. Potser val la pena que la junta d'avaluació davant de la perspectiva que aquest alumnat pugui seguir aquestes experiències a 4t, opti per fer-lo passar de curs amb un advertiment administratiu, l'asterisc al butlletí per exemple.
- ✍ Mai no s'ha d'oblidar que aquest alumnat és de l'institut. Això vol dir que té els mateixos drets i deures que la resta de promoció, entre ells el viatge de fi de curs si se'n fa o altres activitats generals de l'IES.
- ✍ Tinguem present que l'alumnat que segueix aquests itineraris té consciència de ser diferent. Recordem que a la pregunta de si recomanarien a altres estudiants seguir el mateix model d'estudis, la resposta unànime va ser que si aquests fossin capaços de sortir-se'n amb els estudis usuals, no els ho recomanarien. O sigui, sembla ser que han assimilat les seves mancances i limitacions però les viuen amb recança. Cal anar-hi en compte.
- ✍ S'ha d'anar en compte a no forçar cap alumne a seguir uns estudis d'aquestes característiques. Per més que el professorat i la família ho vegin adequat cal respectar la seva opinió. Recordem que el volem educar i ajudar-lo a madurar.

6 . PLA PER ENGEGAR UNA ESCOLARITAT COMPARTIDA

1. És bo per als instituts tenir a mà un gran nombre d'estratègies d'atenció a la diversitat per tal de donar sortida a diferents tipus d'alumnat. És entre elles que es troben aquestes experiències.
2. Quan es té un nombre d'adolescents de difícil integració dins de la institució acadèmica amb els quals s'han esgotat totes les estratègies del centre cal demanar col·laboració. D'aquesta manera farem més òptima la intervenció: Serveis socials, educadors de carrer i socials, tècnics d'ensenyament, de promoció econòmica ...
3. És amb aquests professionals i/o serveis, especialment aquells que mostrin més sensibilitat per a la integració social, amb qui hem d'armar l'estructura de l'experiència compartida i fer una cerca dels espais, institucions, òrgans, empreses que poden acollir unes hores aquest alumnat. Recordem que l'important és oferir alguna activitat real fora de l'IES: estada a empreses, tallers de formació ocupacional, PGS, escoles de cicles formatius... A ser possible que siguin els ajuntaments que portin aquesta coordinació ja que n'han de ser participants.
4. Val la pena conèixer altres experiències d'aquest tipus que estiguin en funcionament perquè ens aclariran les idees.
5. Evidentment que hi haurà d'haver el vist i plau del claustre i del consell escolar per muntar l'experiència.
6. Parlar amb Inspecció i sol·licitar el més aviat possible l'establiment de conveni entre el Departament d'Educació i l'entitat col·laboradora (l'ajuntament, per exemple). Pensem que és un tràmit molt lent.
7. Caldrà parlar amb cada alumne de perfil adequat, fer-li la proposta i, si l'accepta, convocar la família que també hi ha d'estar d'acord. Això normalment es fa a finals de juny, principis de juliol.
8. Després ja haurem de concretar més el projecte i decidir,
 - Agrupació de l'alumnat (o bé integrat als grups ordinaris o bé formant grup propi²¹ però no del tot tancat: CV, Educació Física, Educació Artística... amb altres companys de la promoció). També pot formar part de l'Aula oberta o de la d'Acollida. Vegeu taula adjunta.
 - Professorat que hi participa: a ser possible voluntari, de nombre reduït i si l'alumnat està en grup propi, és bo que imparteixi més d'una matèria. N'hi

²¹ Recordem la diferència de resultats entre l'alumnat que segueix aquestes experiències a cada centre. Del que forma grup propi un 71% aprova i del que forma grup ordinari n'aprova un 55%.

haurà d'haver un que agafi més responsabilitat i, per exemple, que en sigui el tutor.

