

QUADERNS
DE FORMACIÓ
PROFSSIONAL

8

LES AULES TALLER
I ELS ADOLESCENTS
EXCLOSOS

JAUME FUNES

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

SERVEIS DE CULTURA
POPULAR
fundació cultural

JAUME FUNES ARTIAGA

PSICÒLEG, EDUCADOR, PERIODISTA. DES DE 1974 HA TREBALLAT PROFESSIONALMENT EN L'ATENCIÓ SOCIAL, LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, LA PROTECCIÓ DE MENOR I L'ABORDATGE DELS PROBLEMES GENERATS PER L'ÚS DE LES DROGUES. ÉS ESPECIALISTA EN TEMES D'EDUCACIÓ I D'ATENCIÓ ALS CONFLICTES SOCIALS EN L'ADOLESCÈNCIA. HA ESCRIT DIFERENTS LLIBRES SOBRE AQUEST TEMA, ELS ÚLTIMS: VALORS JOVES I SEGLE XXI (1993), AQUÍ... UN AMIC (QUADERNS EDUCACIÓ ÈTICA. 1993), MEDIACIÓ I JUSTÍCIA JUVENIL (1994), LA VIOLÈNCIA I ELS VIOLENTS (1995), DROGAS Y ADOLESCENTES (1996).

EN EL PERÍODE 1989 - 1994 HA ESTAT RESPONSABLE DE L'ÀREA D'INVESTIGACIÓ DEL CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS I FORMACIÓ ESPECIALITZADA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA.

EN L'ACTUALITAT TREBALLA COM A PROFESSIONAL LLIURE, DEDICAT A LA DOCÈNCIA, L'ORIENTACIÓ I LA SUPERVISIÓ EN L'ATENCIÓ ALS ADOLESCENTS I JOVES, AIXÍ COM EN LES POLÍTIQUES QUE ELS AFECTEN.

QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

8

JAUME FUNES ARTIAGA

LES AULES
TALLER
I ELS
ADOLESCENTS
EXCLOSOS

SERVEIS DE CULTURA - ICE - HORSORI
POPULAR

Fundació Cultural

Universitat
de Barcelona

Editorial

Director: Josep Francí

Consell de redacció: Modest Reixach, Josep Anton Blasco, J.M. Bermudo

Traducció i assessorament lingüístic: Montserrat Fullola i Pericot

Primera edició: Febrer 1997

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ésser reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense la prèvia autorització de la marca editorial.

Fundació Serveis de Cultura Popular. c/ Provença, 324, 3r. (08037) Barcelona
ICE Universitat Barcelona. Pg. Vall d'Hebron, 171. Llars Mundet.

Edifici Migdia. 08035 Barcelona.

Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona

© Jaume Funes Artiaga

© Fundació Serveis de Cultura Popular - © ICE Universitat de Barcelona

© Editorial Horsori

Dipòsit legal: B-8.191-1997

ISBN: 84-85840-53-4

Imprès a Editorial-Gráficas Signo, S.A. Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona)

Agraïments

Aquest llibre ha nascut gràcies a la col·laboració de moltes persones. Especialment haig d'agrair l'ajut i les aportacions de:

Sergi Aguilera
Jordi Heras
Teresa Mena
Sílvia Trevisan
Francisco Chaves
Damià Plans
Jordi Sellarés
Pepa Domingo
Lluís Camós
Manoli Prada
Xavier López
Santi Moreno
Joan Brulla
M^a del Mar Muro
Mercedes Delgado
Joan Girona
Joan Valls
Modest Reixach

Índex

1. INTRODUCCIÓ	13
2. METODOLOGIA DE L'ESTUDI I UBICACIÓ DE LES "AULES TALLER"	17
3. L'ADOLESCENT, L'ESCOLA I EL SEUS CONFLICTES	21
3.1. Recorreguts paral·lels, mútuament determinants, amb possibilitat de curtcircuit	21
3.2. Cap a una visió global de l'adolescent alumne	22
3.2.1. Adolescents per força, amb els seus estils de vida i les seves tribus acollidores	23
3.2.2. La lectura en clau evolutiva	25
3.2.3. Situar adequadament els conflictes	26
3.2.4. Algunes dimensions del conflicte escolar	27
3.2.5. Sota el caliu d'un clima emocional intens	28
3.2.6. Adults frontó amb parets toves	29
3.2.7. Adults propers i positius	31
3.2.8. No hi ha adolescent sense grup	32
3.3. Pel mig també hi ha les necessitats i les dificultats socials	33
4. PER A QUÈ NEIXEN LES AULES TALLER. ENTRE EL PROJECTE DE BARRI I EL RECURS ESPECÍFIC	35
4.1. Un xic d'història	35
4.1.1. Cal pensar en els exclosos	36
4.1.2. Neixen en barris concrets, de la preocupació pels seus joves	37

4.1.3.	Primer van ser un centre obert	38
4.1.4.	Han de servir per als menors en situació de dificultat social.....	39
4.1.5.	Esdevenen recursos especialitzats	39
4.2.	Crisis, canvis i desaparició	40
4.2.1.	Estabilitzar les finances o estar al servei de Benestar Social.....	40
4.2.2.	La mort per inanició i manca d'ubicació i suport	41
4.2.3.	Passar a ocupar-se de l'adolescent despenjat ...	42
4.3.	Una ubicació complexa	43
4.3.1.	Ni de Benestar Social ni d'Ensenyament	43
4.3.2.	Descol·locats entre l'atenció primària i l'especialitzada	44
4.3.3.	La relació entre la iniciativa social i les administracions	45
4.3.4.	Convenis de tota mena	46
5.	QUI SÓN ELS NOIS I NOIES DE LES AULES TALLER	47
5.1.	Sempre hi ha una definició implícita de "col·lectiu assistible"	47
5.2.	El recurs ha condicionat la demanda. Criteris de selecció	50
5.3.	Algunes velles i noves tipologies d'adolescents	51
5.4.	Clients de l'escolarització obligatòria.....	52
5.5.	Entre el maltractament i la fragilitat social	53
5.6.	Les noies i els adolescents d'altres cultures.....	54
6.	APROXIMACIONS A LA SEVA MANERA DE SER	57
6.1.	Què determina les seves característiques	57
6.2.	Tenen les característiques bàsiques dels exclosos	58
6.3.	Entre la hiperactuació i l'apatia	60
6.4.	Desestructuració personal	61
6.5.	Habitants de passadissos amb dificultats per a llegir i escriure	61
6.6.	Famílies fràgils. Pares i mares superats	64
7.	LA LLISTA DE NECESSITATS EDUCATIVES	67
7.1.	Evitar l'entrada definitiva en el conflicte.....	67
7.2.	Trencar la dinàmica que condueix del fracàs a la inhabilitació	68
7.3.	Recuperar els instruments per continuar aprenent	69
7.4.	Facilitar el procés d'incorporació social	70

8. QUÈ ES FA AVUI A LES AULES TALLER	71
8.1. Alguns objectius generals	72
8.2. Intentar tres suplències	73
8.3. Tot practicant	75
8.4. Una organització per àrees	76
8.5. Curar la ferida escolar	77
8.6. De la fusteria a la informàtica	79
8.7. L'aula fora de l'aula. Les sortides	80
8.8. Assemblea i dinàmica de grup	81
8.9. La parella educativa	82
8.10. Dimensions i volum d'activitats	84
8.11. Un, potser dos anys	85
8.12. Què és el que es pretén i què és el que es fa?	85
9. SEGUIMENT, SEGUIMENT, SEGUIMENT... ..	89
9.1. La tutoria del dia a dia	90
9.2. Tutoria individual, tutoria grupal	91
9.3. Reunir-se, observar, avaluar	92
9.4. Ocupar-se de la família	95
9.5. El seguiment global, el seguiment impossible	96
10.... I, DESPRÉS, QUÈ?	99
10.1. La preocupació per la sortida	99
10.2. Tornar a l'escola	101
10.3. La formació per al treball	102
10.4. Els que abandonen i la proposta d'objectius limitats .	103
11.ON ÉS LA CLAU DE L'ÈXIT?	107
11.1. Sentir-se lliure en un altre "cole"	107
11.2. Una preocupació flexible i raonablement global	108
11.3. El que fan i com ho fan pot ser atractiu	109
11.4. A base de compromisos i pactes	110
11.5. En la proximitat educativa	111
11.6. Amb preocupació sostinguda per la integració	113
12.PROPOSTES DE FUTUR	115
12.1. Què significa escolarització obligatòria	115
12.2. L'escola pot ser com l'aula taller	117
12.2.1. Altres maneres d'educar els adolescents	117
12.2.2. El ventall de la diversitat	118
12.2.3. Poden començar als 12. Hem de pensar què faran als 16.	120
12.2.4. Escola especial: ni parlar-ne	121
12.3. Propostes de transformació	122

12.3.1. Potenciar el centre obert, l'espai d'acollida adolescent	123
12.3.2. Evolucionar cap a la formació post-obligatòria	124
12.3.3. Serveis pont i aules adscrites	125
12.3.4. Recurs de suport a l'escolarització durant l'ESO	126
12.4. L'escola i els educadors no formals	129
13. APÈNDIX: EIXOS BÀSICS D'UN PROGRAMA DE RELACIÓ MUNICIPAL AMB LES ESCOLES DE SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA	131
13.1. Propostes per a un programa	133
14. ANNEX	137
15. BIBLIOGRAFIA	145

1. Introducció

A partir de les crisis econòmiques dels anys 70, la població juvenil passa a ser un dels col·lectius més afectats per la desocupació. D'una manera especial es produeix, primer "de facto", i després "de iure", un increment de l'edat d'entrada en el sistema productiu. Als 14 anys s'acaba l'escola però encara no és possible treballar. Entre els 14 i el 16 anys apareix un terreny de ningú que generarà diverses situacions de conflicte educatiu i social.

En una primera etapa, percentatges molt importants d'adolescents resten fora de qualsevol sistema. Són els «nois i noies del carrer», obligats a passar si més no dos anys de la seva vida sense fer res, exclosos precoçment del sistema escolar i sense poder incorporar-se al sistema productiu.

Progressivament, la millora de les condicions educatives de l'EGB i l'ampliació de l'oferta d'educació secundària permeten una gran extensió del nombre d'adolescents formalment escolaritzats. L'abandó precoç i els resultats negatius, però, acompanyen aquesta recol·locació dels adolescents a les aules.

És una dada coneguda que els processos de dificultat i conflicte social estan intrínsecament relacionats amb dificultats i conflictes amb la institució escolar. També és conegut que per poder treballar amb adolescents en situació de dissociabilitat és necessari trencar l'anomia espacial i temporal que comporta la vida de carrer i situar-los en espais formatius en els quals sigui possible influir en el procés de socialització. Alhora, les possibilitats d'incorporació al sistema productiu -difícil per a tothom- esdevenen impossibles per a aquest col·lectiu si el seu bagatge escolar es queda en els nivells mínims i problemàtics amb els quals acabaren l'EGB.

L'educació compromesa amb allò social, i respectuosa amb la diversitat, ha tingut durant l'última dècada una especial preocupació per evitar l'exclusió definitiva del sistema escolar d'aquells adolescents que tenen més dificultats socials, alhora que treballava perquè poguessin retornar els exclosos. Una gran part d'aquests esforços podríem agrupar-los a l'entorn de l'expressió «*educació compensatòria*» (si més no perquè les fonts oficials de finançament provenien d'aquest concepte).

Dintre del sistema reglat s'han produït diversitat d'experiències, no gaires, amb noms diferents segons el moment històric: pre-formació professional, grups flexibles, blocs d'especialitats integrades, tractament de la diversitat, etc.

Tot i això, grups significatius d'adolescents, entre els 14 i els 16 anys, seguien al marge del sistema escolar i sense poder accedir als recursos de formació ocupacional i laboral que s'anaven creant per esmorteir l'impacte de l'atur entre els joves.

A nombrosos municipis de Catalunya, principalment des d'àmbits de treball i educació socials, van sorgir iniciatives d'educació no reglada destinades a actuar sobre els que quedaven fora del sistema i presentaven mancances i dificultats socials, fàcilment abocats al conflicte social i a l'exclusió. Aquestes experiències, bastant diverses, rebien noms com ara «aula taller», «pretaller» o «centre obert». Totes elles podem dir que tenien en comú el fet d'ocupar-se d'adolescents no incorporables al sistema educatiu reglat (en les condicions que l'escola secundària té o tenia en aquell moment en el seu municipi), en el si d'un projecte més global d'intervenció, mitjançant procediments de seguiment educatiu, amb processos d'aprenentatge molt lligats a la manipulació i la pràctica, connectats amb les seves motivacions adolescents i amb una certa projecció laboral.

Aquest panorama canviarà radicalment quan en els propers cursos es produeixi a Catalunya la implantació general de la reforma educativa, que converteix l'educació secundària obligatòria en una etapa comuna i universal per a tots els nois i noies fins als 16 anys. Les experiències fora del context formal reglat han de desaparèixer, perquè l'escolarització fins als 16 anys ha passat a ser un dret per a tothom que l'escola normalitzada no pot obviar. En l'escolarització obligatòria hi ha implícita l'obligació de tenir en compte la totalitat i la globalitat de l'adolescència en un territori.

Tanmateix, la realitat no canvia per real decret. Molts dels professionals que fins ara han organitzat solucions alternatives no creuen que l'escola pugui entomar aquests nois i noies amb els quals ells treballen. En qualsevol cas tot dependrà de com es plantegi la seva acollida. També, el fet que d'aquests adolescents ja se n'ocupi formalment

el sistema general d'ensenyament pot fer pensar a les administracions locals i als departaments especialitzats que ja no cal ocupar-se d'ells.

Sembla raonable pensar que aquest procés d'integració es faci tenint en compte les experiències i cercant fórmules organitzatives que incorporin les maneres de fer que fins ara han fet recceir les actuacions que es duïen a terme fora del sistema. Els nois i noies amb dificultats socials tenen dret a ser escolaritzats fins als 16 anys en condicions mínimament atractives i engrescadores. Els educadors i treballadors socials han de dissenyar els seus projectes d'intervenció comptant amb l'escola. Perquè les dues coses siguin possibles potser és necessari pensar els projectes educatius dels propers anys a partir de les experiències alternatives creades i mantingudes fins ara fora del sistema escolar.

Aquest text pretén no sols rescatar de l'oblit una part important d'experiències i plantejaments educatius. Aspira a ajudar en la reflexió pràctica que en els propers anys haurà de produir-se, tant entre els responsables i els educadors i educadores de secundària, com entre els responsables i professionals de l'atenció social. Els canvis en la realitat dels adolescents dels barris i la implantació de la secundària obligatòria creen un marc nou per al disseny i organització de recursos d'atenció, d'acompanyament i d'educació dels adolescents.

A les pàgines que segueixen trobareu en primer lloc -després d'explicar com hem obtingut les idees i les propostes- una reflexió general sobre la relació entre adolescència i escola i l'abast del seus conflictes. A continuació comencem l'anàlisi de la petita història i l'evolució de les aules taller així com d'algunes de les contradiccions que s'han anat produint. Després, reconduïm el debat cap a qui són i com són els adolescents que avui són a les aules, així com les necessitats bàsiques a les quals haurien de tenir resposta. La part central la constitueix el resum d'allò que es fa a les aules i algunes de les diverses maneres de fer.

Acabem el text amb una síntesi del que considerem elements clau d'aquestes experiències i amb una sèrie de propostes de futur, tant per a l'escola com per a la transformació de les actuals aules taller. Finalment, hem volgut complementar el treball sistematitzant algunes reflexions sobre les possibilitats que l'ESO dona per considerar la diversitat, així com sobre el que haurien de ser els elements bàsics d'una proposta de treball de l'Administració local amb l'escola secundària obligatòria.

2. Metodologia de l'estudi i ubicació de les "aules taller"

Aquest treball neix d'un encàrrec de recerca fet per la Fundació Serveis de Cultura Popular. El seu nucli principal té com a base les experiències d'una desena d'aules taller, de diversos indrets de Catalunya, que encara funcionaven el curs 95-96. Es van seleccionar en base a tenir presents experiències barcelonines i experiències d'altres municipis més petits i amb altres estructures de població. S'han estudiat organitzacions i recursos més voluminosos i petites aules taller. També s'ha volgut tenir present la diferència entre aules taller municipals i aules promogudes i gestionades per diferents iniciatives socials.

La forma essencial de treball ha estat: 1) una visita al recurs; 2) una o dues converses de llarga duració –a partir d'un guió obert comú– amb responsables, educadors i educadores implicats en la seva gestió; 3) la recollida de materials bàsics, principalment els projectes educatius, les últimes memòries i algunes propostes didàctiques. Les converses i els materials han estat transcrits i analitzats amb posterioritat d'acord amb uns criteris per tal de considerar allò més significatiu.

Després d'un primer buidat es va fer una sessió de debat conjunt, en la qual van participar educadors entrevistats de totes les aules i algunes persones alienes, però implicades en l'educació o l'atenció social. El debat conjunt va girar a l'entorn de qüestions que no eren coincidents en totes les experiències, així com d'interrogants que necessitaven respostes dels professionals directament implicats. Materials redactats incomplets han estat donats a llegir als educadors i educadores implicats perquè poguessin fer noves aportacions.

Algunes idees provenen també de la participació de l'autor en es-

pais de debat conjunt o de formació, sobre temes similars, que s'han celebrat durant aquest curs¹. Al marge del grup d'aules més estudiat, també s'han tingut en compte materials i experiències escrites d'altres aules.

El grup principal d'experiències que ens ha proporcionat les idees és el següent:

NOM	LOCALITAT	TIPUS D'ENTITAT
<i>Centre Esclat. Aula taller</i>	L'Hospitalet. Bellvitge	Iniciativa social privada
<i>Pretaller</i>	Manresa	Municipal
<i>Pretaller</i>	Igualada	Municipal
<i>Centre Juvenil Martí Codolar. Aula taller</i>	Barcelona. Zona Horta-Montbau	Iniciativa social privada
<i>Centre Obert Sant Roc</i>	Badalona. Sant Roc	Municipal
<i>Aules Taller</i>	L'Hospitalet. Collblanc i Gornal	Municipal
<i>Pretaller "Cruïlla"</i>	Barcelona. Ciutat Meridiana	Iniciativa social privada
<i>Centre Infantil i Juvenil de Marianao. Aula taller</i>	Sant Boi. Marianao	Iniciativa social privada
<i>Curs d'aprenentatges professionals</i>	L'Hospitalet. Bellvitge Centre d'Estudis Joan XXIII	Iniciativa social privada

No hem ampliat el grup d'experiències a estudiar, al marge de les limitacions de temps, perquè creiem que aquestes representen la gran majoria de variables diferents que cal considerar, i perquè hem pogut constatar que, malgrat les diferències, el discurs educatiu i social és en gran part coincident i repetitiu, per la qual cosa no s'amplia excessivament considerant un nombre més ampli de casos. En algun cas hem volgut tenir presents diferents experiències en un mateix municipi, però que comportaven un ventall de propostes, a l'entorn de la mateixa població.

Per un criteri purament pragmàtic hem optat pel nom genèric d'«aula taller» per designar les experiències analitzades. No tenim cap raó per defensar-lo per sobre d'altres, és una simple fórmula pràctica.

Simultàniament, a més de les aules taller existeixen experiències similars en edats properes i en contextos institucionals diferents que cal tenir presents. Com que en els materials, llibres i articles es fan servir noms diversos hem construït el quadre següent perquè se situïn les experiències del tipus aules taller en el conjunt de les similars.

¹ Per exemple:

«Pretallers i orientació de futur en el marc dels serveis socials». Sant Boi, novembre 1995. Diputació de Barcelona.

«Els 14-16 anys: problemàtica escolar i inserció social». Barcelona, octubre 1995. Universitat Ramon Llull.

**PRINCIPALS EXPERIÈNCIES DE RECUPERACIÓ EDUCATIVA
AL VOLTANT DELS ADOLESCENTS EXCLOSOS**

DINS DEL SISTEMA ESCOLAR	NOMS	PRETENSIONS	SITUACIÓ ACTUAL
Reglat			
Cicle superior d'EGB	• Pretaller • Aula taller • Educació Compensatòria	Es tracta de fórmules diverses de crear recursos i reforços complementaris, dins de l'escola d'EGB, per reduir el fracàs que es manifesta en els últims anys d'escolarització obligatòria	Pràcticament en desaparició total
FP-1	• Pre FP	Reduir el nombre d'alumnes que abandonaven amb facilitat la FP i el nombre dels que ni tan sols es matriculaven	Va néixer amb la FP en els centres que s'obrien en barris amb forta marginalitat social. Progressivament va desaparèixer o va ser canviada per altres propostes d'atenció a la diversitat
	• Aprenentatge d'oficis (AO) • FP adaptada	Adaptació de la formació professional, amb predomini de les activitats de taller, destinada a grups d'adolescents que es preveu que no assoliran els objectius generals	Creat en algunes escoles, amb fórmules diverses, en el marc de l'educació compensatòria. Desapareixen amb la implantació de l'ESO.
No reglat			
FP-1	• Curs d'aprenentatges professionals i altres experiències similars²	Té pretensions d'acollida d'adolescents que poden ser exclosos del sistema escolar. Proposa una actuació dins de l'escola però profundament diferent de la formació professional reglada. Pretén facilitar l'accés a la formació ocupacional o similars	Ha de transformar-se amb l'aplicació de l'ESO i podria desaparèixer si no té suport institucional. (Es portada a terme en escoles de barri concertades)
Escoles d'adults	• Accés al graduat escolar	Repescar nois i noies de quinze i setze anys fora del sistema escolar i motivats per obtenir un títol mínim. Intenten la desconflictuïtzació dels aprenentatges i la motivació per alguna formació permanent	En desaparició. Depenrà de com es re-defineixin les escoles d'adults respecte als programes de garantia social (PGS)

² Es tracta d'experiències que estan dins del marc reglat però que no s'ajusten a totes les formalitats i segueixen maneres de fer molt més flexibles i creatives.

FORA DEL SISTEMA ESCOLAR	NOMS	PRETENSIONS	SITUACIÓ ACTUAL
< de 14 anys			
		Fan educació en el lleure però també assumeixen tasques de seguiment de l'infant i de la seva família. Organitzen activitats de reforç escolar o d'aprenentatges instrumentals complementaris. Algunes són activitats de taller	En situació de transformació i canvi. Molt hipotecades perquè han d'acollir majoritàriament població de Benestar Social
14-16 anys			
	• Centres oberts³ • Centre obert • Pretaller • Aula taller	És el grup d'experiències al qual es refereix aquest treball, sota el nom genèric d'aula taller. Són experiències fora del sistema escolar, acollidores dels adolescents, amb projectes formatius i preocupades per l'acompanyament cap a recursos formatius connectats amb el sistema laboral	Obligades a transformar-se per la implantació de l'ESO
> de 16 anys			
	• Escoles taller	Formació laboral a l'entorn d'un projecte de rehabilitació, de construcció o d'intervenció sobre el medi. Amb format laboral i pensada per facilitar l'accés al treball de col·lectius amb determinades dificultats per a fer-ho	No ha estat quasi mai un instrument de fàcil accés per als joves que tenien dificultats i conflictes socials. El seu marc regulador és de l'INEM. Tendeixen a desaparèixer
	• Formacions ocupacionals	Formacions de diversa durada, lligades a un ofici o ocupació concreta. Algunes estan dissenyades per als col·lectius joves amb especials dificultats d'inserció	En augment i procés de canvi. Necessiten d'adaptació al nou sistema escolar i a les característiques dels adolescents i joves

³ Atenció al fet que l'expressió centre obert reflecteix tres recursos diferents:

- un espai residencial per a menors que és obert, és a dir que els menors surten i entren (Centre de menors obert)
- un espai tan sols diürn, en el qual es fan diverses accions de suport als infants, des de l'acompanyament matinal a l'escola o el dinar del migdia
- un espai de temps lliure, normalment de tarda, en el qual es fan activitats d'educació en el lleure i de suport a la família i a l'escolarització.

Aquí ens referim a aquestes dues últimes propostes.

3. L'adolescent, l'escola i els seus conflictes

Abans de considerar el que han estat les aules taller i el balanç educatiu que avui poden aportar al procés d'aplicació de l'ESO, així com a la construcció d'estructures i fórmules per atendre la diversitat, he considerat oportú incloure una reflexió general sobre el que comporta posar en relació obligatòria l'escola i l'adolescència. Les aules taller no són altra cosa que respostes educatives a diferents adolescents que, per raons diverses, han entrat en incompatibilitat i conflicte (mutu) amb l'escola. Per entendre el seu sentit, la seva lògica, cal començar aclarint el sentit d'aquesta relació.

3.1. RECORREGUTS PARAL·LELS, MÚTUAMENT DETERMINATS, AMB POSSIBILITAT DE CURTCIRCUIT

Malgrat que sovint la definició de la interrelació entre adolescència i escola apareixerà en termes de confrontació i conflicte, **hauríem d'analitzar-la en termes de recorreguts paral·lels**, sovint coincidents i amb influència positiva mútua, a vegades confrontats. El recorregut adolescent no s'entén sense el recorregut escolar. L'itinerari escolar no té vida autònoma separat de l'itinerari adolescent. L'adolescència i l'escolarització **comporten una història, un recorregut marcat per encontres i des-encontres, esdeveniments feliços i infeliços**.

Podríem dir que, per tal de considerar les dificultats, les friccions

que poden aparèixer en aquesta relació, cal considerar tres tipus de possibles confrontacions:

- a) **Les discordances culturals.** L'excessiva distància –o la discordança– entre les cultures vitals, existencials, del grup adolescent en què s'inscriu l'alumne i la cultura institucional i educativa de l'escola a la qual ha d'anar. Distància que de vegades ells i elles arriben a situar entre allò que és viu (el seu món) i allò que és mort (moltes activitats i matèries de l'escola), però també entre les cultures de la diversió i l'obligació, entre el reglament d'ordre intern i les seves visions de la responsabilitat, entre un estil de vida i unes pràctiques escolars⁴.
- b) **Les discordances evolutives.** L'oblit escolar que quasi tot el que fan i el que són té una explicació en clau adolescent. El posar-se d'esquena i no entendre que la condició adolescent ho impregna tot. Des de la seva perspectiva, és la distància de qui se sent bullint, alterat, enmig d'una situació complexa que li provoca entusiasme i neguit alhora. Una situació que amb facilitat provocarà curtcircuits amb les demandes i pressions de l'escola. L'adaptació o la inadaptació, el conflicte, l'èxit o el fracàs depenen de com visqui la seva adolescència i de com sàpiguen els educadors i educadores estimular-la o, si més no, no interferir-la.
- c) **Les discordances acumulades.** En arribar a l'adolescència els nois i noies ja han tingut una llarga història de relació amb l'escola, els educadors i educadores i els aprenentatges. Una part important de la seva identitat infantil és identitat escolar. Una part del seu posat davant de la institució, els seus professionals i les tasques a fer està condicionada per l'experiència acumulada. Les tensions entre l'adolescent i l'escola secundària no apareixen, en part, si la proposta escolar és viscuda com a nova, com a diferent, si la relació educativa és d'una altra mena, si no es basa en la identitat negativa adquirida, si planteja altres tasques a fer o, si més no, a fer-ho d'una altra manera.

3.2. CAP A UNA VISIÓ GLOBAL DE L'ADOLESCENT ALUMNE

Amb freqüència he insistit en el fet que la dificultat per abordar els problemes dels adolescents sorgia de la nostra dificultat per entendre

⁴ Segons DUBET, F. (1991). "*Les Lycéens*". París, Ed. Seuil. Els adolescents escolars entenen, per exemple, per "matèria viva" aquella que "està oberta a la societat i pot ser controlada per l'alumne". Les "mates" no ho són perquè "Com es pot reflexionar sobre coses mortes i qüestions que prohibeixen les respostes personals?"

i comprendre els adolescents. A vegades, des de la perspectiva clínica o des de la simple sociologia, fem aproximacions reduccionistes a l'adolescència. Des de l'escola, de vegades, ni tan sols això. Però és necessari tenir una visió una mica més global, un apropament que integri diverses perspectives. Al meu entendre és necessari observar i comprendre els adolescents com a mínim amb una triple perspectiva, sense que sigui possible prendre posició tan sols en una d'elles:

1. Els i les adolescents com a producte social i històric concret.
2. Els i les adolescents com a subjectes que estan vivint una etapa evolutiva i que tenen un conjunt de trets psicològics comuns.
3. Els i les adolescents com a personatges que ja tenen història i que han acumulat algunes dificultats que sorgeixen especialment en aquest moment.

Cadascun d'aquests enfoc –no separables– ens aporta elements per a comprendre els tres tipus diferents de discordances amb l'escola.

3.2.1. Adolescents per força, amb els seus estils de vida i les seves tribus acollidores

Per resumir la primera línia d'aproximació s'ha de començar per recordar que l'adolescència fa molt poc que ha passat a ser una etapa universal, que vivim justament el moment en què s'ha consolidat (en la nostra societat occidental) com a etapa obligatòria i inevitable. Durant uns anys els individus es troben condemnats a no ser nens, a intentar ser joves, a transitar, a poc a poc, cap a la vida adulta. Com a primer enfoc, cal considerar l'adolescent com a membre d'un conjunt social diferenciable, per raons d'edat i per raons de generació.

Durant anys, la seva definició social serà el «no-ser», no ser un nen, no ser gran, i percebre que els que l'envolten tampoc s'aclareixen sobre allò que esperen d'ells, ni de què els fan responsables o què els permeten fer. Seran bastants anys d'indefinició i d'expectatives confuses. Ni ells i elles ni nosaltres sabem què pinten dins la societat. Se'ls ha allargat el temps del dubte i la incertesa. Ens equivocariem si pretenguéssim exigir-los una maduresa i uns comportaments adults.

L'adolescència, com a nova categoria social, és massiva (els adolescents i joves han estat el grup més nombrós de la societat) però, també és diversa. No existeix l'adolescència, existeixen diversos grups d'adolescents. No hi ha un projecte educatiu universal per a ells. Treballar-hi implica conèixer el barri en què viuen, la història de la qual provenen. No es pot ser especialista permanent en adolescents. Cada realitat social i cada context històric produeixen grups d'adolescents enormement diversos, fins i tot enfrontats entre si.

Representa un error parlar dels adolescents en abstracte, sense tenir present el barri, el medi social i físic, el context en el qual es desenvolupa la seva adolescència. Moltes de les incompatibilitats que sorgeixen entre l'escola i l'adolescència són en primer lloc fruit d'un profund distanciament entre escola i medi social, escola i entorn. Distanciament que, a més, és entre escola i tipus d'adolescent que hi acudeix, especialment d'alguns. Si, tal com dèiem, la generalització de l'escolarització en aquestes edats ha comportat l'aparició per aules i passadissos de nous escolars, això vol dir que caldrà revisar alguns patrons sobre el que considerem alumne idoni, escolar acceptable⁵. Alguns tipus (algunes "tribus" si utilitzem el llenguatge de moda) no s'assemblen gaire a aquest patró, però això no vol dir que siguin enemics de l'escola i de nosaltres.

Els projectes educatius s'han de fer pensant en uns territoris, en uns barris i en uns tipus d'adolescents. La primera diversitat amb què cal comptar és una diversitat de territori, una diversitat d'adolescències.

Sense negar la seva existència (cosa que potser en un moment d'ideologia conservadora pot estar de moda), no em refereixo aquí simplement a les explicacions sociològiques que ens fan recordar que l'èxit i el fracàs escolar, l'adaptació i la inadaptació a l'escola estan lligades a les condicions socials⁶. Ni tan sols vull recordar que ser o no ser adolescent, tenir un tipus o un altre d'adolescència té a veure amb les condicions materials, amb les condicions socials i culturals en les quals es viu.

El que voldria destacar és que parlar d'adolescents i de joves avui, és parlar d'estils de vida, de cultures, de processos de socialització en espais i contextos molt diferents de les generacions anteriors. Allò que, de vegades, s'interpreta com a conflicte o violència sovint no deixa de ser l'expressió d'una estètica dominant dura. Allò que, de vegades, interpretem com a desinterès, sovint és interpretació de la vida en funció d'altres cultures (subcultures) del plaer i l'obligació. Fer "campana" el dilluns al matí pot no ser un problema d'absentisme, sinó de prolongació necessària del "descans" del cap de setmana. Etc. etc.

⁵ En general, el "bon" alumne és el que és eficaç en les tasques escolars, es mostra interessat i actua educadament, amb cortesia i amabilitat. (Vegeu, p.e. les opinions recollides a DUBET, F.) En diversos estudis en curs sobre aplicació de l'ESO, hem pogut constatar que els alumnes classificats pels tutors com a "indisciplinats", o que tenen una "actitud desafiadora", no aconsegueixen el títol final pràcticament en cap cas.

⁶ En estudis en curs hem pogut comprovar que les diferències de condició social poden duplicar o triplicar la insuficiència al final de l'ESO.

Malament podríem entendre el món adolescent sense saber com es construeixen els estils de vida, quin valor té “disfressar-se” d’una manera o d’una altra, tenir un llenguatge propi, entusiasmar-se per una música o un soroll. El seu món escolar no és explicable sense l’extraescolar, la setmana sense el cap de setmana. Educar, aprendre, tenen a veure amb les maneres d’actuar, amb les activitats dominants, amb les maneres de relacionar-se, amb les maneres d’interpretar els esdeveniments, amb les maneres de gaudir o de patir (tot això són cultures o estils de vida que els diferencia).

Si l’adolescència és fonamentalment una part d’aquest llarg procés de transició des de la infància fins a la vida adulta, una part clau d’aquest itinerari està constituïda per allò que anomenem el procés d’adquisició i integració, en la seva persona, de les lògiques de funcionament de la societat en què viuen. Aquest procés és habitualment difícil per a la majoria d’ells i té lloc en allò que acostumem a anomenar un context de dominància múltiple. És a dir: no s’esdevé bàsicament ni a la família ni a l’escola, sinó sota la múltiple influència de les relacions informals, del carrer, dels espais de lleure, dels mitjans de comunicació, etc. És en el si d’aquest context múltiple on es troben els estímuls per a viure i, fins i tot, per a anar a l’escola.

3.2.2. La lectura en clau evolutiva

La consideració de l’adolescent com a personatge evolutiu, que comparteix amb els seus coetanis un seguit de trets característics, derivats del seu procés de canvi i transformació, de la seva entrada en una etapa diferent de la vida, és la més tradicional dintre del món educatiu. Sempre hem defensat la necessitat d’adaptar a les característiques evolutives la manera d’instruir i educar. La teoria dels cicles educatius es basa en gran mesura en la dels cicles evolutius. En parlar de l’adolescència com a període evolutiu el que fem és destacar el procés de personalització dels nois i noies d’aquesta edat, destaquem el conjunt d’elements que expliquen, des d’una gran part de les seves conductes, fins a les maneres i condicionaments de les seves formes d’aprendre.

Sense contradir el que hem destacat a l’apartat anterior, sense negar la necessitat de saber quelcom sobre la música màquina o els bars benèvols on es refugien els alumnes, dedicarem una mica més d’espai a reflectir com són per dintre els adolescents i com afecta això en la seva relació amb l’escola. És la seva condició evolutiva adolescent la que determina les nostres possibilitats d’educar, les seves possibilitats d’evolucionar positivament. Si resumim aquests condicionaments podríem dir que són, substancialment, de dos tipus:

- D'una banda la implicació i simbiosi pregones entre el moment vital, el moment evolutiu i el procés educatiu (inclosos els aprenentatges).
- De l'altra, el caràcter especial i específic de la relació que s'estableix entre l'educadora o educador i els seus alumnes.

