UNIVERSITAT DE BARCELONA

Bones pràctiques per a adolescents vulnerables. Educar a les Unitats d'Escolarització Compartida

Maria López-Dóriga de Dalmau

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- CompartIgual 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - CompartirIgual 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License***.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Bones pràctiques per a adolescents vulnerables. Educar a les Unitats d'Escolarització Compartida.

Programa de doctorat en Educació i Societat.

Doctoranda: Maria López-Dóriga de Dalmau

Directora: Xus Martín García

Membre de la LERU

Reconeixement internacional de l'excel·lència

B:KC Barcelona Knowledge Campus

HUBC Health Universitat de Barcelona Campus

RESUM

Amb la consolidació d'un sistema educatiu comprensiu i obligatori fins als setze anys es fa evident el desencaix entre un grup d'adolescents i l'institut, entre l'escola i joves que abans de fer setze anys diuen no a l'aprenentatge. Es tracta de nois i noies que no queden integrats a les institucions educatives però tampoc ho fan en cercles socials, culturals i comunitaris. Així, si bé les manifestacions més visibles d'aquesta problemàtica al instituts han estat la transgressió de la norma, l'absentisme i el baix rendiment acadèmic per part d'aquets nois, és tracta d'un col·lectiu que, per sobre de tot, comparteix una condició de vulnerabilitat que es tradueix en itineraris biogràfics marcats per l'adversitat i en vivències limitades pels pocs recursos socials, econòmics i culturals amb què compten els seus entorns. Davant aquesta realitat, la investigació que presentem té la finalitat última d'aportar un sistema pedagògic que ajudi a posar en marxa pràctiques que facin possible la reconnexió i integració d'aquests adolescents al sistema. Per fer-ho, hem optat per una investigació qualitativa de tall etnogràfic. Ens hem nodrit de dues fonts principals: el treball de camp i les fonts bibliogràfiques. Per una banda, durant un any i mig, hem fet observació participant a tres Unitats d'Escolarització Compartida (UEC). És tracta de recursos educatius que donen resposta als adolescents que són expulsats dels instituts per temes de comportament essencialment però que encara estan en edat d'escolarització obligatòria. L'observació a tres UEC – Cruïlla, Cancuní i Esclat – ens ha permès recollir informació relativa a activitats que aconsegueixen una transformació substantiva sobre aquests joves. La segona font d'informació ha estat la revisió d'experiències dutes a terme en un passat i en l'actualitat que ens han permès visualitzar mecanismes pedagògics efectius amb aquesta població. Tot plegat, i a través d'un procés d'anàlisi qualitatiu, ha resultat en l'elaboració de disset relats etnogràfics sobre bones pràctiques educatives, 17 mapes conceptuals corresponents a les pràctiques descrites i un sistema pedagògic on s'ofereix una classificació de bones pràctiques per adolescents vulnerables segons les finalitats educatives que persegueixen, tot desenvolupant el sentit educatiu i els trets educatius principals de cada agrupació establerta.

SUMARI

INTRODUCCIÓ.....4

I. APROXIMACIÓ TEÒRICA. INTERVENCIÓ AMB ADOLESCENTS INADAPTATS.....12

1. REFERENTS EDUCATIUS AMB ADOLESCÈNCIA VULNERABLE.....13

2. ELS JOVES EN RISC AL SISTEMA EDUCATIU ACTUAL.....38

3. LES UNITATS D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA 67

4. CONCEPTE DE PRÀCTICA EDUCATIVA.....103

II. OBJECTIUS I METODOLOGIA.....128

5. OBJECTIUS DE LA RECERCA.....129

6. METODOLOGIA ETNOGRÀFICA.....136

III. TREBALL DE CAMP. RELATS ETNOGRÀFICS.....203

7. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CRUÏLLA.....204

8. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CANCUNÍ.....265

9. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA ESCLAT.....326

IV. ANÀLISI. SISTEMATIZACIÓ DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES ADREÇADES A ADOLESCENTS EN RISC D'EXCLUSIÓ.....390

10. PROTOCOLS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES.....391

11. SISTEMA DE PRÀCTIQUES PER ADOLESCENTS VULNERABLES SEGONS LLURS FINALITATS EDUCATIVES.....408

CONCLUSIONS FINALS.....523

BIBLIOGRAFIA.....532

ÍNDEX.....550

INTRODUCCIÓ

Origen de la recerca

El projecte d'investigació "Bones pràctiques per a adolescents vulnerables. Educar a les Unitats d'Escolarització Compartida" sorgeix d'una demanda del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)- pertanyent al Departament de Teoria i Història de l'Educació-. Des de fa uns anys, una de les línies que ha anat prenen rellevància s'ocupa de l'educació amb adolescents que es troben en contextos de vulnerabilitat social.

En el moment en què el grup es plantejava indagar i investigar amb més profunditat en relació a aquells joves desarrelats del sistema educatiu, començo a col·laborar amb l'equip i se'm planteja entomar una investigació per tal d'estudiar pràctiques educatives que funcionen amb aquest col·lectiu que ha fracassat al sistema educatiu ordinari però que encara es troba en edat d'escolarització obligatòria. Volíem acostar-nos a les trajectòries vitals d'aquells nois i veure com es podien posar en marxa pràctiques educatives que els ajudessin a vertebrar el seu projecte de vida i a reconnectar-se amb ells mateixos, amb els altres i amb la comunitat.

En un primer moment la proposta em va generar al mateix nivell interès i vertigen. Es tractava d'un col·lectiu amb qui havia tingut contacte a través de la participació en entitats del tipus socioeducatives, de joves que m'enganxaven i em proposaven reptes a nivell pedagògic. D'adolescents que ens duien a plantejar i replantejar moltes qüestions educatives i socials. De nois i noies divertits, espontanis, descarats, sincers i impulsius. També d'un col·lectiu que a vegades resultava incòmode, que no sempre rebia amb un tracte afable, una població que demanava d'una intervenció educativa encertada, enginyosa, creativa i, al mateix temps, senzilla. Joves que es movien en vides complicades que anaven entrant en els processos educatius de les entitats. Adolescents que a vegades desapareixien durant una temporada, que després d'un aparent avenç significatiu tornaven a despenjar-se de les entitats i dels educadors. I per tant, d'una població intensa, imprevisible i davant la qual calia reaccionar de manera ràpida, concreta i perspicaç i, a la vegada, saber relativitzar, tenir sentit de l'humor i poder veure més enllà de les aparences. Tot un seguit d'actituds amb què no

m'identificava especialment – més amiga del control, la previsibilitat, l'ordre i la formalitat-.

No obstant, una població que em captivava. Nois i noies que ajudaven a posar al centre l'essencial de l'educació i a connectar-nos amb els principis de la pedagogia: la confiança i l'esperança en les trajectòries i en els processos individuals que les persones són capaces de fer. Nois i noies que he anat coneixent amb profunditat a través de rostres i històries concretes; joves valents que, amb entorns molt adversos són capaços d'implicar-se en projectes grupals i comunitaris, de donar-se noves oportunitats, de redescrobrir-se i de trencar amb allò que tothom havia esperat d'ells. També he tingut la oportunitat de conèixer educadors que creuen i confien en ells, que no és queden en l'acollida sinó que els empenyen a créixer, que els exigeixen a la mateixa vegada que els cuiden i que els obren a noves experiències possibilitadores. Per tot això, no puc sinó agrair un procés d'investigació que ha estat d'un intensíssim aprenentatge.

Temàtica de la investigació: Bones pràctiques amb adolescents vulnerables

Ens proposàvem investigar el tipus d'intervenció que permetia que aquells joves que eren absentistes, que assitien amb molta desgana a l'escola, que desafiaven constantment la norma i que declaraven obertament que no volien aprendre obrien altres possibilitats en els seus projectes de vida. Volíem veure què es podia fer a nivell educatiu que enganxés aquests joves, que els motivés i que els fes obrir les seves perspectives vitals.

Intuíem que la intervenció amb aquests adolescents tenia a veure amb dos pilars fonamentals: la relació afectiva amb els educadors i les pràctiques educatives en què participaven.

Per una banda veiem clar que enganxar a joves que ho donaven tot per perdut i que arrossegaven grans dosis de desànim i patiment tenia a veure amb el fet que els joves se sentissin reconeguts, acompanyats, estimats, exigits i empesos per algú que se'ls apreciava, els protegia i els convidava a superar-se mitjançant una relació afectiva

interpersonal. Per altra banda, que l'educació dels adolescents vulnerables havia de tenir a veure amb suscitar un tipus d'experiència, implicar-los en activitats i pràctiques que els posessin en un altre rol, que els sacsegés i els fes contemplar les coses des d'una altra perspectiva.

Pel que fa el tema de les relacions afectives com a mitjà per enganxar els joves desarrelats vam veure que havia estat més estudiat. Era fàcil trobar referències al tema de l'acompanyament, a la importància del vincle afectiu entre educador i jove i a la rellevància de la singularització en la intervenció educativa.

No obstant era més complicat i menys comú trobar desenvolupades explicacions sobre activitats i pràctiques educatives que funcionaven amb aquest col·lectiu. Es trobaven referències a alguns indicadors de risc i evidències d'èxit en relació als joves i al seu procés d'escolarització; i hi havia experiències concretes que havien estat reconegudes com a eficaces. Malgrat tot, era difícil localitzar explicacions, teories, sistematitzacions de pràctiques completes i complexes a posar en marxa per plantejar-se una educació amb aquells adolescents que no havien funcionat a l'escola ordinària.

Tot plegat ens va anar duent a l'objecte d'estudi: bones pràctiques amb adolescents en contextos de vulnerabilitat social. Volíem identificar, descriure i analitzar com eren aquelles pràctiques o activitats que aconseguien generar una actitud d'entusiasme i motivació en aquells adolescents desarrelats. La nostra intenció era fer-nos amb activitats educatives que els predisposessin positivament cap a l'aprenentatge i que els fessin relacionar-se millor amb els altres, amb la comunitat i amb ells mateixos.

Plantejament de la recerca

Teníem clar el repte: veure com en recursos educatius que treballaven en aquesta població posaven en marxa una intervenció que donés una segona oportunitat real a aquests adolescents que no havien encaixat en el sistema ordinari. Ens interessava veure què feien per reenganxar-los a un procés formatiu, social, comunitari i vital.

Volíem fer-ho trepitjant i formant part dels escenaris educatius on s'atenia aquestes poblacions. Intuíem que era en situacions concretes i tangibles, en la relació entre un equip educatiu i joves desmotivats amb l'aprenentatge i amb els seus recorreguts

vitals on es gestaven iniciatives educatives que funcionaven i que, per tant, pagava la pena estudiar. Les Unitats d'Escolarització compartida (UEC) se'ns van presentar com a escenaris educatius privilegiats per dur a terme l'estudi. En aquells recursos hi anaven els adolescents entre catorze i setze anys que sortien dels instituts per problemes de comportaments disruptius o d'absentisme i que havien d'acabar la seva escolarització. I per tant, constituïen escenaris molt bons de cara a localitzar joves que havien fracassat a l'escola i als que s'havia de reenganxar al sistema social i educatiu.

Les UEC eren, en certa mesura, recursos peculiars. S'emmarcaven entre allò educatiu i allò social, regulats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat però exempts de la rigidesa curricular del institut, amb un marc metodològic extremadament flexible però havent de rendir comptes de les competències de secundària, dependents del IES però funcionant en centres educatius amb entitat física i jurídica pròpia. En definitiva, recursos educatius amb molta responsabilitat i, al mateix temps, amb molta llibertat per afrontar-la. Tot plegat el convertia en un recurs educatiu *suis generis* en què podíem trobar des d'experiències educatives realment bones per educar a adolescents vulnerables fins a maneres de funcionar molt deixades i poc eficaces. Amb tot, sabíem que, fent una bona selecció d'aquests recursos podríem accedir a pràctiques originals, creatives, bones i significatives que permetessin donar un salt a joves estancats en els seus recorreguts vitals, acadèmics i professionals.

Finalitat, metodologia i resultats.

Teníem determinada la finalitat de la investigació: identificar, observar, descriure i analitzar bones pràctiques que ens permetessin aportar un sistema de pràctiques per reenganxar a adolescents desconnectats.

I per tant, podíem desglossar-la en forma d'objectius que ens ajudessin a plantejar una metodologia coherent amb els propòsits de la investigació. Vam concretar quatre objectius.

- Identificar bones practiques educatives que es duen a terme amb adolescents que han fracassat a l'escola, tant en territori local com a nivell internacional.

- Descriure una selecció de practiques a Unitats d'Escolarització Compartida, de manera que pugui copsar-se com es concreten en la vida quotidiana.
- Analitzar pedagògicament les pràctiques descrites tot assenyalant les aportacions més rellevants per atendre a la singularitat dels adolescents en contextos de vulnerabilitat social.
- Elaborar una proposta de sistema de pràctiques eficaces en relació a llurs finalitats pedagògiques que pugui ser transferible per educadors i recursos educatius que treballen amb adolescents en risc d'exclusió social.

Per atansar els nostres objectius vam considerar que el més adient era usar una metodologia etnogràfica. Es tractava d'una metodologia que ens permetia observar, descriure i analitzar. Inserir-nos a les entitats educatives, fer-nos amb totes les dades observables possibles i, a partir d'aquí, elaborar la informació per oferir un anàlisi i agrupació de les pràctiques observades.

L'etnografia ens ha permès la immersió en tres Unitats d'Escolarització Compartida – La UEC Cruïlla, la UEC Cancuní i la UEC Esclat - per tal de comprendre la seva pedagogia i fer-la comprensible. Gràcies a les tècniques pròpies de l'enfocament com la observació participant, la recollida de la informació i l'anàlisi qualitatiu de les dades, hem aconseguit fer-nos amb un sistema de pràctiques útil i transferible per a les diferents entitats que treballen amb adolescència vulnerable.

De tot aquest procés se n'han derivat diferents tipus de resultats que ofereixen un acostament a una pedagogia per a joves vulnerables mitjançant diferents formats: 1) disset relats etnogràfics, que corresponen a les pràctiques observades i que estan escrits amb un estil literari tot intercalant descripció i reflexió; 2) disset mapes conceptuals corresponents a les pràctiques descrites on es visualitzen els elements essencials a tenir en compte per posar en marxa la pràctica; 3) un sistema de pràctiques pedagògiques on se sistematitzen els seus trets essencials i es fonamenta la seva raó de ser segons llurs finalitats educatives.

Estructura del treball

La present investigació s'estructura conforme a 5 parts: L'aproximació teòrica a la intervenció amb adolescents inadaptats; els objectius i la metodologia de la recerca; la presentació del treball de camp; la presentació de l'anàlisi i les conclusions finals.

La primera part, *Aproximació teòrica. Intervenció amb adolescents inadaptats*, recull l'elaboració teòrica d'algunes aportacions, intervencions, mesures i polítiques que s'han fet amb aquests adolescents en un passat i que s'estan fent actualment i que ajuden a entendre quin paper han tingut aquests nois i noies en relació a l'educació al llarg del temps. Aquesta primera part s'estructura en quatre capítols. En el primer es fa una revisió sobre experiències educatives concretes que s'han posat en marxa amb aquesta població. Es tracta d'una revisió que ens permet recollir les aportacions educatives que es van fer des de diferents corrents ideològics durant segles anteriors i que resulten efectives encara avui a la hora de treballar nois i noies vulnerables. En el segon capítol s'aborda el paper que han tingut aquests joves en el sistema educatiu actual: quan van entrar, quina ha estat la seva trajectòria a nivell occidental, quins reptes plantegen al sistema i quines polítiques i intervencions motiven. En ell s'evidencia que el problema de desencaix que generen aquests nois i noies al sistema educatiu és global i internacional; també s'expliquen algunes propostes d'activitats concretes que s'estan duent a terme a nivell europeu i nord-americà amb els joves en risc. En el tercer capítol es presenten les Unitats d'Escolarització Compartida, tot fent referència a les qüestions de caire legal, pedagògic i normatiu que les emparen. I en el quart s'introdueix el concepte de pràctica educativa fent un especial èmfasi i referència a aquells trets més rellevants per entendre com és una bona pràctica en una UEC. Tant el tercer com el quart capítol ens permeten entendre els dos nuclis que constitueixen el marc del posterior anàlisi realitzat: les UEC i les pràctiques educatives.

A la segona part, *Objectius i metodologia*, s'exposen les finalitats i objectius de la tesi i, en coherència amb ells, la metodologia seguida. En el primer capítol es desglossa la finalitat de la investigació per tal de concretar al màxim l'horitzó perseguit: l'estudi de bones pràctiques amb adolescents vulnerables. El segon capítol és el més extens, en ell es justifica la idoneïtat d'haver usat la metodologia etnogràfica i s'exposen les dues

grans fases de la investigació: El treball de camp i l'anàlisi de la informació. La primera, el treball de camp, on s'explica la observació participant a les tres UEC, duta a terme durant un any i mig per recollir tota la informació i registrar-la a través de notes de camp, gravacions, fotografies i documents del centre. La segona, l'anàlisi de la informació recollida, on s'exposen els diferents procediments seguits fins arribar als resultats de la investigació: la descripció densa de les tres entitats i elaboració dels relats narratius; la revisió de fonts teòriques; i l'anàlisi interpretatiu de la informació, tot detallant el procés d'elaboració de mapes conceptuals de cada pràctica i el desenvolupament d'una proposta de sistema educatiu per adolescents vulnerables.

La tercera part del treball, *Treball de camp. Relats Etnogràfics,* exposa els resultats del treball de camp. Queda dividida en tres capítols que corresponen amb les tres entitats on es va realitzar l'observació participant: La UEC Cruïlla, la UEC Esclat i la UEC Cancuní. Per cada entitat es fa una descripció extensa que inclou tota la informació relativa al context, l'entorn de l'entitat, els professionals que hi treballen, la seva organització, els participants i tots aquells elements que permeten definir-la amb profunditat. I, per altra banda, els relats etnogràfics de les pràctiques educatives triades de cada UEC.

A la quarta part, *Anàlisi. Sistematització de pràctiques educatives adreçades a adolescents en risc d'exclusió,* es presenta l'anàlisi del treball de camp. En ell s'hi inclouen dos resultats. Per una banda, mapes conceptuals de cada pràctica pedagògica on es visualitzen els passos essencials a seguir per tal de posar en marxa les pràctiques educatives. I, per altra banda, una de les aportacions principals de la investigació: la proposta d'un sistema de pràctiques per educar a adolescents vulnerables. La suma de totes les practiques, analitzades i agrupades conclouen en un sistema educatiu organitzat segons sis finalitats: connectar-se amb un mateix; establir relacions afectives; pertànyer a un col·lectiu; vincular-se a la comunitat; reconciliar-se amb la cultura i projectar-se al món laboral. Cadascuna d'aquestes finalitats és abordada amb profunditat, tot explicant a quina necessitat respon, quin sentit i horitzó persegueix i establint els tipus de pràctiques que ajuden a treballar-la.

Per últim, una cinquena part, que inclou un únic capítol, *Conclusions finals.* En ell es recullen reflexions dutes a terme, alguns interrogants inconclusos, possibles línies de

continuïtat en la recerca, reptes no resolts i, en general, pensaments que se'ns han suggerit al llarg de la recerca.

Per últim, i abans d'entrar pròpiament en el text de la tesi m'agradaria transmetre unes paraules d'agraïment cap a entitats i persones que han estat imprescindibles per realitzar la recerca.

Per començar, cal dir que aquesta investigació no hagués estat possible sense la generositat, l'obertura i la disponibilitat de les tres Unitats d'Escolarització Compartida en què ha tingut lloc la investigació: la UEC Esclat, del barri de Bellvitge (Hospitalet de Llobregat), la UEC Cruïlla, del barri de Ciutat Meridiana (Barcelona), i la UEC Cancuní del municipi Palol de Revardit (Banyoles). Els educadors, tots els professionals que hi participen i els nois i les noies que hi van m'han obert les portes, m'han deixat entrar i participar del seu dia a dia i s'han mostrat accessibles davant les meves preguntes i inquietuds. Ells constitueixen la font de tot el que es desencadena en el següent treball.

També vull donar les gràcies al GREM, el grup d'investigació que hi ha rere aquesta tesi. Especialment al "GREM petit", amb qui ens hem trobat setmanalment per formar-nos, pensar, comentar lectures, fer-nos preguntes i per compartir les recerques. Un grup que entén, com a part de la seva feina, la formació dels estudiants i dels investigadors més joves i que ho fa transmetent-los un missatge clar: la investigació està al servei dels educadors, les escoles i les entitats. També vull fer un agraïment especial al Josep Puig i a la Mònica Gijón, amb qui ens hem assegut en algun moment de la recerca per discutir sobre algunes parts de la tesi.

I per acabar, expressar la meva gratitud a la Xus Martín, directora de la tesi. La seva actitud entusiasmada i entusiasmant, una mirada sensible i atenta als adolescents protagonistes de la recerca, el seu rigor, constància i disponibilitat han contribuït notablement a que el procés de recerca hagi estat gratificant, estimulant i enriquidor.

I. APROXIMACIÓ TEÒRICA. INTERVENCIÓ AMB ADOLESCENTS INADAPTATS.

El marc teòric s'estructura en quatre capítols que aborden la intervenció amb adolescents inadaptats des de diferents perspectives. Per una banda, en el primer capítol, s'exposen cinc experiències educatives concretes – emmarcades en tres ideologies- assenyalant les aportacions que diferents educadors han fet, tot posant-se a treballar amb adolescència vulnerable. En un segon capítol abordem la intervenció amb aquests joves des de la inadaptació escolar, tot descrivint la trajectòria que han seguit aquests adolescents en relació al sistema educatiu i les respostes i les preocupacions que han originat per part de la comunitat educativa i des dels organismes oficials. A més, també es presenten algunes propostes concretes en relació a activitats posades en marxa per enganxar a adolescents que estan desvinculats del sistema educatiu. En el tercer i el quart capítol abordem els dos conceptes que emmarquen el treball de camp realitzat. Per una banda, conceptualitzem les Unitats d'Escolarització compartida, tot explicant la seva historia, el marc legal en què es s'emparen, elements propis del seu funcionament i els principis pedagògics en què sustenten la seva tasca educativa. Per altra banda, expliquem el concepte de pràctica educativa, tot profunditzant en aquelles característiques que ens ajuden a entendre com és una bona pràctica educativa a una UEC.

1. REFERENTS EDUCATIUS AMB ADOLESCÈNCIA VULNERABLE

1.1 Introducció

Els adolescents que hem vist com a desenganxats del sistema educatiu han existit molts anys abans que els haguem visualitzat en forma de fracàs escolar. Si bé, com veurem amb detall més endavant, la seva incorporació al sistema educatiu els ha donat visibilitat dins les institucions formatives, trobem evidències de la presència de joves inadaptats, transgressors i vulnerables des de l'aparició de les primeres societats industrials.

Abans de la implementació d'un sistema educatiu democràtic, i en un moment en què la població de què parlem quedava o bé a la mercè dels camps i les urbs, i per tant abocats a la vida de carrer, o bé en orfenats o institucions penitenciàries, va haver-hi persones que van creure en aquests joves i van dur a terme iniciatives educatives amb el col·lectiu.

Algunes personalitats es van avançar a la llei i als imaginaris de la època que veien aquests joves com criatures que calia apartar del sistema. Alguns educadors, tot entrant en contacte amb aquesta població els van descobrir amb una mirada diferent a la que socialment era establerta en aquell moment. Parlem de persones que rere la condemna d'aquests joves va veure que hi havia víctimes, que sota l'aparent fracàs educatiu hi havia nois desavantatjats, que aquells adolescents que pidolaven podien ser productius i útils a la comunitat i que joves que semblaven de volta de tot podien trobar elements que dotessin de sentit les seves vides. En definitiva, parlem de persones que no van donar per perduts a aquells joves i que van entendre que calia ajudar-los i posar en marxa pràctiques educatives per oferir-los la oportunitat de desplegar un projecte de de vida.

A continuació presentem tres referents que, des de diferents perspectives, pensaments i ideologies han fet una aportació educativa significativa per a la recuperació d'aquesta població. Presentem una revisió d'allò que s'ha fet amb

adolescents “rebotats” des de les pedagogies socialistes, des d’opcions inspirades pel cristianisme i des de pensaments educatius alternatius als que anomenarem pedagogies de la resistència. Farem una lectura des d’aquests tres plantejaments tot recollint la mirada dipositada sobre el col·lectiu i els elements educatius que van posar en marxa per oferir-los una educació. Així comunistes, capellans i personalitats antisistema han compartit una mateixa preocupació i tasca educativa. Considerem que tots ells ens poden inspirar, suggerir i donar llum a la intervenció amb adolescents que sovint s’han donat per perduts.

1.2 Pedagogia Socialista

1.2.1 Introducció

En parlar de pedagogia socialista ens referim a les pràctiques i aportacions teòriques fetes a inicis del segle XX que apostaven per una educació que realcés la importància i el valor formatiu del treball i posés al centre del procés educatiu el grup per sobre de l’individu. Tot i que hi ha diversos autors com Blonskij i Dietrich (1926), que han estat reconeguts per les seves aportacions en aquest corrent educatiu, nosaltres ens centrarem en la proposta de Makarenko, que va treballar directament amb població jove inadaptada.

En el context de la URSS del 1917, empobrida i devastada per la guerra, les autoritats Ucraïneses encarreguen a Anton Semióvich Makarenko – un jove educador de 32 anys- posar en marxa una institució de règim internat per a menors rodamóns i delinqüents. La guerra havia deixat a menors en situació de desemparament. Es tractava de joves als qui la realitat de precarietat i pobresa havia abocat al gamberrisme. D’adolescents que havien convertit el robatori i el vandalisme per les zones rurals en el seu *modus vivendi*. És amb la intenció de donar una resposta a aquests joves que els allunyi d’actituds antisocials i entorpidores per a la comunitat que s’obre la colònia Gorki.

Makarenko, clarament posicionat en una ideologia comunista, afrontarà el repte de posar els ideals d’un model polític i social que es forja en aquell moment al servei de l’educació de nois inadaptats socialment. Es proposarà convertir a aquests joves, que

arriben amb una situació d'indisciplina total, en nois comunistes de profit, en treballadors disciplinats i en membres arrelats a un col·lectiu.

En el contacte del dia a dia amb aquests joves descarrilats, que arriben sense cap aspiració i amb una actitud desafiant, Makarenko anirà dibuixant els elements necessaris per a la seva reeducació. Sobre la marxa, i tenint com a horitzó la formació d'homes comunistes, l'educador dissenyarà una *praxis* pedagògica socialista per a reeducació de menors inadaptats. Recollirà l'experiència a la obra narrativa Poema Pedagògic (1935), on descripció i reflexió queden intercalades tot deixant-nos entreveure els elements que Makarenko posa en joc per a la recuperació de menors delinqüents: el col·lectiu, el treball, la disciplina i també els moments per a l'alegria i la festivitat.

1.2.2 El col·lectiu, nucli de la intervenció educativa.

La col·lectivitat és un dels eixos cabdals de la intervenció de Makarenko entorn al qual organitza la vida a la colònia. L'educador genera tota una estructura d'interrelació entre els joves molt potent per vincular-los entre si. Forma agrupacions segons diferents lògiques, de manera que, per a tirar endavant la colònia tots queden connectats entre si (Trilla, 2006).

Hi havia col·lectius per realitzar tasques concretes, agrupacions per fer tallers i també van formar-se grups de grans i petits tot afavorint la responsabilitat dels primers amb els més joves de la colònia. La complexitat organitzativa d'un sistema que necessitava de relacions en totes les direccions per tirar endavant feia impossible que l'individu no se sentís part d'un tot. No hi havia res que no impliqués de l'ajut i la col·laboració amb un altre. Els nois manaven i eren manats. Havien d'estar en condicions per demanar alguna cosa a algú i també per saber-se demanats pels altres. D'ajudar i de prestar ajut. De responsabilitzar-se de la seva tasca i fer-ne responsabilitzar a la resta (Makarenko, 1935).

Es va generar un sistema que brindava als seus membres una constant interacció i unió pràctica, amistosa i de vida. Va crear-se una consciència col·lectiva entre aquells joves que arribaven pendents de sobreviure i fets a ells i per a ells mateixos. Makarenko els

va implicar en un projecte grupal en què cadascú tenia un paper essencial per tirar endavant la colònia. La col·lectivitat els feia forts. La suma de cadascuna de les parts permetia avançar en un projecte que era molt ambiciós. I, en la fortalesa que els atorgava la interdependència amb els membres de la colònia es descobrien necessitats afectivament els uns dels altres (Makarenko, 1977).

El sistema irrompia totalment en la lògica individualista del "salvis qui pugui". O se salvava tothom, o tothom anava a la deriva. Per tant, el grup els feia veure's forts per una banda, però també dèbils per una altra. La col·lectivitat era una xarxa, un suport, un lloc a què sustentar-se però també era una responsabilitat, algú de qui dependre, a qui ajudar, a qui servir. Si hi havia misèria, tots passaven gana; si hi havia poc menjar tot es repartia; i si calia treballar es feia entre tothom. Però la gran fortalesa que això implicava per a joves que havien estat acostumats a sobreviure i a tirar endavant per a ells mateixos era descomunal. Comptaven amb un sistema de protecció i garantia. Tenir-se entre ells els assegurava més forces per tirar endavant en els moments de més flaquesa individual.

El col·lectiu responsabilitzava a cada individu. Els joves que havien robat fora de la colònia deixaven de fer-ho un cop a dins. Tenien un compromís amb aquella comunitat. A més del lligam afectiu que es generava, tot allò que malmetessin de la vida a la colònia se'ls girava a la contra. Perjudicar els altres volia dir perjudicar-se a si mateix. I ajudar els altres també revertia en un ajut personal. Per tant, el col·lectiu regulava la vida a la colònia. Les gamberrades i els actes d'indisciplina ja no tenien sentit. I el propi col·lectiu les condemnava. S'havia generat aquesta consciència d'un tot, d'un sentiment de pertànyer a alguna cosa valuosa que feia dipositar cada bé individual per al bé del conjunt (Makarenko, 1935).

En definitiva, Makarenko els va descobrir que benestar individual i social anava intrínsecament lligat. Si cadascú s'implicava amb la seva responsabilitat individual avançaven junts tantes passes com colons eren.

1.2.3 El treball productiu com a element emancipador

Makarenko entenia que un procés de formació i recuperació de joves delinqüents no podia anar separat del treball. La capacitat de produir bens faria convertir a aquells adolescents inadaptats en persones de profit. L'educador va transformar joves que havien estant pidolant i assistint d'un lloc a l'altre en joves productius que, a més de valer-se per ells mateixos contribuïen a una col·lectivitat i també a la societat. De fet, la colònia Gorki no només va arribar a autofinançar-se amb el producte i el treball dels joves, sinó que a més es produïen excedents que ingressaven a l'estat i van acabar renunciant al subsidi que rebien (Trilla, 2001).

L'educador va posar els joves en situació de producció. I, això els dignificava, els realitzava i els feia persones. D'alguna manera, la productivitat anava vinculada a la idea d'aportar, de servir, de pal·liar necessitats, de transformar l'entorn. I aquesta capacitat era la que els feia convertir-se en persones. Gran part de la jornada era dedicada a un treball derivat de les necessitats de la colònia. Això donava un missatge clar als joves: amb les seves mans eren capaços de contribuir al bé d'una col·lectivitat. Eren persones útils per a ells mateixos i també per a la societat (Dietrich, 1976).

La de Makarenko era una pedagogia de l'esforç, el treball i la voluntat per tal d'aportar a la comunitat i tirar endavant el col·lectiu. El treball educava una personalitat forta i resistent capaç d'executar treballs desagradables i pesats si ho requerien els interessos de la col·lectivitat. Aquells joves, que en un principi s'havien negat a col·laborar en les tasques per a la reconstrucció i restauració de la colònia, van quedar implicats en un entramat de relacions productives que implicava treballs manuals de tot tipus per al bé de la colònia (Makarenko, 1935).

Ells eren motors, productors i gestors de la colònia i això els transformava radicalment. El sentit de la responsabilitat, l'estimació al treball manual i la voluntat contribuïa de manera substancial a aconseguir allò que Makarenko anomenava el *to major de la col·lectivitat.* I aquest "to major" fa referència al sentiment de seguretat que la comunitat té en ella mateixa i en la consciència d'utilitat cap a la societat. La capacitat de treballar donava valor al col·lectiu i el situava en una posició de fermesa i

consistència. No només podien valdre's per ells mateixos sinó que, a més, podien fer una contribució a la societat. Això els donava força i sentit. Ningú no podia arravatar-los la seva força de treball ni la capacitat de generar guanys. I, per tant, el treball apoderava al col·lectiu i a cadascun dels joves que el formava. I, a més, els donava orgull de colònia. Això provocava un domini del jove sobre si mateix i un sentiment de responsabilitat. Dues eines que el capacitarien per a la vida i que li donaven dignitat per afrontar qualsevol circumstància (Makarenko, 1977).

La idea era que aquests joves que s'havien vist produint i amb la capacitat per transformar l'entorn i responsabilitzar-se del funcionament de la colònia encaraven la vida d'una manera diferent. Més enllà de la colònia Gorki, allà on anessin els nois sabien que podien fer coses útils, que estaven en condicions de treballar dur, que eren resistents i capaços d'aportar. Havien creat un sentiment d'orgull en relació a quelcom valuós i apreciat a nivell social: la capacitat per treballar i produir.

L'experiència del treball i la producció contribuïa a recuperar aquells joves perduts i instal·lats en el desànim i la passivitat. La implicació i l'estimació del treball manual els convertia en persones contribuïdores per a la comunitat. Els ajudava a esdevenir ciutadans capaços d'oferir el seu temps i posar les seves habilitats i capacitat de treball al servei de les necessitats de l'entorn (Gorki i Makarenko, 1985).

1.2.4 Disciplina i exigència al servei de la comunitat.

Quan Makarenko comença la seva experiència pedagògica topa amb una colla de joves indisciplinats, sense ganes de treballar, que es mostren amb descaradura i desafiants a les propostes que se'ls fa. L'educador considera que d'aquesta manera és impossible arribar a construir alguna cosa conjunta.

El desordre, el caos, la desobediència i la deixadesa dels joves fan impossible la implicació en un projecte col·lectiu i ambiciós com el que Makarenko té al cap. Calia imprimir en els joves caràcters ferms i disciplinaris, amb una consciència clara que se'ls necessitava per fer quelcom valuós i ambiciós.

El projecte a què els convidava l'educador era real, no es tractava de quelcom fictici per fer sentir els joves importants, sinó que Makarenko pensava en una vida en comunitat que necessitava de la col·laboració de tothom i, per això, calia molta seriositat, exigència, disciplina, implicació i coordinació per part de tots els joves. En un sistema d'organització real el cansament i la deixadesa no hi tenien cabuda. Calia una predisposició i actitud constant que permetés fer viable el funcionament de la colònia.

La xarxa de dependència que hi havia entre unes i altres tasques; la gran responsabilitat que tenien els dirigents dels diferents destacaments o la veu que tenien a les assemblees eren evidències de que allò anava de debò (Makarenko, 1935).

La vida, el funcionament de la colònia i el fet que tot plegat rutllés depenia d'ells. Que els àpats se servissin a l'hora, que es reparessin els utensilis necessaris, que hi hagués aliment per menjar o que es retirés la neu per poder accedir a les instal·lacions depenia dels colons i de la seva organització. No estava en funció de cap iniciativa individualitzada o del fet que hi hagués líders espontanis sinó que tot estava previst conforme un entramat i una xarxa que, per ser efectiva, havia d'estar regida per unes pautes estrictes. Dit d'una altra manera, per fer tant i fer-ho entre tots calia estar molt organitzat i disciplinat.

És per això que l'educador va considerar necessària la implementació d'una normativa molt rígida. Hi havia horaris estrictes a complir. A tothom se li demanava estar a lloc a una hora determinada, ser àgil i efectiu amb el treball i respondre a les demandes dels companys que es responsabilitzaven de cada tasca. Una exigència en les formes era indispensable perquè cada colon integrés la importància de la seva aportació individual en el conjunt. Així, una exactitud en la puntualitat es veia com a font de rendiment en el treball però també com una forma de respecte cap a un mateix i cap els companys. En la puntualitat es manifestava una consideració cap a la comunitat. Era una manera de respectar els temps, les activitats i el treball pendent establert (Makarenko, 1976).

Aquesta exigència i disciplina ajudava a entendre al jove la importància que tenia la seva presència i aportació. Rere l'exigència hi havia una mirada de confiança cap a les possibilitats que tenia cadascun dels adolescents. Exigir era dipositar expectatives, establir horitzons i dotar de sentit allò que se'ls demanava fer.

Tanmateix, l'èxit últim d'una pedagogia sustentada en aquest ordre era que el jove descobrís la seva importància per al bon funcionament de la colònia. Quan l'adolescent percebés la necessitat i el sentit que tothom s'atengués a unes pautes rígides i, per tant, veiés la disciplina com quelcom necessari per a l'ordre social i el desenvolupament de la colònia s'atansava la finalitat última que Makarenko buscava. S'aconseguia que el jove experimentés que adscriure's a un normatiu exigent era beneficiós per a si mateixos (Makarenko, 1935).

Assumir la importància del compliment de les normes i veure-hi una clara relació amb el benestar col·lectiu va contribuir de manera determinant a que cada noi interioritzés un sistema de normes i se'l fes seu. Això, va suposar una autèntica revolució i transformació a la vida d'uns joves que tenien seriosos problemes per respectar la normativa.

Un sistema normatiu que era entès i concebut com a necessari va ser un element essencial per tirar endavant tot aquell projecte. El nivell d'assoliment de la normativa va fer que els propis joves s'exigissin i es corregissin entre ells. I, per tant, en el moment que es va entendre que la disciplina estava al servei del benestar del col·lectiu tant cada jove individualment com el grup va fer un salt qualitatiu.

Makarenko també els explicava i els feia reflexions sobre com d'important era el manteniment d'una disciplina col·lectiva. En aquestes paraules expressa de manera excel·lent la importància que tenia un ordre col·lectiu perquè tot rutllés bé.

> "A partir d'aquest moment tots vosaltres, quatre cents persones, constituïm una col·lectivitat anomenada colònia de treball Gorki. Cadascun de vosaltres ha de tenir-ho sempre present, ha de saber què és un gorkià, ha de considerar a l'altre gorkià com al seu company més estimat i el seu primer amic. Està obligat a corregir-lo si s'equivoca. La nostra disciplina serà rigorosa perquè allò que hem de fer és molt i difícil. I ho farem malament si entre nosaltres no hi ha disciplina". (Makarenko, 1935, pp. 586-587).

1.2.5 Alegria i festivitat en el si de la colònia.

El sistema pedagògic de Makarenko per recuperar aquests adolescents perduts restaria incomplert sinó féssim esment a tota la dimensió de relacions, festivitats, i temps lúdic que també formava part de la convivència entre els colons. Així, l'educador ens ensenya que el valor del treball, la responsabilitat, la voluntat i l'esforç no estan renyits amb l'humor i l'alegria, que també havíem de formar part de la col·lectivitat (Trilla, 2006).

Així, les relacions que establia Makarenko i la resta de referents educatius amb els colons i els vincles entre els iguals no s'acabaven en el treball conjunt productiu ni en les exigències del dia a dia. En la quotidianitat, hi havia tota una sèrie de relacions més gratuïtes i espontànies que no anaven lligades a finalitats productives sinó lúdiques i d'amistat. El treball es combinava amb dosis d'humor i alegria. I el compliment del deure amb espais gratificants i de satisfacció.

Per una banda, Makarenko considerava que el treball podia generar sentiments de gratificació, que podia viure's amb humor i alegria i que podia celebrar-se. L'educador situa a joves pels qui implicar-se en un treball i una feina exigent suposava quelcom massa feixuc en una activitat col·lectiva i productiva que es va acabar duent a terme amb "un esperit animós constant" (Makarenko, 1935). Allò important era generar expectatives més enllà de la immediatesa. Desenvolupar en els nois un gust per un projecte que anava més enllà de cada moment i cada encadenament de tasques carregoses. Això va ser una aportació important de cara a adolescents que atorgaven molt de valor a allò immediat i als quals els costava forjar projectes de vida que consideressin el demà i el demà passat (Makarenko, 1977).

Per altra banda, calia contemplar espais exclusivament destinats a l'oci, la diversió i la festa on els joves poguessin esplaiar-se, comptar amb espais distesos i trobar-se entre ells d'una altra manera. Per això a la colònia hi havia moments per a la festa i la diversió. Les vetlles quotidianes amb bromes, acudits, rondalles i lectures i el teatre es van convertir en centres d'interès dins la colònia. Pràcticament cada setmana es representava una obra preparada pels colons, a la qual acudien veïns camperols de les

rodalies. Això reforçava el sentiment de pertinença a la comunitat, forjava els vincles entre els joves i generava un alt sentiment d'orgull de pertànyer a ella.

Les festes van passar a ser un element molt apreciat pels joves. La celebració, amb tota la preparació de la festivitat que implicava, feia impregnar la colònia d'un clima jovial i alegre. Amb la preparació de les festes els joves se sentien units en motius de celebració. I això provocava un tipus de vincles que segurament no haguessin estat possible de generar només compartint hores de treball (Makarenko, 1935).

Riure junts, passar-s'ho bé i tenir moments per a allò lúdic contribuïa al bon funcionament de la colònia, feia que els colons es coneguessin d'una altra manera i generava un tipus de dinàmiques diferents i molt apreciades entre els joves. Junts en la festivitat i l'alegria s'experimentaven units als altres d'una manera diferent.

A més, rere la fermesa i la duresa de l'educador hi ha també una actitud d'accessibilitat, disponibilitat i d'afecte cap als "seus" joves. I veiem com intercala les jornades de treball i disciplina amb trobades entranyables amb els colons.

L'educador explica com entre les jornades de treball podia aproximar-se a un coló a jugar amb ell, a fer alguna tonteria per divertir-lo o a abraçar a algun mentre passejava pel corredor (Makarenko, 1935). I per tant Makarenko no només està allà per fer-los treballar, per ensenyar-los oficis i per formar-los en els continguts d'aprenentatge bàsics, sinó que l'educador està allà per a ells. I ho està individualment per a cadascú d'ells. La colònia no només és un lloc per al treball, sinó que també l'és per a l'encontre personal. Era també un lloc per a la trobada entre persones que s'aprecien.

Per tant, es contemplava el benestar i l'alegria com elements importants que podien donar-se, tant en relació a espais lúdics com en relació a allò que es feia a la colònia i que també podia generar sentiments de gratificació (Makarenko, 1977).

1.3 Des del cristianisme

1.3.1 Introducció

Des dels ideals de la fraternitat, l'amor al pròxim i la comprensió de la figura de Jesús com algú que va tenir com a opció prioritària els pobres, la tasca pastoral promoguda des del cristianisme s'ha fet càrrec de realitats de pobresa i exclusió social arreu del món. Podríem dir que els adolescents desemparats no han resultats invisibles ni indiferents a tot un corrent ideològic que s'ha sentit interpel·lat i responsable davant aquesta realitat.

Durant molts anys des d'una lògica bàsicament assistencial l'església ha pres iniciatives per tal de proveir infants, joves i famílies de l'aliment necessari i per tal que els nens del carrer poguessin dormir en un llit calent i en condicions higièniques. Des de grans institucions com Càrites, des de congregacions que han promogut hospicis i escoles i també des de les parròquies de barri podem detectar múltiples i molt diverses experiències que han donat cabuda a aquest col·lectiu (Galceran i Vilanou, 2014).

La quantitat d'experiències i projectes engegats, la diversitat de pensaments i concepcions que aixopluga el moviment cristià i la falta de consens en algunes matèries fan inviable la conceptualització d'una pedagogia cristiana d'entesa i consens comú. També cal dir que algunes experiències d'educació amb joves deixats als marges de la societat han estat dutes amb molt d'encert i d'altres amb menys. I de fet, els mitjans de comunicació han donat visibilitat a certes pràctiques promogudes des de l'església molt qüestionables, poc legítimes i fins i tot algunes de clarament aberrants.

Per això, sense la voluntat d'extrapolar ni generalitzar la manera de fer des d'aquest corrent a continuació presentem dues propostes concretes que s'han realitzat des d'opcions cristianes.

Per una banda, la proposta de Don Bosco i de Eduard Flanagan a mitjans del segle XIX. El primer des de Itàlia i el segon des d' Estats Untis duen a terme experiències en què reivindiquen la reeducació dels joves delinqüents i dels nois del carrer des de la cura i la amorositat tot fent una crítica a les institucions del càstig i la repressió que

culpabilitzen a infants i joves que en realitat són víctimes (Braido, 1975; Oursler et al., 1957).

La segona experiència, duta a terme per Lorenzo Millani, un capellà que va posar en marxa una escola per a joves de classe treballadora amb la voluntat de donar-los una possibilitat que la seva condició de pobres els havia negat (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998).

1.3.2 D. Bosco i E. Flanagan. Dels joves com a culpables als joves com a víctimes.

Adolescents vulnerables

Tant Don Bosco, passejant pels carrers de Turí (Itàlia), com Flanagan, pel barri de Omaha (New York), entren en contacte amb joves que es passen el dia al carrer i a les places, que se sumen a activitats delictives i que molesten al veïnat. Adolescents que tenen problemes amb la justícia de manera reiterada i que surten d'un embolic per posar-se en un altre. Les condemnes i els càstigs que se'ls imposa no semblen acabar amb el cercle viciós de trapelleries i delictes en què han entrat. Ja que, quan surten de les presons, les alternatives que tenen són poques: els col·legues i la vida de carrer, les drogues i els robatoris.

Davant d'aquesta realitat ambdós arriben a una mateixa conclusió: aquests joves no són culpables sinó víctimes de la societat. Visualitzen en els nois denominadors comuns que tenen a veure amb la pobresa, amb famílies trencades i tocades pel patiment, amb situacions de precarietat i amb entorns hostils. I amb això, veuen uns joves que, abans de fer patir, han patit; nois que han quedat desprotegits, desemparats i exposats a la vida del carrer; víctimes d'un entorn i una societat que no se n'ha fet càrrec o que fins i tot els ha pogut fer mal. En definitiva: infants i joves vulnerables als quals cal protegir.

Segons els dos capellans, la resposta que es dóna des de l'estat i la societat – basada en la presó i el càstig- no ajuda ni transforma a aquests joves. I la reincidència n'és la prova més evident. Ambdós tindran contacte amb centres penitenciàries i amb els tribunals tot intentant transformar la mirada sobre els joves. I, des de cada país, cadascú lluitarà per fer entendre a la societat que aquells qui han estat acusats

“d’enemics públics” per part de la policia, descrits com a “joves i insolents criminals que desfiaven tota autoritat” en els diaris, categoritzats “d’éssers antisocials” pels informes i de “vertaders incorregibles” per part de la ciutadania en realitat eren infants, víctimes, nois vulnerables als qui cal protegir i no condemnar (Oursler et al., 1957, p. 178).

Amor incondicional

La proposta tant de Eduard Flanagan com de Don bosco en la intervenció amb aquests adolescents s’assenta sobre una relació d’estima i amor incondicionals cap a els adolescents. Els dos veuen que un vincle afectuós pot tenir un efecte terapèutic per a joves que han tingut mancances afectives en les relacions amb els seus referents més pròxims.

De fet, els capellans identifiquen aquesta vulnerabilitat dels joves a una manca d’estimació. Segons ells, l’origen del mal comportament rau en una falta d’afecte i reconeixement cap al que són aquests joves. Per ells, la condició de nois dolents no existeix. En tot cas existeix la condició de nois que han estat poc cuidats o poc estimats. I, de fet, culpen a l’entorn i a la societat, de no haver transmès una estima i cura cap aquests joves. “No haurà sigut per què aquest sistema es trobava totalment absent d’un element molt essencial: l’afecte, l’amor?” (Oursler et al., 1957, p. 171).

En base això, la seva proposta és clara: cal transmetre als joves que se’ls estimen, que són importants i que confien en ells. Només així ells descobriran i es connectaran amb el noi bo que porten a dins i que, degut a l’entorn hostil, no ha pogut aflorar. Don Bosco farà èmfasi en la idea de fer que se sentin estimats també amb els seus errors –corregint-los des de l’afecte-, i Flanagan donarà molta importància a la idea de confiar en ells i en la seva bondat.

Conscients de que es tractava de nois que tenien resistències a saber-se estimats, d’infants que havien tingut experiències dures amb els vincles i referents més propers i que, per tant, venien ferits, els dos capellans expressen la necessitat de tenir paciència i insistència a la hora de fer saber a l’altre que és algú important. És per això que Don Bosco no es cansava de repetir allò que es va convertir en una de les seves màximes pedagògics: “no hi havia prou en estimar a l’infant sinó que també calia que l’infant

s'hi sentís" (Don Bosco, 2003). Deixant clar que el fet estimar i sentir-se estimat no es produïa en una relació d'immediatesa i que allò realment transformador per a l'infant era percebre aquesta estima. I, explicant també, les carcasses i resistències que tenien aquests joves per deixar-se penetrar per una mirada afectuosa. En aquest sentit, una de les propostes concretes del salesià és una presència constant de l'educador amb els joves com a mostra d'aquest afecte.

Els dos religiosos ens relaten històries d'apropament cap els joves que tenen a veure amb anar-los a veure a la plaça, xerrar amb ells, participar dels seus jocs, interessar-se pels seus gustos. En definitiva, d'estar amb ells, com a amics, com a acompanyants i com a persones que es posen a la seva disposició per ajudar-los. Els dos parlen d'una presència que no és amenaçadora ni jutjadora sinó una presència gratuïta, confiada i afectuosa.

Allò que transformarà als joves és el canvi d'una mirada que jutja a una que estima i confia. Nois que estaven acostumats a ser condemnats s'estranyaven de la preocupació que els dos religiosos tenien. Així Flanagan es prestava als tribunals per acompanyar i trobar-se amb els joves si no anaven a la presó; i Don bosco anava a veure als joves a les fàbriques on treballaven per assegurar-se que estiguessin en bones condicions.

Els nois se sorprenien de ser mereixedors i receptors d'aquesta atenció i quan connectaven amb l'estima que els donaven responien sumant-se a l'alternativa que els capellans els oferien.

Un ambient agradable

La proposta dels dos capellans gira en relació a la creació d'un entorn que els resultés agradable i acollidor. Si bé el vincle personal entre l'educador i el jove era important, la jugada no s'acabava aquí. I ambdós van engegar experiències que tenien a veure amb la idea de proporcionar als joves una experiència gratificant amb la realització d'activitats diferents de les que estaven acostumats a fer i a una convivència sana amb els seus iguals.

No es tractava tant sols d'anar-los a buscar als carrers, a les presons, a les places i a les fàbriques sinó de posar-los en relació amb joves de la seva edat. Se'ls volia fer una invitació a activitats que saciessin la necessitat d'estar en grup però que hi donessin resposta de manera sana. Parlem de nois que sovint s'havien acostumat a relacionar-se amb les bandes o colles que havien fet de l'activitat asocial la seva distracció principal; i de la força, la transgressió i la valentia els valors més apreciables i reconeguts. Per tant, calia oferir una alternativa real i diferent a aquesta forma de vida al carrer. I la proposta havia de poder respondre a la necessitat que els joves tenen de relacionar-se, reconèixer-se entre ells i destinar el seu temps lliure a fer alguna cosa. La generació d'una experiència que els resultés gratificant es va tornar indispensable per fer que els nois s'anessin desvinculant de les formes de vides de carrer i s'enganxessin a la proposta dels educadors.

El joc, el futbol, les sortides a la muntanya, la música, la creació d'una orquestra van passar a ser elements indispensables en el dia a dia de les comunitats que tant Don Bosco com Flanagan van crear. Mitjançant aquestes activitats lúdiques els introduïen a noves maneres de passar el temps i de relacionar-se els uns amb els altres.

Si bé els dos també van posar en marxa projectes d'instrucció i formació l'èmfasi de la seva actuació anava encaminat a fer sentir a gust els joves. A que, sentint-se en un medi acollidor, confortable i segur poguessin estar relaxats i treure el millor de si mateixos.

1.3.3 Lorenzo Millani: Una escola pels pobres

Joves en entorns desavantatjats

A la Itàlia del segle XIX Lorenzo Millani ens inspira tota una sèrie de pensaments i crítiques pedagògiques envers un sistema educatiu que no dóna resposta a tots els joves. Envers un sistema que exclou aquells qui venen d'entorns més empobrits i que reprodueix una societat basada en les diferències entre la classe més benestant, acomodada i més vinculada a activitats culturals, i la classe treballadora més lligada al camp, a les fàbriques i al treball físic i manual.

Millani veia en aquells joves que anaven a un ritme més lent, que tenien dificultats amb la lectura, l'escriptura, l'expressió i el raonament lògic un denominador comú relatiu a la seva condició de pobres. Es tractava de joves provinents de família humil que a casa no podien trobar ni suport acadèmic ni estimulació intel·lectual. Dedicaven el seu temps lliure al joc, a veure programes televisius i a campar pel poble, les places i els carrers sense cap altra finalitat que la lúdica. En canvi, aquells qui venien d'un entorn més acomodat i amb més recursos socioeconòmics disposaven d'una escola a casa que prenia forma de converses amb els pares, de llibres de la biblioteca familiar, de discos, viatges, excursions i d'ajut i suport per fer els deures. (Martí, 1998).

Això situa a uns i altres joves en punts de partida molt diferents. Però el capellà té clara una cosa. La diferència i el handicap cultural amb què els nois pobres entren a l'escola és un factor condicionant però no determinant del seu èxit educatiu. El pobre, pel fet de ser pobre no perd capacitat d'aprenentatge. Simplement cal posar les eines educatives necessàries al seu abast. I, segons Millani, un augment de les hores d'escolarització al dia serà un element indispensable per pal·liar i contrarestar aquest dèficit cultural. Per això inicià dues escoles – l'escola St Donato i l'escola de Barbiana- que obriria dotze hores diàries tots els dies de l'any i que estaria dirigida a joves entre quinze i vint-i-cinc anys que fracassaven al sistema ordinari.

I els joves que l'escola donava per perduts, que enviava a treballar al camp, que ridiculitzava a les seves classes i que feia repetir de curs. Aquells adolescents que se senten menyspreats per un sistema que els veu com a inútils i amb poques capacitats de progressar, són els mateixos joves que escriuran un llibre que donarà a conèixer l'experiència posada en marxa per Lorenzo Millani. "Carta a una mestre" (1998) és un llibre que delata de manera descarada la seriositat amb què Millani va prendre la missió d'alfabetitzar, conscienciar i apoderar els seus alumnes.

El llenguatge com a mitjà alliberador

El treball per un bon domini de la paraula, de la llengua i de l'expressió és un dels eixos fonamentals de la pedagogia de Millani. De la mateixa manera que per a Makarenko el treball humanitza, per al capellà és la paraula la que ho fa. Lorenzo Millani vincula la paraula i la capacitat d'expressió i de comprensió amb la llibertat dels joves.