- Horari
- Educadors externs que hi intervenen: la seva feina i com s'organitza la coordinació de l'institut amb ells.
- Perfil de l'alumnat. Recordem que aquest patró d'ensenyament és més reeixit per a aquells joves de 15 o 16 anys, que bàsicament cursen 4t d'ESO.
- Objectius del curs i com es despleguen. Si l'alumnat és amb grups ordinaris caldrà que els diferents caps de departament elaborin una programació de mínims. En el cas de grup propi, lògicament serà el docent juntament amb el departament, qui n'adeqüi els continguts.
- Normes del dia a dia: que siguin molt clares per a tothom²²

En relació al punt setè, cal tenir presents les **diferents dinàmiques que es generen segons el tipus d'agrupació de l'alumnat**. Seguidament se n'exposen unes quantes.

Resultats

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
D'aquests aproven curs un 71% del grup que participa a l'experiència, el 2003-2004	D'aquests aproven curs un 55% del grup que participa a l'experiència, el 2003-2004

L'Agrupació

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
Millor que no sigui del tot tancada. Es poden compartir CV, l'Educació Física, l'Educació Artística... amb altres companys de la promoció.	Si en els 4ts hi ha itineraris, normalment formen part d'un grup adaptat.
Nombre màxim: 12 alumnes	

Professorat que hi participa

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
<ul style="list-style-type: none"> - A ser possible voluntari - De nombre reduït - És bo que imparteixi més d'una matèria - Un tutor/a coordinador/a 	<ul style="list-style-type: none"> - L'habitual dels altres cursos - Un tutor/a coordinador/a específic per a aquest alumnat, de vegades és la psicopedagoga

²² En l'apartat *Elements de l'avaluació: Hàbits, actitud, valors i normes*, d'aquest treball hi ha un model (pàg. 17).

Programació dels objectius, de les unitats didàctiques i metodologia

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
El mateix professorat junt amb el cap de departament. <i>(el fet de ser menys docents i un grup a part facilita la tasca d'innovació: treball per projectes, temes ...)</i>	Caps de departament <i>(la programació estarà més lligada a l'oficial; serà més clàssica)</i>

Coordinació i seguiment de l'estada fora del centre

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
Reunions periòdiques de les persones que hi participen (<i>professorat i educadors externs</i>)	Dins de l'equip docent i amb una trobada freqüent del tutor amb els educadors externs.

Dinàmica

Alumnat amb grup propi	Alumnat integrat en els grups ordinaris
Més facilitat i flexibilitat a l'hora de fer reunions extraordinàries per prendre decisions urgents, modificar objectius ...	Més dificultat de comunicació i rigidesa per ser un nombre major de docents.

7 . RELACIÓ DEL CONTINGUT DELS ANNEXOS

ANNEX 1	CARTA ALS EAPS
ANNEX 2	LLISTA D'EXPERIÈNCIES ANALITZADES
ANNEX 3	MODEL DE QÜESTIONARI DE CENTRE FASE 1
ANNEX 4	MODELS DE QÜESTIONARI FASE 2
ANNEX 5	TAULA COMPARATIVA D'EXPERIÈNCIES
ANNEX 6	PERSONES QUE HAN PARTICIPAT EN L'ESTUDI

8 . BIBLIOGRAFIA

Pel fet de ser un treball de camp sobre una experiència novedosa i molt poc estudiada aquesta investigació no ha reclamat la consulta bibliogràfica, excepte del següent estudi que n'ha estat referència obligada.

ALSINET, J; RIBA, C; RIBERA, M; SUBIRATS, J, *Mes enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*, Editorial Mediterrània. Barcelona, novembre de 2003.

Nota

La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm: 4182 de 26.7.2004).

ANNEX 1. CARTA ALS EAPS

A L'ATENCIÓ DEL DIRECTOR/DIRECTORA DE L'EAP

Company/companya,

sóc professora d'IES i aquest curs dispo de una llicència d'estudis retribuïda per tal de fer un estudi quantitatiu en primera instància i qualitatiu en segona, d'experiències d'escolaritat compartida que s'estan duent a terme arreu de Catalunya entre institucions (ajuntaments, consells comarcals, fundacions ...) i centres de secundària per tal d'atendre alumnat d'ESO amb risc d'exclusió, essent el tutor del meu treball en Joan Subirats i Humet, catedràtic de Ciència Política de la UAB.