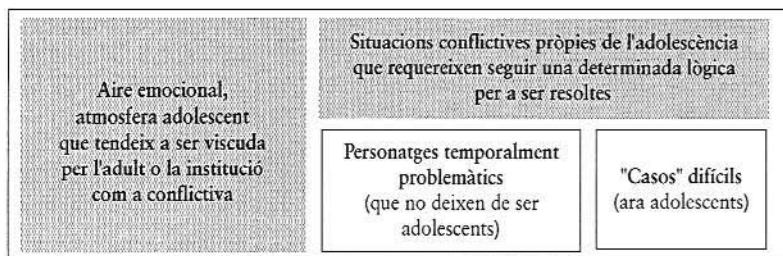
Sense poder renunciar a la perspectiva més «social», també hem de mirar els adolescents com a personatges que es troben en una etapa evolutiva de la vida, que passen per una etapa amb una lògica i unes característiques pròpies. Tampoc es tracta ara de fer el resum de la psicologia evolutiva de l'adolescència, sinó de destacar alguns trets que ens ajudin a entendre una part del seu món.

Primer de tot són adolescents. És a dir, per trobar sentit a tot allò que fan, en primer lloc, cal posar-se en clau adolescent, saber observar-los, escoltar-los, llegir-los, interpretar-los (sense esbiaixaments) en tant que personatges que passen per una etapa de la vida amb un sentit evolutiu propi. Abans que psicòpates són adolescents descontrolats, abans que personatges sense interès són subjectes abstrats pel que els passa per dins, abans que transgressors són personatges a la recerca d'una identitat; l'adaptació o la submissió poden ser difícils perquè això comportaria semblar que tornen a ser infants, l'expressió d'un conflicte pot no coincidir amb la realitat objectiva del conflicte, etc. etc. La major part de les tensions entre adolescència i escola es produeix perquè aquesta no té present aquesta condició dels seus alumnes. O continua considerant-los infants, o no vol tenir present de cap manera aquesta condició bàsica seva.

3.2.3. Situar adequadament els conflictes

Ha de tenir-se molta cura en parlar de conflictes a l'escola secundària. L'alumne en conflicte és prioritàriament algú que ha traspassat al procés d'escolarització totes les tensions de la seva adolescència, sense que l'escola hagi tingut habilitat o capacitat per a derivar-les o canalitzar-les. O, viceversa, algú de qui l'escola no sap tenir present el paper determinant de la seva condició evolutiva. La incapacitat per a llegir els adolescents porta a l'atribució de problemes allà on no n'hi ha, a la generació d'incompatibilitats mútues, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comportaran problemes d'exclusió social.

Si féssim un diagrama comparatiu de quins són els conflictes que s'esdevenen a les aules de secundària hauríem de mantenir unes proporcions més o menys com aquestes:



Cal tenir present aquest panorama perquè només quan es tenen previstes les respostes generals són possibles les particulars, les especials. En general, un conflicte sempre fa referència a una incompatibilitat. A l'ESO, sovint serà una incompatibilitat entre la condició adolescent i les formes, les circumstàncies de l'acció educativa, o entre el projecte educatiu necessari i el format institucional que s'adopta.

3.2.4. Algunes dimensions del conflicte escolar

En un treball recent estudiàvem algunes d'aquestes incompatibilitats al final de l'EGB, el BUP i la FP i descobríem que era persistent en tots tres nivells educatius la presència d'un grup d'alumnes als quals vam considerar "*en conflicte*". Vista la seva composició esdevenia clar que no es corresponia exactament amb l'estereotipada categoria d'alumne socialment conflictiu. Ans al contrari, apareixia també en escoles de clientela social afavorida i barris sense mancances. Vam interpretar que un dels components que ho provocava no era estrictament social, sinó que estava determinat per la presència de components evolutius derivats de la transformació adolescent que s'havia encetat, o que havia dominat l'escolarització secundària.

Aquesta situació de conflicte es definia de la manera següent:

"Hi ha un grup d'alumnes —que en el nostre estudi és del 13%— que acaba l'escolarització bàsica en una clara i definida situació de conflicte personal i institucional. Els trets més significatius que defineixen aquest grup són:

- *El tutor el considera conflictiu i no sociable.*
- *Rendiment acadèmic que podria millorar si l'alumne donés alguna importància als estudis. Se'l considera un personatge especialment mandrós.*
- *El resultat són notes insuficients o amb algun suficient.*
- *Des del seu punt de vista, la història escolar ha estat viscuda com a dramàtica, i té una vinculació emocional negativa amb la institució. Entre ells és significatiu el grup dels que no assisteixen a classe.*

Aquest col·lectiu sembla estar format pels que han expressat les inadequacions mútues de forma crítica i amb tendència a la ruptura. El resultat final és de patiment individual, de grup i institucional.” (...)

“Al final del BUP la categoria d'alumnes en conflicte representa el 9 % del grup. Igual que a l'EGB, està definida pel conjunt d'alumnes que tenen una vivència, compartida amb la institució escolar, de conflicte mutu (conflictius, no sociables, mandrosos, que no donen importància als estudis, no assistents, vinculació negativa...).” (...)

“A la categoria d'alumnes en conflicte caldrà afegir, com a nou element diferenciador de les altres tipologies i d'aquesta mateixa a EGB i BUP, la consideració d'alumnes gens capaços. A la FP1 s'ha produït, finalment, l'associació entre expectatives baixes i nul·les per part dels professors (atribuïdes a incapacitats de l'alumne) i conductes conflictives a l'escola. De fet, podríem dir que una part del grup limitada sense expectatives passa a ser conflictiva. Aquesta tipologia representa el 9 % del grup estudiat.”

Per a atorgar la dimensió adequada a aquest grup d'alumnes en un ensenyament secundari que fins ara no era obligatori, cal tenir present, a més a més, que un altre grup important va portar la seva incompatibilitat fins a l'extrem d'abandonar l'escola. Concretament, al BUP ja havien abandonat abans d'acabar un 12 % i a la FP-1 un 29 %.

Com després assenyalarem, una part important dels nois i noies adolescents que assisteixen a les aules són dels “personatges temporalment problemàtics”, que potser ho eren abans fins a un cert punt, però que, sovint, en aquest moment troben una incapacitat institucional de l'escola i dels seus professionals per a reaccionar adequadament a la seva explosiva adolescència. En alguns casos, fins i tot es tractarà d'adolescents despenjats, amb una pèrdua total del seu interès per l'escola.

3.2.5. Sota el caliu d'un clima emocional intens

Són personatges que estan deixant de ser nens i nenes i en aquesta evolució es produeixen transformacions, organitzacions i desorganitzacions de la seva persona. Es deixa de ser i s'intenta ser; s'avança i es retrocedeix; es busca seguretat per pal·liar la permanent inseguretat, es té la sensació que alguna cosa d'un mateix se'n va amb cadascuna de les crisis quotidianes. Alhora, la majoria no són personatges tortu-

⁷ CASAL, J.; FUNES, J.; HOMS, O.; TRILLA, J. (1994). “Èxit i fracàs escolar a Catalunya”. Fundació J. Bofill. Polítiques 9. Barcelona.

rats, patidors, en perenne estat de depressió. Al contrari, si alguna vegada els he fet definir-se amb algun adjectiu (especialment quan tenen al voltant de quinze anys) ho fan majoritàriament amb “simpàtics”, “divertits”, “alegres”, “extrovertits”, o similars.

Si comencem per llegir-los sempre en clau evolutiva, convindrà considerar, per exemple, el seu clima emocional i la seva aparatositat. Els i les adolescents són persones que busquen i practiquen la seva identitat a empentes, que viuen en la inestabilitat de qui per un cantó se sent que no és res, i per un altre fa ús de l'autoafirmació dura de qui es considera que té tot el món al seu davant. Fruit en part d'aquesta situació resulta aquest clima emocional intens, molt sovint desbordat, en què viuen. Emocions i sentiments intensos, entusiasmes i desconsoles formen el clima dia a dia. Una part dels conflictes educatius està associada a aquesta atmosfera. Necessiten sentir-se més còmodes dins de la seva pell, pair la intensitat de les seves emocions. Aprendre a conviure amb l'entusiasme i amb els dies d'abúlia i avorriment d'ells mateixos. Una vegada més s'haurà de prevenir la lectura d'aquests estats en clau de problema i s'haurà de plantejar la veritable qüestió educativa: com donar-los un cop de mà perquè gestionin amb menys dificultat el seu món interior.

A més, hem d'anar amb compte amb la seva aparatositat. L'expressió de les seves dificultats no coincideix sempre amb el grau de dificultat que tenen. Apareixen molt sovint com a molt més problemàtiques del que en realitat són, i s'ha de treure sempre la fullaraca ostentosa que cobreix la realitat. Si els sumem la visió problematitzadora podem construir una mena de còctel explosiu que en absolut ajudi a la construcció tranquil·la de la seva personalitat. Ostentosos i provocadors, o viceversa, els seus problemes tindran sovint un tipus de manifestacions externes que hauran d'interpretar-se des de l'equil·libri i la tranquil·litat.

3.2.6. Adults frontó amb parets toves

Dels altres aspectes que conformarien un cert retrat robot de l'adolescència, em centraré només en dos més: la relació amb els adults i la relació entre iguals. Del primer, recordaré que els adolescents es constitueixen per oposició i per imitació i que l'aprenentatge no s'escapa d'aquesta lògica.

S'oposen, ens neguen, en la necessitat d'afirmar-se. S'oposen a allò que diem i som per afirmar que són diferents. Les normes i els límits, justament perquè vénen del món adult, estan destinades a ser transgredides.

Amb freqüència correm el risc que tot el que té a veure amb la

l'escola caigui de ple en el front de conflictes amb els adolescents. No solem adonar-nos que contestar, transgredir les normes, fumar o beure a la vorera, formen part de l'exercici de la provocació, formen part de la seva afirmació de la diferència. En la mesura que sigui possible ens les hem d'enginyar perquè tota la relació d'aprenentatge no entri en aquest tipus de relació o, si ells ho pretenen, no implicar-nos-hi. En aquesta mateixa línia s'ha de relativitzar l'efecte real de les normes i de les prohibicions i no confiar excessivament en els seus efectes.

Darrera de qualsevol projecte d'acció educativa amb els adolescents ha d'haver-hi l'hàbit pedagògic de la selecció dels conflictes, la capacitat de prendre distància, l'habilitat per aplaçar les respostes. Quan haig de tractar aquest tema amb les mares i pares d'adolescents poso en relleu la facilitat amb què qualsevol dia de la setmana poden aparèixer infinitat de conflictes, fins i tot abans que arribi el migdia (des dels mitjons o les calces al mig de l'habitació fins a l'hora que tornen de classe, pas a pas, passen per la forma amb què contesten a un simple suggeriment)⁸, i mirem d'arribar a la conclusió que cal escollir els conflictes.

A l'escola passa el mateix, no podem viure amb els nois i noies adolescents en peu de guerra contínua. Hi ha transgressions i provocacions que cal no veure, d'altres que cal veure uns dies sí i altres no. Hi ha transgressions i provocacions que tenen més importància que d'altres i no totes requereixen el mateix grau de resposta, ni per a tots els adolescents igual. La importància de la provocació no depèn del nostre orgull adult, de la nostra autoritat posada en qüestió. No sempre cal respondre. No sempre és possible fer-ho sense afegir-hi conflicte i entrar en un carreró sense sortida. Els nois i noies adolescents són provocadors nats i justament el que busquen és la nostra desestabilització.

No és possible viure en una mena de "pax romana" amb ells i elles, llevat que s'accepti un fort nivell d'exclusió i de submissió. Com a adults, els educadors i educadores són la paret del frontó que es necessita perquè la pilota torni i seguir jugant. No poden afirmar-se sense nosaltres. Som però, de vegades, una paret tova que no sempre retorna la pilota amb la mateixa intensitat, que a vegades l'esmoreix o la deriva fora del camp.

Sovint repeteixo que una part important de la clau d'èxit de l'ESO té a veure amb el reglament d'ordre intern amb el qual es doti l'escola. És clau com es discuteix, com es revisa, com s'implanta, quin és el nivell de flexibilitat possible i, especialment, quin és el mecanisme per

⁸ Una proposta per a treballar aquest tema amb els pares i mares pot trobar-se a: FUNES, J. (1995). "Guía para madres y padres preocupados por sus hijos e hijas adolescentes. Aunque no consuman drogas". Cuadernos de prevención FERE. Madrid.

a la resolució de conflictes (no pot ser que sempre acabi imposant-se l'autoritat de l'adult). L'alumne adolescent ha d'arribar a tenir la sensació que l'escola és un espai positiu, que pot fer-lo seu, i on també passen coses que li agraden.

3.2.7. Adults propers i positius

Però no és únicament la funció de frontó la que ens correspon exercir als adults. Es constitueixen igualment en un procés d'imitació, de relació positiva amb els adults que els envolten. Necessiten adults propers i positius que els donin idea i suport de com poden trobar una manera de ser, una manera d'avançar. L'absència d'adults positius al seu voltant els deixa en una solitud plena de dificultats i sense cap projecte de persona en el qual mirar-se. Si durant molt anys estaran en itinerari, en camí, en transició, no necessiten tuteles ni guies, però sí acompanyants. Els resulten imprescindibles tutors, mentors, adults propers i disponibles que caminin al seu costat, observadors atents de les seves demandes, els seus dubtes, els seus entrebancs.

Una vegada més caldrà repetir allò que qualsevol adult que s'acosta a un adolescent és un educador, una educadora. És a dir, influeix, positivament o negativament, en el procés de maduració, representa una proposta de ciutadà o ciutadana adults, suggereix unes maneres de ser i d'estar en la societat.

L'adult proper i positiu no és un col·lega, però sí que és algú que mira de comprendre l'adolescent en la seva globalitat. És qui sap quin és el seu encàrrec però que no defuig d'entomar altres preocupacions i vivències. Qui sap que ha de fer orientació del seu recorregut escolar, però també orientació educativa i, de vegades, vital.

Aquesta disponibilitat i aquesta proximitat ens donarà autoritat per a indicar els límits. Aquests límits que, per la via de la imposició, provoquen oposició i es fa molt més difícil fixar-los. No podem pretendre ser els seus acompanyants únicament i exclusivament per als problemes i els conflictes escolars.

Hem de recordar també que han adquirit la capacitat de descobrir la hipocresia i la falsedat. Més que encastellar-nos en una espècie de dogma inamovible convé que ens anem preparant per a respondre a les preguntes impertinents i sense resposta fàcil, i per a estimular la seva independència de criteri més que per a construir-los un sistema de veritats cegues. Aprenen a ser persones en un món amb multitud de contradiccions.

El segon gran factor clau d'un funcionament positiu de l'ESO té a veure clarament amb la tutoria, amb l'aprenentatge i l'exercici de la funció de tutor. És el tutor o tutora qui pot fer de pont, de mediador,

entre les pretensions de l'escola, de l'ensenyament secundari, i les preocupacions i interessos de l'adolescent. És el tutor o tutora qui ha de negociar i estimular formes diverses de relació amb l'escola i l'aprenentatge en funció de la diversitat de situacions adolescents.

3.2.8. No hi ha adolescent sense grup

Si, per últim, considerem el grup, ens hi haurem de referir com el lloc on l'adolescent comparteix les seves dificultats amb uns altres que estan passant per una situació similar. En ell comparteix problemes, vivències, papers, assaja identitats, busca afinitats. No hi ha adolescent sense grup. Una gran part del treball amb els adolescents és un treball amb grups d'adolescents. Una gran part de la influència que podem exercir és influència sobre el grup d'adolescents. La major part de les conductes són conductes de grup, tenen a veure amb la pertinença o l'exclusió d'un grup.

Les relacions escola-adolescència no són sempre i bàsicament individuals, al contrari, passen gairebé sempre per la mediació del grup. És el grup qui construeix les argumentacions vitals per a interessar-se o no per les activitats de l'escola. És la necessitat de mantenir o no una pertinença el que condiciona convertir-se o no en un acceptable escolar. És en el grup, els grups, on ha d'arribar-se a sentir que l'escola pot ser un territori positiu.

És també per aquesta raó que els alumnes de la secundària arriben a descobrir a l'escola una gran llibertat. Especialment fora de la classe tenen la possibilitat d'escollir el seu estil, les seves amistats, el seus amors, d'introduir-se, poc a poc, en un món juvenil autònom.

Parlar de grupalitat és parlar, però, de diversos fenòmens alhora, des de la pressió de conformitat fins al gregarisme. Per una banda hi ha tot el que té a veure amb les conductes massives (grans grups d'adolescents i joves que participen en actes com ara un concert). Per altra, el grup de col·legues per a la diversió (amb qui se surt, amb qui es passa l'estona...) Finalment, es troben totes les agrupacions d'amistat, de persones amb les quals es comparteixen moments vitals, experiències, dubtes. De la mateixa manera que tindrem en compte la soledat o l'aïllament, haurem de considerar com es crea una moda o quina és la pressió mediàtica que els fa imitar un comportament.

3.3. PEL MIG TAMBÉ HI HA LES NECESSITATS I LES DIFÍCULTATS SOCIALS

Ja hem recordat que les diferències socials condicionen el tipus i la manera de viure l'adolescència, així com els resultats escolars. Tanmateix hem de tenir en compte i no oblidar que, a més, estem parlant d'una edat en la qual l'element social és clau. Estem parlant d'una etapa en què està en joc l'adquisició de part dels elements de la socialització (de la comprensió de les normes i de les cultures de la societat, d'arribar a sentir-se'n membre, d'obtenir una identitat pròpia en relació amb els altres,...)

Hem de recordar també dues qüestions més:

- a) parlem d'una etapa en què la major part de les dificultats que pugui tenir un adolescent en el seu procés evolutiu s'expressen de manera social, es tradueixen en conductes i comportaments problemàtics en l'àrea social;
- b) aquells i aquelles que tinguin una història personal de mancances i dificultats socials tindran una adolescència especialment conflictiva.

La manera més habitual d'expressar les seves incomoditats, les seves inquietuds, les seves dificultats d'adaptació, serà la conducta, l'acció, el conflicte amb la institució, les normes i pautes socials. "Les tensions s'expressen amb conductes de bretoleria, les inquietuds amb actuacions arriscades, l'afirmació amb transgressions de les normes, l'afirmació de la diferència en estils de vida poc integrats ...". Podríem dir que, en gran mesura, la conflictivitat adolescent és conflictivitat social.

Quan els nois i noies han tingut una infància de mancances i dificultats, quan han tingut una infància complexa en la seva maduració i personalització, l'adolescència es manifestarà d'una manera més espectacular, amb més dosi de tensió i conflicte. No tan sols la seva identitat serà deficitària o conflictiva, si encara persisteixen aquestes condicions, sinó que les seves tensions afloraran ara de manera especial i tendirà a actuar i ser sovint, es manifestarà en resum amb formes problematitzades. "Allò que havia estat alteració dels seus sentiments, dificultat per a desenvolupar capacitats i adquirir aprenentatges és ara adopció de conductes problemàtiques, exercici de comportaments desintegradors, vivència especialment descontrolada de la seva adolescència"⁹

Amb l'adolescència, s'incorpora de ple a l'escola tot allò que té a veure amb la dissociabilitat i la marginació. Segons com es plantegi

⁹ FUNES J., TOLEDANO LL., VILAR J. (1996). *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Universitat Oberta de Catalunya.

¹⁰ ibídem

les relacions serà un factor reductor o agreujador dels processos de marginació i exclusió. Ja no val l'antiga divisió entre els nois i noies del carrer i els de l'escola. Uns i altres alternaran tots dos móns. Uns i altres estaran barrejats, compartiran el territori escolar. Uns i altres s'influïran, també, positivament.

No ens referim ara tan sols als "casos" hiperproblematitzats, que sempre hi són, a totes les etapes escolars, sinó a un grup important – molt dependent del medi en el qual es trobi l'escola– que barreja la seva adolescència i les seves dificultats de socialització. Un grup que, fins ara, tendia a sortir de moltes escoles, per un procés selectiu quasi automàtic. Un grup, però, que ha anat canviant amb el temps, incorporant nous efectius, procedents tant de les famílies fràgils com dels pares i mares superats, per exemple, per l'adolescència dels seus fills.

Escola i condició social continuen estretament interrelacionades. No és tant sols el fet que qui neix a determinats barris té moltes més probabilitats de rebre escolarment¹¹, també la seva manera de ser adolescent esdevindrà més explosiva, s'expressarà en termes conductuals provocadors de tensió i concentrarà fàcilment les "ires" de l'escola. A més, si la família pertany a aquelles que no existeixen com a tals, si genera tensió i desestructuració, si l'absència d'adults propers positius és total, tindrem tots els ingredients perquè es consolidi la incompatibilitat mútua amb l'escola.

Si hem de parlar de dificultat per a seguir a l'escola, caldrà tenir present que aquesta no és prioritàriament una qüestió de capacitats ni d'estils d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva és fonamentalment una diversitat sociovital. Alguns nois i noies estan sotmesos a una profunda disfunció social entre tot allò que és la seva vida adolescent i el seu medi més proper (des de la família al barri) i les propostes d'escolarització obligatòria que se'ls fan. Però, perquè sigui possible aquesta consideració de la diversitat, potser caldran bastants professors i professores que deixin de pensar que l'ESO els ha condemnat a educar els que no ho volen i a socialitzar els marginats.

¹¹ A l'últim treball sobre èxit i fracàs a l'ESO, encara en fase de realització, hem pogut comprovar que viure en determinats barris pot comportar tenir el doble o el triple de probabilitats de no obtenció del títol de final del cicle. (Fundació Círem. "Desigualtats d'èxit a l'ESO". No publicat)

4. Per a què neixen les aules taller. Entre el projecte de barri i el recurs específic

4.1. UN XIC D'HISTÒRIA

No hi ha en aquest treball cap pretensió de fer la història detallada i datada d'un recurs educatiu i social. Tanmateix sí que hem de resumir per què apareixen, per què es transformen, per què deixen d'existir les aules taller, atès que ens interessa recollir el que ha estat el seu balanç d'acció. En el seu naixement sempre hi ha la constatació d'unes necessitats per part d'unes persones sensibles a determinats problemes i amb unes dificultats per a trobar-hi la resposta més idònia. En la seva realitat actual hi ha l'acumulació d'experiències i reflexions.

El que avui tenim com a aules taller és el resultat d'un conjunt de canvis en la població de la qual s'ocupen, de la realitat social en la qual estan immerses, de la consolidació de determinades maneres de fer, de les crisis en el sistema de serveis socials, de les dificultats per a construir un discurs no exclouent de l'escola, de l'aparició d'altres recursos, etc. Fem doncs, per començar, la petita història de com neixen i evolucionen.

4.1.1. Cal pensar en els exclosos

Gairebé totes les aules taller tenen un origen similar en les motivacions, en la sensibilitat educativa que les fa néixer. Alhora cadascuna estarà lligada, com després veurem, a realitats territorials, socials i polítiques molt concretes. Però la història de les aules taller és la història de les preocupacions de nombrosos professionals de l'educació i el treball social per les condicions en què en un determinant moment es troben els nois i noies adolescents. Preocupacions sovint associades a les de veïns, ciutadans i ciutadanes, i entitats del propi territori.

Amb ritmes diferents, el final de la dècada dels 70 i l'inici dels 80 comporta l'aparició en molts barris d'importants fenòmens de conflictivitat, quasi sempre lligats a la creació del propi barri. Esdevé patent la presència massiva d'adolescents al carrer, associada a les crisis laborals i del sistema escolar per a assumir noves poblacions. Apareix un gran col·lectiu d'adolescents i joves exclosos del sistema escolar i sense possibilitat d'accedir al món del treball.

Els treballadors del social (educadors, treballadors socials) han de prestar atenció a una realitat que sovint carrega totes les etiquetes negatives (delinqüent, drogaaddicte, inadaptat, persona amb risc social, etc.) sobre l'adolescent o el jove. Ho fan intentant que es consideri com es produeix el procés de marginació i exclusió, plantejant maneres adients de reduir-lo.

De manera específica, els educadors de carrer que han d'ocupar-se d'aquests nois i noies, exclosos del circuit educatiu formal i sense possibilitats d'accedir al circuit laboral, comencen a dissenyar i organitzar activitats que permetin donar-los noves oportunitats educatives. *A més a més d'estar amb ells, –diuen– què podem fer? Quins recursos, quines experiències podem posar al seu abast?* Entre els 14 i el 16 anys hi ha un buit legal (no poden treballar, no han de ser a l'escola), un buit social (l'escola no els vol, ells no volen l'escola), i un buit de recursos (què es pot fer amb ells i a on). Un conjunt de buits que els educadors intenten omplir posant en marxa –entre d'altres experiències– el que acabarien sent els pretallers, centres oberts o aules taller.

Aquestes i d'altres experiències similars tenen un objectiu bàsic: els nois i nois adolescents immersos en processos de marginació i exclusió (escolar, familiar, social) necessiten un període d'acompanyament que redueixi les condicions de conflicte i eviti la seva entrada en una situació greu i irreversible (necessiten persones a prop seu, que estiguin per ells, que els estimulin processos d'interès i motivació, que els facin de pont amb l'entorn, etc.)

Hauran de passar anys fins que es formulï una definició del recurs de la manera integradora que transcrivim a continuació, però –des-

prés de processos d'aprenentatge, crisis i canvis- les aules taller podrien ser definides així:

"El pretaller és un equipament social que duu a terme alhora una tasca educativa i formativa, centrada i adreçada als joves d'entre 14 i 16 anys que pateixen una absència o pobresa de recursos i habilitats socials, per problemes socials i a vegades personals, i que els poden originar dificultats d'integració social.

En aquest sentit, el pretaller realitza tres tipus de funcions: una tasca preventiva que evita les situacions de risc, una tasca compensatòria dels dèficits socioeducatius d'aquests joves, i una tasca socioeducativa que els promou socialment.

És un recurs especialitzat dels serveis d'atenció primària de l'Ajuntament i com. a tal, està integrat en l'àmbit d'infància del Departament de Benestar Social i Sanitat".¹²

4.1.2. Neixen en barris concrets, de la preocupació pels seus joves

En qualsevol cas, cadascuna de les experiències tindrà un origen i una evolució parcialment diversa. Són en territoris i en barris concrets amb multiplicitat de diferències. Són barris que, de vegades, coincideixen en moments similars de dificultat, però que després no evolucionaran de la mateixa manera. Barris en els quals en un determinat moment coincideixen sensibilitats, pressions socials i conjuntures polítiques, que fan possible posar en marxa el recurs.

Totes les experiències, però, neixen en un barri i com a eina per a fer treball educatiu amb els adolescents i els joves d'un barri. Poques experiències d'atenció social poden ser comparades amb aquesta en el que representa de vinculació al territori i en voluntat de respondre a les necessitats d'una comunitat. Com a mínim serà el producte de la preocupació per saber què es pot fer amb els nois i noies de carrer del barri i, en alguns casos, fins i tot respondrà al disseny d'un pla integral d'intervenció sobre un espai territorial i un conjunt humà.

Aquesta constant s'acomplirà també quan l'aula taller respongui a l'esforç d'un grup d'iniciativa social (grups associats a parròquies, associacions d'educadors o entitats del barri). La preocupació del grup per implicar-se en la transformació del medi social en el qual són porta amb freqüència a pensar primer en els joves amb dificultats socials i a posar en marxa activitats que tinguin a veure amb ells.

¹² Pretaller de Manresa: *Projecte Educatiu*. 1993.

4.1.3. Primer van ser un centre obert

La lògica del treball amb nois i noies que estan exclosos de les institucions fa pensar que, després d'aproximar educadors al seu medi (educadors de carrer) cal pensar a disposar d'espais, en llocs de trobada. Per això quasi totes les aules van néixer primer com a "centres oberts", com a espais físics amb portes obertes als quals tothom podia accedir, com a espais de trobada i de contacte. Serà la necessitat d'organitzar i de programar activitats i la constatació de les greus mancances educatives de la població que arriba les qüestions que faran poc a poc aparèixer projectes educatius, a mig camí entre allò laboral i allò escolar, i que conformaran finalment les aules taller.

D'aquest plantejament inicial es mantindrà fins avui la influència i el paper clau de l'educador o educadora malgrat que es plantegin tasques d'aprenentatge, així com –en alguns casos– el manteniment de l'aula taller dintre d'un projecte més ampli d'acollida dels adolescents.

Les propostes de centre obert, que sovint són a l'inici de moltes de les experiències i la fórmula cap a la qual deriven parcialment algunes actualment, segueixen una lògica de cercles concèntrics, en els quals poc a poc intenten ampliar la seva àrea d'influència. De centre obert per a infants es passa a acollir també adolescents. De la simple oferta d'espai on estar-se i on divertir-se es passa a l'organització conjunta d'activitats, a l'estructuració de grups més o menys estables. De les simples portes obertes a tothom es passa al seguiment educatiu d'una part dels adolescents que hi acudeixen. De la mateixa manera, en les activitats prioritàriament lúdiques es descobreixen les necessitats i s'incorporen noves activitats de formació compensatòria escolar, d'orientació laboral, d'acompanyament en el procés d'inserció.

Aula taller i centre obert adolescent comparteixen així una zona d'influència i, quan són part d'un projecte global, influeixen conjuntament sobre alguns nois i noies. De fet, cal tenir present que si féssim la història completa de les aules taller hauríem de fer-la conjuntament amb la dels centres oberts. Algunes encara són considerades com a centres oberts, i molts d'aquests han estat o han passat a ser, parcialment, en algun moment un espai en què es feia taller.

Els tantejos, la recerca de fórmules idònies situaran totes les experiències en continus processos de canvi, i aniran separant poc a poc la simple acollida de l'organització d'activitats d'aprenentatge, programades i amb objectius avaluable. Enmig, canvis com ara l'escolarització massiva vincularan l'aula a programes com el de l'absentisme o l'orientació escolar en acabar vuitè. De la mateixa manera, les dificultats per a la inserció laboral introduiran fórmules pròximes en alguns aspectes a l'ocupació. Tindrem així ja l'aula taller conformada com a

espai d'acollida adolescent, com a lloc d'aprenentatge, com a pont amb l'activitat laboral, com a sistema per al seguiment dels adolescents en dificultat.

4.1.4. Han de servir per als menors en situació de dificultat social

En el període d'actuació que estudiem (entre els deu i quinze últims anys) també s'han produït altres transformacions i influències. Les dificultats socials entre els adolescents, com hem assenyalat, no s'expressaven tan sols escolarment. Els seus conflictes arribaven als tribunals o les condicions de vida comportaven un veritable abandonament, una situació de desampar. Durant la dècada dels vuitanta no sols hi ha l'aparició de respostes més o menys normalitzades a les necessitats i dificultats socials de la infància i l'adolescència. També es desenvolupen i transformen les polítiques que tenen a veure amb els Tribunals Tutelars de Menors i la protecció de menors en general.

Els professionals que han d'encarregar-se d'aplicar les mesures dictades per la Justícia de Menors o d'assumir la responsabilitat educativa dels *menors desamparats* (en situació legal de desprotecció), han de buscar recursos, activitats que puguin servir als nois i noies dels quals es fan càrrec. La renovació que a Catalunya s'introdueix en els dos àmbits, a partir de 1981, que prioritza les intervencions en el propi medi obliga, especialment als delegats d'assistència al menor (DAM) que es creen, a estimular la posada en marxa d'aquest tipus de recursos i a introduir les activitats dels centres oberts i de les aules taller en els projectes educatius dels menors en el seguiment sancionador o protector. A les aules taller poden donar contingut educatiu a la mesura imposada pel jutge, o poden comptar amb un espai educatiu durant el dia per als nois i noies internats o en situació precària a casa seva.

Les aules esdevindran així, també, un recurs educatiu per a nois i noies del propi barri que ja són objecte de l'atenció i el seguiment d'altres professionals de la salut, l'atenció o el control social. Les aules, amb les seves diverses formulacions, esdevenen –com a altres indrets d'Europa– una part important dels recursos bàsics per fer allò que anomenem **educació en medi obert**.

4.1.5. Esdevenen recursos especialitzats

Han passat però alguns anys des del seu inici i –a banda que moltes avui en dia han desaparegut– totes han sofert canvis profunds (alguns per dificultats i contradiccions a què després ens referirem) en aquests

propòsits inicials. Poques de les que encara queden són avui un projecte lligat al barri i, fins i tot les que funcionen dintre d'un programa més global de territori, s'han vist obligades a incorporar nois i noies d'altres indrets. Perdut el caire de recurs integrat en una acció comunitària, moltes aules esdevenen una mena de recurs de "tractament", de recurs socioeducatiu per a atendre adolescents.

La disminució de determinades problemàtiques socials així com una millora en l'accés –si més no formal– a l'ensenyament secundari, redueix el nombre d'hipotètics usuaris de l'aula taller, segons els dissenys originals estretament lligats a allò que podríem anomenar intervenció des dels Serveis Socials. Les aules taller esdevenen així una mena de recurs especialitzat al servei de la ciutat i sovint de la comarca. Deixen de ser centres de barri i passen a ser centres de ciutat. Tan sols en alguns casos –amb moltes matisacions– dels que hem estudiat (Marianao, Cruïlla, Badalona), en gran mesura per les condicions del barri en que estan ubicades (Marianao a Sant Boi, Ciutat Meridiana de Barcelona i Sant Roc a Badalona) segueixen bastant arrelades a l'entorn més proper.

La realitat social, els propis adolescents i les aules havien de canviar i ho han fet. Però alguns d'aquests canvis no han estat voluntaris ni han estat per millorar. En el recorregut s'han perdut plantejaments i experiències que avui no hi ha però que haurien de ser en part recuperables. Han estat els recursos econòmics i el reconeixement social i polític (més ben dit la manca d'uns i d'altres) les causes principals de desaparició o de canvi de les aules taller, sense plantejament de l'adequada transformació per a una nova realitat i uns nous projectes.

4.2. CRISIS, CANVIS I DESAPARICIÓ

4.2.1. Estabilitzar les finances o estar al servei de Benestar Social

Reconstruint la història de les aules taller trobem dues causes de transformació forçada o de desaparició, que afecten de manera diversa segons siguin recursos promoguts per la iniciativa social o pels ajuntaments. Òbviament en tots dos casos els recursos econòmics de què disposen provoquen que la seva activitat sigui més o menys marginal. Quan es tracta dels primers, les experiències sorgides i mantingudes per la iniciativa social, la necessitat de recursos (sovint per tal de mantenir una plantilla de professionals amb anys de dedicació) fa que es vegin obligats a atendre població no prevista, derivada pels tècnics de l'administració que paga. (*"Ens agradaria dedicar-nos al barri, però no podem, més de la meitat del nostre projecte està finançat per ad-*

ministracions de fora de la ciutat i no tenim places ni per a acceptar les demandes d'aquí").

La necessitat d'estabilitzar la font de diners –dintre d'una economia sempre precària– ha obligat a buscar convenis anuals amb el Departament de Benestar Social o amb el de Justícia. Però aquests convenis no són mai per a fer una tasca d'atenció als adolescents del barri, o del municipi, que creixen i maduren en condicions de dificultat social. Els convenis, per a poder ser estables, imposen la reserva d'un nombre de places a disposició dels nois i noies atesos per la Direcció General d'Atenció a la Infància o de la de Justícia Juvenil.