Millani treballava amb nois que tenien una carència important pel que feia el vocabulari i l'expressió. Havien crescut en barris, pobles i entorns en què s'usava un ventall d'expressions molt reduït i una manera de parlar sovint vista com a incorrecta o barroera per a la classe benestant. Això els limitava enormement la seva interacció amb un entorn social més ampli i a la vegada els feia molt vulnerables a les opinions i les argumentacions que els vinguessin de fora. Quedar determinats pel ventall lingüístic del seu entorn els condemnava i els tancava en ell mateix. Els incapacitava per entendre, triar i optar a altres alternatives i a ser crítics amb la societat. Els posava traves i límits al coneixement de certes temàtiques d'interès, a l'accés de la informació i a la comprensió de la realitat. El seu baix nivell lingüístic els posava fronteres quotidianament amb aquelles vivències i realitats que no eren estrictament les seves. Una manca de recursos lingüístics els deixava desproveïts per explicar-se, per queixar-se o per detectar un engany. I una limitació pel que feia el vocabulari també suposava una restricció pel que feia als temes de què parlar, llegir i comentar.

Per això, l'aprenentatge de la llengua va esdevenir un eix fonamental de la pedagogia de Millani. A les seves escoles una part molt important del temps es dedicava a l'estudi i la posada en pràctica de la paraula i la llengua. A l'ampliació de vocabulari, a l'escriptura, a la lectura i a l'expressió oral. Es donava molta importància a entendre bé cada concepte i paraula, a enriquir el vocabulari i a posar en marxa l'aprenentatge en forma de procediments tals com l'escriptura i el diàleg. L'estudi i l'exercici de la llengua no tenia una finalitat academicista ni de culturització sinó que eren vistes com eines perquè els nois es poguessin expressar, discutir, fer sentir la seva paraula, ser crítics i parlar entre ells.

Conèixer el codi lingüístic era el primer pas per trencar els murs que aixecava la ignorància comunicativa i una manca d'expressivitat. Fer-los usar aquestes eines per expressar i discutir els seus punts de vista els apoderava.

Aprenentatges útils

Els joves arriben a les escoles de Millani descoratjats i desmotivats amb l'aprenentatge. La seva experiència prèvia els havia resultat frustrant. No havien trobat sentit als continguts acadèmics que s'impartien. Els semblaven innecessaris i totalment

alienats respecte a les seves vides i entorns. S'havien trobat memoritzant paraules i conceptes que mai veien aplicats a la seva quotidianitat, corregits amb expressions que sentien dels seus pares, aprenent fórmules abstractes i repetint mecànicament exercicis als que no trobaven sentit. En definitiva, treballant tota una colla aspectes que no mantenien cap connexió amb la seva vida.

I, més enllà de la frustració i la percepció d'un sense sentit, compartien una sensació de fracàs total. Sentien que no havien arribat al nivell de l'escola i que no podien assolir allò que se'ls demanava. S'havien vist infravalorats i ridiculitzats enfront els companys que sí que se'n sortien. Posats en reptes que no sabien com abordar i veient-se suspesos una vegada rere una altra. Tot plegat resultava en una experiència de tedi i rebuig cap allò que tenia a veure no només amb l'escola sinó amb l'aprenentatge en general. I, per tant, veien la formació com alguna cosa avorrida que no anava amb ells. Millani es trobava davant de joves amb un gran sentiment de fracàs, amb una percepció que la cultura no estava feta per a ells i amb un missatge interioritzat: ells no podien aprendre.

Per Millani transformar tota aquesta percepció, actitud i rol après en relació a l'activitat formativa passava perquè el col·legi acostés un aprenentatge útil i significatiu a aquests joves. Tots els continguts que s'ensenyaven a la seva escola havien de servir per connectar als joves amb el món. L'aprenentatge no podia ser vist com quelcom útil i vàlid des d'un àmbit acadèmic descontextualitzat de la vida real. L'aprenentatge havia de revertir a les seves vides i relacions socials, els havia de connectar amb el món, la política i la quotidianitat.

La lectura del diari, la interpretació de contractes i la comprensió de conceptes econòmics eren exemples de continguts que conformaven el currículum del centre. El llatí no s'estudiava com assignatura independent ja que com a llengua estava en desús. Només s'aprenia aquella part que ajudava a un major domini del Italià. I de la filosofia, no interessaven la discussió de dilemes hipotètics que no tenien cap significat pels joves, sinó que es treballaven aspectes com ara eines perquè els joves aprenguessin a prendre decisions. Els nois havien de veure que aquells continguts eren mitjans útils

per a la vida. I això és el que transformaria més radicalment les seves expectatives i el seu posicionament cap a l'aprenentatge (Martí, 1972).

Els nois feien un procés d'interès i apassionament. Aprenien a estimar el saber i les assignatures. I això, pel capellà, era la millor disciplina interna que es podia assolir. Tenir una experiència positiva amb l'aprenentatge obria una porta a noves possibilitats per a aquests joves. No només els feia veure i creure com a subjectes capaços d'aprendre sinó que els feia gaudir del procés i experimentar gratificació i satisfacció en el fet d'aprendre. I, per tant, els convidava a una nova vivència que fins al moment havia estat impensable: gaudir i tenir ganes d'aprendre (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1989).

1.4 Pedagogies de la resistència

1.4.1 Introducció

Hi ha alguns autors que, després d'haver entrat en contacte amb joves que transgredeixen la norma i que són coneguts per entrar en conflicte amb les institucions, han reivindicat la seva inadaptació com a forma de rebel·lió, de resistència i d'oposició a l'ordre social. Des d'aquest flux de pensament tot allò que té a veure amb la transgressió, amb una actitud desafiadora cap a l'autoritat o amb una manera d'expressar-se i ser que xoca amb les lògiques convencionals arrelades al sistema són vistes com una manera de fer un crit, de reivindicar, de resistir i d'anar a contracorrent del sistema.

En aquest punt de mirada destaquen Fernand Deligny i Paul Wills. L'un des de la intervenció educativa amb aquests joves i l'altre des de la realització d'una etnografia, han fet una lectura en relació a l'oposició d'aquests nois envers el sistema. Deligny explicava el seu comportament rebel com una forma de queixar-se en relació a un sistema injust que no funcionava i de reivindicar-ne un altre model. I, Wills, des d'una perspectiva sociològica explica la resistència com una manera de reivindicar una identitat concreta i plantar-se respecte una cultura escolar que encarna uns valors no legítims per a tots els col·lectius. I per tant, els dos autors, que des de diferents

perspectives han entès que la inadaptació té a veure amb no pactar amb la norma general i amb una reivindicació activa per a un model de sistema alternatiu.

Una lectura d'aquesta població en termes de resistència ha suposat una mirada diferent al col·lectiu que en ocasions ha aterrat en propostes pedagògiques concretes, com és el cas de Deligny, i que en altres han sigut significativament suggeridores per a educadors que s'han inspirat d'aquest pensament a l'hora de posar en marxa pràctiques educatives amb els adolescents rebotats. I per tant, el corrent de la resistència ha estat inspirador per a desenvolupar pràctiques pedagògiques o, si més no, per qüestionar la manera de treballar amb aquests nois.

Situar-nos en el punt de vista que entén que la inadaptació que mostren i expressen els nois té a veure amb la resistència ens obliga a replantejar una educació que té la seva màxima fita en la socialització dels joves en funció d'uns barems i formes de fer culturals. Si llegim en la conducta transgressora una expressió de que hi ha quelcom del sistema, de les pràctiques i de les relacions que s'hi estableixen que no funciona, l'actuació i la nostra mirada forçosament canvia. Si ens movem en aquest terreny de pensament, l'actuació amb els joves inadaptats obliga a mirar i qüestionar el sistema; a apropar-nos al pensament i cultura dels nois transgressors i a ser més respectuosos i tolerants amb algunes de les seves formes de ser i d'expressar-se.

Les teories de la resistència ens situen en un paradigma pedagògic que es desprèn una mica de l'etnocentrisme de les formes de l'educador, de les tècniques teòriques, de les formes d'estar i d'expressar-se de la classe més acomodada. Ens obliga a escoltar més enllà dels nostres prejudicis, a obrir la mirada i considerar que, el col·lectiu que tenim davant – titllat d'inadaptat-, té alguna cosa a dir-nos sobre aspectes de la societat que no rutllen. En definitiva, l'aportació comuna dels autors que a continuació presentem és que veuen als joves com a subjectes actius, com a nois que han pres opcions per resistir respecte el sistema.

Amb la certesa que pensar en termes de resistència ens revela i ens inspira sobre la intervenció amb adolescents que qüestionen constantment la norma, a continuació presentem el pensament de dos autors en relació als joves inadaptats.

1.4.2 Fernand Deligny. La resistència al sistema social.

Cap a mitjans dels anys noranta l'estat encomana a Deligny que es faci càrrec de tota una colla d'adolescents que pul·lulen per la ciutat de París tot generant conflicte i malestar a la classe burgesa. L'educador, per respondre a la demanda, fundarà centres per acollir joves que tenen problemes amb la justícia i que han fracassat en altres institucions educatives.

Ara bé, l'educador entoma aquest encàrrec amb un esperit molt crític cap a la institució i el sistema. Segons ell, la inadaptació social, lluny de ser un trastorn que cal reeducar, és signe, mostra i expressió d'un esperit revolucionari cap a un sistema injust. I, en una línia afina, Merton (1964) , sociòleg – també del segle XX-, des de nord-americà exposarà que un dels orígens de la inadaptació social és la rebel·lió contra unes metes que no tenen sentit per a un col·lectiu o en contra d'un sistema que estableix les metes correctes però no proporciona els mecanismes suficients per atansar-les. Segons aquests autors, aquest és l'origen del sorgiment dels grups i les bandes que es constitueixen conforme a valors antisocials.

Els joves que ara són titllats d'inadaptats han tocat de ben a prop l'exclusió i la pobresa. I, per això, es planten en contra d'un sistema generador de tanta injustícia adoptant conductes transgressores. La delinqüència, doncs, és la última opció de romandre viu i resistir en front unes estructures socials que porten els nois a la misèria (Jeanne, 2006, Deligny, 1979).

Per tant, segons Deligny, allò que cal fer és educar per tal que els joves resisteixin i no es rendeixin a la crueltat del sistema. En les seves paraules: "qualsevol esforç de reeducació que no se sostingui en una cerca i una rebel·lió olora molt ràpid a roba interior de vell o a aigua beneïda podrida. Allò que volem amb aquests xiquets és ensenyar-los a viure, no a morir. Ajudar-los, no estimar-los" (Deligny, 2015, p. 117).

Així, la de Deligny és una pedagogia crítica i en contra de tot allò establert i pensat per a l'educació i la reeducació en aquell moment, i també en contra del sistema. Per això alguns, al parlar dels seus plantejaments s'hi ha referit com a antipedagogia (Planella, 2012).

L'educador farà una crítica als pedagogs que només estan preocupats de posar etiquetes i de categoritzar als nois; critica també la prepotència des de la qual la classe benestant – que no ha participat mai de la situació ni de les vides d'aquells joves- jutja i condemna les seves formes. Segons ell només pot entendre l'ànima dels nois transgressors el qui ha tingut vides similars amb ells. I per això proposa que siguin educadors inadaptats els qui estiguin amb joves que han tingut recorreguts vitals difícils.

També farà una crítica als mètodes institucionals que reeduquen en funció d'uns barems socials que tampoc han funcionat. Segons l'educador, quan s'està massa pendent de reeducar amb uns determinats estàndards es deixa perdre l'essència de l'individu. Deligny reivindica un respecte per tot el que són els joves, per copsar la seva essència. I que entendre'ls bé implica també conèixer les seves circumstancies. L'educador es rebel·la contra els mètodes educatius que considera artificials i fa una crida a deixar entrar la vida als centres educatius. Per això, els amics, familiars i convidats dels joves tindran les portes obertes dels centres que fundarà l'educador. La institució no pot ser un mètode per aïllar ni desvincular els joves de la realitat.

Per tant, la de Deligny és una pedagogia "de la contra" que ens convida a pensar que posar-nos a treballar amb joves rebotats és també ajudar-los a resistir en aquest sistema que no ha estat just per a ells. Ens invita a considerar que posar-nos a treballar amb adolescents transgressors és d'alguna manera, posar-nos de la seva part. I, ens obliga a revisar aquelles pràctiques eminentment socialitzadores que no conceben que les formes del sistema han de ser qüestionades.

1.4.3 Wills. Resistència a la lògica del sistema educatiu

Després de passar-se un any en un institut d'Anglaterra observant la dinàmica que s'estableix entre els joves de classe obrera i l'escola, Paul Wills (1988) descriu com la cultura d'aquets nois és incompatible amb la cultura escolar. Els adolescents provinents d'entorns pobres, de famílies treballadores i de barriades marginals han desenvolupat una cultura que té poc a veure amb la que promou l'escola. I, lluny de sotmetre's a la proposta hegemònica d'una escola feta segons la lògica d'una classe

benestant, reivindiquen la seva identitat expressant-se amb unes formes i adquirint unes conductes que van en contra de la cultura escolar. Dit d'una altra manera, els adolescents resisteixen a la cultura hegemònica que promou l'escola i, tot expressant la seva identitat, s'afronten a la institució educativa.

Per tant, d'una banda hi ha un col·lectiu de joves que es perceben diferents i desvinculats de les lògiques institucionals de l'escola i per altra, el fet de no ser reconeguts per part del sistema educatiu potencia una actitud i sentiment d'oposició a la institució com a forma de resistència a una aculturació segons els barems socials predominants.

Segons el sociòleg els nois provinents de classe treballadora no troben elements significatius a l'escola. Tot allò que els proposa la institució educativa xoca amb les seves formes de fer i ser apreses en el seu entorn més immediat. Ells es resisteixen a ser absorbits per les formes de la classe benestant. I per això adquireixen unes formes que són vistes com a transgressores.

L'escola és símbol d'allò avorrit, formal, de les normes, la disciplina, de l'ordre, els horaris, de la jerarquia, de l'activitat mental, de l'autoritat i de l'individualisme– aspectes que els "col·legues[1]" consideren per a "pringats" i que estan molt allunyats del que és el dia a dia en el seus entorns-. Ells resisteixen a aquestes lògiques imposant les seves, que els resulten molt més emocionants. Així, el treball físic, tot allò pràctic, divertit, el passar-s'ho bé, la importància de la força, de les baralles, del fer-se costat els uns als altres i de ser fidel a la colla constitueixen els valors i les formes amb què els col·legues resisteixen a la lògica escolar.

L'escola és vista com un medi coercitiu a totes aquestes formes pròpies d'expressió i per tant, una experiència de la qual volen escapar. Els professors llegeixen la manera de fer dels col·legues en termes d'impertinència i falta de respecte i, també es planten ferms accentuant les seves lògiques. I, com més s'incrementa la pressió per part de la institució per tal que els nois s'acomodin i adaptin als seus barems, més augmenta el

[1] Paul Wills usa la terminologia que empren els protagonistes de l'etnografia. Els joves de classe obrera es refereixen a ells mateixos com a "col·legues" i als companys que encaixen amb les formes de la cultura escolar com a "pringats".

mal comportament del joves tot establint una dinàmica que alimenta el rebuig mutu i que allunya a uns i altres.

Els afrontaments més forts entre els joves que protagonitzen la contracultura i els professors – símbols de la cultura escolar- tenen lloc quan més fermament s'exigeix als nois comportar-se segons allò que marca la institució. I els comentaris típics que aquests professors fan són: "començaré ajudar-te quan tu comencis a ajudar-te a tu mateix"; "tu ets el teu pitjor enemic", "no tens modals ni per escoltar-me". (Wills, 1988, p. 96). Per tant, lluny de reconèixer als joves amb les seves formes de ser i estar a la institució, les criminalitzen, tot considerant-les el pitjor enèmic per allò que els proposa la institució escolar. I, d'aquesta manera, es consolida la construcció d'una barrera entre uns i altres que no permet ni l'intercanvi ni l'entesa mútua. I que per tant fa impossible que la institució pugui exercir una influència sobre el col·lectiu.

Per tant, la teoria sociològica de Wills ens convida a pensar com podríem millorar la relació entre uns joves que es mostren rebotats amb la institució i una escola que es manté ferma amb les seves lògiques. Ens suggereix replantejar la relació que la institució estableix amb aquests nois per tal de dur a terme una intervenció educativament més eficaç.

Wills focalitza la problemàtica en el fet que hi ha un grup de joves que no se sent identificat amb les formes de la institució escolar i això planteja reptes a la entitat. L'escola s'hauria de plantejar com fa que les cultures minoritàries tinguin cabuda a les seves aules. I, per tant, el reconeixement d'alguns dels elements característics de la seva manera de fer que sempre són rebutjats o poc valorats per part de la institució. Així, l'esport, la força física o el valor del col·lectiu serien formes que l'escola podria reconèixer i posar a la mateixa alçada que el treball acadèmic i l'esforç individual.

A la vegada que es planteja com dóna cabuda a aquestes formes de fer i saber també s'ha de qüestionar quins límits posa a formes culturals que a vegades autocondemna als propis col·lectius minoritaris i els fan perpetuar una posició de vulnerabilitat social. De fet, la tesis de Wills és que aquesta posició i actitud de resistència desencadena en una reproducció de la seva condició de classe obrera. I per tant, també caldrà valorar i

estudiar quins són els irrenunciables educatius que, sigui com sigui, s'han d'apropar a cultures menys avingudes amb ells.

L'etnografia del sociòleg, doncs, ens és significativament suggeridora. Per una banda ens du a una evidència clara: no podem obviar ni deixar de reconèixer la identitat ni els trets culturals d'aquells grups que arriben a l'escola. Tots aquests joves han de poder establir lligams, relacions i connexions amb la institució educativa. Per això, cal que les característiques del món d'aquests nois també formin part del món escolar i així puguin sentir-se integrats, acollits i vinculats. Només així aquests adolescents en una situació de desavantatge social podran fer un salt a l'aprenentatge d'elements que, si bé no els són tant propis, els donaran més oportunitats socials. Un sentiment de pertinença i una connexió amb la institució facilitarà el procés d'aprenentatge d'aquests nois, també el d'aquells elements que no formen part de la seva cultura però que els considerem imprescindibles per a un desenvolupament íntegre a la comunitat i societat que la qual formen part.

Aquest exercici d'incorporació d'altres elements culturals ha d'anar lligat a una crítica cultural en dues direccions. Per una banda, una autocrítica a alguns prejudicis i elements que l'escola ha interioritzat, que formen part de la seva essència i que la institució no sempre deixa qüestionar, com podria ser l'esperit individualista que cristal·litzen la majoria de les pràctiques pedagògiques a l'educació secundària. Per altra banda, a una lectura crítica d'aquelles cultures minoritàries que ens proposem reconèixer i incorporar. Garantint, d'aquesta manera, que el seu reconeixement no equival a una incorporació i assimilació acrítica de tots els elements que la conformen. Caure en un relativisme i, conseqüentment, en una acceptació incondicioal de tots els elements culturals comportaria sotmetre's als límits d'aquesta per a la promoció social i el desenvolupament integral dels seus individus.

2. ELS JOVES EN RISC AL SISTEMA EDUCATIU ACTUAL

2.1 L'entrada d'aquests nois al sistema educatiu

El sistemes educatius han viscut una revolució en el darrer segle. L'extensió d'una escolarització universal fins als setze o divuit anys a Occident ha constituït un canvi de paradigma pel que fa el sentit de l'educació. Una escola que era elitista s'ha fet accessible per a les masses socials i allò que era un privilegi per a uns pocs, s'ha convertit en una obligació per a tots. Això ha suposat un inqüestionable avenç social. Hem posat a tots els infants i joves a la mira d'un sistema educatiu, que ja no opta per uns pocs sinó que vol formar a tots (Esteve, 2003).

És natural que una aposta d'aquest nivell suposi un repte i desafiament important per a tota la comunitat educativa. La revolució, per a que es consolidi com a tal, no pot acabar en un marc legislatiu, sinó que cal garantir que la praxis educativa està a l'alçada dels ideals i objectius a atansar. Per això, la consolidació d'una etapa de secundària per a tots ha obligat a replantejar el sentit d'una formació que ja no prepara a una minoria per accedir a la universitat sinó es configura com a una etapa que té un valor per si mateixa. I que, per tant, també ha de donar resposta a aquells qui no aprenen al ritme establert pel sistema, als qui no encaixen amb la cultura escolar i, fins i tot, aquells qui pronuncien clarament que no volen aprendre. S'ha fet un sistema educatiu que ha adquirit un compromís amb tots els infants i joves, inclosos aquells que hem presentat en el capítol anterior. Per això, la història de la implementació d'un sistema educatiu universal també és la història i la trajectòria d'intents, reformes, reestructuracions, plantejaments i posada en marxa de pràctiques per tal que aquests joves no quedin segregats dins el sistema educatiu (Müller, 2012).

Dins l'àmbit europeu els primers països que van allargar l'escolarització van ser Àustria, Bèlgica, França, Suïssa, Anglaterra i els països nòrdics. A partir del 1950, després de la segona guerra mundial, aquests països van començar a configurar sistemes educatius organitzats al voltant d'una etapa primària i una etapa secundària obligatòria que estenia l'edat d'educació obligatòria fins als setze anys, majoritàriament. Ara bé, la

reforma va mantenir l'esperit elitista que tenia el sistema i es van idear itineraris que seleccionaven els alumnes en acabar la primària i els situaven en aprenentatges més acadèmics o més tècnics en funció de les habilitats mostrades. Així doncs, dins el canvi qualitatiu que suposava el fet que tothom rebés una formació fins una edat més avançada, seguia havent-hi una separació significativa entre uns i altres alumnes. I aquells a qui no els agradava estudiar i que provenien d'entorns social i culturalment més empobrits automàticament quedaven derivats a aquest tipus de formacions professionalitzadores. A la pràctica, a partir de la secundària, convergien dos sistemes educatius i pertànyer a un o altre tenia molt a veure amb la procedència sociocultural dels alumnes (Benavot, 2006).

Va ser a la dècada dels seixanta quan a Europa van començar a sorgir iniciatives polítiques que proposaven finalitzar amb aquest sistema selectiu. Els partits polítics social demòcrates que van protagonitzar l'escenari polític en aquell moment van importar una idea que en territori nord americà ja s'estava implantant: les ‹‹comprehensive schools››. La idea d'una escola comprensiva consistia en l'eliminació d'un procés selectiu i la creació d'escoles que impartissin un currículum de secundària comú a tots els infants que acabaven l'etapa primària. Es va agafar com a referent el model americà que en 1919 havia creat escoles amb un currículum que combinava aprenentatge acadèmic i un aprenentatge més pràctic, tot eliminant el sistema selectiu en acabar la primària. Així, les comprehensive schools combinaven assignatures tals com biologia i llatí amb matèries com economia domèstica, comptabilitat i mecanografia. Aquest model es va anar estenent pel continent europeu, amb major o menor intensitat depenent de cada país. Actualment, i com a herència d'aquella iniciativa, la tendència general dels sistemes educatius ha estat la oferta d'itineraris compartits fins, com a mínim, el primer tram de la secundària (13 o 14 anys). Tot i així trobem diferents models d'estructures educatives. I, mentre els països escandinaus han implementat un model d'estructura única per a tota l'escolaritat, altres han optat per un terme entremig, oferint itineraris en el segon tram de la secundària obligatòria, com és el cas de França; i alguns altres han mantingut un sistema de diversificació per itineraris des de l'inici de l'etapa secundària, com la majoria dels estats alemanys (Prats, J. I Raventós, 2005; Soler, 1987).

Ara bé, la idea que tots els infants i joves havien d'estudiar a les mateixes escoles i amb els mateixos currículums com un signe d'avenç i igualtat social va anar calant en l'imaginari europeu. Així, quan a l'any 1992, a Espanya, que arribava d'un context de post-guerra i dictadura, li va arribar el seu torn per a sumar-se a aquesta revolució, el canvi va ser radical. I va incorporar una etapa secundària obligatòria fins als setze anys amb un recorregut totalment igualitari per a tots (Martínez, 2002).

De la mà d'aquest somni occidental de seguida es van posar en evidència tots els reptes i dificultats que tenia el fet d'integrar tots els alumnes amb uns mateixos currículums. La comunitat educativa va fer, i continua fent, importants esforços per adaptar-se a la transformació dels fonaments, la concepció i els objectius del nou sistema educatiu. L'augment exponencial de joves escolaritzats dins un mateix sistema educatiu fa evident una millora substancial pel que fa l'accessibilitat a l'escola. S'ha aconseguit esbossar les línies entre aquella elit minoritària que accedia a la formació secundària i se seguia formant a la superior i la classe treballadora que tant sols optava a un aprenentatge tècnic d'oficis. S'ha consolidat un sistema educatiu compartit que acredita una escolarització secundària a la majoria d'infants i joves americans i europeus. I per tant, s'ha atansat un gran èxit digne de ser reconegut i celebrat (Enguita, 1989).

Amb tot, hi ha un col·lectiu que segueix resistint-se a deixar-se incloure en el tipus de pràctiques i intervencions que es posen en marxa des d'un sistema educatiu que, tot i renovat, encara manté lògiques dels sistemes elitistes. Les escoles dels diferents països van identificar ràpid aquests joves. I, com més igualitaris s'han volgut fer els sistemes, més s'ha posat en evidència aquest desencaix entre el sistema general i un grup d'alumnes. Per això, amb els intents de la inclusió de tot l'alumnat en un mateix sistema educatiu, també neixen les primeres experiències per escolaritzar els joves que xoquen amb la institució escolar. Per atendre aquells que, tot i ser en edat d'escolaritat obligatòria no acudeixen a classe o, si ho fan, generen constantment conflictivitat a les aules. Neixen les primeres experiències per atendre aquells que no s'han sentit acollits en aquest projecte d'inclusió que ha revolucionat al món occidental en el darrer segle (Jouve, 1996).

Entre la dècada del 1960 i el 1970 comencen a sorgir iniciatives d'educació alternativa als Estats Units per a aquells qui no encaixen en els sistemes educatius, uns recursos educatius que amb els anys s'acaben consolidant amb el nom de: "alternative schools". A Europa, tenim evidència d'intervencions educatives amb aquest col·lectiu en centres apartats a partir de la dècada del 1990. Les *Pupil Referral Units* a Anglaterra, *l'Auto-Ècole* a França i l'experiència *150 ori* a Itàlia en són exemples. Es tracta d'experiències que neixen apartades del sistema educatiu tradicional i que comencen a esbossar i posar en pràctica línies pedagògiques que connectin amb aquests joves a què el sistema educatiu tradicional no ha pogut donar resposta. Cada una d'elles ha ideat diferents estratègies donant molta importància a la relació personal entre adults i joves i fent entrar maneres de fer i d'aprendre que obligaven a flexibilitzar el currículum dels sistemes tradicionals. Totes a les que hem tingut accés sorgeixen d'iniciatives particulars i locals i, amb els anys i l'evidència que hi ha una necessitat amb un col·lectiu que no pot ser coberta a l'escola ordinal, aquests recursos s'han anat formalitzant i reconeixent dins el marc legal de cada estat (Polidano, Domenico, Tseng, 2012; Abram, 2007; Jouve, 1996; Gorrison, 1987).

Per tant, lluny de trobar-nos davant un problema puntual i una casuística concreta, ens trobem davant d'una realitat global que ha engegat trajectòries compartides per part de diferents països tot cercant una resposta per a joves que no encaixen dins els paràmetres establerts. I, per tant, també davant d'un repte compartit.

2.2 Intervenció educativa per combatre el fracàs escolar

2.2.1 L'abandonament escolar a les agendes polítiques actuals

Actualment ningú no qüestiona els beneficis individuals, socials i econòmics que té el fet de garantir una educació per a tots els infants i joves. Algú que abandona prematurament el sistema té menys possibilitats d'aconseguir un treball i més de fer-ho en situacions de precarietat i d'acabar assistint programes socials. Per al conjunt de la societat, apart d'un elevat cost econòmic, també suposa alguns costos importants per a la ciutadania com són la descomposició social, una major demanda sobre el

sistema de salut i una societat poc cohesionada (NESSE, 2010). El fracàs escolar també ha estat associat a activitats com el consum de drogues, les conductes violentes i delictives, els embarassos no desitjats, problemes d'alimentació i mala salut i estats d'ansietat i depressió. Per això, els percentatges i números sobre joves que deixen els estudis, que fracassen escolarment i que no completen la etapa d'educació obligatòria són un motiu de preocupació en el marc d'una societat occidental que ha dipositat una gran confiança en la formació com a mitjà per caminar cap a una societat cohesionada (INVIE, 2014).

Prenent com a exemples països amb contextos i trajectòries similars al nostre podem veure que tant a Canadà, Estats Units com a tots els països que conformen la Unió Europea, el fracàs i l'abandonament escolar s'ha convertit en una de les principals preocupacions del sistema i, per tant, també en una de les qüestions al voltant del qual fer política prioritària dins l'àmbit educatiu. En tots aquests països i estats s'han articulat documents, marcs legals i polítiques que busquen combatre aquesta problemàtica. En són una evidència els documents de referència a la llei americana "No Child Left Behind" – "cap infant deixat enrere"- (2001) que en 2015 ha estat substituïda per la llei "Every Student Succed" – "Tots els estudiants amb èxit". Ambdós posen el focus en garantir un assoliment d'habilitats i competències bàsiques per aquells infants que es troben en situacions socials desavantatjades. També a Canadà s'ha expressat la preocupació, el repte i el compromís que cal prendre en aquest afer tot desenvolupant estudis diagnòstics sobre la qüestió per tal de motivar pràctiques adients (Abrami, 2008). A nivell europeu, destaca el projecte:"Reducing Early School Leaving" – "Reduint l'abandonament escolar prematur" (2013). El pla vetlla per tal que els joves es mantinguin en formació fins als vint-i-un anys tot lluitant contra l'abandonament prematur dels estudiants. Aquests projectes són una evidència que la realitat no deixa indiferent els països i les societats forjades al voltant d'aquest ideal d'educació per a tothom.

Aquesta realitat i horitzó compartit ha motivat la creació de documents diversos que recullen intervencions, pràctiques, recomanacions, premisses i línies polítiques que volen proposar eines i mitjans per caminar cap als objectius establerts. I, revisant aquests documents és fàcil veure que tant a nivell nord-americà com a nivell europeu

s'ha abordat la problemàtica amb la certesa que calia donar una resposta atenent a la complexitat que presenta. Així, una de les premisses que ha calat en aquests països ha estat que la desvinculació entre el jove i el sistema educatiu és fruit d'un procés i no un fet aïllat respecte tota la seva trajectòria escolar. La idea ha estat expressada i avalada per estudis en l'informe de la Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2009). En aquest informe s'exposa la idea que l'abandonament escolar no és un episodi concret ni aïllat en la vida d'un jove, sinó que forma part d'un procés de desvinculació que té lloc al llarg de tota la vida escolar de l'infant. I que hi ha indicadors i manifestacions que poden ajudar a preveure una ruptura amb el sistema educatiu. Conseqüentment, la resposta educativa que es dóna a l'abandonament i el fracàs escolar ha de passar per intervencions que poden tenir lloc des que l'infant entra al sistema educatiu. Per això, un denominador comú que trobem en els marcs d'actuació contra l'abandonament escolar és l'abordament de la problemàtica des de les primeres edats d'escolarització (Christenson, Reschly i Wylie, 2013; Mena, Enguita y Riviere, 2010; National Center on Secundary Education and transition, 2004).

Els objectius establerts per cada comunitat varien i cadascuna ha posat l'èmfasi i les finalitats a atansar en diferents aspectes i nivells educatius: romandre a l'escola fins a l'edat d'escolarització obligatòria, obtenir una certificació, vincular-se a algun recorregut formatiu post-obligatori o sortir de la institució escolar amb uns requisits que garanteixin una incorporació exitosa al món laboral. Tanmateix fàcilment podem veure com la població que ocupa aquest estudi és subjecte d'intervencions per tal d'assolir tots aquests objectius (Visser i Stokes, 2003).

I en els documents de referència europeu (European Comission, 2013), nord-americà (National Center on Secundary Educaction and transtition, 2004) i canadenc (Abrami, 2008) que ens han servit com a referència per visualitzar l'abordament de la problemàtica a nivell occidental trobem apel·lacions a l'àmbit de la prevenció, la intervenció i la compensació. Tot i així els conceptes no sempre s'usen de la mateixa forma, ja que depenent dels objectius concrets establerts, s'usen uns o altres indicadors: número de graduats, joves que romanen a l'escola fins l'edat obligatòria, índex de formació post-obligatòria, entre d'altres.

De cara a recollir algunes actuacions i pràctiques que es duen a terme amb joves que s'han desvinculat del sistema escolar o que estan en risc de fer-ho ens sembla adient contemplar que les intervencions amb aquesta població tenen lloc en diferents moments, i no només quan els joves ja han marxat del institut (Tarabini, 2015; Fontdevilla i Rambla, 2015).

A continuació presentem algunes idees sobre línies d'actuació que s'estan realitzant per tal d'aconseguir un major èxit educatiu amb aquests joves. Per una banda, exposarem algunes polítiques i mesures preventives que s'han iniciat a nivell Europeu. Com a prevenció entenem aquelles condicions i pràctiques que fan referència al plantejament estructural, la organització de recursos, la inversió feta en el disseny i l'aplicació del projecte educatiu i el paper dels professionals que hi treballen. Es tracta d'un tipus de mesures que vetllen perquè les condicions del sistema d'entrada siguin inclusives per al conjunt de l'alumnat.

Després presentem breument algunes activitats educatives que s'han posat en marxa tenint en ment adolescents desmotivats i desarrelats del sistema educatiu. Es tracta d'algunes propostes i idees de cara a fer el currículum més significatiu per una població que no s'enganxa a la proposta general. Presentem activitats dutes a terme a Nord-Amèrica, majoritàriament que compta amb major tradició en la consolidació de pràctiques innovadores amb joves en risc. Algunes de les activitats s'han dut a terme ens els mateixos instituts i d'altres, en recursos extraordinaris o de compensació.

2.2.2 Les polítiques de prevenció a nivell europeu

Ens els darrers anys hi ha hagut múltiples estudis que confirmen i avalen la importància i la influència que tenen les polítiques preventives en les trajectòries formatives dels infants i joves. I, de fet, la Unió Europa posa l'èmfasi en la importància d'aquest àmbit preventiu si es volen assolir els objectius de reducció de les taxes d'abandonament escolar establerts. Ara bé, el cert és que, en contrast amb els beneficis que s'adjudica a aquest tipus de mesures, la seva presència encara és certament discreta –principalment pel cost que suposen-.

Una mesura que ha demostrat ser un èxit pel que fa a la vinculació dels infants amb el sistema educatiu ha estat el fet d'assegurar una formació en l'etapa d'educació infantil, tal i com va evidenciar un estudi longitudinal (Temple, Reynolds i Miedel, 1998) i ho han fet altres de posteriors (Stegelin, 2004). Així, Suïssa ha optat per invertir recursos que garanteixin que tots les infants poden accedir a una etapa infantil ben connectada amb l'educació primària. I, cada vegada més països sumen esforços econòmics per tal de garantir que aquells infants, sobretot que provenen d'entorns amb menys recursos socioculturals poden rebre un tipus d'educació que garanteix les bases per una bona entrada a l'educació primària (European Comission, 2010).

Relacionat amb les intervencions en els primers anys a l'escola primària també s'ha evidenciat la importància d'una bona consolidació de les habilitats d'escriptura i lectura (National Assessment of Educational Progress). Per això els programes de reforç en aquesta àrea han estat una opció d'intervenció presa per molts països que han vist el *handicap* que suposava per a totes les assignatures un baix nivell d'alfabetització. (Rodriguez, Ríos, Racionero i 2012). I, vinculat a la idea de reforç individualitzat, alguns països han trobat adient proporcionar-lo en la llengua materna dels estudiants, qui a vegades entren a les escoles amb un coneixement molt baix de la llengua vehicular del sistema educatiu. A Suïssa, els infants que provenen de trajectòries de migració poden tenir suport en la seva llengua materna durant l'etapa infantil i, durant la primària i la secundària, poden triar la seva llengua com a assignatura curricular. Així, no només es tracta d'un reforç acadèmic sinó d'un reconeixement a la seva cultura i identitat.

Un altre tipus de mesures ha estat la cerca de connexions i intercanvis amb les famílies, que s'ha vist com un punt fonamental per garantir la vinculació dels infants i joves a l'escola i com un factor important en una millora del rendiment acadèmic (National Center for Family and Community Connections with Schools, 2002). Així, a Malta es treballa molt a prop dels pares d'aquells qui habitualment són absentistes i a Irlanda hi ha la figura d'algú que treballa per vincular a les famílies al procés educatiu dels infants fent-los veure que el seu paper és clau per a l'èxit dels seus fills. També podem destacar l'experiència de comunitats d'Aprenentatge, engegada a Espanya, en què s'entén que la comunitat també és educativa i per tant, també ha d'entrar a l'escola. Una de les propostes que es fa des d'aquests projectes és que els pares entrin a les

aules com a dinamitzadors i col·laboradors de les activitats que es duen a terme (European Comission, 2013).

La tutoria o mentoria també ha estat vista com una estratègia bàsica tant per la comunitat europea com a nivell nord-americà. La pràctica consisteix en fer un seguiment acurat dels alumnes, crear espais per intercanviar i parlar sobre les seves inquietuds i, en definitiva, dedicar temps a construir vincles entre un referent i alumne. La pràctica s'ha intensificat amb aquells infants i joves en risc, el paper que té un tutor a la seva vida escolar té especial importància en joves que necessiten models positius i de suport. I, en algunes ocasions s'ha implicat altres membres de la comunitat amb la figura del tutor, pensant que el seu rol més neutral respecte a institució escolar pot fer una aportació significativa amb aquests joves. Tot i que l'ideal d'aquesta pràctica és generar espais tutories de 1-1, la inversió de recursos que exigeix ha fet que es combinin espais individuals amb espais de tutoria en petit grup. Es tracta d'una proposta no només estesa a nivell europeu, sinó també a nivell americà. (European Comission, 2010; National Dropout Prevention EUA, 2016).

A Bèlgica s'ha implementat un programa de suport tutorial per acompanyar el procés de transició entre la segona etapa de secundària ("upper-secondary") i l'educació superior ("higher education"). El programa es va crear el 1989 amb l'objectiu de seguir de més a prop aquells alumnes que provenien d'entorns socioeconòmics més desafavorits. Els tutors són estudiants de la universitat que ofereixen suport a grups de tres a vuit estudiants. Es valora que aquest suport resulta molt útil pels alumnes (European Comission, 2010).

Una altra mesura que busca enfortir la vinculació entre infants i escola i que està sent adoptada per molts països europeus i també americans és la oferta d'activitats extraescolars. S'entén que aquestes ofereixen una prolongació de l'horari en què infants i joves tenen una activitat pautada. La iniciativa de Nàpols "Scuole Aperte" en què les escoles estan obertes tot oferint activitats acadèmiques i no acadèmiques als alumnes n'és un exemple. El valor que aporta aquesta mesura és que, com que està destinades a tot l'alumnat, no té l'efecte estigmatitzador que tenen d'altres (De Fazio, 2016).

A nivell de modificació en l'estructura del sistema educatiu, la diversificació d'itineraris curriculars com a pràctica inclusiva encara ara és una mesura polèmica. En relació a aquells països que n'ofereixen es recullen com a mesures preventives les que permeten l'elecció de l'itinerari per part de l'estudiant i que ofereixen una permeabilitat entre els recorreguts. És el cas de Luxemburg que ha engegat el projecte "Cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique". Amb aquesta mesura els joves de dotze a catorze anys poden optar a un itinerari que contempli la formació en un ofici o professió que més s'adapti als seus interessos i habilitats que combinen amb l'aprenentatge d'assignatures instrumentals (Le Gouvernement du Gran-Duché de Luxembourg, 2013)

Per últim, un darrer àmbit d'actuacions ha estat entorn les polítiques de desagregació escolar, per evitar la concentració de tot l'alumnat amb alguna dificultat afegida – com és el cas d'aquells qui han fet processos migratoris- en les mateixes escoles. Hongria i Bulgaria, amb una realitat complexa pel que fa la concentració de població romanesa en els barris més marginals i en les mateixes escoles, estan implementant aquest tipus de mesura per garantir una certa heterogeneïtat a les aules. Tot i així, aquest tipus de mesura és difícil d'implantar pel rebuig social que comporta per a la població autòctona. Una altra política que s'ha estat usant és la injecció de recursos i professionals extres en aquelles zones considerades més desavantatjades. Són el cas de les Zones de desenvolupament prioritària a Xipre (European Comission, 2010).

Pràctiques, mesures i polítiques de Prevenció a nivell europeu.
Accés a Etapa Infantil Programa reforç en escriptura i lectura (amb llengua materna) Vinculació famílies a escola. Tutoria i seguiment individualitzat Facilitar accés a activitats extraescolars Polítiques de desagregació escolar. Injecció recursos escoles situades en zones amb més desavantatge social.

2.3 Propostes i exemples d'activitats amb joves amb risc

2.3.1 Introducció

La necessitat de completar els plantejaments generals del sistema educatiu amb intervencions educatives específiques per aquells infants i joves més susceptibles d'abandonar l'escola s'ha fet cada vegada més evident. Un esforç econòmic i pedagògic dedicat a una població específica sol veure's com a més eficient i rentable. En aquest sentit, tant a Europa com a Nord-Amèrica, s'han començat a implementar sistemes de detecció i registre que permetin identificar aquella població que manifesta trets que s'han relacionat amb l'abandonament escolar tals com: la repetició de curs, l'absentisme, els comportaments disruptius a classe i resultats molt baixos a nivell acadèmic. Amb la identificació d'aquesta població, s'han desenvolupat pràctiques pensades per a joves en risc. I, siguin dirigides al conjunt del sistema o exclusivament al col·lectiu, tenen especialment sentit per a joves que se senten desvinculats de l'escola. També cal tenir en compte que pot ser que hi hagi pràctiques que tinguin un especial benefici sobre aquells més desenganxats de l'escola però que no s'hagi reconegut amb aquest objectiu per part de la comunitat o les polítiques educatives.

A continuació es presenten algunes activitats que o bé els educadors o bé des de la investigació han estat considerades com a intervencions que milloren la implicació d'aquells alumnes que es consideren en risc d'abandonar els estudis.

Així, el denominador comú que tenen aquestes pràctiques neixen inspirant-se en una població que no encaixa amb els sistema educatiu tradicional. Algunes d'elles han tingut molta presència en recursos educatius alternatius, d'altres s'han incorporat a les escoles i n'hi ha, que per l'èxit que han mostrat, s'han estès a diferents àmbits educatius formals i no formals.

I per tant, aquest apartat vol recollir algunes idees i propostes que puguin resultar inspiradores a la hora d'articular pràctiques per vincular a adolescents desarrelats del sistema.

Pràctiques amb joves en risc
Service Learning
Joves en risc fan de tutor
Reconnecting Youth
El rap i el hip hop
Check and Connect
El teatre
L'esport
Tallers professionalitzadors

2.3.2 *Service-Learning*

A Estats Units s'ha vinculat l'abandonament escolar al sentiment de desalienació, desafecció o desvinculació del sistema que du a infants i joves a actituds d'apatia i rebuig cap a la societat. Davant d'això es veu el *service-learning* -Aprenentatge servei (ApS)- com una metodologia que permet connectar els joves amb el món tot posant-los en el rol de fer una contribució positiva per a la comunitat. Els defensors i propulsors d'aquesta metodologia com a mitjà per vincular els joves al sistema educatiu i a la societat defensen que l'experiència de sentir-se necessitat per la societat és clau per identificar-se com a part d'ella i conseqüentment, part de l'escola (Calabrese & Schumer, 1986; McDonald, 2002; Newman, 1981).

L'ApS a Amèrica va néixer adreçant-se especialment a aquells joves que estaven en risc, considerant el valor pedagògic que tenia demanar-los ajut; tot i així s'ha anat estenent i consolidant en l'horari escolar o extraescolar dels centres educatius. A més del valor que té pel fet que dóna significació i un caràcter pràctic als continguts curriculars, l'Aprenentatge Servei a Amèrica és reconegut com una pràctica preventiva. Es veu com a protectora de la desvinculació escolar, l'abandonament i el fracàs, la violència al barri, els comportaments disruptius a classe i l'embaràs a edats adolescents I des de molts centres i entitats socials es vetlla i es desenvolupen propostes per tal que infants i joves es connectin amb el món tot convidant a veure els joves com a recursos i com a contribuïdors de la societat i no com a problemes. (Centre of drop out prevention, 2016, Adolescent Pregnancy Prevention Clearinghouse, 1989).

L'escola primària Civicorps (North Oakland) ha incorporat l'aprenentatge servei com una metodologia per vincular els seus estudiants a l'aprenentatge. Així, quan els alumnes de tercer de primària estudien el reciclatge, més enllà d'estudiar les "3R" es posen mans a la obra tot fent un projecte de neteja de la costa (veure Fotografia 1). Altres experiències d'ApS incorporades a l'escola i vinculades als aprenentatges són: ajudar a altres escoles a crear el seu propi jardí i anar a llegir als avis que estan en un centre de jubilats.

Com aquesta escola, moltes d'arreu i de diferents estats d'Amèrica han incorporat la pràctica als seus currículums. Algunes a nivell general i altres amb una especial orientació per aquells alumnes que presenten indicadors de risc.

Un conjunt d'escoles públiques estan implantat un programa consistent en oferir un projecte que combina servei i aprenentatge que permeti als joves que es troben en risc es formin en habilitats més pràctiques i professionalitzades. L'escola "Glenbrook Hith School" (Chicago) ja ha establert partenariat amb la granja "Glenview's Wagner". Els alumnes en risc hi van dos dies a la setmana per treballar objectius d'aprenentatge social i professional que queden vinculats a feines que cal fer a la granja en relació als animals i al jardí.

Fotografia 1. Alumnes de tercer de primària de l'escola OaklandNorth netejant la zona costanera. Programa *Working green.* 2008.

2.3.3 Estudiants en risc fan de tutors

El projecte "Coca-Cola Valued youth program" consisteix en què alumnes que estan cursant l'etapa secundària i que estan considerats en risc d'abandonar els estudis facin de tutors a alumnes que es troben a l'etapa elemental (de cinc a deu anys) i que mostren dificultats amb l'aprenentatge.

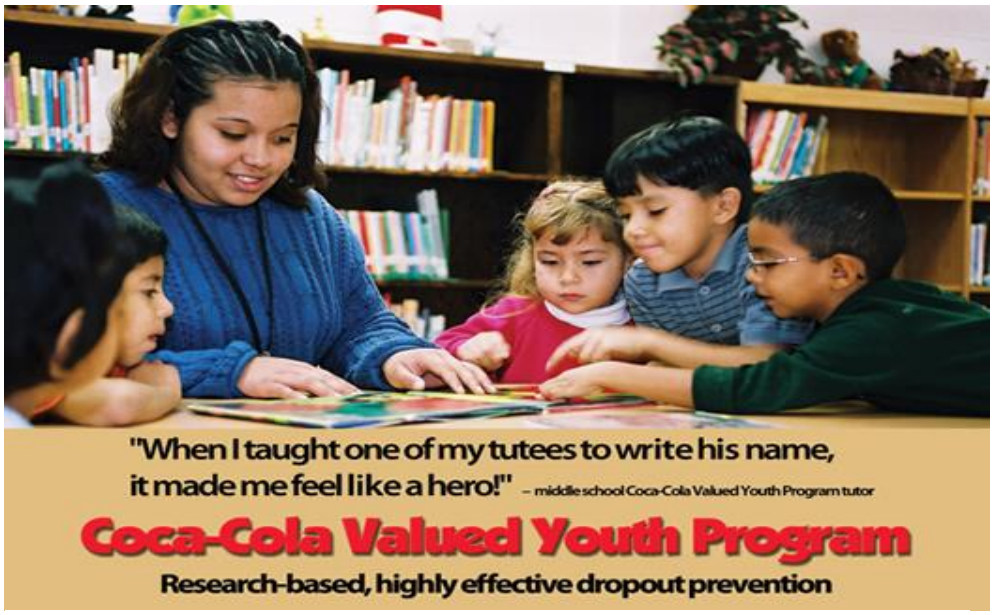
La filosofia del programa és generar un canvi de rol en aquells alumnes qui sempre reben el suport acadèmic i fer-los veure la seva importància i capacitat que tenen per a contribuir a que altres alumnes tinguin èxit acadèmic.

Aquells qui fan de tutors es troben amb dos o tres alumnes més petits quatre dies a la setmana durant una hora al llarg d'un curs escolar per practicar habilitats d'escriptura i lectura bàsicament. El programa també contempla un dia a la setmana perquè els tutors es trobin amb els seus professors i així aprenguin estratègies de tutoria i consolidin les seves habilitats lingüístiques per poder-les ensenyar bé als infants. En aquestes sessions també és important celebrar els progressos que han fet els infants a qui acompanyen. El reconeixement és un aspecte clau del projecte i per això quan acaba el curs es fa un acte en què es dona certificacions als joves pel mèrit que ha tingut la seva col·laboració.

Aquesta pràctica fa canviar la percepció que els joves tenen sobre ells mateixos i també la que tenen les seves famílies - a qui s'informa sobre la contribució que estan fent els seus fills-; i el cos del professorat. Els joves deixen de ser estigmatitzats negativament dins les parets dels instituts, ja no se'ls coneix com els alumnes rebels i fracassats sinó que se'ls veu com aquells alumnes que estan ajudant a que un petit se'n surti.

Els nois i noies responen molt positivament a aquesta proposta i alguns expressen la satisfacció que els ha suposat fer de tutors d'altres infants: "Quan vaig ensenyar a escriure el nom a un dels meus nens em vaig sentir una heroïna"; "quan et donen una responsabilitat així et fa voler ser algú a la vida"; "encara recordo el sentiment que vaig tenir quan em van dir que podia ser un model positiu per algú altre"; "Volia treure bones notes per dir-li al meu que esperava el mateix d'ell" (veure Fotografia 2).

Les experiències, que s'han anat consolidant pels diferents estats d'Amèrica mostren molts bons resultats: una millora del comportament, menys absentisme, més rendiment escolar i menys abandonament escolar. De fet, el 98% dels alumnes que participen en el programa no abandonen els estudis. I el projecte ha acabat traspassant les fronteres americanes i s'ha començat a aplicar al Brasil, a Puerto Rico i a Anglaterra (Intercultural Development Research Association, 2015)



Fotografia 2: Noia explicant un conte als infants. Middle School Coca-Cola valued Youth Pogram.

2.3.4 *Reconnecting Youth*

El projecte *Reconnecting Youth* neix a Nord-Amèrica, de cara a fer una intervenció amb joves que estan en risc d'abandonar l'escolarització. La idea del programa és enganxar a aquests nois i noies abans que deixin l'escola i comencin a involucrar-se en activitats antisocials com ara en el consum de drogues o en problemes d'agressivitat i violència. La intervenció es planteja per a joves entre 14 i 18 anys en els quals es detecten uns lligams febles amb la institució escolar o un cert consum en drogues.

La idea central del programa és agrupar a un número reduït de joves (entre deu i dotze) per tal de treballar continguts i procediments relatius a les habilitats socials, la

salut del seu cos, el control i autoregulació emocional i l'abandó del consum de drogues.

El petit grup és un dels dinamismes essencials per tal d'atansar els objectius que es proposa el programa. La idea és posar en interacció a joves amb unes problemàtiques similars per tal que es puguin fer suport i recolzar-se entre ells. Per això, en la primera fase del programa, la creació d'un medi de seguretat, confiança i afectuositat és clau per garantir l'èxit de la intervenció educativa. En els primers dies de trobada serà necessari establir, des de l'afecte i el respecte, les condicions de clima necessari perquè tothom es trobi còmode.

L'estructura bàsica i quotidiana de les sessions és la següent:

- Deu minuts dedicats a que cada jove pugui expressar com està, com li va a l'escola i en els diferents àmbits de la seva vida.
- Treball al voltant del tema que plantegi l'educador com ara: l'autoestima, la presa de decisions o el control emocional. La temàtica es treballa, essencialment, a través d'exercicis pràctics – com ara el rol-playing-, perquè els nois i noies puguin entrenar-se en les habilitats proposades posant-les en pràctica.
- Diàleg al voltant d'algun tema que preocupa als joves i pel qual volen demanar ajut als companys.
- Una estona per fer un contracte o pacte amb cada alumne en relació als objectius que es planteja per a la següent setmana en relació al que s'ha treballat en aquella sessió.

A partir d'aquesta estructura general, cada educador posa en pràctica diferents eines que li permetin arribar als objectius relacionats amb l'objectiu del programa, que té a veure amb la capacitat d'autoregulació per part dels joves, bàsicament.

El professor Shild ha posat en pràctica aquest programa en una acadèmica de Toronto. Explica la importància de treballar l'autoregulació amb joves que es mostren enfadats tots els dies, que són molt impulsius i que actuen de manera precipitada davant dels problemes i en general, davant les situacions que se'ls posen per davant. Un dels

objectius principals que el professor es planteja és que els adolescents aprenguin a deixar un espai per a la reflexió entre que perceben un conflicte i que hi donen resposta. I un dels aspectes en què el professor posa més èmfasi és en la presa de consciència dels estats d'humor que tenen els joves. Segons el Shild, els joves no han vist mai l'humor com quelcom que poden controlar. Conèixer i percebre amb quin ànim estan és una primera eina molt important de cara a enfocar el problema amb certa racionalitat.

Un altre aspecte en què posa molta importància és en aprendre tècniques per tal que els joves sàpiguen focalitzar l'atenció i sortir dels propis capficaments per entrar a valorar altres punts de vista. Per assolir tots aquests objectius, una eina que li resulta molt útil és que els joves escriguin un diari personal on puguin plasmar les seves experiències i vivències i així recuperar-les per reflexionar-hi.

[Fotografia 3]. Joves participant del projecte "Reconnecting Youth" a l'escola King Academy, Toronto (Van Passen, 2013).

Els joves que han passat per aquest programa el valoren positivament. Expliquen alguns aprenentatges que han fet como ara: aprendre a parlar amb la seva mare quan estaven enfadats, percebre que tenien massa temps lliure i que els anava millor estar més ocupats i prendre consciència que si es mostren calmats, les persones amb qui parlen també estan més tranquil·les (Hammer, 2013).

La idea és que al final del programa els joves hagin sigut capaços d'incorporar estratègies d'autocontrol eficaces en seu dia a dia que els permetin relacionar-se amb més comoditat, fluïdesa i pau amb les persones tant del centre educatiu com de casa seva.

El projecte ha estat reconegut com una pràctica d'excel·lència per part de centres que treballen per a la prevenció de l'abandonament, del crim i de l'ús de drogues (Programa Reconnecting Youth, 2016).

2.3.5 Rap i hip hop a les aules

Els professors de l'estat de California cada vegada tenen més clar que el hip hop i el rap són poderoses eines per usar com a mitjans perquè els infants i joves de les escoles on treballen es vinculin de manera més significativa als aprenentatges.

La iniciativa d'incorporar aquest estil musical com a mitjà educatiu sorgeix de combinació de dues realitats: alumnes desmotivats que no presten atenció i que adopten comportaments disruptius a les aules; i l'interès que els desperta tot allò que relacionat amb el hip hop i el rap, músiques que ocupen gran part del seu temps d'oci (Hellweg, 2005).

Davant d'aquesta situació, més accentuada en aquelles àrees marginals i que concentren un alt percentatge d'alumnat de cultura afroamericana, molts professors han arribat a la mateixa conclusió: cal incorporar el rap a les seves aules.

Les modalitats per desenvolupar aquesta eina educativa han estat moltes, alguns han establert relació amb grups de hip hop per dinamitzar-hi conjuntament activitats que usin l'estil musical per treballar i reivindicar aspectes de civisme i ciutadania; altres professors s'han posat a composar raps que inclouen continguts de la seva assignatura, com per exemple, raps per aprendre les taules de multiplicar; i altres que dinamitzen activitats com ara elaborar un rap entre tots i ho vinculen a aprenentatges en l'àrea de llengua i poesia; també hi ha professors que aprofiten raps ja elaborats per treballar aspectes de gènere, desigualtat o violència. Per tant, les modalitats i les maneres d'usar el rap com a eina educativa són molt diverses.