Us agrairia que si en la zona en la qual vosaltres treballeu hi ha alguna experiència d'aquest tipus, em donéssiu les dades que us demano el més aviat possible per tal de poder-m'hi posar en contacte. Així mateix, si no n'hi ha cap també aniria bé que em retornéssiu aquest correu amb la resposta oportuna tot esborrant-ne la darrera part.

Aquesta investigació ha d'estar enllestida el mes d'octubre del 2005 i es podrà consultar a la pàgina web de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, www.xtec.es/sgfp.

Crec que el resultat pot ser útil per aprendre'n tots plegats. Gràcies per la vostra col·laboració.

M.Teresa Ferrer Fàbregas

mferre47@pie.xtec.es

(Procediment: cliqueu respondre missatge, situeu-vos-hi a sobre i escriviu-hi)

EAP zona _____

En la nostra zona SÍ / NO hi ha cap experiència entre centre/s de secundària i altres institucions.

En el cas que hagi respost afirmativament, si et plau, dóna-me'n les següents dades.

Nom de l'experiència	
Breu descripció de l'experiència	
Alumnes a qui s'adreça	

Centres de secundària implicats	
Institucions que hi donen suport	
Població/ns	

Persona/es de referència	
Càrrec i lloc de treball	
Telefon, e mail ...	

ANNEX 2. LLISTA D'EXPERIÈNCIES ANALITZADES

Municipi	IES Projecte	SSTT
Badia del Vallès	IES Badia. <i>Projecte UAC</i>	Vallès occidental
Barcelona (Ciutat Vella)	IES Miquel Tarradell <i>Projecte ENSENYAMENT COMPARTIT</i>	Barcelona ciutat
Barcelona (La Verneda)	IES Bernat Metge <i>Projecte ALTERNATIVA 10</i>	Barcelona ciutat
Caldes de Montbui	IES Manolo Hugué <i>Projecte ÀLFIL</i>	Barcelona comarques
Castelldefels	IES Mediterrània <i>Projecte 4tE</i>	Baix Llobregat-Anoia
Centelles	IES Pere Barnils (+ Sagrats Cors) <i>Projecte ARREL</i>	Barcelona comarques
Constantí	IES Constantí <i>Projecte AULA OBERTA</i>	Tarragona
El Masnou	IES Mediterrània <i>Projecte GEODA</i>	Barcelona comarques
El Prat del Llobregat	IES Salvador Dalí <i>Projecte TALLERS</i>	Baix Llobregat
L'Escala	IES El Pedró <i>Projecte PLA ESTRATÈGIC GLOBAL</i>	Girona
Manresa	IES Lacetània, IES Lluís de Peguera, IES Pius Font i Quer i IES Guillem Catà <i>Projecte LABORÀLIA</i>	Barcelona comarques
Molins de Rei	IES Bernat el Ferrer <i>Projecte CONTEXTOS PRELABORALS EXTERNS</i>	Baix Llobregat
Mollet del Vallès	IES Mollet, IES Gallecs i IES Vicenç Plantada <i>Projecte PER A LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ</i>	Barcelona comarques
Montgat i Tiana	IES Thalassa <i>Projecte UEC Jardineria</i>	Barcelona comarques

Premià	IES Valerià Pujol i IES Serra de Marina <i>Projecte TERRAMAR</i>	Barcelona comarques
Reus	IES Josep Tapiró, IES Gabriel Ferrater, IES Salvador Vilaseca i IES Antoni Gaudí <i>Projecte TASTET D'OFICIS</i>	Tarragona
Sant Cugat del Vallès	IES Leonardo da Vinci i IES Angeleta Ferrer <i>Projecte JOVES AMB FUTUR</i>	Vallès Occidental
Sant Vicenç dels Horts	IES Frederic Mompou, IES Gabriela Mistral i Escola d'Educació Especial Iris <i>Projecte CRÈDITS VARIABLES PRELABORALS</i>	Baix Llobregat
St. Pere de Ribes	IES Alexandre Galí <i>Projecte APRENENTS</i>	Barcelona comarques
Taradell	IES Taradell <i>Projecte DRECERA</i>	Barcelona comarques
Terrassa	IES Montserrat Roig, IES Cavall Bernat, IES Investigador Blanxart, IES Can Jofresa, IES de Terrassa, IES Egara, IES Nicolau Copèrnic, IES Santa Eulàlia i IES Torre del Palau <i>Projecte TASTET D'OFICIS</i>	Vallès Occidental
Vilafranca del Penedès	IES Milà i Fontanals <i>Projecte MAP</i>	Barcelona comarques
Vilassar de Dalt	IES Jaume Almera <i>Projecte CURRÍULUM OBERT</i>	Barcelona comarques
Vilassar de Mar	IES Vilatzara i IES Vilassar <i>Projecte HORIZÓ</i>	Barcelona comarques