En pocs anys, els nois i noies de l'aula seran de barris i poblacions distants (en alguns casos l'últim curs eren el 70%), el treball a fer difícilment formarà part d'una intervenció més global i coordinada, i es produirà una concentració a vegades extrema de determinades dificultats. Allò que va néixer com a projecte lligat a una comunitat, per fer de pont i facilitar la transició dels adolescents en situació de marginació del barri, esdevé un recurs especialitzat per a l'educació o reeducació d'adolescents de multiplicitat de llocs, subjectes ja d'una intervenció especialitzada. No han pogut mantenir-se com a recurs adaptable a les necessitats de la zona. **Un altre model de relació entre Benestar Social i els ajuntaments, i d'aquests amb la iniciativa social, hauria pogut evitar aquesta situació.**¹³

4.2.2. La mort per inanició i manca d'ubicació i suport

Les aules taller de l'àmbit municipal suportaran altres factors de crisi, més aviat lligats a la manca de reconeixement i als canvis en la seva ubicació institucional. En tots els casos estudiats, s'ha produït al llarg dels anys un procés de reducció del nombre d'aules i del seu volum d'activitat. Tots els interlocutors parlen d'aules que es van tancar, en els propis municipis en què encara en queden (són molts els ajuntaments que les han fet desaparèixer).

Pel mig hi ha moltes causes, algunes de "naturals" i d'altres de provocades i de les quals cal aprendre. El fet que aquestes iniciatives estiguessin, en el seu naixement i en la continuïtat, lligades als serveis

¹³ Els centres oberts infantils, víctimes de la política d'infància del país, estan sofrint avui una transformació similar a la que en un altre moment hem comentat sobre les aules. Havent nascut com a centres de barri, per a l'estimulació i dinamització dels nens i nenes d'una comunitat amb dificultats, s'han convertit –pels efectes del finançament– en llocs per a atendre nois i noies desemparats (sota la tutela de la DGAI) o en situació de risc, provinents de diferents indrets.

socials ha fet que patissin en grau extrem moltes de les seves crisis i canvis. En pocs casos la política de serveis socials s'ha caracteritzat per donar prioritat a l'atenció als adolescents, per la qual cosa les aules taller esdevenien sovint una illa, una mena de barraca provisional, en gran part desconnectada de tots. Situació que potser s'ha aguditzat encara més amb la incorporació dels educadors especialitzats a les unitats bàsiques d'atenció primària social i, la seva dedicació a d'altres tasques diferents de les de l'actuació sobre el territori.

D'altra banda, l'abandó del treball comunitari (o l'absència d'una reconstrucció actualitzada) i de gran part del treball per projectes i per franges d'edat ha anat descol·locant una part de les funcions que aquest tipus de recursos, com ara el centre obert, tenien. La desvinculació total de les àrees especialment del Departament d'Ensenyament, anava obligant, a més a més, a recollir població residual, de la qual es desentenien les escoles i per a qui resultava difícil, si no impossible, reconstruir un itinerari educatiu no marginal.

El quadre podria completar-se amb d'altres dificultats típiques i habituals entre els que treballen amb la marginació: les condicions salarials sempre minses i la soledat en la seva feina, sense la possibilitat de consolidar un veritable treball en equip i sense una relació clara amb la resta de treballadors del social. Les visites a les aules municipals ens confirmarien que, en comparació amb les d'iniciativa social, els recursos, diners i nombre de persones implicades era sempre inferior. Semblava com si l'ajuntament corresponent anés deixant-les extingir per inanició i per traves en la gestió.

4.2.3. Passar a ocupar-se de l'adolescent despenjat

El cicle vital de les aules taller que es tancarà amb l'aplicació generalitzada de l'ESO també ha sofert alteracions i canvis a causa de les variacions en la població. Els nois i noies adolescents no han estat inamovibles. També les seves característiques, l'expressió de les seves dificultats –com comentarem més endavant– han anat canviant, i han plantejat nous reptes als professionals que els acollien. **Hi ha una gran distància entre el delinqüent aparentment dur de les primeres èpoques i el descontrolat impassible de l'actualitat.** Poc a poc sorgeix una nova població de la qual caldrà parlar: l'adolescent de família normalitzada despenjat de tot sistema escolar i que els pares no saben on col·locar.

Aquestes transformacions en la realitat adolescent són un factor influent en una altra de les línies de transformació de les aules taller: l'evolució cap a noves formes de centre obert (un cert retorn als orígens, a d'altres coordenades), de centre d'acollida adolescent, complementari d'altres espais socialitzadors, que incorpora també elements

d'aprenentatge¹⁴. Així, avui, aquests canvis fan que, quan és possible, es formulin noves preguntes: *quines són ara mateix les necessitats dels adolescents del barri, especialment dels que tenen dificultats socials? Quins projectes es poden posar en marxa des de la institució, l'entitat en què està ubicada l'aula?*

4.3. UNA UBICACIÓ COMPLEXA

Si refem una part de la història de les aules no és per fer arqueologia social. Es tracta de dedicar algunes pàgines a posar de manifest les contradiccions, les intuïcions i els debats que apareixien i que, en gran mesura, han de ser represos per pensar en propostes de futur.

Per entendre el que han estat les aules taller cal tenir present que la seva vida ha estat marcada per una perenne dificultat d'ubicació. Encara continua sense resposta la pregunta bàsica que recorre aquest llibre: *de qui són responsabilitat els nois i noies adolescents que han trencat els seus vincles amb l'escola i l'escola amb ells?*

4.3.1. Ni de Benestar Social ni d'Ensenyament

Sense arribar encara a la discussió final sobre si les responsabilitats són del Departament de Benestar Social o del d'Ensenyament (ja ho farem), el cas és que pràcticament cap aula taller ha pogut comptar aquests anys passats amb el suport i amb la coordinació de les àrees d'ensenyament, ni del seu municipi ni de la Generalitat. Fins i tot hi ha hagut municipis en els quals algunes escoles d'FP posaven en marxa experiències d'adaptació del seu ensenyament (preformació professional, aprenentatge d'oficis, aprenentatges professionals,...) sense cap altra coordinació que la derivada de la bona voluntat d'alguns tècnics.

Les aules taller mai no han estat considerades un recurs educatiu més. Es reconeix, més o menys, el seu paper educatiu, però entre els nois i noies de serveis socials, lluny de qualsevol proposta normalitzada. És curiós comprovar, per exemple, els equilibris que fan les guies

¹⁴ Una vegada més caldrà vigilar per no confondre i barrejar projectes. Tal com està avui l'atenció als adolescents infractors i als adolescents deseparats hi ha una important necessitat de disposar de centres de dia de "tractament intensiu" per als primers, com a recurs intermedi entre l'internament residencial i el seguiment en medi obert. Per als segons calen centres oberts no residencials per a nois i noies a càrrec de l'Administració, en els quals puguin rebre atenció educativa tot el dia i tornin a dormir a casa seva. Els centres d'acollida adolescent poden contemplar aquests casos, però haurien d'evitar convertir-se de nou en centres especialitzats de Benestar Social i Justícia.

municipals d'informació sobre recursos educatius per situar-les. No passen de ser "*altres serveis d'interès*".

Tant si els esforços per a acollir els adolescents amb dificultats es fan a l'escola com en algun servei de serveis socials, tots segueixen la mateixa lògica de creació: què podem fer amb aquests adolescents que no funcionen a l'escola o que ningú no vol a l'escola? Però, podem dir que en cap cas la sensibilitat dels professionals ve acompanyada d'una reflexió institucional sobre el conjunt de les diverses situacions de dificultat, i la manera més idònia de donar-hi resposta dins i fora de l'escola.

Malgrat els anys transcorreguts i les experiències puntuals, la història de les aules taller sol ser la d'un aïllament. Si hi són, mai no arriben a coincidir les polítiques envers el fracàs escolar (la consideració a l'escola de la diversitat), les polítiques de seguiment de l'absentisme, les de seguiment educatiu en medi obert i, menys encara, les de joventut i ocupació.

4.3.2. Descol·locats entre l'atenció primària i l'especialitzada

Des d'una altra perspectiva, els problemes d'ubicació han tingut a veure amb les dificultats, canvis i transformacions que s'han produït en els serveis socials, i dels quals les aules rebien una bona part dels efectes. En alguns moments eren un recurs no adscrit a una estructura concreta, en d'altres depenien d'atenció primària en general o d'alguna UBASP concreta, en d'altres dels programes d'infància. Hi ha casos en què conviuen sense gran coordinació educadors i educadores adscrits a les UBASP, educadors de centres oberts, educadors d'aules. A vegades el que ha passat és que l'aula ha seguit un camí paral·lel, sense cap relació amb d'altres actuacions similars o complementàries que es duïen a terme en el propi municipi però en altres àrees de l'Administració o altres barris (des de programes com ara l'«*Aprendre a aprendre*¹⁵» o projectes d'intervenció integral finançats per la Unió Europea). També hi ha moments i llocs en els quals aquests problemes es resolen i, com veurem després, en parlar de les vies d'accés a les aules, es construeixen mecanismes raonables de coordinació.

Quan es tracta de municipis més petits, les dificultats afegides provenen de l'excessiva dependència de Barcelona a l'hora de prendre algunes decisions (les que afecten a menors desemparats o sota mesures judicials) i de la complexa relació, mancada de coordinació i efica-

¹⁵ Vegeu Rimbaud, C. (Dir.) (1995). *El Programa "Aprendre a aprendre"*. Fundació Círem. Barcelona.

cia, que han de mantenir amb serveis, comarcals o de territori supramunicipal, com ara els EAP i els EAIA (Equip d'atenció psicopedagògica. Equip d'atenció a la infància i l'adolescència). Equips i estructures que esdevenen més aviat entrebancs que no pas ajuda útil per al seguiment educatiu dels adolescents.

Tot i això, la qüestió de les aules taller sempre dependrà de dues polítiques socials que han sofert molts daltabaixos durant aquests períodes: l'actuació al carrer i l'actuació global sobre un territori. Com més s'aguditza la tendència al treball de despatx i a l'atenció assistencial individual, més difícil es fa el funcionament de les aules.

4.3.3. La relació entre la iniciativa social i les administracions

En analitzar experiències municipals i de grups d'iniciativa social, també ha aparegut la qüestió de les relacions mútues. La relació que els serveis socials públics estableixen amb els recursos d'iniciativa social (i viceversa). A les experiències revisades hi ha de tot, des de les que són considerades un recurs més del territori i hi mantenen una relació correcta, fins a les que tenen un desconeixement mutu.

Més enllà de les suspicàcies i reticències mútues, o de l'enfrontament polític amb iniciatives participatives de barri no ben vistes pel poder, hi ha plantejaments –dos més– que necessiten aclariment. Un és el de la implicació de la iniciativa social en l'atenció a les dificultats i necessitats dels ciutadans, i com el privat té veritable voluntat social i, el que és més important, respon o no a un projecte –discutit i supervisat per l'Administració pública– d'intervenció sobre un territori. Una implicació que, en qualsevol cas, ha de ser expressament estimulada per la pròpia Administració i que no té a veure tan sols amb la recerca de fórmules més àgils de gestió.

L'altre plantejament, enormement condicionat pels recursos econòmics –depèn de qui paga– té a veure amb la pròpia concepció que l'aula taller i d'altres recursos tenen de si mateixos. La formulació en termes d'empresa prestadora de serveis pels quals ha de rebre l'adequada contraprestació econòmica pot ser clara però és discutible. Obliga com ja hem assenyalat a buscar vies de pagament que desvirtuen amb facilitat el projecte (atendre aquells pels quals ens paguen). La tendència poc municipalista de la Generalitat i les dificultats de relació entre les iniciatives socials i els ajuntaments o els seus professionals, creen sistemàticament a les aules un pont, una entesa i una dependència de determinats departaments de la Generalitat, i la conversió de l'aula en un recurs, com ja hem dit abans, de tractament especialitzat.

4.3.4. Convenis de tota mena

Si ha estat complexa la supervivència d'algunes aules taller, entre la soledat i la incomprensió, també és cert que són un testimoni viu de la recerca per trobar finançament de l'Administració superior (sempre dins de la precarietat). Les aules tenen o han tingut subvenció o convenis amb el Departament de Benestar Social en general, i en particular amb la Direcció General d'Atenció a la Infància, amb la Direcció General de Justícia Juvenil (abans Protecció de Menors), amb el Departament de Treball i amb la Diputació de Barcelona.

Els convenis estan en uns casos lligats a l'activitat de les aules taller i en d'altres al conjunt d'activitats d'infància, o al conveni de serveis socials o al paquet sencer de les activitats d'una entitat o, en algun cas, per a la intervenció integral sobre un barri. Molts d'aquests convenis, com ja hem constatat, estan condicionats per la reserva de places (a vegades la seva totalitat) però també trobem situacions d'acords verbals per a deixar als responsables de l'aula el marge necessari per a poder seguir ocupant-se de la població del barri.

5. Qui són els nois i noies de les aules taller

Després d'haver resumit el procés de creació i transformació de les aules taller, hem de passar a considerar a quina mena de nois i noies han aollit, han donat o donen resposta. Hem preguntat als nostres interlocutors o hem buscat en els materials escrits qui són aquests nois i noies i com han anat evolucionant al llarg del temps. Hem intentat saber si aquests adolescents continuaran existint o no amb els processos de reforma del sistema educatiu formal.

Abans però de fer qualsevol descripció de "tipologies", de categories de personatges presents a les aules, haurem de tenir present que, malgrat que sembli una contradicció, **en l'àmbit social i educatiu primer són els recursos i després les necessitats**. És a dir, que els col·lectius necessitats d'atenció són descoberts i considerats amb la mesura que el focus de la preocupació social, mitjançant l'assignació de professionals o l'adjudicació de recursos, s'adreça a ells.

5.1. SEMPRE HI HA UNA DEFINICIÓ IMPLÍCITA DE "COL·LECTIU ASSISTIBLE"

Per tal de descriure qui acudeix, qui és el "client" d'un recurs social, qui és el col·lectiu que té unes determinades necessitats educatives, per a passar a considerar qui són els nois i noies de les aules taller, hem de reflexionar en primer lloc sobre quatre perspectives diferents, quatre vessants que poden determinar que s'estigui atenent a uns o altres adolescents:

1. En primer lloc cal considerar que a un recurs social (d'atenció, terapèutic, educatiu, etc.) **hi acudeixen aquells que nosaltres volem que ho facin**. Dit d'una altra manera, en realitat el recurs el que fa és definir prèviament el col·lectiu a assistir. De fet preconditiona la gent que se'n servirà, o dit en sentit negatiu, exclou ja d'entrada tots aquells que no interessin per a un funcionament que prèviament es defineix com a esperable.

Molts recursos similars a les aules taller (per exemple les escoles taller o els programes de formació ocupacional) estan definits sovint en sentit negatiu. És a dir, tenen ja com a condició qui no els interessa (els que tinguin unes determinades característiques personals, o no tinguin determinats coneixements, o tinguin determinats problemes que molesten), exclouen aquells amb els quals no podran obtenir al final un determinat resultat (per exemple aquells de qui no pugui esperar-se al final un contracte laboral, el qual justifiqui davant d'altres el grau d'inserció social).

De fet les aules taller seran sovint víctimes d'allò que en el camp de la intervenció social és anomenat "efecte Mateu"¹⁶: arriben al recurs, s'hi queden i són atesos aquells que menys ho necessiten (en determinats programes de formació, orientació i ocupació, creats per ocupar-se d'aquells que tenen especials dificultats, hi acaben els que han estudiat BUP, els que ja tenen informació, els que saben, els que tenen interessos, ...).

La població que acudeix a les aules taller no és exactament la població necessitada. També les aules taller han nascut, com hem vist, en unes determinades circumstàncies i estan sotmeses a unes determinades pressions. Implícitament o explícitament han definit prèviament el col·lectiu a atendre, exclouent-ne indirectament aquells que no eren assistibles, aquells que no formaven part dels que preveïen que hi arribessin.

2. En segon lloc podem dir que arriben a aquest tipus de programes **els que no tenen determinats requisits, determinada titulació**. En el cas que ens ocupa no és necessària cap titulació per a accedir-hi, però hi acudiran justament els que no tinguin la titulació requerida per a accedir a d'altres recursos educatius o ocupacionals (els que hagin sortit en determinat punt del sistema escolar, de l'EGB, la FP, o l'ESO, sense haver obtingut el títol requerit).

Dit d'alguna manera, hi arribaran els inviables en el sistema

¹⁶ Expressió extreta de l'Evangeli segons S. Mateu (25,29) i que designa en el camp del treball social l'efecte de concentració de l'atenció en aquells que menys ho necessiten.

general, la gent que pel que sigui no pot continuar en el sistema general. Cal matisar però que les raons per les quals no poden continuar són normalment diverses. A les aules o als recursos similars hi haurà aquells nois i noies davant dels quals s'ha construït una barrera difícil de salvar perquè no tenen un títol (el graduat escolar fins ara), perquè estan mancats d'uns instruments d'aprenentatge, d'una escolarització mínima, o d'uns hàbits socials i vitals que els impedeixen la continuació del seu camí social i educatiu pels recorreguts normalitzats.

A determinats recursos socials no hi ha ben bé aquells que hi haura d'haver sinó aquells que no són volguts en els recursos generals i normalitzats. La història de les aules taller és també la de les escoles del seu entorn. Els col·lectius que hi acudeixen són en gran mesura els que l'escola o altres institucions no volen.

3. Des d'una tercera perspectiva, van o poden anar a aquests tipus de recursos els **desviats**. Aquells que han agafat un itinerari d'inserció social desviat de l'estàndard. Dit amb una altra expressió, aquells que circulen per camins dissocials i no arribaran a bon port. Aquells que s'han desviat en algun moment del seu recorregut, ja sigui el recorregut escolar, el recorregut personal o el recorregut social. Han quedat desviats. És a dir, són en un camí que sembla que pot acabar en una situació d'un cert desastre educatiu, personal, social. Hi acudeixen perquè tenim la pretensió social i educativa que el seu punt final pot ser un altre.
4. Finalment podem dir que és possible que als recursos socials hi **arribin els necessitats**, és a dir, aquells que surten de determinades situacions de dificultat o conflicte i tenen unes necessitats educatives. Per exemple, aquells que han entrat en un procés de atenció social protectora, nois i noies que han estat atesos per determinades mancances educatives, socials, familiars etc...; nois i noies que han entrat per la via de la transgressió en l'àmbit de la justícia, nois i noies que han entrat en un procés de necessitats terapèutiques, persones amb problemes derivats del consum de drogues, de l'entorn de la família etc...
Són persones que, pel que sigui, en algun moment de la seva infància o de la seva adolescència han patit un procés de manca d'estímul, han entrat en un procés de conflicte social i tenen necessitats educatives que no poden ser cobertes pel sistema general. L'educador de carrer, les treballadores d'atenció primària o el terapeuta, demanaran una intervenció en un recurs social que doni resposta a les necessitats educatives que té aquest tipus d'adolescent. Són adolescents marginals, dissocials, en conflicte. Però també poden ser adolescents perduts, desorientats, sense atenció de ningú.

Aquests són els quatre criteris a considerar (n'hi poden haver més) abans de descriure la població diversa que trobem a les aules taller. Darrere de la seva creació o de la seva pervivència hi ha la voluntat política, o social, i professional d'atendre uns adolescents. Es pretén evitar que determinats col·lectius es perdin, en un moment de la seva vida, l'adolescència, en el qual encara és pot fer una acció educativa.

5.2. EL RECURS HA CONDICIONAT LA DEMANDA. CRITERIS DE SELECCIÓ

A quins nois i noies, a quines situacions han donat resposta les aules taller? Hauríem de revisar en profunditat totes les memòries i els projectes educatius d'aquests últims quinze anys per tenir presents totes les tipologies d'adolescents que han passat per aquest recurs. La memòria dels nostres interlocutors no deixa d'estar relativament esbiaixada per les característiques dels que ara tracten, tot i això podem fer una mínima descripció general.

Hem de recordar però el que hem dit abans sobre la població assistible. Per una banda la demanda s'ajusta als recursos disponibles, amb la qual cosa no sabem quanta ha pogut ser en cada moment la població necessitada (hi ha tants adolescents necessitats com places – sempre reduïdes– existeixen). Per una altra banda, en alguns moments de la seva història les aules taller estableixen criteris i prioritats per a accedir-hi. No hi entra qualsevol, sinó que d'entre els possibles s'accepten determinats tipus de demandants.

En aquesta línia vegeu, per exemple, els criteris que es fan servir en una aula petita:

“Els criteris de selecció dels joves són necessaris perquè el grup que podem formar és reduït, només de deu joves. Per això cal acurarr molt la selecció. Aquesta es fa a partir d'una valoració individual en què s'analitzen els aspectes següents:

- 1. Història escolar. S'analitza el rendiment escolar i l'adaptació al centre. Ens ha de donar pistes sobre si el jove podria seguir estudis en centres d'FP. Tenen prioritats aquells joves que per les seves característiques es preveu que no podran continuar els estudis formals.*
- 2. Valorar la possibilitat d'altres recursos. Cal analitzar si el pre-taller és el recurs més adequat per a cada jove, o si bé les característiques específiques demanen un altre tipus de recurs. Es fa conjuntament amb el professional que l'orienta.*
- 3. Valorar la conveniència de tenir elements positius al taller. De vegades, joves que han fracassat escolarment però que no presenten un comportament especialment conflictiu, ajuden a dinamitzar positivament el grup.*

4. *Estudiar la situació familiar i l'entorn on es troba el jove i valorar si l'assistència al pretaller li pot resultar beneficiosa.*
5. *Que no tingui trastorns de personalitat tan greus que facin trontollar el funcionament del servei.*
6. *L'edat. Aquest criteri es tindrà en compte quan els anteriors donin valoracions similars entre els joves. En aquest cas es prioritzarà els més joves perquè es pot treballar educativament a més llarg termini, i per tant amb més garantia d'èxit.*
7. *La motivació del jove també és un aspecte a considerar en el moment de la selecció. La intervenció educativa té més garanties si el jove accepta lliurement la relació educativa al pretaller*".¹⁷

Però, potser no cal ser tan complicats a l'hora de definir la població que accedeix a les aules taller. Potser podríem quedar-nos, per exemple, amb una clara i elemental definició que presideix sempre els documents del "Pretaller Cruïlla": *"nois i noies, dels nostres barris, que ni estudien ni treballen i que estan en risc de deteriorament social greu"*.

5.3. ALGUNES VELLES I NOVES TIPOLOGIES D'ADOLESCENTS

La població adolescent que arriba no és la totalitat de la població adolescent descol·locada respecte als diferents sistemes. Tan sols n'és una part. A més, quina sigui depèn en gran mesura de com funcionen altres recursos, especialment l'escola. No podem deixar de banda que parlem d'adolescents *exclusos*, és a dir, rebotats d'altres instàncies i recursos educatius, especialment de l'escola, i la categoria d'exclòs no és ni objectiva ni homogènia.

El tipus d'adolescent atès depèn, però, en gran mesura del barri on és ubicada l'aula. Si adolescència és equivalent a diversitat, aquesta i les seves problemàtiques tenen una gran part de vessants associades al territori. Barris molt determinats com *Sant Roc* a Badalona o *Ciutat Meridiana* a Barcelona, aporten a les seves aules nois i noies en qui predominaran més determinades problemàtiques que d'altres.

En una primera classificació, podríem dir que les aules taller han donat resposta a *tres grans categories de situacions* en què es trobaven els adolescents, cadascuna matisable i divisible i, alhora, no separable totalment de les altres:

1. Els nois i noies que sempre hem anomenat *de carrer*, les seves característiques han anat evolucionant amb el temps, amb el

¹⁷ *Projecte Educatiu*. Manresa. 1993.

quals, si no eren atesos per altres serveis, es treballava amb un cert criteri "preventiu".

2. Els nois i noies que han esgotat totes les "possibilitats" escolars (molt en relació amb les condicions educatives de les escoles del seu entorn):
 - nois i noies expulsats de l'escola
 - nois i noies en situació d'incompatibilitat i rebuig mutu amb l'escola.
3. Els nois i noies "derivats" a partir d'altres intervencions, especialment de recursos específics:
 - nois i noies en situació de desempar o de risc social
 - nois i noies sota mesures de la justícia de menors
 - nois i noies en seguiment a càrrec d'un recurs terapèutic (salut mental, toxicomanies, etc.)
 - nois i noies amb discapacitats socials, necessitats d'un procés d'integració.

Però, avui, situats en l'actualitat, una bona part dels seus clients també són ja adolescents "rebotats", nous adolescents de carrer força diferents dels anteriors.

Sense fer cap generalització extrapolable a totes les aules (ja hem assenyalat que algunes depenen de problemàtiques delegades per la derivació), els responsables entrevistats assenyalen que actualment troben una composició mixta en la qual conviuen tres tipus de grup:

- un que, amb una bona atenció als instituts, hauria pogut continuar, que fins i tot podria aprofitar més en el context escolar,
- un altre que té greus complicacions instrumentals (des de la lecto-escritura fins a l'ús d'eines bàsiques) i que ho té molt cru per a seguir en el sistema escolar,
- un que és entremig i que té fonamentalment dificultats d'expressió i de relació.

5.4. CLIENTS DE L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA

En els últims anys, amb la mesura que la implantació de la reforma avançava en algunes poblacions, també han anat rebent alumnes expulsats (encobertament) de l'ESO¹⁸. No han deixat de tenir mai "clients" expulsats o amb llargs processos d'absentisme, en alguns casos fins i tot abans de complir els catorze anys. Són nois i noies que si no acudissin a l'aula taller estarien desescolaritzats. En algunes escoles

¹⁸ Aquesta dada és significativa en territoris en els quals se n'ha avançat la implantació. Un grup important dels adolescents provenen de 3r d'ESO sense acabar.

—les que tenen poca preocupació pel fracàs i no fan propostes per afrontar-lo— fins i tot acaben considerant l'aula com el seu “clavegueram” particular.

Malgrat tot, molts educadors i educadores s'inclinen a pensar que una bona part d'aquests adolescents ara podrien estar fent la secundària obligatòria, si comptessin amb una atenció i seguiment raonables. Segons aquests educadors, un sistema escolar que funcionés amb més flexibilitat podria donar plena entrada a alguns d'aquests nois i noies i podria fer bastant més per a tots els altres.

D'altra banda, a les aules taller i arriben avui en dia nombrosos pares, que tothom s'ha tret de sobre, desesperats perquè no saben què fer amb el seu fill o filla. No tenen lloc on col·locar-lo i estan anguiats perquè hauran de tenir-lo tot el dia a casa o al carrer. **Són nois i noies exclosos, desconeguts i inexistents** per als professionals del treball social i de l'educació, però que existeixen i que plantegen un conjunt de necessitats educatives que demanen solució.

També estan arribant a les aules adolescents que simplement s'encallen a la secundària i són reconduïts cap a aquest recurs, per falta d'un altre, abans que ho abandonin tot. De la mateixa manera, també hi ha nois i noies adolescents que simplement no volen estudiar, que volen fer cuina o perruqueria o informàtica, però que no volen anar ni tan sols a l'escola de formació professional.

A les aules taller conviuen, per tant, diversitat de col·lectius adolescents, des dels que estan immersos en grans necessitats i dificultats socials, fins als nous adolescents de carrer.

5.5. ENTRE EL MALTRACTAMENT I LA FRAGILITAT SOCIAL

Especialment en algunes aules, hi ha una bona proporció d'adolescents “desemparats”, amb infàncies d'abandó i d'atenció per part de l'Administració, amb famílies multiproblemàtiques. No podem generalitzar les característiques de les famílies d'aquests nois i noies a les de tots els que acudeixen a les aules, però, si estudiem alguna de les que tenen més del 50% de les seves places ocupades per nois i noies de la DGAI o de Justícia Juvenil, aquesta és la descripció que fan dels adolescents que acullen:

“Aproximadament un 82 % dels alumnes porten el que anomenem “historial familiar complicat”, això vol dir amb alguna d'aquestes característiques:

- *Un dels pares presenta problemes amb l'alcohol.*
- *Freqüents agressions físiques entre els pares o cap als fills.*
- *Inestabilitat emocional dels pares. Tractament farmacològic o psicoterapèutic.*

- *Greus i prolongats problemes econòmics.*
- *Abandonament dels fills. Nois amb llargs períodes d'institucionalització.*
- *Malaltia greu o invalidesa almenys d'un dels pares.*
- *Feines marginals: prostitució i venda de drogues.*¹⁹

Descripcions molt similars podem trobar-les en els documents de les aules situades en barris amb múltiples mancances. Ja que parlem de famílies, cal destacar que **en aquests casos tan sols percentatges que oscil·len entre un 30 i un 40 % dels adolescents estan vivint amb el seu pare i mare junts.** Una part de la població pertany a col·lectius que ja són atesos per altres institucions. Per aquesta raó, per exemple, a totes les aules sempre hi ha un **grup d'adolescents que està vivint en centres,** institucionalitzat per motius de protecció o de reforma.

Però, alhora, hi són presents també fills i filles de famílies normalitzades que suporten des de fa temps llargues crisis econòmiques. Són famílies en crisi, en les quals l'adolescència dels fills esdevé una crisi més. (El 1996, per exemple, en una aula tenien en atur el 42 % dels pares i el 73 % de les mares). Malgrat que vénen dels serveis socials és discutible que sempre siguin nois i noies de serveis socials. Podrien ser de qualsevol altre recurs d'atenció que tingués un mínim de sensibilitat. Són ciutadans despenjats que fan la demanda quan descobreixen l'existència de l'aula.

També, la nova configuració del carrer, la urbanització que ocupa tots els espais lliures, i el sistema de relació diversa amb l'escola han introduït canvis en el tipus de nois i noies que van a l'aula i en les expectatives que en tenen. **En alguns casos l'aula taller forma part del nou carrer.** És un lloc on poden estar-se, perquè no hi ha altres llocs al barri. Moltes vegades no tenen ni tan sols un altre món exterior que no sigui l'aula taller.

5.6. LES NOIES I ELS ADOLESCENTS D'ALTRES CULTURES

En parlar de qui són els que acudeixen a les aules taller cal referir-se a les diferències de gènere. La proporció de noies sempre és més baixa amb respecte a la de nois (al voltant del 33 %). En algun any i algun recurs no n'hi ha cap. Les noies sempre semblen representar un col·lectiu que molesta menys si és al carrer. A més a més roman amb més facilitat a casa i amaga les seves dificultats escolars sota una presió familiar per la titulació i l'èxit molt inferior. Si arriben a l'aula

¹⁹ *Memòria Aula-taller Esclat. 1995. Centre Esclat-Bellvitge.*

taller són les “altres noies” de les quals parla l'estudi “*L'èxit i el fracàs escolar a Catalunya*”²⁰.

Constitueixen però un col·lectiu que requerirà accions especials per a captar-lo i adaptacions clau en el seu funcionament (des dels tipus d'activitat de taller a dur a terme, fins a la diferència en el seguiment). A vegades, la personalitat de les noies té complexitats no fàcilment abordables. Si no se les busca és com si no existissin, i amb facilitat poden abandonar. Sovint s'estan a casa i no se sap qui són. En alguns casos reuneixen, a més, altres condicions de marginalitat familiar extrema i de pertinença a un col·lectiu diferenciat, com ara la comunitat gitana o els immigrants nordafricans. Quan en el territori hi ha un treball comunitari i l'aula taller respon a un projecte de barri és més fàcil que apareguin. Si no és així, resten amagades.

Especialment en els últims anys han aparegut per les aules, poc a poc, els nois d'altres cultures. Per una banda els membres de la comunitat gitana. Nois i noies cada vegada més implicats en processos d'escolarització (també de desescolarització) i així mateix de fracàs i conflicte a l'escola. Nois i noies que, en contra de la seva història i cultura, ara han de ser adolescents, sense que pugin funcionar els mecanismes del seu grup per a incorporar-los amb rapidesa a la societat adulta, amb una pèrdua d'importants mecanismes de relació familiar propis.

D'altra banda, els col·lectius d'immigrants extracomunitaris ja tenen fills i filles adolescents que es veuen especialment afectats per processos d'escolarització deficitaris (analfabets, escolaritzats en d'altres llengües, etc.), convertits en conflicte per a l'escola. De moment tan sols són una minoria dels que acudeixen a l'aula taller, però, poc a poc, constituïran un grup al qual caldrà prestar especial atenció.

²⁰ CASAL, J., FUNES, J., TRILLA, J., HOMES, O. (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Fundació J. Bofill. Politiques 9. Barcelona.

6. Aproximacions a la seva manera de ser

Després de resumir quins són els diferents col·lectius d'adolescents que han passat o passen per les aules taller hem d'intentar respondre, també breument, a la pregunta de com són aquests nois i noies, què destaca en la seva manera de ser i d'actuar. Igual que hem pogut comprovar que no es tractava d'un col·lectiu únic, reductible a una etiqueta, tampoc ara trobarem unes característiques universals i uniformes, malgrat que en algunes hi hagi una certa coincidència general. En pocs casos, però, ens trobarem davant de nois i noies extremadament difícils, abordables tan sols per instàncies i professionals especialitzats.

6.1. QUÈ DETERMINA LES SEVES CARACTERÍSTIQUES

Una vegada més, abans de referir-nos als nois i noies de les aules taller hem de comentar, de manera general, quins són els grans eixos que condicionen les característiques personals, les condicions educatives d'uns adolescents de catorze a setze anys. No podem assignar-los simplement síndromes i patologies. Per entendre el que són, allò que els passa i fan com a subjectes enmig d'un procés de transició, hem de tenir presents tres perspectives:

1. **L'itinerari vital.** Aquestes persones tenen una edat, han viscut fins aleshores d'una determinada manera i estan passant per

una etapa clau de la seva vida. Ara són infants que es fan adolescents, adolescents que s'estan fent joves.

Hem de buscar una sèrie d'explicacions de com són, com actuen, què esperen... que deriven del seu itinerari vital, de com han viscut fins ara i de com estan vivint l'etapa evolutiva en la qual ara són. **La major part de les coses que fan cal llegir-les en clau d'adolescent**, cal entendre-les en funció del moment que estan vivint, sense convertir en un problema de personalitat, de circumstàncies socials o d'aprenentatges, allò que és una problemàtica associada a la seva condició adolescent.

2. **L'itinerari escolar.** Als quinze anys tots n'han passat una bona part en l'àmbit escolar. Han fet un recorregut personal a l'escola. S'han posicionat davant dels aprenentatges, de les activitats i dels educadors i educadores amb els quals han compartit part de la seva vida. Una part de la seva identitat i de la seva manera de considerar-se a si mateixos ha nascut aquí. **Són com són en funció de com ha estat el seu trànsit per l'escola.** Caldrà tenir present quin és el grau de conflictivitat i quines són encara les seves expectatives envers el sistema educatiu i la continuació dels aprenentatges.
3. **L'itinerari d'incorporació social.** No podem oblidar que parlem de nois i noies que estan pràcticament en el punt nuclear del seu procés de socialització, del procés d'incorporar-se progressivament a ser ciutadans i ciutadanes joves, més tard adults, que comparteixen un conjunt d'estils de vida, de maneres de ser en la societat. Ens caldrà tenir present, especialment entre els més grans, **quines han estat les seves experiències socialitzadores, quines experiències els han ajudat en aquest procés d'incorporació a la societat i quines han estat desviadores.** Sovint el que trobarem són nois i noies amb mancances importants d'experiències positives (de relació, de producció d'objectes, de treball, etc.) que els fan estancar-se i impedeixen que construeixin projectes de futur socialment viables.