Veient els bons resultats que es derivaven de les experiències iniciades algunes plataformes educatives van promocionar la setmana de rap, tot convidant a les escoles a sumar-s'hi. La proposta concreta era usar el rap com una eina per apropar els joves a allò que passava al món. Des del portal de mestres on es va promoure l'experiència es van dissenyar i posar a l'abast recursos i materials per a dur a terme la proposta com per exemple, composar i gravar un vídeo de rap per a cada secció del diari. A partir dels raps a les classes es feien escrits i debats sobre temes d'actualitat (Education Word, 2015).

Van ser moltes les escoles que es van sumar a la iniciativa i l'experiència es va valorar com un èxit. Arran d'aquest projecte, alguns professors es van animar a organitzar projectes interdisciplinaris d'una setmana que parteixin de la composició d'una cançó i un vídeo per treballar continguts acadèmics. Un dels projectes que actualment està en marxa és *Fresh Prop,* en què s'usa la composició de raps per ajudar als adolescents a superar exàmens i proves finals (Erwin, 2015).

Actualment, la inclusió de la música –especialment del rap i hip hop- ha esdevingut una pràctica habitual per part dels professors d'escoles americanes. Les valoracions que fan els professors que l'han usat encoratgen a d'altres professionals a provar amb una metodologia que permet que la cultura afroamericana formi part de les aules, reconeixent a infants i joves que no sempre es troben representats a la institució escolar.

Fotografia 4. Alumnes participant en el programa "Fresh Prep" , New York (Hurt, 2015).

2.3.6 Check and Connect

Check and Connect és un projecte que neix amb l'objectiu de tornar a vincular a l'escola nois que estan desmotivats, que se senten allunyats de la institució, que falten sovint a l'escola i que rendeixen molt poc acadèmicament. En definitiva, adolescents que es perceben desconnectats del sistema educatiu, que no se senten propis ni els objectius ni les maneres de funcionar de l'entitat i que per això adopten conductes o bé de deixadesa o bé de transgressió cap a la institució. La idea principal de *Check and Connect* és connectar a aquest col·lectiu de joves amb l'escola a partir de la creació d'un vincle amb un adult (Thomas Edison HIght School, 2014).

El projecte va néixer fruit d'un treball d'investigació del *Institut of Community Integration* de la Universitat de Minessota. I arran l'èxit del projecte, evidenciat amb una disminució de l'absentisme, els retards i l'abandó escolar i, conseqüentment, en un augment de les actituds de persistència s'ha anat estenent per escoles pertinents a trenta-cinc estats de nord-americà.

El pilar sobre el qual se sustenta la proposta és l'assignació d'un tutor o referent que està pendent d'un jove que se sent desarrelat de l'escola. El nom del programa "Check" (comprovar) i "Connect" (connectar), fa referència al tipus d'intervenció que realitza el tutor. Per una banda, comprovar l'assistència i el rendiment acadèmic dels joves; per altra mirar de connectar-lo amb l'escola, l'entorn i la família tot ajudant-lo a trobar maneres de resoldre els problemes amb què es troben i treballant habilitats que els puguin ser útils per millorar la seva relació amb l'escola (Reschly & Christenson, 2012).

La idea del programa és vincular a joves que presenten riscs d'abandonar el sistema educatiu a un professional que els fa de mentor. Així, adolescent i mentor es troben com a mínim un cop a la setmana i parlen al voltant de com els van les coses i dels problemes i dificultats amb què es troben els nois o noies. La idea és que aquest referent pot anar-los donant eines resolutives amb constància, abans que els conflictes se'ls facin més grans.

Ara bé, l'aposta clara del projecte té a veure amb la influència i l'efecte que pot tenir en el jove la creació d'un vincle sòlid i afectiu amb un adult de l'escola. És per això que els nois queden vinculats per un mínim de dos cursos acadèmics amb una mateixa persona. Els alumnes perceben que hi ha alguna persona per la qui són importants, que poden trobar-se en ella quan ho necessiten i que els ajuda en els diferents camps de la seva vida. Es tracta d'algú amb qui poden parlar de qualsevol cosa que els inquieti i preocupi i que es mostra accessible sempre que la necessiten (veure Fotografia 5 i 6).

La idea del programa és compensar les mancances que aquests joves a vegades tenen en els seus entorns familiars, procurant el suport individual tant acadèmic i afectiu que, a vegades, el propi nucli no els pot oferir. Es tracta de garantir que tots els adolescents puguin tenir un acompanyament educatiu en relació a allò que viuen en el dia a dia així com un reconeixement dels seus progressos personals i acadèmics.

No obstant, la idea del projecte no és deixar al marge la família, sinó que hi ha intervencions especialment pensades per tal d'implicar-la i fer-la partícip del procés dels nois. Per fer-ho es comença donant un feedback positiu als pares dels progressos positius dels seus fills. El fet d'iniciar relacions de col·laboració amb les famílies a partir d'allò positiu genera un bon efecte i rebuda per part de pares i mares que estan molt acostumats a rebre males noticies i molt poc a sentir-se de bones.

Els joves que han participat en el programa expliquen que els ha ajudat a continuar a l'escola, a creure que podien treure's l'acreditació, a veure allò que els hi passava des d'altres punts de vista i a gestionar millor el seu temps. També expliquen que es duen molt bé amb el seu mentor, que li poden explicar allò que els passa i agraeixen que es preocupin per a ells (University of Minessota, 2014).

Fotografia 5. Tutor i menor del programa Check i connect.

2.3.7 Teatre i joves exclosos

Teatre i històries de vida

Els projecte "*The Theatre lab"* (el laboratori del teatre) ha tingut especialment presència en centres juvenils penitenciaris i espais en què es treballa amb adolescents que s'han iniciat en la delinqüència.

L'activitat busca que els nois i noies experimentin rols, projectin il·lusions i recordin vivències a partir de representar-les a sobre d'un escenari. Es tracta d'una intervenció que es du a terme amb nois que es troben en un moment de configuració de les seves identitats i projectes de vida. Amb aquesta idea, se'ls vol posar en la situació de representar històries i rols que els duguin a fer una revisió sobre les seves trajectòries vitals, tot apuntant a noves possibilitats pel futur. Per això, els aspectes autobiogràfics, es converteixen en un dels nuclis principals al voltant del qual representar els guions i papers (Coghlan, 2013; Wallis, 2014).

Quique Laviles, un dels dinamitzadors d'aquesta experiència explica que és una oportunitat per mirar la seva vida ja sigui en global o fent referència a algun període concret. Que se'ls dóna la oportunitat de jugar amb ella i donar-li la volta. I que s'ajuda els joves a que facin un anàlisi per tal d'avançar i sortir de les situacions en què s'han encallat tot imaginant noves possibilitats (The Theatre Lab. School of the Dramatic Arts, 2017).

A més, implicar-los en aquest projecte implica involucrar-los en un repte col·lectiu que els faci posar-se en col·laboració amb els companys per crear quelcom valuós.

En una línia similar trobem l'experiència "Teatro Novo". En aquest cas la intervenció està dirigida a joves llatins que tenen entre quinze i vint anys i que arriben a Amèrica. La idea és formar un grup de teatre i implicar els joves en la creació i representació d'una obra teatral que va sobre aspectes amb què el grup està molt familiaritzat. Un exemple de les obres teatrals que han fet es titula "Controlando la pelea" i aborda el tema de les armes i la violència i l'impacte que té en la comunitat. La majoria dels seus membres del grup de teatre han viscut de prop el tema de les armes i la violència o bé en els seus país d'origen o bé un cop han arribat. I per tant es tracta d'una escriptura i

representació molt viscuda i significativa pel grup (El Tiempo Latino, 2016) (Veure fotograma 1).

Fotograma 1. Escena d'obra de teatre "Controlando la Pelea" del grup Teatro Novo.

Teatre i resolució de conflictes

A Portugal trobem una altra experiència de teatre que posa el seu focus en la resolució de conflictes. L'espai Teatro Fórum té lloc en algunes àrees i barris on la marginalitat i la desavantatge social de les persones que hi viuen ha augmentat els problemes de convivència propis entre veïns. Aquesta pràctica educativa s'ha engegat al barri Cova da Moura, Zambojal, Casal dos Machados i Vale do Amoreira. La idea central de la pràctica és dramatitzar les situacions conflictives amb què quotidianament es troben els joves al barri. S'implica a nois i noies a representar escenes problemàtiques tals com: discussions entre pares i fills; intercanvis entre veïns, aspectes de neteja, relacions de parella, entre d'altres. I, a partir d'aquí es genera un debat, una reflexió i diàleg per establir maneres de resoldre els conflictes que es plantegen. El públic pot prendre el rol d'actor en moments determinats de l'escena i pot suggerir finals a l'escena que es representa. La idea és implicar a tots els participants de l'activitat amb un al grau de protagonisme per tal que s'entrenin planificant solucions als problemes que es plantegen (Equal, 2009).

El projecte va començar pensat perquè els destinataris fossin els joves del barri. Però l'èxit que ha tingut la pràctica ha fet que s'estengui a nivell comunitari. A dia d'avui no és rar trobar joves, adults i infants discutint solucions a problemes que afecten al barri després de les representacions teatrals (Costa, 2011).

Una de les joves que participa en el projecte explica que ha après que es poden afrontar les coses i buscar solucions pels problemes que es presenten. I en general ha estat valorat com una experiència molt positiva per tal de treballar la resolució de conflictes, les habilitats de comunicació, la reflexió, el treball en equip i la responsabilitat davant els afers del barri.

Fotograma 2. "Teatro Forum". Cova de Moura (Portugal)

2.3.8 L'esport i els seus beneficis per a adolescents exclosos

Una altra línia d'intervenció per donar resposta a la problemàtica de joves desafavorits – als que es vincula amb el risc de drogodependències, conductes violentes, fracàs escolar i problemes de salut- dins les grans ciutats han estat les activitats esportives. A nivell americà hi ha moltes investigacions que defensen totes aquelles pràctiques esportives no només per millorar la salut i ocupar l'oci de manera positiva sinó també

per a la prevenció de conductes antisocials i la millora de qualitat de vida i del benestar personal i social d'aquesta població (Martinek y Hellison, 1997; Danish i Hellen, 1997).

A Estats Units existeixen nombrosos programes de prevenció realitzats a través de l'activitat física i l'esport amb joves en risc on es confirmen els efectes positius que té: una millora de l'autoestima i l'autoconcepte, del sentiment de benestar, d'estabilitat emocional, de l'interès escolar, de les relacions familiars, de la responsabilitat i de les habilitats de vida. A nivell més concret també es demostra la seva efectivitat per a la reducció de les conductes violentes i la reducció de consum de drogues (Collinwood, 1997).

Una activitat física i esportiva correctament planificada i centrada en l'educació en valors ajuda a millorar la qualitat de vida i el benestar personal i social d'aquests joves, proporcionant-los beneficis no només de tipus físic, sinó també psicològics tot disminuint l'estrès i l'ansietat i potenciant l'autoestima i autocontrol emocional; beneficis socials, contribuint a que es desenvolupin en les seves relacions interpersonals i incrementant la capacitat per responsabilitzar-se dels seus actes. En definitiva, l'esport els ajuda a tenir més resiliència ja que els ofereix recursos per lidiar amb les situacions amb què es troben (Jiménez i Durán, 2005).

InnerCity Weightlifting és una entitat social situada a Boston que treballa amb joves en risc per treure'ls del carrer i portar-los al gimnàs. A la ciutat hi ha barris en què les situacions de violència i conflictivitat es repeteixen en la quotidianitat i aquests infants i joves difícilment en poden escapar. El director explica que participar en activitats d'esport al gimnàs potencia les relacions entre uns i altres i amb el seu propi cos. La situació de les màquines i el tipus d'exercici possibilita les relacions, converses i interaccions mútues. A més, fer activitat física els proporciona benestar i els fa estar cansats, de manera que van a dormir d'hora en comptes de passejar-se pels carrers fins tard. El gimnàs també està obert a aquells adults que vulguin ajudar a entrenar els joves, tot veient-los en una situació diferent que ajudi a canviar la percepció que es té d'aquest col·lectiu. El projecte s'ha vist com una bona manera disminuir la violència als carrers s'ha anat estenen. Ara, pràcticament tots els estats ofereixen activitats esportives als joves com una alternativa al carrer (Melamut, 2013).

També trobem experiències centrades en l'esport a centres d'educació alternativa a Anglaterra. La *Boxing academy* (situada a Tottenham, una zona que queda al nord de Londres i on van tenir lloc els disturbis al 2011[2]) és un centre on van els joves que han estat expulsats de l'escola ordinària. En aquest centre, una de les franges que configura del currículum és el boxa. La idea és que els joves puguin canalitzar la força i la agressivitat que tenen dins seus i se'ls dóna un espai concret per a fer-ho. I, si en algun moment els nois estan molt nerviosos, poden anar al gimnàs a desfogar-se. Durant les classes també hi són presents els entrenadors de boxa, que solen tenir molta facilitat per vincular-se amb els joves. Així, el boxa, va més enllà d'una franja curricular. Suposa una mena de cultura a l'escola que ajuda a l'exercici de l'autocontrol i regulació a partir d'una activitat que els enganxa. Els joves expressen que estan molt més tranquils, que és més fàcil concentrar-se a les classes i mantenir una disciplina durant el dia i que ja no tenen ganes de barallar-se amb els companys (Garner, 2011; Ramesh, 2011; Ogg, 2012).

[Fotografia 7. *Academy Boxing (Tottenham*, London)] (Levene, 2011)

[2] Aldarulls produïts pels anomenats *riots* que es queixaven per un conjunt de condicionants econòmics, socials i polítics que els feien patir una situació d'exclusió i marginació.

Una altra experiència on l'esport té un paper rellevant és a Fairbridge (Middlesborough, Anglaterra), un centre d'educació alternativa que també es troba a Anglaterra. Allà el curs s'inicia amb una setmana d'esports i activitats d'aventura com ara: tirolina, escalada, barranquisme i ràpel. La setmana conclou amb una acampada a prop d'un llac. La idea es iniciar la seva estada al centre educatiu amb una experiència positiva que els permeti construir unes relacions de confiança entre els joves, augmentat el seu sentiment de pertinença a l'entitat. A més, les activitats d'esports a l'exterior com ara bicicleta de muntanya, pesca i canoa tenen una presència significativa al llarg de tot el curs (Fairbridge Center College, 2015).

2.3.9. Tallers professionalitzadors

Hi ha hagut un consens generalitzat per oferir una formació basada en tallers professionalitzadors per aquells joves que no s'enganxen al sistema educatiu ordinari. Així, la majoria de centres alternatius per aquesta població combinen una formació sobre matèries instrumentals bàsiques amb una iniciació a l'aprenentatge d'oficis. "Dobbantó project" (Hongria) on s'ofereixen itineraris d'inserció laboral per nois i noies de quinze a vint-i-quatre anys i "Jonas Ivaskevicius Youth School" (Lituània) que ofereix un currículum amb matèries curriculars combinat amb activitats professionalitzadores per adolescents entre dotze i disset anys només són dos exemples de dues propostes que han esteses arreu d'occident (European Comission, 2013).

La idea d'oferir aquesta formació a joves que no se'n surten a l'escola és retenir-los en un circuit formatiu que té el seu eix principal en la manipulació i la producció d'objectes reals. I, a la vegada, obrir-los portes i facilitar-los l'entrada al món laboral. Els tallers manipulatius han estat una aportació significativa amb adolescents que rebutgen els mètodes d'ensenyament tradicional i que des d'aquesta proposta més activa aconsegueixen entrenar habilitats i iniciar-se en oficis.

Si bé és cert que la proposta ha tingut molt bons resultats a nivell de prevenció de l'abandonament escolar, són més discrets els resultats en relació a una futura

incorporació al món laboral. Això evidencia que el problema del joves que no encaixen al sistema educatiu no és només un problema acadèmic sinó que té a veure amb altres aspectes personals i socials que també caldrà abordar (Lankard, 1998).

La manera d'articular els tallers dins una proposta global d'aprenentatge ha estat diversa. Algunes entitats han optat per posar en marxa tallers en el propi centre per tal d'introduir els joves en professions com ara la construcció, la serralleria, la cuina o la fusteria. I d'altres que han optat per apropar els joves al món laboral a través de visites a empreses, espais d'orientació professional o a través de la realització de pràctiques en negocis reals.

Els *Établisements régionaus d'enseignement adapté (EREA)* són els establiments d'ensenyament públic francesos que tenen la missió de formar a adolescents amb dificultats socials i escolars. Són centres pensats pels dos darrers anys d'escolarització –dels catorze als setze anys- per a joves en situació de vulnerabilitat social que no pot accedir a cap de les opcions de batxillerat que ofereix el sistema educatiu. Una de les clares línies d'intervenció d'aquests centres és l'oferiment de tallers professionalizadors per tal de preparar a joves que es mostren rebotats amb els estudis i l'acadèmia per al desenvolupament d'un ofici. I, després de formar-se dos anys en l'ofici que trien poden obtenir una certificació oficial que els acredita per treballar de tècnics en l'àmbit laboral en què s'han format. Als EREA el currículum queda organitzat en 15 hores setmanals d'instrucció general en assignatures instrumentals; 18 hores d'aprenentatge tècnic d'oficis mitjançant tallers i 14 setmanes de practiques a empresa.

[Fotografia 8 Formació en industria de la construcció. EREA La Rivière, Nantes]

Val a dir que, a nivell francès, les pràctiques per a joves exclosos han transcendit les iniciatives puntuals, concretes i estrictament lligades a l'edat d'escolarització obligatòria. Així, des de 1997 han treballat per a la creació d'una xarxa d'escoles de segona oportunitat que atenguin a joves entre 18 i 25 anys que surten dels itineraris d'escolarització habituals. Dins la proposta de les Escoles 2a oportunitat hi ha la idea clara de preparar als nois per a un ofici. En data de 2015, el país comptava amb 110 centres d'aquest tipus (Ibañez, 2015).

Desplaçant-nos de continent, però continuant amb la mateixa idea de proposta, veiem el tipus d'aplicació que ha realitzat El centre *Sarah Reed Children's* (Pennsylvania). L'entitat ha desenvolupat un programa per a joves que surten de l'escola i, a més d'oferir-los una formació general en les assignatures bàsiques, el centre està especialitzat en l'àmbit marítim. El projecte principal del curs és la construcció d'una barca de rem. És tracta d'un treball col·lectiu que els joves duen a terme durant tot el curs i que combina el repte comú amb l'aprenentatge de coneixements i procediments de l'àrea marítima. A més de la construcció d'una barca els joves compten amb hores de formació en l'àmbit de la navegació, el rem i activitats relacionades amb l'àmbit marítim.

[Fotografia 9. Joves del Bayfront maritime center construïnt una barca]

3. LES UNITATS D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA

3.1 Punt de partida del naixement de les UEC.

3.1.1 L'antecedent de les UEC: les Aules Taller.

Les aules taller van néixer entre els anys vuitanta i els anys noranta per atendre un col·lectiu molt específic: joves entre catorze i setze anys que havien quedat fora tant del sistema educatiu com del sistema laboral.

En un moment en què l'edat d'escolarització obligatòria quedava establerta fins als catorze anys i no es podia accedir al mercat laboral fins als setze, hi havia un grup de joves que durant dos anys quedava al marge d'ambdós sistemes. Es tractava d'aquells nois que, amb el final de l'escolarització obligatòria, deixaven d'estudiar i tampoc no podien accedir al món laboral. Mentre que alguns es vinculaven a formacions professionals, els qui no ho feien quedaven condemnats a la vida de carrer i desemparats d'ajuts i preocupació educativa per part del govern (Valls, 1996).

Davant d'aquella realitat, va haver-hi persones que es van mostrar sensibles i compromeses amb aquells joves. S'hi van apropar i, inquiets per la seva situació de desplaçats del sistema, van iniciar el disseny d'un recurs per formar a aquells adolescents desencantats, desvinculats i desmotivats amb l'educació reglada. És a partir d'aquestes sensibilitats que sorgeix un recurs educatiu que acabarà rebent el nom d'aules taller.

Aquest projecte innovador es va recolzar en persones i entitats vinculades a l'acció parroquial, majoritàriament, o en altres entitats amb una vocació social, però sempre de l'àmbit privat. La majoria de les aules taller van néixer a partir d'una iniciativa que en aquell moment es començava a desplegar en l'àmbit social: els centres oberts. Aquests centres buscaven generar espais alternatius a la vida al carrer, tot oferint un espai d'oci i reforç educatiu per infants i joves amb dificultats socials. El nom "centre obert" feia referència a la idea d'un espai de trobada on els infants i joves podien anar durant el seu temps lliure i fer-se'l seu. Romanien oberts en horari extraescolar i hi

havia la figura d'educadors que els acollien i estaven amb ells (Moreno, 2005; Funes, 1997).

Ara bé, l'assistència de joves que a partir dels catorze anys quedaven desescolaritzats, eren absentistes i s'ocupaven d'activitats de carrer durant tot el dia feia evident una necessitat molt més profunda. Més enllà d'un espai de trobada i suport, aquests joves que havien quedat desocupats i apartats de la vida social, necessitaven una proposta formativa que els reincorporés a la seva comunitat.

Així, les aules taller, van ser un intent de donar una resposta educativa a aquests joves. Els educadors que posaven en marxa el projecte de les aules taller els coneixien i per això tenien molt presents algunes premisses a l'hora de dissenyar el recurs (Comissió d'Aules Taller, 1996; Funes, 1997; Gasch, 2006; Moreno, 2005).

Es tractava de joves amb un fort rebuig cap a la institució escolar i cap a les formes que la caracteritzaven i, per tant, estava clar que no podien reproduir un recurs educatiu que s'hi assemblés. Volien allunyar-se de la pissarra, del bolígraf, del paper i del pensament abstracte- lògiques que amb aquells joves no havien funcionat-. A la vegada hi havia diferents fronts que calia treballar amb els adolescents: el tema de les relacions amb ells mateixos i amb els altres; el respecte per una normativa comuna; la recuperació d'elements de cultura general, imprescindibles per moure's en el seu dia a dia; i eines que els permetessin la reincorporació a circuits socials normalitzats.

Partint d'aquesta prèvia van dissenyar un recurs educatiu que basés la formació en l'aprenentatge de tallers. És tractava d'un format que permetia enfocar els joves de manera diferent cap al procés d'aprenentatge, a partir de la manipulació i l'activitat. A més, els tallers els possibilitaven la iniciació a un ventall d'activitats amb les quals podien ser competents, tot acostant-los al món laboral. Els educadors sabien que treballaven amb adolescents que tindrien dificultats per fer un itinerari laboral normalitzat i volien facilitar-los algunes eines bàsiques. El taller, doncs, va ser el nucli fonamental d'aquesta proposta educativa. I, de fet, per això el projecte es va batejar amb el nom "Aules-Taller".

A part d'aquest nucli "d'activitat manual" la proposta es va complementar amb altres intervencions que volien donar resposta a les necessitats detectades en aquest col·lectiu. Van dedicar-se espais a la recuperació d'aprenentatges bàsics que els adolescents en qüestió no havien assolit a l'escola relacionats amb l'expressió, la comunicació i el càlcul. Per això també hi havia assignatures com ara: cultura, càlcul i raonament, llengua o lectura.

El tercer element educatiu, denominador comú a les aules taller, va ser el disseny de ràtios reduïdes per treballar. Els educadors coneixien les històries i vides d'aquells joves i sabien que calia garantir un vincle i un seguiment molt directe i personal per acompanyar el procés de reinserció dels joves. Van pensar que el grup petit facilitaria aquesta relació personal.

Per dur a terme aquest tipus de formació les aules-taller comptaven amb la figura de l'educador i també amb la figura del tallerista o mestres d'ofici. Per tant, aquest binomi professional ja apuntava a la doble tasca que es perseguia en aquests recursos socioeducatius.

Podem fixar-nos en l'Aula-Taller Martí Codolar com a exemple del tipus d'intervenció educativa s'hi feia.

<table>
<tr><td>Hora</td><td>Dilluns</td><td>Dimarts</td><td>Dimecres</td><td>Dijous</td><td>Divendres</td></tr>
<tr><td>9:30-10:15</td><td rowspan="2">Serigrafia</td><td>Llengua</td><td rowspan="2">Electricitat</td><td>Llengua</td><td>Assemblea</td></tr>
<tr><td>10:20-11:05</td><td>Mates</td><td>Formació socio-laboral</td><td>Informàtica</td></tr>
<tr><td>11:05-11:30</td><td colspan="5">ESBARJO</td></tr>
<tr><td>11:30-12:15</td><td rowspan="2">Educació del cos</td><td rowspan="2">Cuina</td><td rowspan="2">Fusteria</td><td>Formació Socio-laboral</td><td rowspan="2">Fusteria</td></tr>
<tr><td>12:20-13:05</td><td>Mates</td></tr>
</table>

Tal i com veiem en l'horari adjuntat de l'aula-taller Martí Codolar, el currículum quedava dividit en quatre àrees de formació: l'Àrea prelaboral, que incloïa els tallers; una àrea de formació cultural bàsica, que incloïa les llengües i les matemàtiques; una àrea d'educació física, en què es treballava en relació al cos; i l'àrea de formació social que incloïa orientació social i laboral, assemblees, dinàmiques de grup, tutories i sortides (Funes, 1997, Comissió d'Aules taller, 1996).

Les primeres aules taller s'agruparen en la "Plataforma d'Aules-Taller" per tal de coordinar la seva tasca educativa i esdevenir un grup de pressió a nivell institucional per tal que es reconegués la feina que feien i se'ls facilitessin els recursos de què no disposaven. El recurs no trigarà en rebre finançament de l'administració pública, que reconeixerà la tasca preventiva i social que realitzen les aules taller (Domingo, 2004).

Així, aquests recursos educatius que havien sorgit d'iniciatives privades, van començar a teixir relacions i també a ser reconeguts per la funció social que realitzaven. Les aules taller es van anar ubicant en aquells barris i zones on hi havia més marginació social. Normalment en barris que es creaven de nou, amb l'arribada de migració procedent de la resta de l'estat espanyol.

A l'any 1985 l'Àrea de Serveis Socials de la Diputació comptabilitza vint-i-vuit pre-tallers de dependència municipals i dos de concertats. En el decret 17/1994 aquests recursos educatius quedaran definits com a serveis que es dirigeixen a joves en situació de risc i que promouen la seva integració a la comunitat. I el decret 284/96 els reconeixerà com a pretallers. Els recursos esdevindran part dels serveis socials d'atenció primària (Casas, 2012).

3.1.2 Context educatiu: LOGSE, escola comprensiva fins els setze anys

Al 1990 es va posar en marxa un projecte educatiu que ja s'havia engegat a la resta d'Europa i que, a Espanya, va arribar uns anys més tard en forma d'una reforma ambiciosa. S'aprovava la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (1990). La mesura més revolucionària que contenia la LOGSE era l'extensió de la obligatorietat de l'educació fins als setze anys, tot organitzant un sistema únic i comprensiu per a

tothom. Així, l'educació obligatòria quedava compresa en una etapa d'educació primària i una d'educació secundària – dirigida a tots els joves entres 12 i 16 anys.

La reforma es va anar aplicant progressivament i va ser al curs 1994-95 quan es va implementar una etapa de secundària obligatòria. Amb aquesta nova etapa d'educació obligatòria fins els setze anys les aules taller quedaven obsoletes i, per tant, el seu destí immediat era el tancament. Ja que, per llei, els joves entre catorze i setze anys havien d'estar escolaritzats a la institució escolar.

El projecte posava sobre la taula un repte important: calia dissenyar i posar en marxa una etapa d'educació secundària que estigués dirigida tant per aquells que algun dia anirien a la universitat com pels qui es formarien en oficis. Això implicava la introducció d'un canvi de concepció a com s'havia entès l'educació fins aleshores. Hi havia una preocupació perquè tots els joves sortissin del sistema amb una formació general bàsica. Això obligava a la creació d'una etapa que havia de tenir sentit per ella mateixa i que no quedava subordinada a les posteriors trajectòries, més acadèmiques o més professionalitzadores, per les quals optessin els joves. Per això la comunitat educativa es va plantejar un seguit de debats al voltant de quin tipus de continguts educatius eren significatius per al conjunt de la població (Peralta, 1997).

De fet, el debat més important que aquesta reforma posava sobre la taula i que despertava més polèmica no era l'allargament de l'escolarització obligatòria, sinó el fet que es plantegés allargar-la en un mateix tronc comú (Merino, 2002).

El procés de gestació de la reforma i durant la seva aplicació va desencadenar una gran diversitat de reaccions, opinions i perspectives. Polítics, professionals del camp educatiu i el conjunt de la comunitat educativa expressaven diferents punts de vista respecte la reforma que s'estava plantejant.

Per una banda, hi havia una gran massa social que recolzava i reivindicava amb entusiasme la LOGSE. La reforma era un dels símbols de tot un moviment ideològic d'esquerra que en aquell moment era majoritari a nivell espanyol. Aquest canvi en la política del sistema educatiu s'entenia com una manera de lluitar per a la igualtat d'oportunitats de tots els infants i joves. Hi havia la il·lusió i la confiança que aquestes

mesures contribuirien a la cohesió social. Es tractava de tot un cos ideològic que va dipositar moltes expectatives en una reforma que havia de suposar un salt importat cap a una societat més justa i igualitària (Enguita, 1985).

Per altra banda hi havia tot un cos de professorat de secundària que miraven amb ulls d'inseguretat aquella reforma. Des de la seva posició d'especialistes en matèries i disciplines, els semblava que no estaven preparats per assumir el sentit de fons al qual convidava la LOGSE. Acostumats a desenvolupar pràctiques educatives pròpies del caràcter selectiu que abans tenia la formació secundària, es veien desemparats d'eines per acollir dins les seves aules totes les casuístiques socials i la diversitat que estava apunt d'entrar. I, de fet, la reforma suposava un canvi important del que era la seva identitat professional (Esteve, 2003). Alguns estaven d'acord amb la ideologia de fons que movia la reforma però veien una dificultat molt forta per a la seva aplicació (Marchersi, 2000). I altres van viure aquell procés de canvi com una agressió a la seva manera de fer i treballar a l'escola.

També hi havia un grup que ideològicament no estava a favor de la reforma i que apostava per mantenir el tarannà d'una escola més selectiva. Aquest darrer grup pensava que incloure tota la població en un mateix sistema posava en perill la qualitat educativa de la institució i defensava l'esperit academicista de l'ensenyament (Merino, 2002).

Va haver-hi un tercer col·lectiu que va voler fer sentit la seva veu. Es tractava de tot el cos d'educadors que fins llavors s'havia fet càrrec d'aquells joves que havien sortit del sistema tradicional. De tots aquells professionals que estaven als centres oberts i a les aules taller. Des del seu punt de vista la reforma era ben ingènua. No s'imaginaven els joves amb qui havien treballat a les aules taller asseguts tot un dia en cadires i mirant a la pissarra. Consideraven i expressaven que les aspiracions educatives de la reforma eren massa altes, en relació amb les mesures que es contemplaven per atendre als infants i joves. I van apuntar que, si realment es volia dur a terme una reforma comprensiva, calia recollir i introduir dins les escoles experiències educatives properes a l'esperit que tenien les aules taller (Valls, 1996; Muro, 1996).

Amb tot, l'exigència i l'aspiració social d'aquell moment era massa forta. Tot l'imaginari que ja havia calat a Europa en relació a una educació comprensiva com a mitjà per al progrés social ara explotava amb força a Espanya. La política econòmica de caràcter keynesià, sostinguda en l'Estat de Benestar, havia donat lloc a què les noves classes mitges i la classe obrera industrial projectessin altes expectatives de millora i promoció social. Per això, aquesta reforma educativa es va veure com un pas més cap a una societat més igualitària. I aquests ideals van acabar manant i protagonitzant el que va suposar un punt d'inflexió en la història del sistema educatiu espanyol (Gracia, 2001).

El procés de gestació de la reforma va concloure amb la posada en marxa d'aquesta segona etapa d'escolarització – la ESO-, que dividia els quatre anys que comprenia en dos cicles. En el plantejament legal de l'etapa de secundària es recollia aquest esperit d'inclusió en relació a una flexibilitat dels continguts, un èmfasi en la cultura general bàsica i una atenció a les necessitats específiques de cada alumne (Llei Orgànica 1/1990 del 3 d'octubre, de l' Ordenació General del Sistema Educatiu).

A nivell de recursos per facilitar aquesta integració de continguts es van prendre mesures, sobretot en els dos darrers cursos de la secundària, el cicle on més pressió hi havia per demostrar l'èxit i la capacitat de dur a terme aquella reforma (Escobar, 1996). Es van posar en marxa els programes d'optativitat, en forma de crèdits variables i crèdits de síntesi, que volien oferir un marge per adaptar una part del currículum a les particularitats de cada alumne. També es va dissenyar la idea d'adaptacions curriculars individuals, amb la idea que es podien dur a terme adaptacions específiques amb aquell alumnat que no podia seguir el ritme general de l'escola (Gràcia, 2001). Altres mesures que es van prendre per ajudar en aquest canvi de concepció de l'etapa educativa de secundària va ser la incorporació de mestres de cicle superior de primària que fossin llicenciats als claustres dels instituts. La seva figura va ser molt important per aportar i donar un impuls en l'atenció més integral de l'alumnat (Merino, 2002).

Amb aquest plantejament general es va posar en marxa la reforma. I, ja abans, però de manera més pronunciada en el moment d'aplicació, es va posar en evidència la manca de recursos invertits per aterrar tota la filosofia inclusiva que es perseguia. De fet,

pràcticament tot el canvi de plantejament cap a uns continguts més globals que defugissin de l'ensenyament abstracte i excessivament segmentat que fins llavors havia caracteritzat el currículum, va quedar en mans del professorat. I, tot i que se'ls va requerir una formació pedagògica per formar-los en estratègies d'aprenentatge, no es va garantir una formació continua i sistemàtica. El canvi radical, sense una bona inversió en formació i recursos, va causar cert desbordament als instituts. Així, tot i l'èxit que va suposar l'escolarització de joves que abans no estaven a les escoles, totes les valoracions i crítiques de la LOGSE giren entorn la falta de recursos destinats per atansar les finalitats que es proposava la reforma.

3.1.3 Una realitat: Tensions entre el sistema educatiu i un grup de joves.

La posada en marxa de la LOGSE va posar de manifest una realitat: hi havia un grup de joves que no s'adaptaven al sistema escolar; o, mirat des d'una altra perspectiva, el sistema escolar no s'havia pogut adaptar a un grup de joves. Sigui com sigui, hi havia una evident tensió, una mala relació i un desencaix entre la institució i un col·lectiu molt concret de la societat.

Així, si bé hem vist que la implementació de la reforma educativa va generar dificultats importants en el si de la comunitat educativa, el ressentiment va ser especialment notable per a una franja de l'escolarització. La secundària va ser l'etapa on més tensions i conflictes va haver-hi i, concretament, en el segon cicle que incorporava l'etapa.

Els comportaments disruptius, l'absentisme crònic i les provocacions en el transcurs de les classes eren les mostres més evidents, tangibles i visibles que hi havia alguna cosa que no funcionava. Per una banda, hi havia un grup de joves que declarava obertament que no volia anar a l'escola. I, per una altra un col·lectiu de professorat que no volia aquells joves a les aules (Altés i Domínguez, 2005).

Ni els joves se sentien acollits pel sistema educatiu, ni els professors amb les eines per respondre a la necessitat que presentaven aquells adolescents. I, en mig d'aquests dos pols, hi havia una llei que mirava de forçar una relació que, de manera natural, no s'havia donat.

La LOGSE havia obligat a romandre en el sistema educatiu a joves que anteriorment ocupaven les places i els carrers dels barris. Joves que, en els millors dels casos havien acudit a les aules-taller. Joves desvinculats, desenganxats i desencantats de la institució escolar; de la normativa i dels símbols que representaven aquells edificis. Adolescents rebotats cap als llibres, les llibretes, els bolígrafs i les pissarres.

I, a l'altra banda, hi havia professors que tenien una formació acadèmica, que s'havien format i que havien treballat en un sistema d'ensenyament selectiu, que ara es trobaven amb classes més diverses i de més de trenta alumnes i que no havien rebut ni assessorament ni formació suficient per incloure a tots aquells joves en les seves aules.

El sistema, amb l'aplicació de la reforma, tenia en ment dissenyar un plantejament que pogués ser inclusiu amb tot l'alumnat. Però, a l'hora de la veritat, els plantejaments academicistes no van minvar tant i com s'esperava i la falta de recursos i de formació per al professorat va fer impossible una proposta comprensiva que inclogués a aquest alumnat. Si bé és va fer una molt bona feina amb alguns col·lectius, com aquells que presentaven necessitats educatives especials o aquells alumnes que, amb un reforç acadèmic, se'n podien sortir i acabar l'escolarització als setze anys, la reforma es va deixar pendent un col·lectiu. Uns joves que apuntaven conductes i maneres que desconcertaven a les escoles, que desafiaven les normes i que declaraven obertament que no tenien cap ganes d'estudiar.

Per decret s'havia volgut fer entrar la realitat de joves desconnectats del sistema educatiu, formatiu i social. Aquesta opció havia suposat un avenç en alguns sentits. L'escola els havia tret del carrer, de les activitats marginals i delictives, d'haver de passar matins rere matins amb una quantitat de temps sense ocupar. L'escola havia conformat un medi protector, tots aquests nois havien quedat integrats i acollits per una institució, un edifici un horari d'activitat pautat. Van quedar vinculats al sistema i a persones i professionals que quedaven en una posició de responsabilitat sobre ells. L'escolarització d'aquests joves es va convertir en una oportunitat per atendre la seva fragilitat i la situació de desemparament. La llei els emparava i protegia.

Ara bé, la realitat d'aquests adolescents no havia canviat per llei. I, de fet, l'escolta tampoc no s'havia transformat prou. Ens seguíem trobant davant nois que tenien un

mal encaix amb el sistema educatiu. Ni ells havien canviat, ni el sistema s'havia fet a la seva mida. S'havia ressituat els joves del carrer a les aules però ells seguien amb el mateix esperit transgressor, sense ganes d'aprendre i en una edat explosiva: l'adolescència.

Aquella mesura va implicar forçar una relació entre el sistema educatiu i aquests joves que, de manera natural, no s'havia donat. Els joves se sentien encabits i pressionats en unes institucions que no els resultaven còmodes. I, els professors, mancats de recursos per atendre'ls.

Atenent a aquesta realitat i assumint que les mesures d'atenció a la diversitat previstes- bàsicament els crèdits optatius- no eren suficients es van obrir noves possibilitats de resposta per aquells joves. I, tant sols un curs després de la implantació de tercer de la secundària ja hi havia una proposta diferenciada per a aquest grup.

El Departament d'Ensenyament, amb la col·laboració del que havia estat la plataforma d'Aules Taller, es va posar a dissenyar possibilitats de resposta cap per a aquests joves. Al juny del 1997, molts instituts es van acollir a una de les propostes que el Departament va fer en clau d'atenció a la diversitat per al segon cicle de la secundària: la programació d'Unitats d'Adaptacions Curriculars (UAC) (Rodríguez, 1999).

La idea d'aquest recurs era atendre els joves que tenien dificultats en el procés d'aprenentatge i sobretot a aquells qui mostraven trastorns de conducta i un fort rebuig al medi escolar. Les UAC oferien a aquests alumnes una part de l'escolarització en grups reduïts i posant en pràctica activitats manipulatives en relació a l'aprenentatge de tallers. Aquests recursos es trobaven als mateixos instituts i la idea era que els joves poguessin combinar la formació a les aules ordinàries amb la formació en aquests espais de taller.

La posada en marxa de les Unitats d'Adaptació Curricular ja va generar polèmiques dins alguns sectors de la comunitat educativa. Es tractava d'un moment en què la LOGSE i la seva capacitat per incloure a tothom estava en constant avaluació. Per això, escolaritzar a uns joves en espais separats a les aules ordinàries es veia, en part, com

un fracàs en relació a la intenció comprensiva que perseguia la reforma. Es posaven sobre la taula polèmiques al voltant del caràcter segregatiu que podien tenir aquests dispositius. I es van fer jornades i debats per tal de fer plantejaments que partissin de la idea de competències de la secundària, tot i que es treballés amb metodologies diferents. Engegar aquell tipus de mesura, suposava una certa renúncia a la idea d'educació comuna de tots els joves (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000).

La realitat va ser que tot i que el recurs engegués debats, les Unitats d'Adaptació no van ser suficients per atendre a les necessitats dels col·lectiu. No tots els joves milloraven la seva actitud i predisposició en aquest recurs. A més, els instituts tampoc no estaven dotats dels espais de taller adequats per oferir una formació alternativa de qualitat. Per això, a la comunitat educativa li va semblar adient desenvolupar una resposta educativa que comportés un canvi d'ambient més radical per aquells alumnes que tenien una actitud de rebuig cap a l'escola. Es va voler crear un recurs que fos formatiu però que defugís de moltes de les lògiques de l'escola que no funcionaven amb aquests joves (Moreno, 1999).

Així, amb certa recança i resistència cap allò que per alguns volia dir acceptar que no s'havia pogut dur a terme una secundària inclusiva per a tothom, es va començar a valorar la necessitat d'incorporar intervencions especifiques, més especialitzades i diferenciades per aquells joves que causaven conflictivitat a les aules.

És així com a l'any 1998 es configuren les Unitats d'Escolarització Externa (UEE) Aquestes unitats eren una presa de relleu directe d'allò que havien estat les aules taller. De fet, el recurs va sorgir fruit d'un treball conjunt entre el Departament d'Ensenyament i la Plataforma d'Aules Taller, qui va presentar la proposta de col·laboració amb els instituts per atendre aquests joves. I, les primeres UEE van posar-se en marxa en aquelles entitats que havien estat abans Aules taller i que havien participat en l'elaboració del cos pedagògic i de l'esperit educatiu d'aquests centres[3]. Hi havia un canvi substancial en el tipus de resposta que es volia donar aquests joves

[3] El Casal Infantil i Juvenil de Marianao (St. Boig de Llobregat); Centre Juvenil Martí Codolar (Barcelona); CIJCA (Lleida); Cruïlla (Barcelona); Esclat (l'Hospitalet de Llobregat- Bellvitge); Main (Sabadell) i el col·lectiu de cultura Popular (St Vicenç dels Horts).

en relació a les UAC. Es va plantejar que calia educar-los en un espai físic diferent al de l'escola.

A l'Any 2001 les Unitats d'Escolarització Externa es van passar a dir Unitats d'Escolarització Compartida. El canvi de nom recollia l'aspiració que hi havia per tal que els recursos educatius fossin un espai d'escolarització complementària a la què es rebria paral·lelament a l'escola.

Tot i que des de l'inici el model va estar posat en qüestió, la resposta sorgia en un context de certa urgència davant de casos d'alumnes que no podien ser atesos adequadament dins els instituts. Va ser una manera d'emparar legalment el fet que alguns joves haguessin d'escolaritzar-se fora dels instituts (Domingo, 1999).

La realitat a la resta de l'estat espanyol van ser similars. Al 1999 es van engegar uns debats a nivell estatal en què van participar 500 professors de tot l'estat. I, un dels punts que es va recollir de manera consensuada, va ser que la diversificació que havia contemplat la LOGSE no havia estat suficient per donar resposta a les necessitats que apareixien a secundària. I, fent una referència especial al segon cicle de secundària, es declarava la necessitat d'introduir una diversificació curricular per als joves entre catorze i setze anys que no s'adaptaven al sistema educatiu (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p.341).

3.2 Les UEC dins el sistema educatiu

3.2.1 Introducció

En el marc d'una secundària obligatòria comprensiva, l'atenció a la diversitat és la principal possibilitat que hi ha oberta per dur a terme mesures que atenguin les necessitats específiques dels infants i joves. És a dir, mesures que vagin més enllà de la proposta generalitzada i que puguin arribar a aquells alumnes que tenen dificultats per seguir el ritme o les formes d'aprenentatge establertes per la institució escolar. En el marc actual, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), en el seu article 57 estableix que els centres que imparteixen l'educació bàsica han d'establir criteris per regir l'atenció a la diversitat i, que correspon al Departament d'Ensenyament establir

els criteris que han de regir l'atenció a la diversitat i orientar els centres per a l'aplicació de les mesures organitzatives i curriculars corresponents.

Partint d'aquest marc legal, el departament ha desenvolupat un document orientatiu amb propostes de mesures a prendre perquè puguin ser aplicades per les escoles i que rep el nom de "Document d'orientació d'atenció a la diversitat a la E.S.O". En ell el Departament d'Ensenyament es refereix a tres tipus de respostes educatives pel que fa l'atenció de la diversitat durant l'etapa de secundària: mesures generals, mesures específiques i mesures extraordinàries (Generalitat de Catalunya, 2013).

Per mesures generals entén aquell tipus de mesures que es duen a terme en el marc de la classe ordinària i que poden anar dirigides a tot l'alumnat. El treball cooperatiu com a estratègia d'aprenentatge; la intervenció de més d'un professor a l'aula o l'agrupació dels alumnes en algunes matèries són exemples de tipus de resposta que ajuden a atendre la diversitat en el mateix entorn d'aula. Tots els centres públics disposen d'un nombre d'hores de professorat assignades expressament per poder dur a terme mesures d'aquest tipus. I, de fet, l'aspiració final d'una escola comprensiva és que la inversió i la intensitat d'aquest tipus de mesures sigui suficient per atendre a tot l'alumnat.

Les mesures específiques van destinades a un grup concret d'alumnes i prenen forma de programes que se surten del funcionament habitual de l'aula. Ara bé, aquest tipus d'intervencions, tenen una temporització concreta i es combinen amb l'escolarització a les aules ordinàries, tot establint un mínim d'hores a cursar amb la resta dels alumnes. Dins aquest grup de mesures podem diferenciar tres línies d'intervenció.

Per una banda, trobem actuacions destinades a treballar els aprenentatges acadèmics, tot reforçant les competències bàsiques. El Programa Intensiu de Millora (PIM) és el més rellevant. Els PIM es dirigeix a aquell alumnat que finalitza la primària amb un baix nivell de les competències que havia d'adquirir en aquesta etapa i que, per tant, tenen el risc de no assolir les de l'etapa de secundària. El programa consisteix en cursar tretze hores com a màxim en grups petits d'unes deu persones per treballar les competències més bàsiques relacionades amb les llengües i les matemàtiques. Els alumnes que participen d'aquests petits grups realitzen la resta de l'escolarització amb

el seu grup classe. Aquesta mesura està prevista perquè tingui duració d'un curs acadèmic i normalment es du a terme durant el primer cicle de secundària.

Una altra línia d'intervenció és la destinada a aquells alumnes nouvinguts que s'incorporen per primera vegada al sistema educatiu català. Aquest perfil d'estudiant són acollits dins un recurs escolar que rep el nom "Aula d'Acollida". La idea és que els nois recent arribats puguin comptar amb unes hores d'escolarització apartats de la resta dels seus companys per tal de treballar els aprenentatges bàsics, de la llengua vehicular essencialment. Aquests joves han de realitzar tantes assignatures com puguin amb la seva classe de referència i incorporar-se progressivament a les aules normalitzades a mesura que avancen amb els aprenentatges bàsics lingüístics i socioculturals.

I, una tercera línia d'actuació en el marc de les mesures específiques són aquelles que requereixen d'una adaptació curricular. En aquest tipus de programes els alumnes que hi acudeixen no només acumulen mancances a nivell acadèmic sinó també una falta de motivació i d'hàbits de treball i sovint, un comportament disruptiu a l'aula. També poden acudir-hi joves que tinguin alguna disminució psíquica. La proposa consisteix en què els joves cursin una part de les assignatures amb grups més petits, amb una visió de l'aprenentatge més global i incorporant activitats manipulatives. Es disminueix el nombre de professors, de manera que un mateix professor imparteix vàries assignatures amb un caràcter més interdisciplinari. A més, es mira de potenciar l'ús de les tecnologies com a eina de treball a les classes. I dins el currículum s'inclouen tallers per introduir els joves a oficis. Es tracta de programes que deriven de la idea de les Unitats d'Adaptació Curricular. Com que la mesura suposa una adaptació curricular la seva aplicació es reserva per a alumnes que ja siguin al segon cicle de la secundària.

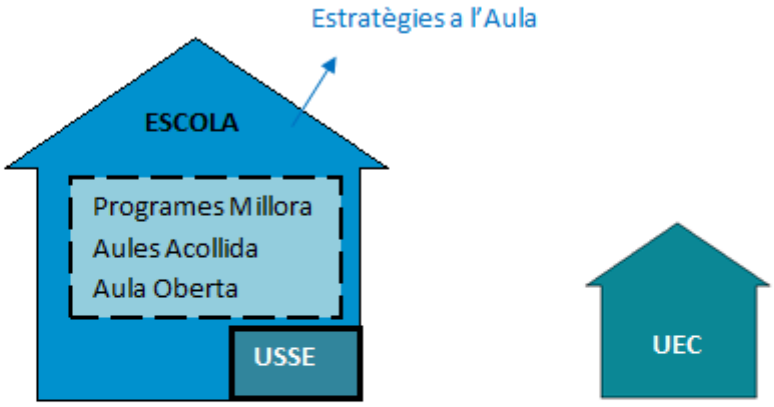
Quan les mesures generals i les mesures específiques no han estat suficients per a una integració exitosa dels joves a l'escola, es poden aplicar les mesures extraordinàries. Aquest tercer nivell de mesures suposen un trencament més fort amb l'escolarització ordinària i per això es reserven per al segon cicle de la secundària i quan es valora que és estrictament necessàries prendre-les. Suposen un canvi del medi físic, és a dir que els joves passen a realitzar la majoria de l'escolarització en un espai separat i diferent a

les aules ordinàries; una diversificació curricular i per tant es canvia substancialment la metodologia per treballar les competències pròpies de l'etapa; i un canvi de professionals que els atenen, que solen tenir un perfil i una formació més especialitzada en els àmbits de pedagogia, educació social, psicologia o similars.

Dins de les mesures extraordinàries per atendre a la diversitat hi trobem dos tipus de recursos: Les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) i el recurs focus d'aquest estudi: Les unitats d'Escolarització Compartida.

Les USEE son definides com a *recursos per facilitar l'atenció educativa i promoure la participació en entorns escolars ordinals als alumnes amb discapacitats intel·lectuals i de desenvolupament.* Es tracta d'unitats que es troben dins els instituts però en aules diferenciades. El seu objectiu és impartir una escolarització atenent a les característiques i necessitats concretes del col·lectiu que hi va. Es prioritzen aspectes de l'aprenentatge que tinguin a veure amb la comunicació, la cura personal, els hàbits d'higiene, la vida en comunitat, la salut i la higiene i l'oci i el treball. La idea és que els joves que acudeixen a aquest recurs no perdin la referència del seu grup-classe ordinari però no s'estableix un mínim d'hores a cursar a l'aula. S'entén que depenent de les possibilitats i necessitats dels joves que acudeixen a la USEE l'escolarització es combina més o menys amb la classe ordinària.

L'altra proposta que s'acull en aquesta tipologia de mesura són les Unitats d'Escolarització Compartida, a la que dediquem una descripció més exhaustiva en els següents apartats.



Dibuix-Esquema Estratègies d'Atenció a la Diversitat
a l'Etapa de Secundària Obligatòria

3.2.2 Definició del recurs i situació actual

La UEC[4] és una resposta educativa dirigida a alumnes entre catorze i setze anys que mostren comportaments d'inadaptació escolar. És a dir, està dirigida a aquells alumnes que, *a més d' un retard en els aprenentatges, presenten de manera reiterada i continua desajustos de la conducta greus, absentisme injustificat o un rebuig escolar que posa en perill la convivència del centre (*Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2007, p.17).

A les UEC s'imparteixen dos cursos d'escolarització obligatòria amb el format d'un programa de diversificació curricular. Es a dir, es treballen les competències bàsiques de la secundària obligatòria mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent a l'establerta amb caràcter general. Concretament a partir de l'aprenentatge per tallers, la recuperació d'aprenentatges bàsics i unes ràtios reduïdes que permeten una atenció més individualitzada.

[4] A nivell espanyol existeixen recursos amb un funcionament i objectiu afí que poden rebre diferents nomenclatures: tallers prelaborals, recursos extraordinaris, programes de segona oportunitat, programes de intervenció educativa extraordinària, aules taller, programes complementaris d'escolarització, entre d'altres (Caballer, 2008).

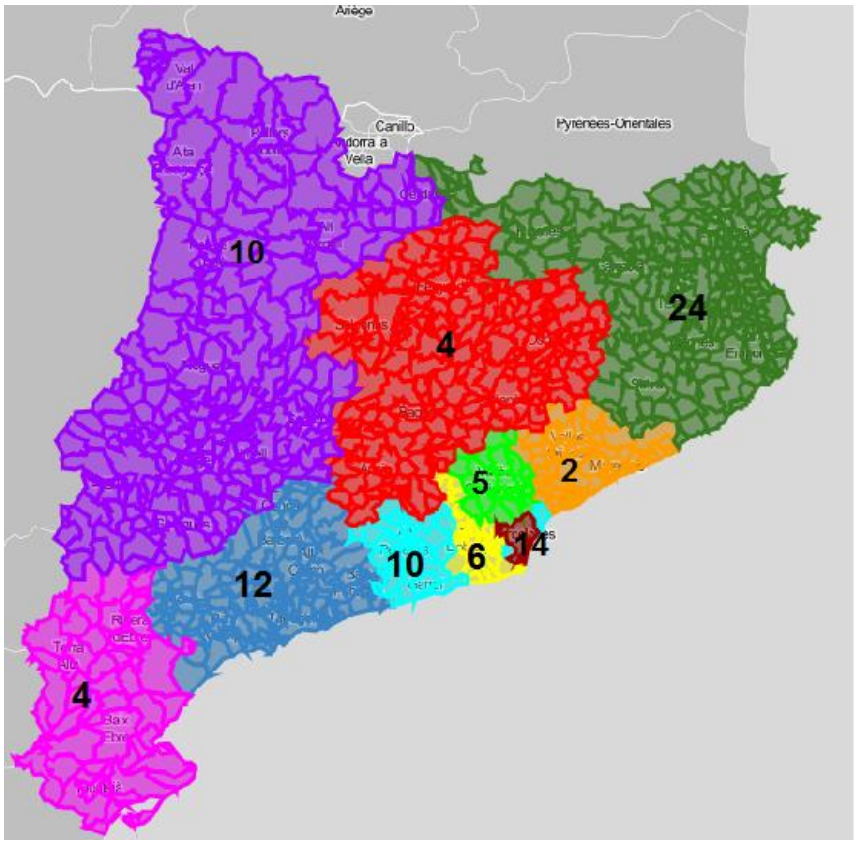
Si ens fixem en el perfil de l'alumnat, i també en el tipus de resposta educativa, podem veure que es tracta d'una mesura que comparteix moltes característiques amb les Aules obertes. Ara bé, acollir-se a la mesura de les Unitats d'Escolarització Compartida suposa anar un pas més enllà en la diferenciació i el distanciament dels joves en relació al sistema escolar. És per això que s'aplica en aquelles situacions més extremes; després d'haver provat altres fórmules d'atenció a la diversitat, a partir del segon cicle de la secundària i quan es percep una inviabilitat pel que fa la permanència d'aquests joves als instituts. Per això, també ens podem trobar joves que mostren actituds d'inadaptació i rebuig escolar que romanen en la institució, acollint-se a altres recursos de què disposa l'escola com poden ser les Aules obertes.