ANNEX 3. MODEL DE QÜESTIONARI DE CENTRE FASE 1

LOCALITAT
SERVEIS TERRITORIALS
EXPERIÈNCIA

1. DADES DESCRIPTIVES**1.1 FITXA TÈCNICA**

CENTRES DE SECUNDÀRIA QUE HI PARTICIPEN

INSTITUCIONS, ALTRES SERVEIS : VINCULACIÓ

EDUCADORS

Persona responsable	Altres professionals de l'IES	Altres professionals fora de l'IES

MARC LEGAL**ESPAIS I INSTAL·LACIONS**

A l'IES

Fora de l'IES

1.2 FITXA QUALITATIVA**OBJECTIUS****ALUMNAT**

Perfil

Nois / Noies

% Total ESO del centre

Cultura

ORGANITZACIÓ

Estratègies prèvies d'atenció a la diversitat

Adscripció

Resum

Continguts d'aprenentatge (què aprenen, com ho aprenen)

AVALUACIÓ

Com s'avalua l'alumnat

Acreditacions

Integració social

CLIMA RELACIONAL, ESPECIALMENT ENTRE PROFESSIONALS

Tipus de relació entre els que participen a l'experiència

Tipus de relació amb els que no hi participen

2. ORIGEN DE L'EXPERIÈNCIA

CAUSA DE L'EXPERIÈNCIA	
PERSONA / ES EMPRENEDORES	
TEMPS D'EXISTÈNCIA	
DINÀMICA DE TREBALL	
Organigrama	
Calendari	
SUPORTS, RECURSOS I NEGOCIACIONS QUE HAN EXISTIT	

3. EXPECTATIVES DE FUTUR

CANVIS QUE PODRIEN INFLUIR EN EL DESENVOLUPAMENT (EN POSITIU I EN NEGATIU)	
EXPECTATIVES DE FUTUR	

Persona entrevistada:

ANNEX 4. MODELS DE QÜESTIONARI FASE 2

TÈCNICS I EDUCADORS DELS AJUNTAMENTS

1. Història de l'experiència: causa, origen i obstacles
2. Objectius
3. Descripció de l'organització
4. Perfil de l'alumnat. Dinàmica
5. Resultats: immediats i a mig i llarg termini
6. Clima relacional entre els professionals. Organigrama
7. Aspectes que funcionen
8. Aspectes per millorar
9. Expectatives de futur: grau de solidesa
10. Possibilitat d'estendre-ho a altres experiències
11. Comentaris

DIRECTORS

1. Relació de l'IES amb l'ajuntament
2. Com s'articula el projecte en l'organització de l'institut
3. Clima relacional entre els professionals externs i els interns de l'IES implicats directament
4. La relació i opinió dels altres estaments amb el projecte (rebutjos, resistències, reticències...) en
 - a) la resta del professorat
 - b) la resta d'alumnat
 - c) la Inspecció
 - d) el Consell Escolar
5. Integració social i escolar de l'alumnat
6. Efectes positius i negatius en la dinàmica general del centre
7. Necessitat/oportunitat d'encetar noves dinàmiques, d'extensió de l'experiència
8. Avaluació del projecte
9. Aspectes que funcionen
10. Aspectes per millorar
11. Expectatives de futur: grau de solidesa

ALUMNAT *(2 o 3 alhora)*

1. Estratègies prèvies d'atenció a la diversitat
2. Com se senten a l'aula i fora de l'aula
3. Relació amb els companys: d'experiència i els altres
4. Quines diferències hi ha entre abans i ara
5. Com veuen la signatura del compromís

6. Què és el millor
7. Què és el pitjor
8. Què millorarien
9. El seu futur: com el veuen i canvis que ha comportat seguir l'experiència
10. Si recomanarien a altres estudiants seguir el mateix model
11. Com ho veuen els seus pares
12. Com ho veu l'entorn (companys...)