6.2. TENEN LES CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DELS EXCLOSOS

No resulta fàcil descriure de manera ordenada les característiques que defineixen el conglomerat de nois i noies que acudeixen a les aules taller. Entre d'altres raons perquè les diferències entre unes i altres poden ser importants i, especialment, canvien d'un curs a un altre. A més, la concentració de determinades dificultats –pels efectes, per exemple, del finançament com ja hem assenyalat– fa que un grup

derivi cap a un tipus o un altre de problemàtica. També és habitual en tots els recursos que, de tant en tant, es conformi un grup que es presenta com a especialment problemàtic (*"tenim un primer que és una bomba... fan de tot, porten porros, fan metring, ... ens resulta difícil posar en aquest grup algú que estigui més normalitzat ..."*).

Probablement si féssim que els nois i noies de les aules es posessin algun adjectiu utilitzarien el de "*basurillas*"²¹, recordant la seva condició de no volguts i exclosos i, alhora, destacant la seva bondat intrínseca encara reciclable. Si, al contrari, obliguéssim els professionals a fer una llista ràpida de les problemàtiques que els afecten en farien una com ara aquesta:

- *amb història escolar complicada*
- *amb famílies que no funcionen*
- *amb famílies que funcionen però que són especialment pobres (econòmicament i culturalment)*
- *amb d'altres membres de la família amb problemes*
- *amb una forta relació amb les drogues*
- *amb familiars a la presó*
- *etc.*

Una llista que no és altra cosa que el que un educador o educadora recorda dels nois i noies que té entre mans. Parcialment diferent de l'any anterior i del posterior però que, de qualsevol manera, sempre inclourà moltes de les característiques pròpies dels col·lectius afectats per l'exclusió social.

Podem recorre, per a fer la descripció, a antigues formulacions dels mateixos projectes educatius: *"...atenció a aquells que per manca de recursos i per deficiències de tipus laboral, escolar, de recursos personals, o de problemàtica familiar són incapaces de fer ells sols el camí d'inserció en la societat, com a membres de ple dret. El programa que presentem va adreçat a aquest grup, concretament a nois i noies de 14 a 18 anys, amb dificultat d'integració social per manca de feina o que no estan en condicions de seguir una formació en centres de formació professional, ja sigui a causa d'un fracàs escolar que els fa rebutjar el sistema educatiu, o bé a una problemàtica d'origen familiar."*²²

²¹ Expressió que van fer servir en algun curs els nois i noies del "Curs d'aprenentatges professionals" de l'Escola d'FP Joan XXIII.

²² TEIC: Programa Tallers Ocupacionals. Curs 84-85. Manresa.

6.3. ENTRE LA HIPERACTUACIÓ I L'APATIA

Podem aproximar-nos, però, una mica més a les seves característiques. Si se'ls considera des de la perspectiva de la seva personalitat, cal partir de l'eclosió general de desequilibris que significa l'adolescència i de l'especial pes que aquesta té –com hem assenyalat– entre els nois i noies amb necessitats socials. La transformació i la transició adolescents són terreny fertilitzat per a l'aparició de dificultats i inestabilitats socials i personals. Moltes d'aquestes seran perfectament temporals i transitòries, però requeriran una especial habilitat educativa per a tractar-les. La diversitat de tipologies que en el capítol anterior hem assenyalat pot tenir com a característica comuna que es tracta d'adolescents despenjats. Despenjats per raons socials o per raons psicològiques, però situats finalment “out”, fora.

A més, l'especial oposició a l'adult que caracteritza tot adolescent estarà realçada entre els nois i noies de les aules taller. Que això sigui així hi deu haver contribuït la seva experiència escolar i, potser, la seva situació familiar. Ambdues plenes de conflictes.

Amb molta freqüència, la característica que educadors i educadores destaquen és que es tracta d'adolescents actuadors. És a dir, adolescents que fan, que no es paren a pensar, que tot ho expressen amb accions. Que pinten, manipulen o destrossen perquè no dominen altres formes d'expressió. Que es belluguen, empipen, accionen, perquè és la seva manera de descarregar tensions, d'expressar el que estan sentint, i ho fan sovint d'una manera descontrolada. No tenen límits i no s'han trobat amb adults amb paciència suficient per a aguantar-los.

Alguns i algunes tindran diversos comportaments de risc, tant social com personal. Alguns traspassaran la seva acció a la transgressió de les normes i les actuacions delictives. D'altres al consum problemàtic de drogues o els comportaments provocatius i agressius.

“Característiques personals: La manca d'habilitats socials com el domini de l'autocontrol en situacions poc conflictives, i que originen problemàtiques com l'agressivitat, poca assertivitat en la resolució de problemes, poca capacitat d'atenció i constància... ha estat especialment notòria en set dels catorze joves. De totes maneres les mancances en habilitats com l'atenció, la constància o l'organització del treball són generalitzables a la majoria del grup.”²³

Però molts també són adolescents amb problemes d'entusiasme. Tenen problemes per a entusiasmar-se per alguna tasca, estan apagats i indefinits. És com si tota la seva manca d'èxit a l'escola s'hagués convertit en una condició personal. La concepció, l'autopercepció i

²³ PRETALLER: *Memòria. Curs 93-94. Manresa.*

valoració de si mateixos està definida per la negativitat i la impotència. S'instal·len en la total inactivitat. Gran part del treball a fer amb ells i elles tindrà a veure amb l'elaboració de projectes de futur, si més no a curt termini, i serà força més difícil que el treball a fer amb els que simplement actuen descontroladament.

6.4. DESESTRUCTURACIÓ PERSONAL

Sempre dintre del panorama de les expressions aparentment problemàtiques que té l'adolescència de tots, els educadors i educadores destaquen que sovint es barregen tres col·lectius no sempre separables:

- nois i noies amb fortes desestructuracions de la seva personalitat
- nois i noies amb greus trastorns psíquics
- nois i noies amb fortes discapacitats psíquiques que superen molt la simple deficiència d'origen fonamentalment social.

Per als dos últims col·lectius estan convençuts que l'aula taller tampoc no és el seu lloc, o si més no, no és especialment adient o no saben què fer-ne exactament, o la seva barreja amb els sectors d'adolescents amb dificultats i conflictes socials no resulta gaire positiva. Són els del grup primer els que potser presenten avui un conjunt de característiques diferenciat de les altres èpoques (o si més no en la seva concentració a les aules taller). Tot i ser molts d'ells subjectes amb problemàtiques socials *“estan més cascats personalment i no tant socialment”*.

Potser els educadors, per la seva formació i la seva experiència, estaven més acostumats a relacionar-se amb l'adolescent brètol, delinqüent, conflictiu social, i ara posen l'èmfasi en la presència dels desequilibris personals que troben (*“abans arribaves a un pacte i el complien... ara és molt més difícil parlar, estan com desequilibrats i tot els és igual...”*). Alguns dels desequilibris o de les passivitats que afloren sembla que tenen molt a veure amb el predomini a les aules taller de població que prové de la DGAI i amb anys de desemparament, real o legal. Alguns, per exemple, fa tants anys que són en centres de menors que tant se'ls en dona tot, tenen una mena d'apatia constitucional.

6.5. HABITANTS DE PASSADISSOS AMB DIFICULTATS PER A LLEGIR I ESCRIURE

Podem mirar-los també des de les seves característiques com a escolars, intentar descriure la seva condició d'habitants de patis i passa-

dissos en lloc d'aules. Amb la mesura que la condició escolar ho és tot en una gran part de la vida infantil, ells s'han constituït com a personatges perduts dintre del sistema, als quals no s'han donat les respostes adequades. Són personatges que semblen funcionar més o menys bé quan són fora de l'aula i malament quan són dintre. Formen part dels col·lectius "*limitats sense expectatives*" i "*en conflicte*", dels quals ja hem parlat amb anterioritat, i ni l'escola els aporta res ni ells esperen res de l'escola. Ni la institució vol que tornin ni ells hi volen tornar.

Dos barems on es reflecteixen les seves dificultats escolars poden ser l'últim curs en què estaven matriculats i el nivell de lectoescriptura que tenen. Vegem com ha evolucionat en una aula taller concreta²⁴.

Últim curs matriculat abans d'assistir al pretaller					
	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96
Sense completar escolarització	2				
6è EGB	3	3	2	2	
7è EGB	4	3	5	4	
8è EGB	4		2	6	
1r FP		7	2		
<i>Curs acabat però no aprovat</i>		1			
<i>Abandonament o expulsió</i>		6	2		
3r ESO			3	7	
<i>Curs acabat però no aprovat</i>					
<i>Abandonament o expulsió</i>			3	7	
TOTAL	11	15	14	19	

- Les dades que es tenen abans del curs 91-92 són molt fragmentades.
- Només un jove, el curs 94-95, havia obtingut el graduat.

Totes les memòries de les diferents aules reflecteixen estadístiques sobre el nivell escolar dels adolescents que acullen. No són, però, fàcilment comparables. En uns casos fan referència al nivell admi-

²⁴ AGUILERA PORCEL, S. *Els pretallers a Manresa 1984-1996. Un treball avaluatiu*. Manresa. 1996.

nistratiu (últim curs en el qual estaven matriculats), en d'altres al nivell de coneixements. Alguns insisteixen que pràcticament tota la seva població està per sota de sisè; d'altres que és com a mínim la meitat. Alguns altres posen l'èmfasi en el fet que la meitat no ha cursat ni els vuit cursos d'escolarització obligatòria.

	Nivell de lectoescriptura. ²⁵			
	92-93	93-94	94-95	95-96
Acceptable	5	4	7	
Baix	2	4	4	
Molt baix	4	4	3	
TOTAL (mínim un mòdul)	11	12	15	

- *A partir de l'observació duta a terme al taller a partir d'activitats en què es necessita el domini de la lectoescriptura (actes de les assemblees, fitxes de treball, omplir impresos, lectura del diari...), en les tres últimes memòries s'ha classificat el de lectoescriptura en tres graus: acceptable, baix i molt baix.*
- *S'entén per acceptable un nivell en què es cometen errors ortogràfics i gramaticals però que no afecten la comprensió del text. És un nivell baix respecte als objectius de l'escolaritat obligatòria. Per nivell baix s'entén que els errors que es cometen afecten la comprensió del text. I per molt baix, quan el nivell ratlla l'analfabetisme.*
- *Tot i que, evidentment, aquesta classificació introdueix elements subjectius difícils de controlar, sí que ens dóna una idea del baix nivell de lectoescriptura, i més si pensem que acaben de sortir de l'escola.*

El domini de les habilitats escolars instrumentals bàsiques sembla haver evolucionat, però no de forma similar en tots els recursos. A l'exemple que hem reproduït aquí pot observar-se més aviat una millora. Tanmateix altres educadors insisteixen que ha empitjorat. Sembla que segons el recurs i la població que atén les dues coses són veritat.

D'una banda els exclosos depenen de com evoluciona l'escolarització obligatòria i, en alguns territoris, l'escola fa esforços per entomar una part important d'alumnes amb un cert grau de diversitat (les zones intermèdies de dificultat), per la qual cosa en queden fora els

²⁵ AGUILERA, S. Obra citada.

que tenen més deficiències acadèmiques (els que no saben pràcticament ni llegir ni operar matemàticament). De l'altra, especialment en territoris en què s'ha implantat de manera avançada la reforma, entren en conflicte amb l'escola altres tipus d'adolescents que no són exactament els fracassats tradicionals. Són els nous adolescents que arriben a algunes aules taller, que no accedeixen a l'ESO o que en surten ràpidament.

6.6. FAMÍLIES FRÀGILS. PARES I MARES SUPERATS

Si ens aturem a considerar algunes de les característiques de les seves famílies, una vegada més caldrà tenir present el territori i les condicions socioeconòmiques dels seus habitants, així com dels seus habitatges. Tanmateix cal destacar que no hem de posar sempre l'estereotip de la família multiproblemàtica. Diríem que, en primer lloc, es tracta de pares i mares sotmesos a multiplicitat de crisis, a partir de la desocupació i l'empobriment econòmic i social. Progenitors sotmesos a l'angoixa quotidiana, amb canvis importants dels estats anímics i de les motivacions existencials. Mares que han hagut d'assumir altres papers dels tradicionals per aconseguir recursos per a la subsistència. **Llars en crisi que han d'acollir adolescents en crisi.** Adolescents que es veuen pressionats a entrar com sigui en el mercat laboral per tal d'aportar diners.

Algunes característiques familiars són perfectament conegudes pels treballadors del social: absència de pautes de conducta que produïxen absència d'hàbits elementals (higiene, alimentació, horaris, etc.). En d'altres, malgrat que les necessitats més bàsiques estiguin cobertes, els fills reben una educació inestable i contradictòria que tindrà després la seva expressió en el comportament. Però també hi ha un sector de famílies impotents, desbordades, alarmades per la impossibilitat d'exercir cap control sobre el seu fill. Més d'una família valora l'impacte de l'aula taller com a una actuació que li ha permès *recuperar un fill o filla*.

Podríem proposar com a síntesi de moltes de les característiques que hem resumit la descripció que feia fa alguns anys un projecte educatiu:

"Atès que el pretaller té una funció preventiva de la inadaptació social, els joves que hi accedeixen han de reunir una sèrie de característiques que facin preveure un risc o una dificultat en la integració social. Entre aquestes característiques principals destaquem:

- a) Ser inactius escolarment i laboralment. En realitat el sector de població queda definit per estar fora de l'edat escolar i laboral. Per tant, són joves que han de tenir entre 14 i 16 anys.*

- b) Generalment no han completat l'educació obligatòria, però en cap cas no han obtingut el graduat. Hi ha fracàs escolar, però a més hi ha un rebuig al sistema escolar.
- c) Presenten dificultat d'integració social. Aquesta dificultat es manifesta exteriorment a través de les conductes, que poden anar des de conductes agressives fins a l'aïllament, però l'origen de la dificultat es troba en els dèficits psicosocials i educatius produïts durant el procés de socialització.

Per tant, els joves que arriben al pretaller tenen en general una manca de recursos i d'hàbits socials i personals que els dificulta l'intercanvi amb l'entorn social. Aquestes mancances acostumen a tenir el seu origen en una incorrecta socialització per problemes de l'entorn, i en algunes ocasions per problemes personals. Entre els agents socialitzadors que han fracassat destaca l'escola, la família i la mateixa estructura social".²⁶

²⁶ PreTaller. Projecte Educatiu. 1993. Manresa.

7. La llista de necessitats educatives

Després d'haver comentat qui són i, en part, com són, i abans d'analitzar què és el que es fa a les aules taller, dedicarem unes quantes pàgines a comentar quines són, segons el nostre parer, les necessitats educatives bàsiques que tenen. La intervenció a l'aula taller no deixa de ser un intent de proporcionar-los les experiències que no han tingut o els instruments socials imprescindibles. Com són i quines són les seves necessitats depèn de la relació entre el seu procés evolutiu i l'escola, de l'acumulació de dificultats escolars, de la conversió dels seus problemes personals en problemes socials, etc.

Des de la perspectiva educativa els nois i noies adolescents situats en la dificultat social, a punt de trencar-se el seu procés d'incorporació, presenten un conjunt de necessitats bàsiques a les quals l'aula mira de donar resposta. Les resumirem a continuació en quatre grans grups.

7.1. EVITAR L'ENTRADA DEFINITIVA EN EL CONFLICTE

Les aules taller donen resposta a adolescents que estan en situació de conflicte sense conflictualitzar-los més. Ja hem dit que el conflicte forma part de l'essència de l'adolescència. L'adolescent viu en un procés d'identificació, en un procés d'afirmació i ho fa en contra de la societat adulta. Quina és la necessitat educativa que se'n deriva? Evitar la consolidació del conflicte, evitar l'entrada en una mena de con-

flicte definitiu, reduir la probabilitat que hi quedin fixats permanentment. Necessitem que els seus conflictes no continuïn rebent per sistema una resposta punitiva.

Una de les necessitats bàsiques de l'adolescent és que els seus conflictes siguin treballats de manera que siguin provisionals, com tot en la seva vida. Evitar que els conflictes que formen part de les seves característiques d'adolescent, del seu moment evolutiu, passin a ser conflictes definidors de la seva personalitat, irresolubles posteriorment. Si alguna cosa necessiten és que tinguin relació, siguin atesos per persones adultes d'una manera que no generi més conflictes, que tinguin la capacitat d'entendre'ls com el que són, conflictes propis del seu moment i de la seva situació.

A les aules taller es treballarà amb determinats adolescents amb dificultats socials, per exemple, perquè no ingressin a la presó, perquè no acabin endinsant-se en un consum destructor, perquè no acabin sent exclosos de la família, no acabin rebotats de qualsevol sistema escolar, sense cap possibilitat de continuar fent altres tipus d'estudis. Un dels grans conjunts de necessitats als quals les aules taller intentaran donar resposta és el d'evitar que el que són conflictes provisionals passin a ser-ho definitius, acabin conformant la seva identitat, conformant la seva personalitat.

7.2. TRENCAR LA DINÀMICA QUE CONDUEIX DEL FRACÀS A LA INHABILITACIÓ.

No podem oblidar que, en parlar dels nois i noies de les aules taller, gairebé sempre ens referim a adolescents que viuen una adolescència difícil, i que tenen darrera seu una història escolar complexa, plena de dificultats. Són nois i noies que han entrat en un procés d'autodesvalorització. Sovint han pogut tenir la vivència personal de no ser considerats positivament enlloc. No tan sols són exclosos d'arreu, sinó que poc a poc s'autoconvencen que no serveixen per a res. Han arribat a la conclusió que ells tampoc no tenen ni present ni futur. Aquests adolescents, considerats sense futur per l'escola, acaben sentint-se incompetents, convertint-se en personatges que creuen no servir per a res en la societat.

Podríem dir que ara el seu principal problema és l'autodesvalorització, la seva principal necessitat tornar-se a considerar positivament i sentir-se capaços d'intentar fer quelcom positiu amb les seves vides. El principal objectiu de les aules taller serà donar resposta a aquesta necessitat i evitar que l'autodesvalorització passi a ser una inhabilitació social total.

Però per a tornar a valorar-se necessiten tornar a tenir interessos,

descobrir que hi ha aprenentatges i experiències que els interessin. L'aula taller els haurà de connectar amb nous interessos, fer-los viure situacions positives que, després, ells puguin estendre a d'altres àmbits. Necessiten iniciar un procés de revaloració. Una part d'això passa per allò que anomenaríem **rehabilitar-se practicant**.

La visió negativa és, a més, repetida diàriament pels propis pares (*"el meu fill no serveix per a res, és un mandrós"*), adobada de sentiments de desesperació i fracàs. També la família necessitarà comprovar que el noi o la noia canvien. Les experiències positives, els productes que realitzen, els hàbits que aprenen han de ser vistos a casa perquè pugui canviar el seu discurs desvaloritzador (*"això no val res... jo ho feia millor..."*). Potser en el primer lloc on els nois i noies han de canviar la seva imatge negativa és a casa seva, per això necessiten que les aules taller cuidin especialment les famílies: han d'aconseguir que percebin positivament els seus fills i allò que encara poden fer.

7.3. RECUPERAR ELS INSTRUMENTS PER CONTINUAR APRENTENT

Ja hem posat en relleu quines cren les seves condicions escolars. Amb diferències entre uns i altres, tenen unes fortes mancances acadèmiques (de procediments instrumentals i de coneixements) que sovint es tradueixen en una manca de recursos personals. Alguns no podrien tornar a l'escola simplement perquè tenen greus dificultats fins i tot per a llegir. D'alguna manera, **han de recuperar aprenentatges imprescindibles per a poder funcionar en la societat**. Necessiten dominar sabers imprescindibles per a no entrar en una via morta definitiva.

Cadascú, però, té unes mancances, unes necessitats i hauran de ser satisfetes amb un recurs flexible, que pugui plantejar-se fer quelcom per a tots. El procés haurà de ser gradual. Qualsevol recuperació haurà de partir de cada situació, començant per la recuperació d'interessos, permetent plantejar-se després objectius d'aprenentatge i d'hàbits (primer de convivència, després laborals, etc.).

Moltes vegades el seu procés d'inhabilitació els ha conduït a dificultats en la comunicació i l'expressió i a reduir el seu món de coneixements i de relacions. Han de superar la por de parlar i han de canviar el seus discursos, aprendre a parlar d'altres qüestions, d'altres temes. Necessiten que el procés educatiu els faci recuperar les seves capacitats per a fer les coses d'una manera autònoma.

7.4. FACILITAR EL PROCÉS D' INCORPORACIÓ SOCIAL

Els nois i noies que viuen i creixen amb multiplicitat de mancances és molt probable que tinguin especials necessitats d'acompanyament socialitzador. Ja hem posat en relleu que continuar en un procés educatiu, en un procés de formació, té a veure amb la construcció del seu procés d'incorporació social. Què volem dir quan afirmem que una persona s'ha d'incorporar a la societat? Com és el procés d'incorporació a la societat, a la nostra societat, d'aquest que ara és un adolescent, després serà un jove, un jove adult? Podríem dir que un altre grup de necessitats tenen a veure amb l'ajuda per a elaborar i mantenir un procés personal d'incorporació social.

Per a què serveix estar als quinze i setze anys en un sistema escolar més o menys flexible o en una situació educativa més o menys atípica en relació amb la construcció d'un procés personal d'incorporació social? Quan diem incorporació social estem parlant d'aconseguir que una persona arribi a sentir-se membre d'un determinat grup social, arribi a tenir un balanç positiu de les seves experiències quotidianes, arribi a comprendre les normes, la cultura, els valors, el sistema de funcionament de la societat a la qual aspira a integrar-se.

Necessiten que les noves experiències educatives que van adquirint, amb la nostra atenció, es converteixin en experiències que serveixin per al seu procés d'incorporació social. La millora de la seva valoració, dels seus aprenentatges, de la seva educació els ha d'abocar a un reconeixement social i haurà de facilitar-los o, si més no, no impedir-los l'accés al mercat del treball.

Hi ha un conjunt de necessitats que podríem anomenar de seguiment, acompanyament en el seu procés de maduració, de transició, basat en l'orientació personalitzada, en la presència de l'adult positiu proper a l'adolescent, del mentor que camina al seu costat i l'ajuda a construir el seu recorregut cap a la vida adulta. Facilitador d'una suma d'orientacions: l'orientació vital, l'orientació educativa, l'orientació social, l'orientació laboral.

Les seves necessitats tenen a veure amb la proposta d'incentius per a anar elegint, decidint; amb aprofitar el pòsit positiu que va quedant de les seves experiències. El reforçament per a tornar a l'aprenentatge té molt a veure amb la capacitat dels adults per a **construir contextos educatius positius**, puntuals –vàlids aquí i ara– amb capacitat d'engrescar-los progressivament.

L'acompanyament, l'orientació personalitzada, també tenen a veure amb la necessitat de construir progressivament la seva pròpia identitat. En part ho faran a partir de les experiències que vagin tenint i dels papers que pugin practicar.

8. Què es fa avui a les aules taller

Què és el que es fa a les aules taller? En què consisteix la seva actuació? Ja hem parlat de les persones de les quals s'ocupen, així com de les seves característiques i necessitats. Ara hem de comentar què fan, com funcionen.

Tots els recursos analitzats tenen un conjunt de característiques en comú i, alhora, una sèrie de diferències. Aquestes últimes estan determinades pel context territorial i per la iniciativa social o l'administració que hi ha darrera. Són aules taller en part diferents segons el barri, actuen d'una manera o d'una altra segons formin part o no de l'Administració.

Les activitats i la manera de fer-les neixen, com ja hem dit, de la pretensió de donar respostes a les necessitats i problemes que alguns nois i noies adolescents tenen. Recordem que neixen a partir d'unes constatacions més o menys o més similars a aquestes:

- *Hi ha nois dels que vénen al centre obert que, abans dels 16 anys, i fins i tot abans dels 14, deixen l'escola d'una forma pràcticament definitiva o s'instal·len en un absentisme escolar de llarga durada.*
- *De nois en aquesta situació, n'hi ha un nombre considerable en els nostres barris.*
- *Aquesta realitat normalment va acompanyada d'altres problemes seriosos que afecten aquests nois i noies en l'àmbit personal, familiar, escolar...²⁷*

²⁷ Aula Taller Martí Codolar. Projecte 95-96. Centre Juvenil "Martí Codolar". Barcelona.

I, si aquestes són les raons del naixement, amb bona lògica pretenen oferir *“a aquests nois amb característiques i condicions personals, socioculturals, de marginació i fracàs escolar, els mitjans materials, educatius i pedagògics que els ajudin a madurar, a superar els aspectes negatius que han viscut anteriorment, estimulant, desenvolupant i potenciant les seves capacitats”²⁸*.

Així doncs, som davant d'un tipus de recurs educatiu que pretén dur a terme tres tipus de funció: *“una tasca preventiva que evita les situacions de risc, una tasca compensatòria dels dèficits socioeducatius d'aquests joves, i una tasca socioeducativa que els promou socialment”*.

8.1. ALGUNS OBJECTIUS GENERALS

Cadascuna de les aules taller defineix d'una manera particular el seus objectius, posa l'èmfasi en determinats aspectes, però coincideixen en la part nuclear. Totes les actuacions giraran a l'entorn d'un conjunt d'objectius que poden ser agrupats de la manera següent:

- Descobrir les seves destreses i capacitats per tal de fer créixer la seva autoestima. La qual cosa comporta proporcionar als adolescents, en un recurs de formació, experiències positives que trenquin amb les seves experiències negatives anteriors i els obri noves expectatives. Es pretén que s'incrementi el desig i la motivació per la formació, l'autosuperació, la confiança i la seguretat personal.
- Assolir hàbits de treball i convivència, hàbits i normes que afavoreixin l'estructuració personal i social. Fomentar actituds, conductes i habilitats que afavoreixin la integració dels adolescents en el seu entorn.
- Recuperar coneixements culturals i instrumentals bàsics, necessaris per tal de desenvolupar la seva vida personal i laboral. Desbloquejar el rebuig envers la cultura, desbloquejar processos d'aprenentatge incomplets o bloquejats a l'escolarització ordinària.
- Conèixer elements del món laboral i aprendre tècniques i hàbits que els possibilitin l'accés al mercat laboral, la seva orientació per a la inserció.
- Frenar processos d'aïllament i marginació. Ajudar-los a construir la identitat personal i de grup en relació amb la comunitat.

²⁸ Projecte educatiu ESCLAT. Centre Esclat-Bellvitge. L'Hospitalet.

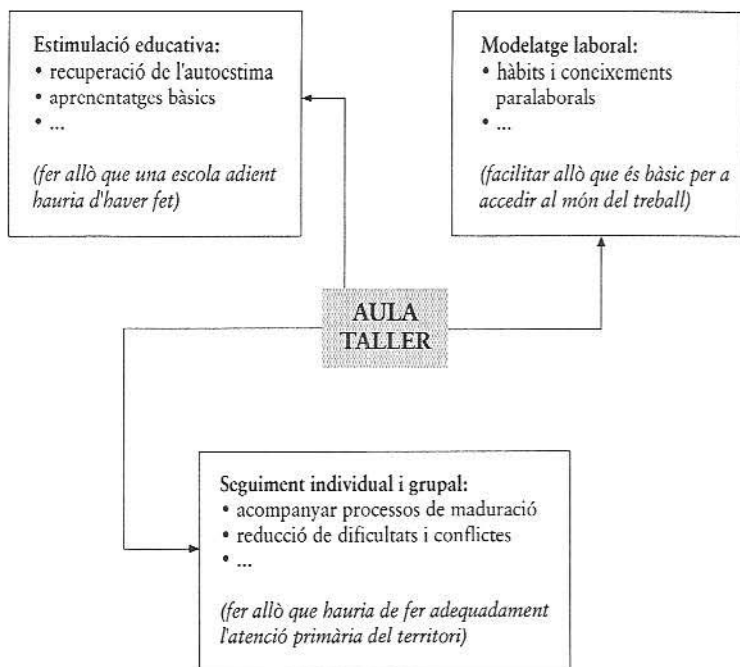
- Aconseguir que l'actitud familiar es modifiqui, comprenent una mica millor el procés evolutiu dels fills. Valorar-los positivament a partir del que fan a l'aula taller. Col·laborar en la resolució de conflictes.

Les aules taller pretenen el creixement personal, el descobriment –des de la seva perspectiva adolescent– de quines són les seves dificultats i la raó dels seus problemes. S'ocupen dels nois i noies adolescents durant un període, més o menys llarg, fins que puguin tornar a connectar amb sistemes més normalitzats. En certa mesura són “aules de pas”, actuen fins que el noi o noia pugui decidir si vol entrar en el mercat laboral o vol reemprendre altres aprenentatges. Són el pont entre el sistema educatiu abandonat i el món laboral o el món formatiu, tant el reglat com l'ocupacional. Són també el pont que permet recuperar un grau elemental d'afiliació social, de relacions i de pertinença a una comunitat, a una societat, de la qual estaven a punt de desconnectar.

8.2. INTENTAR TRES SUPLÈNCIES

Allò que es fa a les aules taller és en gran mesura el producte de l'equilibri entre tres forces no sempre centrípetes, que els creen neguits, però que representen tres variables, tres eixos clau de les seves activitats. Per un cantó pretenen estimular educativament i fer allò que una escola adient hauria d'haver fet. Per un altre saben que aquests adolescents tindran dificultats per a fer un itinerari laboral adequat i intenten facilitar-los allò que és bàsic per a accedir al món del treball. Finalment, els preocupa la globalitat de la vida i la persona d'aquests nois i noies i intentaran fer-ne un seguiment individualitzat, suplint actuacions que altres dispositius haurien de fer. Depèn del moment institucional pel qual passa l'aula taller i de les sensibilitats dels seus professionals, es prioritza un eix o altre d'actuació.

VARIABLES DE L'ACCIÓ EDUCATIVA QUE CONDICIONEN LES ACTIVITATS DE LES AULES TALLER



L'objectiu de les aules taller no ha estat mai, en cap cas el de professionalitzar, però sempre han tingut posada la mirada en el món laboral en el qual molts dels seus nois i noies haurien de buscar-se aviat la vida i això no els resultarà fàcil si no adquireixen, per exemple, determinats hàbits. Tampoc es tractava de fer una escola diferent, però els seus alumnes necessitaven reconciliar-se amb determinats aprenentatges, recuperar procediments i capacitats. En cap moment han estat recursos terapèutics ni especialitzats, però tots ells han basat la seva relació educativa en la reducció dels seus patiments adolescents en un entorn difícil i en la prevenció de futurs conflictes.

La metodologia educativa de les aules taller podria resumir-se dient que intenta donar els elements perquè els adolescents puguin mirar-se a si mateixos, reflexionar (quan sigui possible), vivenciar la seva realitat i el seu entorn; que això ho intenten fer de manera individual i grupal; i que per a aconseguir-ho aprofiten situacions formalitzades (d'aprenentatge, d'entrevistes, d'assemblees...) i especialment les situacions informals, la relació educativa de la vida quotidiana (a l'aula o fora, en sortides o en espais de convivència).

La base és la relació i la presència. El context tant és d'aprenentatge com lúdic. El subjecte educatiu no és tan sols l'individu, també ho és el grup. Les formes, l'organització, les normes, les responsabilitats dels propis nois i noies també formen part del procés educatiu. Atenen nois i noies adolescents que han interioritzat dos enemics: la pissarra i el mestre. Han de canviar la metodologia i les seves formes d'estar i ser, i sentir-se.

8.3. TOT PRACTICANT

Potser el primer element que indica als nois i noies que l'aula taller no és una escola, o que és una altra escola, és que quasi tot es fa practicant. A totes les aules la norma bàsica és que entre un 70 i un 80 % de les activitats tindran a veure amb la manipulació, l'experimentació, la producció d'objectes, la utilització de màquines. Fins i tot els aspectes més teòrics, aquells que requereixen paper i llapis estaran sempre relacionats amb la pràctica o amb una utilització relacionada amb la seva vida i la de l'aula taller.

El que genèricament podríem anomenar "tallers" constitueix un grup important d'activitats, sempre pràctiques i manipulatives, desenvolupades amb força creativitat, diferents en un lloc o en un altre en funció dels espais i els recursos.

Tipologies de tallers que hi ha a les aules

Ars gràfiques	
Bicicletes (reparació)	
Ceràmica	
Confecció, costura	només per a noies
Construcció	
Cuina	
Decoració	
Electricitat	
Fusteria	és pràcticament a totes les aules taller
Hostaleria	
Jardineria	
Lampisteria	
Mecànica	
Motos	
Perruqueria	només per a noies
Serigrafia	
Imatge i so	

Les fórmules organitzatives que presenten els tallers són molt diverses i depenen dels recursos i de les pretensions del projecte. Oferir diversitat de tallers requereix eines, materials i professionals diferents. La fórmula més elemental consisteix a fer circular l'activitat de l'aula taller a l'entorn d'un únic taller i diferenciar l'oferta per a nois i noies. És però una proposta que tan sols trobem en algunes aules municipals. La immensa majoria tenen un parell de tallers bàsics, rotatoris, acompanyats de tallers complementaris de més curta duració.

Les propostes més estructurades organitzen el conjunt de l'activitat sobre un grup de cinc o sis tallers –amb un o dos de més duració–, pels quals passen tots, més alguns de complementaris que parcialment poden respondre a eleccions dels nois i noies o que poden ser diferents segons el gènere. En cap cas es pretén que l'activitat de taller doni accés a un ofici o ocupació relacionats amb l'activitat desenvolupada. Predomina més aviat la idea que s'han de fer tallers diversificats per despertar interessos i motivacions, per conèixer actituds i aptituds. Es tracta que toquin i vegin quantes més coses millor.²⁹

En cap moment trobaran res que s'assembli, ni de bon tros, a la idea de matèria o d'assignatura. Normalment els tallers estan organitzats amb estructura modular (similar, podríem dir, als crèdits de l'ESO), sovint trimestrals, independents i separats. D'aquesta manera comencen i acaben activitats, i obtenen la satisfacció immediata tan necessària per a l'increment de l'autoestima a què ja ens hem referit. La planificació fraccionada permet, a més, que puguin incorporar-s'hi adolescents en diferents moments del curs –o recuperar abandons–, així com ajustar períodes d'atenció als nois i noies que tenen edats pròximes als 16 anys i als quals es pretén servir de pont cap a la formació ocupacional. A més, en general, aquesta estructura disminueix la rutina i evita la identificació amb els ritmes escolars.

8.4. UNA ORGANITZACIÓ PER ÀREES

La multiplicitat d'activitats de taller no s'ha d'entendre com un trencaclosques desintegrat. Les aules taller amb més complexitat funcionen per àrees de formació en les quals es distribueixen els tallers, juntament amb d'altres activitats de què parlarem més endavant, i que treballen conjuntament a partir de projectes interdisciplinaris. (Alguns exemples d'àrees són: *àrea prelaboral*, *àrea de formació cultural bàsica*, *àrea d'educació física*, *àrea de formació social*, *àrea artística*, *àrea instrumental*, *àrea de vida quotidiana*, etc.). (Vegeu l'annex.)

²⁹ Vegeu alguns exemples d'horaris i activitats als annexos.

Per contraposició a experiències d'atenció diferencial als adolescents amb dificultats dintre del marc escolar formal (per exemple, les aules d'aprenentatge d'oficis en algunes escoles d'FP) les aules taller i alguna experiència escolar com la del "Joan XXIII" representen una oferta més polivalent i diversificada, molt més centrada en l'activitat i, com veurem després, més global des del punt de vista educatiu i d'acompanyament dels adolescents.