Les Unitats d'Escolarització Compartida s'ubiquen en un centre diferent a l'institut o escola de secundària. El Departament de la Generalitat estableix convenis amb altres entitats per tal que gestionin aquest servei educatiu. Cada territori pacta contractacions o bé amb l'ajuntament, cooperatives, entitats de caràcter confessional o bé amb altres tipus d'institucions que puguin fer-se càrrec del recurs. Des dels serveis territorials del departament es fa la demanda tot establint el número de places i l'horari que caldrà oferir i les entitats assumeixen tot el disseny i aplicació del projecte educatiu així com la contractació del personal per a dur-lo a terme.

Els joves que són derivats a aquestes entitats per passar-se a escolaritzar a una UEC segueixen depenent acadèmica i administrativament de l'escola. Tot i així, assisteixen regularment a aquests altres centres per realitzar un, dos, i fins a tres cursos de l'escolarització obligatòria.

Tot i que les Unitats d'Escolarització Compartida tenen un funcionament i una organització molt específica, el recurs està al servei del sistema general d'ensenyament bàsic i obligatori. Per això, hi ha alguns elements d'enllaç i de comunicació que volen garantir aquesta coordinació entre ambdós centres: una acció tutorial compartida entre l'institut d'origen i l'escola; unes mateixes competències de referència i una acreditació comuna; i la possibilitat de retorn de l'alumne a l'institut per realitzar una escolaritat compartida.

A Catalunya hi ha un total de 91[5] Unitats d'Escolarització Compartida. A continuació s'adjunta una imatge on podem veure la distribució de Unitats segons els serveis territorials educatius.



3.2.3 Principis Educatius

Diversitat dins les UEC

El marc orientador per gestionar l'escolaritat d'un alumne a una UEC deixa molta flexibilitat a què cada centre desenvolupi la seva tasca educativa segons trobi pertinent. El Departament d'Ensenyament recull tres principis sobre els aspectes metodològics a tenir en compte que tenen a veure amb el reforç i la recuperació d'aprenentatges instrumentals bàsics; la preocupació i l'atenció personalitzada dels

[5] Dades aproximades obtingudes a partir dels Serveis Educatius territorials, mitjançant la posada en contacte amb els inspectors d'ensenyament o través de la informació accessible des de la xarxa.

alumnes tot orientant-los, atenent als seus interessos i motivacions i adaptant els aprenentatges al seu punt de sortida; i una dimensió d'acostament al món laboral.

En el document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat queden recollits de la següent manera:

- El reforç dels aprenentatges instrumentals i el suport emocional i afectiu dels alumnes, en un entorn més reduït i amb una organització i un funcionament molt més flexibles que els del centre educatiu,
- l'acció d'orientació personal planificada per tal d'aconseguir la implicació dels alumnes en el procés formatiu i per afavorir l'adequació de la seva transició a la vida adulta en entorns normalitzats, ja sigui en programes de formació o mitjançant la inserció al món laboral,
- l'itinerari formatiu dels alumnes a partir de l'evolució personal, l'edat, els interessos, les motivacions i les capacitats i el grau d'assoliment dels objectius previstos.

Extret de Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO, p.26.

Podem veure que els principis que estableix el Departament d'Educació tenen un caràcter molt global. Es determinen tres temàtiques i focus d'atenció que cal considerar a l'hora de treballar amb aquesta població. Tot i així, les orientacions donen molt espai per a què cada UEC pugui desenvolupar les pràctiques educatives que consideri. Per això, a l'hora d'aterrar aquests principis comuns ens trobem amb una realitat molt diversa. I, per tant, el conjunt de les Unitats d'escolarització Compartida és molt variat i diferent. Ens trobem davant d'un recurs que, tot i compartir el mateix nom i anar destinat a un mateix col·lectiu, desplega diferents mesures per atendre'l.

Aquesta flexibilitat ha donat cabuda a què els educadors hagin posat en marxa pràctiques educatives molt creatives per donar resposta a les necessitats que detectaven amb els seus joves. Alguns dels qui treballen en aquest àmbit tenen una llarga trajectòria amb el col·lectiu, coneixen bé la seva realitat i la del barri i s'han imaginat maneres molt innovadores per a arribar-hi. La flexibilitat i el marge legal que

dóna el departament ha possibilitat el desplegament d'algunes pràctiques que són inimaginables en un context de rigidesa com pot ser l'escolar.

A la mateixa vegada, aquesta flexibilitat ha tingut un *handicap.* En aquells centres en què no havien pogut acumular tanta experiència educativa o que no comptaven amb infraestructures o espais prou adients, s'han vist mancats d'eines educatives per estar a l'alçada de les necessitats que presenten els joves que hi acudeixen, s'han trobat desprotegits i despossetts d'un marc orientatiu més clar. I, en algunes UEC, s'han pogut crear entorns d'aprenentatge sense prou mitjans educatius per atansar les finalitats amb què neix el recurs educatiu.

D'alguna manera la qualitat i el rigor pedagògic dels recursos ha quedat a les mans dels professionals, dels recursos de què disposessin i de l'habitat en què es trobessin. I això, si més no, ha estat una opció arriscada. L'agosarament s'ha vist sustentat per l'empenta, la valentia i les eines d'un col·lectiu implicat amb aquests joves però no exempt de problemàtiques o debilitats que tenen lloc en el dia a dia a les UEC i que també conformen alguns dels escenaris en aquests recursos.

Les pròpies Unitats d'Escolarització Compartida han trobat a faltar aquests mitjans i espais compartits per dur a terme una tasca pedagògica més homogeneïtzada. La comissió de UEC que es va formar, en el marc de la Federació d'entitats d'Atenció d'Educació a la Infància i Adolescència, n'és un clar exemple. En aquesta comissió es creen espais per compartir inquietuds i organitzar formacions a mida per un recurs que no sempre ha estat prou visibilitat a nivell social i educatiu.

Principis educatius generals

Tot i la diversitat que trobem entre les Unitats d'Escolarització Compartida, el treball realitzat per la plataforma de UEC i la tradició compartida de què provenien amb les Aules Taller, ha donat cabuda a un cos pedagògic compartit entre els recursos. I, els principis que queden anunciats a nivell legal, compten amb una justificació i sentit pedagògic comú que defineix l'ADN d'aquest tipus de recursos educatius.

A continuació els presentem tot recollint les aportacions de Funes (1997), que va fer una recopilació de les pràctiques educatives que es duien a terme a les Aules taller;

Martín (2008), que va fer un treball etnogràfic sobre la pedagogia a la UEC Esclat de Bellvitge; Gasch (2006), que reivindica els requisits educatius que han de tenir les UEC per ser de qualitat; i un document emès per la Comissió de UEC (2012), on es recullen els eixos vertebradors de la pràctica educativa que es realitza en aquests centres.

Adaptació curricular

Tenint com a referencia el currículum de l'ESO i el nivell de l'alumnat de la UEC es planteja una diversificació del currículum. El tipus de continguts i la manera d'ensenyar-los a l'escola no ha funcionat amb aquests joves i per això es dissenya un aprenentatge diferent. La característica principal d'aquesta adaptació curricular és una disminució del pes de les assignatures instrumentals i la incorporació de l'aprenentatge de tallers com a nucli fonamental del currículum a la UEC. La idea és allunyar-se de la lògica abstracte i academicista que tant rebuig ha creat en els joves i incorporar una matèria amb un altre tipus de naturalesa, que activi l'aprenentatge dels joves des de la vessant manipulativa.

Les matèries instrumentals -que queden reduïdes a l'horari- estan orientades a recuperar els aprenentatges imprescindibles. El rebuig que els adolescents mostren cap a les assignatures instrumentals amaga, en molts casos, sentiments de vergonya per la seva escassa cultura. Per això, hi ha l'objectiu de recuperar l'aprenentatge des dels coneixements més bàsics relatius al domini del vocabulari i l'expressió, així com a les habilitats més mecàniques i rutinàries en el càlcul. En definitiva, es treballa a partir d'un nivell de continguts dissenyat a mesura, per tal que els nois es puguin reconciliar-se amb els aprenentatges que els resultaran essencials per viure en societat. Ja sigui per establir relacions més enllà del seu entorn proper com per resoldre problemes de la vida quotidiana. Es tracta de joves que a l'escola s'han vist analitzant la sintaxi de frases completes sense entendre cadascunes de les paraules o fent comentaris crítics de textos que no comprenien. Per tant, la idea d'aquests recursos és treballar des d'allò essencial. Entrenant processos de lectura, escriptura i comprensió des de textos que puguin estar al seu abast i que vegin útils. Per tant, en l'àrea de les instrumentals, quan parlem de currículum adaptat, ens referim a connectar amb el moment d'escolarització en què s'han quedat aquests joves, que sovint porten acumulant un retard a nivell d'aprenentatges des de fa molts anys. I fer-ho a partir d'aprenentatges

que puguin veure útils en un futur immediat i en contextos quotidians. Es tracta, doncs, de consolidar una base d'aprenentatge per tal que el seu dia a dia no estigui limitat per aquests dèficits.

L'aprenentatge per tallers, que és el pilar d'aquesta diversificació curricular, predisposa els joves de manera diferent cap a l'aprenentatge, tot situant-los amb el rol d'aprenents d'ofici i posant en marxa habilitats manipulatives. A continuació recuperem aquest dinamisme per abordar-lo a més profunditat.

En definitiva, el currículum adaptat pretén situar els joves davant d'experiències d'aprenentatge positives en què puguin experimentar que són capaços d'aprendre i també eixamplar les seves possibilitats de relació i comunicació. I, per tant, un dels treballs forts que es realitza a les UEC té a veure amb una reconciliació dels joves amb l'aprenentatge i la cultura. El currículum adaptat pretén invertir la percepció que els joves tenen d'ells mateixos i transformar la deixadesa en expectatives positives. Per això és important situar-los davant reptes que es vegin capaços d'assolir; maneres innovadores que els facin desenvolupar altres habilitats que no coneixen i un acompanyament personalitzat que els proporcioni seguretat. L'adaptació es converteix en un element imprescindible per retornar als joves la confiança sobre les seves competències.

[Fotografia 10] Assignatura instrumental a UEC Sant Jaume. Fundació Carles Blanch (Badalona)

[Fotografia 11] Setmana Cultural. UEC Creu Roja, Valls

Aprenentatge de tallers

Una de les apostes de les UEC és l'aprenentatge mitjançant tallers. Més de la meitat d'activitats del currículum d'aquests centres tenen a veure amb la manipulació, l'experimentació, la producció d'objectes o la utilització de màquines. La tipologia de tallers que ofereixen els centres pot ser summament diversa, tant a nivell de continguts com del sentit que se'ls dóna. Cada entitat n'ofereix en funció dels espais i els recursos que té. I, depenent de si es vol formar de manera especialitzada en uns tallers concrets o fer-ho de manera més globalitzada en diversos hi ha Unitats d'Escolarització Compartida que sempre ofereixen els mateixos tallers i n'hi ha que els fan rotatoris. En podem trobar de molt diversos: fusteria, hort, fotografia, teatre, de mecànica, estètica, serralleria, pintura, ceràmica, cuina, entre molts d'altres.

Així doncs, el denominador comú és l'aprenentatge a partir de la manipulació. El treball físic, l'expressió artística, el contacte amb la terra, l'assaig-error i l'ús d'eines i estris especialitzats són el motor d'aprenentatge en la majoria d'assignatures que es realitzen a la UEC. Els tallers són una manera de fugir de l'esperit academicista i abstracte de l'aprenentatge, que tant rebuig ha creat en els joves. Pel tipus de material i d'activitat que es realitza, els espais s'assemblen més a un habitat de treball que a un context acadèmic, i això ajuda als joves a sentir-se més còmodes.

Amb els tallers els nois poden aprendre mentre fan, aplicar els procediments i veure els resultats dels seus aprenentatges en forma d'un producte de manera immediata. Les peces de fusta, els plats cuinats, el creixement de les plantes, els bols de ceràmica, les peces musicals i tot allò que creen són una prova irrefutable de la seva capacitat per aprendre i fer coses útils. I, tot sentint-se competents amb aquest tipus d'activitat, poden predisposar-se amb més motivació cap a les activitats d'aprenentatge en general. A més, els tallers també suposen una oportunitat per conèixer noves activitats i fer aflorar interessos i motivacions pròpies que desconeixen d'ells mateixos tot descobrint-se il·lusionats per fer i per aprendre.

Per tant, els tallers fan dues aportacions pedagògiques molt importants. Per una banda els joves entrenen habilitats i tècniques que els seran útils en el món laboral i, per tant, reben una preparació que els acosta i els obre vies cap a la

professionalització. I, per altra banda, l'experiència d'èxit en l'aprenentatge d'aquestes matèries i la motivació dels joves fa que els nois projectin expectatives de futur per a les seves vides. Les il·lusions que despleguen durant el transcurs de la seva escolarització a la UEC contrasten amb l'actitud de derrota i desil·lusió que llueixen quan entren a aquests recursos. Per tant, veure's triomfar fent activitats els esperança de cara a imaginar-se fent altres coses productives en un futur no massa llunyà.

Per tal de garantir aquest tipus de formació totes les UEC compten amb la figura d'algun tallerista. És a dir, de persones que s'han format tècnicament en algun ofici i que poden introduir o ensenyar les tècniques bàsiques als joves. Depenent del tipus de tallers que es realitzen i del nivell d'especialització amb què es vulgui treballar aquesta figura té més o menys presència. Hi ha Unitats d'Escolarització Compartida en què la presència del tallerista està garantida a temps complert i per diferents perfils d'oficis i n'hi ha en què aquesta figura queda concretada en forma d'una col·laboració puntual per a la realització d'algun taller específic, ja que es valora que els educadors puguin introduir els joves en diferents camps laborals i tipus d'activitats manuals.

[Fotografia 12] Taller Creativitat i Expressió. UEC Fundació Antonio Gimenez (comarques Lleida).

[Fotografia 13] Taller Hort. UEC Associació Batibull (Lloret de Mar).

[Fotografia 14] Fundació el Llindar (Cornellà).

Acompanyament educatiu

L'acompanyament individualitzat i la tutoria com a espai central és un element compartit en els discursos pedagògics que fan els professionals que treballen a les Unitats d'Escolarització Compartida. I, de fet, la comissió de UEC (FEDAIA, 2012), fa referència a la idea de l'acompanyament individualitzat com a tret homogeneïtzador de la tasca que es realitza amb aquests joves.

Més enllà del endarreriment acadèmic acumulat i de la desafecció escolar que aquests joves arrosseguen, hi ha un rerefons profund comú en tots ells. Es tracta d'adolescents que s'han vist en situacions de patiment, inestabilitat i inseguretat. I, han trobat en el passotisme, la deixadesa, el conflicte i la transgressió una manera de defensar-se i de rebutjar un entorn que han sentit com a hostil. En el fons d'aquestes actituds i manifestacions, però, ens trobem amb adolescents desil·lusionats i desesperançats que han renunciat a tenir un projecte de futur. I, per tant, no només parlem d'una recuperació acadèmica sinó que també parlem de joves que cal recuperar a nivell afectiu. Joves que cal tornar a connectar amb ells mateixos i amb les persones que els envolten.

Per això, un aspecte crucial de la tasca educativa que es realitza a les UEC és l'acompanyament d'aquests joves amb tot el que són i ocupen les seves vides. I, per fer-ho, la presència d'adults positius i propers als nois és imprescindible. L'apropament d'adolescents que arriben ferits no és ràpid ni fluït. Les experiències que han tingut amb els adults, a les escoles, però sovint també en d'altres entorns, ha estat més de desencontres que d'encontres i no conceben als adults com a persones en qui es pot

confiar. Per això, cal un treball constant per vincular els joves als educadors, una feina per la qual es fa imprescindible que els professionals mantinguin una relació quotidiana amb els adolescents. El paper que es dóna a la figura del tutor a la UEC, i en general als educadors, constitueix un tret diferencial important en relació a la figura del tutor a l'etapa secundària. Es busca una relació quotidiana que permeti crear una dinàmica més profunda que una relació ocasional. La relació entre els educadors i els joves de la UEC transcendeix la formalitat i ocupa un aspecte vital en el procés d'aprenentatge i vinculació dels joves a aquestes institucions. Cada UEC dissenya diferents maneres per tal d'activar un vincle entre tutor i jove: la presència contínua del tutor amb els jove, la freqüència de les activitats tutorials o de reflexió grupals, el fet de compartir els esbarjos, la organització d'activitats lúdiques i de joc amb els educadors, les assemblees diàries o el fet de dedicar sistemàticament un moment per a l'acollida dels joves són algunes de les estratègies que es posen en marxa a les Unitats d'Escolarització Compartida (Comissió de UEC. Federació d'entitats d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència, 2012).

[Fotografia 16] UEC Martí Codolar (Barcelona)

Un element que es comú i estès a totes les UEC és l'organització dels seus alumnes en grups petits per al funcionament diari. Els grups solen de ser entre sis i vuit alumnes. Les ràtios reduïdes faciliten a l'educador un seguiment més individualitzat i personalitzat en el dia a dia del centre. Un grup petit dificulta que un dels seus membres pugui passar desapercebut i facilita que l'educador pugui estar atent a allò

que requereix cada jove. A més també facilita un entorn de treball més entranyable i la creació d'un ambient més familiar.

Aquesta relació és una part molt important per tal de garantir la vinculació i l'assistència del jove a l'entitat i, fins i tot, el seu èxit dins el recurs. El treball dels conflictes que sorgeixen en el dia a dia, la recuperació dels joves quan estan en moments de crisi personals, la motivació del jove per a l'aprenentatge, l'establiment de relacions positives amb els altres i amb ells mateixos i el treball d'acceptació i compliment de la normativa del centre sovint queden en mans d'una cosa, tant vulnerable i tant forta a la vegada, com és aquest vincle entre tutor i jove.

[Fotografia 15. UEC Marianao (St. Boi de Llobregat)]

[Fotografia 17]. UEC Acis (Barcelona)

3.2.4 Elements d'enllaç amb el sistema escolar[6]

Les Unitats d'Escolarització Compartida no són un sistema educatiu independent sinó que són recursos educatius al servei de les escoles d'educació secundària i dels instituts. Per tant, es contemplen sistemes de comunicació i col·laboració per establir plans de treball conjunts amb la finalitat de desenvolupar les funcions mútues que cada centre – institut i UEC- té assignat en el que vol ser un recurs d'escolarització compartida (Gràcia, s/d).

[6] Aquest apartat s'ha realitzat a partir de la documentació oficial sobre les Unitats d'Escolarització compartida i una entrevista realitzada a Rosa Maria Calmet Sangenis, Inspectora d'educació i coordinadora de les UEC als serveis territorials del Vallès Occidental.

Si revisem la normativa i funcionament de les Unitats d'Escolarització Compartida queden sistematitzats tres elements que busquen aquest enllaç amb l'escola en concret i amb l'escolarització obligatòria en general: La tutoria compartida, les mateixes competències de referència, una acreditació comuna i una escolaritat compartida. Ara bé, també veurem que hi ha condicions i particularitats relatives a la situació i l'experiència d'aquests joves a l'institut i també a la diferència entre el funcionament de les UEC i el dels instituts que dificulten poder-les dur a terme de manera general i naturalitzada.

Tutoria compartida

Tal i com hem vist, la tutoria és un nucli important de la tasca que es realitza a les Unitats d'Escolarització Compartida.

Entenent que un desenvolupament íntegre i exitós d'aquests joves segueix sent responsabilitat de l'institut, s'estableix que l'acció tutorial ha de ser compartida entre l'escola d'origen de l'alumne i la UEC. Així, l'adolescent té assignat un tutor de cadascun dels centres.

El departament estableix que aquesta tutoria ha de caracteritzar-se per donar un suport psicològic, emocional i social a l'alumne; orientar-lo pel que fa l'elaboració del seu projecte de futur; i informar i assessorar les famílies dels alumnes per tal de fer-les partícips i col·laboradores del procés del jove.

Tal i com s'ha exposat, la UEC ha trobat en la relació quotidiana i la creació d'uns llaços afectius una manera idònia per fer aquest acompanyament dels joves. La relació constant permet treballar les preocupacions, angoixes i conflictes de l'alumne en funció de tot allò que succeeix en el dia a dia de la vida del centre. Això deixa la figura del tutor de l'institut en una situació de desavantatge. La tutoria, a la UEC, transcendeix el sentit de trobades esporàdiques que té als instituts. I, per això, és molt complicat que un tutor d'institut que no comparteix el dia a dia amb l'alumne pugui adquirir un paper real en el suport i orientació del jove, sense haver consolidat un vincle afectiu i de confiança que el jove sí que sol establir amb el tutor de la UEC.

És per això que, a la pràctica, qui fa el seguiment i acompanyament intens de l'alumne és el tutor de la UEC.

La principal funció del tutor de l'institut durant aquest procés té lloc en el moment de derivació del jove a la UEC. En aquest punt inicial sí que fa una intervenció directe amb el noi i amb la família tot informant-los, mostrant-los i acompanyant-los al recurs que els proposa per continuar l'escolarització de l'alumne. És a dir, fent de figura enllaç entre l'institut i la UEC. Ara bé, un cop l'alumne comença a assistir a la UEC el professor fa un pas enrere pel que fa l'atenció directe amb el jove. I, d'alguna manera, la situació de rebuig amb què el jove marxa d'aquesta institució demana que l'escola prengui un segon pla. Així, durant tot aquest procés el tutor manté un rol formal a nivell acadèmic i administratiu. I, les seves principals funcions tenen a veure amb l'assistència a les reunions trimestrals amb el professional de la UEC per tal de fer-se partícip de l'evolució de l'alumne i amb la seva col·laboració a l'hora d'establir aprenentatges a prioritzar i criteris d'avaluació. És a dir, com a figura de mediador formal entre els dos centres i per tal de mantenir informat el claustre de l'institut de la situació i evolució de l'alumne.

Si, després de un curs d'escolarització del jove a la UEC es valora que pot fer un retorn al centre d'origen per cursar alguna de les matèries, la figura del tutor de l'institut torna a fer un pas endavant per valorar les possibilitats d'incorporació de l'alumne i acompanyar-lo en la seva reintegració i reprendre una acció tutorial directe.

Competències i acreditació única.

Com tot projecte de diversificació curricular, l'escolarització a la UEC es caracteritza per treballar les mateixes competències globals que a l'etapa de secundària obligatòria i ser reconeguda amb la mateixa titulació que aquells qui la cursen en els instituts.

El departament estableix els àmbits que cal treballar a nivell formatiu, i que caldrà recollir en el projecte educatiu de cada alumne. Queda establert que el programa que els alumnes cursen a la UEC ha de referir-se a tres àmbits. Un de caràcter lingüístic i social; un de científic i tecnològic; i un àmbit pràctic.

L'àmbit de caràcter lingüístic i social inclou els aspectes bàsics corresponents a les llengües i les matèries socials. A la UEC es realitza aquesta informació en forma d'assignatures instrumentals de formació bàsica, lectura, cultura general i coneixement de l'entorn. L'adaptació de l'ensenyament al punt d'arribada dels joves, l'organització en grups reduïts i, en algunes ocasions, el desenvolupament d'estratègies innovadores per fer aquests aprenentatges ajuda els joves a fer-se competents en aquests àmbits. No obstant, és poc realista pensar que s'hi puguin fer al nivell que estableix l'escolarització obligatòria als instituts. Mentre als instituts se sol treballar en l'àmbit de la crítica i del comentari de text, sovint a les UEC s'han de centrar en la consolidació de les habilitats bàsiques de comprensió i escriptura.

Pel que fa els àmbits científic i tecnològic i l'àmbit pràctic queden pràcticament fusionats. Els joves treballen les competències en relació a l'àrea de tecnologia a partir de l'aprenentatge de tallers. Adquireixen coneixements i habilitats en relació a oficis, a la manera de treballar els materials, de manipular màquines i de fer creacions artístiques a la mateixa vegada que entrenen habilitats per a la vida adulta i professional. Això garanteix que els aprenentatges siguin significatius i motivadors per als joves. Els alumnes es fan competents en tècniques concretes i aplicades que difícilment es poden treballar als instituts. Això sí, ho fan en detriment dels coneixements més teòrics que es treballen a l'institut. Mentre a la UEC s'aprèn sobre tot allò tangible, a l'institut se sol treballar l'abstracció, l'aplicació de teories i la comprensió dels conceptes matemàtics que no sempre queden aterrats a la realitat dels joves.

L'assignatura que es realitza amb menys variacions entre un i altre centre és l'educació física. És la matèria que presenta una naturalesa més diferent a les altres i posa en joc habilitats en què els nois solen destacar. I per tant, una assignatura que les UEC modifiquen poc o gens en el moment d'incloure-la en el seu currículum.

Aquest tipus d'escolarització es completa amb l'aprenentatge d'habilitats personals i socials. Per això, dins el document que regula els programes de diversificació curricular s'apel·la a la importància de valorar l'assistència regular a classe, la puntualitat, la correcció en el tracte amb els altres, la responsabilitat, l'ordre, la constància i la

iniciativa. És a dir, a les UEC, l'aspecte actitudinal pren una forta rellevància a l'hora de fer la valoració global dels alumnes. Sobretot, tenint en compte que és el motiu pel qual aquests joves han estat derivats a un altre recurs. És per això que aquest àmbit sol tenir molt de pes a l'hora de valorar el procés de l'alumne al centre extern.

Quan els joves han acabat el seu procés a la UEC, els educadors han de valorar quins alumnes opten a l'acreditació de l'Etapa Secundària Obligatòria. Això desencadena polèmiques i dilemes entre els professionals. Els educadors fan valoracions constants per comunicar als alumnes, famílies i els professionals del centre les evolucions i processos de l'alumne, però ho fan en funció dels criteris d'escolaritat a la UEC, de les matèries que cursen allà i dels objectius establerts a partir de la situació de partida de l'alumne. Això ofereix uns clars indicadors i idea sobre l'evolució i procés que està realitzant el jove. I, en la majoria de casos, hi ha una evolució positiva dels educands respecte el seu punt de partida.

L'avaluació es complica quan ha de vincular-se a l'acreditació de l'etapa secundària obligatòria. Si bé els educadors solen percebre un greuge comparatiu entre el nivell de partida i el nivell de sortida, també segueix havent-hi molta diferència entre el nivell de sortida i el requerit per l'Etapa de Secundària Obligatòria. I, per tant, els educadors es troben davant de dilemes que tenen a veure amb una tensió entre les competències objectives a assolir i el criteri d'atenció a la diversitat, que porten aplicant tot el curs.

Amb totes aquestes complicacions, els educadors han de fer una proposta d'aquells alumnes que opten a la titulació, que ha d'anar justificada amb l'assoliment de les competències base de quart de secundària. I l'institut ha de donar el vistiplau a la proposta de la UEC per tal de que la obtenció del títol es faci efectiva. Tot i que l'execució i l'avaluació de l'alumnat es fa per part dels educadors de la UEC, les titulacions són tramitades des de l'institut on els alumnes segueixen matriculats.

Escolarització compartida

La derivació d'un alumne a una UEC contempla dues opcions d'escolarització: fer-ho a temps complert en el nou recurs o a temps parcial per tal de seguir cursant matèries

en el centre d'origen. A la pràctica quasi la totalitat de joves que són derivats a una UEC realitzen la seva escolarització en aquest nou recurs a temps complert.

Cal tenir en compte que els joves que comencen la seva escolaritat a la UEC surten d'una relació molt conflictiva amb l'institut. Les provocacions, els conflictes, la transgressió de les normes, les contestacions i les males paraules han protagonitzat la relació en els darreres mesos o cursos del jove a la institució. Per això, el més natural és que ni la predisposició del jove ni la del centre sigui bona per establir llaços molt estrets entre l'alumne i el centre escolar. El jove necessita fer un procés de reconciliació amb l'aprenentatge, amb l'autoritat i, sovint, amb ell mateix. Necessita veure's en un rol diferent que el permeti, en algun moment, recuperar una relació més normalitzada amb l'institut. És per això que, com a mínim, durant tot un primer curs, els joves assisteixen a la UEC durant tot l'horari. I, menys en comptades excepcions, no se sol realitzar l'escolaritat compartida des d'un inici.

Després, el més natural és que un cop l'alumne porta un curs i mig a la UEC es pacti el retorn d'aquest alumne a l'institut per tal de cursar una o dues matèries concretes. Cada jove té el seu procés i n'hi ha que allarguen l'escolarització un tercer curs per tal de poder dur a terme aquest procés compartit amb l'escola. Quan es dóna aquest retorn normalment es fa per tal de cursar crèdits molt concrets on els alumnes se sentin mínimament còmodes i puguin tenir èxit. Per això, les activitats que cursen als instituts solen ser tutoria i educació física. Cal tenir en compte que el procés de derivació i retorn és du a terme en un temps molt acotat i que, per tant, el procés de reconciliació, aprenentatge i reintegració que és pot fer també té uns límits evidents.

Sigui com sigui, el retorn a l'escola – més enllà de quins siguin els crèdits que es realitzen- es valora com un signe de maduresa i de capacitat de gestió per part de l'alumne. Si bé no es pretén que el jove pugui compartir una classe instrumental en la seva classe ordinària, pel tipus de contingut i la metodologia amb què es realitza, es valora que hi hagi una predisposició diferent i, sobretot, una assimilació d'allò que ha costat tant d'integrar per aquests joves: la normativa de la institució escolar i la convivència dins uns paràmetres establerts.

3.3 Un recurs posat en qüestió

Algunes de les característiques i particularitats de les Unitats d'Escolarització Compartida com a recurs per atendre la diversitat han fet despertar polèmica dins el col·lectiu de professionals de l'educació. De fet, ja en el moment en què es va plantejar la creació d'un recurs diferenciat, amb les Unitats d'Adaptació Curricular a les escoles, es va generar certa agitació i controvèrsia dins la comunitat educativa.

El plantejament d'un recurs alternatiu a l'educació general que permetia una adaptació significativa dels continguts i metodologies va generar debats entre els diferents agents educatius. Es tractava d'un pas important pel que feia la diversificació curricular en el marc d'una reforma educativa que havia fet una aposta per a la comprensió i la inclusió. El Departament va organitzar unes jornades per parlar, debatre i reflexionar sobre l'encaix d'aquests recursos en una etapa d'escolarització obligatòria.[7] El nucli base de la discussió d'aquelles jornades va ser la tensió que es produïa entre els continguts establerts per decret en una etapa obligatòria i les necessitats que tenia un col·lectius pels que l'escola no semblava ser ni significativa ni efectiva. Per una banda era clar que no es podia oferir "més del mateix" a joves als qui l'escola no havia sabut donar resposta però, alhora, els preocupava deixar de garantir una mateixa oferta formativa per a tots en l'etapa d'escolarització obligatòria (Onrubia, 1999).

Els debats, les polèmiques i la posada en qüestió sobre aquests recursos s'ha mantingut vigent i, al dilema sobre els continguts que s'ofereixen, s'hi han anat afegint d'altres. Amb l'aparició i la consolidació de les Unitats d'Escolarització Compartida es van obrir altres debats que majoritàriament han girat al voltant de la segregació que pot suposar separar físicament els alumnes i educar-los mitjançant pràctiques educatives, continguts i metodologies diferenciades.

[7] Es van realitzar uns seminaris de Formació per a l'organització i funcionament de les Unitats d'Adaptació del Currículum

Un dels principals arguments o criteris que s'han usat a l'hora de titllar les Unitats d'Escolarització Compartida com un recurs segregatiu és la separació física que hi ha entre aquest recurs i els instituts.

Estèticament, la mesura ha cridat l'atenció i ha alarmat a alguns grups de la comunitat educativa. Aquells joves que presenten una necessitats derivades de la inadaptació al medi escolar són educats fora de les parets i de l'espai físic de l'institut. Ja no comparteixen esbarjos, entrades i sortides amb la resta de l'alumnat del seu curs. Tampoc professorat, aules, i, molts cops, tampoc el mateix horari d'escolarització. Es trenca amb aquest habitat i dia a dia en comú que proporciona el fet d'escolaritzar-se en un mateix recinte educatiu. I, això, per alguns és agosaradament segregatiu (González, 2008).

I, de fet, dins els instituts, es viu la derivació d'un alumne a una UEC com un allunyament i desvinculació del jove. Tot i que els nois segueixen matriculats al centre, la qüestió física evoca a una separació i delegació de la responsabilitat pel que fa la seva tasca educativa. En alguns casos es viu amb certa inquietud i amb l'angoixa de no haver pogut arribar a les necessitats educatives d'aquests nois. En d'altres amb un cert descans i alliberació per part de professors i centres escolars que s'han sentit desbordats per la situació (Galán, Castillo i Pellissa, 2012).

Ara bé, el cert és que, tal i com han reivindicat alguns educadors del camp social, en moltes situacions, les integracions físiques no han evitat les marginacions reals d'alguns alumnes (Muro, 1996). En aquesta línia, Moreno (1999) explica com en els mateixos instituts es poden posar en pràctica mesures que tenen un caràcter segregatiu tot i aplicar-se en el mateix edifici. La formació de grups segons el nivell de conflictivitat dels alumnes; el fet de seure els alumnes que generen problemes sols en un racó de l'aula per evitar que distorsionin l'ambient de treball; i la expulsió dels joves de la classe, tot enviant-los a passar llargues estones a la sala de guàrdia del institut, als passadissos, o al carrer pot ser molt segregatiu. I, aquest tipus de mesures, més enllà de separar momentània i circumstancialment als joves del funcionament ordinari de les aules genera en ells una experiència de separació envers la institució escolar. I,

per això, Moreno explica l'absentisme com una conseqüència de totes aquestes pràctiques que tenen lloc a l'institut.

Per això, hi ha qui diu que aquella pràctica autènticament marginadora és la que no pot connectar amb les necessitats dels alumnes i que, en aquest sentit, l'escola, a vegades ha estat una entitat excloent (Mateu, 1998). Des d'aquesta perspectiva es posa més èmfasi en la capacitat per connectar amb les necessitats que tenen aquests joves i oferir-los eines concretes que els permeti una integració. I s'entén la incorporació d'aquests joves en un sentit més ampli, pensant en l'àmbit social, comunitari i laboral, més enllà de la institució escolar. En aquesta línia, Funes (1997) parla de les UEC com a entitats mediadores que poden generar ponts entre els joves i l'entorn per reconstruir relacions que solen estar molt castigades. Per tant, un altre argument que s'usa per defensar la idoneïtat d'aquests recursos és la qualitat de la seva tasca educativa.

Ara bé, tal i com hem vist, la realitat de les UEC és molt diversa i hi ha molta divergència entre elles i les seves propostes educatives. I hi ha professionals d'aquest àmbit que consideren que no totes les UEC tenen els recursos apropiats per fer una tasca educativa de connexió i integració amb l'entorn (Gasch, 2006). Des d'aquesta perspectiva les UEC no són segregatives de per se, sinó que ho són si les pràctiques educatives que ofereixen no estan a l'alçada de les necessitats del col·lectiu que hi assisteix.

Amb tot, veiem que el debat sobre les Unitats d'Escolarització Compartida és viu i complex. I que es llegit des de diferents perspectives segons els rols en què es troben els professionals respecte aquests adolescents. Ara bé, després d'haver abordat tots aquests plantejaments i punts de vista ens falta considerar la opinió i la veu dels autèntics protagonistes. És a dir, dels joves que són escolaritzats a les UEC.

Hem pogut veure i sentir als joves de les entitats en què s'ha fet el treball de camp. Els joves parlen de com s'han sentit acollits en aquests recursos. Expliquen que si falten un dia tothom ho sap, que se senten a gust, que tenen ganes d'anar a la UEC pel matí, que allà saben perquè aprenen, que són com una família, que se senten compresos, que els educadors es preocupen per ells i que tenen un lloc on explicar què els passa.

En definitiva, expliquen l'experiència a aquests recursos com una experiència de reconeixement i valoració personal. Com un lloc que els ha resultat significatiu per a les seves vides, on aprenen coses útils i on se senten acollits.

També és fàcil percebre aquesta experiència tot veient el procés que fan als joves des què entren a l'entitat fins a que surten. Nois que a l'institut eren absentismes i que a les UEC assisteixen amb constància; joves que es presentaven amb els posats apagats i la mirada perduda i que ara es mostren il·lusionats; adolescents que no tenien expectatives i que ara pensen en possibilitats per formar-se i treballar; joves que transgredien constantment la norma i que la comencen a respectar; nois molt tancats amb ells mateixos que s'han obert a la relació amb educadors i companys; i joves que és mostraven molt "passotes" a les classes, que han començat a motivar-se i implicar-se amb les activitats. Cadascun al seu ritme i amb les seves particularitats però el cert és que és fàcil detectar un progrés i evolució general en els joves que entren a les UEC. I, el testimoni d'experiències d'èxit, en nois que havien fracassat en la institució escolar, sembla pesar més que qualsevol altre argument.

4. CONCEPTE DE PRÀCTICA EDUCATIVA

4.1 Introducció. Les pràctiques com a unitat d'anàlisi.

Davant la polèmica discussió sobre si les estructures socials determinen els individus (objectivisme) o són les accions individuals i personals les que creen els paràmetres socials (subjectivisme), hi ha hagut corrents de l'àmbit de la sociologia i la psicologia que han estudiat el concepte de pràctiques culturals com a unitat d'anàlisi d'allò que configura l'individu (Giddens, 1995).

S'entén per pràctiques culturals aquelles activitats que estan establertes socialment per atansar una finalitat concreta. Es tracta d'un espai d'activitat que implica a un grup de persones a participar duent a terme una sèrie d'accions i rituals i atenent a una sèrie d'expectatives normatives establertes. No parlem, doncs, d'accions aïllades i espontànies sinó d'un entramat d'actes que estan pensats i configurats en i per una tradició social. L'agricultura, la cuina o el futbol són exemples de pràctiques culturals (Cole, 1999; MacIntyre, 1987).

Els qui han defensat la idea de pràctiques com a unitat d'anàlisi del comportament humà, les consideren el punt d'encontre entre allò que culturalment heretem i l'acció individual de cada persona. I per tant, parteixen de la premissa que, ni som subjectes passius dins un marc social determinats per les estructures, ni podem concebre'ns amb una llibertat il·limitada. Dins aquesta concepció, les pràctiques o activitats socials s'entenen com un espai on s'expressa el caràcter de relació, dinamisme i reciprocitat entre l'individu i la societat (Giddens, 1995).

Les activitats o pràctiques socials es veuen com allò que està conformat per tot el llegat i tradició cultural acumulada al llarg de la humanitat però, a l'hora, com un marc possibilitador en què els subjecte pot dur a terme accions, donar us propi als productes culturals i, fins i tot, transformar-los influint en la societat. Així per exemple, les persones que se sumen a un partit de futbol saben que queden subordinades a una normativa, un funcionament i un rol concret. Hi ha un temps, un espai i uns materials definits per dur a terme la pràctica. A la vegada tots aquests límits són possibilitadors

perquè constitueixen una manera pautada de passar-s'ho bé amb altres persones, de jugar amb igualtat de condicions i de fer esport en grup. I, naturalment, a partir de la pauta donada els diferents grups que li donen vida la poden anar variant i modificant. I per això trobem diferents tipus de futbol adaptat per les casuístiques particulars del propi habitat i preferències dels grups que hi participen (Engeström, 1987).

A nivell social s'ha considerat útil i eficaç sistematitzar i consolidar activitats a les quals les persones s'hi poden sumar per formar part dels grups, la comunitat i la societat en general. A partir d'aquests espais s'acumula i es transmet coneixement útil per sobreviure i donar resposta a les necessitats que compartim com a éssers humans.

Per això, d'ençà que naixem ens trobem immersos en una sèrie d'activitats. Les persones que tenen cura i es fan càrrec de nosaltres escullen en quines tasques i activitats ens impliquen quan encara depenem d'una figura adulta. Ens duen al parc a jugar, ens seuen a taula per dinar o ens posen a la banyera per tenir cura de la higiene. Aquestes pràctiques es van seguint d'altres de molt diverses durant el transcurs de la vida. Activitats familiars, amb els amics, a l'esplai, esportives, escolars, laborals, entre d'altres. Cadascuna d'elles es vincula amb diferents finalitats: lúdiques, de manutenció, d'higiene o de relació.

Es tracta d'espais on se'ns transmeten qüestions de socialització com ara les normes, el fet de viure a la comunitat o el llenguatge com una eina de comunicació. Però també, activitats on som i ens desenvolupem amb un paper actiu i no només de mers receptors. Dins aquests entorns de socialització primària els infants juguen, fan castells, es gronxen, expressen els seus desitjos. I per tant, participar a les pràctiques ens du a la connexió amb un marc cultural que ens dibuixa límits però alhora també possibilitats. Ja que, gràcies aquest marc d'activitats les persones podem atendre a qüestions subjectives com son la posada en marxa d'accions, les nostres habilitats i preferències i les pròpies emocions (Rogoff, 1993).

4.2 Les pràctiques educatives

4.2.1 Origen i singularitat de les pràctiques educatives

A través de les pràctiques culturals, les persones podem adquirir nous coneixements, procediments i continguts amb què no comptàvem abans d'implicar-nos-hi. Participar de certes activitats socials com una reunió de veïns, una activitat culinària o un esport en equip ens ajuda a adquirir molts hàbits i procediments per mimesis, còpia, assaig-error o per algun altre mecanisme d'interiorització. De manera natural, en relació a estímuls de l'entorn, podem aprendre, modificar el nostre comportament, interioritzar idees i incorporar nous esquemes. I, per tant, el fet que una pràctica pugui ser formativa només requereix d'una persona amb capacitat per aprendre.

Ara bé, quan parlem de pràctiques educatives, no només parlem de pràctiques que necessiten d'una capacitat d'aprenentatge per part d'un subjecte, sinó d'activitats rere les quals hi ha una intenció d'ensenyar. És a dir, parlem d'aquelles pràctiques que són motivades per una voluntat conscient que té com a finalitat transmetre uns continguts, fer viure una experiència, passar uns coneixements o compartir una manera de fer amb alguna altra persona. Tot plegat, amb la idea que algú que és menys destra en algun àmbit pugui apropiar-se d'algun cosa nova que l'ajudi en la pròpia vida (Puig, 2012).

Si bé hi ha pràctiques culturals que deixen entreveure la presència d'elements formatius per a la persona que hi participa, sempre solen anar barrejades amb altres finalitats: lúdiques, de relació, de socialització, entre d'altres. Tanmateix, quan parlem de pràctiques educatives ens referim a activitats, la finalitat principal de les quals és formar algú en algun aspecte. I per tant, tot i que també puguin complir alguna altra funció, l'origen i el motor que la posa en marxa té a veure amb la idea d'ensenyar a algú. I les altres finalitats que pugui assolir la pràctica quedaran subordinades a l'educativa.

Quan podem parlar amb majúscules de l'existència de pràctiques educatives és amb el naixement de la institució educativa. L'escola deu la seva aparició al fet que es

considera que la cultura s'ha fet massa complexa com per confiar que, de manera natural, cada persona adquirirà els continguts necessaris en llurs nuclis socials. I per tant, es decideix constituir una institució que essencialment s'encarregui de pensar, dissenyar i posar en marxa pràctiques que tinguin com a finalitat última educar aquells més jovenets per poder-los transmetre el llegat cultural acumulat al llarg de la història.

En aquest context es consoliden unes pràctiques que tenen una intencionalitat explícita, pronunciada i protagonista de transmetre un contingut a una tercera persona que es troba en una situació de menys expertesa.

El fet que la intencionalitat educativa sigui l'eix fonamental d'aquestes noves pràctiques a les que anomenem educatives les dotarà d'un sentit diferent a les culturals. La consciència educativa tenyirà tota la pràctica modificant els rols dels participants, les finalitats que persegueix, els entorns on es du a terme, allò que s'espera dels actors que hi participen, el que defineix el seu èxit o fracàs, entre d'altres. Rere aquestes pràctiques hi ha una ment pensant que té al cap on vol dur els educands i que, en funció d'això, fa el disseny d'una activitat que té uns trets específics, i no uns altres.

4.2.2 Les practiques com a unitat d'intervenció educativa

La premissa segons la qual el comportament humà s'explica tenint en compte l'entorn social i cultural i la subjectivitat de cada persona ens implica considerablement a nivell educatiu. Si per entendre el comportament humà ens fixem en les activitats socials se'ns obre una via rellevant a la hora d'intervenir sobre els educands. Si entenem que la consciència, la mentalitat i la personalitat es conforma en el dinamisme i relació que s'estableix entre els components i mediadors culturals i l'acció individual, la unitat d'intervenció educativa és clara. Cal posar en marxa pràctiques que, de manera intencionada, facin viure un tipus d'experiència concreta als educands (Puig, 2012).

El disseny i la posada en marxa d'activitats en el si d'una institució educativa ens permet crear marcs d'activitats que persegueixen una voluntat explícita. Es tracta

doncs, d'una manera de desafiar les limitacions del grup social amb què hom ha nascut i fer que els infants i joves es posin en contacte directe amb un ambient més ampli. Per tant, forjar una intervenció educativa basada en pràctiques obre possibilitats a què els educands puguin viure un tipus d'experiència que potser no està garantida en els seus nuclis més immediats (Dewey, 1971).

Mitjançant la creació de pràctiques o medis podem suscitar un tipus de comportaments i inhibir-ne uns altres, provocar experiències que generin unes emocions, fer viure valors i formar el pensament del nostre alumnat. Les pràctiques educatives generen un medi que recull els llegats culturals que considerem essencials per a una vida plena a l'hora que conviden a que cada jove s'impliqui amb tot el que és. I la posada en joc d'aquest binomi és quelcom que educativament té un gran poder per estimular el creixement de les persones.

Generar una pràctica educativa implica dissenyar un medi on els infants i joves poden fer, manipular objectes, debatre, pensar i calcular. I per tant, és tracta d'un mitjà que no deixa que ningú es perdi l'oportunitat d'entrenar-se en el domini i l'ús d'elements mediadors culturals que, no només facilitaran la seva acció, sinó que poden transformar l'estructura de les seves funcions mentals. És tracta de considerar i posar a l'abast de tothom aquells elements culturals de manera que cada persona pugui obrir-se a noves possibilitats d'actuació i funcionament, i fins i tot, ser capaç de modificar la cultura (Puig, 2003).

Així, les pràctiques educatives fan una clara aposta per no deixar a l'atzar la formació i per procurar certes experiències considerades com a rellevants per a un desenvolupament i creixement íntegre. Dit en altres paraules, és tracta de la única opció que permet crear un medi que asseguri que tots els infants i joves viuen certes experiències vitals per conformar la seva identitat.

El fet que les pràctiques educatives s'hagin considerat com un element essencial per influir en els educands ha fet que alguns autors parlin dels educadors com a constructors de bon medis i com a amfitrions que conviden als alumnes a què els usin.

4.2.3 Característiques generals de les pràctiques educatives

La importància que aquest concepte ha adquirit a nivell educatiu ha provocat estudis i investigacions per tal de descriure, sistematitzar i analitzar allò que ens referim quan parlem de pràctica educativa[8]. A continuació presentem aquelles característiques de pràctica educativa són significatives per definir-les sigui quin sigui l'àmbit d'intervenció en què ens trobem (Puig, 2003, 2008).

És una activitat conformada per un curs d'esdeveniments encaminats a un objectiu.

Les pràctiques prenen forma amb la seqüenciació de successos que queden entrellaçats entre sí i que condueixen a l'educand cap a un lloc concret. Dit en altres paraules, la pràctica educativa estableix un camí senyalitzat a través d'accions concretes a realitzar que pauten tant el procés com la meta a la què arribar (Goodnow, 1995).

A mode d'exemple, quan es fa un debat a classe, s'estableix una sèrie d'esdeveniments i/o accions tals com: triar el tema de debat, assignar les postures a favor i en contra, nombrar un moderador, exposar els arguments i establir les conclusions del debat.

En realitat, podem simplificar-ho dient que les activitats estan conformades per un conjunt de passos – a vegades més simples i a vegades més complexes- que fan que l'educand, de manera natural i pautada arribi a l'objectiu de la pràctica. En el cas dels debats, poder dialogar i contrarestar els punts a favor i en contra sobre un tema.

Cal diferenciar la finalitat pensada per l'educador i l'objectiu que busca l'alumne o educand.

La finalitat és la que mobilitza a l'educador a fer un disseny específic de pràctica i té a veure amb els continguts, conceptes, valors o procediments que vol treballar. La finalitat no s'assoleix duent a terme un sol cop la pràctica sinó que l'educand la va vivint i adquirint a mesura que posa en marxa les accions que se li demanen. Amb el terme objectiu ens referim a allò que persegueix l'educand i que el mobilitza a realitzar

[8] Aquest apartat està basat en els estudis realitzats per Josep Maria Puig, resultats recollits en les obres "Feina d'educar" i "Prácticas Morales".

les diferents accions que se li proposen. En tracta d'allò que, davant els ulls dels educands fa que la pràctica tingui un sentit (Goodnow, 1995).

Seguint amb l'exemple de la pràctica del debat, pels alumnes l'objectiu seria establir els punts a favor i en contra d'un determinat tema que tingui un interès. En canvi, per l'educador, això és l'excusa per a la finalitat que té al cap amb la pràctica educativa: que els joves aprenguin habilitats dialògiques, que sàpiguen argumentar una opinió, escolar als seus companys, rebatre i dur a terme un exercici d'intercanvi d'idees.

Tenir clar els objectius i les finalitats és importants de cara a evitar realitzar pràctiques per inèrcia, sense considerar les necessitats educatives dels joves i els seus interessos. La gran crítica que s'ha fet a la institució escolar és que els objectius de les pràctiques que es duen a terme no sempre són explícits ni massa significatius pels alumnes.

Té una dimensió col·lectiva

Les pràctiques educatives demanen un cert concert, acord i predisposició per part de diferents actors. La complexitat de les pràctiques exigeix la implicació de diversos membres als quals se'ls assignen rols determinats.

Reprenent l'exemple, la realització d'un debat implica que un grup de persones es posicioni a favor d'un tema, un altre se situï en contra i la figura d'un moderador. I la pràctica no podria desenvolupar-se si les diferents persones que la conformen no adoptessin els rols determinats que els són requerits.

També és cert que dins la dimensió col·lectiva implícita en qualsevol pràctica educativa podem trobar diferents nivells d'intensitat en la cooperació i intercanvi que s'estableix entre les persones. Poden haver-hi pràctiques que demanen de la coordinació contínua entre els participants, i activitats en què els membres comparteixen un mateix espai però on els moments d'intercanvi són molt puntuals. Val a dir, per això, que les pràctiques educatives tenen una dimensió de col·laboració garantida pel fet que sempre hi ha la figura d'algú (normalment l'educador) que ajuda i guia al seu alumnat (MacIntyre, 1987).

Tenen un sentit social

Les finalitats de les pràctiques giren al voltant continguts que la comunitat considera rellevants per participar-hi plenament. Allò que es treballa versa sobre temes que es perceben com a cabdals per moure's i desenvolupar-se en la comunitat.

Així, rere la pràctica educativa de fer debats a classe hi ha la idea que aprendre habilitats dialògiques resulta quelcom rellevant per desenvolupar-se en els diferents espais comunitaris. Opinar sobre quelcom amb arguments, escolar als altres i rebatre una idea són procediments que podran ser útils en una negociació, en una reunió de veïns o de cara a participar en una associació.

Des de fa uns anys, en el sector escolar, ha pres rellevància el discurs de l'aprenentatge per competències i, de fet, actualment, el currículum de l'escolarització obligatòria està definit en aquest termes. La idea de les competències vol posar de relleu el fet de poder usar els coneixements, d'adquirir procediments de l'àmbit de la lògica, la llengua, el món i la ciència que els permeti un desenvolupament íntegre en la societat del segle XXI. Així, saber dur a terme un debat dóna eines als joves per participar de la vida política del veïnat i la comunitat.

Es duen a terme en situació de laboratori

Diem que es duen a terme en situació laboratori perquè tenen lloc en una medi artificial, que normalment no correspon amb l'espai on es duen a terme les activitats socials.

A més, sempre hi ha un educador que guia el procés d'activitat de l'educand. En tot allò que fa l'infant o el jove hi ha un marc educatiu. Això ofereix la possibilitat de simular una activitat social sense exposar els aprenents a tots els rigors, dificultats o amenaces que hi ha a la realitat. Hi ha una figura adulta que protegeix, guia i disculpa els alumnes durant el procés d'adquisició de destreses (Shön, 1992).

Seguin amb l'exemple del debat a l'aula, si a un jove li falten arguments per defensar una idea, comptarà amb un professor que li proporcioni ajut o amb un company amb qui compartir idees i inquietuds. Es tracta d'elements que ajuden al jove a entrenar-se

i diem que ho fa en una situació laboratori perquè, si un dia participa en un debat polític no comptarà amb aquests ajuts.

Tot i la intenció de que aquestes simulacions s'assemblin a la vida real, és sabut que una de les limitacions més importants de l'escola és la descontextualització d'allò que es fa i de com disten els procediments i espais on els alumnes realitzen les pràctiques o activitats educatives en relació a allò que es troben a la vida real.

Les pràctiques són vives. Es nodreixen de la cultura i l'activitat humana.

Es tracta d'activitats que, encara que recullen el llegat cultural de les societats, estan buides de sentit si no hi ha un grup de persones que se les faci seves. Són les accions, els pensaments, els sentiments de les persones que es posen en joc allò que les fa romandre al llarg de la història. Són vives perquè cada grup de persones humanes, amb la seva realitat, les singularitza. I perquè no romanen estables i impassibles davant els canvis socials, sinó que es van renovant, reinventant i adquirint nous sentits (Bourdieu, 2000).

I per tant, la pràctica d'un debat en sí es buida de sentit i, fins i tot, queda morta, sinó hi ha un grup de persones que es posin a discutir la seva opinió sobre un tema de preocupació social.

4.3 Característiques de les bones practiques educatives a les UEC

4.3.1 Introducció

Si bé les pràctiques educatives comparteixen trets generals que acabem d'exposar, en el moment d'aterrar-les amb poblacions, recursos i realitats concretes els equips educatius dissenyen activitats amb característiques que puguin donar resposta a cada necessitat concreta. De fet, quan dissenyem les pràctiques educatives allò que tenim en ment són les persones que tenim davant, com arriben, quines necessitats tenen i cap a on volem que vagin (Escudero, 2009).

Per tant, quan els educadors de les Unitats d'Escolarització Compartida es posen dissenyar pràctiques educatives ho fan pensant en uns joves concrets, i no uns altres.

Tenen al cap nois i noies que arriben d'una experiència de fracàs, de rebuig i de desencant amb el sistema educatiu i amb l'aprenentatge. Pensen en adolescents que estan desmotivats, que venen amb les motxilles carregades de desànim, frustració i patiment; joves, que com hem vist en el capítol 1, 2 i 3, no s'han entès amb la institució educativa, amb els membres que formen part d'ella i que sovint tampoc tenen una relació positiva amb els seus nuclis més propers. Joves que, amb un sentiment d'esgotament per les ferides que els han anat marcat, s'han fabricat un posat de "noi dolent" que els allunya afectivament dels altres i, fins i tot, de si mateixos.