MARES I PARES

1. Dinàmica actual i com veuen el seu fill/a
2. Integració del fill/a a l'experiència. Canvis
3. Estratègies a la diversitat anteriors, com les vivia el seu fill
4. Com el seu fill ha arribat a l'experiència
5. Com ho han sabut ells
6. Relació del seu fill amb
 - a) altres companys de l'experiència
 - b) resta de companys de l'IES
 - c) professors de l'experiència
 - d) resta professors de l'IES i educadors
7. Com ho viuen ells com a pares?
8. Què en pensen?
 - a) avantatges
 - b) aspectes per millorar, inconvenients
9. Marc legal: com veuen el seu acord per signar el compromís?

EMPRESES

1. Per què ho fan?
2. Procés que han seguit per arribar a aquesta col·laboració
3. Com veuen l'alumnat
4. Per què creuen que és necessari organitzar aquestes experiències?
5. Resultats
6. Relació amb l'IES i els educadors
7. Avantatges i inconvenients
8. Fins a quin punt creuen que s'hauria d'estendre
9. Què creuen que haurien de fer els IES?

ANNEX 5. TAULA COMPARATIVA D'EXPERIÈNCIES

	SSTT	Experiència	% Acreditacions	Grup propi
A1	Barcelona comarques	Estada a empreses (12h)	50%	No
A2	Barcelona comarques	Taller serveis ajuntament (12h)	100%	No
A3	Barcelona comarques	Taller serveis ajuntament (10h)	Experiència nova	No
A4	Barcelona comarques	Tallers de jardineria i art (4h) + Estada a les empreses (8h)	83% (Sense comptar abandonaments)	Sí
A5	Barcelona comarques	Estada a empreses (11h)	85%	Sí (-3hCV)
A6	Barcelona comarques	Estada a empreses (15h) + CV fora IES (4h)	67%	Sí
A7	Tarragona	Tallers dintre del Centre + Educador de carrer	50%	Sí (-2h Ed. Artística)
A8	Girona	Estada a empreses (20h)	67%	Sí

	SSTT	Experiència	% Acreditacions	Grup propi
B1	Barcelona comarques	Estada a les empreses (10h)	80%	Sí (-3hCV)
B2	Baix Llobregat	Educador de carrer a la tutoria (2h)	67%	Sí (-10h)
B3	Baix Llobregat	Taller serveis ajuntament (11h)	40%	No
B4	Vallès occidental	CV en l'IES de l'ajuntament (5h)	35%	Sí

	SSTT	Experiència	% Acreditacions	Grup propi
C1	Barcelona ciutat	Tallers ESAL (8h)	75%	Sí (-3h Ed. Fís)
C2	Barcelona ciutat	Tallers preprofessionalitzadors fora del Centre (8h)	Experiència nova	No
C3	Baix Llobregat	Tallers preprofessionalitzadors ESAL (4h)	90%	Sí (-4h CV)
C4	Barcelona comarques	Estada a empreses (6h)	71%	Sí
C5	Vallès Occidental	Tallers preprofessionalitzadors ESAL (20h)	Experiència nova	Sí

	SSTT	Experiència	% Acreditacions	Grup propi
D1	Barcelona comarques	Tallers preprofessionalitzadors ajuntament (8h)	13%	No
D2	Barcelona comarques	Tallers preprofessionalitzadors ajuntament (6h)	86%	Sí (-Ed. Fís, CV)
D3	Barcelona comarques	Estada a empreses (13h)	87,5%	Sí
D4	Barcelona comarques	Tallers serveis ajuntament (10h)	75%	No
D5	Baix Llobregat	Estada a empreses (11h)	33%	No
D6	Vallès Occidental	Tallers a empreses (3h)	50%	No
D7	Tarragona	Tallers preprofessionalitzadors ajuntament (4h)	45%	No

Aclariments

1. Codi A, relació sòlida 1 IES al municipi; B, relació individual intensa diversos IES al municipi; C, relació en base a empreses de serveis; D, tots els IES del municipi duen a terme la mateixa experiència.