El plantejament diferenciat o no dels nois i noies a cadascun dels tallers ha acabat resultant més un debat pràctic que teòric. Les aules amb pluriformitat de tallers ho han pogut resoldre força bé fent passar nois i noies per tots els bàsics i deixant un marge per a l'elecció. Les que tenen una proposta reduïda (un o dos tallers) han hagut d'assumir tallers diferents o han acabat no ocupant-se de les noies. L'experiència que refereixen és que les noies, per exemple, són bones en fusteria i que als nois els agrada fer cuina. No és fàcil però que aquests facin costura o perruqueria. Ja hem vist però que la proporció de noies sempre és molt baixa. Cal tenir present que el sector que pot acudir a les aules taller és justament el que està més condicionat pels estereotips socials (en els propis nois i noies i les seves famílies).

La majoria de les aules taller representen avui una proposta amb un alt grau de programació i organització sincronitzada de les activitats de taller. No ha estat però sempre així. En molts moments es treballava a partir de la improvisació o dels "hobbies" dels educadors. Durant aquest temps s'han provat i assajat activitats diverses. La programació però té a veure especialment amb com concretar procediments i seqüències de treball que permetin avançar als nois i noies i adaptar-se als ritmes individuals. Sempre, en qualsevol cas, és una programació al servei dels objectius generals que hem descrit. Caldrà advertir ja, però, que si el nucli central de l'actuació són les activitats de tallers, aquestes estan centrades en la relació personal. Són activitats organitzades amb una alta presència d'educadors i educadores (normalment dues persones per a un grup de 10 o 12 nois i noies).

8.5. CURAR LA FERIDA ESCOLAR

Però si tot ha d'estar centrat en les activitats de taller, què hem de fer amb els aprenentatges més "escolars"? La història de les aules taller és plena de debats sobre el lloc i el pes que han d'ocupar els aprenentatges instrumentals i els coneixements que es consideren bàsics per al desenvolupament sense exclusió dins de la societat. Encara avui hi ha matisacions i diferències. Tots estan d'acord que les aules són un lloc d'aprenentatge, però alguns insisteixen que mai no han de pretendre ser una escola, mentre que d'altres el que afirmen és que han

de ser una "altra" escola, una escola diferent. Allò que va néixer com una ocupació del temps dels adolescents de carrer es va transformar poc a poc en un espai formatiu per a aquells que havien tingut una experiència desastrosa a l'escola i havien de tenir accés a una altra proposta.

Si l'objectiu és que l'adolescent sigui autònom, aprengui a relacionar-se amb els altres, etc., aquests aprenentatges podrien semblar secundaris. No ha estat així, pretenent no ser una altra escola les aules taller —adaptant contínuament les seves formes d'acció— han aconseguit que els nois i noies aprenguessin. S'ha donat una importància clau al treball emocional i relacional, però l'aula també pretén aconseguir que els nois i noies tinguin un conjunt d'eines instrumentals que els permetin justament resoldre moltes de les seves situacions problemàtiques.

No es tracta d'aprendre per aprendre. Ells i elles, més que ningú, necessiten descobrir que el que aprenen té alguna relació amb la vida. Es tracta d'aprendre processos, seqüències, raonaments, etc., que ara apliquen a una recepta de cuina, o a la manera d'arreglar una bicicleta, i poc a poc hauran d'aprendre a transferir a altres situacions de la seva vida. Com diria una educadora, *"afirmar el contrari seria com dir que es tracta d'una aula per a discapacitats que no poden fer cap altre aprenentatge i són col·locats a l'aula taller; acceptar-ho seria discriminatori"*.

Malgrat que el nucli central sigui l'activitat, no tot és simple manipulació. La qüestió en tot cas és on i com col·locar la llengua i les mates, on posar els continguts, instruccions, tècniques. Quan surtin de l'aula taller no hauran de tenir ni un determinat nivell ni un títol, però hauran d'estar en condicions de poder tornar a aprendre, d'accedir a nous coneixements i habilitats que seran clau per a la seva incorporació laboral i social. L'activitat, el taller, no deixen de ser una altra cosa que l'excusa perquè això sigui possible.

Tanmateix són nois i noies amb una mena de ferida escolar no curada que qualsevol proposta d'aprenentatge pot reobrir. Les noves propostes hauran d'invertir el procés. Hauran de poder aproximar-se de nou a la comprensió, el vocabulari, el raonament lògic, l'expressió escrita, l'expressió verbal,... sense conflictes, d'una manera "light", poc escolar, amb formulacions adolescents, lluny de les presentacions infantils amb què es va produir la dificultat en el marc escolar. Les activitats de taller seran, com hem assenyalat, l'excusa i l'element inicial perquè pugui tornar-se a plantejar tot això.

A més a més de formar part de les pròpies activitats de taller, a totes les aules sempre hi ha un cert espai específic per abordar tot això, és el que en uns casos es diu *aula oberta* i en d'altres *àrea de formació bàsica* o similar. El nucli sempre serà el treball de l'expres-

sió, la comprensió, el raonament i el càlcul. Les fórmules didàctiques són variades i provenen de metodologies amb una forta adaptació, tant a partir de l'educació d'adults com dels materials de recuperació de dificultats escolars. En alguns casos es fa a partir de centres d'interès, en d'altres a partir de les activitats de coneixement de l'entorn més proper, en d'altres amb una programació seqüenciada d'aprenentatges instrumentals bàsics. En uns casos amb dinàmiques estrictament individuals, en d'altres de grup, a vegades en parelles de mútua col·laboració i reforç. Els i les professionals de les aules taller, com els d'altres àmbits, han improvisat, planificat i aplicat amb èxit metodologies i didàctiques que aconsegueixen superar part de les dificultats i contradiccions que tenen aquests aprenentatges.

8.6. DE LA FUSTERIA A LA INFORMÀTICA

Dintre de les seves limitacions, de les aules taller que tenen algun recurs tècnic més, cal destacar el balanç positiu de l'ús de la informàtica en la recuperació de capacitats i aprenentatges instrumentals bàsics. L'ús de l'ordinador esdevé fortament motivador per a aquest tipus de nois i noies. Permet, a més a més, treballar amb processos de correcció i resposta ràpids, molt reforçadors de la motivació en el cas de la llengua i les mates. Els processadors de textos permeten presentacions que, tenint en compte el seu desordre vital, no podrien fer amb facilitat, recuperen el valor de les coses ben fetes i acabades, sense el suplici de la repetició. Poden aplicar gramàtiques i ortografies sense pensar en el dictat que odiaven.

Especialment a partir del "Logo", la informàtica els serveix per a construir processos de raonament a partir d'instruccions pràctiques i comprovar amb rapidesa la seva pertinència o el seu error, obligant-los a seguir els passos i les seqüències adequades. Esdevé un bon instrument per a treballar i adquirir progressivament capacitats de raonament abstracte. La informàtica també és aplicada al dibuix, tant creatiu com relacionat amb la construcció dels objectes que fan als tallers. Finalment, en algun moment, els ordinadors també serveixen per a jugar, com a consola dels videojocs que els agraden. (Cal dir però que les dotacions informàtiques que hem trobat són poques, gairebé sempre molt desfasades i amb programes informàtics també antics. Com amb tantes altres coses, és l'entusiasme de l'educador que ho fa el que supera les limitacions dels recursos).

En algunes de les experiències estudiades, fora de l'aula taller, alguns nois i noies s'incorporen, en horari extra, a activitats de reforç escolar que fan voluntaris i membres d'associacions del barri, i que permeten completar els escassos recursos de què disposen. Cal tenir

present que els centres oberts, els centres d'acollida per a adolescents, amb els quals estan relacionades moltes de les aules, organitzen entre les seves activitats les de reforç escolar per als adolescents del barri. També hem dit que les aules taller pretenen que alguns dels seus adolescents reprenguin després algun aprenentatge reglat, des del més simple de completar un certificat escolar, fins al d'accedir a l'escola d'adults i obtenir el graduat, una relació aquesta última de la qual caldrà parlar al considerar el tema del futur.

8.7. L'AULA FORA DE L'AULA. LES SORTIDES

Les activitats que es fan dins de les aules taller no serien comprensibles sense les que es fan fora i que podríem catalogar de tres tipus: les de coneixement de realitats externes, les lúdiques i les de convivència grupal. Totes elles tenen objectius de coneixement, relacionals i motivadors.

Les primeres responen especialment a la idea de fer, també, una escola sense murs, tenint present que els nois i noies que hi acudeixen tenen greus mancances de coneixement de la societat que els envolta, que han de ser compensades per a poder-se inserir socialment. Alhora, és important frenar el seu procés d'exclusió participant tant com sigui possible en les activitats i en les ofertes culturals que el propi entorn ofereix. Per això, si més no quinzenalment, fan sortides culturals o a fàbriques i empreses per conèixer experiències i realitats diferents de les seves. Tot i això no sempre acaben sent reeixides i la dificultat perquè despertin el seu interès o el descontrol de la seva conducta fan que els educadors acabin planificant-les molt, o en algun cas deixant-les.

Molt al contrari, les sortides ludicoesportives són una realitat gairebé sempre exitosa, que permeten treballar altres aspectes de la persona, que sovint funcionen com a regulador emocional i especialment com a element de relació i cohesió del grup. Com ja s'ha assenyalat, el subjecte educatiu és la persona sencera i s'educa mitjançant l'individu i mitjançant el grup (*"les activitats de lleure creen un marc adequat per a afavorir les relacions entre els adolescents i entre aquests i els educadors"*). Les sortides permeten refermar la relació educativa i treballar altres aspectes socioeducatius que no es produeixen en l'espai de l'aula.

En uns casos es tracta de participar en cursos i competicions esportives o a fer servir una part del programa de les instal·lacions esportives de la zona (piscina, gimnàs, poliesportius, etc.). En d'altres, es tracta d'anar d'excursió i conèixer i fruit dels espais lliures. En molt casos l'elecció de l'activitat correspon al propi grup, en d'altres forma part del programa obligatori. Anar a la piscina, anar d'excur-

sió o formar part d'un equip de bàsquet és considerat tan important com qualsevol taller. Unes i altres activitats (tallers, sortides) estan sempre lligades i són elements de motivació mútua.

En un o diversos moments del curs els nois i noies tenen una sortida de llarga durada (tres dies o més). És potser una de les activitats clau amb possibilitats més diverses segons les condicions de cada aula taller. Pensada com a espai de convivència de grup aconsegueix en tots els casos una certa funció de premi, d'activitat que pot arribar a fer-se amb la mesura que han canviat respecte d'algunes de les dificultats que tots tenien, amb la mesura que s'han assolit determinats objectius. És una mena de premi associat a la responsabilitat. Quan l'aula funciona per mòduls trimestrals la sortida llarga és l'acte final de cadascun. A les altres, si els recursos humans ho permeten, se'n programen algunes de dos dies i una de final més llarga.³⁰

8.8. ASSEMBLEA I DINÀMICA DE GRUP

No hi ha cap aula taller que no tingui programada en el seu horari l'assemblea. Al marge de la seva funció bàsica en el procés de seguiment educatiu, de què parlarem més endavant, l'assemblea és un dels instruments clau per a incidir sobre el grup. Així defineix, per exemple, el projecte educatiu d'una aula taller les seves funcions:

"Augmentar la participació i implicació dels nois i noies mitjançant el diàleg a l'assemblea. Valorar la importància de la paraula/pensament.

- *Intervenció activa de tots.*
- *Consciència de grup i respecte per les opinions dels altres.*
- *Millora de l'expressió oral i transmissió d'idees.*
- *Desenvolupament de la capacitat d'abstracció i de síntesi.*
- *Generació d'interès pel món formatiu-laboral.*
- *Sentiment de pertinença.*
- *Organització i distribució de funcions (pissarra, acta, torn de paraules).³¹*

³⁰ Voldria destacar una experiència de "sortida" molt especial que es fa a l'experiència d'aula taller ("Curs d'aprenentatges professionals") a l'escola Joan XXIII de Bellvitge. La sortida de convivència és la primera activitat del curs. El nois i noies comencen a conèixer els educadors i les activitats que faran fora del seu propi medi, en una convivència d'uns dies que no s'assembla en res a l'escola que coneixien i que no volen ni veure.

³¹ Programación Aulas Taller. Ajuntament de L'Hospitalet.

L'assemblea és l'espai per fer grup i per delegar i exigir el compliment de la responsabilitat de tots en el funcionament de l'aula, des dels encarregats de la neteja a la planificació d'una sortida.

Juntament amb l'anàlisi i reflexió sobre la marxa del grup i de les activitats, a l'espai de l'assemblea s'hi afegeixen temes formatius considerats bàsics, des dels que els afecten com a adolescents (sexualitat, dependències, diversions, ...) fins als que poden tenir a veure amb l'orientació laboral. Els educadors i educadores consideren en general que resulta útil fer servir en aquests espais determinats jocs de dinàmica de grups. S'adapten força bé a les seves característiques i ajuden a integrar i cohesionar el grup.

A mig camí entre l'assemblea temàtica i els jocs de dinàmica de grup es troben algunes propostes d'activitats, com ara els espais de relaxació o els espais de autoreflexió, anomenats també de dinàmica de grup. En aquest últim cas es tracta d'una activitat en grup petit (5-6 persones), con si fos un taller més, en la qual es treballen aspectes relacionats amb el coneixement d'un mateix, de la relació amb els altres o –igual que a l'assemblea temàtica– de preocupacions i dificultats derivades de la seva edat i de la seva situació. Aquest treball de dinàmica, fet en petit grup i amb una persona de confiança per a ells, permet també que acabin sortint alguns dels seus conflictes i de les seves activitats de risc externes a l'aula taller. Es fa possible d'aquesta manera connectar dos móns que sovint s'ignoren. S'estimula que surtin a la superfície altres dificultats, malgrat que no s'hi intervingui directament. De manera indirecta es treballen actituds i valors.

8.9. LA PARELLA EDUCATIVA

El mateix origen de les aules taller va donar lloc a la distribució de les tasques entre dos tipus de professionals: els educadors socials, de carrer, de barri, i els experts en alguna tècnica laboral. En els inicis – en molts casos fa més de quinze anys – la pretensió que l'aula pogués ajudar a entrar en el món laboral l'adolescent de carrer va fer pensar que era útil que la formació estigués en mans d'un bon mestre de taller, d'un "manetes" d'algun ofici. El moment de crisi econòmica va permetre fins i tot que bons oficials que eren a l'atur poguessin dedicar un temps a les aules taller.

En els últims anys, a les aules que queden, les fórmules de combinació de professionals són diverses. En tots els casos ells consideren que tots els adults que hi intervenen són educadors, malgrat que ho facin durant poc temps, però d'una manera general podríem dir que l'aula pibota a l'entorn de dos professionals: l'educador i el monitor. El o la professional que assumeix la programació i la realització de les

activitats de taller i els que assumeixen la programació i la realització de les altres activitats i, especialment, el seguiment i la tutoria. En alguns casos, a més, hi intervenen professionals complementaris (talleristes, o animadors) per a accions puntuals parcials.

“Els dos tècnics tenen funcions diferents perquè intervenen sobre el mateix grup però en àmbits diferents. Aquests àmbits són el tècnico-professional i el de l'educació social. Això fa que en el moment previ a la intervenció es proposin objectius formatius i educatius.

Les funcions del mestre de taller estan relacionades amb el treball físic, que implica manipulació i transformació d'objectes a partir de l'ús adequat de les eines. Per tant és l'encarregat de transmetre els coneixements tècnics del programa instructiu.

L'educador situa les seves funcions en un nivell més globalitzador (ampliar el patrimoni cultural, de significats, de relacions...) no passant necessàriament ni únicament per la transformació de materials. Si l'educador realitza diversos treballs manipulatius al pretaller és com a estratègia per a contactar amb el grup, però les seves funcions van des de la gestió administrativa a la dinamització sociocultural, passant per la coordinació amb d'altres professionals, la relació amb la família, amb l'entorn del jove... i, sobretot, a la intervenció socioeducativa que facilita al jove la integració en el medi social, finalitat prioritària que perseguim al pretaller.³²”

És una divisió, però, que esdevé normalment artificial. El monitor és un educador que educa fonamentalment amb les tècniques, que no té al seu càrrec el seguiment global individualitzat de cap noi o noia. Però igualment observa, parla amb ells, valora i reforça progressos, incideix en el compliment dels acords, etc. L'educador tutor, sovint fa algunes activitats que podríem dir de taller, reforça el monitor quan el grup supera les 4 o 5 persones, fa observació i seguiment durant els espais de taller.

Quan l'aula té una estructura mínima podem trobar-nos que la parella educadora comparteix les dues activitats indistintament, si és que hi ha la formació adequada i l'habilitat tècnica suficient. Quan l'estructura és ja molt més complexa, els projectes educatius assenyalen tres tipus d'agents educatius:

Per a les tasques pedagògiques i didàctiques, l'Aula Taller s'organitza de la manera següent:

- *Un Equip Permanent i Tutorial: s'encarrega de la coordinació general, del seguiment personalitzat dels nois i noies, és responsable de l'organització, del material i de les relacions externes.*

³² AGUILERA, S. *Els pretallers a Manresa. 1984-1996. Un treball avaluatiu*. Manresa 1996.

- *Educadors de Formació Bàsica i Orientació Laboral: són responsables de la programació, realització i avaluació de les àrees de llenguatge, matemàtiques, informàtica i formació social i laboral.*
- *Educadors de Formació Tècnica: són els responsables de la programació, realització o avaluació dels tallers de fusteria, manteniment, cuina i arts gràfiques.*³³

Amb fórmules diverses, les aules funcionen amb professionals que proposen als nois i noies activitats, en grups petits, i sempre amb l'acompanyament contenidor i motivador d'un tutor molt present en la seva dinàmica diària.

8.10. DIMENSIONS I VOLUM D'ACTIVITATS

Perquè es pugui entendre tot el que anem comentant cal finalment parlar de la dimensió d'aquests recursos i del volum de la seva activitat. Tenint present que les aules dels ajuntaments han tendit a disminuir o estabilitzar el nombre d'adolescents que acollien i que les d'iniciativa social, mentre era possible, augmentaven, cadascuna de les aules taller acull una població que oscil·la entre els 10 i els 50 adolescents.

La raïo adolescents/persona educadora no es pot expressar de manera uniforme, atesa l'estructura tan variada que tenen. Com a norma general diríem que es considera que un grup en què actua un educador sol no ha de passar dels 6-8 adolescents, depenent sempre de la composició del grup i de l'activitat a dur a terme. El grup educatiu té normalment uns 12 subjectes (entre 10 i 14) i quan fan activitats plegats normalment hi ha presents dues persones educadores. Un tutor o tutora té per norma general un màxim de 12 nois o noies dels quals ha de fer el seguiment.

Per acabar de comprendre les dimensions hem de considerar que les experiències d'iniciativa social normalment estan inscrites en projectes més amplis, per la qual cosa poden compartir i rendibilitzar altres recursos, altres professionals i personal complementari i voluntari. En el cas de les municipals, si no estan condemnades a l'aïllament, l'aula està adscrita a una zona d'atenció primària i pot comptar amb els educadors i d'altres tècnics de les UBASP.

Normalment els horaris són més reduïts que els d'una escola i concentrats al matí (quatre, quatre hores i mitja). Tot i això algunes, amb

³³ Aula Taller Martí Codolar. Projecte 95-96. Centre Juvenil "Martí Codolar". Barcelona.

un interès especial per ser substitutes clares de l'escola a la qual no poden anar els nois i noies tenen horari partit (matí i tarda), perquè defensen que és excessivament problemàtica la quantitat de temps que tenen buit amb la tarda sense ocupar.

El volum de la seva incidència no pot ser valorat tan sols per aquest horari. Les activitats externes i les sortides completen un nombre d'hores d'atenció educativa en molts casos similar o superior a la que hi ha en una escola secundària obligatòria. A més, malgrat la seva concentració en el matí, els nois i noies de les aules taller poden accedir a la tarda als centres oberts, i si són objecte d'un seguiment exterior tenen (haurien de tenir) altres activitats programades en el seu projecte educatiu individual. Ni l'escola ho és tot, ni l'aula taller hauria de ser-ho en la seva vida.

8.11. UN, POTSER DOS ANYS

La duració, el temps d'estada en aquest tipus de recurs és força variable. En general tots els projectes, en la seva versió inicial i els més ambiciosos sempre, planifiquen una intervenció de dos anys, seqüencials i progressius. De fet s'ofereixen a nois i noies sempre dos anys, però poques vegades serà així. Pràcticament tan sols amb els que comencin als 14 anys serà viable. En arribar als 16, l'accés a l'economia submergida o la derivació cap a fórmules de formació ocupacional, que no segueixen ritmes de calendari escolar, faran que abandonin l'aula abans. En general, les aules atenen adolescents que ja han perdut un any (per repeticions o per abandons) del seu procés formatiu.

Entre les flexibilitats que l'aula ha de tenir hi ha també la temporal, la de poder admetre nois en diferents moments del curs, en funció dels professionals que fan un treball amb ells i que aconsegueixen un procés de motivació i canvi, que poques vegades es produeix, sempre als voltants de setembre. Ja hem fet notar que una de les raons de les estructures modulars o de "crèdits" de curta duració era poder admetre persones noves, sempre que el grup ho permeti. Les característiques, els ritmes i també els temps en els adolescents acollits són molt diferents. Com a norma general el seu compromís amb l'aula és el d'acabar el curs.

8.12. QUÈ ES EL QUE ES PRETÉN I QUÈ ÉS EL QUE ES FA?

Hem deixat clar des de l'inici que no preteníem fer cap avaluació. És per això que el resum d'activitats que hem fet no vol dir de cap manera que a totes les aules taller es faci tot ni que tot el que es pretén

s'aconsegueixi sempre. Per això, potser no hi ha millor resum d'aquest capítol que la modesta avaluació que fa el "Pretaller Cruïlla" en la seva última memòria"

"En el Aula Taller nos proponemos hacer una tarea de prevención y recuperación de estos chicos, ayudarles a tener actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia los demás, capacitarles para el mercado de trabajo y procurar "reconciliarles" con la cultura.

Es evidente que, en la tarea educativa con chicos del tipo descrito, los procesos son lentos y dificultados por bloqueos personales, problemáticas familiares, sociales, contravalores propuestos por la calle y grupo de amigos... pero, a pesar de todo, hemos ido viendo elementos de mejora en muchos de ellos que será más efectivo analizar viéndolo en cada objetivo específico o particular.

Aprender técnicas concretas

Muchos de los chavales han alcanzado los conocimientos básicos y unas habilidades fundamentales en el ámbito de los diversos talleres. Los chicos valoran muy positivamente los adelantos hechos en estos campos.

Adquirir hábitos de trabajo

Hay un porcentaje bajo de absentismo y se ha conseguido un notable nivel de puntualidad. Se les ha ayudado a ser cada vez más cuidadosos con el material. Se ha intentado terminar correctamente todos los trabajos empezados en los talleres.

Recuperar conocimientos

Les hemos ayudado a mejorar sobre todo en estos aspectos:

- Lenguaje: elementos básicos de comprensión y expresión.*
- Matemáticas: cálculo y operaciones básicas, problemas sencillos...*
- Dinámicas de grupo: técnicas de comunicación.*
- A algunos chicos se les ha preparado para el graduado escolar.*

Conocer sus propias capacidades y aumentar la autoestima

Mediante las dinámicas de grupo creemos que este objetivo se ha conseguido mínimamente. Otros aspectos que han ayudado a conseguirlo han sido:

- Un trato personalizado que valora lo positivo de cada uno. Con la puesta en marcha de la figura del tutor se ha prestado una atención mucho más personal.*
- Conseguir resultados positivos y contrastables en los talleres.*
- El refuerzo positivo en los aspectos culturales.*

Hacer experiencia de asociación, gestión y organización con otros.

Las dinámicas de grupo han contribuido notablemente a incrementar el espíritu de trabajo en equipo, a saberse organizar para la resolución de conflictos, tanto hipotéticos como reales, a asumir roles dentro de la estructura grupal.

También se han dedicado muchas intervenciones educativas a ayudarles a controlar su agresividad y a respetar a los otros...

Ayudarles a hacer una recuperación psicológica y personal

En algunos casos los problemas nos sobrepasan: necesitan atención clínica especializada o bien salir de su ambiente. En otros, sí que hemos constatado un progreso en este campo. Han contribuido a ellos las entrevistas personalizadas con el pedagogo-terapeuta y las dinámicas de grupo³⁴

³⁴ Pretaller Cruïlla. Curs 94-95.

9. Seguiment, seguiment, seguiment...

El nus gordià de les aules taller és sens dubte el seguiment, l'acompanyament d'un procés maduratiu, d'un itinerari de transició. Podríem dir com a resum inicial que acompanyar representa acollir una persona, fer-se càrrec dels seus conflictes, estimular un procés d'aclariment de les seves confusions emocionals i plantejar-se conjuntament algun projecte de futur. L'acompanyament serveix perquè aprengui a ser conscient del que va passant en la seva vida, a reflexionar sobre els seus actes, fins i tot abans que siguin considerats com a bons o dolents.

Com a norma general, el seguiment té tres àmbits d'acció: l'individual, el grupal i el familiar³⁵.

“Individual:

Partim de la situació de l'alumne, del seu moment evolutiu, dels seus sentiments de culpabilitat, inseguretat, desvaloració, ansietat i justificació enfront d'una situació de fracàs escolar.

Grupal:

Introduir un alumne en un grup amb companys amb problemes semblants té, en si mateix, un efecte terapèutic, ja que provoca un

³⁵ Una part d'aquest seguiment, com veurem després, estarà (o hauria d'estar) a càrrec de l'educador de medi obert, del DAM o de professionals similars, reforçant l'acció que es produeix a l'aula.

sentiment de cohesió davant de les dificultats. La integració ha de fer-se comptant amb el compromís de l'alumne i ha d'anar acompanyada del seguiment personal, a fi de corregir les situacions que puguin produir-se en el grup.

Familiar:

Acostuma a ser difícil l'acceptació de la realitat del fill per part dels pares. Cal mantenir-hi contactes molt freqüents i treballar conjuntament. Si no es fes així, l'esforç de l'equip de professors i educadors no donaria resultat. Tot aquest treball va sempre acompanyat i és assessorat per un equip psicopedagògic.³⁶

L'instrument d'acció és la tutoria i aquesta es porta a terme mitjançant les entrevistes, les assemblees, el que podríem anomenar tallers o espais de reflexió i les entrevistes i reunions amb els pares i mares. Els objectius principals seran que els nois i noies tinguin un espai per a expressar-se, per a reflexionar (encara que només sigui emocionalment) i per a elaborar, pair, tot el que els va passant.

9.1 LA TUTORIA DEL DIA A DIA

Cal, però, començar aclarint que l'instrument central per al seguiment és la **relació educativa personal quotidiana**. Una eina clau tant per a conèixer els nois i noies com per a treballar els diferents aspectes socioeducatius. És, a més a més, la base per a les entrevistes i l'assemblea.

«La quotidianitat permet una relació més personalitzada amb els joves i un plantejament educatiu que va més enllà dels objectius proposats inicialment, converteix la relació educativa en un procés de comunicació molt més ric i dinàmic que el model tecnològic basat exclusivament en objectius operatius.

Aquesta relació educativa quotidiana permet crear una dinàmica més profunda que en una relació ocasional, i alhora crea una memòria col·lectiva que implica tant els joves com l'equip i que es concreta en frases com: "et recordes quan vam anar a...", o "i quan va passar allò de...", o "quan vam fer el...". Aquesta memòria col·lectiva és una bona eina per a dinamitzar el taller, tant quan entra algun jove nou com quan s'ha de reflexionar sobre diferents aspectes i s'ha de baixar al terreny d'allò concret.³⁷»

³⁶ Curs d'aprenentatges professionals. Materials interns. Fundació Joan XXIII. L'Hospitalet de Llobregat.

³⁷ Projecte educatiu del Pretaller Municipal de Manresa. Manresa. 1993.

Hi ha molt de contacte diari, el seguiment passa normalment per l'observació contínua de les activitats de cada dia, per parlar amb ells en l'actuació diària. És la **tutoria del dia a dia**. Com a norma general podríem dir que sempre hi ha un educador present, que enfronta qual-sevol dificultat o conflicte i dóna respostes a les situacions que es plantegen. L'educador o educadora fa això, a més, amb tots, estiguin o no al seu càrrec com a tutoritzats.

Per a moltes qüestions no cal ni reunir-se separatament, un per un, hi ha qüestions que es parlen o es treballen al taller o a l'esbarjo. En la relació diària surten tots els temes de la seva quotidianitat, des dels més personals fins al que els ha interessat més de la pel·lícula que han vist.

Probablement sigui aquesta una de les claus diferenciadores de la tutoria entre un centre d'ensenyament i una aula taller. És un **seguiment personalitzat i pròxim, basat en multiplicitat d'interaccions** (acol·lidors, limitadors, correctors, engrescadors, escoltadors, etc.) derivades de la quotidianitat. De ben poc els servia a aquests adolescents tenir, a l'escola, un tutor a distància, ocupat de notes i avaluacions i com a màxim de tenir-hi alguna conversa individual, derivada sempre dels incidents o les qualificacions.

De tant en tant hi ha temps per a les relacions individuals, de manera separada³⁸. En alguns casos caldrà fer-ho perquè el noi està entrant en una dinàmica insostenible, en d'altres perquè tot és opac i sembla que no passa res. En un cas i en l'altre ha de percebre que l'educador està per ell, que li planteja una pregunta elemental: «*què et passa...? com vas...?*». No es tracta de parlar per sancionar, sinó de parlar també del que els agrada i del que va bé. L'educador és el referent adult que ajuda a créixer

9.2 TUTORIA INDIVIDUAL, TUTORIA GRUPAL

També hi ha un temps regulat per a les tutories individualitzades. En alguns casos s'inicien amb la discussió d'alguna mena de "contracte de responsabilitat", a partir del qual es fixen amb cada noi o noia alguns objectius i compromisos que periòdicament seran revisats o plantejats de nou. L'entrevista individual és un marc més formalitzat de la relació educativa. Malgrat que és més artificial que la relació educativa quotidiana, permet controlar les pertorbacions, els estímuls i les interrupcions dels altres. També serveix per a completar la in-

³⁸ En algunes aules taller fins i tot està previst a l'horari que el tutor o tutora tingui un espai lliure cada dia (a més del temps setmanal) per si cal fer una entrevista, una actuació puntual.

formació obtinguda a partir de l'observació, tenir una visió comprensiva i global de l'adolescent, treballar processos de reflexió i discutir propostes d'orientació.

En el capítol de les activitats ja hem fet una primera referència al paper de l'assemblea. És el marc formalitzat de la intervenció educativa en el grup. Té a veure amb la valoració col·lectiva del funcionament del taller. Malgrat la seva dificultat és un espai que en general és valorat molt positivament. És el lloc idoni per a la resolució de determinats conflictes i per a la implicació dels nois i noies en el disseny i planificació d'activitats.

El que podríem anomenar **tutoria grupal** no es realitza tan sols a partir de les assemblees planificades, sinó també a les reunions improvisades, que s'organitzen quan cal, i mitjançant altres activitats col·lectives. En aquests espais els adolescents han de verbalitzar i expressar les dificultats i les propostes davant d'un grup, i no tan sols davant d'un adult. El propi grup, sense l'adult, haurà d'assumir de tant en tant les seves responsabilitats i els seus objectius, tot sol.

Un resum del que és aquest seguiment de què estem parlant, d'allò que és la intervenció durant el curs, el podem extreure també d'una memòria:

- *"Hay un seguimiento personal por parte de cada tutor, mediante entrevistas personales con una frecuencia mínima de una vez al mes.*
- *Hay una sesión de dinámica de grupo semanal en la que se trabajan aspectos de la personalidad como son la autoestima, la sociabilidad, la resolución de conflictos en equipo...*
- *Tres veces por semana hay una mini asamblea de 10 ó 20 minutos en la que se dan algunos avisos sobre lo observado en días anteriores y se ofrece la posibilidad de que los chicos/as se expresen sobre el funcionamiento general del pre-taller.*
- *Se le da más importancia a la relación educativa que a los contenidos en si. Esto permite que en los talleres y clases de cultura, ante un posible conflicto, se pare la actividad normal y se establezca un diálogo abierto entre los chicos/as y el educador.*
- *Se procura hacer una programación lo más personalizada posible. Ejemplo de esto es la división en cuatro grupos para el repaso cultural.³⁹"*

9.3 REUNIR-SE, OBSERVAR, AVALUAR

Llevat dels casos en els quals a l'aula taller tan sols hi ha un educador estable, el seguiment s'estructura també amb a reunions sistemàtiques dels equips per parlar dels xicots, per revisar i comentar noi

³⁹ Memoria del pre-taller "Cruilla" Curso 94-95. Aula-taller Cruilla. Barcelona.

per noi el seus objectius i els canvis que es van produint. Si l'acompanyament pròxim és la clau de la relació educativa, les reunions d'equip són la clau de gran part de l'acció educativa. Resultaria molt difícil treballar amb aquests adolescents complexos sense poder contrastar, abocar angoixes, planificar estratègies i redistribuir-se els papers adults a jugar. Fer de tutor no vol dir de cap manera que tan sols ell farà el seguiment dels nois i noies al seu càrrec. Tots els educadors fan seguiment, coneixen i comparteixen la dinàmica i les propostes de treball de tots.

A mig camí entre el recurs educatiu i el recurs social especialitzat, a l'aula taller no sempre hi ha acord sobre si ha de elaborar-se o no un projecte educatiu individualitzat (PEI) en el sentit literal del terme. De fet, molts dels nois i noies ja tenen un PEI, elaborat per un altre professional, del qual l'aula i els seus objectius són una part. Tingui el nom que tingui, el que sí que és cert, és que hi ha una actuació individualitzada, reflectida per escrit, en la qual es considera la realitat de l'adolescent, es proposen i es revisen objectius d'aprenentatge i d'evolució personal.

El seguiment pot estar més o menys pautat segons l'orientació teòrica i el bagatge formatiu dels professionals de cada aula. L'observació, però, per no ser esbiaixada i excessivament determinada per l'especial relació que estableixen adults i adolescents, segueix unes pautes o utilitza uns instruments. Per tal que es pugui veure el que és objecte d'observació, podem veure quins són els instruments de registre d'una aula:

Instruments d'avaluació		
	Individual	Grupal
Diària	Avaluació diària individual	Diari de camp
Setmanal	Taula d'Evolució Conductual	Ø
Ocasional	Historial individual	Ø

"El diari de camp ha de recollir els aspectes més significatius de la jornada, tant si són individuals com col·lectius, posant especial atenció en les reaccions i/o influències entre ells. Recull aspectes subjectius difícilment avaluables en una taula conductual.

La Taula d'avaluació diària conté cinc criteris que cal valorar amb una puntuació que va del 0 al 10. Aquests criteris són: assistència, puntualitat, actitud, quantitat de treball i qualitat del treball. Aquests elements s'han de valorar en un full on es pugui observar gràficament l'evolució trimestral de cada jove. Igual que en el cas del diari es pot fer al final de la jornada o l'endemà, abans de l'entrada dels joves.

La Taula d'Evolució Conductual inclou vuit criteris a valorar setmanalment. Aquests vuit criteris són comuns a tots els joves, però a més hi ha alguns espais buits per a valorar categories específiques relacionades amb els objectius individuals. Els criteris de valoració comuns a tots els joves del grup són: relació personal amb el tècnic, relació personal amb l'educador, convivència amb els companys, compliment de les normes, participació a les assemblees, autonomia, estructuració personal i higiene personal. La periodicitat d'aquesta taula és setmanal.