Per això, les pràctiques educatives que ens trobem a les Unitats d'Escolarització Compartida tenen unes característiques particulars que les defineixen i els donen una identitat. Es tracta de pràctiques que giren entorn la idea de reenganxar a joves que han volgut desconnectar de tot. I per tant, pràctiques essencialment sensibles a la idea dels vincles, les connexions i les relacions amb tot allò envolta els nois, incloent-se a si mateixos.

A continuació ens proposem sistematitzar els trets característics de la naturalesa d'aquestes pràctiques. Per fer-ho ens hem inspirat en alguns elements, ja explicats anteriorment, descrits per Puig (2003) tot aterrant-los i adaptant-lo a la nostra realitat concreta: les UEC.

Característiques pràctiques educatives	Característiques pràctiques a les UEC
-Curs esdeveniments encaminat a un objectiu -Motivada per una finalitat de l'educador i un objectiu per a l'alumne. -Té una dimensió col·lectiva -Té un sentit social -Es du a terme en una situació de laboratori -Les pràctiques són vives	-Curs d'esdeveniments rutinaris -L'alumne persegueix un objectiu clar i significatiu -Expressen valors -Preparen per a situacions socials. -Es duen a terme en un entorn contextualitzat -Guien la participació dels joves

4.3.2 Curs d'esdeveniments rutinaris

Els joves que van a les UEC surten rebotats de l'activitat escolar i, en general, mantenen resistències a sumar-se a les propostes que se'ls fa des d'una institució educativa. Necessiten certes pautes d'odre i conducta que els ajudin a regular la seva actuació, però a la vegada, es reboten contra tot allò que reben com a normatiu. Els educadors d'aquestes entitats han conformat les pràctiques que duen a terme amb, cursos d'accions que es repeteixen una i altra vegada. Han vist que organitzar les pràctiques conforme cercles rutinaris ajuda els nois a tenir un millor comportament durant la pràctica, a sentir-se més tranquils i segurs amb les seves actuacions i, amb això, a prendre més autonomia respecte la seva actuació (Martín, 2008).

Organitzar les pràctiques conforme accions rutinàries aporta un element clau en joves que han de fer un exercici de regulació del comportament important. Els allibera de pensar constantment allò que han de fer a cada instant i com han de reaccionar davant cada situació. D'alguna manera es dissenya un camí que és previsible per als joves i que, per tant, poden seguir de manera fluïda. Així, els adolescents se sumen de manera natural als passos proposats i ja interioritzats. Realitzen amb naturalitat cada esdeveniment sense concebre-ho com una imposició ni qüestionar contínuament allò que han de fer. Saber i tenir previst el camí els submergeix en allò correcte, els allunya de les transgressions, els ajuda a focalitzar l'atenció en allò que han de fer, els desvia dels errors i per tant, els acompanya millor en la realització de l'itinerari que té en ment l'educador.

A més, la possibilitat de predir tot allò que anirà passant els fa sentir més a gust i segurs en el procés d'aprenentatge. Saben què és allò que han de fer, què poden esperar dels seus educadors i dels seus companys i quin fruit o resultat donaran les pròpies accions. Dit en altres paraules, la predicibilitat els ajuda a controlar allò que passarà, els fa sentir-se en un ambient segur on saben quines variables es posen en joc. I per tant, els allibera dels sentiments d'inseguretat i angoixa que poden viure quan les activitats estan poc definides. La rutina els endreça, els ajuda a preveure les conseqüències d'allò que fan, els dota d'una estructura endreçada i lògica que els ajuda a sentir-se més segurs (Giddens, 1995).

Per últim, el fet que els nois i noies puguin saber allò que vindrà a continuació els dóna més control sobre la seva pròpia actuació. Els ajuda a participar més i millor de les activitats proposades, a dominar i controlar allò que se'ls demana, a expandir-se. I per tant, lluny d'anul·lar l'actuació creativa dels nois, la possibilita i potencia. Les estructures repetitives possibiliten que els joves puguin implicar-se exitosament en el curs d'accions. A més, contribueix a que puguin prendre iniciativa i puguin desenvolupar-se sense les instruccions i presència contínua per part de l'educador. I per tant, els fa més autònoms.

Són tals els beneficis d'organitzar les pràctiques de manera rutinària, que veiem com els educadors de les UEC han despertat una sensibilitat especial per fer que els esdeveniments que conformen la pràctica mantinguin una estructura repetitiva. Així, en la majoria de pràctiques observem com hi ha certes accions al principi, durant el procés i/o al final de l'activitat que donen estructura a la pràctica i que fan passar al jove per un mateix tipus d'accions cada vegada que participa a la pràctica.

Aturem-nos en alguns exemples en què copsar-ho clarament: Els joves de l'Esclat, cada vegada que realitzen el taller de fusteria es posen la bata, van agafar la peça en la qual estan treballant de l'armari, duen a terme tasques pròpies de l'ofici i, quan falten deu minuts, endrecen el material: passen raspalls per les taules, una escombra pel terra, es treuen la bata i, finalment, passen per una màquina per treure's els encenalls de fusta que els han quedat a les bambes i als pantalons.

I, amb esdeveniments d'una envergadura més gran, com és el cas de la pràctica d'hort de Cancuní els nois passen per una sèrie d'esdeveniments que sempre es repeteixen i que mantenen una lògica de repetició circular: conreen els aliments, els recullen, fan les factures i van a vendre'ls als restaurants.

4.3.3 Persegueixen un objectiu clar i significatiu

La vivència que han tingut aquests nois a l'escola és que les coses es feien "per fer". No sempre han pogut contextualitzar allò que estudiaven, entendre el perquè dels càlculs que feien o copsar l'aplicabilitat dels problemes que treballaven. El fet és que, fins ara,

se'ls ha demanat un esforç que concloïa el seu sentit en l'àmbit acadèmic i això no ha resultat eficient de cara a enganxar-los i garantir la seva motivació.

A les UEC, els educadors tenen clar que les pràctiques educatives s'han de formar al voltant d'un objectiu clar i motivador pels joves que actuï com a fil conductor i que doni sentit a totes les tasques que realitzen els nois.

Aquest objectiu anima i engresca als adolescents perquè sol complir una funció que va més enllà de l'acadèmica ja que també adquireix un sentit lúdic, social o de ciutadania. Parlar sobre un tema que interessa als nois; elaborar un producte; passar-ho bé o fer un servei per a la comunitat són alguns dels múltiples objectius que fan que els nois s'impliquin amb entusiasme a una pràctica.

Es tracta d'un motor de llançament de l'activitat que ajuda als joves a posar cara i forma a allà on es vol arribar amb les tasques que se li proposen. I per tant, a visualitzar els resultats i horitzons de la feina que se'ls demana. La presència d'un objectiu clar evita la realització de tasques sense sentit i fa que les pràctiques educatives puguin tenir una significació real per als joves. A més, participar de la creació de quelcom amb un valor i utilitat genera sentiments de satisfacció envers l'esforç i la feina feta (Makarenko, 1935).

L'articulació de pràctiques en relació a objectius fa una altra contribució especial per al col·lectiu de joves que acudeix a la UEC. Els ajuda a establir una correlació entre esforç i èxit; entre dedicació i treball; i entre actuació i conseqüència. Posar els nois en reptes mesurats prèviament pels educadors, que tenen un sentit i que són assolibles pels joves fa que se sentin capaços de treballar i esforçar-se per aconseguir-lo. Els ajuda a entendre que quan s'hi posen, ho aconsegueixen.

Els objectius poden ser més o menys ambiciosos. I en funció del grau de complexitat que tinguin els educadors estableixen un termini diferent per assolir-los. És clar que el temps, dedicació i esforç a dedicar per cuinar o fer un pastís no serà el mateix que per elaborar un curtmetratge. Per això, en el cas dels objectius a atansar a llarg termini, caldrà buscar maneres de seqüenciar petites metes que ajudin a percebre èxits durant el procés per mantenir la motivació dels nois.

Un component important de cara a garantir motivació i entusiasme dels joves serà trobar un punt d'equilibri de manera que l'objectiu suposi un repte assequible. Tant una tasca massa fàcil com una que sigui massa difícil provocaran en els joves una actitud de deixadesa i passivitat. Caldrà dissenyar un repte que els joves, amb esforç i cert ajut per part de l'educador puguin assolir. És a dir, en què s'estableixi una distància raonable entre el punt de partida dels nois i el lloc on se'ls demana arribar. La idea és garantir aprenentatge, motivació i una experiència d'èxit (Martín, 2008).

Tot i la importància que adquireixen els objectius d'aprenentatge per a què els joves duguin a terme un procés motivador i enriquidor que els impulsa a donar el millor de si mateixos, cal tenir en compte quin és el paper de l'objectiu en una pràctica educativa. En pràctiques en què l'objectiu és vistós, esperat per algú altre i ambiciós pot haver-hi el perill de pensar que, en el compliment de l'objectiu ens hi juguem tot el sentit de la pràctica educativa. Per això, cal tenir present que, més enllà de l'objectiu que se'ls proposa als nois, l'educador té en ment una finalitat educativa que pot treballar-se amb independència del nivell amb què s'assoleixi l'objectiu.

Dit en altres paraules, cal tenir en compte que l'objectiu no pot absolutitzar ni passar per sobre del procés d'aprenentatge que han de protagonitzar els joves. Així, el fet d'haver de concloure o elaborar quelcom no pot anar renyit amb mantenir una sensibilitat perquè els nois tinguin una alta participació. Tampoc pot implicar una excessiva ofuscació davant dels errors, que constitueixen la principal font d'aprenentatge. En definitiva, no es pot establir una correlació absoluta entre l'èxit de l'objectiu o resultat de l'activitat dels joves tot oblidant que l'aprenentatge es du a terme en el procés que viuen els joves.

Així els objectius poden ser motivadors, estimulats i dotadors de sentit però cal posar-los en el lloc que els pertoca perquè no es converteixin en angoixants, anul·ladors de la participació i creativitat dels joves. En altres paraules, els objectius actuen com a fils conductors però es posen al servei del procés, del curs d'esdeveniments que, en definitiva, és el que ajuda a créixer als joves.

4.3.4 Expressen valors

Els joves que van a les UEC, han sortit dels seus instituts per problemes de comportament i de regulació de la seva conducta, principalment. Ens trobem amb joves que presenten dificultats a la hora de posar-se al lloc de l'altre, de respectar una normativa o de regular el seus impulsos. Per això, no és rar percebre que la majoria de les practiques educatives són motivades per finalitats en relació a valors, qüestions ètiques i aspectes de comportament.

I per tant, ens trobem amb pràctiques que parteixen de la base que els valors, igual que les matemàtiques s'aprenen. No es tracta d'activitats en què es vulgui fer un judici constant de com es comporten els joves. Sinó de pràctiques que volen oferir als joves oportunitats per entrenar valors que els ajudin en les seves vides (Martin i Puig, 2007).

Diem que les pràctiques expressen valors perquè dissenyen un marc en què es posen en joc uns valors determinats. Per tant, els valors no es fan presents en forma de concepte perquè es generin discussions sobre què és el diàleg, el treball en equip i l'altruisme- encara que pugui haver-hi moments per a reflexionar-hi, sinó que les pràctiques posen els joves en entorns i situacions en les quals no els queda més remei que exercitar-los. En altres paraules, els valors s'encarnen i es posen en joc en forma de procediments i actuacions concretes dels participants de les pràctiques.

I per tant, en les relacions entre els joves, en els intercanvis entre educands i nois i en les actuacions i les accions que realitzen els adolescents queden cristal·litzats valors ètics com pot ser el diàleg, l'empatia, l'escolta i l'autoregulació. Les assemblees, els partits de futbol, les tutories i l'aprenentatge servei són exemples de pràctiques que situen als joves en la posició d'ajudar-se mútuament, dialogar per resoldre conflictes, treballar en equip i estar atents a les necessitats dels altres.

Així demanen als joves un afany per desenvolupar i posar en pràctica accions concretes com ara escoltar els altres o fer alguna cosa en benefici d'un tercer. Els Requereixen un esforç perquè els impliquen amb una actitud que no sol ser la que, a priori, els sortiria de manera natural. Sinó que és el marc de l'activitat la que els força a desenvolupar-se i actuar en relació a certs valors. Se'ls convida, se'ls empeny, se'ls situa en un entramat

d'accions en la qual és difícil actuar d'una altra manera. Quan uns pàrvuls demanen als joves que els ajudin a construir una cuineta pels seus jocs, els adolescents difícilment poden negar-se a posar-se al servei d'un grup d'infants que els espera, que els aplaudeix i que se'ls llencen als braços cada vegada que els veuen.

Per tant, a la pràctica educativa es respiren, es cristal·litzen i s'expressen uns valors que potser els joves han tingut poques opcions d'experimentar. Es dóna l'oportunitat als nois d'eixamplar la vista i l'horitzó sobre la visió que tenen sobre si mateixos. Els posen en la situació de viure i veure's actuant de manera diferent i, per tant, de conèixer-se en una faceta que a vegades els ha restat desconeguda.

El fet que les pràctiques expressin uns valors determinats – que a més solen anar a contracorrent d'aquells valors que els adolescents usen en la seva vida quotidiana – fa referència a una forta opció política i ètica per part de les institucions. És tracta d'oferir als joves opcions de vida, maneres de relacionar-se, formes de resoldre conflictes, i actituds altruistes a l'hora d'establir intercanvis amb tercers. Se'ls fa una proposta que xoca amb el seu *modus vivendi* i que els posa en la situació d'haver de triar quina opció de vida vol prendre. Les pràctiques educatives, en tant que expressen valors, donen la opció que els nois i noies mesurin i experimentin els beneficis i els desavantatges d'afrontar-se al món d'una manera o altra.

I per tant, es tracta de pràctiques que duen al jove a prendre decisions i a situacions realment fortes de conflicte interior com la que presentem a continuació. Un adolescent ha estat implicat en una pràctica que consisteix en col·laborar en la preparació de les festes del barri. En una de les reunions que té a l'ajuntament, és cridat des de la plaça per un dels seus col·legues amb qui normalment queden per fumar al carrer i barallar-se amb qui es trobin. En aquest moment el noi, que està apunt d'entrar a la reunió, es gira i li diu al seu col·lega que està ocupat. Acte seguit entra a l'ajuntament mentre els seus amics es queden fumant i menjant pipes al banc. En aquell moment ha pres una opció important en relació a quins valors vol que expressin les seves accions. I, de ben segur que això li generarà un conflicte intern més profund que, en algun moment el farà posicionar en relació a una opció vital. Un jove que fins ara ha estat conegut al barri pels cops de puny que donarà s'haurà de

plantejar si vol que se'l conegui per això o perquè col·labora amb entitats del barri, ja que sostenir dues identitats paradoxals entre si, en algun moment, es farà inviable.

Si, quan una pràctica genera una bona acció en un jove, els educadors busquen moments per reflexionar sobre el que han viscut, donar nom als valors que han practicat, adonar-se de què han sentit, verbalitzar i debatre què pensen sobre el què han fet i per donar sentit a l'acció realitzada, les pràctiques es tornen més complertes i permeten una consolidació més sòlida d'allò que els joves han fet i han viscut. Permeten que els nois integrin una experiència que pot haver tingut repercussió en la seva manera de comportar-se i de viure.

4.3.5 Preparen per a situacions socials

Els joves que van a les Unitats d'Escolarització Compartida comparteixen una situació de desavantatge a la hora de participar i involucrar-se en situacions socials que transcendeixin els seus nuclis immediats. És tracta d'adolescents que difícilment es veuen en activitats extraescolars, festes de barri o participant en entitats de la comunitat. Per això, la formació que reben en aquests recursos ha d'anar orientada a preparar-los per a la vida i a dotar-los de competències que els permetin moure's i desenvolupar-se en diferents entorns i donar resposta als conflictes quotidians amb què es puguin trobar.

De fet, es tracta d'alumnes que han estat expulsats del sistema educatiu convencional. D'alguna manera, abans que arribessin a les UEC se'ls ha exposat en situacions que els joves no podien encarar ja que no tenien ni les eines, ni el suport, ni un entorn que els acompanyés per a fer-ho. I, per tant, les pràctiques han de vetllar per preparar els nois perquè es puguin incorporar a situacions socials i no quedin exclosos en nuclis vitals molt reduïts que a vegades queden al marge de la resta de la comunitat.

És per això que el contingut de les pràctiques té a veure amb aquells pilars i elements que els han d'ajudar a participar i a desenvolupar-se íntegrament en la societat. Ens trobem amb pràctiques que fan un èmfasi especial en l'aprenentatge de competències. És a dir, en buscar que els joves sàpiguen fer ús dels coneixements per donar resposta a conflictes reals amb què es poden trobar. I es mira de fer un treball

de competències en tots aquells àmbits que poden ajudar al jove a vertebrar un projecte de persona íntegre: competències comunicatives, en l'àmbit del treball, en l'àmbit personal, interpersonal i de comprensió i interacció amb el món.

Dit en altres paraules, les pràctiques tenen molt presents que són preparadores per a la vida. I, per això, es nodreixen de tots aquells recursos i elements que els nois es podran trobar al món. Entren a les aules els conflictes dels joves, les notícies del diari; els contractes de feina, les comptabilitats, els problemes de càlcul i els reptes que encararan en un ofici.

La idea és entendre que la UEC és un laboratori, un lloc de simulació on els nois poden entrenar eines que, després, a la vida, podran posar en pràctica. D'alguna manera constitueixen un lloc on assajar situacions que després es trobaran portes enfora. Mentre la vida real ja seria la situació de representació de l'obra, els nois poden fer una preparació prèvia a tal exposició.

D'aquesta manera, concloem que les pràctiques no tenen el seu sentit últim en l'ús immediat de les destreses que els nois posen en joc, sinó que són també preparatòries per alguna cosa més. Les pràctiques tenen una projecció social a la vida, prenen el seu darrer sentit quan, el jove, havent adquirit eines al centre educatiu pot usar-les en el seu dia a dia.

Es busca que allò que els joves viuen a la UEC augmenti les seves possibilitats també en relació a l'entorn i als diferents nuclis vitals. Que les pràctiques els transformin interiorment donant-los oportunitats, estratègies, obrint-los portes i traspassant-los maneres d'estar i ser que puguin transferir a la seva vida i que els ajudin a connectar-se amb un projecte vital.

D'aquesta manera les pràctiques educatives a les UEC es troben en un constant equilibri entre obrir expectatives als joves, considerant les seves possibilitats reals; preparar-los per a la vida, tot transcendint els sostres que limiten les seves vides actuals; connectar-los a altres realitats, tot aprofitant els recursos de què disposen. En definitiva, en una evident disjuntiva entre allò que la població considera rellevant en el

seu dia a dia, i allò que l'entitat ha de treballar i potenciar perquè els joves s'integrin i tinguin l'oportunitat d'accedir a altres nuclis socials.

El fet de concebre els horitzons i allò que els requeriran als joves quan surtin de l'entitat suposa una preocupació important pels educadors. Si bé és clara la distància que hi ha en els aprenentatges que fan els joves des de que entren fins a que surten, també es fa palesa una diferència important entre les eines amb què surten i les que els requeriran al món.

Per tant, aquesta mirada cap a les pràctiques educatives com a preparadores per a la vida va vinculada a un neguit dels educadors, que veuen la necessitat d'un acompanyament i d'un treball continuo més enllà dels setze anys.

4.4.6 Es duen a terme en entorns contextualitzats

Fins ara, els joves s'han escolaritzat tot el dia en aules on hi havia pupitres i pissarra. I, on tot allò de què es parlava i debatia quedava en un pla abstracta. Calia que resolguessin un problema amb dades no tangibles, que calculessin el perímetre de figures imaginàries i que estudiessin les característiques dels volcans a partir d'un llibre de text. Això ha accentuat un sentiment de desconnexió envers la institució escolar.

A les UEC saben que han d'oferir un espai on els aprenentatges quedin contextualitzats. On allò que es treballa no sigui independent al tipus d'aula o recinte en què s'ofereix. On els continguts trobin una referència explícita en el tipus de materials, infraestructures que hi ha l'aula, en la distribució del mobiliari i en aspectes de l'ambient que ajuden els joves a fer una immersió plena i més real en allò que han d'aprendre (Martín, 2008).

Per això un dels aspectes singulars comuns a les UEC són els espais de taller, que constitueixen una part important de les pràctiques que es duen a terme. Els recursos usen el nom de taller per múltiples activitats que solen tenir quelcom en comú. Els joves disposen de materials i recursos propis de l'activitat a realitzar. Poden tractar-se de tallers d'ofici, en els quals els joves s'insereixen en entorns professionals similars als que podríem trobar en un taller d'ofici real; de tallers més artístics, en què els joves

compten amb càmeres de fotografia o pintures per fer creacions; o altres tipus de tallers com aquells relacionats amb l'àmbit audiovisual i la informàtica.

El format taller apel·la a un aprenentatge mitjançant la manipulació, l'acció i l'assaig error però sobretot fa referència a un context en què desenvolupar-se, a un espai que delata el tipus d'activitat que s'hi realitzarà. Les olors, els materials, l'ambientació que compten les aules on es duen a terme les pràctiques ajuda els joves a imaginar el tipus d'implicació que se'ls demana. I a més, suposa un tret de motivació inicial important per iniciar l'activitat. Una cuina, un estudi de gravació, un taller de fusteria, un espai per estampar samarretes aporta als nois un sentit immediat de l'activitat que faran. Es tracta d'espais en què l'educador pràcticament no ha de presentar l'activitat, perquè l'escenari la presenta per si sola.

Les pràctiques es duen a terme en d'entorns on les capacitats sensorials tenen un paper rellevant en el procés educatiu dels joves. I per tant la observació, el tacte i la olor són elements importants per aprendre i per connectar-se a allò que s'està fent. Són espais on es pot palpar directament els continguts de què es parla i, per tant, on no es requereixi d'un continuo exercici d'abstracció i imaginació per copsar el sentit d'allò que s'està fent.

Conseqüentment, tot i que l'educador segueixi tenint un paper imprescindible per guiar i acompanyar el jove, el propi escenari fa que pugui tenir un rol més discret en alguns aspectes. L'espai anima i motiva els joves, mostra les fites i allà on es vol anar i ensenya les eines amb què es compta per fer el procés d'aprenentatge.

I quan no és possible disposar d'instal·lacions o d'aquells trets físics que ajuden a contextualitzar l'activitat en el propi centre educatiu, els educadors creuen convenient sortir fora per tal de buscar contextos el més apropiats i reals possibles. Per això ens trobem amb pràctiques educatives que es duen a terme en el propi entorn natural, per tal de poder tocar i veure de primera mà els volcans; i amb d'altres que es desenvolupen en empreses, on els joves poden tenir un contacte directe amb un context laboral.

Així, les UEC desafien un dels reptes que té l'escola, que la situació de "laboratori" amb què treballa no sigui incompatible amb la realització de tasques en els escenaris propis o el més semblants possibles on les haurien de fer. I sobretot que no tot passi per la hipòtesis i l'abstracció, sinó que la manipulació esdevingui un mitjà d'aprenentatge important.

4.3.7 Guien la participació d'un grup de joves

Ens trobem amb joves que a l'escola han sentit que no podien participar. La única opció amb què comptaven per implicar-se en les activitats era aixecar la mà i dir la resposta a allò que explícitament es preguntava. Adolescents que han anat més aviat perduts amb allò que es feia a classe i que no han tingut masses oportunitats de prendre partit activament en allò que proposava la institució. Per això, un dels principis de les UEC és rebatre aquesta situació en les pràctiques educatives les quals demanen de la participació dels nois amb cap, mans i cors.

Per tal de combatre el desarrelament que els joves senten cap a la institució educativa, aquest tipus de centre busca que els joves s'impliquin activament fent i decidint coses des del primer moment. Saben que fer sentir als joves protagonistes de l'activitat és quelcom essencial per enganxar-los a la proposta formativa. Per això, els educadors tenen clar que les practiques han de potenciar la participació dels joves. Però, alhora, també saben que ha de tractar-se d'una participació guiada. És a dir, cal convidar a que el jove tingui una activitat intensa proporcionant-li pautes, guies, eines i ajuts (Rogoff, 1993).

Per començar, partim de la base que la situació habitual en què es donen les pràctiques a la UEC és dins un grup reduït de joves, de manera que cadascú dels membres està implicat amb un rol i una tasca individual i/o col·lectiva. Entre aquest grup hi ha la presència d'una figura adulta que té més expertesa, que rep el nom d'educador o tallerista. Es tracta d'una persona que esdevé essencial per guiar, proporcionar ajuts, formular preguntes, fer de model. I, per tant, en part és aquest acompanyament que permet que els adolescents participin en l'activitat.

De fet, la seva principal funció és fer-se present en l'espai que hi ha entre el repte que se li proposa al jove i allò que sap fer. En la distància entre l'exigència que demana la pràctica i les habilitats dels noi i noia, en el conflicte que es genera quan cal fer alguna cosa que fa sortir a l'adolescent de la pròpia zona de confort. És en aquest espai on l'educador té un paper imprescindible tot oferint i proporcionant elements que empenyin i acompanyin al jove per a la realització d'una activitat que suposa un repte (Vygotsky, 1979).

Als tallers d'ofici, a les assemblees, a la hora de jugar a futbol, o a les activitats d'entorn cada jove s'implica amb activitats que l'impliquen amb pensament, acció i sentiments. I, perquè això sigui possible l'educador dóna el tipus d'ajut i indicacions apropiats a l'adolescent. Fer de model d'allò que demana als nois, acompanyar-lo físicament en el moviment que ha de fer per usar una màquina, repartir responsabilitats entre els alumnes, fer preguntes que l'ajudin a matisar, organitzar el material, concretar i orientar cap a allò que se li demana són algunes de les accions que guien la participació del jove a l'activitat (Rogoff, 1993).

A més de la figura de l'educador, la presència d'iguals que comparteixen la mateixa situació d'aprenentatge també esdevé quelcom essencial per potenciar la participació dels nois. El joves es troba en un entorn en què també hi ha altres companys mirant de sortir-se'n amb un mateix repte. Els nois realitzen tasques similars i això desencadena en relacions d'ajut recíproc, ànims per fer allò que es demana, estimulació del pensament mutu, entre d'altres (De la Cerda, 2013).

La clau del funcionament de les pràctiques és implicar els joves en accions concretes sense caure en un *laissez faire.* Quan convidar els joves a participar es confon amb deixar-los fer amb total llibertat, els nois es troben perduts i desorientats. No saben com implicar-se i l'acció, de nou, es buida de sentit. La figura d'algú que acompanya i guia és clau, doncs, perquè els joves participin a un alt nivell.

Quan les pràctiques es forgen de veritat amb la participació guiada dels joves, els adolescents tenen la visió que tot ho han fet ells, que han elaborat els productes, que han decidit de quins colors pintar-ho, que han triat les eines que calia usar i que han fet treball en equip. Sense poder negar que han tingut un paper essencial i

protagonista en totes aquestes tasques, la realitat és que rere aquesta percepció hi ha un educador que ha hagut de vetllar per recollir la opinió de cada noi, programar espais perquè poguessin parlar entre ells, oferir-los criteris per prendre decisions, fer-los alguna explicació tècnica, formular-los les preguntes adients i ajudar-los a distribuir la feina.

4. 4 Més enllà de les practiques

En una institució educativa les pràctiques tenen un paper molt rellevant. És tracta d'activitats a les quals s'hi dedica molt de temps, programació i reflexió. Tot i així, no tota la intervenció que hi ha a un centre educatiu es redueix a les pràctiques. Hi ha altres tipus d'actuacions i maneres d'intervenir de les quals els educadors se serveixen per encarar les finalitats d'aprenentatge. És tracta d'altres maneres d'influenciar sobre els joves que també s'han fet presents en la realització del treball de camp però que no han estat considerades de manera prioritària per a l'estudi i anàlisi realitzat.

Es tracta d'elements que, tot i que suposen una actuació educativa intencionada per part de l'equip educatiu tenen una naturalesa que els distancien d'allò que entendrem com a pràctiques. Característiques com: una simplicitat organitzativa; una dimensió molt reduïda o un caràcter transversal. Parlem d'intervencions que es duen a terme de manera omnipresent, que representen accions petites i amb una duració reduïda i que solen basar-se en elements simples que no requereixen d'organització com per exemple un intercanvi verbal entre dos subjectes. Hi ha actuacions educatives que clarament ens situen en aquest pla més microscòpic i menys organitzat; més espontani i menys programat; més momentani i menys protocol·lari. Exemples evidents d'aquest tipus d'actuacions són les normes, les rutines, les ocasions o les relacions i encontres interpersonals (Martín, 2012; Gijón, 2004).

Els encontres interpersonals, que impliquen un intercanvi entre educador i jove o entre els mateixos joves i on s'estableixen els vincles també formen part d'aquest conjunt de microaccions que configura el dia a dia en un centre educatiu i que no entenem com a pràctiques. De fet, es tracta d'un dinamisme educatiu especialment rellevant per enganxar a joves inadaptats. I per tant, d'un pilar essencial que ha de

coexistir amb les pràctiques educatives. No obstant, una unitat d'anàlisi en què no s'ha centrat el nostre estudi, ja que la seva complexitat i importància requeriria tot un treball dedicat a aquest tema (Gijón, 2004, p.109).

Les normes, rutines i ocasions són elements realment útils a la hora de regular la convivència dins una institució educativa. Per normes ens referim a les pautes que precisen el comportament desitjable en les diferents situacions; per rutines a aquelles guies de conductes més complexes i per ocasions, a les respostes que els educadors donen de manera aparentment espontània amb una finalitat educativa. (Martín, 2012, p. 136).

Tots ells són intervencions que tenen lloc a la vida d'un centre educatiu i que són imprescindibles per a un bon funcionament, una convivència amistosa i un clima saludable dins la institució. Es tracta d'elements que alimenten, enriqueixen i nodreixen les pràctiques educatives. Que les possibiliten o les faciliten. En definitiva, elements necessaris i valuosos però que no formaran part del nostre objecte d'anàlisi.

Les pràctiques no són encontres, tot i que un espai de pràctica pugui veure's ocupada per intercanvis d'afecte, relacions entre iguals i relacions educador-jove. Les pràctiques no són normes tot i les necessitem per a un bon funcionament. Tampoc són rutines, tot i que la seva aparició facilita el transcurs d'aquestes i dóna autonomia als joves per a desenvolupar-les. Les pràctiques no són ocasions, tot i que les intervencions causals dels educadors seran necessàries per aprofitar les situacions que sorgeixin com a oportunitats educatives.

Vegem-ho de manera més clara en el següent exemple:

És el moment de començar l'assemblea, els nois van arribant i van prenen llocs als sofàs. La Judit arriba amb dos euros que han de portar per a una sortida i li llança a l'educadora, que està asseguda al sofà. L'educadora s'aixeca i, com si fos un ninot de les rambles, fa una volta sobre si mateixa imitant una ballarina de ballet. Sense massa explicació li fa entendre a la jove que no és apropiat donar uns diners d'aquella manera. La Judit somriu i li dóna els diners a la mà. Nois i educadors acaben de seure als sofàs i comença l'assemblea.

L'actuació de l'educadora i l'encontre amb l'alumne seria un clar exemple d'ocasió. És tracta d'una intervenció clau per regular la convivència de manera amistosa que contribueix clarament a què la pràctica que estan apunt de començar ho faci de manera exitosa. Tanmateix, la trobada entre jove i tutora, en sí mateix, no constitueix una pràctica. Ha sorgit de manera espontània davant d'una actuació momentània i imprevisible de la noia. I si bé és cert que hi ha una intencionalitat molt clara, que l'educadora té present el treball de les habilitats socials amb els alumnes; el seu nivell de simplicitat, la irregularitat en la implementació d'aquest tipus d'actuació i la poca predicibilitat són característiques que la diferencien d'allò que entenem com a pràctica. Si la noia no hagués llençat els dos euros, l'actuació de l'educadora no hagués tingut lloc.

I per tant, és tracta d'una intervenció no prevista ni organitzada amb antelació. El dia anterior hagués estat impossible preveure que l'educadora a aquella hora hauria de fer un comentari irònic per regular un comportament concret i ensenyar una habilitat social a la jove. Així, tot i que l'equip educatiu haurà contemplat la necessitat de regular la convivència en allò quotidià, considerarem pràctiques aquells espais previstos i reservats específicament per dur a terme una sèrie d'activitats per les quals l'educador considera imprescindible que el jove visqui i que solen donar-se amb certa regularitat. Així, passi el que passi, joves i educadors saben que cada matí seuen als sofàs, expressen com s'han comportat el dia anterior, escolten als seus companys i estableixen una puntuació. Aquest conjunt d'esdeveniments entrellaçats s'anomena assemblea i constitueix clarament una pràctica educativa.

Per tant, cal tenir present que tot i el protagonisme i la rellevància que les pràctiques educatives tenen a les institucions i, en concret a les Unitats d'Escolarització Compartida, el global de la intervenció educativa amb joves en contextos de vulnerabilitat necessita tenir cura d'un seguit d'elements com són els encontres amb els joves, les rutines establertes i les ocasions que, tot i la seva importància, en el present estudi, no hem pogut examinar amb detall.

II. OBJECTIUS I METODOLOGIA

Aquesta part la conformen dos capítols. En un primer, s'exposa la finalitat general que va motivar la recerca i es desglossen amb certa concreció els quatre objectius de la investigació: Identificar, descriure i analitzar bones pràctiques a Unitats d'Escolarització compartida i elaborar un sistema de pràctiques educatives endreçat segons llurs finalitats per educar a adolescents en risc d'exclusió. El segon capítol és més extens i aborda tot el procés metodològic seguit per atansar els objectius de la investigació. Es justifica l'elecció d'un enquadrament etnogràfic, tot exposant-ne les característiques principals. També es desenvolupa amb detall les dues fases essencials del procés: el treball de camp – que inclou les fases de disseny de la investigació, selecció dels escenaris, l'entrada al camp, l'observació participant, la recollida i registre de la informació i l'abandonament del camp; i l'anàlisi de la informació, que queda dividit en quatre fases principals: anàlisis preliminars, descripció densa de la realitat, elaboració del marc teòric i interpretació de la informació.

5. OBJECTIUS DE LA RECERCA

5.1 Finalitat

La finalitat principal de la investigació que presentem és contribuir a donar resposta a un repte social i educatiu: com intervenir amb joves que no se'ns surten al sistema educatiu ordinari? Es tracta d'un interrogant no resolt i complex que necessita ser abordat des de múltiples disciplines i perspectives. Rere el fracàs escolar d'adolescents hi rauen casuístiques relatives a diferents àmbits, essencialment, del camp social: desigualtats socioeconòmiques, entorns amb pobresa cultural, barris amb històries de duresa i lluita, vulnerabilitat social, nuclis familiars amb dificultats per tirar endavant, ruptures o pèrdues dramàtiques, moviments migratoris forçats, entre d'altres.

És a dir, els nuclis sobre els quals se sustenta aquesta recerca – fracàs escolar, adolescents i vulnerabilitat social- no deixen de ser expressions i manifestacions d'una problemàtica que engloba molts àmbits, a part de l'educatiu. I per tant, el repte que afrontem a nivell educatiu, paral·lelament, ha de ser treballat en altres direccions que atenguin a l'entramat de circumstàncies de caràcter cultural, social, polític i econòmic que també el conformen.

Tenint en compte això, la investigació vol contribuir a donar resposta a la part del problema amb què la disciplina pedagògica està compromesa: la intervenció educativa que es du a terme amb adolescents que es troben desconnectats de l'escola, de l'aprenentatge i dels seus projectes vitals.

I per tant, la recerca vol ajudar a donar resposta als professionals que dia a dia treballen intensament per arribar a aquells joves amb qui costa connectar, que mostren una actitud transgressora dins les aules o que han adoptat una condició d'absentistes. Ens proposem generar un coneixement significatiu i útil per als educadors que treballen amb adolescents que arriben rebotats dels instituts i als que s'ha de connectar amb les seves pròpies vides, amb la comunitat i amb itineraris d'aprenentatge. Volem identificar i estudiar una manera d'intervenir educativament amb aquests joves per tal d'arribar a activitats, metodologies, indicacions, pistes i

horitzons que ajudin a donar sentit a la tasca que fan tot un conjunt de professionals i entitats educatives que de vegades se senten desemparats a l'hora de treballar amb aquesta població.

Per fer-ho, ens cal apropar-nos als centres educatius que atenen a aquests adolescents que no només han fracassat acadèmicament sinó que es troben en una situació de vulnerabilitat social. En aquest sentit, les Unitats d'Escolarització Compartida ens ofereixen un bon escenari educatiu on s'intervé amb població adolescent en risc d'exclusió social.

Es parteix de la idea que a les UEC es posen en marxa activitats, relacions i altres elements que miren d'atendre i donar resposta a les necessitats i reptes d'aquests joves. En concret, es duen a terme pràctiques educatives, un tipus d'intervenció que pren molt protagonisme en el dia a dia dels centres educatius, que és observable i analitzable i que, un cop estudiada, podria transferir-se a realitats similars amb certa facilitat. A més, creiem que alguns d'aquests recursos tenen pràctiques i experiències realment bones que han aconseguit modificar el rumb i les trajectòries de fracàs a què els adolescents semblaven abocats. Per tant, volem estudiar accions, activitats i mesures que es posen en marxa en aquest tipus de recursos educatius i que han demostrat ser efectives per als joves a qui es dirigeixen.

En base aquesta premissa, la finalitat de recerca, ja més aterrada i concreta, és estudiar bones pràctiques amb adolescents que es troben en una situació de vulnerabilitat. La idea és que identificar, observar, descriure i estudiar bones pràctiques per atendre a població adolescent vulnerable constitueix un bon propòsit per tal de contribuir a donar resposta al repte que l'empara: la generació de coneixement i reflexió per atendre educativament a adolescents en risc d'exclusió social.

Per tal d'atansar aquesta finalitat, la investigació s'ha organitzat en base a quatre objectius:

- Identificar bones practiques educatives que es duen a terme amb adolescents que han fracassat a l'escola, tant en territori local com a nivell internacional.

- Descriure una selecció de practiques a Unitats d'Escolarització Compartida, de manera que pugui copsar-se com es concreten els dinamismes que la conformen en la vida quotidiana.
- Analitzar pedagògicament les pràctiques descrites, tot assenyalant les aportacions més rellevants per atendre a la singularitat dels adolescents en contextos de vulnerabilitat social.
- Elaborar una proposta de sistema de pràctiques eficaces en relació a llurs finalitats pedagògiques que pugui ser transferible a educadors i recursos educatius que treballen amb adolescents en risc d'exclusió social.

5.2 Objectius

➢ *Identificar bones practiques educatives que es duen a terme amb adolescents que han fracassat a l'escola, tant en territori local com a nivell internacional.*

El primer objectiu a assolir era clar. Calia identificar bones practiques pensades i dutes a terme per adolescents que no se n'havien sortit a l'institut. Per a fer-ho, el treball de camp resultava imprescindible. Calia anar a llocs on es treballés amb joves en risc d'exclusió social i seleccionar aquelles pràctiques que aconseguien connectar els adolescents amb elements claus per a la configuració dels seus itineraris personals.

Es tractava d'estar atent a tot allò que es duia a terme amb els joves i d'aguditzar els sentits per percebre pràctiques o intervencions que transformaven els seus posats i rols, que els feien passar d'una actitud de desafecció i desinterès a una de vinculació i compromís amb ells mateixos, amb la comunitat i amb la seva formació. Per això, la manera d'obtenir les dades que ens permetessin fer la identificació va ser la observació participant en centres educatius que treballessin amb joves vulnerables. Així, es podien recollir dades relatives a allò que passava i a les percepcions dels adolescents abans i després de passar per les pràctiques.

A més, aquest objectiu, també es va complementar amb la cerca de referents teòrics que haguessin treballat i haguessin reflexionat sobre la intervenció amb els joves en qüestió per tal de recollir dinamismes claus que havien posat en marxa. I amb la

identificació de propostes d'intervenció concreta dutes a terme a nivell nacional i internacional que haguessin estat valorades amb èxit. En aquest cas, vam estar especialment atents a aquelles en què s'havien fet estudis que detectaven identificadors d'èxit després de passar per les pràctiques tals com: menys absentisme escolar, millor rendiment acadèmic, millora del autoconcepte i disminució del estigma negatiu per part de la comunitat. La idea era fer-nos amb una bateria de pràctiques que eixamplés el volum de propostes i idees a propòsit de l'educació per adolescents vulnerables.

Així, el resultat del primer objectiu va prendre forma d'un llistat de pràctiques educatives que complien certs requisits de qualitat. Es tractava essencialment d'activitats que es duien a terme a centres educatius on havíem fet el treball de camp, complementades amb experiències de caire nacional i internacional.

- *Descriure una selecció de practiques a Unitats d'Escolarització Compartida, de manera que pugui copsar-se com es concreten els dinamismes que la conformen en la vida quotidiana.*

Un cop teníem identificades les pràctiques educatives volíem descriure-les amb detall per tal d'oferir relats etnogràfics que recollissin amb la màxima precisió el transcurs de les activitats educatives amb adolescents en contextos vulnerables. Per atansar l'objectiu calia una immersió constant i regular en recursos que específicament atenien a aquesta població. Per això, per assolir-lo, es va optar per la realització d'estades de camp a les Unitats d'Escolarització Compartida, centres educatius on van adolescents entre catorze i setze anys que han tingut prèviament una relació conflictiva a l'institut.

L'estada regular a aquests recursos educatius permetria recollir dades relatives a allò que succeïa en la posada en marxa d'allò que havíem qualificat com a bones pràctiques educatives. I per tant, va resultar essencial per obtenir la informació que faria possible redactar relats amb un estil narratiu on s'exposessin els esdeveniments concrets succeïts. Per això, les descripcions narratives només podien oferir-se en relació a aquelles pràctiques educatives identificades als tres escenaris on es va a dur a terme l'estada de camp: La UEC Esclat, la UEC Cruïlla i la UEC Cancuní.

En els relats s'hi recollia tot allò que es va percebre a nivell d'observació i escolta dels participants i que tenia a veure amb accions, esdeveniments, converses, fets, espais físics, materials didàctics usats. I, per descriure les pràctiques, s'entrellaçaven unes i altres coses per oferir una visió del conjunt que es correspongués a la realitat i prioritzant tot allò que permetia fer-se una fotografia fidedigne i acurada del que havia succeït.

El resultat principal que es va derivar d'aquest objectiu va ser la realització de 17 narracions sobre les pràctiques educatives que tindrien una extensió entre 6 i 8 pàgines cadascuna.

- *Analitzar pedagògicament les pràctiques descrites, tot assenyalant les aportacions més rellevants per atendre a la singularitat dels adolescents en contextos de vulnerabilitat social.*

Més enllà de descriure la vida de les pràctiques, els fets, esdeveniments i els escenaris físics que l'havien conformat, es buscava fer una lectura interpretativa i analítica que anés més enllà del copsat a primera vista.

Es volia plasmar allò que tenia a veure amb les intencions i finalitats de les pràctiques, amb les experiències que suscitaven en els joves, amb aquelles claus d'intervenció que feien que els joves s'enganxessin i amb l'estructura i els passos a seguir que asseguraven un bon funcionament de l'activitat. És a dir, es volia reflexionar sobre les aportacions específiques que feien aquelles activitats de cara a educar a joves en contextos de vulnerabilitat social.

A nivell de resultats concrets destaquem dues aportacions. La primera va vinculada als relats descriptius. I per tant, no afegeix un nou producte sinó que complementa aquests disset relats etnogràfics resultants. Es tractava d'escrits que no només entrellaçaven fets i paraules dels protagonistes sinó que eren intercalats amb reflexions personals on destacàvem les aportacions pedagògiques específiques per educar a adolescents en risc. I per tant, s'incloïen interpretacions i lectures analítiques en relació al què deien els protagonistes, als seus rostres, a les intencions dels educadors i als sentiments que despertava l'activitat en els joves. Així, paral·lelament a les descripcions sobre allò observable a primera vista, s'anaven oferint suggeriments i

comentaris que apuntaven a un primer nivell d'interpretació i que ens permetien anar-nos fent la idea dels dinamismes que feien que aquella pràctica fos una bona activitat per a nois i noies en risc d'exclusió social.

A més d'aquesta lectura analítica que contenien els relats descriptius destaquem un altre resultat específic d'aquest objectiu. De cada relat etnogràfic, es van elaborar mapes conceptuals on és pogués visualitzar amb certa agilitat els passos i les indicacions que s'havien de seguir per posar en marxa la pràctica educativa. I per tant, es van obtenir 17 protocols corresponents als relats etnogràfics realitzats. Cada protocol té la extensió d'una plana i, de manera esquemàtica, s'hi dibuixen les parts de la pràctica educativa i algunes consideracions a tenir en compte en cada moment de l'activitat educativa. També es fa referència al sentit pedagògic de la pràctica, a la freqüència amb què es du a terme i a la seva durada. Es tracta d'un producte que vol ser una eina sintètica i pragmàtica de cara a posar en marxa les pràctiques educatives estudiades.

- *Elaborar una proposta de sistema de pràctiques eficaces en relació a llurs finalitats pedagògiques que pugui ser transferible a educadors i recursos educatius que treballen amb adolescents en risc d'exclusió social.*

Per últim, es volia fer un pas que anés més enllà de la descripció i anàlisi individual de cada pràctica. Amb el quart objectiu es volia passar a establir relacions i connexions entre elles per tal d'elaborar un sistema de pràctiques útil per a professionals que treballen amb joves vulnerables.

La idea era fer una proposta de tipologies de pràctiques educatives que servissin per plantejar una intervenció amb adolescents en risc d'exclusió social. La intenció era endreçar-les i agrupar-les segons les finalitats i objectius que perseguien, conceptualitzar els seus trets pedagògics i integrar-les amb marcs teòrics que ajudessin a justificar-ne el seu sentit.

Per tant, pel darrer objectiu, calia una feina d'estudi i anàlisi que considerés totes les dades brutes recollides, els relats etnogràfics, els referents teòrics i les intervencions fetes arreu del món per aglutinar el màxim d'evidències possibles que ens ajudessin a establir una classificació entre les diverses pràctiques estudiades.

No només volíem obtenir una classificació sinó que, a partir de la categorització de les pràctiques es volia generar un cos de teoria pedagògica que descrivís tot allò que definia una agrupació d'un mateix tipus de pràctiques. Aquest cos havia d'aportar: una fonamentació en relació al sentit que tenia oferir aquell tipus de pràctiques –necessitat a què atenien i explicació extensa de les finalitats a què apuntaven-; i, per altra banda, teoria pedagògica que ajudés a establir els trets característiques de les pràctiques i algunes indicacions de cara a la seva posada en marxa.

El resultat d'aquest objectiu ha estat la creació d'un sistema de pràctiques en base a sis categories principals en què queden dibuixades les sis finalitats educatives a les quals ha d'atendre un sistema educatiu que treballa amb joves en contextos de vulnerabilitat social. Aquestes són: connectar-se amb un mateix; establir relacions afectives amb els altres; pertànyer a un col·lectiu; reconciliar-se amb la cultura; vincular-se a la comunitat i projectar-se al món laboral. Dins les finalitats s'estableixen subcategories que inclouen grups de pràctiques amb un nivell de concreció més elevat en relació a objectius, característiques i elements més singulars de cada subconjunt. Es tracta, doncs, d'una aportació clara a la finalitat de la recerca que inicialment ens proposàvem: contribuir a generar teoria sobre la pràctica educativa amb adolescents vulnerables.

Objectius	Resultats
1. IDENTIFICAR bones pràctiques amb joves que fracassen a l'institut.	Bateria de de bones pràctiques a nivell local, nacional internacional amb adolescents exclosos.
2. DESCRIURE bones pràctiques educatives a les UEC.	17 relats etnogràfics de pràctiques educatives
3. ANALITZAR les aportacions pedagògiques per treballar amb adolescents en risc.	17 protocols de les pràctiques.
4. ELABORAR un sistema de pràctiques per a joves en contextos de vulnerabilitat social.	Sistema de pràctiques per educar a adolescents en contextos de vulnerabilitat social.

6. METODOLOGIA ETNOGRÀFICA

6.1 L'elecció de la metodologia etnogràfica

6.1.1 Introducció als paradigmes d'investigació educativa

Després d'haver-nos plantejat quins objectius volem atansar cal optar per una metodologia que ens permeti donar-hi resposta. El fet de triar el procediment amb què abordarem els interrogants plantejats implica prendre un posicionament determinat davant el fenomen d'estudi. En fer una opció metodològica estem decidint des de quin prisma mirarem la realitat i com ens hi acostarem. Una metodologia d'investigació, concretament, ens parla sobre el tipus d'informació a obtenir; la relació que mantindrem amb l'objecte d'estudi, les tècniques de recollida d'informació que emprarem, el tipus de resultat que n'extraurem i el sentit i utilitat que tindrà el producte de la nostra recerca.

Tradicionalment, les investigacions s'han distingit entre dos tipus bàsics: les quantitatives (descriptives o experimentals) i les qualitatives. Mentre que les quantitatives es preocupen de recol·lectar dades numèriques que els permetin declinar o confirmar hipòtesis establertes per tal de generar principis generalitzables; les qualitatives es preocupen d'estudiar amb profunditat una temàtica tot abordant els aspectes subjectius de la vivència que té un grup concret de persones (González i Ruiz, 2011).

En l'àmbit de la investigació social i educativa s'han conceptualitzat tres paradigmes que expliquen de manera més concreta les maneres que s'han adoptat a l'hora d'estudiar fenòmens en relació a persones i situacions socials, i en concret, en relació a la comunitat educativa. Es tracta del paradigma positivista, l'interpretatiu i el crític (Guba i Lincoln, 2002; Popkewitz, 1988; Solà, 2009;).

El positivisme prové de les ciències naturals i es basa en la formulació d'una hipòtesi que ha de ser escrupolosament contrastada de manera empírica i observable. Les investigacions es basen en l'estudi de relacions causals d'un fenomen educatiu tot

establint lleis que permetin anticipar i preveure allò que passarà en una situació d'aprenentatge aplicant unes variables. El seu objectiu principal és el del control d'una realitat. L'enfocament d'aquest paradigma és quantitatiu (Mill, 1972).

L'interpretatiu estudia la realitat a partir dels significats i els punts de vista que tenen els participants i mira d'entendre la complexitat d'un entorn sociocultural a partir de les seves percepcions. Aquest tipus d'investigació no està tant preocupat per obtenir coneixement objectiu com el positivista sinó per obtenir el sentit subjectiu que tenen els fets pels participants d'un context concret. I, per tant, no només es fixa en les accions i allò visible sinó també amb les intencions subjectives que hi ha darrera. I per tant, cal una mirada interpretativa davant la realitat. Allò que es busca és oferir als participants elements de reflexió sobre aspectes de la seva pràctica educativa (Guba i Lincoln, 2002)

Per últim, el crític reivindica el contingut ideològic que és implícit a l'explicació d'un fenomen. Segons aquest paradigma els dos anteriors busquen una descripció real dels esdeveniments educatius. Uns a partir dels fets, els altres a partir de les intencions dels subjectes. Pel paradigma crític allò essencial és considerar el paper que la tradició social i política ha tingut en aquesta realitat. Donat que tant els fets com les conviccions dels participants tenen un origen contextual i social es busca que els participants prenguin consciència del paper que la història ha tingut en la configuració de les seves pròpies conviccions i accions. L'objectiu d'aquest tipus d'investigació és despertar un procés crític i d'emancipació en els participants respecte la tradició social i educativa a què es mouen (Carr i Kemmis, 1988).

Per les finalitats que es proposava la nostra investigació calia aixoplugar-se sota el mètode qualitatiu. I, dins d'aquest, l'enquadrament que ens resultava més adient era l'etnografia. Buscàvem descriure amb detall i profunditat allò que succeïa en una realitat educativa molt concreta. No buscàvem la generalització d'uns principis sinó que volíem anar a observar i aprendre a centres educatius amb unes característiques molt concretes. A continuació abordem amb més detall els trets essencials de l'etnografia que ens han fet considerar-la l'enquadrament metodològic més adient.

6.1.2 Elecció segons les característiques de l'etnografia

Introducció

L'etnografia prové del camp de l'antropologia, va néixer a finals del segle XIX i principis del segle XX, quan a Occident va sorgir una inquietud per conèixer i entendre les cultures d'Orient. El procediment essencial que proposava era que l'investigador s'inserís en un grup ètnic durant un temps prou perllongat com per descriure i entendre des de dins les pràctiques culturals que en ell s'hi realitzaven. Amb aquest mateix afany, però aplicat a la comunitat educativa, neix l'etnografia educativa. La idea principal d'aquesta manera de fer és entrar a formar part de la dinàmica d'un centre educatiu. Això permet copsar tot allò que en ell s'hi mou des de dins. Mitjançant l'etnografia educativa es poden recollir dades descriptives relatives a contextos, activitats i escenaris educatius. Es poden copsar aspectes relatius a la subjectivitat i a la manera com els educands i educadors viuen una realitat (Goetz i LeCompte, 1988).

El mètode deixa que la vida que es produeix en qualsevol situació educativa pugui entrar i formar part de la investigació. Permet superar les investigacions fragmentades en què les fonts d'informació són o bé els alumnes o bé els professors o bé els projectes educatius. En una etnografia no és tant sols que tots tres aspectes són fonts d'informació sinó que ho són en el seu estat natural. L'investigador no separa els agents del seu entorn sinó que és ell qui se submergeix a la realitat. Per tant, pot veure de manera global i natural el seu funcionament: els espais físics, les relacions entre els alumnes, el material i les actituds del professorat. Tot forma part de inputs que l'etnògraf recull i que constitueixen les fonts d'informació amb què després elaborarà una teoria. L'etnografia educativa permet que el motor del coneixement educatiu sigui la realitat educativa tot considerant les problemàtiques i les casuístiques quotidianes amb què mestres i alumnes es troben en el dia a dia. Permet fer-ho en una relació igualitària i fluïda entre investigador i membres de la comunitat educativa.

Totes aquestes possibilitats van ser les que ens van dur a pensar que l'etnografia era el procediment més apropiat per donar resposta als objectius plantejats. A pensar que anar a centres educatius que treballàvem amb joves que havien fracassat a l'escola i sumar-nos a la seva dinàmica era la millor manera d'apropar-nos a aquesta realitat. I

que seria el contacte directe amb el context educatiu allò que ens permetria elaborar coneixement rellevant sobre l'educació amb joves en contextos de vulnerabilitat social. El plantejament inductiu, l'aspiració holística, la dimensió interpersonal del coneixement i la reflexivitat que suposa un procediment etnogràfic eren els trets essencials que necessitàvem per donar resposta als nostres objectius. A continuació presentem amb cert detall la seva rellevància per a la investigació que ens ocupa.

Característiques Etnografia	
Plantejament Inductiu	Elaboració de la teoria a partir de les dades recollides al terreny.
Perspectiva Holística	S'estudia una realitat en el seu estat natural i considerant les diferents parts del conjunt.
Intersubjectivitat	La informació s'intercanvia entre subjectes que mantenen una relació.
Reflexivitat	L'investigador dota de reflexió i sentit la informació que recull.

Plantejament Inductiu.

A diferència del sistema deductiu, en què la finalitat és buscar dades empíriques i evidències que corroborin una proposta teòrica determinada; els processos inductius s'orienten a construir la teoria a partir de les dades que es troben i recullen a una realitat específica.