2. Els instituts escollits per a la Fase 2, estan marcats en gris.

ANNEX 6. PERSONES QUE HAN PARTICIPAT EN L'ESTUDI

A continuació es fa una relació per ordre alfabètic de les persones que han participat en aquest estudi. En la llista hi consten tant les persones implicades en les experiències que han estat entrevistades com altres professionals que hi han ajudat d'alguna manera. No cal dir que sense l'ajut d'elles aquest treball no hagués estat possible.

Cognom	Nom	Activitat
Adalid	Sònia	Alumna
Adroher	Olga	Psicopedagoga
Aguilera	Caridad	Tècnica d'orientació i inserció laboral
Aragón	Jenny	Exalumna
Badia	Joan	Sotsdirector general
Bergadà	Josep	Coordinador pedagògic
Blanch	Assun	Psicopedagoga
Blasco	Àlex	Coordinador pedagògic
Bravo	Felisa	Tècnica
Caba	Sebastià	Psicopedagog
Canet	Pilar	Professora
Carreras	Montserrat	EAP
Chelh	Hasna	Alumna
Clemente	Tania	Alumna
Comas	Josep	Inspector en cap
Costa	Mercè	Psicopedagoga i cap d'estudis
Crausaz	Jenny	Alumna
Cuerda	Cati	Inspectora
Cuesta	Mar	Educadora social
Cullell	Montserrat	Professora
Cunillera	Puigcerver	Cap d'estudis
de Roa	Enric	Tècnic de Medi ambient
Desea	Ferran	Inspector
Espuga	M.Queralt	Professora
Fàbrega	Víctor	Alumne
Fradera	Pere	Professor
García	Eva	Cap d'estudis
García	Indira	Exalumna
Gil	Isabel	Coordinadora pedagògica
Goín	Arminda	Mare
González	Miguel Àngel	Alumne
Grijalvo	Salvador	Inspector en cap
Hernández	Ivan	Alumne
Jubany	Angels	Professora
Jurado	Àlex	Alumne
Khtira	Mofida	Alumna

Laaraj	Omar	Exalumne
Làzaro	Núria	Directora
Marcé	Mercè	Sotsdirectora institució
Martí	Pere	Director
Masip	Josefina	EAP
Mata	Cristina	Pedagoga educadora
Mayós	Conxita	Cap de servei
Ministral	Maribel	EAP
Molsosa	Isidre	Arquitecte
Montañès	Cristina	Coordinadora pedagògica
Notó	Francesc	Psicopedagog i Coordinador pedagògic
Palacios	Francisco Javier	Alumne
Pardo	Cruz	Psicopedagoga
Pasquet	Joan	Professor
Pozada	Diego	Alumne
Pozada	Luis	Pare
Prats	M.Pilar	EAP
Puig	Joaquim	Psicopedagog
Puig	Jordi Kevin	Exalumne
Puigarmenal	Carmel	Director
Pujades	Ramon	Director
Rambla	Desirée	Alumna
Ribas	Isabel	Inspectora
Rifà	Josefina	Cap de secció d'educació
Sáez	Alberto	Psicopedagog i cap d'estudis
Sala	Ramon	Cap d'estudis
Salas	Dolors	Professora
Salas	Lourdes	Psicopedagoga
Sallés	Rosa	Psicopedagoga
Samadi	Sofi	Alumne
Sánchez	Carme	Educadora terapèutica
Sánchez	Joan	Empresari
Serracarabassa	Sebastià	Professor
Serrano	Assumpció	Directora
Soler	Josep M.	EAP
Sr. Laaraj		Pare
Sra. Jurado		Mare
Tomàs	Charo	Psicopedagoga i cap d'estudis
Uribe	M.Isabel	Mare
Vallvé	Rosa	Directora
Vicente	Enric	Alumne
Viedma	Mercedes	Professora
Vilana	Ramon	EAP