L'Historial individual ha de recollir les dades particulars de cada jove, més els aspectes puntuals de la seva evolució. S'ha de fer sobretot què els casos de més dificultat, o en aquells en què es consideri útil per a una posterior intervenció o per a realitzar informes per a d'altres professionals, de manera que no es dupliqui la feina ja que bona part de l'evolució dels joves queda registrada en el diari de camp i les taules d'evolució conductual.

L'història individual ha de recollir telegràficament els aspectes més significatius de la seva biografia, així com les gestions i pactes realitzats. Les dades es recullen quan succeeixen els fets que s'han d'anotar, però es revisaran periòdicament en funció del cas.⁴⁰

Si el seguiment comporta un procés d'observació sistemàtica també representa un procés d'avaluació. Recordem que els adolescents que hi acudeixen necessiten tornar-se a valorar positivament i recuperar l'autoconvenciment que són capaços d'aprendre i de fer. Les actuacions de seguiment hauran de poder traspasar als adolescents la constància dels seus avenços, hauran de servir per a fer-los conscients dels seus canvis, per a treballar les seves experiències.

D'acord amb aquesta lògica, l'avaluació és "un procés sistemàtic, continu, integral i no competitiu"⁴¹. És sistemàtic perquè, malgrat la flexibilitat i la improvisació, que també hi són, respon a projectes i planificacions, d'acord amb objectius i compromisos. La continuïtat respon a la idea de procés, de seqüència de canvis, de fites que ajuden a definir nous avenços. D'acord amb la idea de globalitat, el que s'avalua no són els aprenentatges sinó totes les variables del procés educatiu. Fora de tota lògica selectiva, els nois i noies també són avaluats en funció de processos de cooperació i en relació amb els avenços que fa el propi grup.

⁴⁰ Projecte educatiu del Pretaller Municipal de Manresa. Manresa. 1993.

⁴¹ Definició del Projecte educatiu de "L'Esclat".

9.4 OCUPAR-SE DE LA FAMÍLIA

Hem dit a l'inici d'aquest capítol que també la família forma part del procés de seguiment. No és una activitat fàcil. D'un cantó la diversitat de famílies i de situacions n'inclou també algunes de difícil accés i d'impossibilitat d'influència. D'un altre, els recursos educatius de l'aula taller són limitats i no poden dedicar-s'hi amb la intensitat que caldria. Si no hi ha altres professionals que treballin sobre el territori i que assegurin una part del treball de seguiment de la família, des de l'aula taller resulta enormement difícil. El tutor sempre ho intenta, però els resultats són molt minsos. Finalment, convé tenir present que estem parlant d'adolescents i que la relació a establir amb la família no és la mateixa que si es tractés d'infants.

En qualsevol cas sempre hi ha uns mínims als quals l'aula taller no renuncia: les entrevistes inicials (individuals i col·lectives) i les trobades finals en acabar un mòdul, un període d'activitats. En alguns casos fins i tot s'arriba a fer amb pares un contracte de compromís similar al que es fa amb el seu fill o filla adolescents. Si no són famílies amb especials problemàtiques hi acudirán a l'inici i al final, i un parell de vegades durant el curs. En una situació contrària caldrà assegurar que des de fora de l'aula taller es treballi la família i s'hauran de forçar els contactes, encara que siguin telefònics, com a mínim en els moments d'avaluació, quan el fill o la filla millora, canvien, quan apareixen conflictes i dificultats en els quals ells haurien de col·laborar o evitar empitjorar-los. La situació òptima es produeix (poques vegades) quan són els pares els que s'acosten a l'aula taller a preguntar per la marxa del seu fill i comencen per valorar la tasca dels educadors i educadores.

Sense deixar de banda les dificultats, ni l'especial relació que es hi ha entre els adolescents i les seves mares i pares, les aules taller sempre han pretès implicar la família en el procés de seguiment individual. És com una mena d'acompanyament doble: **acompanyar els nois i noies; acompanyar el procés de ser mare i pare quan aquells fan la transició al món adult** (comprendre les seves decisions i eleccions, les seves propostes de futur, valorar les seves experiències,...). Amb la mesura que es vagin produint canvis en el seu fill o filla també aniran canviant les seves preocupacions i hauran d'aprendre a valorar el que és important i el que no ho és tant. Un reflex d'aquest acompanyament doble són algunes experiències d'entrevista conjunta pare-mare-adolescent-tutor⁴² en moments intermedis del curs. Un altre, el comentari amb l'adolescent del butlletí d'avaluació abans d'enviar-lo a casa seva.

⁴² Pràctica prevista, per exemple, per a una de les entrevistes en el projecte del Joan XXIII.

D'una o d'una altra manera han de poder-se treballar amb la família els canvis. Fer que valorin el que significa aconseguir ser puntual quan abans no sortien del llit fins a les dotze. El butlletins d'avaluació tenen sempre un format molt senzill que permet descobrir al pare i la mare els elements més bàsics. Per exemple, parla de la relació que tenen amb els educadors i amb els companys, els dies que han faltat, les peces que han fet a cada taller, etc. L'avaluació ha de servir per poder dir als pares que el seu fill o filla ha treballat i que ha treballat bé, per la qual cosa no té sentit que continuïn tenint-ne tan sols una imatge negativa. Per tal de reforçar els canvis algunes aules taller han inventat, per exemple, diplomes que donen al final de cada mòdul amb l'assistència obligatòria dels pares. S'avisava també els pares quan les coses van bé, per explicar que el seu fill o filla poden fer coses. Es trenca així la lògica a la qual estaven acostumats: ser cridats quan les coses anaven malament, i per sentir dir que els seus fills no servien.

9.5 EL SEGUIMENT GLOBAL, EL SEGUIMENT IMPOSSIBLE

L'acompanyament però que pot fer-se des de l'aula taller és inevitablement parcial. Tot i això pot ser possible quan l'aula encara respon a un projecte de barri; aleshores hi ha una proximitat física i social dels nois i noies i l'aula taller està inserida en un conjunt d'actuacions. Algun altre agent educatiu hauria de fer el seguiment d'altres parts del seu món extern, del seu entorn, de les seves circumstàncies (la família, les amistats, els ambients en què es mou ...).

Tanmateix, resulta extremadament difícil si a l'aula hi acudeixen nois i noies de llocs molt llunyans i diferents. Quan es tracta d'un recurs amb les places ocupades per la DGAI o per Justícia Juvenil el seguiment global hauria d'estar a càrrec dels professionals que han derivat els adolescents. Però, tan sols si el menor es troba sota una mesura judicial de seguiment en llibertat o similar, el Delegat d'Assistència al Menor (DAM), normalment, ho farà possible. Especialment difícil acaba sent el seguiment i la coordinació quan es tracta de menors desemparats. El sistema dels EAIA (Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència) descontextualitzat i saturat, esdevé inoperant. En la resta de casos els educadors i educadores de l'aula taller es trobaran pràcticament sols. Pràcticament ningú no treballarà la família o els altres aspectes de la vida de l'adolescent.⁴³

Per als adolescents que no estan sota cap sanció o mesura protec-

⁴³ Des d'una altra perspectiva convé tenir present que els nois i noies que estan en mans de molts professionals, també poden estar farts de tants seguiments, de tant donar explicacions. Acaben aprenent el que han de dir a cadascú. En aquests casos cal treballar conjuntament els objectius, tenir propostes conjuntes, acordar quin és el professional que assumeix el que podríem dir la "tutoria de la globalitat".

tora el seguiment exterior dependrà fonamentalment de l'organització de l'atenció social primària i, molt especialment, de les prioritats que tinguin assignades els educadors de les UBASP i el seu estil de treballa. A les converses amb els educadors i educadores de les aules hem trobat de tot, des de la desconfiança més absoluta cap als professionals de despatx, que han abandonat qualsevol treball de carrer, fins al disseny adequat de mecanismes de seguiment conjunt amb la relació professional adequada.

Tal com hem assenyalat parlant del seu origen, les aules taller haurien de ser fonamentalment un recurs dintre d'un programa més ampli d'intervenció educativa amb els nois i noies adolescents d'un territori. El seguiment global comporta assegurar-se a discutir els diferents educadors que es relacionen amb l'adolescent concret per tal de concretar les accions que se li proposaran, amb qui les farà, a on i el paper concret que pot jugar l'aula. Sense "altres" seguiments no resulta fàcil que l'aula esdevingui tan positiva com seria necessari. Com en tantes altres situacions, l'aula taller i els seus professionals esdevenen l'únic recurs que es preocupa de determinats adolescents.

Si el seguiment és la clau de volta és evident que per a portar-lo a terme és necessari multiplicar les activitats i donar un pes específic dins l'organització a un horari i unes coordinacions que el facin possible. Tornem als exemples i vegem com ho resumeixen en una memòria:

"El seguiment personal s'ha fet a través de:

- *tutories individualitzades amb els joves un cop al mes amb el seu tutor. Dependent de les problemàtiques del noi i del seu funcionament dins del grup han estat més o menys continuades.*
- *trobades amb les famílies i el tutor trimestrals, també dependent de la marxa del noi han estat més o menys freqüents. L'objectiu és implicar els pares en el procés educatiu dels nois.*
- *trobades mensuals amb els educadors-tutors, DAM, psicòlegs, professionals dels EAP, EAIA i serveis socials que atenen els nois i les seves famílies per tal de coordinar les nostres intervencions.*
- *reunions setmanals de l'equip de tutors, per a revisar junts com van els grups i cadascun dels nois i noies.*
- *reunions mensuals de tot l'equip d'educadors i talleristes per a revisar la marxa de l'aula, de les classes i dels nois.*
- *informe trimestral, fet per tot l'equip d'educadors, on s'ha recollit com ha anat aquell trimestre el noi en cada una de les àrees de formació. El seu objectiu ha estat reforçar els processos positius que ha anat fent i orientar-lo per tal de canviar allò que no anava bé. L'informe s'ha fet arribar als nois i als pares o tutors.⁴⁴"*

⁴⁴ Aula Taller Martí Codolar. Memòria Curs 94-95. Centre Juvenil "Martí Codolar" Barcelona.

10. ... I, després, què?

Totes les aules taller es plantegen com a objectiu bàsic aconseguir que els nois i noies adquireixin un cert grau d'autonomia. Aquest procés tindrà una duració teòrica (d'entre un i dos anys) i una duració real (el temps que vulguin quedar-s'hi). En qualsevol cas el factor de l'edat serà, com hem assenyalat, un condicionant, ja que farà possible deixar l'aula i accedir a altres recursos o formes d'organitzar-se la vida.

10.1 LA PREOCUPACIÓ PER LA SORTIDA

Quan tenen 16 anys, el propi recurs comença a treballar la seva marxa, la seva independència. Comença la preparació de la sortida (des de fer-se el carnet de l'INEM, fins a començar un procés de coneixement de les alternatives possibles). A alguns els costa desfer-se'n perquè s'hi troben a gust. En d'altres casos les famílies estan contentes i voldrien que continuessin (sota control...). Alguna aula, però, considera que la baixa simplement ha de produir-se si els objectius s'han acomplert (major autonomia, major capacitat de relació amb els adults, major relació amb els altres,...).

Com a norma general diríem que les aules taller estan especialment preocupades pel que passa quan els nois i noies han de sortir. Hi ha, però, moltes diferències entre unes i altres. Algunes planifiquen especialment determinades activitats d'orientació i fan de pont amb d'altres recursos posteriors. Altres han de conformar-se amb facilitar-ne la connexió. De fet podríem dir que l'activitat orientadora és un dels aspectes importants de l'aula. S'orienta el desorientat i confós adolescent en aspectes personals, socials i professionals. La finalitza-

ció de la permanència tindrà molt a veure amb si es troba o no una sortida per a ells. Gairebé sempre es farà, com a mínim, un acompanyament en els primers passos.

Treballar el després de l'aula no sempre és fàcil, per manca de recursos o per la dificultat de connexió amb els àmbits en els quals serà possible la continuació. En alguns casos és perquè l'aula, d'iniciativa social, està aïllada. En d'altres perquè l'aula, de serveis socials, no és tinguda en compte per les altres àrees de l'Administració. Moltes vegades han de conformar-se amb estimular la recerca activa de feina o de formació, donant suport a la resolució de les seves dificultats.

Sobre el paper les sortides per a un adolescent que té setze anys són múltiples:

- tornar a l'escola per completar l'ESO
- incorporar-se, a l'escola o fora, a un Programa de Garantia Social (PGS)
- acudir a l'escola d'adults
- accedir als cursos de formació ocupacional
- accedir a una escola taller
- trobar feina.

No sempre és possible descobrir a les memòries dades concretes sobre on anaven a parar els nois i noies en acabar el seu temps d'estada. Malgrat que no és extrapolable a totes (hem de recordar reiteradament que el tipus de recurs i el barri en què estan ubicades les aules condicionen molt les característiques i les possibilitats dels adolescents), pot servir d'orientació el balanç dels últims anys que feia en una de elles.

	Expectatives a l'acabar el curs					
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96
Programes de Formació Ocupacional		1	4	3	7	
Feina	5	4	2	2	4	
Segueixen al Pretaller	3	2	3	4	3	
Busquen feina (16 anys)		1	2	3		
Altres	2				1	
TOTAL (mínim un mòdul)	10	8	11	12	15	

- *Les memòries a partir del curs 90-91 inclouen quines són les expectatives dels joves una vegada acabat el curs. L'activitat orientadora era un aspecte important de l'acció del taller. Aquestes expectatives no sempre coincideixen amb el que el jove acaba*

fent, però sí que són molt aproximades. Aquesta desconcordància és perquè les memòries es tancaven al juliol, malgrat que el seguiment orientatiu continuava al setembre.

- *A les memòries només es comptabilitzaven els joves que com a mínim han fet un mòdul.*
- *Els Programes de FO inclouen l'Escola-Taller, el PTT i els cursos ocupacionals.*
- *Els que aconseguixen feina després dels tallers, no es tenen dades de si és amb contracte ni de quin temps la mantenen (sovint en feines precàries no s'hi estaven més de dues setmanes).*
- *Per "altres" s'entén: Canvi de ciutat de residència, reincorporació a l'EGB o a la FP...⁴⁵*

Però unes o altres sortides no sempre existeixen i no són fàcils i accessibles per als nois i noies de les aules. En primer lloc diríem que també aquí es produeix l'"efecte Mateu" (aconsegueixen més els que més tenen) i, en segon lloc, no sempre són ben rebuts en alguns dispositius.

10.2 TORNAR A L'ESCOLA

Els casos de retorn a l'escola no són gaires a cap aula taller en cap moment de la seva història (un o dos casos i no en totes les promocións) i no sempre amb èxit. Són excessius els inconvenients que han de superar. Normalment es produeix en casos en què l'abandó del sistema s'ha produït per conflictualització entre l'escola i l'adolescent.

En general no resulta fàcil motivar-los, perquè han conegut a l'aula taller un tipus diferent d'escola, un altre marc de relacions educatives, que no trobaran amb facilitat a l'escola normal. Els retorns s'han produït normalment cap a la formació professional i no a la ESO, per la qual cosa no sabem si el resultat seria millor amb el sistema més flexible de relació educativa que aquesta última permet. En algun cas més la reconciliació amb els estudis i la cultura s'ha produït a partir de l'escola d'adults per a la consecució del graduat escolar (i fins i tot del certificat que no tenien) i la relació ha estat més fàcil i positiva.

Una sortida raonable per a bastants d'ells (en els últims anys) haurien estat els programes de garantia social (PGS) però, com és sabut, segueixen sense definir-se i n'hi ha molt pocs. Tot i això en alguns dels municipis on hi ha aules també hi ha alguns programes (especialment Programes de Transició al Treball, PTT), però el seu disseny queda

⁴⁵ AGUILERA, S. *Els Pretallers a Manresa 1984-1996. Un treball avaluatiu*. Manresa. 1996.

força lluny de les condicions d'aquests nois i noies (sovint demanen, per exemple, titulació de graduat escolar) o mantenen encara un fort caire escolar i academicista.

10.3 LA FORMACIÓ PER AL TREBALL

L'escoles taller i els cursos de formació ocupacional, per exemple, estan normalment situats a les àrees de promoció econòmica dels ajuntaments o en una altra de similar, que no vol saber gaire cosa de serveis socials i de la seva clientela. En el capítol sobre el futur de les aules taller tornarem a tractar el tema. Cal destacar aquí que –amb matisacions– tant la formació ocupacional com les escoles taller, o han estat força selectives respecte al que s'anomena “col·lectius amb especials dificultats d'inserció” (una part dels de les aules en són), o el seu format educatiu no ha encaixat bé amb les característiques d'aquests nois i noies. Costa esforços que siguin seleccionats i que s'hi mantinguin. Avui una part important del treball orientador dels professionals de les aules taller consisteix a construir una relació positiva amb aquests recursos i a dissenyar conjuntament accions d'orientació.

La fórmula de l'escola taller també ha estat sotmesa a canvis i crisis i, quan és present en el territori, no sempre té criteris de selecció que hi permetin l'accés a aquests nois i noies. Sovint han estat obligats a donar un índex d'inserció laboral molt alt, que els feia abandonar qualsevol pretensió d'agafar adolescents i, a més, amb especials dificultats. Tot i això alguns han pogut accedir-hi, especialment si la coordinació entre professionals dels dos recursos ha estat possible. En alguns casos s'ha reconegut fins i tot que els nois i noies que provenien de les aules tenien adquirits un conjunt d'hàbits molt útils per a la nova formació, ja que aula i escola taller tenien estils de treball molt similars.

En les condicions actuals un grup important dels adolescents de les aules encaminen els seus passos cap a les diferents propostes possibles de formació ocupacional. El taller ha servit per a estabilitzar-los i per a valorar alguns aprenentatges que poden estar relacionats amb les primeres pràctiques d'alguna ocupació. El plantejament polivalent de les activitats ha despertat en alguns nous interessos i, si en tenen l'oportunitat, estan disposats a fer alguna cosa que els acosti al món laboral. A l'aula taller han estat sota un alt grau de seguiment educatiu i ara poden començar a aprendre a relacionar-se només amb experts d'un determinat ofici o espai ocupacional.

En alguns llocs (Igualada, Manresa, per exemple) l'economia submergida fa que sigui més fàcil que els nois i noies acabin buscant alguna feina, especialment quan aquella presenta una situació de

reactivació. Molts altres però entraran simplement a formar part del gran volum de joves a la recerca de la seva primera feina, aprofitant totes les relacions d'amistat i de família per a aconseguir-ho.

10.4 ELS QUE ABANDONEN I LA PROPOSTA D'OBJECTIUS LIMITATS

No tot són flors i violes a les aules taller, també passen per situacions de conflicte de difícil resolució. Alguns nois o noies acaben abandonant o han de ser exclosos també d'aquest recurs perquè impedeixen el seu funcionament. Els abandons depenen molt de les condicions en què ha de treballar l'aula. A les que tenen menys recursos l'abandó s'aproxima al 20 %. A la majoria és entre el 10 i el 15%, però en les molt organitzades es manté cada any per sota del 10 %. Són el grup dels que no els agrada el taller i no s'aconsegueix motivar-los. En general, amb els que més dificultats es tenen és amb aquells que sumen a la seva adolescència trastorns psicològics d'una certa importància i amb els quals ni els adults ni el grup aconsegueixen finalment encaixar.

Ha estat normal sentir dir als educadors i educadores de les aules que, una vegada posat en marxa el grup, les faltes d'assistència, en general, són poques. Tot i això el seu dia a dia no és sempre una bassa d'oli. La importància donada a l'aprenentatge de normes i al desenvolupament d'actituds i d'hàbits fa que també apareguin conflictes no resolubles per cap mitjà dels previstos. Normalment seran els conflictes greus contra la convivència els que faran que el noi o la noia hagi d'estar alguns dies sense acudir a l'aula. No és fàcil trobar expulsions definitives de les aules taller. Es produeixen en funció del grup, quan es fa impossible el seu funcionament i, a més, no s'aconsegueix que el noi o la noia problemàtic faci res. Normalment les expulsions tenen a veure amb personalitats psicològiques tan problematitzades que els educadors ja no saben què més fer.

Com a exemple de què és el que s'aconsegueix amb la intervenció transcriurem el resum de tres casos molt diferents que fa l'educador d'una aula:

"M.G.Z.: Ha fet una evolució molt positiva, més si tenim en compte que va ser convidat a donar-se de baixa de l'IES en què estudiava. Ha madurat força i sens dubte el taller ha estat una experiència enriquidora i positiva. Al donar-se de baixa va estar tres mesos treballant i després va ser seleccionat per l'Escola-Taller.

F.M.R.: És un dels joves que han mostrat més impulsivitat i manca d'autocontrol, fins i tot ha protagonitzat un parell de baralles al taller (sense altres conseqüències que les derivades de la tensió que això pro-

dueix). Malgrat les dificultats de la intervenció educativa, considerem positiva l'evolució d'aquest jove. El taller li ha aportat coneixements dels límits, més autocontrol sobre les situacions, disminució de les conductes agressives... Ell mateix considera positiva la seva evolució i participació a les activitats del pretaller.

D.C.H.: És un dels joves més estructurats i normalitzats del taller. Se sap relacionar bé amb tothom i domina bé habilitats socials com el saber dir que no, o mantenir-se al marge dels conflictes. Té un ritme lent de treball, malgrat tot fa la feina que se li encomana, i amb qualitat. El taller li ha permès que no consolidés la seva autoimatge de gandul. Al donar-se de baixa del taller ha trobat una feina, alhora que s'ha inscrit al PTT de soldadura.⁴⁶

Però potser també és important deixar constància que sovint, especialment en determinats barris, la problemàtica que envolta aquests adolescents és tan àmplia que l'aula, el centre obert, han de limitar-se a accions molt bàsiques, a aconseguir que el noi o la noia segueixin en relació amb algú (l'educador o educadora de l'aula o de carrer...), a intentar especialment que els en quedi alguna experiència positiva del seu pas. Per constatar aquestes dificultats hem volgut transcriure també el resum de dos d'aquests individus que fa un altre educador en una altra memòria.

"G. C.G.:

15 anys. Aquest noi ja venia el curs passat. Va venir derivat pels serveis socials. Quan va entrar al centre ni els pares, ni el nano, manifestaven cap interès concret, simplement que vingués al centre. Durant el curs passat el noi es va manifestar molt limitat, molt poca cosa i cohibit. No té certificat escolar, perquè no va voler acabar l'escola. La mare s'hi va implicar al principi i el va dur, a partir del nostre suggeriment, al CAPIP, on li van fer un diagnòstic sense cap problema rellevant. Des del començament d'aquest curs té un comportament antisocial i rebel.

Abandona la seva actitud passiva i fa pinya amb els nois més conflictius del grup. La seva actitud és de passotisme total davant de tot aprenentatge, i té com a única motivació en el centre "el passar-s'ho bé". A la seva última etapa al centre fins i tot té alguns comportaments sorprenents i molt incoherents... sense cap lògica.

Es parla successives vegades amb els pares i una educadora intervé de ple en el cas, però els pares i el noi prenen cada cop una actitud més defensiva. L'intenten derivar a algun recurs relacionat amb l'automoció, que és l'únic interès que el noi verbalitza, però com tot el que s'ha intentat amb ells, no té èxit. No hi ha cap constància de la seva de-

⁴⁶ Memòria Pretaller. Curs 94-95. Ajuntament de Manresa.

manda. La seva actitud és de que "el deixin en pau" i finalment sembla que la família adopta una posició conformista.

No es presenta a les entrevistes d'avaluació i derivació de final de curs, tot i que se li fa arribar l'avís al "mòdul jove de Llefià". Pensem, quan abandona el centre, que té un cert aire de "trastorn psicològic". La mare i el noi es neguen a tornar al CAPIP. No es proposa continuïtat. Es planteja seguiment d'educador de carrer per a treballar integració a escoles taller, i incidir per a tractament psicològic.

A.S.C.:

15 anys. Aquest noi ve derivat d'un centre de secundària el gener del 95. Amb el vistiplau d'ensenyament (inspecció secundària) i, amb el suport de la mestra tutora, el seguiment d'un educador de carrer i l'acompanyament del servei de compensatòria de la Generalitat, es dissenya un pla especial per al noi per tal de justificar-li el curs escolar mitjançant entrevistes de supervisió i avaluació a l'institut.

El nano en el moment d'entrar accepta els límits i la normativa del nostre recurs, ja que ell mateix l'havia demanat. No presenta cap expectativa, ni de formació ni d'estudis, quan entra al centre. Només manifesta una forta alliberació del sistema escolar.

En un principi, és un noi força conflictiu. Es nega a treballar, manipula i amenaça els companys, empra la violència per imposar els seus criteris, i s'enfronta amb facilitat amb l'educador. La situació familiar és fortament desestructurada: pare mort per sobredosi, mare toxicòmana amb abandonament familiar –ara desintoxicada i fora de les drogues– i viu amb els seus germans sota tutela de l'àvia paterna.

Es de condició gitana fortament arrelada i les úniques expectatives de futur que manifesta són els ocells, i la venda ambulat, tradicions de supervivència molt freqüents en el món gitano.

Durant el curs és diverses vegades expulsat del centre per agressions a companys. A final de curs ha après a respectar els companys i no imposar la seva voluntat a la resta, però pel que fa a la dinàmica del centre no s'hi involucra. Les reunions de supervisió amb l'institut no són satisfactòries, perquè no es pot justificar el seu treball, malgrat tot això a nivell personal sí que es nota una evolució molt positiva.

Es planteja la seva continuïtat en el centre amb seguiment de l'educador de carrer, però deslligat de l'escolaritat a l'Institut, ja que no se li pot justificar una escolaritat que no compleix de cap manera. És bastant absentista, però el pacte és que no pot arribar al 50% d'absències i ell, malgrat tot, demostra necessitar el centre.⁴⁷

⁴⁷ Memòria Curs 94/95. Centre Obert, Casal de Joves Sant Roc. Badalona.

11. On és la clau de l'èxit?

Tots els educadors i educadores entrevistats, així com tots els materials estudiats, indiquen que, malgrat les dificultats, els adolescents estan contents a l'aula taller, no tenen la sensació de seguir en aquella escola on no volien ser. Quins són els elements bàsics del funcionament que fan que tinguin aquesta sensació de ser en una escola que no és escola?

11.1 SENTIR-SE LLIURE EN UN ALTRE "COLE"

Ja hem assenyalat que sovint les aules taller han estat temptades de «passar» totalment de fer res que pogués assemblar-se al que es fa en una escola, però, d'una manera força diferent, no deixaven de ser institucions educatives per a adolescents, i per a ells mai no ha deixat de ser el seu «cole» (*«jo vinc aquí al cole», diuen als seus companys*). Les aules taller no tan sols han fet una altra escola sinó que ara el que estan fent és reflexionar com els elements més positius de la seva experiència poden passar a l'escola secundària obligatòria. Vegem doncs quins semblen ser els elements clau d'aquesta experiència educativa.

Si es pregunta directament als nois i noies per què s'estimen *«mil vegades més anar a l'aula taller en lloc de l'escola»*, responen amb expressions com ara: *«no fem deures», «no fem coses que no ens interessen», «fem coses amb les mans», «et sents més lliure», «estan per tu»,...*

Si transcrivíssim una resposta directa i sintètica de qualsevol educador ens diria: *«aquí estàs per ells, parlen, discuteixen, se senten valorats»; «la vida del taller és plena de converses, d'accions, de coses*

concretes del dia a dia, tot és ràpid, sempre hi ha respostes...»; «té una atenció molt directa de dos professionals que li expliquen les coses, l'aguanten, no el foten fora al passadís ...».

Si fem un resum més o menys sistemàtic podríem estar d'acord que la clau del seu funcionament positiu es deu a tres tipus de factors:

1. la dinàmica institucional
2. el contingut i la metodologia de les activitats
3. la relació educativa

Les pretensions, els encàrrecs, els objectius que té l'aula taller poden tenir en compte la globalitat del que és i del que està passant el noi o la noia. El que han de fer aquests segueix procediments molt poc acadèmics. La base de la influència és la relació educativa pròxima i flexible.

11.2 UNA PREOCUPACIÓ FLEXIBLE I RAONABLEMENT GLOBAL

En primer lloc, cal recordar que l'aula taller no està condicionada en la seva dinàmica per objectius academicistes, per nivells inamovibles o assignatures obligatòries. Planteja objectius puntuals, dissenya fites d'aprenentatge, però ho fa partint de la realitat de cada adolescent i pretén moltes més coses que el rendiment en una assignatura. Com a institució s'assumeix que els nois i noies han d'enfrontar un seguit de problemes i que s'ha d'estar al seu costat.

La institució es preocupa d'on vénen, què passa a casa seva, què passa amb els seus col·legues, on es mouen, quina és la seva estructura social,... quin és el seu futur. Aquí es presta atenció als aspectes emocionals i s'entomen els conflictes. Se sap que tenen conflictes (d'aprenentatge, evolutius, familiars, etc.) que els impedeixen aprendre i s'accepta invertir esforços per fer-los explícits, perquè més endavant puguin tornar a aprendre.

La programació pot ser adaptada al moment i a la situació de cada adolescent. No tenen l'esclavitud d'un programa obligatori predefinit. Es personalitza i individualitza cada situació. La flexibilitat és la norma. Hi ha una aproximació al noi o la noia diferent, des de la diversitat i no des del "handicap". La predisposició és una altra perquè no es tracta d'atendre d'una manera forçada o excepcional una població diferent. Són els adolescents exclosos la població prevista. Pot pensar-se especialment com crear un espai educatiu acollidor, com adaptar-se a l'individu i al grup. En alguns moments i en alguns grups predominarà la contenció, en d'altres els hàbits, en d'altres els aprenentatges.

L'escola que ells havien viscut va deixar de mirar-los com a perso-

nes per a mirar-los com a alumnes, perquè segons bastants dels seus “profes” l’escola té només com a única obligació ensenyar. Els aprenentatges que han de fer no estan sotmesos a la pressió avaluativa externa. El que han de fer és comprovar que poden fer coses, que poden saber més, que hi ha aspectes de la vida en què poden ser bons. La pressió i l’avaluació tenen a veure amb ells mateixos, i en com millorar la seva situació.

Els projectes educatius sempre contemplen els nois i noies com a adolescents, com a persones que, per l’etapa que estan vivint i per les condicions socials en les quals l’han de viure, requereixen una atenció global. Com a etapa en què fonamentalment es produeix un procés de socialització, d’incorporació social, es dona prioritat a fer de pont, a facilitar que després, mitjançant l’accés al treball o a la continuació d’una formació més reglada, puguin convertir-se en ciutadans no exclusos.

11.3 EL QUE FAN I COM HO FAN POT SER ATRACTIU

El segon grup de factors té a veure amb el que fan i com ho fan. Ja hem dedicat tot un capítol a analitzar les activitats i no es tracta de repetir-ho. Recordarem de manera breu que a l’aula taller:

- entre el 70 i el 80 % de les activitats passen per la manipulació i l’experimentació
- en les més reeixides hi ha una pluriformitat d’activitats de taller, amb la possibilitat d’escollir per part dels adolescents
- sempre hi ha activitats socioculturals, de coneixement del medi i del món laboral, que es duen a terme fora de l’aula taller
- amb periodicitat diversa es fan activitats de lleure i de convivència, destinades a facilitar espais de relació educativa i de grup no condicionats per l’aprenentatge
- s’hi inclouen activitats esportives i de coneixement i desenvolupament del propi cos
- hi ha un sistema de normes clar i contenidor
- es dona importància a valors com ara el companyonatge o la responsabilitat
- ...

Des de la perspectiva de com ho fan, cal recordar que:

- sempre es tracta d’activitats desenvolupades a partir d’un petit grup
- el propi grup es considera instrument educatiu, el treball educatiu sempre és individual i grupal alhora
- es parteix sempre de la situació i el moment puntual de cada adolescent; es té en compte la diversitat de cada individu i de cada situació

- les tasques que es proposen en qualsevol activitat sempre tenen un principi i un final clars, normalment són de curta duració o fraccionables, generen productes i permeten processos d'avaluació continuada
- es retorna als aprenentatges instrumentals més escolars a partir de la seva relació amb les altres activitats, el ritme de recuperació és absolutament individual
- s'incorporen tècniques que puguin connectar amb el seu món vital, la informàtica n'és una
- l'avaluació sempre és un procés de reconeixement dels avenços, dels canvis positius, de les fites conquerides, de la modificació d'actituds
- gran part de l'acció es basa en la pedagogia de la vida quotidiana i l'ajuda
- si més no cap al final de l'estada sempre es munten activitats i espais de tutoria que tenen com a objectiu orientar el recorregut d'inserció i el pas cap al món del treball o la formació ocupacional
- ...

En qualsevol cas la clau sembla situar-se en la manera de plantejar a aquests adolescents de les aules taller activitats que no estimulin l'aparició frontal de totes les seves dificultats d'aprenentatge. I com fer-ho amb una metodologia que no els recordi fàcilment l'escola de la qual han sortit. (*"si l'escola fos com el pretaller jo hauria après"*). Ni allò que aprenen ni com ho aprenen ha de ser insuportable. Totes les seves dificultats i conflictes no han de ser forçosament canalitzades cap a qualsevol aprenentatge.

No han estat les aules llocs de gran innovació didàctica. Utilitzen allò que troben dintre de la multiplicitat de materials d'aprenentatge que hi ha al mercat per a col·lectius de tota mena d'edat i condició..., però sempre adaptant-lo a cada situació i persona. Sí que han estat espais de gran innovació educativa. Sempre han tractat de descobrir què podia apropar-se a la vida i les preocupacions dels adolescents, quina era la millor fórmula de plantejar activitats i aprenentatges. Les memòries de les entitats donen fe de la gran quantitat de proves i pràctiques que fan d'un any a l'altre. Al marge de les inestabilitats estructurals de qui ha de treballar en precari, normalment estan en mobilitat educativa contínua.

11.4 A BASE DE COMPROMISOS I PACTES

L'èmfasi en algunes activitats o en algunes maneres de fer també té a veure amb el fet de fer possible un petit somni que alguns, especial-

ment els més grans, comencen a tenir: fer alguna cosa semblant a la dels adults, és a dir, deixar l'escola i treballar. Alguns aspectes de les aules tindran així una certa referència al model laboral, i donaran prioritat a determinats hàbits, fent aprendre tècniques de planificació o de distribució d'activitats i de temps, introduint alguna gestió de diners, etc.

Malgrat les dificultats, les aules taller pretenen partir sempre de la consideració de l'adolescent com a ésser actiu i responsable (o que ho hauria d'arribar a ser) facilitant i estimulant al màxim el seu protagonisme, la seva decisió individual i col·lectiva. S'intenta buscar conjuntament en lloc d'imposar sempre, en un moment i en una situació en què —més que d'altres adolescents integrats— han de plantejar-se què volen fer, i l'aula ha de posar-los en aquesta tessitura.

Aquesta implicació s'aconsegueix, en part, creant un marc contractual de relacions, en el qual hi ha un compromís de les dues parts. Per variar la lògica acadèmica escolar les aules taller formalitzen les seves relacions amb l'adolescent i la família amb un **contracte previ**, en el qual totes les parts tenen clars inicialment els esforços que han de fer. La tècnica del pacte, del compromís, esdevé enormement útil per a treballar en clau de procés, de canvi, d'objectius a adaptar i plantejar de nou. No es tracta d'haver d'anar obligatòriament a l'escola, sinó de posar-se d'acord en què es vol fer durant un període de temps, per a què servirà i quins són el compromisos mínims que s'accepten.

Malgrat que la família no és l'objecte de la intervenció de les aules, es considera que és una gran part de la vivència d'exclusió dels fills i que és clau que aquesta pugui canviar la valoració negativa que en té. Els educadors i educadores també són una part de la referència educativa per a multiplicitat de les coses que esdevenen als seus fills. Els processos de canvi dels adolescents han de ser viscuts també pels pares.