Una de les característiques essencials de l'etnografia és que l'investigador inicia el procés anant al camp. I per tant, el punt de partida de la recerca queda establert pel terreny i per les dades que en ell s'hi recullen, i no pels llibres i les teories prèviament establertes. L'investigador va a la realitat per conèixer-la i no per comprovar teories, principis o idees preconcebudes. I, tot i que es pot partir d'algun pressupòsit o expectativa, aquests han de permetre una mirada oberta i permeable cap al context a conèixer. És a partir d'allò que trobi que elaborarà una proposta teòrica. Dit d'una altra

manera, allò que observarà serà el fonament d'una nova teoria per construir i no les evidències d'un marc teòric ja elaborat (Goetz i LeCompte, 1988; Taylor, 1987, p. 19).

El procés inductiu se sustenta en el convenciment que la realitat – en aquest cas l'educativa- és una font molt valuosa per a la generació de coneixement. El dia a dia en un centre educatiu pot ajudar a elaborar idees i teories; ens permet identificar temes problemàtics i rellevants a vida d'una escola que, lluny del context, no podem formular; ens pot revelar coses que no ens pensàvem i també ens pot obligar a modificar supòsits teòrics. En definitiva les aules són el motor de pensament i elaboració de coneixement, són un "jaciment per a les idees i un test per a les teories" (Puig, 2008, p.14).

La realitat que estudiem està protagonitzada per un conflicte entre joves que no volen aprendre i l'encàrrec que tenen uns educadors de garantir que aquests nois no tiren la tovallola i que poden reenganxar-se a circuits de formació i treball. És en aquesta situació de conflicte que els educadors creen, inventen i generen noves experiències educatives. Amb joves que tenen noms, cognoms i una història de vida, i a partir dels conflictes i èxits quotidians, els educadors posen en marxa pràctiques educatives. És en centres educatius concrets on s'activa una pedagogia que funciona amb aquests nois. I per tant és al terreny on cal anar a aprendre i recollir dades.

Creiem que la millor manera d'obtenir coneixement sobre com educar a joves que han fracassat a l'escola és assistint a centres que estan treballant amb aquesta població. Anant a mirar educadors que se les han enginyat per re-connectar a aquests adolescents amb un itinerari formatiu. És l'observació d'experiències i pràctiques concretes que han funcionat allò que, a posteriori, ens permetrà escriure i elaborar coneixement sobre l'educació amb adolescents vulnerables.

A partir dels fets concrets, de les relacions que els educadors estableixen amb els joves i de les activitats que organitzen i dinamitzen podrem construir una teoria pedagògica que sigui significativa per aquesta població, que els contempli amb les seves necessitats, potencialitats i interessos. Aquets fets, passats per un procés de reflexió, sistematització i categorització són els que permeten construir una teoria pedagògica que doni resposta als interrogants plantejats. I no ens imaginem que sigui possible

iniciar i recórrer aquest procés d'investigació partint de la lectura, la reflexió i l'estudi i allunyats del context educatiu.

Per això volem basar-nos en el dia a dia de les entitats, descobrir i conèixer de prop allò que succeeix en contacte amb joves inadaptats que estan en recursos educatius. I, a partir d'aquests fets concrets i d'una realitat tangible, construir i elaborar una teoria pedagògica per a joves en situació de risc.

Perspectiva holística.

Des de l'etnografia s'intenten descriure els fenòmens des d'un enfocament holístic, és a dir, de manera global i en el seu context natural. Lluny d'estudiar la realitat de forma parcial o fragmentada, l'enfocament etnogràfic aborda les diferents parts del conjunt. Entén que una realitat on participen persones és més que la suma de les seves parts. I per això, l'estudi i la recollida d'informació no es fragmenta per temes, situacions o ítems sinó que es fa de manera global. No hi ha res que a priori es pugui ignorar perquè tot forma part d'una realitat complexa que cal abordar.

L'entrada de l'investigador al camp li permet mirar tots els elements que configuren l'escenari així com les relacions que s'estableixen entre ells. Observa els materials físics, les instal·lacions, les persones, les relacions afectives que s'estableixen, i els diferents agents que hi participen. Res és observat aïlladament sinó que els diferents elements s'entenen de manera interrelacionada, com a part d'un tot. L'etnògraf tendeix a representar la realitat estudiada amb les diverses capes de significat social cercant la seva plena riquesa. I, dins els límits de la percepció i capacitat personal dóna una descripció rigorosa de la relació que s'estableix tots els elements característics de la vida d'un grup singular (Woods, 2011).

Per la recerca que ens ocupa ens és necessari contemplar la realitat des d'aquesta dimensió holística i global. Entenem que les pràctiques educatives constitueixen un tot format per una colla d'elements que s'interrelacionen i dels qual se'n resulta més que la suma de les parts. Així, l'actuació dels educadors, la resposta dels joves, l'espai i el material físic, la freqüència de la pràctica educativa i les relacions que s'estableixen entre els iguals són exemples dels elements que caldrà contemplar des d'aquesta

dimensió global. Veure'ls interaccionar entre ells i explicar-los com a components d'una unitat és el que ens permetrà visualitzar i mostrar la riquesa i complexitat d'una pràctica educativa.

Per altra banda, la perspectiva holística resulta útil per a una recerca que busca elaborar un sistema pedagògic. A l'hora de desenvolupar un sistema de pràctiques per a joves vulnerables caldrà atendre a l'aportació que realitza cada tipologia de pràctiques a l'hora de formar i educar adolescents en risc. I per tant, a com, cadascuna de les pràctiques suma a un tot complex i íntegre. Dit d'una altra manera, no podem parlar d'una pedagogia per adolescents vulnerables sense atendre a la complexitat de pràctiques de diferents tipologies i amb diverses finalitats necessàries per abordar la realitat de l'adolescent de manera integral.

L'etnografia ens ofereix una manera privilegiada per tal d'observar i recollir tot aquests aspectes que es posen en marxa de manera interrelacionada i que ens ajuden a entendre el conglomerat d'elements que conforma un sistema pedagògic per a adolescents en contextos de vulnerabilitat social.

Intersubjectivitat.

Davant la rapidesa i l'escassetat de contacte i comunicació dels positivistes amb la població estudiada, els etnògrafs opten per implicar-se amb les persones i la realitat. Si bé des d'un plantejament quantitatiu es busca objectivar les relacions i que siguin els instruments de mesura, tals com qüestionaris o entrevistes molt pautades, els que generin ponts entre investigador i població; en un plantejament qualitatiu com és l'etnografia tota la informació intercanviada passa per la relació entre dos subjectes. L'etnògraf es converteix en l'instrument més important per investigar i s'entén que això implica un component de relació entre investigador i participants significatiu (Diaz de la Rada, 2015).

Aquesta relació entre subjectes no és veu com una cosa que limita o dificulta l'accés a la informació objectiva sinó com una via privilegiada per accedir al subjecte amb tot el que és. L'etnografia assumeix de manera natural i com a font d'enriquiment per a la investigació elements com ara la convivència, la relació, l'intercanvi i la interacció

constant amb els informants, que ajuden a construir relacions de confiança. Així, l'intercanvi de la informació no es dóna de manera totalment jeràrquica sinó que es fa de subjecte a subjecte. Les preguntes, els comentaris i les explicacions que investigador i participants fan es donen de manera natural en un context en què ambdós comparteixen vivències i experiències.

Els etnògrafs opten per submergir-se ens els contextos naturals que pretenen estudiar, viure amb els informadors i col·laboradors i experimentar al seu costat. I entenen que només així es pot interpretar correctament allò que succeeix al camp. Entenen que no és el desinterès i el distanciament del camp allò que els permet una millor interpretació, sinó que precisament, la integració a l'estructura social contribueixen a una millor comprensió (Goetz, J.M i LeCompte, 1984).

La preocupació d'aquesta metodologia és obtenir el coneixement directe de la vida social, no filtrat per conceptes, definicions, operacions i escales classificatòries. No s'intenta eliminar l'efecte que l'investigador té en els informants sinó que la idea de participació amb els subjectes d'investigació es veu com una millora de les pròpies intuïcions empàtiques, la sensibilitat amb l'altre i la capacitat de comprensió del context. Com una manera d'entendre la realitat des dels codis i el llenguatge de l'altra cultura (Taylor i Bodgan, 1987; Woods, 2011).

En aquest sentit, estudiar bones pràctiques amb adolescents vulnerables passa per establir contacte en el dia a dia amb els joves i els seus educadors. No podem obtenir informació sobre què suposa la seva experiència si no és en relació directe amb ells. Ser participis de la vida del grup ens fa possible familiaritzar-nos amb els registres, el llenguatge i la manera de fer i relacionar-se dels participants, entendre els seus valors i prioritats, i fer-nos més sensibles a les seves vides. Vincular-nos als joves i a la seva realitat ens permet submergir-nos en el seu món i imaginari tot contemplant les pràctiques educatives a la llum de la seva experiència. I, tot plegat, ens permet fer una recerca més propera i significativa a la realitat d'aquests joves i a l'entorn en què s'eduquen.

És tota aquesta dimensió d'intercanvi i interacció amb els participants i l'entorn que ens permet accedir, fer-nos sensibles i interpretar un tipus d'informació que d'una altra manera ens restaria invisible a ulls, cap i cor.

Reflexivitat.

Si bé l'aportació de metodologies del tipus quantitatiu té a veure amb la representativitat de la població estudiada i amb el número d'evidències que sustenten un percentatge o un principi causal, en un procés d'etnografia l'aportació té a veure amb la reflexió i interpretació sobre allò que veu. Dit d'una altra manera, es busca presentar la informació amb cert nivell de profunditat dotant de sentit els fets i les accions que l'investigador observa. De fet, podem afirmar que l'etnografia es basa en la capacitat humana per participar en processos reflexius sobre les situacions, les accions i els objectes que formen part del món (Harmmersley, 1994).

El fet d'observar, descriure i estudiar amb profunditat una realitat molt concreta possibilita que l'etnògraf pugui fer un procés reflexiu sobre allò que ha vist. La naturalesa del treball de camp fa que observació i reflexió vagin pràcticament de la mà. El contacte intens i perllongat amb la realitat posa unes condicions privilegiades per a què l'investigador pugui fer una relectura dels fets tot afegint quelcom que aporta un nou coneixement a la comunitat educativa (De la Rada, 2015).

Tot i que a l'etnògraf l'ocupin els mateixos problemes que al mestre, la perspectiva i la posició externa amb què observa la realitat l'ajuda a posar sobre la taula i a reflexionar sobre aspectes difícils de detectar per la persona que està totalment inserta i vinculada a la realitat. I la reflexió que pot fer algú que no està del tot vinculat però que sí que s'ha implicat en la situació educativa ens sembla de gran valor per al conjunt de la comunitat educativa. Poder retornar als educadors allò que fan amb reflexions i subratllats en què es reconeix el més valuós i s'obren debats sobre temes rellevants ens sembla una manera encerta de millorar la qualitat educativa (Woods, 2011).

La finalitat d'investigació que ens plantejàvem, sens dubte exigia d'aquest procés de reflexió sobre allò que es veia. Aportar un sistema de pràctiques per adolescents en risc no només demanava descripcions de fets i situacions, sinó posar paraules a inquietuds, reptes i experiències que es movien en aquest tipus d'entorn educatiu.

El tipus d'informació a aportar tenia a veure, doncs, amb destacar els aspectes més importants en una pràctica educativa, visualitzar l'experiència que generava en els joves, explicar allò que es movia per dins els nois, interpretar les intencions educatives dels educadors, entre d'altres. I, tots aquests elements feien referència a dades observables però sobretot al procés reflexiu que se'n derivava.

En definitiva, abordar la temàtica de l'educació per a nois inadaptats als sistema educatiu obligava a obrir temes de reflexió i debat que ajudessin als educadors a enriquir les seves practiques educatives; i a interpretar elements de vivència i intencionalitat que hi havia rere els fets i les accions dels participants.

6.1.3 Elecció segons els objectius plantejats

El propòsit que ens plantejàvem amb aquesta recerca era fer una contribució a l'educació de joves que havien fracassat a l'escola. Per fer-ho, hem desglossat aquesta finalitat en tres objectius clau que demanaven d'un enfocament d'investigació etnogràfic.

En primer lloc, calia identificar bones pràctiques per adolescents en risc d'exclusió social. Per fer-ho, era necessari veure als adolescents en els seus contextos naturals i copsar directament aquelles propostes que els enganxaven de manera especial. Tot i que ens podíem ajudar d'informes, estudis i mesures polítiques, per tal de garantir que estàvem parlant d'activitats que els resultaven significatives pel seu procés formatiu calia veure's directament abans i després de passar per les activitats, visualitzar els resultats que la intervenció tenia en les seves actituds, manera de comunicar-se i relacionar-se i recollir la seva percepció més directe en relació a allò que feien als centres educatius.

Un segon objectiu era descriure les pràctiques, que prèviament havien estat considerades com a bones, i que tenien lloc a les Unitats d'Escolarització Compartida. Se'ns dubte, es tractava d'un objectiu impossible d'assolir fora del terreny on tenien lloc les pràctiques educatives. Volíem recollir i copsar tot allò que tenia a veure amb el pla de lo micro i el macro, la relació entre els diferents elements que es posaven en joc. I, sobretot volíem copsar i descriure la vida de les pràctiques, com prenien una forma

concreta en la quotidianitat d'educadors i joves. Es feia necessari, doncs, una presència propera i constant al terreny que ens dones accés a dades com: el tipus d'intervenció que feien els educadors, les mirades de complicitat que s'establien, les relacions entre iguals, els espais físics on es duien a terme, les reaccions que les pràctiques despertaven en els joves, entre d'altres. Volíem descriure les pràctiques de manera, que aquell qui després en fes una lectura pogués transportar-se i visualitzar l'activitat amb tota la vida que en ella s'havia mogut. I això era impossible fer-ho sense ser-hi.

Per últim, es volia que tot aquest treball de camp conclogués amb l'anàlisi i la sistematització d'un sistema de pràctiques per adolescents vulnerables. I per tant, calia la lectura inductiva i reflexiva pròpia de l'enfocament etnogràfic. A partir d'unes descripcions molt aterrades a la realitat, calia anar agrupant i categoritzant la informació per tal d'obtenir un nivell més alt d'abstracció. No partíem d'una classificació prèviament feta, sinó que calia elaborar-la en una relació contínua entre dades brutes, les reflexions personals i aportacions teòriques d'altres referents. Amb el benentès que la font d'informació clau, vertebradora i principal eren les dades recollides al propi terreny.

Aquests tres objectius, la voluntat d'observar, identificar, descriure, sistematitzar i analitzar apuntaven a una estructura bàsica del enfocament etnogràfic. La metodologia permetia obtenir una comprensió global i íntegre del problema que se'ns plantejava: com educar a adolescents que venien d'una experiència de fracàs a l'escola. L'enfocament aportava les dues mirades necessàries per donar resposta a l'interrogant: una mirada de detall i precisió en allò que tenia lloc en el propi context, i una mirada global que permetia analitzar i fer una proposta que contemplés les múltiples variables que es posaven en joc en les pràctiques educatives.

6.1.4 Elecció segons els resultats buscats

El tipus de coneixement que produeix l'etnografia ens resultava rellevant i útil pel sentit que havia d'assolir la investigació que ens proposàvem: Generar idees, coneixement i reflexió al voltant de la intervenció educativa amb adolescents en contextos de vulnerabilitat. Tant els relats etnogràfics com l'anàlisi que se'n podia derivar constituïen dos productes ideals per donar idees, per fer reflexionar sobre la pràctica i per

contribuir a generar teoria sobre la intervenció amb aquesta població. Els productes etnogràfics permetien la presentació integrada de fets, accions i esdeveniments amb reflexions, idees i aportacions teòriques.

Això ens permetia, per una banda, transmetre teoria i pràctica de manera vinculades. Entendre que els educadors, amb les seves intervencions generen coneixements i idees educatives. I, que, passant-les pel sedàs de la reflexió i per altres aportacions teòriques es genera un cos teòric aplicable a realitats similars.

Per altra banda, obtenir productes rellevants i útils tant per a la comunitat educativa com per al camp acadèmic. I, per últim, ens permetia presentar la realitat educativa amb la complexitat que presenta, entenent que pensar sobre educació passa per contemplar la intervenció amb la seva totalitat, i que les indicacions educatives no es poden reduir a receptes, sinó que calen reflexions que atenguin als múltiples elements que contenen les pràctiques educatives.

6.2 Fases de l'etnografia

6.2.1 Treball de camp

Introducció

El treball de camp designa una etapa d'investigació essencial per a la metodologia etnogràfica. Inclou tots els procediments i fases que tenen a veure amb la relació i interacció amb els participants i amb una comunitat o cultura determinada. És on es concreten els passos mitjançant els quals l'investigador s'apropa a una realitat diferent a la seva i passa a formar-ne part per tal d'explicar-la.

Per sobre de tot, el treball de camp, fa referència a la idea de fer recerca sobre el terreny. I, per tant, a una de les premisses irrenunciables de la metodologia: la investigació "no es pot fer des del sofà de casa ni tampoc des de la biblioteca sinó que cal anar al camp". (De la Rada, 2015, p. 19).

Un dels antropòlegs de referència pel que fa al desenvolupament del treball de camp és Malinowski (1973). En trobar-se sol en un poblat indígena de la Costa sud de Nova Guinea i localitzar tant sols un habitant blanc que no tenia ni massa temps ni masses

ganes per ajudar-lo, no tindrà altra remei que submergir-se de ple en el poblat i viure amb els indígenes. Així és com Malinowski aporta una nova manera d'investigar que té a veure amb l'experiència de sortir de la zona de confort, trobar-se sol davant el desconegut i començar a participar de la vida en una altra comunitat. I la obra que va derivar d'aquesta investigació, "Argonautes del Pacífic occidental", constitueix un referent per al treball de camp (Malinowski, 1973, pp.19-42).

A partir d'aquí, altres autors – sobretot des del camp de l'antropologia- han seguit estudiant i sistematitzant la seqüència de passos i mètodes que millor garanteixen un bon treball de camp. I a més de l'observació participant – pròpia del treball de camp- tots ells coincideixen en la necessitat de dur a terme algunes accions prèvies a l'estada al camp i algunes altres a l'hora de marxar. A més, consideren maneres de registrar la informació, de relacionar-se amb els participants i altres procediments i reflexions inspiradors per a dur a terme un treball de camp (Bodgan i Taylor, 1987; Hammersley i Atkinson, 1994; Velasco i Diaz de la Rada, 2015).

Una altra aportació rellevant de l'etnografia contemporània és que el treball de camp no està exclusivament vinculat a la immersió de cultures llunyanes o selvàtiques. La varietat de situacions socials que ofereixen les institucions o la vida quotidiana han permès el desenvolupament de l'antropologia social i urbana en àmbits i contextos que ens poden ser relativament propers. I en l'àmbit educatiu hi ha múltiples escenaris, contextos i realitats susceptibles a ser estudiats. Així les escoles i els centres educatius en general permeten realitzar treballs de camp amb objectius molt propers als dels primers etnògrafs: descriure i comprendre la realitat (Gijón, 2003).

A continuació presentem el procés de treball de camp seguit al voltant de les següents fases: disseny de la investigació; selecció dels escenaris; entrada al camp; observació participant; recollida d'informació i abandonament del camp. Si bé tot el procés està nodrit del treball de camp que han fet anteriors, cal tenir en compte que cada investigador posa el seu estil personal i d'alguna manera forja un nou model per a fer etnografia (De la rada, 2015).

Per això, presentem cada fase amb una introducció teòrica que ens permet identificar els elements i fonaments essencials que li donen sentit i, a continuació, l'experiència concreta del treball de camp realitzat per a la present investigació.

En tractar-se d'una etnografia educativa, els escenaris propis on es dur el treball de camp tenen a veure amb espais d'aprenentatge. I, per tant, presentem un treball de camp que consisteix en formar part del dia a dia en un centre educatiu i on els protagonistes són els educadors i els alumnes.

Fases Treball de Camp
Disseny de la Investigació
Selecció dels escenaris i negociació de l'accés
Entrada al camp
Observació Participant
Recollida de la Informació
Abandonar el camp

Disseny de la investigació

El disseny de la investigació és el moment per fer un plantejament sobre la recerca a què es vol fer front. Es tracta de la fase on es posen en ordre les inquietuds que han impulsat la recerca, es plantegen alguns interrogants que ajuden a enfocar-la, es comencen a planificar els mitjans necessaris per desenvolupar-la i es fa una certa temporització del procés a seguir. Si bé és veritat que hi haurà moltes coses que no podran acabar-se de dissenyar fins a l'entrada i l'estada al camp , hi ha un seguit de qüestions que, encara que no quedin totalment tancades, cal abordar.

Una de les qüestions essencials a tractar és l'anàlisi d'allò que ha impulsat l'inici de la investigació que es proposa. Les recerques solen donar resposta a reptes que se li plantegen a una comunitat, sensibilitats personals, experiències viscudes, fenòmens socials, intuïcions o inquietuds personals, entre d'altres. Tots aquests factors impulsen l'inici d'una recerca i ens donen pistes sobre l'interès i sentit que la investigació té per a la societat. Per això, fer un desglossament i reflexió analítica sobre els antecedents que

l'han motivat és essencial per tal garantir la seva rellevància (Hammersley i Atkinson, 1994).

Un segon aspecte a considerar és la formulació d'alguns interrogants que enfoquin i plantegin el rumb de recerca. Així, abans d'iniciar el treball de camp és útil mirar de convertir el problema d'investigació en un cos de preguntes de les quals derivaran les respostes teòriques que solen tenir forma de descripció narrativa o bé de formulacions teòriques més abstractes. Si bé moltes d'aquestes formulacions seran transformades durant el transcurs del treball de camp, un plantejament d'interrogants inicials ajuda a centrar la recerca i definir el tipus d'escenaris necessaris. D'alguna manera es tracta de dibuixar l'horitzó de la investigació que ens plantegem.

L'interès que té el tema per a la comunitat i les preguntes generals d'investigació ens porten directament a concretar quin tipus d'escenari necessitem per respondre els interrogants. Per això, el següent pas serà delimitar la naturalesa dels llocs on anar a investigar. Pot ser que amb un escenari sigui suficient per donar-hi resposta o pot ser que en necessitem més d'un. Ara bé, per la profunditat amb què es treballa en una etnografia el número d'escenaris sol ser reduït. I, com més se n'usen, més curta sol ser l'estada de camp. Els criteris per triar els contextos solen regir-se per un balanç entre la rellevància del escenari per respondre als interrogants elaborats i criteris del tipus més pragmàtics. Tot i que es recomanable que el primer tipus de criteris tinguin més protagonisme, algunes qüestions com ara el fet de tenir un contacte que permeti l'accés al terreny poden ser realment útils per fer viable l'estada al camp. A part de determinar la naturalesa dels escenaris també es pot fer una previsió aproximada sobre la durada que hauran de tenir les estades.

Tal i com hem anat veient, en el plantejament metodològic de la etnografia és especialment important ser flexible amb els plantejaments inicials. Encara que hi hagi un interès investigador definit, l'arribada i estada al camp acabarà de concretar i dibuixar aspectes que és molt difícil preveure a priori. I, per tant cal fer un disseny el suficientment obert per tal de deixar que la realitat entri veritablement en el procés i el modifiqui per enriquir-se plenament de les particularitats, la vida i la complexitat dels escenaris (Bodgan i Taylor, 1987).

* * *

Treballs previs

Al juny de 2014 vam començar a dissenyar la investigació que ens ocupa. Entre juny i setembre vam dedicar les tutories a elaborar un projecte de tesi a presentar. Per tant van ser reunions encarades a esbossar les idees prèvies i els primers interrogants que guiarien la nostra recerca.

Algunes treballs d'investigació anteriors desenvolupats per l'equip ens havien ajudat a pensar com volíem acostar-nos i investigar la realitat educativa. Es tractava de treballs de tall etnògraf en què els investigadors havien acudit a aules per tal d'observar, descriure i sistematitzar pràctiques educatives (Puig, 2008; Gijón, 2012; Martín, 2006, 2008, 2012). Aquests treballs en orientàvem pel que feia la manera d'acostar-nos a contextos educatius.

A més, en els darrers cursos havíem fet un apropament a la temàtica de l'educació amb adolescents que no encaixen en el sistema educatiu. Des de l'equip de recerca s'havia fet un primer treball etnogràfic amb aquest col·lectiu (Martín, 2008). I, personalment també m'havia posat en contacte amb aquesta realitat. Vaig realitzar un Treball de Fi de Màster fent una observació d'una experiència d'Aprenentatge Servei a la UEC Esclat. Aquest treball – que incloïa una observació a la UEC Esclat, entrevistes a educadors que treballen amb aquesta població i indagació teòrica-; la participació en formacions i seminaris sobre la temàtica i la lectura d'experiències dutes a terme a Catalunya ens va ajudar a configurar-nos una imatge global sobre la situació, les problemàtiques i els reptes que hi havia rere aquesta realitat.

Interès de la investigació

La posada en contacte amb aquesta realitat ens havia fet evident una preocupació per part de la comunitat educativa, que en ocasions se sentia sense eines per donar una resposta a alumnes que declaraven obertament que no volien aprendre; a l'hora, es constatava una manca d'exemples, experiències i fonamentació teòrica sobre models de pràctiques que funcionessin amb aquesta població. I, aquesta problemàtica es donava en el marc d'una societat que havia establert una educació obligatòria fins als

setze anys i que considerava la formació uns dels pilars innegociables per a un funcionament democràtic i igualitari.

Ara bé, el contacte amb la realitat no només ens havia revelat preocupacions, dilemes i incerteses. També ens havia evidenciat l'existència d'experiències exitoses amb aquest col·lectiu. Sabíem que davant joves que havien tingut una relació conflictiva als instituts, alguns educadors havien posat en marxa pràctiques amb què els adolescents havien transformat la seva actitud i s'havien enganxat a itineraris formatius i sociolaborals.

El contacte amb equips i centres educatius, la lectura d'experiències i l'assistència a formacions i seminaris ens donaven indicis que hi havia un cos d'educadors implicats i compromesos amb la causa i que, amb enginy, havien posat en marxa bones pràctiques educatives per reenganxar un col·lectiu que no quedava vinculat ni a l'escola ni a altres cercles socialitzadors.

Així la investigació que presentem es gesta a partir de la combinació de quatre factors principalment. 1) Una preocupació i sensació de desemparament per part de la comunitat educativa, que se sent sense eines per atendre a un col·lectiu de joves que no vol aprendre; 2) La problemàtica social que suposa tenir joves que no es formen amb els mínims educatius obligatoris establerts; 3) La manca de referents, experiències i propostes pedagògiques per donar resposta a un col·lectiu existent a les societats occidentals. 4) Les evidències d'èxit amb què se'n surten alguns educadors davant nois i noies als quals la institució educativa no ha sabut donar resposta.

Plantejament investigació i primers interrogants

Davant d'aquestes evidències i inquietuds ens plantejàvem la idea de fer una aportació que fos útil per treballar amb adolescents que no ho posaven fàcil a l'escola. Pensàvem en anar a veure exemples d'intervencions que fossin bones, que haguessin funcionat, que haguessin canviat les trajectòries de fracàs dels joves. Dit d'una altra manera, ens plantejàvem una investigació al voltant de la identificació, descripció i anàlisi de bones pràctiques educatives amb joves que no encaixaven en el sistema educatiu.

En parlar de bones pràctiques educatives ens imaginàvem un tipus d'intervenció que canviés la predisposició d'alumnes que arribaven rebotats i totalment desmotivats amb l'aprenentatge. Pensàvem en pràctiques educatives que els generessin una experiència d'aprenentatge positiva. En definitiva, en un conjunt d'intervencions que aconseguissin canviar el rumb i les etiquetes de fracassats que aquests adolescents havien interioritzat. Per tant, no ens imaginàvem que el concepte de "bones" apel·lés a elements quantitatius en relació a les certificacions i aprovats, sinó a elements qualitatius relativa a l'experiència dels nois i noies. Intuíem que podríem establir una pedagogia que funcionés amb joves que no havien encaixat en el sistema. Sabíem que els pupitres, la pissarra, els llibres i el fet d'estar assegut tota l'estona no funcionava però no sabíem com es concretava l'alternativa. I, en aquest sentit, vèiem una possibilitat de recerca rellevant. Visualitzàvem la idea d'anar a recursos que treballessin de manera diferent a l'escola convencional per atendre aquells nois que s'havien desarrelat i desenganxat, nois que se sentien desvinculats de la institució educativa.

Què s'hi feia en aquells centres? Quin tipus de relació s'establia entre els joves i educadors? Quins continguts i com els treballaven? Com organitzaven el seu dia a dia? Com es podia generar una bona experiència d'aprenentatge amb nois que no volien aprendre? Quins mecanismes educatius s'havien de posar en marxa per connectar amb aquests nois? En definitiva: quines pràctiques educatives posaven en marxa per tenir èxit amb joves que havien fracassat?

Definició del escenari d'investigació

Calia pensar en un escenari educatiu concret que permetés accedir a la població que plantejava aquest repte. Un centre educatiu on trobéssim adolescents que havien desistit d'aprendre i que havien tingut problemes amb l'escola.

Les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC) ens van semblar un escenari idoni. El recurs posat en marxa per la Generalitat anava precisament adreçat a nois que entraven en conflicte amb la institució educativa abans de finalitzar el període d'escolarització obligatòria. Si bé altres centres com ara els Programes de Qualificació Professional i Inserció (PQPI) o altres programes d'inserció professional per a joves també treballaven amb aquestes poblacions, les Unitats d'Escolarització Compartida

tenien característiques que ens semblaven rellevants. Els nois que hi acudien ho feien per haver tingut conflictes constants amb l'escola; es trobaven en edat d'escolarització obligatòria; i, a les UEC podien optar per certificar l'ESO, cosa que implicava haver de rendir comptes de l'aprenentatge de certs continguts acadèmics. A més, el recurs contemplava un currículum flexible i això donava peu a la posada en marxa de pràctiques més creatives i innovadores.

Pels treballs previs realitzats coneixíem un d'aquest tipus de recursos que funcionava molt bé i que complia el criteri de qualitat definit: la UEC Esclat. Per tant, sabíem que tindríem un fàcil accés a una de les entitats. Ara bé, també teníem clar que volíem anar a més d'un escenari. Sabíem que l'àmbit de les UEC era molt divers i que cadascuna funcionava de manera diferent. Això ens despertava inquietud i ens portava a pensar que potser s'havien desenvolupat diferents pràctiques educatives per donar resposta aquests joves, que valia la pena estudiar a fons més d'una UEC per visualitzar diferents maneres d'entendre l'educació amb joves desarrelats del sistema educatiu ordinari. També intuíem que segurament tots no se'n haurien sortit amb tant d'èxit. I, per tant, una selecció rigorosa dels escenaris era una condició *si nen quan non* per assentar les bases d'una bona investigació. Quedava establert que es buscaria tant qualitat com diversitat entre les UEC que se seleccionessin.

La investigació exigia anar a veure Unitats d'Escolarització Compartida que funcionaven bé, recursos educatius en què els joves sortien diferents a com havien entrat, on hi havia un impacte positiu sobre les trajectòries de fracàs dels adolescents; recursos que, d'alguna manera, havien suposat un punt d'inflexió per a les vides de joves desarrelats. I, si volíem fer una aportació rica en qüestió de bones practiques, calia vetllar per accedir a centres educatius diversos on es posessin en marxa diferents tipus d'intervencions.

Pel que fa el disseny concret, el procés a seguir es va fer prou flexible com per poder atendre la realitat que ens trobéssim. De fet, no vàrem establir una quantitat determinada d'Unitats d'Escolarització Compartida a què assistir, ni un temps fix de realització d'observacions. Ens imaginàvem un mínim de tres UEC però volíem deixar la opció oberta. Sabíem que, depenent de la quantitat de bones pràctiques que

detectessin caldria assistir a menys o més recursos i que, també en funció d'això – així com del moment d'investigació en què ens trobéssim- tindria sentit una estada al camp més reduïda o més extensa. Vam valorar dedicar entre un any i un any i mig al treball de camp, tot deixant obert tota la resta. I a l'estiu del curs 2013-14 ja vam pactar una cita per negociar l'accés a la primera entitat, tot garantint que al setembre el procés d'entrada fos el més fluid possible.

Selecció dels escenaris i negociació de l'accés

La selecció dels escenaris i la negociació per accedir-hi prenen sentit conjuntament. Si bé podem seleccionar un context que ens sembli idoni per respondre als interrogants d'investigació, necessitem de la negociació i la possibilitat d'entrar-hi perquè el context esdevingui escenari d'investigació. "L'escenari ideal per a la investigació és aquell en què l'observador obté fàcil accés, estableix una bona relació immediata amb els informants i recull dades directament relacionades amb els interessos de la investigació" (Taylor i Bodgan, 1987, p. 36).

Una bona manera per assegurar la rellevància dels possibles escenaris d'investigació és idear criteris i evidències que ens permetin confirmar la seva idoneïtat per a l'objecte d'estudi.

Un cop s'ha seleccionat un possible escenari d'investigació, cal posar-se en contacte amb l'entitat i presentar-li la proposta de col·laboració tot sent clar amb la demanda que se'ls fa. Els *porters* són les persones que ens han de permetre l'accés al camp. Tot i que a vegades hagin estat altres persones mediadores les que ens han permès arribar i contactar amb l'entitat, en les organitzacions formals les negociacions han de fer-se amb alguna persona que estigui legitimada per donar-nos l'autorització d'entrada a la institució (Hammersley i Atkinson, 1994 p. 80).

Cal cuidar bé aquest moment de trobada inicial i explicar a fons l'estudi que es realitza i la demanda concreta que se'ls fa. També cal assegurar un bon us de les dades i una confidencialitat i preservació de la identitat dels que hi participen. En el discurs de negociació és important deixar clar que la investigació es realitza en termes de col·laboració cap a l'entitat i no d'avaluació ni amenaça (Woods, 2011).

En el moment de negociació també cal estar atent a algunes informacions que poden començar-se a recollir. Es tracta d'un temps en què se sol passar temps amb la direcció del centre i en què la institució sol presentar cara enfora tot mostrant els trets de la seva identitat (Taylor i Bodgan, 1987).

* * *

Criteris de selecció dels escenaris

En el disseny de la investigació havíem establert que el treball de camp caldria dur-lo a terme a Unitats d'Escolarització Compartida on es duguessin a terme bones pràctiques educatives. Per tant, un requisit inherent a l'objecte de la investigació a l'hora de seleccionar els centres educatius era la qualitat pedagògica de la intervenció pedagògica. Per altra banda, ens semblava que per garantir la descripció d'un ventall ric i heterogeni de pràctiques educatives calia vetllar perquè els recursos educatius fossin diferents entre ells.

La diversitat en semblava un criteri més o menys fàcil de valorar a priori tot considerant elements com: les dimensions del recurs, l'entorn on estava, el tipus d'espais educatius amb què comptava, entre d'altres. Ara bé, garantir la qualitat de les pràctiques abans d'entrar al camp va suposar un repte més important. Per valorar aquest criteri les referències de tercers i el boca orella va tenir-hi un paper important. Mitjançant persones que coneixien els recursos educatius vam poder tenir en compte elements de qualitat més subjectius tals com: el grau d'implicació i compromís dels educadors amb els joves, la concepció que el barri tenia de l'entitat, el tipus d'activitats que s'hi feien i les experiències de joves concrets que havien passat pel centre.

Selecció i negociació Escenari 1: La UEC Cruïlla

El primer escenari on vam entrar va ser la Unitat d'Escolarització Compartida de Cruïlla. La selecció es va fer a partir de les referències d'un mestre que coneixia el recurs. El mestre que va recomanar-nos el centre – i que havia format part del grup de recerca anys anteriors- coneixia l'equip educatiu de Cruïlla perquè ambdós participaven de les xarxes educatives que s'estableixen al barri de Ciutat Meridiana. Es trobaven per compartir espais de formació, reflexió i diàleg al voltant de temes educatius. En aquests

encontres el mestre havia percebut l'alta implicació i compromís dels educadors de Cruïlla amb els joves que atenia. A més, coneixia algunes de les pràctiques que s'hi duien a terme, com les que tenien a veure amb implicar els nois en activitats de servei per al barri. I l'esperit d'aquesta activitat encaixava amb la idea que teníem a l'hora de buscar pràctiques educatives que causessin en els joves una experiència d'aprenentatge diferent a la que havien tingut fins llavors.

Aquestes dues informacions van suscitar el nostre interès. I, mitjançant el contacte proporcionat pel mestre vam posar-nos en contacte amb la coordinadora del recurs educatiu, qui ens havia de fer de *porter*. Des del centre van mostrar molta predisposició i interès per la demanda que, via telefònica, els vam presentar breument. I, vam citar-nos per fer una reunió més formal a l'inici de curs per tal d'explicar-los amb més profunditat la recerca per la qual els demanàvem col·laboració. A la reunió vam exposar amb detall el treball realitzat pel grup d'investigació on s'emmarcava la recerca, l'interès per acudir al seu centre i la inquietud que teníem de sistematitzar la seva tasca educativa. També els vam concretar la demanda que els fèiem i el tipus de retorn que podien esperar. Se'ls demanava que ens deixessin entrar a les seves aules i als diferents espais educatius per veure la feina que feien amb els joves i, el retorn, ens l'imaginàvem en forma de relats narratius que els fessin de mirall de les seves pràctiques i els ajudessin a reflexionar sobre la seva tasca educativa.

L'entitat va acceptar amb entusiasme la col·laboració a la recerca i es va fer una proposta d'horari inicial en què realitzar les observacions que s'aniria revisant al llarg de l'estada amb la finalitat de veure el tot el conjunt de les activitats que es feien al centre.

ESCENARI INVESTIGACIÓ 1: UEC CRUÏLLA	
Ubicació	Barri Ciutat Meridiana (Barcelona)
Titularitat	Comunitat Salesians
Recinte educatiu	Edifici annexat a parròquia. L'espai més gran és una sala amb sofàs, ping-pong i futbolí. Comparteixen recinte amb un projecte d'inserció laboral i un centre Obert.
Equip educatiu	1 coordinador, 3 educadors, col·laboracions puntuals de talleristes.
Joves	14 joves, provenen de la zona de nou barris, la majoria d'ètnia gitana.
Distribució alumnes	Agrupacions flexibles per cada assignatura, hi ha franges que les fan conjuntament.

Selecció i negociació Escenari 2: La UEC Cancuní

La segona UEC amb què vam negociar l'accés va ser la UEC Cancuní, ubicada a la comarca del Pla de l'Estany. Per seleccionar la UEC Cancuní es va fer una cerca a través d'internet de pràctiques educatives dutes a terme en aquest tipus de recursos que destaquessin per alguna raó. Amb la cerca es va identificar una pràctica educativa que havia tingut un alt ressò social. Havia sortit a la premsa, havia rebut un premi i havia estat seleccionada per ser presentada al 13è Congrés Internacional de Ciutats Educadores (Servei d'Educació Banyoles, 2014). L'activitat educativa consistia en què els joves que acudien al recurs gestionaven un hort de principi a fi – des del conreu dels seus productes fins a la seva venta als restaurants de la zona. Així, tant el reconeixement social que havia rebut la pràctica com els mecanismes educatius que s'hi intuïen en relació a posar als joves en un rol proactiu cap a la comunitat ens va resultar prou rellevant per considerar-la un recurs on trobar pràctiques de qualitat.

A més, la UEC es trobava en un entorn rural i natural entre Girona i Banyoles. Això la dotava d'un caràcter molt diferent respecte a la UEC Cruïlla i per tant, seleccionar aquest escenari també garantia una heterogeneïtat en les pràctiques educatives a

veure. L'elecció, doncs, estava clara. Ara calia veure si el centre estava interessat en la proposta que ens feia.

Per negociar l'accés es va aconseguir un contacte via internet i fent una trucada vam poder concertar una cita amb el centre. En aquesta primera reunió hi participaria tant la directora de l'associació com el responsable de la UEC. Com en el cas de Cruïlla es va fer una trobada en què explicar el sentit de la recerca que realitzàvem i la demanda específica que se'ls feia. L'entitat estava molt interessada en tot allò que tenia a veure amb la innovació educativa i amb repensar la tasca que feien amb els joves i, per tant, els va interessar la proposta. El següent pas ja era acordar el règim d'horaris en què fer observacions tot tenint en compte que s'aniria revisant al llarg de l'estada per tal de poder observar la globalitat d'allò que s'hi duia a terme.

UEC CANCUNÍ	
Ubicació	Municipi palol de Revardit (Comarca pla de l'estany)
Titularitat	Associació Educativa la Vall del Terri
Recinte Educatiu	Ubicat en antiga casa de pagès, envoltats de zona verda, muntanya i d'un hort. No comparteixen espai amb cap altre projecte.
Equip educatiu	1 coordinador, 4 educadors, 2 talleristes
Joves	46 joves provinents de diferents comarques de la zona. Tots nois. La majoria són d'ètnia gitana i fills de migrats del continent africà i sud-americà.
Organització per grups	6 grups fixes

Selecció i negociació del tercer escenari: UEC Esclat

El tercer escenari en què negociar l'accés era la UEC Esclat. Es tractava d'un escenari peculiar en tant que ja s'hi havien establert relacions abans.

De fet la UEC Esclat estava seleccionada des de l'inici de la recerca. El treball etnogràfic previ (Martín, 2008) i el Treball de Màster que havia fet ja ens donaven evidències de la qualitat educativa del treball que s'hi realitzaven. S'hi havien visibilitat trets pedagògics valuosos per treballar amb joves inadaptats tals com un alt grau de professionalització en els tallers; la importància del grup de iguals i el seguiment i acompanyament proper per part d'un tutor. S'havien detectat pràctiques que volíem descriure i analitzar. I, per tant, era clar que la UEC Esclat havia de formar part dels escenaris d'investigació.

Tal i com havíem previst el procés de negociació va ser molt fàcil i fluid. Es va fer una reunió inicial amb un caràcter menys formal que amb les dues anteriors amb la responsable del recurs per tal de concretar la demana concreta que se'ls feia aquesta vegada. Se'ls demanava la possibilitat d'acudir a sessions concretes (ja que les pràctiques ja havien estat identificades) per tal d'observar-les i seguir-les. I també la possibilitat de trobar-nos amb educadors per tal de fer entrevistes en profunditat que ens permetessin completar la informació obtinguda a través de l'observació.

UEC ESCLAT	
Ubicació	Barri de Bellvitge (Hospitalet de Llobregat)
Titularitat	Companyia Sta. Teresa de Jesús
Recinte Educatiu	Instal·lat en un dels polígons d'habitatge de Bellvitge. Els tallers ocupen la majoria de l'espai. Comparteixen recinte amb espai d'alfabetització informàtica per gent gran; centre Obert i espai materno-infantil.
Equip Educatiu	1 coordinador, 4 educadors, 3 talleristes,
Joves	54 joves, viuen a Hospitalet de Llobregat, molts han emigrat de països d'Amèrica llatina.
Organització per grups	5 grups

La il·lusió dels tres centres, que rebien la petició de recerca com un reconeixement a la tasca que feien convertia aquesta reunió inicial també en una presentació d'allò que feien, amb l'explicació d'expectatives i amb els horitzons de projecte educatiu que tenien entre les mans i una declaració d'intencions pedagògiques que evidenciava el compromís educatiu que havien pres amb el col·lectiu. I per tant, també era un primer moment rellevant pel que feia la recollida d'informació, tot obtenint les primeres notes sobre com es presentaven les institucions.

Val a dir que en el transcurs de la selecció dels escenaris vam connectar amb dues UEC més que finalment vam descartar-ne dos. Un perquè es trobava en un moment de canvis a nivell de direcció, i per tant, ens exposàvem a fer el treball de camp en un moment de inestabilitat poc representatiu de l'entitat. L'altre, perquè atenia a nois amb edats més joves i per tant tenia un caràcter més preventiu que compensatori, donava resposta a nois i noies que encara no havien entrat a l'adolescència i que tampoc havien tingut un conflicte tant intens amb la institució escolar. I per tant, no ens assegurava que el tipus de pedagogia que usava el recurs fos significativa i transferible per educar els joves a qui volíem atendre.

Entrada al camp

L'entrada al camp és un període curt en què els investigadors tenen el seu primer contacte amb l'escenari i el seus protagonistes. No és tracta només d'una qüestió de presència o absència física sinó de com ens situem per primera vegada en un lloc desconegut (Hammersley i Atkinson, 1994).

Es tracta d'un moment en què se solen viure sentiments d'incomoditat, tensió i incertesa i on un se sent maldestre, sense saber què fer ni a on posar-se. Suposa l'entrada a una dinàmica establerta en què l'investigador no té assignat cap rol concret. I per tant, és una etapa en què familiaritzar-se amb els espais, les persones i les normes que regeixen l'espai tot intentant fer-se un lloc a l'escenari (Taylor, 1987).

Alguns autors adverteixen de la sospita que pot despertar un antropòleg que entra al camp. Per això és summament important cuidar les actituds amb què ens presentem als altres. És important mostrar-se mostrar prudència- tot evitant fent entrades intrusives- i mostrar-se com algú col·laborador i no amenaçant. Algunes actituds que hi poden ajudar és mantenir-se en un segon pla, mirar de no trencar les rutines establertes amb la pròpia presència i actuar amb la màxima naturalitat per a què tothom se senti còmode.

Durant aquesta etapa la recollida d'informació passa a un pla secundari. Allò prioritari és el coneixement de l'escenari d'estudi i dels seus participants. Les preguntes van més dirigides a trencar el gel que a obtenir informació; les relacions i els intercanvis a agafar confiança amb els participants i els esforços mentals a aprendre les normes i rutines del nucli social per tal d'actuar en congruència amb el context (Taylor, 1987).

Caldrà tenir en compte que no només és l'etnògraf qui està fent un procés, sinó que els participants també en fan un. S'haurà de respectar el temps que necessitin per acostumar-se a que una persona externa formi part de la seva dinàmica habitual tot deixant que cadascú naturalitzi la relació al seu ritme. També caldrà assumir que hi haurà persones que estaran més disposades a parlar i d'altres que ho estaran menys. L'èxit i culminació de l'entrada al camp succeeix quan els informadors s'obliden de que aquella persona està investigant (Hammersley i Atkinson, 1994).

L'entrada de camp també serà un bon moment per temptejar les tècniques de recollida d'informació. L'etnògraf pot provar diferents formats de recollida d'informació i fer-se amb els que més s'escaiguin al funcionament del escenari i més còmodes facin sentir a investigador i informants.

* * *

Després d'un ràpid i fàcil accés als escenaris on anàvem a investigar, el temps d'entrada al camp va estar caracteritzat per una certa desubicació i incomoditat. I en cadascuna de les tres Unitats d'Escolarització Compartida, el procés d'adaptació i coneixement mínim de l'escenari que em permetés moure'm amb certa naturalitat per l'espai va

durar unes dues setmanes aproximadament. Va ser un temps curt però d'una alta intensitat.

Les Unitats d'Escolarització Compartida em resultaven terrenys no només desconeguts sinó, en certa manera, també incòmodes. Els estigmes associats a entitats en què els seus alumnes han estat expulsats dels instituts per problemes de comportament també van acompanyar-me durant l'entrada al camp.

M'endinsava en un terreny desconegut en què no havia tingut cap experiència prèvia i això accentuava el sentiment d'inseguretat propi del moment d'entrada al camp. Les UEC tenen un funcionament molt particular i diferent als centres escolars ordinaris pel que fa tot el sistema d'organització i pedagògic: espais, assignatures, horaris, ràtios, perfil d'educador, entre d'altres. I, a més, cadascú dels tres escenaris tenia unes casuístiques ben particulars. I, per tant, tot i que a mesura que anava coneixent aquests recursos em sentia més còmode, quan canviava d'escenari sempre hi havia coses noves a conèixer.

Durant les sessions de negociació els responsables m'havien fet una visita pels espais i això em va permetre entrar amb una certa noció i ubicació de l'espai físic. Ara bé, encara em mancava coneixement sobre molts aspectes per integrar-me al funcionament de les institucions. I, el primer dia no sabia ni on ni com m'havia de col·locar en cada moment.

Durant els primers dies el meu comportament era molt passiu i els esforços anaven concentrats a copsar aspectes de funcionament bàsic que em permetessin sumar-me a la dinàmica i naturalitzar la meva presència. Mirava de retenir els noms dels educadors i dels joves; adquirir els coneixements i tècniques bàsiques de tallers que m'eren desconeguts; integrar els horaris, rutines i normes, i establir certa confiança amb els participants. I en cada UEC va ser un aprenentatge específic el que em va permetre una entrada més fluïda a l'escenari.

A l'Esclat, un aprenentatge mínim dels tallers va ser bàsic per situar-me en una posició d'ajudant als joves i oferir suport als educadors. A Cruïlla l'essencial va ser aprendre normes de relació que estaven molt arrelades a la manera de funcionar del grup com el

fet de saludar-se cada matí estrenyent-se la mà. I a Cancuní conèixer aspectes logístics com era el canvi d'horaris setmanal i algunes tècniques de funcionament de l'hort i la terra.

En uns escenaris en què el moviment era constant i en què tothom estava dempeus realitzant treballs manuals, movent-se i en constant interacció els uns amb els altres, allò que feia més discreta la meva presència era poder-me sumar al tipus d'activitat que feien.

Paral·lelament al procés de fer-me competent amb els seus costums i maneres de fer i amb tècniques de taller anava coneixent educadors i joves tot establint certa confiança amb ells. Va haver-hi participants amb qui de seguida compartia conversa i em relacionava amb molta naturalitat i d'altres amb qui vaig percebre més resistència. Sigui com sigui, rere el posat de nois i noies que en un inici estaven a la defensiva i miraven amb ulls de desconfiança i amenaça a qualsevol que vingués de fora, vaig trigar poc en descobrir i gaudir de la seva tendresa, del divertits que eren i del seu esperit acollidor. No van trigar en fer-me partícips de la seva vida a la UEC, tot explicant-me allò que em perdia els dies que no hi anava i les anècdotes i històries de grup que acumulaven curs rere curs. I, en dues setmanes aproximadament la meva presència al camp s'havia naturalitzat.

Algunes actituds que van ajudar a fer-me un lloc entre l'equip educatiu i els joves van ser: mostrar-se com algú col·laborador tot prestant-me sempre que podia per ajudar; tenir una actitud i predisposició per aprendre molt desperta i acollir els sentiments de frustració i dificultat que podien aparèixer en algunes situacions de conflicte.

L'entrada al camp també implicava una familiarització amb les tècniques de recollida d'informació. Tot i que els primers dies no treia ni paper ni bolígraf, tot deixant passar un temps d'habituació de la meva presència, poc a poc, vaig anar provant fórmules que em resultessin efectives per registrar el màxim d'informació possible sense incomodar els protagonistes. Vaig començar a temptejar format de fulls en brut, fulls solts, grapats i llibreta, valorant quina era l'opció més còmoda. I l'etern dilema que em va acompanyar durant tota la investigació va ser la cerca del punt més equilibrat entre no molestar ni ser intrusiu a la vegada obtenir notes *in situ* per recollir el màxim de detalls

possible. I, pràcticament cada dia em sorgien dilemes respecte quan treure una full i anotar-hi conceptes i quan fer-ho irrompia i violentava la dinàmica.

* * *

Observació participant

Temporització de l'observació

L'observació participant per al present estudi va iniciar-se el setembre de 2014-15 i va concloure al desembre del 2016. Per tant, l'etapa d'observacions va tenir duració d'un curs i mig. En els tres casos vaig optar per una freqüència d'observacions de tres dies setmanals. Vaig comprovar que era la regularitat que millor em permetia sumar-me i sentir-me part de la dinàmica dels centres a la vegada que comptar amb l'espai de reflexió i treball de les dades recollides al camp i evitar una saturació de la informació.

Sempre començava l'estada acudint tres dies fixes al centre, i, a mesura que duia un mes als centres modificava l'horari per tal de visualitzar totes les activitats i franges horàries. A continuació es mostra un requadre per tal de visualitzar la temporització i hores d'observació realitzades a les tres entitats.

Centre	**Temporització**	**Durada d'observació**
UEC Cruïlla	Setembre -Desembre 2014	Regular. 3 matins/setmana de 09:30 a 13:30
UEC Cancuní	Gener – Març 2015 (3 mesos)	Regular. 3 dies/setmana de 09:30 a 16:00
	Maig, Juny i Setembre 2015	Puntual 3 dies acordats
UEC Esclat	Estada prèvia per a la realització del TFM. Desembre 2013-Maig 2014	Regular. 2 matins/setmana de 09:00 a 13:30 i una tarda de 15:15 a 17:30.
	Estada Formal. Setembre – Desembre 2015	Puntual. 12 dies acordats.

Tipus de presencia al camp

L'estada d'observació participant als tres centres va tenir molts aspectes compartits i altres particularitats relatives a la naturalesa de cadascun dels escenaris.

El tipus de presència que vaig tenir tant a Cruïlla, a Cancuní com a Esclat va consistir a sumar-me a la dinàmica i funcionament habitual del centre. És a dir, participar en aquelles activitats que realitzaven educadors i joves com si fos una més del grup. Si bé el meu rol mantenia una prudència i discreció pròpia de l'etnògraf i, per tant, en cap cas liderava, manava ni dirigia cap activitat, i quan alguna situació en conflicte o moment molt íntim ho requeria feia un pas enrere; sí que em sumava com una més a totes les activitats grupals en què educadors i joves participaven.

En les estones d'assemblea seia als sofàs amb joves i educadors, als esbarjos jugava a futbolins i ping-pong, anava a les excursions, ajudava als nois amb les peces de fusta, jugava als partits de futbol, feia suport als joves amb les comprensions lectores i feia de d'ajudant a la cuina. En definitiva, em vaig sumar a la dinàmica establerta pel centre. Fos a una classe o a l'esbarjo, es tractés d'una activitat mental o d'una activitat física i tingués més o menys destresa m'arremangava i mirava de fer-me un lloc a l'activitat. En un inici amb l'actitud d'un novell que pregunta, mira que es fa i copia. I, conforme anava passant el temps, amb més comoditat i fluïdesa. Vaig anar adquirint certes habilitats que es requerien en els diferents espais. Paral·lelament a un aprenentatge de les destreses bàsiques per participar de les rutines de cada entitat també m'anava acostant als participants: joves i educadors. El fet de compartir vivències, experiències, converses i anècdotes quotidianes facilitava el fet d'anar-los coneixent i generant confiança entre uns i altres.

A la UEC Cruïlla les relacions es forjaven de manera especialment estreta. El número reduït de participants i el tipus de pràctiques que es realitzaven convidava a l'encontre constant. Vaig compartir espais de conversa amb tots els seus participants: tant joves com educadors, i vaig sumar-me a espais de reunió més formals i altres trobades més informals amb els educadors. Això em va permetre copsar la vida que es movia en el centre amb molta profunditat i des de diferents perspectives.

Pel que fa la UEC Cancuní, van haver-hi algunes circumstàncies que van situar-me en unes altres condicions a l'hora d'integrar-nos en al dinàmica general. Cancuní es troba situat entre Banyoles i Girona, a cent quinze quilòmetres del meu lloc de residència. Hi havia d'accedir amb transport públic i, per tant, els horaris de tren i autobusos marcaven de manera rígida el meu moment d'entrada i sortida a l'entitat. Comptava, doncs, amb menys temps de relació gratuïta amb els participants. Per altra banda, el número de joves i grups era més gran i, per tant, hi havia més activitats paral·leles funcionant al mateix temps. Això dificultava el fet de mantenir un contacte intens i continuat amb tots els participants. Els espais que ens van permetre un seguiment més contínua de la vida de la UEC van ser els dos esbarjos diaris que els nois tenien i els dinars compartits amb l'equip d'educadors.

A la UEC Esclat, tot i les dimensions del recurs, el ritme i funcionament dels diferents grups era molt similar, hi havia unes rutines i manera de fer homogènia compartida i això facilitava la socialització i sentiment de pertinença al conjunt de l'entitat encara que no es compartissin espais i relació intensa amb tots els grups. A part de les observacions, les entrevistes van tenir un paper important. Durant tres mesos em trobava quinzenalment amb un dels educadors del centre. Anàvem a una cafeteria del costat del centre i parlàvem a propòsit d'alguna de les activitats que dinamitzava l'educador. Això ens permetia tenir un accés directe a la intencionalitat educativa, a l'experiència i a la realitat des de la visió de l'educador i també a aspectes sobre la relació afectiva que es posava en joc entre els joves i l'educador i que no sempre era fàcil de percebre a través de la observació.

Així, a diferents nivells, en els tres casos em vaig sentir part de les UEC. Vaig arribar a moure'm amb fluïdesa per l'espai i relacionar-me amb els participants amb comoditat. A saber on estaven les coses, a poder ser útil quan es requeria alguna col·laboració, a conèixer membres de l'entitat que estaven en altres projectes, a participar de les rutines col·lectives i a establir converses amb participants amb diferents rols dins l'entitat.

També en les tres estades va haver-hi algun tipus de retorn de caire més immediat. Alguns en format més formal – tot oferint-los algun dels relats descriptius de les

pràctiques observades- i altres d'una manera informal en forma de converses, diàleg i trobades de cara a reflexionar sobre aspectes educatius que inquietaven a l'equip educatiu.

Recollida i registre de la informació

A l'etnografia, el sistema tradicional per a la recollida i registre de la informació és l'elaboració de notes de camp. Es tracta d'un procés totalment depenent a l'observació participant. I tot i que hi ha altres maneres d'accedir a les dades del camp, com per exemple, recopilant el material produït per la mateixa institució, l'elaboració de notes és la que ens permet recollir la visió global del escenari des de la mirada de l'investigador.

Les notes de camp prenen forma de descripcions més o menys concretes sobre els processos socials en què l'investigador s'insereix. Recullen el relat d'esdeveniments, d'accions, d'escenes i de converses que han tingut lloc i les descripcions dels espais físics i les persones que conformen l'escenari (Hammersley i Atkinson, 1994).

Les notes de camp han de ser el màxim de detallades possibles per tal que, a partir d'elles, puguem recrear una imatge mental del escenari físic i d'allò que en ell ha succeït. Constitueixen la matèria prima del coneixement que elaborarem. I per tant, el rigor, la precisió i l'exhaustivitat de les notes permetrà fer una aportació teòrica a partir d'evidències sòlides.

És per això que se solen recollir en dues fases. En el mateix escenari d'investigació, l'etnògraf fa anotacions i recull idees sobre allò que veu i, diàriament, en sortir del context, refà aquestes notes tot escrivint un diari de camp. Així, mentre les notes preses al mateix camp solen ser esquemàtiques, desendreçades i simplificades amb dibuixos, símbols i una nomenclatura específica que desenvolupa l'investigador i que l'ajuda a ser àgil; fora del camp l'investigador desenvolupa i relata amb el màxim de detall i explica les situacions viscudes tot expandint-se amb les definicions i els relats de caràcter descriptiu. I aquesta combinació, duta a terme disciplinàriament cada dia, és el que permet obtenir notes el màxim de precises possibles.

Com més desenvolupada i preparada deixem la primera part de l'elaboració de les notes al mateix camp, més recursos i eines tindrem per desenvolupar-les a posteriori. No obstant, no sempre és possible prendre notes *in situ*. Per quan treure paper i bolígraf en el mateix escenari resulta incòmode o intrusiu, Taylor i Bodgan (1987, p.75-84) proposen algunes tècniques que poden ajudar a un registre el més de fidedigne possible. Les que ens semblen més rellevants són: retenir paraules claus de les observacions que després permetin recordar el seu significat més global; concentrar-se en com s'inicien i finalitzen les converses; reproduir mentalment les observacions i escenes després d'haver-les vist; prendre nota tant aviat com resulti possible d'allò que no s'ha pogut escriure en el propi camp; i dibuixar mentalment un diagrama del escenari i dels moviments realitzats per tal de repassar les trobades i escenes viscudes un cop fora del camp.

A part de l'elaboració de notes de camp, hi ha altres tècniques que poden ajudar a completar la recollida d'informació. Es tracta de la recollida de documentació oficial i el registre de material audiovisual. Quan parlem de documentació oficial del centre ens referim a: horaris, actes de reunions, planificacions, revistes, gravacions escolars, arxius del centre, llibres o fitxes d'exercicis, memòries, treball a la pissarra i fotografies o vídeos que el propi centre ha registrat. Tots ells són un recolzament útil a la informació recollida mitjançant la observació (Woods, 2011).

I, per últim, també es podrà fer una recollida de dades mitjançant gravacions en vídeo o gravadores. Aquests mitjans a vegades poden irrompre el flux natural dels esdeveniments però ofereixen un detall i precisió poc probables d'obtenir amb la presa de notes.

* * *

Presa de notes de camp

El procés de recollida de dades i obtenció d'informació va ser molt similar en els tres escenaris on vaig participar. Durant l'estada de camp duia amb mi un grapat de fulls que podia treure o guardar a la butxaca valorant la situació en què em trobava. En aquells espais de classe més formal en què tothom estava assegut en taules i fent feines d'escriptura m'era molt pràctic i còmode treure els fulls i fer anotacions. I en els

tallers que es feien a les aules de les UEC també m'era relativament fàcil deixar alguna fulla estàtica en algun lloc per prendre nota quan ho requerís.

Si bé els primers dies podia aixecar una mica de curiositat per part dels joves, en veure-hi que hi anotava coses relatives a allò que feien, als procediments tècnics i materials que usaven, aviat van deixar de resultar estranys i ja no hi prestaven atenció. Tot i així, mirava de tenir-los de manera que qualsevol que volgués s'hi pogués acostar i veure'ls per naturalitzar la seva presència.

Ara be, no sempre era tant fàcil prendre apunts en el propi camp. El tipus de currículum que tenen els centres no sempre era possible treure els fulls i fer-hi anotacions. Em podia trobar arrancant calçots a l'hort, banyant-me als gorgs de Campdevànol, asseguda als sofàs fent una assemblea, jugant a futbol o anant a un restaurant a vendre enciams. En tots aquests moments, i també en converses espontànies que tenien lloc entre educadors i joves se'm feia difícil, incòmode i violent treure fulls per fer anotacions.

Per això, vaig fer servir moltes tècniques de memòria, de retenció de paraules clau i de recreació mental dels fets que em van permetre registrar molta informació. Com més entrenava tot aquest procediment més fàcil se'm feia memoritzar tot allò que passava. I, quan tenia algun moment més tranquil o desocupat aprofitava per apuntar paraules claus o fer algun dibuix que després em permetés escriure el succeït amb la màxima fidelitat possible.

Disciplinàriament, cada dia, en prendre el tren o el metro anotava – llavors sí, en una llibreta que em permetés tenir tot endreçat i recollit de manera cronològica- alguns diàlegs i situacions una mica més desenvolupades. Durant el transport mirava de desenvolupar una mica més els diàlegs i escenes que havien succeït aquell dia o anotar paraules claus en aquells espais on no havia pogut escriure res.

La darrera volta la donava a la tarda, a casa. Era el moment per escriure amb detall tot allò que havia passat al ordinador. Em situava en un entorn tranquil i, a partir de les notes i paraules claus preses al camp i, una mica més desenvolupades al metro, relatava tot allò succeït durant el dia. Per cada centre educatiu vaig obrir un document

en què hi apuntava els diàlegs, situacions, descripcions de les persones i també les reflexions que se'n derivaven. Cada vegada que escrivia posava la data i mirava d'intercalar-hi títols per facilitar la posterior identificació de la informació.

Començava a escriure allò que més fresc tenia o allò que volia preservar amb més detall. I després ho endreçava perquè quedés escrit respectant l'ordre cronològic dels fets. L'ordinador m'oferia recursos com els destacats, els marges laterals, els subratllats que em van ajudar a que la informació quedés preparada per al seu posterior anàlisis.

De tota aquesta feina se'n van resultar tres diaris de camp. Les extensions dels quals oscil·laven entre vuitanta i dos-cents pàgines a ordinador

Altres formes de registre de la informació

De manera complementària també vaig recollir memòries, projectes educatius i quaderns publicats per l'entitat que m'ajudaven a incorporar el discurs i llenguatge emprat pel centre educatiu respecte les pràctiques educatives que hi realitzaven. I, un recurs que també em va resultar útil va ser la recollida de fitxes i materials treballats amb els joves. Recopilava tant fitxes buides que els joves havien fet a classe – i que m'ajudaven a desenvolupar allò que havia succeït durant l'assignatura-, com fotocopies d'escrits que els joves havien fet i on explicaven punts de vista, experiències o valoracions pròpies. Això em permetia recollir la seva veu i vivència tot proporcionant-me dades sobre l'impacte que tenien sobre ells les pràctiques educatives. De la UEC Cruïlla també destaco el diari que va escriure un educador sobre la seva vivència al centre durant tot un curs i que em va regalar abans que marxés.

Pel que fa el registre de fotografies i vídeos vaig tenir moltes facilitats per obtenir-ne. Els tres equips educatius de les entitats a què anava tenien el costum de registrar amb fotografia tot el que feien. I cap d'elles va mostrar cap impediment ni dificultat en facilitar-me el material. Així em vaig fer amb un repertori d'unes cent fotografies aproximadament de cada centre. I, quan necessitava tenir alguna fotografia d'una situació o la gravació d'alguna escena concreta la vaig poder fer sense cap problema. Tant sols calia ser curós amb algun jove en concret que, per la seva situació tutelar no tenia permís per ser fotografiat.

Abandonar el camp

La sortida del camp és el moment en què l'investigador dóna per finalitzada l'observació participant i, per tant, surt de l'escenari tot retirant-se de la dinàmica i la vida social en què ha participat durant un temps.

L'investigador valora que ha arribat aquest moment quan considera que ha recollit prou dades per al seu objecte d'estudi. Arriba un punt en què les dades comencen a ser repetitives i l'etnògraf no aconsegueix copsar informació que li resulti significativament rellevant i, per tant, res del que pugui veure canvia substancialment la percepció que s'ha anat formant del escenari. Glesser i Straus (1967) anomenen a aquest punt *saturació teòrica*. I és un clar indicador de que és hora de marxar del camp.

Tanmateix, és comú que a l'investigador li costi d'acceptar aquest fet. Sempre té la sensació que podria fer alguna entrevista més, escoltar un diàleg rellevant o viure una escena que li aportés alguna altra dada. Cal ser conscients que "l'ambició a la totalitat es insaciable". I, que cal valorar el moment en què la quantitat de noves dades obtingudes es ridícula i desproporcionada en relació a la quantitat de temps passat al camp (Velasco y Díaz de la Rada, 2015, p. 38).

La retirada del camp pot ser un moment personalment difícil. Es trenca la relació i contacte permanent amb qui s'ha conviscut intensament durant uns mesos. Hi ha un comiat mutu. I per tant, afectivament es fa un dol. Algunes recomanacions per fer que el canvi sigui menys dràstic són: abandonar el camp progressivament- tot reduint la freqüència de les observacions-, anar informant als participants que la investigació s'acaba i seguir mantenint cert contacte després d'abandonar el camp (Taylor i Bodgan, 1987, p. 90-91).

Després de la sortida del camp sol haver-hi un moment de retorn quan, en revisar més detingudament totes les notes preses, es percep algun buit en el conjunt de les informacions. També és habitual tornar a l'escenari per tal d'oferir un feedback de l'estudi realitzat.

* * *

Abandonar el camp va suposar un moment trist dins el procés d'investigació. Ens havíem fet amb la dinàmica, els participants i els projectes que tenien a les mans. I costava renunciar a deixar de compartir la quotidianitat amb els nois i educadors del centre.

Ara bé, conforme anàvem veient que el volum de dades que s'obtenia minvava considerablement i que hi havia poques coses que ens resultessin noves es va començar a preparar la sortida del camp, tot anunciant als participants el moment de la investigació en què ens trobàvem.

Tant a la UEC Esclat com a la UEC Cruïlla la retirada del camp varen coincidir amb moments de finalització dels períodes trimestrals, i per tant en moments de tancament previs a vacances. En el cas de l'Esclat, es va finalitzar l'estada de camp a la celebració de final de curs i en el cas de Cruïlla quan s'acabava el primer trimestre, just abans de les vacances de nadal. Per tant, es tractava de moments senyalats per tots els membres de l'entitat que, s'acomiadaven per una temporada. A més, també coincidia amb la retirada de les alumnes que havien estat realitzant pràctiques al centre educatiu. Tot plegat va fer que la retirada personal fos acompanyada per un moment de comiat general. Cosa que va ajudar a naturalitzar i, en certa manera, col·lectivitzar la vivència d'aquest final d'etapa. Els sentiments que predominaven en aquest moment eren de nostàlgia i també, de molt d'agraïment per tot allò compartit.

Setmanes després d'haver abandonat el camp pensava en els joves i educadors, en com els hauria anat esdeveniments que tenien pendents i en què estarien fent en diferents moments de la setmana. Val a dir que en cap dels dos casos el comiat va ser definitiu. I a part del natural retorn que vaig fer a mode d'entrevista o observació concreta per completar alguns buits en les dades, amb les dues entitats s'hi ha establert relacions de col·laboració permanents. El seu interès en les investigacions realitzades, la seva inquietud per reflexionar sobre la pràctica educativa i una entesa personal mútua ha derivat de manera natural en la participació en grups de treball, reflexió i discussió. Val a dir que el fet que estiguessin a la ciutat de Barcelona i rodalies també ha estat un aspecte important de cara a facilitar una continuïtat en les relacions.

I, de fet, a propòsit d'aquesta feina compartida entre les UEC i la Universitat de Barcelona, he seguit assistint a Cruïlla amb una periodicitat molt més reduïda per seguir una pràctica educativa d'interès per al grup d'investigació del GREM.

Per tot plegat podem dir que, tot i que és clar que la intensitat i vivència compartida no és la mateixa, no hi va haver una ruptura radical i definitiva sinó que les relacions s'han mantingut fluïdes i permanents. I, per tant, he tingut coneixement sobre les vivències dins el centre, els processos dels joves i les preocupacions i alegries dels educadors.

En el cas de la UEC Cancuní el comiat i l'abandonament del camp sí que va ser molt més clar. La distància a què es troba el centre educatiu, respecte el lloc de residència, i, conseqüentment, la dificultat per seguir-hi mantenint contacte – encara que fos més esporàdic- ens va obligar a marcar un abandonament més radical del camp. Així, el tipus de lligam a preservar després d'haver abandonat el camp va ser molt reduït. Es van intercanviar un parell d'e-mails de cara a fer un retorn de l'estada feta i es va acudir al centre tres vegades per complementar algun buit en la informació.

6. 2.2 Anàlisi de la informació recollida

Introducció a l'anàlisi de dades en una etnografia

Els autors que han escrit sobre l'anàlisi en un enquadrament etnogràfic coincideixen en destacar-ne una particularitat molt específica que la diferencia d'altres enfocaments metodològics, especialment, d'aquells quantitatius. A l'etnografia, l'anàlisi no es fa de manera totalment aïllada a la recopilació de la informació sinó que ja es dóna durant l'estada de camp. La manera d'apropar-se a la realitat pròpia de l'etnografia va integrant eines reflexives i analítiques des dels inicis de la investigació que permeten a l'investigador anar delimitant allò que s'observa, llegint i organitzant les dades al diari de camp i detectant temes emergents que, potser més tard, es recuperen per ser analitzats. Per tant, d'alguna manera podem dir que l'actitud d'anàlisi i reflexió acompanya a l'etnògraf durant tot el conjunt de la investigació, encara que hi hagi moments en què s'intensifica fins a passar a conformar la seva ocupació principal (Hernández, Fernández i Baptista, 2010).

En segon lloc, quan ens referim a l'anàlisi d'un procés etnogràfic, parlem d'un procés que parteix de la realitat i, que a partir d'ella, va construint un cos més abstracte de teoria explicativa sobre el fenomen observat. Dit d'una altra manera, la matèria prima en les investigacions etnogràfiques són els fets, les paraules i els escenaris físics concrets; i a partir de processos de categorització, que van de la descripció a la inferència, l'etnògraf va obtenint cossos explicatius que, tot i fer referència a les dades, ja han adquirit un altre caràcter. Malgrat tot, aquest procés no es dóna de manera totalment ordenada: primer els fets i després les idees. Van perfilant-se mútuament amb molt més desordre. Mai no es trenca la circularitat i retroalimentació entre idees i fets que ajuden a configurar-se i repensar-se l'un a l'altra (Puig, 2008, Fernández, 2006).

El tercer element característic que fa referència a tot el procés analític és el caràcter creatiu de l'anàlisi. De fet hi ha autors que el consideren més un art que una ciència i rebutgen que, en una etnografia, hi ha hagi procediments sistemàtics d'anàlisi de dades. Segons ells, sotmetre les dades a processos rígids i estandarditzats reduiria i delimitaria la naturalesa intuïtiva i creativa pròpia de la metodologia. Si bé es veritat que cada etnògraf usa els procediments proposats amb un estil singular i que la pròpia activitat reflexiva i creativa hi té un pes rellevant, a continuació revisarem alguns procediments que hem fet nostres i que ens han ajudat a analitzar la informació recollida (Goetz i Lecompte, 1988).

Podem endreçar els procediments i tasques realitzades per a l'anàlisi de la informació recollida en quatre moments diferents: 1) Anàlisi preliminars, on s'inclouen les tasques analítiques realitzades durant el treball de camp; 2) Un primer nivell d'anàlisi, que engloba els procediments realitzats per a fer una descripció del fenomen estudiat; 3) l'elaboració d'un marc teòric, com a fase per prendre certa perspectiva de les dades i inspirar-nos amb altres estudis i referents sobre la temàtica estudiada per fer un posterior anàlisi i 4) Un segon nivell d'anàlisi per tal d'interpretar la informació i generar una teoria explicativa que donés resposta als interrogants de la investigació.

Anàlisi etnogràfica
Anàlisis preliminar
Primer nivell d'anàlisi: descripció densa
Elaboració Marc teòric
Segon nivell d'anàlisi: interpretació de la informació

Anàlisis preliminars: Activitat reflexiva

Anomenem anàlisis preliminars a tota la sèrie de procediments analítics que acompanyen l'estada al camp i que es duen de manera paral·lela a la recopilació de dades. Es tracta d'una actitud reflexiva i analítica constat que té un paper preparatori essencial per a les fases de descripció i interpretació de la informació amb què es prosseguirà. Sense aquest període d'exploració previ i temptatiu serà molt difícil que, més tard, sorgeixin idees i connexions sobre allò observat per descriure, sistematitzar i interpretar la realitat.

L'activitat reflexiva durant el període de camp és especialment intensa en les primeres estades als escenaris estudiats. Durant els primers mesos d'observació participant, la reflexió i anàlisi sobre allò que es va recopilant no només té la funció d'anar preparant les dades per al seu posterior anàlisi, sinó que té el paper clau de delimitar bé els interrogants a respondre i el tipus d'informació a recollir. Durant els primers mesos al camp, l'etnògraf ha d'anar delimitant la quantitat de dades a mirar i registrar per anar focalitzant les seves observacions a la informació concreta que li permeti respondre els interrogants d'informació. Per això es diu que les dades en etnografia es recullen seguint una "estructura d'embut" *(*Hammersley i Atkinson, 1994, p.191).

Durant aquest període d'investigació l'activitat reflexiva s'alimenta amb els interrogants i enigmes amb què l'investigador entra al camp, amb allò que observa i amb els nous interrogants que sorgeixen de l'estada. Es tracta, doncs, d'una actitud i activitat constant que permet acotar i enfocar més l'estudi. La idea és que el camp

ajuda a definir amb més detall l'objecte de la investigació i a plantejar camins més delimitats per prosseguir amb un anàlisi concret i uns productes resultants determinats (Martínez, 2014).

Mitjançant aquesta activitat reflexiva constant l'investigador va delimitant les unitats d'anàlisi, que són aquells elements definits als que pararem més atenció durant la descripció i interpretació de la informació. Es tracta d'una manera de concretar i focalitzar allò a observar però també de convertir les dades brutes en subconjunts manejables. Així, mentre durant el primer període de camp és fa una observació global i completa d'allò que a observar, a mesura que s'avança en l'estudi es va delimitant allò a què cal parar més atenció i es prenen notes més específiques i concretes sobre allò observat (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Quan ja es du a terme un treball de camp focalitzat, l'activitat reflexiva no té un paper tant intens, tot i que segueix sent rellevant per anar preparant les dades per al seu posterior anàlisi. És per això que, en paral·lel a la recopilació de dades, els etnògrafs rellegeixen les notes de camp, segueixen la pista a les intuïcions i als temes emergents, assignen conceptes descriptius a aquells esdeveniments o informacions que els semblen importants i anoten les reflexions que els suggereixen algunes escenes concretes (Taylor i Bodgan, 1987).

En definitiva, una lectura analítica durant tot el procés d'investigació, és clau per tal d'enfocar bé la investigació i copsar tota la riquesa que tenen les dades. El fet de tornar a mirar el territori trepitjat però fer-ho amb la saviesa del qui ja compta amb un recorregut en l'estudi ajuda a l'investigador a percebre temes que difícilment ha detectat en el moment d'observar-los. I per tant, la constància en l'anàlisi serà una condició *si nen quan non* per fer un anàlisi global i acurat de la realitat. És tracta doncs d'una fase que no es pot deixar ni a la improvisació ni a una temporització molt delimitada i aïllada de les altres parts de la investigació.

***

La primera estada de treball de camp que vam fer, a la UEC Cruïlla, va consistir en una observació oberta. Ho miràvem i anotàvem tot. Vam fer una intensa recopilació de tot

allò que tenia a veure amb la intervenció dels educadors, allò que els joves feien, els espais físics, amb la caracterització dels adolescents, els recursos de l'entitat, les assignatures curriculars, allò que succeïa en franges horàries menys pautades com l'esbarjo, les entrades i les sortides, entre d'altres. Anàvem amb la idea de recollir tot allò que podia tenir una influència educativa significativa en aquells adolescents.

Si bé és veritat que vam iniciar el treball de camp amb la idea de registrar i estudiar les pràctiques, no havíem definit ni concretat els elements d'aquest concepte. Havíem fet algunes lectures però no volíem que aquestes limitessin allò que, en la realitat, ens podíem trobar. La idea era que la vida i activitat del centre educatiu ens ajudés a acabar de delimitar allò que entendríem per pràctica educativa. Per això, era important anotar-ho tot.

Quan ja dúiem un parell de mesos a l'entitat vam començar a intensificar els processos reflexius i analítics al voltant de tota la informació que estàvem recollint. Rellegíem els diaris de camp, destacàvem allò que ens semblava més representatiu i fèiem anotacions en relació als trets que ens portàvem a la idea de pràctica educativa. També vam començar a elaborar llistats sobre tot allò que, de moment, enteníem com a pràctiques educatives. Incloïen des d'intervencions molt puntuals per part dels educadors, activitats més complexes, encontres, comunicacions presencials i via *whats up*, regulacions de comportament, entre d'altres.

Amb tota aquesta informació ens vam anar fixant en aquell tipus d'intervenció que era més significativa pels nois, en què tenien un paper més protagonista i que tenia una certa duració en el temps que permetia treballar continguts d'aprenentatge més complexos. Aquests criteris ens anàvem duent cap a la delimitació del concepte de pràctica.

Tot i així, ens resultava evident que, no només podíem parar atenció a aquelles activitats de tipus més complex i regulars i on els joves participaven més sinó que hi havia tot una sèrie d'intervencions i rols de l'educador que havia de quedar explícita ja que també ajudava a entendre el context i el marc en què es duien a terme les pràctiques. Per això, una de les decisions més importants que es va prendre durant el primer treball de camp, i que va tenir repercussions directes en la fase de descripció de

la informació, va ser que caldria dedicar una part de la descripció a caracteritzar tots aquells elements que ajudaven a entendre l'entitat educativa, la seva manera de funcionar i d'entendre la tasca pedagògica i que, a part, caldria redactar processos descriptius relatius a aquelles activitats que suscitaven un nivell d'acció i implicació més important en els joves i que entendríem com a pràctiques educatives.

Un cop preses aquestes decisions, el treball de camp realitzant a les dues següents entitats (UEC Cancuní i UEC Esclat) va ser molt més enfocat. I, des d'un inici la informació recollida va atendre a criteris i interrogants més concrets i acotats. És per això que les 200 pàgines de diari de camp de la UEC Cruïlla contrasten amb els altres diaris de 100 i 80 pàgines.

Primer nivell d'anàlisi: descripció densa de la realitat

A l'etnografia, la primera manipulació de les dades rep el nom de descripció densa o etnogràfica i vol retratar de manera endreçada i reflexiva la informació recollida durant el treball de camp. La descripció és el procés que té com a objectiu reduir les quantitats de dades obtingudes, endreçar-les en relació a algun criteri, oferir una fotografia global d'allò observat i transmetre les primeres reflexions de l'investigador envers allò estudiat (Velasco i Díaz de la Rada, 2015).

Es tracta d'una definició de la realitat on es poden copsar els esdeveniments més significatius, els espais i les persones que han pres part. A la vegada, aquestes fets concrets s'emmarquen en un tot, amb el benentès que, cap aspecte concret de la cultura o la vida d'una comunitat és un element aïllat sinó que té una significació marcada dins un conjunt o context (Taylor i Bodgan 1987).

La idea és mostrar la realitat de manera vivencial a algú que no hi ha estat. I per tant, hi ha la intenció de deixar que la vida parli per si mateixa i que aquell qui llegeixi la descripció en pugui treure conclusions per si mateix. Les veus, les expressions, els fets i les vivències dels protagonistes tenen una rellevància primordial i es converteixen en el motor i el fil conductor dels relats descriptius (Caderon, 2014; Berga, 2007).

A la vegada, totes aquestes veus i vivències són transmeses des de l'òptica i escriptura de l'investigador, que realça i dona importància a unes coses i no unes altres, que

endreça la informació per fer-la més intel·ligible i que suggereix vies de reflexió en relació a les dades. Dit d'una altra manera, les dades no es presenten amb la seva expressió més bruta, com en els diaris de camp, sinó que ja són sotmeses a un primer tractament, a una primera lectura reflexiva que les fa més comprensives i que apunta a un primer nivell d'interpretació de la realitat.

És per això que, de la mà d'una fotografia real i vivencial sobre el fenomen observat, en les descripcions trobem els primers codis descriptius sobre la cultura estudiada. És a dir, dels primers conceptes que, sense requerir de molta interpretació comencen a endreçar, organitzar i sistematitzar una realitat complexa (Hernández, Fernández i Baptista, 2010; Miles y Huberman, 1994).

Així, una bona etnografia no pot ser argumentalment plana i simple. Exigeix la descripció i el relat de la complexitat de la realitat des de multiplicitats de perspectives. La tasca del etnògraf consisteix en aclarir les relacions que s'estableixen entre aquesta complexa trama evitant caure en dos extrems: supeditar la complexitat a la voluntat d'aclarir tant que es redueixi massa la vida de la cultura o bé renunciar a tota voluntat d'intel·ligibilitat científica deixant que la cultura parli per si sola. Així, durant el text l'etnògraf va filant una xarxa de relacions teòriques juntament amb la veu dels protagonistes. Aquesta xarxa va proliferant i es va lligant a mesura que transcorre el relat. La riquesa de la descripció etnogràfica com a argument científic resideix en la capacitat per acollir la complexitat de la vida (Velasco i Díaz de la Rada, 2015).

El tipus de producte que millor s'adapta a les pretensions de la descripció densa és el relat o informe etnogràfic. Es tracta de textos que tenen un estil literari, narratiu i realista i que aconsegueixen que els enunciats de l'etnografia apareguin encarnats en personatges de carn i os i en experiències viscudes. Es tracta d'un tipus de descripcions que permeten reflectir la trama de la cultura, les pràctiques, el discurs dels agents i el teixit social en què s'ha produït.

A més, algunes vegades les descripcions etnogràfiques són completades amb gràfics que presenten de manera resumida i esquemàtica les dades exposades en els relats narratius (Goetz i Lecompte, 1884).

Per acabar, cal considerar que el procés de descriure allò observat és una etapa laboriosa i feixuga per la quantitat de dades que es recullen en una etnografia. Alguns dels processos en base la qual podem explicar la fase són: Selecció i codificació de les dades, organització i sistematització de la informació, escriptura de l'informe etnogràfic i presentació gràfica dels resultats.

Selecció i codificació de les dades
Organització i sistematització de la informació
Escriptura de l'informe etnogràfic
Presentació gràfica dels resultats

Selecció i codificació de les dades

De la mateixa manera que en la fase d'anàlisi preliminars el tipus d'activitat realitzada va ser diferent en funció del moment de camp en què ens trobàvem, en la fase de selecció i codificació de les dades també hem de diferenciar els tipus de tasques que vam fer, en funció de la manera com havíem estat al camp.

Així, tal i com hem dit, el primer procés d'observació participant a la UEC Cruïlla s'havia fet en forma d'estada oberta i no dirigida. I, per tant, havíem recopilat una gran quantitat d'informació. Sabíem que no tota la informació seria susceptible a ser descrita i analitzada. Tanmateix totes les dades registrades van ser importants per dur a terme un procés de selecció d'aquelles més rellevants i, posteriorment, codificar-les adjudicant-lis conceptes que les agrupessin per ser explicades.

Així, davant un diari de camp de 200 pàgines d'extensió, la documentació del centre recollida, un registre audiovisual d'unes 100 fotografies i alguns vídeos de curta duració, escrits de joves fets en algunes activitats de reflexió personal i un diari d'un educador on explicava tota la seva experiència al centre educatiu vam dur a terme un rigorós procés de selecció de la informació.

Vam dur a terme un procés de selecció i codificació de la informació en relació als dos nuclis a descriure que havíem establert a la fase d'anàlisi preliminar. Per una banda, calia seleccionar aquelles dades que fessin referència a la presentació de l'entitat; per altra banda, la informativa relativa a bones pràctiques educatives.

Per una banda, vam anar codificant la informació que vam considerar significativa per descriure l'entitat educativa. Llegíem les notes preses al diari i anàvem seleccionant aquells aspectes que ens semblaven que ajudarien a entendre i contextualitzar des d'on es feien les pràctiques educatives. Per agrupar la informació que tenia un mateixa naturalesa fèiem servir codis descriptius tals com: context de l'entitat, distribució dels joves, horari de l'entitat, perfil d'educadors, concepció de l'aprenentatge o relacions entre iguals.

Paral·lelament, també fèiem una selecció d'aquelles pràctiques educatives que resultaven bones en relació a allò que havíem establert en el disseny de la investigació i que havíem acabat de concretar en la fase d'anàlisi preliminar: que impliquessin als joves de manera positiva i diferent, que treballessin aprenentatges de certa complexitat i que impliquessin als adolescents amb un protagonisme rellevant. Vam determinar que sis pràctiques era un bon número per tal de garantir un filtre de qualitat i, a la vegada, oferir pràctiques diverses i relatives a diferents àrees d'aprenentatge. La codificació de les activitats, de moment, va seguir un procés molt simple. Quan s'identificava informació relativa a alguna pràctica se li adjudicava un concepte descriptiu que normalment ja havia estat establert per l'entitat com per exemple: "Fútbol", "assemblea", "matemàtiques" o "entorn".

Un cop havíem fet tot aquest treball de selecció i codificació de la informació, el mateix procés a les dues UEC restants va ser molt més àgil. Tant a la UEC Cancuní com a la UEC Esclat hi vam entrar amb un motllo fet en relació a aquella informació que calia recollir. I per tant, arrel de la selecció i la codificació de la informació relativa a la primera estada de camp oberta, les dues estades de camp posterior van ser dirigides i focalitzades i conseqüentment, la informació recollida, molt més acotada i organitzada.

Pel que fa la presentació de les entitats la informació ja es va recollir en base a els ítems establerts: context de l'entitat, rols educador, relació entre iguals, entre d'altres. I, pel que fa les pràctiques educatives teníem uns criteris elaborats en relació a les activitats a recollir i registrar, criteris que feien referència al número, la diversitat, la qualitat de les pràctiques i, fins i tot, d'algunes característiques concretes que havien de tenir i que facilitaven la tria. Per exemple, un dels criteris que vam estandarditzar és

que a cada UEC seleccionaríem una bona pràctica en relació a un taller i una bona pràctica en relació a les assignatures instrumentals, aspectes que s'havien percebut com a molt rellevants per a la població amb què es treballava. Per altra banda el número de pràctiques seleccionades oscil·laria entre cinc o sis i prioritzaríem aquells activitats que responien als criteris de qualitat definits així com la diversitat entre elles.

Per tant, el procés de selecció i codificació més complex seguit en el treball de camp a la UEC Cruïlla va resultar essencial per establir codis significatius i consistents en relació a allò que calia descriure amb detall. I fet aquest procés més complex, el treball de selecció i codificació de la informació a les dues UEC següents va ser molt més àgil. De fet, tant a la UEC Cancuní com a la UEC Esclat, aquest procés de selecció i codificació va poder fer-se en paral·lel al treball de camp.

Organització i sistematització de la informació

Després de concloure el treball de camp a la UEC Cruïlla ens vam deixar un marge d'un mes per començar a sistematitzar la informació que havíem seleccionat. Vam agrupar els codificadors que havíem adjudicat en base a tres blocs. Un primer bloc que feia referència a la presentació del context de l'entitat, una altra a aspectes organitzatius de l'entitat tals com la distribució dels alumnes i la repartició de tasques i responsabilitats entre l'equip educatiu, un altre bloc aglutinava tots aquells aspectes que ajudaven a fer-se una idea de com era el dia a dia a l'entitat – horaris, espais, participants- i, per últim, un quart bloc – que apuntava a una mirada més analítica i interpretativa – i que recollia aquells aspectes que ajudaven a entendre la manera de concebre la tasca educativa per part de l'entitat- relació entre educador i joves, relació entre iguals, concepció sobre l'aprenentatge i gestió de la norma-.

I, per tant, un cop vam tenir sistematitzada i organitzada la informació de la primera entitat on havíem fet treball de cap vam obtenir un motllo que ens serviria per organitzar la informació relativa a les altres dues entitats.

L'esquema incloïa les següents categories descriptives:

Context de la UEC	El barri/població
	El centre educatiu (orígens i història)
Organització Interna de la UEC	Equip Educatiu
	Organització dels nois
Presentació de la UEC i els seus participants	Espai físic
	Un dia a la UEC
	Els educadors
	Els joves
Estil educatiu	La relació entre educadors i joves
	Paper dels iguals
	Gestió de la norma
	Concepció de l'aprenentatge

Pel que fa les pràctiques educatives no va poder establir-se un motlle estandarditzat ja que hagués suposat limitar la singularitat de cada pràctica. No obstant, durant la realització del segon període de camp, a la UEC Cancuní sí que va determinar-se que cada pràctica s'organitzaria en relació a proposicions que farien de subtítols i que ajudarien a organitzar el contingut que es presentava. Es tractava de proposicions singulars per a cada pràctica educativa que miraven de recollir alguna de les idees exposades en el subconjunt d'informació que precedien, que seguirien el mateix tarannà literari del text i que no tenien perquè ser molt explicatives.

Escriptura de l'informe etnogràfic

Una vegada teníem la informació seleccionada i organitzada calia parar atenció al tipus de redacció que millor s'ajustaria a l'objectiu que buscàvem. Havíem de fer-nos amb un tipus d'escriptura que ens servís per oferir la descripció densa típica de l'etnografia. Calia plasmar situacions concretes, característiques de les persones i els espais que i converses i expressions que ens permetessin transmetre una descripció de la realitat des de la veu dels protagonistes, sent el màxim de fidedignes possibles a la seva manera de parlar, de veure i viure la seva experiència.

En el cas de la presentació de l'entitat, teníem un model fet i la selecció de la informació era clara. No obstant, el repte va ser trobar la manera d'escriure-la amb un estil literari que permetés que el lector pugues imaginar-se amb detall els espais i les escenes característiques que transcorrien a l'entitat. Una font que ens va ajudar a afrontar el repte va ser revisar alguns articles del gènere periodístic que fessin referencia al context estudiat. Fer-ne una lectura ens va servir per complementar alguna informació contextual i històrica sobre els recursos educatius estudiats però, sobretot, a fer-nos amb l'estil narratiu propi del reportatge que buscàvem.

En el cas de les pràctiques, trobar un format que s'adeqüés al tipus d'escriptura i relat que buscàvem va ser més laboriós. I, fins que no vam donar amb ell vam escriure varis esbossos relatius a diferents pràctiques.

Sabíem quina informació volíem transmetre però havíem de donar amb un nivell d'elaboració que ens permetés redactar amb detall algunes situacions, a l'hora que fer exposicions més generals per oferir una imatge global de les pràctiques educatives. La idea era transmetre cada pràctica educativa amb unes 7 o 8 pàgines com a màxim. I per tant, calia fer una selecció d'aquelles escenes que explicaríem amb més detall, aquelles per les que passaríem més per sobre i les que no podríem incloure. Aquest procés ens va resultar realment difícil.

També cali establir cert ordre que ens permetés escriure relats que seguissin un fil conductor. Per fer-ho vam acabar establint una estructura que consistia en mirar de fer una fotografia d'allò que passava des que començava la pràctica educativa fins que concloïa. Ens va semblar que endreçar i redactar la informació atenent-nos a l'estructura i ordre que seguia la pràctica la feia més intel·ligible. Quan això, pel format de la pràctica no era possible, es buscaven criteris singulars que s'adaptessin a la peculiaritat de l'activitat.

Així, ens vam fer amb un tipus d'escriptura que aconseguia descriure la pràctica des de l'inici al seu fi intercalant situacions, converses i descripcions detallades amb explicacions generals sobre allò que es repetia amb freqüència com el tipus d'actuacions de l'educador o aspectes rutinaris de la pràctica. A més, durant el relat, es feien destacats d'algunes escenes i alguna reflexió sobre allò que suggerien els fets

dels participants. Quan vam donar amb aquesta fórmula o manera de relatar, el procés d'escriptura va agilitar-se. I, de fet, en el treball de camp dut a terme a la tercera entitat (a la UEC Esclat) alguna de les pràctiques educatives ja es va recollir pràcticament amb un format de redactat.

De tot plegat es van obtenir disset relats etnogràfics – sis de la UEC Cruïlla, sis de la UEC Esclat i cinc de la UEC Cancuní - que, seguint l'ordre de l'estructura de la pràctica exposaven de manera narrativa el que s'havia succeït. S'escrivia en tercera persona, en forma de narrador observador omnipresent ja que descrivíem allò que es veiem però també apuntàvem a algunes sensacions i intencions que s'intuïen rere els fets dels joves i educadors. Els cinc o sis relats de cada entitat anaven precedits d'una explicació global de l'entitat i la seva manera de funcionar i educar els joves.

Tant en la descripció de les entitats com en la descripció de les pràctiques s'incorporava de manera natural observacions, veus dels joves i educadors i informacions relatives als projectes educatius del centre. I per tant s'integraven diferents punts de vista davant un mateix fenomen. La idea va ser obtenir escrits similars a una crònica periodística amb un predomini d'adjectius i descriptors. Així, els lectors podien a transportar-se al camp, acompanyats de la mirada reflexiva de l'investigador.

Per últim, de cara a garantir la validesa de les descripcions sobre les pràctiques cal dir que es va entregar un dels relats etnogràfics a cada entitat per garantir que s'hi sentien representats i que les seves veus i perspectives havien estat adequadament recollides.

Elaboració i presentació gràfica dels resultats

A partir de cada relat etnogràfic, la duració dels quals oscil·lava entre les 6 i les 8 pàgines, va fer-se un esquema que sintetitzés cada pràctica educativa en una plana.

Es tractava d'un exercici que apuntava a un grau una mica més elevat d'anàlisi. La idea era que pogués plasmar les parts que tenia la pràctica educativa i destacar el sentit educatiu que la mobilitzava.

Per a fer-ho, em llegia detingudament els relats, dividia les pràctiques en les parts que ja quedaven intuïdes en el relat i escrivia una proposició que definís allò que feien els

joves en cada fase. Habitualment es feia una divisió entre quatre i sis fases. I, dins de cadascuna, es destacaven accions de joves i educadors o algunes condicions d'espais i recursos als quals fos important atendre.

Aquesta representació es va fer en forma d'esquemes conceptuals amb tres nivells. 1er nivell: nom pràctica, finalitat o sentit, durada i freqüència amb què es duia a terme; 2n nivell: fases en forma de proposicions que recollien paper de joves dels joves i dels educadors; 3er nivell: accions més concretes d'educadors i joves i informació relativa a l'espai i material que podia ser útil.

Elaboració Marc teòric

Tal i com hem presentat a l'inici del capítol, una de les característiques fonamentals de la investigació etnogràfica és que segueix processos d'elaboració teòrica del tipus inductiu. És a dir, no és parteix d'una conceptualització prèvia en funció de la qual validar una hipòtesis concreta sinó que la matèria prima per elaborar la teoria són les dades obtingudes durant el treball de camp. Les observacions, les entrevistes i totes les notes de camp preses constitueixen la base de la teoria que s'elaborarà a posteriori (Goetz i LeCompte, 1988, Bodgan i Taylor, 1987).

Tanmateix, aquesta premissa no és incompatible amb el fet que la investigació és pugui nodrir d'una revisió i elaboració teòrica sobre altres investigacions fetes a propòsit de l'objecte d'estudi. Tenir una bona preparació teòrica i estar al corrent de les dades més recents no és el mateix que estar carregat de idees preconcebudes. És clar que "si algú emprèn una expedició decidit a provar determinades hipòtesis i és incapaç de canviar-les sota el pes de les evidències, el seu treball no tindrà cap mena de validesa". Així, mentre que les idees preconcebudes són perjudicials per a una investigació etnogràfica, "les conjectures són el do principal d'un investigador, i només li són possibles a l'observador gràcies als estudis teòrics" (Malinowski, 1973, p.26).

Per això, els investigadors qualitatius, en iniciar els seus estudis, també es comprometen mínimament amb teories i pressupòsits a priori. De manera que, quan l'etnògraf encari l'anàlisi ja s'haurà familiaritzat amb la literatura sociològica i amb els marcs teòrics pertinents per a la seva investigació (Bodgan i Taylor, 1987).

Una de les particularitats de l'etnografia educativa –en contraposició a la antropològica- és que hi ha una intenció per transformar l'entorn. I per tant, l'estudi i les dades obtingudes es posen al servei de la realitat educativa. És a dir, la recerca no finalitza amb la comprensió de la realitat, sinó que s'usa per millorar-la. És per això que l'investigador ha de prendre un compromís per garantir que s'ofereixen el màxim de dades i de manera acurada per ser usades en els contextos estudiats. I, que la revisió bibliogràfica permet arribar a àmbits i perspectives difícils d'accedir en contacte amb el terreny (Del Olmo i Osuna, 2014).

Així, la lectura d'estudis, experiències i informes realitzats pot proporcionar un tipus d'informació i perspectiva impossibles d'obtenir mitjançant el treball de camp. El fet de conèixer experiències dutes a terme a altres països, considerar referents clàssics en la matèria estudiada, conceptualitzar termes clau de l'estudi o considerar les qüestions de marc legal que afecten a l'escenari estudiat pot aportar una informació rellevant a la investigació.

Elaborar totes aquestes informacions en un marc teòric pot ajudar a una millor comprensió de les dades obtingudes, proporcionar idees i conceptes que ajudin a interpretar-les; afinar la capacitat per comprendre i captar les subtileses de la informació recollida; guiar el descobriment de fenòmens importants i eixamplar la nostra mirada (Woods, 2011; Strauss i Corbin, 1990).

L'important és no usar el marc teòric per establir ordres, classificacions o conceptes als que subordinar, forçar o fer encaixar les dades. La idea és usar la revisió teòrica per complementar, ampliar i aclarir conceptes que ja en el treball de camp s'han mostrat com a rellevants (Bodgan i Taylor, 1987).

Per això, un bon moment per realitzar aquesta cerca bibliogràfica és en un punt entremig del treball de camp i la recollida de dades, abans d'intensificar les tasques d'anàlisi i teorització de la informació recollida però no abans d'entrar a l'escenari d'estudi. Es tracta d'un moment en què l'estudi bibliogràfic ajuda a agafar certa perspectiva amb el treball de camp i a la vegada, permet eixamplar la mirada i els horitzons respecte l'objecte d'estudi (Goetz i Lecompte, 1988).

* * *

Cerca exhaustiva de informació

La presència de joves que no encaixen ni en el sistema social ni en el sistema educatiu no és una realitat exclusiva d'una comunitat concreta sinó que és un problema extrapolable al conjunt de les societats industrials. Per tant, tot i que la investigació etnogràfica es fa en base una realitat concreta de Catalunya, considerar intervencions pedagògiques que s'havien dut a terme a altres països i en altres moments enriquia la investigació. Abordar pràctiques i dinamismes educatius posats en marxa amb població inadaptada a altres llocs, ens obria horitzons. Així, l'aportació fruit del treball de camp es podia nodrir també d'experiències educatives que tenien o havien tingut lloc a propòsit de la mateixa problemàtica.

Per això, després d'haver realitzat l'observació participant, vam iniciar un procés de recerca exhaustiu. Els dos nuclis temàtics que guiaven i vertebraven aquesta cerca eren: Adolescents inadaptats i pràctiques educatives. A partir d'aquests dos eixos vam accedir a un volum d'informació molt caòtica i desendreçada que cada vegada es feia més amplia. Se'ns van obrir fils en relació a múltiples temàtiques de diferent naturalesa: trajectòries i biografies de vida d'aquestes joves, famílies desestructurades, fracàs escolar, exclusió social, joves tutelats, entorns desfavorits, la disciplina a l'aula, el trànsit dels joves a la vida adulta, trastorns psicològics, intervencions educatives, esports com a eina de prevenció, polítiques i mesures a prendre, maneres de referir-nos a aquests joves, dades d'abandonament escolar, les bandes juvenils, àmbit penitenciari, escoles alternatives, adolescents embarassades, factors de risc associats a la inadaptació, entre d'altres.

En definitiva, a un seguit de temàtiques abordades des de molts punts de vista. En algunes es posava rostre els protagonistes, en altres es quantificaven amb dades; en algunes es focalitzava en explicacions i casuístiques sobre la situació d'aquests joves, en altres en feia èmfasi en el tipus d'activitats i experiències a què calia convidar-los; en algunes ocasions se'ls abordava des d'institucions de protecció, en altres des de institucions del càstig. Hi havia informació més concreta, altra més abstracta.

Informació des de la sociologia, des de la política, des de la psicologia i des de l'educació.

En definitiva, ens vam trobar davant una immensitat de informació que podia ser endreçada sota molts criteris i davant la qual calia establir criteris i lògiques de selecció. Per això, després de destinar dos mesos a llegir, vam elaborar un mapa conceptual on mirar d'endreçar els conceptes, temes i referències localitzades. I, davant l'abundància i desordre de la informació se'ns va fer evident que havíem de posicionar-nos tot prioritzant cert tipus d'informació i renunciant i prescindint de certes temàtiques i perspectives.

Establir criteris de selecció de la informació

El primer que calia considerar era que, pel tipus d'estudi que teníem entre mans no totes les perspectives i continguts ens eren igual de rellevants. Vam llegir lectures ben interessants i suggeridores des de l'àmbit de la sociologia i la psicologia tals com els estudis de Bonal i Tarabini (2010); Calabrese (1990) Martínez (2002); Merton (1964); Valverde (1988). En llegir aquests estudis veiem reflectida la població amb què havíem tingut contacte – a vegades clarament i altres més indirectament-. És tractava d'un tipus d'estudi que ens portava a qüestionar el terme d'inadaptació social, relacionar-lo amb les condicions socioeconòmiques, a endinsar-nos en els nuclis familiars o en allò que portava als joves a transgredir les normes. Així, si bé és tractava de temes derivats dels nostre nucli de recerca, en realitat no ens ajudava a respondre el nostre problema d'investigació: com educar a joves inadaptats. Des de la sociologia i la psicologia es mirava d'entendre i caracteritzar els joves en situació d'inadaptació. Tot i així, aquests estudis quedaven allunyats del terreny. Es tractava d'aportacions fetes des de la teoria que distaven del camp de l'educació i de la intervenció amb els joves. I per tant, no eren directament significatives i rellevants pels educadors que havien de treballar amb els adolescents.

Amb això, es va establir un primer criteri de selecció important. Volíem recollir aquella informació relativa a la intervenció amb aquests joves. I, tot i que estàvem obertes i interessades en recollir aspectes sobre la seva manera de ser i sobre quina mirada dipositar en ells, volíem accedir-hi a través de persones que haguessin entrat en

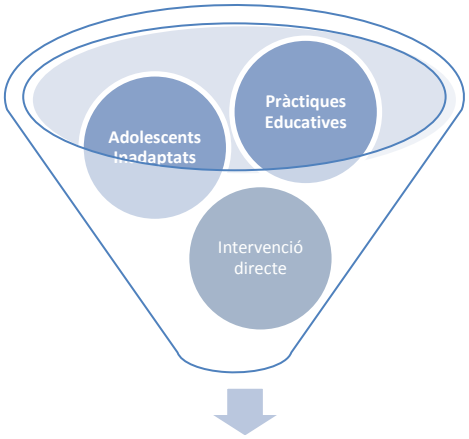
contacte amb els adolescents. Ens semblava que establir aquets criteris de selecció ens ajudava a elaborar un marc teòric en coherència amb el tipus d'investigació etnogràfica plantejada.

Aquest criteri també ens feia desestimar aquella informació que, tot i partir de l'experiència directe amb la població només s'hi acostava per escoltar-la i visibilitzar-la sense dur a terme cap intervenció. Eren el cas de les biografies i les històries de vida (Calderon, 2014; Berga, 2007). Tot i que ens aportaven elements representatius des de l'experiència dels joves no contribuïen a la creació d'una bateria de pràctiques per donar-los resposta. A més, aquest tipus de treballs quedaven reduïts a allò que els joves concrets expressaven–amb una lectura interpretativa pràcticament inexistent -. I, per tant, ens resultava difícil veure-les com a informació útil per als educadors.

Un cop vam anar acotant el focus per seleccionar aquella informació relativa a la intervenció educativa amb adolescents inadaptats també se'ns va fer evident que no tota la informació en relació amb l'actuació amb joves ens era significativa. Sota el paraigües d'intervenció i pràctiques educatives amb adolescents vulnerables ens trobàvem amb informació tal com: mesures polítiques, aspectes organitzatius del sistema educatiu, models d'escola, indicadors per detectar alumnes en risc d'abandonar els estudis i tot un seguit d'informacions que no feien referència al tipus d'intervenció que buscàvem (Fontdevila i Rambla, 2015; Generalitat de Catalunya, 2012; INVIE, 2014).

Nosaltres enteníem que el tipus d'intervenció i pràctiques educatives a aportar havia de ser útil per a educadors. No buscàvem idees per donar llum a la intervenció política, sinó per ajudar els equips educatius. I per tant, ens imaginàvem un tipus d'informació que tingués a veure amb activitats que mestres, professors i educadors poguessin posar en marxa. Informació relativa a maneres creatives, vivencials i significatives d'acostar el contingut curricular a aquells joves desarrelats del sistema educatiu.

Aquest segon criteri de selecció ens va ajudar a filar més prim en la selecció de la informació a elaborar. Així doncs, la nostra mirada ara estava considerablement més enfocada.



Pràctiques educatives dutes a terme en contacte directe amb adolescents inadaptats

Seleccionar fonts d'informació apropiades

Un cop teníem clar el tipus d'informació a seleccionar, calia eixamplar el gruix d'informació adient per tal d'obtenir un cos mínim de pràctiques que ens permetés fer una aportació representativa.

A les pràctiques educatives que teníem hi havíem accedit a partir d'estudis o de programes on es recollien mesures per atendre a la població. Tanmateix, l'explicació sobre el funcionament i transcurs de la pràctica que es feia era mínim. I per tant, vam intentar ampliar tant el número de pràctiques recollides, com la quantitat i la qualitat de la informació localitzada.

Per atansar aquest objectiu, el gènere periodístic ens va resultar indispensable. Mentre que a partir dels estudis i investigacions accedíem a informacions com ara indicadors d'èxit de les pràctiques, els objectius que perseguia o el percentatge de joves que seguien estudiant després d'haver passat per aquella intervenció, els articles i reportatges periodístics ens oferien una fotografia més descriptiva. Recollien aspectes com: la veu dels joves i dels educadors, els passos que se seguien a l'hora d'implementar la pràctica i aspectes sobre funcionament que ens permetien descriure mínimament l'aterratge de la praxis a la realitat. I per tant, va ser a partir d'aquesta font informativa que vam poder elaborar alguns exemples de pràctiques educatives per adolescents en situació de vulnerabilitat social. No vam poder accedir a un gran

nombre de pràctiques però sí que vam donar amb propostes que ens connectàvem al tipus d'informació que buscàvem.

Un cop teníem algunes concrecions pedagògiques ens faltava oferir una visió global sobre on estaven aquells joves dins el sistema educatiu i com s'abordava la seva presència a les aules a nivell més global. Les pràctiques educatives que havíem presentat tenien un caràcter innovador i no sempre ens parlàvem del tipus d'intervenció més generalitzada. Per això, vam considerar oportú recuperar els projectes de caire més polític i organitzatiu, que tot i que no ens oferien una visió microscòpica sobre la realitat educativa, ens compensaven oferint-nos una visió global de com s'estava abordant la problemàtica. Per aquest objectiu la revisió de lleis com "Every Student succeed" (2015) a nivell americà i de projectes polítics com "Reducing early school leaving" (2013), a nivell europeu van resultar essencials.

Una tercera font a què vam accedir van ser llibres clàssics en què es narraven vivències educatives amb aquest col·lectiu. Es tractava d'experiències puntuals que s'havien donat en un moment de la història amb aquest tipus de població i que apuntaven a dinamismes educatius interessants de recollir de cara a educar joves inadaptats. Vam llegir i estudiar experiències de la mà de: Makarenko; Deligny; Don Bosco, Flanagan, Alumnes de l'Escola de Barbiana i Wills. En elles vam obtenir la combinació entre la mirada educativa que persones concretes havien dirigit cap aquesta població i, per tant, una aproximació a com els podíem veure, pensar i caracteritzar, i una actuació educativa en coherència a aquesta mirada. Durant la selecció d'aquest tipus d'experiències vam descartar aquelles que tot i fer referència a la població en qüestió, no havien intervingut des de una lògica educativa, sinó més aviat assistencial o sancionadora.

Per últim, va ser necessari fer una revisió que permetés emmarcar dos nuclis claus en el procés d'investigació. Per una banda, les Unitats d'Escolarització compartida i, per altra, les pràctiques educatives.