11.5 EN LA PROXIMITAT EDUCATIVA

L'últim grup de factors que explica el balanç positiu de les aules taller és el de l'especial relació educativa que es hi ha. No serien possibles sense el que podríem anomenar la **proximitat educativa**. L'aula taller funciona en la mesura que té professionals que saben ser-hi i que saben escoltar, en la mesura que l'adolescent percep que té un adult i un espai per a ell. La base d'això és temps i disponibilitat de l'educador per a cadascun d'ells. És la dinàmica de la vida quotidiana la que farà aflorar la seva personalitat, les seves dificultats, les seves demandes d'atenció.

La clau de volta d'aquestes experiències pot concretar-se especialment en la relació educativa que estableixen els professionals implicats i els adolescents. Quan funciona, es tracta de professionals amb motivació per aquesta feina, amb una actitud positiva per a establir relacions de persona a persona, per a fer de la relació personal una eina educativa.

A més, els professionals implicats han d'assumir una certa polivalència (podríem dir entre la psicologia i l'electrònica, si és que aquests són els dos pols més distants). Des d'un cert sentit comú especialitzat, s'esdevé una relació fluida que es produeix en molts espais (des del taller a la classe d'informàtica o la sortida fora de l'aula). No funcionaria una aula taller amb professionals que tan sols ensenyessin una matèria.

L'aula és un espai grupal, de convivència contínua, en què ha de crear-se un clima educatiu. Un espai que permet discutir sobre conflictes relacionals, en el qual sempre hi ha un adult disponible per a abordar els esdeveniments i per a donar si cal les respostes immediates necessàries. Un espai en el qual l'adolescent haurà de resoldre els conflictes d'una altra manera de la que estava acostumat (*"Expulsa'm però no em facis parlar"*). Per descomptat que res de tot això seria possible si no es tractés sempre d'un grup reduït d'adolescents, si la proporció d'educador per a cada un d'ells i elles no fos alta.

Si les sintetitzem, les característiques que reuneix la tutoria en una aula taller són:

- ser tutor o tutora vol dir tutoritzar, ocupar-se, dels individus i del grup (tutoria individual, tutoria de grup)
- es fa tutoria en la relació quotidiana no tan sols en els temps i espais especialment previstos
- ser tutor d'uns adolescents no vol dir que no se'n sigui dels altres, els que tenen un altre tutor (l'observació, la resposta quan cal, el comentari, la proximitat, etc. ha de ser per a tots, deixant a l'adolescent escollir, en part, qui vol que l'ajudi)
- fer de tutor o tutora vol dir acompanyar un procés de maduració i d'incorporació social

Tots aquests plantejaments tenen com a base l'acceptació del fet que els professionals que s'estan amb els adolescents fan d'educadors i, en alguns casos, complementàriament, apliquen també tècniques relacionades amb el que podríem anomenar educació social. Res de tot això no és possible si el o la professional s'atrinxera darrere de la instrucció i no vol establir (no es preocupa de fer-ho) aquesta relació personal de què contínuament estem parlant.

En la mateixa línia –en comparació amb l'escola general– el grup d'adults que s'ocupa dels adolescents és sempre reduït. Es tracta d'un grup cohesionat i coordinat que es preocupa de conèixer el "perquè" i el moment de cada persona, l'actitud que s'ha de tenir en cada situa-

ció. És un petit grup d'educadors que està d'acord sobre com incidir sobre cadascú.

També hi ha hagut i hi ha aules taller en què el treball d'equip no ha estat possible, pel seu volum o pel seu aïllament. Justament aquesta era la queixa principal dels seus professionals. No és aconsellable treballar amb els adolescents sense equip. Ho és menys amb adolescents que pateixen processos d'exclusió. La relació educativa de què hem parlat es basa igualment en activitats d'equip educatiu, en reunions periòdiques per a parlar dels nois i noies, per a concretar els objectius, per a repartir-se els papers a aplicar, per a avaluar estratègies, per a tenir un seguiment molt puntual de la situació. Per equip, consolidar-lo, posar-lo al dia, és normalment un objectiu del programa anual de moltes de les aules taller.

La gran majoria dels professionals que treballen a les aules taller tenen interès i ganes de fer el que fan. Es tracta de professionals sensibles a la realitat social i als adolescents, disposats i formats per a fer-ho.

11.6 AMB PREOCUPACIÓ SOSTINGUDA PER LA INTEGRACIÓ

Hem deixat clar en tot aquest informe que les aules taller no deixen de ser propostes atípiques per a població que pateix, per circumstàncies i raons diverses, un procés d'exclusió. Per aquest motiu una part del seu bon funcionament depèn de la preocupació per a reduir aquest procés, i evitar-ne la conversió en característica personal seva.

Les aules taller, en funció de les seves possibilitats, es preocupen especialment pels elements d'integració, tant dels aprenentatges com de la relació. Quan són dintre d'un recurs més ampli (centre obert, casal, etc.) els adolescents participen en projectes més globals, comparteixen activitats amb d'altres nois i noies, assumeixen alguna responsabilitat en el funcionament general (són els responsables del vídeo, participen en la ràdio o el telecasal, etc.). Han de ser importants i sentir-se reconeguts.

Cap a fora, el recurs funciona en la mesura que s'integra a l'entorn, els adolescents no són vistos com un problema i comencen a sentir-se i formar part d'alguna manera d'una comunitat més àmplia. Fan coses pel barri, participen en activitats del barri.

Finalment, hem de destacar que part de l'èxit es produeix si l'aula taller esdevé un recurs integrat dintre d'una estructura de recursos d'un territori. Es tracta de projectes que impliquen altres estructures d'atenció, bé sigui primària o especialitzada. Bé o malament sempre treballen amb d'altres professionals i voluntaris, d'altres entitats i recursos, que fan o poden fer alguna cosa per al seguiment i l'atenció dels adolescents.

12. Propostes de futur

Aquest treball té el seu origen en la pretensió que les experiències educatives que han representat les aules taller no quedin silenciades, i amb la voluntat de contribuir a una reflexió serena sobre el que pot ser el seu futur. Més enllà de qualsevol valoració sobre la bondat o maldat pedagògica de determinats aspectes de la reforma –filla espúrea de moltes lluites i experiències de renovació– el que podem dir simplement és que és justa. Si més no, en allò que afecta la secundària obligatòria, dóna el dret a qualsevol noi i noia a seguir en situació educativa fins als setze anys, sense haver d'escollir entre propostes selectives i sense quedar amb tanta facilitat fora del sistema. Al marge de les valoracions diverses que se'n poden fer, el que és cert és que la reforma crea un marc teòric millor per a abordar la diversitat i per a la reducció de l'exclusió del sistema.

12.1 QUÈ SIGNIFICA ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA

Amb la implantació de la secundària obligatòria es creen unes condicions noves que col·loquen, en principi, la població de 14 a 16 anys, que fins ara acudia a les aules taller, en una altra situació

- tenen el dret i l'obligació (?) d'estar a l'escola normal,
- aquesta ha d'estructurar-se tenint en compte la diversitat,
- qualsevol proposta que es faci per atendre aquests adolescents ha de tenir el marc escolar com a referència.

No es passa però de l'exclusió a la integració total i caldrà pensar en fórmules intermèdies, transitòries, en com poc a poc els actuals adolescents de les aules taller arribaran a aconseguir mantenir la seva

situació d'estímul educatiu en les condicions més normalitzades possibles.⁴⁸

Moltes de les qüestions sobre l'obligatorietat de l'escolarització fins als setze anys no són específiques i pròpies de les aules taller, sinó que responen a la resolució del paradigma que formulàvem al capítol segon en parlar d'allò que succeeix quan tota l'adolescència i totes les adolescències han de romandre a l'escola. Moltes de les propostes serviran per a nois i noies que avui no són a les aules taller. Moltes de les propostes que elaborem per a ells i elles serviran per als que avui són a les classes (o als passadissos).

Si recordem el capítol sobre les tipologies, hem de resumir que el que se'ns planteja és com atenem a l'escola una categoria pluriforme de nois i noies adolescents que hi han trencat per múltiples i diverses raons, entre les quals hi ha el tipus d'escola a què anaven, el seu itinerari personal i social, les condicions educatives i de vida, la conflictualització de la seva evolució adolescent, etc. D'entrada, per a qualsevol proposta, amb els graus que sigui d'integració, hem de deixar fixats quatre objectius de referència:

- que hi hagi menys escoles que excloguin amb facilitat determinats nois i noies
- que les escoles de secundària excloguin menys nois i noies
- que hi hagi mecanismes i recursos per a resoldre els conflictes mutus que seguiran produint-se, de forma que no representin l'abandó, la ruptura, l'exclusió
- que hi hagi propostes i recursos que permetin "respirar" a les dues parts en diferents moments del procés educatiu de la secundària obligatòria.

Potser la reflexió sobre el futur dels nois i noies que avui són a les aules taller requereix també una altra matisació prèvia sobre el que significa escolarització obligatòria fins als setze anys. Al marge de la literalitat de les lleis és ben clar que el fet de no estar escolaritzat no significa el mateix als deu que als quinze anys. Podríem posar-nos d'acord que, als 14-16 anys, estar escolaritzat significa, com a mínim:

- tenir dret a anar a l'escola
- estar adscrit a una escola concreta, propera a l'entorn familiar
- comptar amb un tutor escolar responsable del seu procés educatiu
- estar en la màxima interacció possible amb la diversitat de nois i noies de la mateixa edat que segueixen l'escolarització.

⁴⁸ La implantació generalitzada del tercer curs d'ESO no es produirà fins al curs 97-98, per la qual cosa també es disposa d'un petit marge per a dissenyar i experimentar fórmules d'integració de les experiències.

Si es compleixen aquests requisits mínims són possibles fórmules diverses que no comportin ni la permanència sempre i de manera uniforme a l'escola, ni l'exclusió i delegació a recursos no normalitzats, lluny de l'escola.

12.2 L'ESCOLA POT SER COM L'AULA TALLER

Sense entrar ara a descriure amb exhaustivitat les possibilitats, teòriques i reals, que té la nova ESO, hem de començar per comentar què representaria per a l'escola normal atendre, com ho haurà de fer, els nois i noies de les "aules". A les entrevistes i debats que hem mantingut han parlat professionals que taxativament defensaven el fet que no hi havia cap raó per la qual l'escola hagués de ser la versió contrària de l'aula taller, malgrat que avui sovint ho sigui. La majoria de les propostes i de les maneres de fer d'aquest tipus de recurs podrien estar incorporades a l'escola secundària. Certament, també hem trobat escèptics que arronsaven les espatlles davant d'aquesta possibilitat.

12.2.1 Altres maneres d'educar els adolescents

No ho farem, però la millor manera de sortir de dubtes consisteix a agafar la llista del conjunt d'elements que constitueixen la clau de les aules –que hem resumit en el capítol anterior– i comprovar si són possibles, o fins a quin punt, a l'escola ordinària que es preveu en el marc de l'ESO. Caldrà però creativitat per a imaginar una altra escola, sense posar-se entrebancs conceptuals abans de començar a dissenyar-la. La major part dels elements que creen un altre clima educatiu, des del predomini dels elements pràctics fins al seguiment educatiu o la influència a partir de la quotidianitat, és possible tenir-los presents amb noves propostes d'escola secundària. En qualsevol cas, les possibilitats estan associades a l'acceptació d'altres maneres d'educar els adolescents.

Tampoc no convé plantejar les transformacions escolars en la secundària com una cosa absolutament nova. Ja hem assenyalat a la introducció que diverses experiències d'acollida flexible d'aquests adolescents ja s'han produït a les escoles (d'FP) normals, des dels històrics PRE-FP fins a les propostes d'aprenentatge d'oficis (AO), o les diverses propostes de tractament de la diversitat, en el marc de l'educació compensatòria. En totes elles hi havia elements clau com el predomini de les activitats manipulatives o la recuperació d'aprenentatges instrumentals. Totes elles, però, estaven mancades en grau divers d'al-

gun altre element clau de l'experiència de les aules, com ara el seguiment o la creació d'un clima no acadèmic, i patien de la dificultat d'integració dins de l'escola. També hem fet comentaris al llarg del text d'una proposta positiva pràcticament similar a la de les aules taller en el si de l'escola de formació professional.

Alguns elements clau no eren viables fins avui per la pròpia estructura de la secundària no obligatòria. Però, en l'actualitat, es podria fer una bona simbiosi d'aquesta multiplicitat d'experiències i formular propostes d'estructuració de l'ESO amb força possibilitats de recollir el conjunt d'adolescents amb dificultats (**amb diversitat de dificultats**) en el sistema escolar. Si resumíem a l'inici del capítol quins són els elements bàsics d'una escolarització obligatòria era justament perquè creiem que són possibles múltiples formes d'adscripció i permanència a l'escola secundària. El sistema de crèdits i la diversificació de currículums ha de permetre fórmules diverses de continuïtat en el sistema educatiu. **Són possibles moltes ESO dintre de l'ESO.**

La diversitat haurà de comptar amb la possibilitat del predomini d'un currículum pràctic, amb la flexibilitat per a l'adscripció a grups diferents, amb la pertinença en algun moment de la jornada escolar a un grup i un espai en el qual tinguin papers i experiències positives, en l'existència d'alguns grups molt reduïts, en una oferta de crèdits lligada a la realitat d'aquests adolescents –tenint present la necessitat que no siguin academicistes–, en resoldre amb qui s'agrupen per als crèdits comuns, etc., etc. Recordem que els nois i noies dels que s'ocupen les aules taller necessiten tenir la sensació que aquesta nova escola no és l'escola que havien començat a odiar.

De la mateixa manera, s'haurà de tenir present que no són simples subjectes que aprenen, sinó que hi ha presents i són determinants altres aspectes emocionals, molts elements derivats de la seva condició evolutiva. **Aquests nois i noies podran estar a l'escola normal si garantim que algú es preocuparà seriosament d'ells.**

12.2.2 El ventall de la diversitat

Sota del debat sobre aquestes possibilitats n'hi ha un altre: el que es produeix a propòsit del grau de diversitat (de subjectes) que pot trobar-se en una escola ordinària. Un debat que sovint parteix de propostes errònies, ja que no analitza el grau de flexibilitat que té cadascuna de les institucions escolars. S'oblida que sempre que es parla de qualsevol inadaptació personal s'han d'analitzar les inadequacions institucionals. La major o menor flexibilitat i adaptabilitat de cada escola genera major o menor nombre, un tipus o un altre, de nois i noies inadaptats.

La discussió no és sobre si determinats adolescents caben o no a l'escola. La discussió és sobre quin és el context educatiu que cal crear per a fer possible l'atenció a la diversitat d'adolescents d'un territori. En tot cas els desacords reals poden produir-se per dues qüestions diferents. D'una banda pel grau real de flexibilitat que l'ESO, aplicada amb bona voluntat, té. De l'altra, per quants i com són els qui conformen el petit grup amb extremes dificultats, als que tan sols es pot ajudar amb un recurs molt especialitzat i pres com a solució menys dolenta (sempre, en qualsevol cas, en xifres molt petites, en població amb handicaps severos o amb patologies psíquiques greus i descontrolades)⁴⁹.

Si l'adscripció als centres de secundària s'ha fet sense esbiaixaments intencionats i la població adolescent que hi ha inscrita representa més o menys la del territori, cada escola haurà de fer les seves propostes d'adaptació a la diversitat d'una manera diferent. Potser, com a criteri orientatiu, caldrà pensar que per a poder acollir els adolescents com ara els de les aules taller o similars han de començar per plantejar-se fórmules diverses per a una part important, (un terç?) dels alumnes, immersos en complexitats diverses, en un moment o un altre, i susceptibles de començar un procés d'exclusió del sistema.

Tal vegada haurem de recordar que tots els territoris, tots els barris, no són iguals, que la desigualtat de condicions socials i culturals no està uniformement repartida en el mapa, que si algun criteri és significatiu per a diferenciar l'èxit i el fracàs escolar és justament el de les diferències de condició social i econòmica. Així, a determinats barris, l'escola secundària haurà d'atendre un grup d'adolescents necessitats de forces compensacions educatives i que, fins ara, havia fugit de l'escola i en tot cas recalava amb dificultats en espais i recursos com ara les aules taller. Podríem dir que en aquests barris hi ha un conjunt d'alumnes que té grans desavantatges que els dificulten l'ús i l'aprofitament dels recursos educatius generals i ordinaris. Com bé resumeix el projecte del barri de San Roc per a la reconversió del seu recurs, *"la seva baixa autoestima, el rebuig a la institucionalització o l'escassa motivació pels aprenentatges acadèmics, són motius que generen l'adaptació dels seus itineraris formatius a través de fórmules més globals i creatives, que permetin la superació d'aquests handicaps"*.⁵⁰

⁴⁹ En la descripció de qui es considera subjecte hiperproblemàtic convé tenir present la necessitat de tot grup humà i de tota institució d'atribuir a alguns la causa dels seus mals. Els adolescents conflictius (variables d'un lloc a un altre) juguen a l'escola el paper de dolents i permeten l'assignació del conjunt de dificultats educatives.

⁵⁰ Avantprojecte de Reconversió del Centre Obert/ Pretaller de Sant Roc en un recurs de suport a l'ESO. Badalona.

Són nois i noies sotmesos a una profunda “*disfunció social*” entre tot allò que el seu medi més proper (des de la família al barri) els proposa i les propostes oficials d’escolarització obligatòria.

Tanmateix, els plantejaments de diversitat als quals ens referim tota l’estona requereixen algunes condicions bàsiques sense les quals no seran viables:

- que l’atenció a la diversitat sigui una qüestió institucional, no una preocupació d’algun professor voluntariós; que formi part del projecte del centre i del seu sistema organitzatiu
- que hi hagi una veritable autonomia de centre amb una organització flexible
- que hi hagi un veritable arrelament de l’escola al territori
- que es compti amb determinats recursos complementaris ⁵¹

A més, la flexibilitat i la tolerància necessàries requereixen l’abandó de la cultura institucional dominant en molts dels centres de secundària, especialment els de batxillerat, centrada en el procés selectiu com a lògica del sistema escolar. En gran mesura totes aquestes possibilitats o impossibilitats depenen del fet que el projecte educatiu contempli la importància d’altres objectius que no siguin el simple aprenentatge i assumeixi el paper socialitzador de l’escola.

12.2.3 Poden començar als 12. Hem de pensar què faran als 16.

Hi ha però dos elements més a considerar per a fer aquesta transformació de l’escola secundària ordinària, a fi i efecte de no generar tanta exclusió i poder acollir també els adolescents de les aules taller. El primer té a veure amb l’inici, el segon amb el final. La proposta d’ESO no comença als catorze anys sinó als dotze, amb la qual cosa molts plantejaments poden fer-se bastant abans, es poden estructurar sistemes flexibles i diversificats abans que arrelin determinats conflictes amb l’escola.

És perfectament conegut que el cicle superior de l’actual EGB era un espai especial i específic de generació i cronificació d’una part important dels fracassos i conflictes escolars. Els cursos setè i vuitè (i sisè si no estava ben adaptat) han estat l’escenari en el qual es desenvolupaven gran part dels rebuigs adolescents cap a l’escola. Una part important de les propostes que es feien a partir dels 14 podran fer-se ara als 12. Podran arribar al segon cicle de l’ESO en unes altres condicions que en les que en l’actualitat arriben a la secundària. El nou marc hauria de facilitar i ampliar les experiències del tipus aula pretaller que, dins de l’escola d’EGB, ja es van dur a terme en els darrers anys, en el marc de l’educació compensatòria.

⁵¹ Vegeu apèndix

L'altre element té a veure amb com s'acaba l'ESO. Hi insistirem després en parlar de la transformació de les actuals aules taller, però la manera com s'organitzi la secundària obligatòria depèn en gran mesura de què es pretengui fer a continuació. Una de les dificultats per a concretar els límits de la diversitat a organitzar és la de determinar qui i quants han d'obtenir el títol de graduat en ESO i com s'estructuraran els programes de garantia social (PGS) per als qui no el tinguin i vulguin continuar un procés formatiu.

Respecte a la qüestió del títol no entrarem ara a discutir-la, però cal tenir present que no tenir-lo pot significar una certa mort social, ja que sense ell no es pot accedir a cap estudi reglat (ni tan sols de formació professional) i no està prevista la manera de recuperar les possibilitats de tenir-lo. En la pràctica, els nois i noies que no aprovin l'ESO quedaran en pitjor situació que en l'actualitat, perquè avui poden obtenir, encara que sigui amb repeticions, el títol de FP-1 i tenir possibilitats posteriors de seguir dintre del sistema.

Però el disseny sobre què fer en els dos últims anys de la secundària obligatòria té a veure especialment amb com s'organitzin i on els PGS. Però això segueix avui a les beceroles. L'adaptabilitat en el segon cicle de l'ESO pot ser extraordinària si té com a objectiu bàsic fer de pont, preparar per a una formació de tipus ocupacional posterior, lligada directament a l'accés al treball. Si no es pot definir aquesta adaptabilitat i diversitat en funció del PGS és molt probable que tan sols estem ajornant moltes de les dificultats actuals un parell d'anys, reforçant i esquinçant els conflictes.

12.2.4 Escola especial: ni parlar-ne

Abordant les adaptacions de l'escola ordinària, hem de parlar, finalment, d'una proposta sempre temptadora i sempre nefasta: l'escola especial segregada (en aquest cas l'escola especial d'ESO). Sóc conscient que ni l'administració educativa en general ni moltes escoles en particular estan avui en disposició de tenir presents aquests adolescents i de fer les experiències, les adaptacions i els esforços necessaris per tal d'acollir-los. La temptació de definir-los com un col·lectiu problemàtic uniforme, necessitat d'educació especial i de recursos especials, és ja antiga i sempre es presenta com la més fàcil i, enganyosament, millor per als nois i noies.

Quan parlem d'educació bàsica, d'ensenyament obligatori, estem parlant –com ja hem repetit– de dret bàsic a uns mínims culturals i socials adquirits per la via normalitzada de la integració. Són poques les excepcions possibles (en gran mesura determinades per les característiques dels recursos disponibles) i mai no serà el cas dels adoles-

cents amb dificultats socials (que no han estat mai ni una categoria educativa ni terapèutica específica). Ha de treballar-se buscant fórmules educatives complementàries i interrelacionades amb l'escola ordinària, fórmules que poden ser transitòries i evolutives cap a la integració (de la mateixa manera que es va fer amb la generalització de l'EGB), però de cap manera una via especial, per a nois prèviament definits i etiquetats, i tan sols per a ells.

A aquesta i a d'altres qüestions ens referíem en resumir a l'inici del capítol el significat mínim d'escolarització obligatòria en el segon cicle de l'ESO, destacant la no renúncia a *estar adscrit a una escola concreta, propera a l'entorn familiar i estar en la màxima interacció possible amb la diversitat de nois i noies de la mateixa edat que segueixen l'escolarització*, és a dir, sense adscripcions a cap categoria de handicap o conflicte. Ans al contrari, el que sí que cal recuperar és una altra línia de propostes especials: la de considerar la diversitat de cada barri, la de reconèixer que en alguns l'escola i l'educació han de ser veritables instruments de compensació social i, per tant, acceptar que les escoles d'aquests barris poden ser diferents, funcionar de manera diferent, tenir recursos diferents (per què van desaparèixer, quasi sense néixer, les escoles d'acció especial?). La diversitat d'adolescents i de les seves dificultats socials no necessita escoles d'ESO especials, requereix escoles arrelades al medi que puguin endegar projectes educatius prou flexibles, compartir el procés educatiu d'algun d'ells amb d'altres professionals i recursos.

12.3 PROPOSTES DE TRANSFORMACIÓ

Però, si d'alguna manera hem de pensar en el futur, també és a partir de les possibles transformacions de les aules taller ja existents. Les que poden, no es plantegen la seva desaparició, sense més ni més, com si l'escolarització obligatòria hagués acabat amb totes les raons de la seva existència. Elaboren propostes creatives que possibilitin l'aprofitament del seu bagatge educatiu i la permanència d'una atenció adequada als diferents adolescents que tenen dificultats i que les expressen a partir de tensions i conflictes amb el sistema educatiu. L'ESO crea un marc diferent d'influència educativa i les aules taller han començat una reflexió que duu al replantejament dels seus serveis⁵².

⁵² A l'inici del curs 95-96 es van produir diversos espais de debat sobre el tema, i un grup va constituir una coordinadora per debatre la situació amb els diferents departaments de la Generalitat. Producte d'aquest grup és el document "*Les aules-taller davant la reforma educativa*". Barcelona 1996.

Durant el temps de realització d'aquest treball els diferents professionals amb qui hem mantingut diàlegs i debats vivien una situació contradictòria entre la crisi de final d'una etapa i el plantejament –a vegades utòpic, a vegades realista– de noves propostes de futur. Es tracta de professionals que valoren la influència educativa de la seva experiència i formació, que continuen considerant-la vàlida i que no renuncien al fet que la rebin un conjunt de nois i noies que la necessiten.

Tanmateix, les propostes de futur s'encallen en el maremàgnum de contradiccions i dificultats de què parlàvem en revisar la història i la seva realitat. En l'àmbit municipal moltes aules ja havien desaparegut i les existents topaven amb la seva soledat i mala ubicació, sense suport ni recursos. Les d'iniciativa social estaven marcades per les obligacions del finançament i, conseqüentment, carregades de determinades tipologies de nois i noies, en procés de desarrelament i desvinculació del barri, del territori. Unes i altres marcades, com dèiem, per l'absència d'una proposta de relació entre recursos, lligada a programes d'acció sobre el territori.

És per això que no totes les aules poden derivar cap a les mateixes propostes, ni escollir entre les que serien més idònies. L'encaix institucional o la inviabilitat econòmica les bloquegen. A més, les inexistents o difícils relacions amb Ensenyament (en els diferents nivells de l'Administració) no han permès fins ara obrir els camins de col·laboració imprescindibles. Fins i tot les experiències ja fetes en el si d'una escola es veuen abocades a la desaparició.

La gent, l'experiència i els recursos de les aules taller, en relació diversa amb la institució escolar, poden ajudar a la reconversió de l'escola per a acollir la diversitat, prestar serveis complementaris però necessaris a una escola d'adolescents, exercir fórmules d'educació compartida. Tot menys desaparèixer o continuar sent un recurs alternatiu en el qual col·locar nois i noies que l'escola secundària no vol tenir.

La transformació de les aules taller, en funció de les característiques de cadascuna, podríem dir que evoluciona cap a quatre o cinc grans tipus de propostes que, a la vegada, inclouen diversitat d'actuacions. Totes elles actuacions envers els adolescents, que o ja ho estan o és necessari planificar i organitzar.

12.3.1 Potenciar el centre obert, l'espai d'acollida adolescent

Com indicàvem en el capítol 4, per un cantó l'espai de trobada, el centre obert mínim, havia estat en l'origen de les aules. Per l'altre, l'acollida dels adolescents en els seus temps morts era en l'actualitat

una de les actuacions més novedoses. Quan les aules estan integrades en recursos més amplis es poden fer plantejaments com el d'ampliar el que eren centres oberts, prioritàriament infantils, cap a l'adolescència, o reforçar l'espai d'acollida adolescent que ja existeix.

A partir de convertir-se en un espai de referència per als adolescents del barri, podríem dir que es pot establir una relació amb les escoles d'ESO de la zona i oferir un conjunt de serveis complementaris, destinats a millorar les possibilitats de la seva acció educativa i pal·liar les dificultats dels adolescents. Entre les actuacions a fer hi hauria:

- ocupació positiva del temps lliure, i millorar indirectament el temps d'obligacions escolars
- seguiment educatiu individualitzat complementari (centrat en el temps no escolar), amb aportacions als tutors per a les adaptacions curriculars
- activitats complementàries de reforç escolar
- oferta de crèdits (disseny i realització) variables i de síntesi (especialment manipulatiu, actiu i de relació) a realitzar pels nois i noies en contextos no escolars, però en horaris acadèmics.⁵³

Seria la fórmula de convertir-se en un espai adolescent, que vol integrar-se en una acció planificada sobre els adolescents d'un territori, actuant de manera complementària a l'escola i altres institucions. Requerirà la redefinició del centre obert (programes, horaris, professionals, etc.) i l'extensió de les experiències acumulades per l'aula als preadolescents de 12 i 13 anys.

12.3.2 Evolucionar cap a la formació post-obligatòria

Una altra direcció de transformació, determinada en part pels recursos que tenen (maquinària, espais, professionals, etc.) apunta cap a la formació que ha de produir-se en acabar l'ESO. Seria fer, en part, el que ja es feia però amb nois i noies dos anys més grans. Les dues línies d'acció serien en els pròxims anys la formació ocupacional i els programes de garantia social (PGS).⁵⁴

En els cas de la primera, algunes aules ja feien, en part, aquestes activitats. Tant si ho feien com si comencen, poden aportar elements didàctics i d'acompanyament que sovint són absents quan la formació

⁵³ Algunes d'aquestes ofertes de serveis ja es donen. Les hem trobades, per exemple, a Bellvirge com a col·laboració entre «Esclat» i el Curs d'aprenentatges professionals de l'escola Joan XXIII.

⁵⁴ En alguna institució, Ensenyament comença a reconèixer els seus cursos com a PGS.

ocupacional està dissenyada des dels departaments de promoció econòmica o treball. Alhora, poden ajudar a l'adaptació real d'aquesta formació als col·lectius amb especials necessitats.

Els PGS estan, com ja hem dit, totalment per definir i, no sabent, no se sap ni el seu grau de relació amb l'escola. Raonablement, els professionals de les aules serien els que estarien en immillorables condicions per a definir PGS pensats per als diversos tipus de nois i noies amb dificultats socials. La seva experiència però, haurà de posar-se en relació amb la dels que, aquests darrers anys, han posat en marxa programes de transició al treball (PTT) i programes de nivell 1 en determinats barris i escoles.

Malgrat tots els esforços és molt probable que, a moltes escoles d'ESO, el que s'acabi fent és ajornar una mica més d'un any l'abandó definitiu de l'escola per part d'alguns dels nois i noies de qui estem parlant. En aquest escenari, les aules el que farien és plantejar-se accions de setze anys en amunt, però repescant nois i noies de més de quinze, en situació de no retorn a l'escola, abans de la total conflictualització educativa i social. Nois i noies que, en teoria, encara haurien de ser a l'escola però que començarien abans altres recorreguts formatius més pròxims als del treball, similars als que els correspondria fer un mesos més tard. L'aula taller s'acosta així a un model més dominat per la transició juvenil al món del treball, però manté certes capacitats de pesca d'alguns adolescents ja inviables en el sistema general.

12.3.3 Serveis pont i aules adscrites

Alguna aula amb pocs recursos ha pensat en opcions limitades, destinades especialment als nois i noies de l'últim curs d'ESO. Es tracta d'una actuació—incorporable a les dues anteriors—que pretén d'una manera primordial evitar la total sortida dels circuits formatius que pot produir-se en una part dels nois i noies que fins ara eren a les aules taller, en l'últim any d'escola.

La seva proposta és elaborar i realitzar un o diversos crèdits variables pensats per a apropar els nois i noies a les possibilitats de la formació ocupacional i del PGS, fent una funció d'orientació, motivació, creació d'expectatives i acompanyament fins a les noves ofertes educativolaborals que se'ls obren en acabar—com sigui—l'ESO al municipi i la comarca. La realització seria conjunta amb l'escola, dins i fora de l'aula, amb nois i noies de quinze anys.

Una solució molt diferent que, en part, deixaria les coses com estan ara, seria la conversió de les aules taller en aules adscrites a algun centre escolar de secundària. És a dir, convertir-les en una prolonga-

ció legal d'un centre d'ensenyament. La proposta pot ser relativament factible, però té totes les possibilitats de convertir-se, de facto, en una escola especial annexa, que no influeix en res en la marxa general del centre ordinari i que acull el col·lectiu dels no volguts per ningú, inclosos els de l'escola de referència. Seria una salvació formal dels principis legals i una adulteració dels principis i criteris de fons.

La Comissió d'Aules Taller va fer aquesta proposta, d'una manera més matisada, en els termes següents:

"Línies adaptades, vinculades a un centre ordinari d'ESO, en règim de concert educatiu

Pensem que és la via més propera a l'esperit i la lletra de la LOGSE: seria reconvertir les Aules Taller en línies adaptades vinculades a un centre d'ESO.

En elles, es podrien oferir les adaptacions curriculars i els recursos especialitzats adequats a les necessitats educatives diverses que presenten aquests adolescents, i que el centre ordinari, per la pròpia situació d'aquests nois amb problemàtica psicosocial, no pot oferir-los.

Haurien de ser els propis centres escolars, conjuntament amb l'alumne i els pares, els qui valoressin l'oportunitat de derivar un noi a aquest servei. I caldria que hi hagués una coordinació contínua entre el centre ordinari i aquestes línies adaptades"⁵⁵

Tot i això, aquesta proposta tan sols seria temporalment acceptable en barris molt degradats (al casc antic de Barcelona se n'ha autoritzat una experiència), en estreta relació amb una escola molt propera, que fa diverses adaptacions en funció d'un projecte de zona i amb d'altres propostes d'atenció educativa flexible dintre de l'escola.

12.3.4 Recurs de suport a l'escolarització durant l'ESO

Amb la pretensió de preservar aquell conjunt de criteris sobre l'escolarització obligatòria, que destacàvem a l'inici del capítol, alguna aula ha fet propostes que podrien situar-se dins del que es podria anomenar "escolarització compartida", o "educació compartida", entre dues institucions. El punt de partida de la proposta –centrada sempre en un territori– és la necessitat d'executar accions de compensació educativa sobre col·lectius del barri especialment desafavorits i conflictualitzats. Accions que l'escola no podrà fer si no compta amb recursos externs, amb intervencions educatives complementàries que interactuïn amb les que s'ofereixen en el propi centre.

La base de la proposta, adreçada als adolescents amb especials necessitats i conflictes, dintre dels projectes institucionals dels serveis

⁵⁵ Comissió d'Aules-Taller. "Les aules-taller davant la reforma educativa" Barcelona. 1996.

socials i educatius de la zona i de les escoles de secundària implicades, tindria els elements següents:

- adscripció i consideració de tots els adolescents com a alumnes del centre
- assignació de tutor escolar encarregat del seguiment educatiu com un alumne més (amb més dedicació)
- participació de l'alumne en una part important de les activitats educatives del centre (pertinença real als grups corresponents)
- participació en les activitats socials i culturals del centre
- realització d'una part de la formació a partir d'activitats (crèdits) dutes a terme fora de l'escola, a l'aula taller, d'acord amb la lògica i la metodologia fins ara emprada en aquest recurs
- tutoria compartida amb l'educador de l'aula
- disseny conjunt tutor, escolar-educador i aula de les adaptacions curriculars de cadascun dels nois i noies implicats, així com del seu l'itinerari personal d'inserció social
- suport en el seguiment del conjunt del cas per part de l'educador (o un altre professional) d'atenció primària.

En el projecte de reconversió de l'aula de Badalona, es descriu així aquesta proposta:

"Proposem que per a elaborar aquests ACI (adaptació curricular individual), els centres puguin comptar -quan sigui adient- amb un recurs situat fora del centre, amb una adscripció per un temps determinat i amb una distribució a temps parcial de l'horari escolar.

La pauta d'interacció estaria marcada pel seguiment individualitzat de l'alumne, de manera compartida entre el tutor del centre educatiu i l'educador del recurs extern connectat a la xarxa d'atenció primària de la zona.

També de manera coordinada s'ha d'arribar a un consens amb l'alumne per a l'acompliment de compromisos que s'establiran a partir de l'abordatge de l'itinerari formatiu adequat a cadascú.

El fet d'oferir un recurs extern al centre educatiu, i comptar amb un espai que modifica la imatge d'institucionalització, amb un context de treball portat a terme per educadors especialitzats, permet presentar i treballar les intervencions educatives en un marc i des d'una òptica que permet l'alumne situar-se de manera diferent i participar en el seu procés formatiu lliure de la càrrega de la institució escolar.

Les propostes formatives que ofereix el recurs extern, a través de tallers, cal que siguin validades a efectes acadèmics com a crèdits variables per tal que siguin incorporables a l'ACI amb la mateixa consideració que els altres que es puguin fer en el propi centre.

El fet de situar-nos en l'oferta de crèdits variables, queda validat pel Decret 75/96 de 5 de març, d'ordenació d'aquestes unitats de programació a l'ESO, on s'explicita que "l'objectiu principal, és atendre la diversitat de l'alumnat pel que fa als seus interessos, motivacions i capacitats".

Per què la fórmula de crèdits variables?

- per la seva validesa acadèmica, dins el currículum ordinari
- perquè la interacció amb el centre normalitza el recurs
- perquè l'assignació horària de 35 hores per a cadascú permet organitzar intervencions educatives modulars
- perquè es preveuen crèdits d'iniciació i orientació en especial atenció als de caràcter professional
- perquè la metodologia proposada per a alguns té caràcter interdisciplinari i per tant permet un enfoc globalitzador
- perquè l'agrupació de crèdits en els tres àmbits regulats pel decret abans esmentat permeten l'acompliment de les finalitats relacionades amb els objectius generals de l'etapa.

Els tallers que per la dotació i professionals existents estem en condicions d'oferir, es poden situar en:

- àmbit científic i tècnic: dins de la tecnologia s'hi pot situar el taller de fusteria.
- àmbit d'expressió: hi situaríem el treball d'artesanía, amb el coneixement i l'aplicació de diferents tècniques visuals i plàstiques.
- àmbit d'humanitats: projectes de recerca sobre temes propis dels eixos transversals, com per exemple: salut, civisme, resolució de conflictes...

Per tal d'optimitzar la utilització del recurs, com a suport a l'escolarització obligatòria, cal pactar amb els IES un procediment metodològic que englobi:

1. Perfil òptim dels alumnes per a l'aprofitament del recurs.
2. Característiques per a la inclusió d'un taller o més d'un en el disseny d'un ACI.
3. Procediment per al seguiment individual i tutorització de l'alumne de manera compartida.
4. Pacte amb l'alumne dels compromisos, l'acompliment dels quals és la seva responsabilitat.
5. Reflectir l'itinerari formatiu, en un contracte acceptat per l'alumne/a, la seva família, el centre educatiu i el coordinador del recurs.
6. Definir les pautes d'interacció professional entre l'IES i el recurs, assignant a cadascú les funcions a desenvolupar per a l'acompliment de l'objectiu comú.⁵⁶

Es tracta per tant d'un recurs complementari de l'escola secundària obligatòria. L'aula, o el centre obert, són recursos per a adoles-

⁵⁶ Avantprojecte de Reconversió del Centre obert/ pretaller de Sant Roc en un recurs de suport a l'ESO. Badalona.

cents escolaritzats d'una manera flexible i diferent, en seguiment compartit i globalitzat pel tutor del centre, l'educador de l'aula i l'educador (o un altre professional) de l'atenció primària social de la zona. L'adolescent està lligat institucionalment als dos recursos, d'una manera flexible, i alternant períodes i situacions de dominància d'una o altra influència. Si la coordinació funciona adequadament, han d'assajar-se actuacions d'educadors de l'escola en l'espai de l'aula taller i dels educadors de l'aula a l'escola.

Aquest tipus de propostes han començat a ser assajades experimentalment en casos concrets i podrien ser-ho d'una manera més àmplia en municipis en els quals encara la implantació de la reforma no està generalitzada i l'aula taller encara funciona en el seu format actual. S'és a temps de començar a fer, si més no, coordinacions experimentals.

12.4 L'ESCOLA I ELS EDUCADORS NO FORMALS

La major part dels plantejaments que hem exposat, tant de transformació de l'escola com d'adaptació de les aules taller, comporten la construcció d'unes noves relacions entre la institució escolar i els recursos educatius i socials del territori, i viceversa (una part d'aquest nou sistema de relació l'hem sistematitzada a l'apèndix). En primer lloc caldrà treballar la construcció d'un discurs comú, o com a mínim més pròxim, que permeti analitzar les dificultats dels adolescents d'una manera similar i descriure conjuntament quines són les característiques, les necessitats i les possibilitats educatives de la part del conjunt d'alumnes especialment diversa. Potser així s'aturarà la discussió sobre si aquests nois i noies són de benestar social o d'ensenyament, i s'acceptarà que són uns adolescents més, en procés educatiu, que necessiten compensacions educatives i flexibilitat en les respostes.

Algunes de les propostes de treball requereixen també espais de coordinació i actuacions conjuntes (des del procés d'estudi del cas i la inclusió en determinades activitats, a la discussió de la seva evolució). Però també la revisió de les formes d'actuar dels treballadors del social envers l'escola i la introducció en el seu espai, en el seu àmbit, de professionals de l'educació no formal o similars.

Un dels temes a aprofundir serà el reposicionament dels educadors socials de les UBASP respecte a l'escola secundària. L'altre, buscar formes pràctiques per tal que els educadors i educadores de les futures "aules" taller accedeixin a l'escola, sigui coneguda la seva presència i puguin connectar amb els alumnes dels quals s'ocupen d'una manera normalitzada. Cal plantejar-se d'una manera rigorosa què poden fer els diferents professionals educatius no formals a l'escola i quins han de ser els seus procediments de treball.

Com es fa l'acompanyament educatiu d'un adolescent que no vol ser a l'escola, dins l'escola? Què vol dir fer el seguiment intensiu d'un adolescent de carrer que ara és a l'escola? Probablement deu voler dir coses com ara discutir i pactar les adaptacions curriculars, aconseguir el seu compromís, negociar i discutir la solució de conflictes, frenar la seva tendència a l'autoexpulsió i la de l'escola a perdre'l de vista, gestionar l'absentisme i la remotivació,... D'altra banda, a l'escola haurà de superar-se, per a bastants nois i noies, la idea de currículum, i incorporar-la en la de projecte individualitzat o en la d'elaboració d'un itinerari d'incorporació social.

Tanmateix, els educadors i educadores no formals es trobaran, en la implantació de la secundària obligatòria, amb dos tipus de personatges. D'una banda nois i noies als quals ells o altres professionals presten atenció, per múltiples motius, i que han de ser a l'escola, per als quals han de gestionar la manera adient de ser a l'escola. D'una altra, adolescents que són a l'escola però que la seva situació és límit, que necessiten altres abordatges que no siguin escolars, que amb facilitat poden convertir-se en "clients" seus de carrer, una part dels quals constitueix els nous adolescents de carrer.

Aquest canvi de rumb pressuposarà una preocupació del sistema de serveis socials per als adolescents que ara no tenen. Així mateix, comportarà també la renovació de programes com ara els d'absentisme escolar, o la introducció de mètodes de treball com l'acompanyament en els processos d'inserció, per posar dos exemples.

Potser les dificultats més extremes apareixeran per als professionals de les xarxes especialitzades (Justícia, Benestar Social, salut mental...). No podran derivar en qualsevol moment, a un recurs específic, als adolescents amb els que treballen, ni coordinar-se amb múltiples escoles i saturar-les encara més amb l'entrada de nous professionals. Hauran de refer les seves relacions (i viceversa) amb l'atenció primària i encaixar adequadament els processos de seguiment, acordant quin dels diferents educadors assumirà la tutoria de la globalitat.

Hem parlat poc en el text dels diferents professionals que deriven els adolescents cap a les aules taller, però són tots, tant els escolars com els assistencials. A més, una bona part venia de demandes de les pròpies famílies. Probablement, tot això no podrà anar ara canalitzat directament a l'escola i haurà de pensar-se en grups de treball i fórmules mixtes, de manera que els nois i noies no es quedin sense resposta i l'escola pugui treballar d'una manera raonable.

13. Apèndix: eixos bàsics d'un programa de relació municipal amb les escoles de secundària obligatòria

Si alguna realitat posa de manifest l'experiència de les aules taller és la profunda i inevitable relació entre adolescència, escola i territori. No n'hi ha prou amb exigir a l'escola una preocupació seriosa pels adolescents del barri, del poble en el qual és. No es pot exigir que, a més, ella sigui l'única institució, l'únic espai educatiu, per als nois i noies adolescents, que s'encarregui sola de tots, i a tots els efectes.

No es tracta de reclamar aquí majors competències per a l'administració local en matèria d'ensenyament secundari. Tan sols es tracta de posar de manifest que l'escolarització obligatòria ni és ni pot ser l'única mesura d'atenció als adolescents que la societat pot oferir. Cal recordar que pel fet que hagin d'anar a escola no es converteixen automàticament en estudiants ni en estudiosos. Insistir en el fet que, per un cantó, la seva vida no passa per l'escola i, per un altre, que són subjectes escolars, que l'escola és un dels principals territoris adolescents.

Si els adolescents són profundament diferents segons el medi; si l'escola hi ha d'estar arrelada; si és clau que hi hagi una autonomia de centre per a respondre a la diversitat; si per a poder connectar amb els nois i noies adolescents és imprescindible anar als seus territoris i l'escola n'és un; si, finalment, no podem delegar la cura total dels adoles-

cents a l'escola... aleshores sembla bastant raonable que de la manera més pròxima, a nivell local, l'Administració treballi conjuntament amb els educadors i educadores de secundària per tal de fer possible l'educació a la segona etapa educativa de la vida.

Per últim, la població que acudeix a les aules taller representa una part de l'adolescència amb especials necessitats educatives i en situacions de confusió i crisi en el seu itinerari de transició. Una població que, com s'ha assenyalat, entrarà en el conflicte definitiu i l'exclusió si no és atesa adequadament durant aquest procés evolutiu. És per tot això que cal que els poders locals pensin en els seus adolescents i planifiquin polítiques pensades per a ells i elles, tenint present l'escola i a partir d'ella.

Les pàgines següents són tan sols una mena d'índex ampliat del conjunt d'accions i àmbits que podrien formar un programa raonable de relació entre el poder i els recursos i serveis locals i l'escola secundària. De cadascun tan sols se n'apunten unes idees.

Per a fer possible experiències educatives com ara les de les aules taller hem de posar de manifest que el futur més pròxim de l'escola secundària i el municipi (amb els seus adolescents) està fortament lligat. Hi ha tres escenaris possibles, amb les seves conseqüències. El primer, molt habitual però catastròfic, seria aquell en el qual tothom passa dels adolescents amb dificultats. Els adolescents no existeixen si no és com un problema. El resultat és, en primer lloc, uns pares i mares d'adolescents (d'alguns d'ells) més o menys angoixats davant del procés evolutiu dels seus fills i filles, en un context vital que podríem afirmar que és ple de riscos. I, en segon lloc, un grup important d'adolescents ficats en recorreguts vitals erràtics i, alguns més, en situació d'exclusió, definitivament incompatibles amb futurs aprenentatges.

També podem trobar-nos unes escoles de secundària moderadament preocupades pels nois i noies adolescents que hi ha a l'aula, que es relacionen amb els recursos municipals de manera puntual, en demanda de solució per a casos extrems. Però, en general, quan s'arriba a produir la intervenció, els nois i noies ja són pròxims a l'exclusió, si més no escolar, i molts ja no són reintegrables a la dinàmica de l'escola.

És clar que, finalment, també és possible un tercer escenari de relacions en el qual l'escola i el municipi defineixen conjuntament les seves estratègies envers els nois i noies adolescents del territori i les van construint d'una manera progressiva. És pensant en la construcció d'un marc d'aquestes característiques que he ordenat les propostes d'aquest text.

13.1 PROPOSTES PER A UN PROGRAMA

1) Inici i final

Les accions conjuntes possibles són de diversa índole. Totes elles tindrien com a objectiu evitar la pèrdua d'efectius en els períodes de canvi i transició, és a dir, en el pas de la primària a la secundària i el període de sortida de l'escolarització obligatòria.

Així, a l'inici de l'ESO, estem parlant de temes com:

- la distribució coherent de la matrícula per a evitar biaixos d'una o una altra tipologia d'adolescents
- l'adscripció de centres de primària i de la facilitació del traspàs de la informació necessària.

Al final, es tracta de connectar l'escola amb recursos formatius laborals i de transició de l'escola al treball. Línies de acció possibles són:

- planificació i organització dels Programes de Garantia Social necessaris
- definició de les polítiques de repetició
- actuacions de motivació, orientació i repesca d'adolescents despenjats del sistema al final de l'ESO
- planificació i organització de la formació ocupacional per a joves
- ...

2) Dinamització educativa

No hi ha una excessiva tradició de relacions i suport a la tasca educativa diària en els centres de secundària per part dels ens locals. No és comparable amb la que va arribar a haver-hi a la primària. Tot i les dificultats existents per a arribar a construir-la, la necessitat que l'escola esdevingui útil i no conflictiva per a la majoria dels adolescents, obliga a pensar raonablement com hauria de ser, encara que només sigui d'una manera complementària i substitutòria, estimulant que d'altres instàncies ho facin.

Una gran part de les accions necessàries són en la línia d'assegurar l'efectivitat de l'autonomia de centre i el seu arrelament en el territori, a partir del seu coneixement i del dels nois i noies adolescents. Diríem que es tracta d'ajudar a fer possible el fet educatiu, que sigui possible per a la diversitat d'alumnes i de situacions. Per exemple:

- assegurar els components territorials en la formació del professorat; facilitar la seva posada al dia en el coneixement dels contextos adolescents i de la seva evolució

- facilitar el suport als educadors i educadores per tal que pugin reflexionar sobre la seva pràctica educativa, per poder analitzar les seves relacions amb els adolescents del territori
- facilitar el suport per dissenyar estratègies adequades en la resolució dels conflictes
- estimular i assegurar una àmplia oferta de crèdits i activitats variables, que tinguin a veure amb els interessos i necessitats dels alumnes, que responguin a la possibilitat de construir currículums adaptats a les necessitats
- crear i compartir propostes de recursos educatius complementaris per als nois i noies amb especial tensió amb l'escola
- ajuda a l'equip educatiu i a la seva gestió de l'escola en relació amb la comunitat
- ...

3) Polítiques de joventut

Raonablement, les propostes de política de joventut en un municipi han d'incorporar accions adreçades als adolescents⁵⁷. Si és així, com que els nois i noies adolescents són a les escoles una part important ha de fer-se a partir dels instituts de secundària. Des d'una altra perspectiva, cal destacar que el suport a la secundària no és sols i estrictament en relació amb l'activitat acadèmica. Al contrari, es tracta de facilitar el fet acadèmic amb moltes altres activitats culturals i vitals que puguin ser utilitzades pels educadors i educadores, que es facin a l'institut, o pensant en l'existència de l'institut. Les propostes poden ser múltiples. Per exemple:

- dissenyar, planificar i posar en marxa les activitats culturals i esportives locals tenint presents els instituts
- dissenyar programes específics culturals i esportius per a fer en els instituts
- dissenyar programes de dinamització dels i de les adolescents dins de l'escola (programes per a fomentar la participació, per a estimular el propi moviment dels alumnes, ...)
- dissenyar i posar en marxa adaptacions i programes de recursos externs per a dur a terme dins de l'escola (activitats dels centres d'orientació sexual, dels serveis de salut, de les organitzacions de solidaritat, etc.)
- ...

⁵⁷ Alguns suggeriments en aquest sentit poden trobar-se en el programa «Ser jove a Sabadell, Sabajove». Ajuntament de Sabadell 1993. Igualment a FUNES J.: «La animación socio-cultural en la juventud». En el llibre «Animación socio-cultural» de J. TRI-LLA (Coord.) Ed. Ariel. Barcelona 1996.

L'objectiu principal és enriquir la vida escolar, fer possible que serveixi al procés de socialització adolescent, facilitar algun element d'interès a la majoria d'alumnes que els eviti l'abandó.

4) Atenció primària social i escola secundària

A tots els municipis –amb condicions quantitatives i qualitatives diferents– hi ha polítiques socials d'atenció primària, que tenen com a element definidor un territori, i que s'ocupen del benestar bàsic d'una comunitat. La implantació d'una etapa d'escolarització obligatòria fins als 16 o 18 anys podria comportar la modificació d'algunes estratègies d'intervenció, si més no de les que afecten els adolescents i les seves famílies. Cal recordar que a les unitats d'atenció primària hi ha educadors especialitzats que tenen al seu càrrec el seguiment d'adolescents que ara hauran d'anar a l'escola. Entre les qüestions a redefinir i desenvolupar cal destacar:

- la construcció d'espais de coordinació i intercanvi d'informació i criteris entre els recursos de serveis socials i l'escola
- la coordinació i ajuda mútua entre els professionals que fan educació no formal dels adolescents i l'escola; la coordinació per a fer el seguiment educatiu, per a la motivació i la construcció del seu currículum, del seu itinerari d'incorporació social
- la forma de prestar atenció als adolescents que ho necessiten, dins de la mateixa escola
- l'acció conjunta sobre les famílies
- el seguiment conjunt dels adolescents que puguin utilitzar recursos pont (com ara els descrits com a substituïts de les aules taller)
- la definició de nous programes d'absentisme
- la implicació de l'escola en el treball comunitari
- ...

Moltes d'aquestes accions requeriran, però, una coordinació adequada entre serveis de l'ajuntament, o el Consell Comarcal, o com ara ensenyament, serveis socials, promoció econòmica, etc...

14. Annex

Alguns exemples d'àrees de formació i activitats diàries

DISTRIBUCIÓ D'ASSIGNATURES

PRIMER CURS

Hores setmanals

Llengua	3		
Matemàtiques	4		
Tecnologia	1		
Tutoria	1		
Educació Física	2		
Natació	1		
Taller d'Informàtica	2		
Taller de Dibuix	2		
Taller de Teatre	2		
Taller d'Imatge i So	2		
Taller de Decoració	1*		
Taller de Ceràmica	1*		
Taller d'Estudi de l'Entorn	2		
PEI	1		
Lectura eficaç	1		
		nois	noies
Taller d'Electricitat	4		-
Taller de Tall i Confecció	-		4*

SEGON CURS

Hores setmanals

Llengua	3		
Matemàtiques	3		
Matemàtiques amb ordinador (ensenyament assistit)	1		
Formació Social	2		
Tutoria	1		
Educació Física	3		
Taller d'Informàtica	2		
Taller de Teatre	2		
Taller d'Imatge i So	2		
Taller d'Estudi de l'Entorn	2		
PEI	1		
Lectura eficaç	1		
		nois	noies
Taller de Tall i Confecció	-		4*
Taller de Perruqueria	-		4*
Taller d'Electricitat i Manteniment	6		-
Taller de Fusta	1*		-
Taller de Mecànica	1*		-

* Aquests tallers es fan fora de l'escola.

Cruïlla 95-96	9'30h – 11'00h	11'00h – 11'30h	11'30h – 13'00h
-----	-----	-----	-----
Dilluns	Fusteria C, D Electricitat 2 Confecció 2AB Jardineria B Lampisteria A	Esbarjo	Fusteria 2 Electricitat A Serigrafia B Jardineria D Lampisteria C
-----	-----	-----	-----
Dimarts	Cultura	Esbarjo	Fusteria A, B Serigrafia C Electricitat D Hostaleria 2a Jardineria 2b
-----	-----	-----	-----
Dimecres	Cultura	Esbarjo	Esport-piscina
-----	-----	-----	-----
Dijous	Cultura	Esbarjo	Fusteria A, B Serigrafia D Electricitat C Hostaleria 2b Jardineria 2a
-----	-----	-----	-----
Divendres	Fusteria C, D Serigrafia 2 Confecció 2AB Jardineria A Lampisteria B	Esbarjo	Fusteria 2 Electricitat B Serigrafia A Jardineria C Lampisteria D

HORARI

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9 / 9'50	T A L L	Infor-	Català	T A L L	E. Física
9'50 / 10'40		màtica	Sanitat		Llengua
10'40 / 11	D E S C A N S				
11 / 12	ER*	CREACIÓ*	RÀ	ER*	Mecanografia
12 / 13	Matemàtiques	Socials	DIO	Matemàtiques	Assemblea

* Aquest és el taller específic, PERRUQUERIA, ARTS GRÀFIQUES O ELECTRICITAT, segons el que cadascú hagi escollit.

* En aquest cas, Informàtica tenia una durada de 1,30h i Creació també, es feia el descans abans del que marca la taula d'horaris, per a poder tenir una hora sencera de Socials, de 12 a 13h.

Aquest ha estat l'horari base per a ambdós cursos, i s'alternaven les classes de formació perquè no coincidís el professor.

B. Horari

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9,30 - 10,15 Grup 1	Serigrafia	Llengua	Electricitat	Llengua	Assemblea
9,30 - 10,15 Grup 2	Cuina	Mates	Serigrafia	Mates	Assemblea
9,30 - 10,15 Grup 3	Fusteria	Serigrafia	Cuina	Fusteria	Informàtica
9,30 - 10,15 Grup 4	Mates	Form. Soc. Lab.	Fusteria	Serigrafia	Mates
10,20 - 11,05 Grup 1	Serigrafia	Mates	Electricitat	Form. Soc. Lab.	Informàtica
10,20 - 11,05 Grup 2	Cuina	Llengua	Serigrafia	Llengua	Form. Soc. Lab.
10,20 - 11,05 Grup 3	Fusteria	Serigrafia	Cuina	Fusteria	Assemblea
10,20 - 11,05 Grup 4	Llengua	Informàtica	Fusteria	Serigrafia	Assemblea
11,30 - 12,15 Grup 1	Ed. del Cos	Cuina	Fusteria	Form. Soc. Lab.	Fusteria
11,30 - 12,15 Grup 2	Ed. del Cos	Fusteria	Electricitat	Fusteria	Informàtica
11,30 - 12,15 Grup 3	Mates	Form. Soc. Lab.	Ed. del Cos	Electricitat	Mates
11,30 - 12,15 Grup 4	Fusteria	Form. Soc. Lab.	Ed. del Cos	Cuina	Electricitat
12,20 - 13,05 Grup 1	Ed. del Cos	Cuina	Fusteria	Mates	Fusteria
12,20 - 13,05 Grup 2	Ed. del Cos	Fusteria	Electricitat	Fusteria	Form. Soc. Lab.
12,20 - 13,05 Grup 3	Form. Soc. Lab.	Llengua	Ed. del Cos	Electricitat	Llengua
12,20 - 13,05 Grup 4	Fusteria	Llengua	Ed. del Cos	Cuina	Electricitat

REVISIÓ DE LES ACTIVITATS

ÀREES DE FORMACIÓ



VALORACIÓ GENERAL DELS TALLERS

Com s'ha vist en el quadre d'àrees de treball, els tallers que es fan són els mateixos que els de l'any anterior, i es continua amb la filosofia de fer un currículum diferent per als de primer i per als de segon.

CURRÍCULUM 1r NIVELL / Nois

Taller	Nombre sessions	Hores setmanals	Educador / tallerista
Fusteria	2	3,5	1 Educador / 1 Tallerista
Electricitat	2	3	1 Educador / 1 Tallerista
Ceràmica	2	3	1 Educador / 1 Tallerista
Decoració	2	3	1 Educador / 1 Tallerista
Informàtica	1	2	2 Educadors
Aula oberta	2	3	1 Educador
Tema formatiu	1	1,5	1 Educador
Esport	1	2	1 Educador
Expressió corporal	1	2	1 Educador
Total	14	23	37% Ràtio 1Ed./10-11 nois 63% Ràtio 2Ed./10-11 nois

* Tutoria individual (mitja hora cada dia).

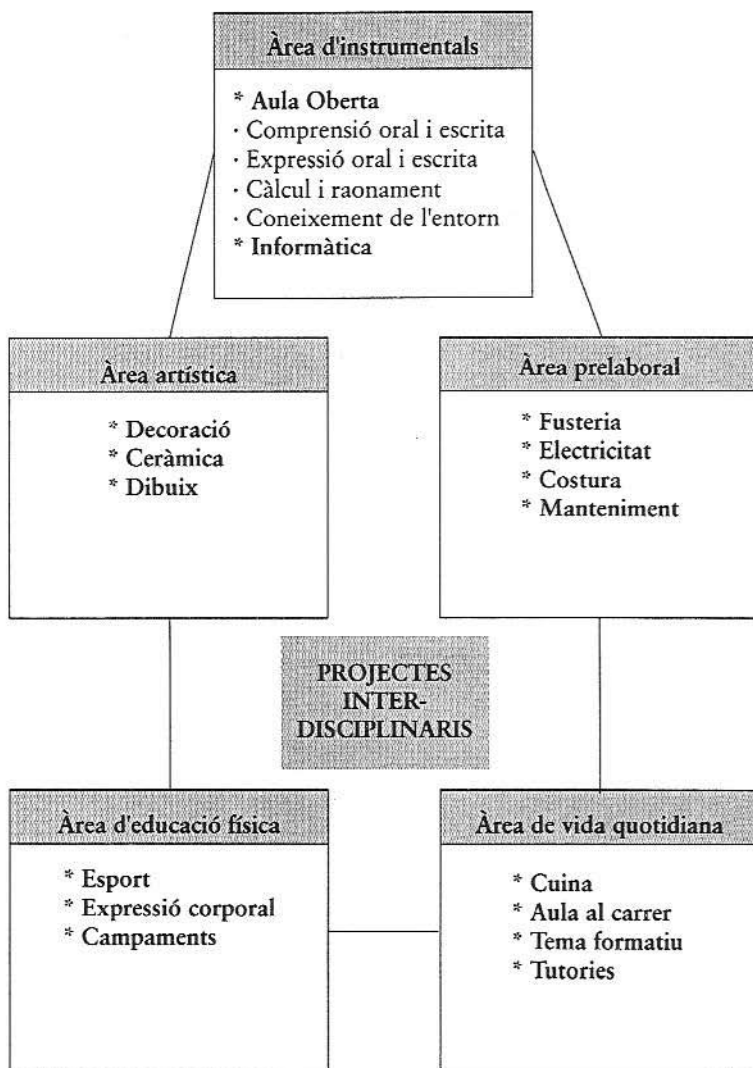
CURRÍCULUM 2n NIVELL / Nois

Taller	Nombre sessions	Hores setmanals	Educador / tallerista
Fusteria	3	4,5	1 Educador / 1 Tallerista
Electricitat	2	3	1 Educador / 1 Tallerista
Ceràmica	2	3	1 Educador / 1 Tallerista
Decoració	1	2	1 Educador / 1 Tallerista
Informàtica	1	2	2 Educadors
Aula oberta	2	3,5	1 Educador
Cuina	1	1,5	1 Educador
Orientació laboral	1	1,5	1 Educador
Esport	1	2	1 Educador
Expressió corporal	1	2	1 Educador
Total	14	23	37% Ràtio 1Ed./10-11 nois 63% Ràtio 2Ed./10-11 nois

* Tutoria individual (mitja hora cada dia).

En el 37% del total del temps la ràtio és d'un educador per a cada 10-11 nois.
En el 63% del total del temps la ràtio és de dos educadors per a cada 10-11 nois.

ÀREES DE TREBALL



15. Bibliografia

- "Ser jove a Sabadell, Sabajove". (1993). Ajuntament de Sabadell.
- A.A.V.V. (1995) «Pre-tallers i orientació de futur en el marc dels serveis socials». Diputació de Barcelona. (Material de les jornades celebrades a Sant Boi de Llobregat).
- A.A.V.V. (1996). «Els 14-16 anys: problemàtica escolar i inserció social». A Educació Social núm. 2. Gener/abril. Barcelona.
- AGUILERA PORCEL, S. (1996). "Els pre-tallers a Manresa 1.984-1.996. Un treball avaluatiu". Ajuntament de Manresa.
- ARENAS, C. (1993). "Análisis etnográfico de un grupo anti-escuela de 1º de FP". CIDE. Madrid.
- AVANZINI, G. (1982). "El fracaso escolar". Herder. Barcelona.
- BASCONES, R. (1995). "Programes de Garantia social. L'última oportunitat". Quaderns de formació professional, núm.5. Horsori. Barcelona.
- BLANCO MARTÍNEZ, R. (1981). "Sistema educativo y marginación". en Documentación Social, núm. 44, Madrid.
- CASAL, J.; FUNES, J.; HOMES, O.; TRILLA, J. (1994). "Èxit i fracàs escolar a Catalunya". Fundació J. Bofill. Polítiques 9. Barcelona.
- CASTELLS, M. y otros (1994). "Nuevas perspectivas críticas en educación". Paidós. Barcelona.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.Y. (1992). "École et savoir dans les banlieues... et ailleurs". Armand Colin. París.
- DUBET, F. (1991). "Les Lycéens". Seuil. París.
- DUBET, F.; LAPEYRONNIE, D. (1992). "Les quartiers d'exil". Seuil. París.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). "Integrar o segregar". Laia. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). "La cara oculta de la escuela". Siglo XXI. Madrid.

- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1990). "*Fustall*". Taleia, núm. 5. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1990). "*Aula-taller Cruïlla*". Taleia, núm. 8. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1991). "*Trinijove*". Taleia, núm. 15. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1996). "*Casal Infantil i juvenil de Marianao*". Taleia, núm. 19. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1996). "*Centre Esclat-Bellvitge*". Taleia, núm. 33. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR. (1994). "*Granja Escola Sinaí*". Taleia, núm. 37. Experiències de Pedagogia Social. Barcelona.
- FUNES, J. (1996): "*La animación socio-cultural en la juventud*". En TRILLA, J. (Coord). "*Animación socio-cultural*". Ariel. Barcelona.
- FUNES, J.; TOLEDANO, LL.; VILAR, J. (1996). "*Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*". Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- FUNES, J. (1995). "*Guía para Madres y padres preocupados por sus hijos e hijas adolescentes. Aunque no consuman drogas*". Cuadernos de prevención FERE. Madrid.
- GARRIDO CALVILLO, M. J.; SERRANO PALOMARES, M. I. (1985). "*Una educación posible para unos chicos con alto índice de problemática social*". En Documento Social, núm. 59.
- MALEWSKA, S.; JOANNIDES, C. (1990). "*Stratégies identitaires des adolescentes dans les situations d'échec*". en Enfance, núm. 3.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X.; HOMS, O. (CIREM 1992). "*Els fracàs escolar a Catalunya*". Col·lecció "L'Estat de la Qüestió", núm.1. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- PLANAS, J.; CASAL, J.; MASJOAN, J. (1989) "*La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*". ICE-UAB. Barcelona.
- RIMBAU, C. (Dir.) (1995). *El Programa "Aprender a aprender"*. Fundació Cirem. Barcelona.



TÍTOLS PUBLICATS

1. DE L'ESCOLA A LA FEINA. LES PRÀCTIQUES A L'EMPRESA EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

XAVIER FARRIOLS, MIQUEL INGLÉS

2. LA NOVA FORMACIÓ PROFESSIONAL: DELS MÒDULS ALS CICLES FORMATIUS

JOSEP MARIA GUILLÉN (COORD.)

3. SUPORT EDUCATIU A LA INSERCIÓ PROFESSIONAL

ANTONI CAÑETE, JOSEP FRANCI

4. L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL INICIAL A CATALUNYA

XAVIER FARRIOLS, MIQUEL INGLÉS

5. PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL. L'ÚLTIMA OPORTUNITAT?

RAFAEL BÀSCONES

6. FORMACIÓ, QUALIFICACIÓ I MERCAT

FERNANDO LÓPEZ PALMA

7. LA FP CONTÍNUA I ELS AGENTS DE FORMACIÓ

MARIA JOSÉ RUBIO

8. LES AULES TALLER I ELS ADOLESCENTS

**EXCLOSOS
JAUME FUNES**

QUADERNS DE FORMACIÓ PROFSSIONAL

EL FRACÀS HISTÒRIC DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE PRIMER GRAU TÉ MOLT A VEURE AMB LA COMBINACIÓ DE DOS FACTORS: LA IMPOSSIBILITAT LEGAL DE TREBALLAR FINS ALS SETZE ANYS I LA NECESSITAT DE POSSEIR EL GRADUAT ESCOLAR PER A ACCEDIR AL BUP. MOLTS "FRACASSATS" A L'EGB HAN ACCEDIT A LA FP DE PRIMER GRAU SIMPLEMENT PERQUÈ NO TENIEN ALTRES OPCIONS. PERÒ UN CONJUNT IMPORTANT D'ADOLESCENTS HAN QUEDAT FORA DEL SISTEMA EDUCATIU FORMAL. PER A ATENDRE'LS HAN ANAT SORGINT ARREU DE CATALUNYA UN CONJUNT D'INICIATIVES EDUCATIVES (AULES TALLER) QUE, EN PARAULES DE JAUME FUNES, TENIEN EN COMÚ EL FET D'OCUPAR-SE D'ADOLESCENTS NO INCORPORABLES AL SISTEMA EDUCATIU REGLAT EN EL SI D'UN PROJECTE MÉS GLOBAL D'INTERVENCIÓ, MITJANÇANT PROCEDIMENTS DE SEGUIMENT EDUCATIU, AMB PROCESSOS D'APRENENTATGE MOLT LLIGATS A LA MANIPULACIÓ I LA PRÀCTICA, CONNECTATS AMB LES SEVES MOTIVACIONS ADOLESCENTS I AMB UNA CERTA PROJECCIÓ LABORAL.

ACTUALMENT, LES AULES TALLER TENEN EL REpte D'ADEQUAR-SE A LA NOVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR, I AQUEST, D'INTEGRAR-HI LA SEVA VALUOSA EXPERIÈNCIA. L'ANÀLISI I LES PROPOSTES DE JAUME FUNES SÓN UNA APORTACIÓ NOTABLE A LA SUPERACIÓ D'AQUESTS REPTES.

ELS QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL INCIDEIXEN EN UN CAMP MOLT AMPLI QUE ABASTA DES DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL, INTEGRADA EN EL SISTEMA ESCOLAR, FINS A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL PERMANENT EN L'EMPRESA O EN INSTITUCIONS DEDICADES A LA FORMACIÓ OCUPACIONAL.

AMB AQUESTA COL·LECCIÓ - LA PRIMERA DEDICADA ESPECÍFICAMENT A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A CATALUNYA - VOLEM ESTENDRE EL DEBAT SOBRE AQUEST ÀMBIT ALS DIFERENTS AGENTS QUE HAN DE PARTICIPAR EN LA SEVA PLANIFICACIÓ, REALITZACIÓ I AVALUACIÓ: PROFESSORAT, TREBALLADORS JOVES I ADULTS, EMPRESARIS, SINDICATS I ADMINISTRACIONS. LA COL·LECCIÓ CONTÉ ANÀLISIS D'EXPERIÈNCIES PEDAGÒGIQUES, PROPOSTES DE MATERIAL DIDÀCTIC I REFLEXIONS SOBRE PROBLEMÀTIQUES ESPECÍFIQUES DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL. LA SEVA INTENCIÓ PRINCIPAL ÉS PRODUIR MATERIALS QUE SIGUIN ÚTILS AL PROFESSORAT I QUE, EN SUMA, CONTRIBUEIXIN A LA REFLEXIÓ I LA INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ PROFESSIONAL.