Per començar, vam fer una revisió de la documentació al voltant del recurs de les Unitats d'Escolarització Compartida. La revisió del marc legal que empara aquest recurs i de la documentació creada per les mateixes entitats ens ubicava en el marc

d'actuació de les UEC. A més, ens ajudava a visibilitzar els principis pedagògics amb què les entitats es forjaven la seva identitat. Algunes fonts d'informació clau van ser: una entrevista amb Mª Rosa Calmet, inspectora d'educació del Valles Occidental, a partir de qui vam accedir a informacions generals per a totes les UEC que no es trobaven recollides en la documentació oficial; la presa contacte amb tots els Serveis Territorials de Catalunya per poder oferir dades al voltant del número de Unitats d'Escolarització Compartida que hi ha a Catalunya; l'assistència a una reunió de la comissió de UEC de la Federació Entitats d'Atenció a la Infància i adolescència (FEDAIA) i l'accés a documentació que havia creat la comissió i que ens permetia copsar les direccions educatives generals que estaven prenen aquest tipus de recursos (Comissió UEC FEDAIA, 2012).

En segon lloc, vam fer un estudi bibliogràfic que ens permetés emmarcar allò que entendríem com a pràctica educativa. La idea revisar les principals aportacions teòriques que ens permetien conceptualitzar els trets característiques d'una pràctica educativa amb la intenció d'aterrar-les a la realitat dels joves vulnerables. L'estudi principal que vam usar va ser el de Puig (2003) i Rogoff (1993) i tot recorrent a autors com Escudero (2015); Makarenko (1935) i Martín (2008) per ajudar-nos a aterrar les característiques les pràctiques educatives generals als joves vulnerables.

Fonts d'informació	**Aportació**
Projectes polítics	Visió global actuació amb joves
Articles i reportatges periodístics	Descripció pràctiques educatives concretes
Referents clàssics	Dinamismes pedagògics efectius en coherència amb mirada cap als joves
Documentació legal i dades oficials. Entrevistes	Marc actuació UEC i trets identitat
Revisió bibliogràfica del Concepte Pràctica educativa.	Característiques de les pràctiques educatives amb joves vulnerables.

Elaboració de la informació

Un cop teníem prou informació rellevant seleccionada calia començar a elaborar-la. Vam preparar índexs detallats dels continguts a desenvolupar i vam endreçar-los per prosseguir a la seva redacció.

En escriure cada apartat ho fèiem posant al centre la població que ens interessava: joves en situació de vulnerabilitat social amb problemes amb el sistema educatiu. I, per tant, entràvem amb més detall en aquells aspectes de la informació que més llum ens donàvem i més referència feia a aquesta població i passàvem més per alt els continguts que no eren tant representatius per al col·lectiu. En tots els apartats miràvem de fer referència a les necessitats i característiques de la població com a punt de partida de la intervenció que es realitzava.

El resultat d'aquesta darrera etapa va ser un cos teòric de 116 pàgines que incloïa fotografies de les pràctiques educatives narrades i que estava endreçat en el següents blocs temàtics:

1) Referents educatius amb adolescència inadaptada.
2) Resposta educativa actual.
3) Les Unitats d'Escolarització Compartida
4) Concepte de pràctiques educatives

Segon nivell d'anàlisi: interpretació de les dades

Una vegada ha finalitzat el treball de camp i s'ha fet una descripció aterrada sobre la cultura observada, el segon nivell d'anàlisi consisteix a descobrir un ordre del fenomen estudiat que no es pot copsar a priori i que té a veure amb establir relacions i connexions entre allò que s'ha percebut en la fase de treball de camp i de descripció densa, els conceptes inspirats per l'estudi teòric i les reflexions que, en base tot aquest treball es tornen a generar.

Així, si el resultat del primer anàlisi de la investigació consistia a descriure aquells esdeveniments, fets, costums i maneres de fer particulars de les entitats, en aquest cas l'objectiu és un nivell d'anàlisi sociològic. En altres paraules, un tipus d'explicacions

que té a veure amb processos i interpretacions entre les persones, les pràctiques i el context i marc on es donen.

La interpretació de dades o teorització fa referència a un procés cognitiu consistent a descobrir i establir categories abstractes que agrupen diferents variables i dades de la realitat i que ens ajuden a copsar similituds, relacions i explicacions al voltant d'un fenomen.

Per fer un anàlisi comptem amb diferents procediments o estratègies d'interpretació que poden usar-se de manera combinada per a la creació de teories que donin resposta als interrogants plantejats: la inducció analítica, les comparacions constants, l'anàlisi tipològic, l'enumeració i els protocols observacionals estandarditzats (Goetz i Lecompte, 1884).

El procés de teorització que vàrem realitzar s'emmarca en el procés d'inducció analítica i, específicament, d'anàlisi tipològic. Aquest tipus d'estratègia és adient pels estudis que busquen dividir les unitats d'anàlisi observades en categories i subcategories en base algun principi o criteri de descomposició de fenòmens. Aquesta divisió, quan es realitza sota plantejaments inductius, no es fa a partir d'un marc teòric sinó des de les concepcions quotidianes o criteris de sentit comú en base a la informació recollida. El resultat d'aquest procés doncs és l'elaboració d'un model de tipologies que endreça i dóna llum al fenomen estudiat.

Els processos per teoritzar i interpretar la informació tenen a veure amb jugar amb les dades, pot comparar-se amb la manipulació de les peces d'un trencaclosques. És tracta de mirar com encaixen unes i altres peces de la descripció i veure quines agrupacions poden generar-se en relació al criteri establert.

En un procés d'interpretació de les dades, els noms que reben les categories i subcategories que agrupen la informació ja no són tant sols descriptius – com ho eren en la primera fase de descripció analítica- sinó que tenen a veure amb la interpretació i la inferència. Així, les categories reben el nom de conceptes que no només apel·len a la descripció de la realitat sinó que suggereixen una lectura analítica i denoten un nivell

d'abstracció més elevat (Hernández, Fernández i Baptista, 2010; Miles y Huberman, 1994).

Seguint amb la idea de joc i manipulació de trencaclosques, l'investigador es va proposant conceptes que fan referencia a tipologies i va provant com encaixen les informacions que té per veure si cal afegir alguna tipologia, si cal fusionar-les, si cal incorporar-ne alguna i si és necessari canviar el nom de la categoria o subcategoria assignada. I per tant, la primera proposta en pocs casos serà la definitiva. El procés consisteix en anar provant i veure quin sistema de tipologies té prou fermesa, confirmant i verificant que hi hagi prou informació per justificar cadascuna de les categories i que queden prou clares les similituds entre les unitats d'anàlisi que es proposen dins cada categoria. Cada proposició o concepte proposat com a categoria o subcategoria haurà de quedar precisa i detalladament definit.

Un cop l'investigador conclou amb un sistema de categories i subcategories que estableix una tipologia del fenomen estudiat l'etnògraf pot integrar-los en referents teòrics més grans. Fent-ho, transcendeix el simple registre de fets i genera teories substancials que poden enquadrar-se en qüestions més macro. Dit d'una altra manera, l'etnògraf pot recórrer a teories que l'ajudin a connectar els resultats de la investigació amb les seves interpretacions (Goetz i LeCompte, 1884).

* * *

Establir criteris d'agrupació i fer buidatge de les pràctiques

Un cop comptàvem amb els relats etnogràfics de les bones pràctiques educatives volíem establir un sistema de tipologies que ajudés a plantejar una intervenció amb adolescents en risc d'exclusió social als professionals que s'hi dediquen.

Volíem, doncs, establir un sistema de classificació de pràctiques educatives en relació a un criteri que resultés útils per als educadors. I, per això, organitzar les pràctiques per grups i tipologies en relació a la finalitat que atenien ens va semblar un criteri adient.

El primer pas va ser elaborar un llistat amb la bateria de pràctiques educatives a què havien pogut accedir. La majoria a través de l'observació participant, però altres també

a partir de la cerca bibliogràfica, on havíem identificat activitats que es duien a terme en altre països.

El segon pas va consistir en fer una lectura sobre els relats etnogràfics elaborats en la fase de descripció. Es tractava d'un bon material on podíem repassar aquells suggeriments i reflexions que apuntaven cap el tipus de finalitat que apuntava cada pràctica. I, els esquemes sintètics també van ser útils per tenir visions ràpides sobre cada pràctica.

A partir d'aquesta revisió de les dades miraven d'explicar les finalitats de cada pràctica educativa. I per tant, el tercer pas va ser elaborar un quadre on fèiem un buidatge en relació als objectius i finalitats que perseguia cada pràctica. La idea era escriure totes les intencions que havíem vist i intuït rere les actuacions i converses d'educadors i joves. En aquest moment, doncs, no ens preocupàvem dels conceptes usats, la idea era abocar el màxim d'idees que, després ens permetés agrupar les pràctiques. A la dreta del quadre afegíem conceptes categorials que sempre eren provisionals i que ens servirien per fer propostes temptatives de sistema de pràctica. Quan s'identificaven pràctiques que giraven entorn les mateixes finalitats es calorejaven del mateix color i es feia una proposta de categoria que les englobés a les dues o més pràctiques.

A continuació adjuntem un exemple del buidatge de dues pràctiques. Es va seguir el mateix procediment amb la totalitat de les pràctiques anotades.

Proposta d'un sistema de categories i subcategories de practiques

Després d'aquests primers passos vam començar a generar propostes de blocs de pràctiques que ens permetessin fer una primera classificació. Hi havia algunes agrupacions que les vam identificar clarament com aquells que tenien a veure amb el jo i l'autoconeixement; les que feien referència a la cultura i les que tenien una intenció clara de professionalització o d'introducció a tallers laborals. Altres ens costaven més de delimitar com el cas de les pràctiques que feien referència a relacions, pertinença, grup o iguals.

En veure un primer mapa on les pràctiques estaven endreçades per blocs segons les finalitats que atenien, el primer que vam veure era que calia generar dos nivells

categorials. És a dir, elaborar categories i subcategories. Això ens permetia fer un doble nivell d'agrupacions que permetessin no excedir-nos en el número de tipologies però, a l'hora, arribar a un bon nivell de definició i concreció de les pràctiques mitjançant subtipologies.

Així per exemple els conceptes d'autoconeixement, expressió, autoregulació i cura del cos van passar a ser subcategories que s'englobaven sota una mateixa categoria: connectar-se a un mateix.

A més del contingut que hi havia en cada grup i subgrup, calia prendre decisions en relació al tipus de concepte rebria cada categoria i subcategoria. Calia establir un criteri de manera que el tipus de noms entre grups grans i entre subgrups obeís a una lògica gramatical concreta. En aquest sentit vam decidir que, per designar les categories, s'escollirien proposicions com "connectar-se amb un mateix" o "projectar-se al món laboral" i que, per referir-nos a les subcategories s'assignarien sintagmes nominals com "regulació de la convivència" o "activitats d'autoconeixement". Ens semblava que les proposicions, en incloure un verb, recollirien millor el sentit global de la categoria i que, un substantiu o sintagma nominal podia precisar-ne a més el contingut. A més, també ens imaginàvem que, entre la comunitat educativa s'utilitzarien més els noms de les subtipologies i per tant, calia donar amb conceptes àgils d'usar i significatius pels educadors.

Amb totes aquestes premisses vam anar seguint un procés de muntatge i desmuntatge, composició i descomposició amb què anàvem bellugant les pràctiques, establint categories i subcategories, fusionant-les, proposant conceptes i modificant-los, entre d'altres. En tot aquest procés vam haver d'assumir algunes reduccions que suposa tota classificació d'una realitat complexa. En alguns casos vam haver de forçar l'entrada d'una pràctica a una categoria o subcategoria, en d'altres vam haver de triar posar una pràctica en tant sols una categoria tot i que pogués anar inclosa en dos.

Amb tot, vam obtenir una primera proposta o disseny temptatiu d'allò que podria conformar un sistema de pràctiques per adolescents vulnerables endreçat segons les finalitats a què atenia.

Nom pràctica	Buidatge finalitats	Proposta categoria/subcategoria
Formació de la persona	Introspecció personal, connectar amb el meu jo – motivacions, persones importants, sentiments propis, jo amb el grup... Mirar-se a un mateix. Entendre el jo en base un passat (història de vida), prenent consciència del present i amb projecció d'un futur. Intensificar la relació amb un mateix. Expressar propis sentiments/pensaments Entendre la UEC com un espai també de confiança i on poder compartir allò personal... Transmetre algun missatge de caire "ètic".	AUTOCONEIXEMENT
Partit de futbol/bàsquet	Gaudir de l'esport junts, treballar en equip, competir de manera sana, aprendre a perdre, acompanyar, alliberar/canalitzar energia?, vincular-los a la uec (el dia de futbol és el dia que més nois són normalment), veure's exitosos jugant a futbol/basquet (normalment són nois molt bons en el tema),	Pràctiques PERTINENÇA

Discussió amb experts

Un cop teníem la proposta establerta vam fer una reunió la directora de la tesi, jo i dues persones del grup d'investigació expertes en la temàtica de pràctiques educatives: Josep Maria Puig i Mónica Gijón. La discussió en grup va esdevenir un aspecte clau per garantir la solidesa, rigor i comprensió del sistema de categories i subcategories establert.

En aquesta reunió van sortir algunes propostes que vam incorporar en el sistema categorial de pràctiques com va ser el cas de separar dos tipologies diferents de tallers (els professionalitzadors i els d'autonomia); i fusionar les pràctiques que feien referència a conèixer escenaris culturals a amb aquelles que tenien a veure amb generar intercanvis amb altres poblacions de la comunitat, en determinar que els fons de les dues pràctiques era conèixer i connectar-se amb la ciutat i comunitat.

A més, també va ser una font d'idees per acabar de conceptualitzar algunes subcategories per les quals no havíem donat amb un bon sintagma nominal que fos significatiu a la vegada que còmode i fàcil d'usar pels educadors.

I, per últim, ens va ajudar a clarificar el tipus d'informació que aniria a en el bloc de les categories i el tipus d'informació que aniria en el bloc de les subcategories.

Redacció del sistema categorial i integració amb altres marcs teòrics

Un cop teníem ben definides les diferents categories i subcategories era el moment per desenvolupar un redactat extens sobre cadascuna d'elles que permetés fer una lectura de les pràctiques estudiades des d'una mirada analítica i interpretativa en relació a les finalitats que perseguien.

En el cas de les categories, les proposicions assignades ens connectàvem directament amb sis nuclis temàtics que podien integrar-se en àrees d'interès més amplies, més enllà de la pedagogia. La idea era recórrer a altres disciplines que ens ajudessin a explicar el sentit de la finalitat educativa que presentàvem. Així per exemple, a la categoria "connectar-se a un mateix" es podia fer referència a processos d'introspecció, reflexivitat del jo i sentit existencial abordat per referents dels camps de la sociologia o la filosofia. Per tant, cadascuna de les categories va integrar-se amb altres marcs que permetien connectar el sentit pedagògic de la proposta amb fonamentacions aportades des d'altres disciplines.

La idea d'usar autors provinents d'altres camps temàtics que ens ajudessin a entendre millor el sentit educatiu que tenien els diferents tipus de pràctiques. I per tant, no es tractava de fer exposicions teòriques sinó d'usar aquelles aportacions que ens resultaven rellevants per al nostre objecte d'estudi. En el cas de les categories es va incloure un aparat destinat a definir la necessitat concreta dels adolescents en risc d'exclusió social que motivava el naixement d'aquell tipus de pràctiques i, per altra banda, a desglossar la finalitat tot apuntat a dos horitzons pedagògics en cada cas.

En el cas de les subcategories, va haver-hi més elaboració personal que no pas d'altres referents teòrics. El repte en la redacció de les subcategories era configurar exposicions que permetessin descriure totes les activitats educatives que englobaven

aquella categoria i fer-ho de manera el més didàctica possible. La informació va dividir-se en relació a tres nuclis temàtics: una descripció de la subcategoria que contenia quinze línies explicatives, la redacció de dos objectius concrets que perseguien les pràctiques i un apartat que incloïa consideracions pràctiques en forma de d'aspectes a tenir en compte a l'hora de posar en marxa l'activitat i que atenia a qüestions de recursos i espais necessàries i al tipus d'intervenció educativa que era adient realitzar.

Així, mentre en les categories es va elaborar coneixement relatiu al sentit que tenien aquell tipus de pràctiques, en les subcategories es va configurar l'articulació pedagògica de cada subtipus d'activitat educativa.

III. TREBALL DE CAMP. RELATS ETNOGRÀFICS

Aquesta part queda conformada per tres capítols on presentem detingudament els resultats derivats del treball de camp realitzat a la UEC Cruïlla, la UEC Cancuní i la UEC Esclat. Cada capítol aborda amb profunditat una entitat educativa. Per una banda, es fa una presentació exhaustiva de la UEC, tot exposant el seu context, la seva organització interna, presentant l'equip educatiu, els joves que hi participen, els escenaris físics i com és un dia a l'entitat. També es descriu, a trets generals, l'estil educatiu de cada entitat tot fent referència a quatre elements – la relació entre educadors i joves, el paper dels iguals, la gestió de la norma i la concepció que cada entitat té sobre l'aprenentatge. Després de la descripció de cada entitat s'inclouen entre cinc o sis relats etnogràfics de bones pràctiques a cada UEC. Es tracta de narracions que recullen el transcurs de les activitats educatives seleccionades tot intercalant descripció i reflexió.

7. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CRUÏLLA

7.1 Presentació de l'entitat

7.1.1 Context de la UEC Cruïlla

El Barri de Ciutat Meridiana

La UEC Cruïlla es troba situada al barri de Ciutat Meridiana, un barri que va ser construït en el si de la serralada de Collserola i que forma part del districte de Nou Barris de la ciutat de Barcelona. Es construí a finals de la dècada dels seixanta, com a resposta a una necessitat massiva d'habitatge, amb l'arribada de nova població de classe obrera provinent de la resta de l'estat espanyol. En desestimar l'opció d'aprofitar l'espai per a construir-hi un cementiri- a causa de l'elevada humitat de la zona- s'edificà la zona amb un conglomerat de blocs de pisos escalonats muntanya amunt. Els elevats pendents que es van haver de salvar van originar un barri ple de pujades, escales i revolts amb un gran nombre de blocs d'habitatge que, a mitjans dels anys setanta, acollia més de quinze mil persones. Es tracta d'un barri que, com d'altres amb característiques similars, d'ençà la seva edificació, ha estat acollidor d'aquella població que abandonava els seus territoris d'origen buscant millors condicions de vida.

Així doncs s'alça un barri encaixat entre forts pendents, rodejat d'autopistes i línies de tren i desproveït d'infraestructures i serveis. La manca de comunicacions i la geologia sobre la qual neix el barri fa que l'esperit de lluita col·lectiva també formi part del caràcter de Ciutat Meridiana. La història del barri també s'explica per la formació de teixits associatius que han lluitat per denunciar situacions d'injustícia que quedaven amagades entre muntanyes; per visibilitzar les condicions d'un barri que no va seguir l'evolució natural de la resta de la ciutat. D'un barri en què els habitants no s'han sentit part de la gran ciutat fins al punt que és comú sentir que es va a Barcelona quan s'han de desplaçar cap a zones més cèntriques. I, enmig de la precarietat, la pobresa, els mals condicionaments i les dificultats de moviment, les xarxes de solidaritat entre els veïns han aconseguit suavitzar alguns dels cops més forts amb què s'ha hagut

d'afrontar la població de Ciutat Meridiana. En el inicis del barri, quan era un polígon d'habitatges acabat de construir sobre una muntanya, es van començar a reivindicar qüestions bàsiques com una estació de metro, línies d'autobús, paviment als carrers, un centre d'Atenció Primària o una biblioteca. Si bé és cert que durant el període democràtic s'han fet considerables millores urbanístiques, com ara l'arribada del metro lleuger i la instal·lació d'algunes escales mecàniques que salven els desnivells, entre el veïnat es manté una percepció generalitzada d'oblit per part de les institucions. Amb l'esclat de la crisi, el 2008, el compromís veïnal ha tornat a adquirir un important paper per a la subsistència dels habitants de Ciutat Meridiana. Restaurants que ofereixen un menú gratuït un dia a la setmana, un programa en què cinquanta veïns anònims aporten vint euros mensuals per cobrir necessitats vàries, la vinculació de l'associació de veïns amb la Plataforma d'Afectats per la Hipotètica i l'activisme actiu des dels centres educatius són una mostra de com la constant lluita del barri ha sustentat la població i ha pal·liat el patiment que han experimentant famílies del barri amb la Renta Familiar Disponible per Càpita més baixa i amb més nombre de desnonaments de tota la ciutat de Barcelona (Alvarez, 2013; Blanchar, 2012).

El Centre Educatiu Cruïlla

En allò que per a alguns és "el mèlic" de Ciutat Meridiana, allà on es troba l'estació de metro, i també allà on se separen la part alta i la part baixa del barri s'hi troba el Centre Cruïlla, entitat on queda aixoplugada la UEC.

El centre educatiu forma part de la parròquia Sant Bernat de Claravall, que pertany a la comunitat de Salesians. La UEC és un dels projectes promoguts pel centre, que n'ofereix diversos en el camp de l'educació formal, la inserció sociolaboral, l'educació en el lleure i la intervenció comunitària. Algunes de les activitats formatives que s'hi dinamitzen i que donen resposta a necessitats d'infants i joves del barri que es troben en una situació de vulnerabilitat són: el centre obert, els cursos d'inserció professional i la Unitat d'Escolarització Compartida.

L'entitat començà a comprometre's activament amb la formació d'infants i joves l'any 1984. Els Salesians que vivien a la parròquia, juntament amb persones que estaven

vinculades amb l'entitat - interessades per la situació juvenil i dedicades a l'educació - van veure clara la necessitat de donar resposta a necessitats educatives diverses que es feien presents al barri i van començar a mobilitzar-se. Des de la parròquia ja s'havien començat a promoure espais per als infants i joves. Primer, amb la creació d'un esplai, on els infants hi anaven a fer activitats lúdic-educatives els dissabtes a la tarda; i, més tard, amb la creació d'un centre obert, que oferia activitat totes les tardes. Tot i això, el 1984 es va començar a madurar un projecte per a un col·lectiu molt específic: aquells joves que acabaven l'escolarització obligatòria als 14 anys i que fins als 16 anys no podien accedir al mercat de treball. Un col·lectiu que quedava al marge del currículum i del món del treball exposant-se a un fort risc de marginació, activitats delictives i droga. Després d'uns anys de maduració del projecte, al curs 1987-1988 l'Aula-Taller Cruïlla va obrir les portes. I, des d'aleshores, va anar prenent consistència i solidesa, tant des del punt de vista organitzatiu com pedagògic. L'any 1897, amb l'aprovació de la llei LOGSE, l'escolarització es va fer obligatòria fins als 16 anys. Tot i això, seguia existint aquest grup de joves que no tenia cabuda dins l'institut. Per tant, l'Aula-Taller es van formalitzar esdevenint una Unitat d'Escolarització Compartida (Equip Educatiu Aula-Taller Cruïlla, 1990).

El centre Cruïlla també forma part activa de tot aquest teixit que s'ha anat gestant al barri. Els professionals que hi treballen viuen al barri i es troben vinculats a diferents associacions. A més, la direcció del centre ha fet una clara aposta per aquest tipus de treball i contempla dins els horaris lectius la dedicació a xarxes educatives comunitàries. El "033 educa" és el nom que rep la xarxa educativa formada dins el barri per treballar fent sinèrgia amb l'entorn i on el centre Cruïlla hi participa activament. El centre també se sent amb la vocació de ser aglutinador d'aquesta xarxa. En aquest sentit, una de les iniciatives que va tenir lloc des de la UEC va ser la creació d'un espai d'esport obert. El projecte es concretava en un espai en què els joves a partir de setze anys podien anar a jugar a futbol. D'aquesta manera, a partir de l'esport, s'aconseguia vincular joves que estaven pel carrer a alguna proposta formativa. Quan l'activitat va començar a agafar grans dimensions el pla comunitari va assumir-ne la responsabilitat i els nois de la UEC van començar a fer els partits de futbol apart, a les pistes de can Cuiàs.

La forta vinculació que el centre Cruïlla manté amb les xarxes i institucions educatives del barri fa que la població i les diferents institucions comptin amb el centre i, en concret, amb els joves de la UEC. Per això no es estrany que en algunes activitats del centre hi tinguin cabuda la prestació de petits serveis que els demanen les institucions del barri, com ara portar adob per a l'hort d'una escola o pintar la paret d'un institut. A més, Cruïlla manté una relació de reciprocitat amb les diferents entitats del barri que també pensen en els adolescents per donar-los un piano o uns plats que els sobren d'un restaurant i que podran usar pels seus tallers, o comptar amb algun dels joves per alguna representació teatral de barri.

A més, la presència dels educadors al barri és molt intensa. No només per la participació en xarxes sinó també pel fet que viuen allà. Això implica una convivència amb els veïns de la zona, la participació en les festes del barri i la implicació en activitats que s'hi ofereixen. Tot plegat fa que el Centre Cruïlla hagi esdevingut part d'una comunitat i que els joves percebin que el centre Cruïlla traspassa les fronteres físiques de l'espai que delimita l'edifici, a la vegada que el barri entra també al centre.

7.1.2 Organització interna de la UEC

L'equip educatiu

L'equip de professionals de la UEC Cruïlla està format pel director del centre Cruïlla, la coordinadora de la UEC i tres educadors. A més, aquest equip es fa extensiu amb la col·laboració d'una tallerista, que dinamitza el taller de cuina i la participació d'estudiants que realitzen les seves pràctiques al centre. La càlida acollida que l'equip i la seva voluntat perquè aquells qui tenen una participació més puntual i transitòria se sentin part activa de l'equip fa que la implicació de les persones que aterren a l'entitat suposi una col·laboració útil a la tasca educativa.

El director és qui representa el centre en la seva globalitat - amb tots els projectes que s'hi realitzen-. És la cara visible davant les famílies, els departaments i les institucions

públiques a l'hora de representar el Centre Cruïlla. Es qui té una visió global d'allò que es realitza al centre. Assisteix a les reunions dels diferents equips que es fan setmanalment. A més, també valora el tracte amb els nois. Per això en el seu horari té reservada una franja horària per compartir-la amb infants i joves dels diferents projectes. També té un paper actiu a les xarxes educatives del barri, des de les quals es treballa per a la millora i transformació del barri fent sinèrgia amb altres entitats educatives. S'hi reuneix amb elles cada divendres. També gestiona la cerca de subvencions i recursos econòmics per al finançament del projecte.

La figura de coordinador/a de la UEC combina tasques de gestió amb tasques d'intervenció educativa amb els joves. Per una banda, és el representat de portes a fora de tot allò que només implica el projecte de la UEC. Per tant és qui assisteix a les reunions amb altres UEC (de la comunitat de salesians o pertanyents a d'altres), qui fa les reunions als instituts, amb EAIA's o EAP's i amb el departament. També qui fa les reunions d'acollida amb els nois i pares. A la vegada, també s'encarrega de temes de gestió i organització del projecte educatiu, de les assignatures, de la justificació de les competències... I, en el seu horari, també contempla hores d'intervenció directe amb els nois, s'encarrega d'alguna franja horària i a més també fa de tutora d'alguns dels joves.

Els tres educadors del centre són qui estan durant pràcticament tota la jornada amb els joves. Les seves tasques essencials són dinamitzar les diferents franges horàries del dia i també compten amb alguna estona per preparar les sessions amb els joves.
Cada educador s'encarrega d'una franja específica en relació la preparació i dinamització de les assignatures instrumentals. I en el cas d'aquelles activitats que dinamitzen tots els educadors hi ha alguna persona que assumeix la preparació però tots els educadors es fan presents i intervenen durant les sessions.
A més tots els educadors són tutors d'alguns dels joves. Es troben quinzenalment per fer tutoria.
Conjuntament els educadors fan una reunió trimestral amb els nois i pares per entregar les notes.

Paral·lelament a les funcions de docència i tutoria que els toquin dins l'equip educatiu hi ha responsabilitats relatives a temes de funcionament tranversal al centre Cruïlla tals com tenir cura de l'equip educatiu, encarregar-se de la pastoral del centre i portar el control dels ordinadors i tecnologia.

Organització dels nois

La UEC Cruïlla atén uns catorze joves aproximadament. L'organització dels joves en el dia a dia és molt variada.

Pel que fa les assignatures instrumentals hi ha formats dos grups de set persones que són permanents al llarg del curs. Aquests grups es formen en funció del nivell de coneixements general dels joves amb la finalitat d'adaptar al màxim possible els continguts al seu punt de partida. També es valora que els nois que tenen més absentisme quedin en grups separats perquè les ràtios quedin més equilibrades i els grup quedin compensats si falten joves. Al llarg del curs el grup és susceptible a canvis, ja sigui perquè en un grup es s'hagin creat dinàmiques que dificulten constantment el funcionament de la classe o bé a petició d'un dels joves. En les assignatures instrumentals també es contempla el treball individualitzat, si es valora per a algun jove, durant una o més sessions, serà més positiu sortir de l'aula amb un altre educador per fer l'assignatura.

Pel que fa els tallers, els grups es formen per interessos. Són els joves qui trien quina activitat volen fer i per tant s'agrupen aquells joves per sensibilitats i interessos de matèries. És per això que aquest tipus d'agrupació no té perquè tenir el mateix nombre d'adolescents en cada grup, tot i que s'estableixen un nombre màxim de persones que hi poden assistir. Com que els tallers van rotant i canviant trimestre a trimestre, aquestes agrupacions també ho fan. Per tant, aquestes agrupacions tenen un caràcter temporal, normalment d'un trimestre.

Per altra banda hi ha tot un seguit d'activitats en què els joves estan junts. A part de l'assemblea diària hi ha altres moments dirigits en què no hi ha agrupacions. El dinar

que fan joves i educadors els dilluns, els partits de futbol, la franja horària de Formació de la Persona i les sortides d'entorn el divendres en són exemples.

7.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants

Espai físic

El centre Cruïlla es troba annexat a la parròquia de Sant Bernat de Claravall. I tot i estar al rovell del barri no queda enganxada als blocs d'edificis que l'envolten. Això permet l'entrada de molta claror i llum natural a través dels seus grans finestrals. L'edifici està envoltat d'un petit recinte. D'aquesta manera hi ha un espai de transició entre el carrer i l'interior de l'edifici. Aquests metres d'impàs són importants en els moments d'entrada i sortida del centre ja que els nois se senten dins Cruïlla encara que surtin a prendre l'aire o fumar un cigarret. A més, en aquest recinte també hi ha un hort que queda visible al veïnat.

L'edifici té tres plantes amb moltes i variades tipus d'aules. Tot i això, es compartit amb d'altres projectes i no tots els espais són usats amb la mateixa intensitat pels joves de la UEC. El nucli de l'espai de convivència pels adolescents és la sala de jocs. S'hi accedeix fàcilment des de l'entrada i es tracta d'una sala espaiosa amb sofàs, una taula de ping-pong, un futbolí i algunes taules i cadires amuntegades que de vegades s'usen per fer-hi jocs de taula. A les parets hi ha penjats papers d'embalar i cartolines en què els educadors van enganxant algunes fotografies de les activitats que han fet durant el mateix curs o en anteriors. A la sala de jocs, a més de fer-hi les assemblees cada matí, els joves hi van durant les estones d'esbarjo i descans. Es tracta d'un punt de trobada que els joves s'han fet molt seu. No es estrany trobar-los allà fora de l'horari de la UEC – abans o després de classes- o veure'ls mig estirats pels sofàs.

Pel que fa la resta de sales de l'edifici n'hi ha de diferents tipus. Les sales més usades per educadors i nois de la UEC són les sales del pis de dalt. Són sales petites proveïdes de diferent mobiliari. N'hi ha una amb prestatgeries plenes de llibres; n'hi ha algunes en què hi ha taules envoltades de cadires i una pissarra; i hi ha una saleta amb un piano i amb armaris plens de guitarres. També hi ha una sala més gran, amb un projector i en què el mobiliari queda arraconat, ja que se sol utilitzar per fer-hi dinàmiques que requereixen que els joves s'expandeixin per l'espai. En realitat els

espais s'usen amb certa flexibilitat i tot i que hi ha franges horàries que sempre tenen un espai concret assignat hi ha moltes assignatures i tallers que es realitzen en una o altra aula en funció del nombre d'alumnes i del que hi hagi previst per a la sessió.

Apart d'aquestes sales petites, l'aula d'informàtica i la Cuina s'usen amb força regularitat. A sala d'ordinadors es fan les assignatures d'actualitat i projecte. A més, també és punt d'encontre el dia a la setmana que s'obre durant l'estona d'esbarjo. La cuina té una presència considerable i compta amb eines i utensilis especialitzats ja que està preparada per el projecte d'inserció laboral de cuina que s'ofereix al centre. Cada dilluns els nois i noies hi cuinen per a unes vint-i-cinc persones aproximadament i paren taula per compartir l'àpat junts.

Al pis subterrani hi ha algunes aules de taller, usades sobretot per al projecte d'inserció laboral, de les quals els joves de la UEC en fan un ús discret. Es tracta de sales d'impremta i fusteria. La UEC no les usa a nivell professionalitzador però les fan servir per agafar alguna eina o material que necessitin per a la realització d'alguna feineta per a alguna entitat del barri o per arreglar alguna cosa del centre.

Un dia a la UEC Cruïlla

El dia a la UEC Cruïlla s'inicia poc a poc, respectant i acompanyant els ritme dels nois per ubicar-se al centre. A les 09:30 joves i educadors es reuneixen en una assemblea, tot i que molts arriben abans i ja comencen a donar vida a l'espai jugant al futbolí i a ping-pong. Quan és l'hora tothom seu en sofàs i cadires que estan col·locats en forma de rotllana. Allà parlen de temes d'interès per als nois, de conflictes que hagi pogut haver-hi, i entre tots comenten com li va anar a cadascú el dia anterior.

Després d'aquesta estona d'acollida i ubicació els joves i educadors pugen a les aules de dalt a fer classe. Durant la primera franja del matí es fan dues sessions de tres quarts d'hora d'assignatures instrumentals: català, castellà, matemàtiques, naturals i socials. I de dues assignatures que reben el nom "d'Actualitat" i "Projecte". A Actualitat els joves treballen al voltant de notícies i del que passa en el món. A Projecte els noies investiguen sobre algun tema que els interessa. En grups petitons, durant la

primera part del matí seuen al voltant d'una taula i parlen, fan fitxes, llegeixen, busquen informació i fan jocs. És una estona que costa esforç als nois però la calidesa amb què queden recollides les sessions els ajuda a implicar-s'hi.

Després de les sessions d'instrumentals hi ha una estona d'esbarjo que dura tres quarts d'hora. Els joves solen quedar-se a la sala de jocs fent un futbolí, asseguts als sofàs, jugant a ping-pong o fent una partida d'escacs. Alguns dies els educadors també els obren la sala d'informàtica on poden tenir una estona per escoltar música, jugar a algun joc o entrar a les xarxes socials. N'hi ha que sempre surten una estona a prendre l'aire i fumar un cigarret fora del centre. De fet és un moment dinàmic, els nois es mouen com si fossin a casa seva i és comú que vagin passant d'espai en espai per anar gaudint de diferents moments durant l'estona. Els educadors també estan amb ells durant aquesta estona per xerrar, fer broma, esmorzar i jugar. A més, a l'hora de l'esbarjo també s'ajunten amb els nois que fan inserció laboral. I per tant, en aquells moments la sala de jocs i el punt de venta d'entrepans que posen els joves de l'altre projecte estan molt ambientats. Les taules de ping-pong i futbolí estan rodejades de joves i educadors que animen als companys i segueixen els partits mentre esperen el seu torn. El director del centre també sol fer aparició en aquest espai i fa una partida d'escacs amb algun dels joves.

Després de l'esbarjo els joves segueixen amb activitats formatives. Tot i això, la proposta per després del patí és diferent al que han fet durant la primera part del matí. Es fan activitats amb una dinàmica diferent, on hi ha més presència del treball físic, manual, artístic o introspectiu.

Els dilluns i els dimecres es fan tallers. S'ofereix una àmplia gamma d'activitats diferents: guitarra, composició, plàstica, tecnologia, feinetes, hort... Un dels tallers que s'ofereix dilluns és cuina. Els joves que l'hagin triat, durant aquesta estona preparen dinar per a tots els companys i educadors. Aquell dia comparteixen l'àpat junts. Els dilluns a les dues, a part de molt bona olor i de sorolls de cadires, plats i coberts, també se senten crits, riures i un clima d'excitació general pel fet d'allargar la jornada amb un dinar junts. Després de recollir totes les olles, plats i paelles embrutades hi ha una franja en què es fan tutories individuals. Cada quinze dies els nois es reuneixen amb el seu tutor per parlar de com estan i revisar objectius

establerts. És comú que els qui no tenen tutories o els que s'han d'esperar estiguin una estona per la sala de jocs.

Els dimarts es fa Formació de la Persona. Els nois es troben a la sala d'audiovisuals en què es busca que els nois tinguin un moment de reflexió personal. I els dijous els joves esperen amb ànsies el moment d'esport, en què solen disputar un partit de futbol.
El divendres presenta una dinàmica diferent. El darrer dia de la setmana està dedicat al coneixement de l'entorn. Això inclou visites a museus i exposicions, excursions a la muntanya i la realització d'activitats diverses al barri.
Les dues darreres setmanes de trimestre el funcionament habitual queda alterat. En aquests deu dies l'horari queda subordinat al projecte d'investigació que els joves realitzaran. El fan sobre algun tema que hagin triat els nois i la idea és treballar transversalment les diferents matèries. També un cop al trimestre els educadors fan alguna sortida especial amb els joves.

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
09:30-09:45	Assemblea	Assemblea	Assemblea	Assemblea	Assemblea
9:45 – 10:30	Matemàtiques	Naturals	Matemàtiques	Projecte	ENTORN
10:30–11:15	Actualitat	Català	Castellà	Socials	
11:15-12:00	Esbarjo	Esbarjo	Esbarjo	Esbarjo	
12:00-12:45	Taller I	Formació de la persona	Taller I	Futbol	
12:45-13:30	Taller II		Taller II		
13:30-14:00	Esbarjo				
14:00-14:30	Dinar				
14:30-15:00	Recollida dinar				
15:00-16:00	Tutories individuals				

Horari setmanal dels joves

Els educadors

L'equip educatiu de la UEC del curs 2014-2015 està format pel Toni, director del centre; la Dolça, coordinadora de la UEC i el Juanfra, l'Àlex i la Raquel com a educadors. A més, aquest equip central es fa extensiu amb la col·laboració de l'Anna, que dinamitza el taller de cuina i les persones que any rere any van passant per la UEC per realitzar les pràctiques d'estudis relatius a l'educació.

Pel que fa l'equip educatiu de la UEC, tots els seus membres viuen a prop de l'entitat: al mateix barri de Ciutat Meridiana, a Torre Baró o a Trinitat Vella, però tots ells a la zona nord del districte. Els educadors valoren el fet de trobar-se els joves i les famílies pel barri. A més, la seva implicació i contacte amb les entitats, amb la gent del barri i en les diferents activitats que s'hi realitzen els ajuda a fer-se més permeables a l'entorn.

Tots ells provenen del camp educatiu. I, comparteixen un esperit fort i juvenil que els engresca a implicar-se activament de totes les activitats que es fan amb els joves i replantejar-se la tasca que hi fan constantment. Amb una sensibilitat per reflexionar i donar sentit a allò que fan valoren molt la possibilitat de rebre formacions. Per això, quan hi ha propostes de seminaris, cursos i xerrades s'alternen entre ells per poder-hi anar. Hi ha una forta aposta pel treball en equip. I consideren que per fer-ho s'han de dedicar espais en què es puigui expressar a fons com està cadascun dels membres i tenir cura els uns dels altres.

Els joves

Els joves que enguany estan a la UEC són catorze - tretze nois i una noia-. No tots van començar al setembre, sinó que n'hi ha alguns que s'hi han anat sumant al llarg del trimestre. La UEC dóna resposta a nois i noies dels barris més propers, majoritàriament de la zona Nord del districte de Nou Barris: Ciutat Meridiana, Torré Baró, Trinitat Nova, Roquetes i Vallbona bàsicament. La zona és per tradició acollidora de famílies d'ètnia gitana així com famílies procedents d'altres països. Per això a la UEC hi trobem una forta presència d'aquest col·lectiu, sobretot de gitanos, que representen la majoria dels nois que hi acudeixen.

Són el Cristofer, el Diego, el Jose, el Kirian, el Jonás, l'Andrés, l'Aleix, l'Isaac, la Judit, el Rayan, l'Ander, el Tomás, el Lucas i el Xescu[9]. Cadascun d'ells venia molt vinculat a algun objecte, algun art o algun posat que d'alguna manera li servia de barrera amb el món. El rap, la música, l'estètica, el mòbil, les bambes, la gorra, els cascos, el futbol, els porros, ... La tendresa amb què els educadors s'han acostat a ells i a la imatge que els feia de carcassa ha fet que poc a poc, s'hagin sentit amb la confiança de desemmascarar-se. A la UEC han trobat un lloc on sentir-se protegits. Els joves segueixen sent ells, amb les seves aficions i passions, les d'abans i algunes descobertes. Però ara ja no es vinculen a objectes per evadir-se, per posar-se una barrera sinó que són objectes i actituds amb què connectar amb la vida i amb els altres.

El Jonás ha canalitzat el seu nerviosisme en energia per aconseguir el màxim de punts a la UEC; el Kirian segueix penjant rap al youtube però ja no ho fa amb el nom de "demonio", sinó que ara les penja amb el seu nom; la Judit ha aconseguit tenir el mòbil guardat durant l'espai d'assemblees i s'ha convertit en una veu de responsabilitat i lideratge positiu dins el grup; l'Àlex ja no fuma porros els dies que vé a la UEC i també té un rol de seny al grup; l'Isaac ha començat a superar la mandra per aixecar-se als matins i ha vingut amb força constància durant el primer trimestre; el Lucas ha tingut espais dedicats a fer broma i això ha calmat una mica el seu afany de fer ironia de tot; el Xescu s'ha deixat anar i la seva actitud extravertida i bromista contrasta amb la timidesa i petitesa que mostrava al principi. Cadascun d'ells ha fet un procés de transformació personal. A la UEC s'hi senten a gust, se senten ells mateixos i alguns diuen haver conegut coses bones d'ells que no coneixien. Tots comparteixen un fort sentiment de pertinença per Cruïlla.

[9] Els noms dels joves han estat alterats per mantenir-ne el seu anonimat.

7.1. 4 Estil Educatiu

La relació entre educadors i joves

Els educadors de Cruïlla estan convençuts que recuperar aquests nois i noies i implicar-los en processos d'aprenentatge passa per acollir-los i estimar-los incondicionalment. Tant se val la seva història a l'institut, la seva manera de relacionar-se o expressar-se o les "gamberrades" que hagin pogut fer, a la UEC se'ls estima pel que són. Així, des de l'entrada de cada noi i noia a l'entitat es treballa perquè se sentin estimats pels educadors. Rere aquesta mirada hi rau un compromís i responsabilitat ferms que els professionals assumeixen amb la vida de cada noi que passa pel centre educatiu. Han acceptat que durant l'estada a l'entitat allò que li passi al jove també és responsabilitat seva.

Cada matí quan els joves entren per la porta reben una salutació personalitzada de cada educador que se sol concretar amb un sacseig de mans. Aquest ritual és significatiu del tipus de relació que tenen professionals amb adolescents. En ell s'hi cristal·litzen tres aspectes que ens semblen rellevants sobre la relació que mantenen: diària i quotidiana; personalitzada i que reconeix cada individualitat; i afectuosa i plena de tendresa.

Diem que la relació és quotidiana perquè els vincles es construeixen en el dia a dia. Amb la benvinguda al matí, les estones compartides als sofàs, les assemblees, els moments de llegir escrits a l'hora de castellà, les estones de futbolí durant els esbarjos, els moments per xerrar en català de les seves coses durant l'assignatura, els partits de futbol i les sortides setmanals, entre d'altres. Cada dia està plegat de moments en què joves i educadors es troben per intercanviar i viure junts moments formatius, lúdics i personals. Això possibilita unes relacions constants i en què els joves perceben una gran disponibilitat dels educadors.

En segon lloc parlem de relacions personalitzades perquè, igual que s'estén la mà a cadascun dels joves pel matí, es crea una relació individualitzada amb cadascun d'ells. A la UEC Cruïlla ningú no passa desapercebut. Dins els moments grupals o buscant estones personals hi ha una relació de tu a tu entre cada educador i jove. Cada jove és reconegut en la seva individualitat, amb la seva manera de fer i amb els seus

interessos. Hi ha una sensibilitat perquè cada noi tingui una estona de protagonisme, un moment per fer broma, per oferir-li activitats que connectin amb els seus interessos i per adaptar-se a la seva manera de relacionar-se. Els educadors estan atents a la potencialitat i talents de cada noi i tenen una alta capacitat per treure-ho a la llum. Hi ha moments concrets en què es fa tangible aquesta voluntat personalitzada: la salutació a cadascun cada vegada que entren i surten de classe; que cadascú tingui un espai reservat a l'assemblea i que es parli de cada jove; el fet de preparar cadires de sobres per a algun jove que ha comunitat que arriba tard, que cada jove rebi un massatge a l'estona de formació de la persona... Tot això són mostres de reconeixement individual que ajuden els joves a percebre's dins una relació personal.

Per últim, un altre tret definitori de les relacions que s'estableixen és la tendresa amb què els educadors s'acosten als joves. Es tracta de vincles fets de manera molt curosa i amb molta paciència. Els educadors van provant les mesures i dosis exactes que permetin els nois obrir-se a la relació a què se'ls convida. Es combinen moments de broma, de silenci, apropaments individuals, encontres grupals, moments de joc i estones de més intimitat. S'acull el jove en la seva essència i se'l mira amb confiança i sense jutjar la seva persona, entenent que de vegades els traeixen la impulsivitat o les formes amb què estan acostumats a relacionar-se. I sense deixar que l'establiment de límits malmeti la relació. Tot plegat contribueix que joves i educadors vagin forjant relacions molt estretes i de complicitat.

La posada en marxa d'aquetes mecanismes de relació es fa incondicionalment, després de marcar un límit, tot seguit que hi hagi hagut un conflicte o d'alguna conducta transgressora. Els educadors treballen perquè els joves se sentin perdonats i estimats.

L'estructura de la UEC garanteix aquests tipus d'encontre amb escreix. Les assemblees quotidianes, les múltiples activitats conjuntes, les propostes formatives en el medi exterior, els esbarjos compartits, etc. Tot plegat possibilita que tots els educadors puguin mantenir aquesta relació afectiva amb tots els nois. I, si bé és cert que cada jove té assignat un tutor, amb qui fa trobades quinzenals, tots els educadors fan acció tutorial amb els joves. Si un jove entra moix a l'entitat, si cal resoldre algun conflicte, si s'ha estat nerviós durant una classe, si cal parlar amb un jove que no pot entrar perquè

fa dies que arriba tard, si s'ha de donar una bona notícia, proposar alguna cosa, o fins i tot donar les notes de curs. En tots aquests tipus de moments, participen indistintament tots els educadors. La quantitat i intensitat d'intercanvis que hi ha entre tots els joves i educadors fa que aquesta tasca tutorial compartida es doni de manera natural.

Paper dels iguals

El grup d'iguals constitueix un important agent educatiu. Des dels inicis de l'entitat educativa hi havia la idea clara que els joves necessitaven crear relacions d'estima els uns amb els altres. Per això una de les línies pedagògiques que els educadors tenen present és la creació d'espais que els ajudin a posar-se en comunicació i establir relacions autèntiques. A més del valor que els professionals donen al fet que es creïn relacions de reciprocitat entre ells, són conscients de la potencialitat educativa que pot tenir el grup si es creen les condicions necessàries (Aula Taller Cruïlla,1990).

A la UEC Cruïlla s'ha creat un medi en què tots els nois tenen espais per al diàleg, per passar-s'ho bé junts, per reflexionar i per compartir amb profunditat sentiments, dificultats i alegries que passen a les seves vides. Els adolescents es veuen vinculats a una història de grup, reconeguts individualment i amb un fort sentiment de pertinença amb el grup. Tenen anècdotes compartides i històries per explicar, es coneixen entre ells i se senten en confiança i relaxats quan estan els uns amb els altres. Els nois defineixen aquest col·lectiu com una família. També amb les seves paraules expliquen que senten Cruïlla com un lloc on hi ha pau i on se senten a gust. De la boca d'algun dels nois se sent "hogar, dulce hogar" quan tornen a la UEC després d'alguna sortida.

Ara bé, més enllà dels llaços afectius creats, la funció del grup ha transcendit aquesta idea d'espai on sentir-se a gust i on crear amistat. Els iguals han esdevingut una important font d'ajut per a cada membre i també un mecanisme d'autoregulació de la convivència dins la UEC.

Parlem del grup d'iguals com un grup d'ajut en tant que el grup passa a ser un agent que sosté cada jove, que l'acompanya en els seus reptes, que l'aconsella, que pot influir-hi positivament i que el vincula a la UEC. Els educadors han transmès als joves la importància d'ajudar-se els uns als altres. I els nois s'han vist en un rol al qual no estan

acostumats, fent-se càrrec i responsables de les dificultats dels seus companys. Quan els nois es perceben necessitats per als seus iguals la seva posició canvia. S'estableixen unes relacions de reciprocitat en què el nucli és la comprensió, la paciència i l'ajut. Tots els conflictes de relació que puguin aparèixer són abordats des de la vessant de l'ajut. Davant les crítiques que els joves es puguin fer entre ells els educadors els plantegen com poden ajudar aquella persona que sembla que té una dificultat concreta. També considerant que si algú està molt cansat pot mantenir-se més la marge i deixar que el grup s'ocupi del tema. Els diàlegs sobre els problemes de convivència queden focalitzats en aquesta relació d'ajut: com ajudar un noi que mai no passa la pilota davant els partits de futbol, com ajudar que una persona nova s'integri a la dinàmica o com animar un noi perquè vingui més a la UEC. Els joves s'han sentit a gust i arropats en l'ambient d'ajut que s'ha creat. I molts cops són ells els qui protagonitzen escenes de cura cap als altres. Per això no és estrany veure com un company anima a l'altre que vingui més, com un jove cedeix el lloc al cotxe perquè sap que el seu company es mareja o que algú proposi de fer una abraçada a algun noi del grup que sembla que no està massa bé.

Per altra banda, també diem que el grup d'iguals té una funció d'autoregulació de la convivència. L'estimació que senten tots els nois cap a l'entitat i cap a la seva manera de funcionar fa que ells estableixin també les normes i els límits quan hi ha nois que no entren en la dinàmica desitjada. Els adolescents s'han apropiat i se senten part d'un lloc que té una manera concreta de fer. Tot i que al principi hi ha coses que els resulten estranyes, com el fet de fer assemblees, que es puguin avaluar ells mateixos, que es parli tant, que es facin tantes bromes o la bel·ligerància amb les faltes de respecte entre companys, s'acaben incorporant plenament en una dinàmica que fa treure el millor d'ells mateixos. Entre ells fan la broma dient que qui entra al Cruïlla es torna una mica boig per explicar com s'han acabat estimant maneres que en un principi els resultaven molt rares. Defensar el sentit que tenen les assemblees davant acabada d'arribar, exposar sincerament per què un noi no ha de tenir tots els punts, no riure d'una broma que pot resultar ofensiva per a algú o condemnar l'actuació de dues persones nouvingudes a la UEC que protagonitzen una baralla són exemples de comportaments amb què el grup regula la dinàmica per la qual aposta. Els educadors

valoren molt que el mateix grup pugui exercir aquesta funció d'autoregulació. I quan ho perceben que el grup ha entomat aquesta responsabilitat releguen la seva figura a un segon pla i deixen que els nois s'autogestionin.

La gestió de la norma

La gestió de la norma està vinculada al treball que es duu a terme perquè cada jove aprengui a regular el seu comportament. Per tant, el compliment de la norma s'entén com alguna cosa que permet viure millor en convivència amb els altres i també amb un mateix. El treball que es realitza a l'entitat, doncs, va encaminat a entendre profundament el sentit de les normes i arribar a apropiar-se'n.

Aquesta tasca amb els joves es duu a terme transversalment però també en espais específics en què es parlen i debaten qüestions relatives a la norma. Detectem en el tipus d'intervenció que realitzen els educadors tres característiques o maneres d'entendre la norma: El sistema normatiu és post convencional; és dóna als joves un alt nivell de protagonisme en la seva gestió; i l'abordament de la transgressió té una naturalesa reparativa.

Quan parlem d'un sistema post-convencional ens referim a un sistema en què la norma no té la darrera paraula. Així doncs, tot i que queda clara una normativa i pautes de convivència, aquesta es movible, flexible i personificable. La situació concreta de cada jove i les circumstàncies del moment són tingudes en compte i poden fer relegar la norma a un altre pla, si es considera necessari. Els que sí que són inamovibles són els criteris que donen sentit al tipus de sancions que es posen a la UEC. Són cinc les directrius que serveixen de guia per al tipus d'intervenció que es duu a terme per regular una norma: que s'apliquen per aprendre, que han de ser proporcionals i justes, que han d'ajudar a entendre el dolor de l'altre – si se n'ha causat- , que cal tenir en compte que tots som diferents, i que estan fetes des del cor. És a dir, que d'alguna manera, la persona, el seu creixement i l'interès perquè se'n surti és el centre i la norma està al servei d'això. Per això pot ser que es deixi passar a un noi que fa tard però que fa molt que no ve, que es tingui més paciència amb l'incompliment d'una norma per part d'algú acabat d'arribar o es baixi o pugi el nivell d'exigència puntualment amb algun jove per alguna situació concreta.

Una segona característica que ens sembla rellevant destacar és l'alt nivell de participació que tenen els adolescents en la gestió de la norma. Els joves coneixen les normes i les sancions, les han discutides i fins i tot han aportat idees a principi de curs al voltant de mesures a aplicar en cas de transgressió. Hi ha hagut moments per discutir el sentit que té cada norma, que sempre parteixen de coses que els són significatives als nois. Ells i la convivència són el centre i es deixen de banda aspectes més estètics i formals com pot ser la vestimenta. A més, els diàlegs que es tenen en relació a la normativa són constants, ja sigui perquè es posa en dubte alguna norma o sanció, perquè es considera que seria millor flexibilitzar alguna norma amb alguna persona, o perquè les situacions i conflictes del dia a dia deriven en debats sobre el tema. El cas és que es generen espais en què fer partícips els nois de la lògica normativa que regula la convivència al centre. Educadors i joves fan propostes i hi ha espai per al diàleg i l'opinió. Fins i tot quan els educadors veuen clar que aniria bé fer algun canvi es demana el vist i plau als nois que, sentint que els tenen en compte i que els donen veu solen confiar en el criteri dels educadors. És a dir, tot i que es contempla la flexibilització de la norma amb casos concrets s'és extremadament respectuós amb el grup, a qui el fa partícip de tot. A més, el fet que cada jove s'avaluï a si mateix cada dia i pugui opinar en la valoració dels seus companys ajuda als joves a entendre que el centre de la norma són ells, els seus reptes i els seus desitjos més profunds. Els ajuden a veure que les normes estan al servei del benestar de tots.

La tercera característica que ens ajuda a entendre el sistema és el tipus de mesures que es prenen quan es transgredeix una norma. Els exercicis més comuns davant comportaments que desafien la norma tenen a veure amb la reparació, la reflexió i també amb el fet de donar eines per reencaminar la conducta. El focus de la intervenció està posat en com transformar aquell comportament que no ens ajuda, i no tant en el càstig per viure una experiència negativa. Així doncs, sortir un moment de la classe per airejar-se i tornar a entrar, netejar una taula guixada, recuperar la feina no feta a l'estona del pati, tornar una poma robada, demanar perdó, escriure una carta a una comunitat de veïns per les molèsties causades són tipus d'exercicis que es duen a terme. També és comú dedicar un espai *a posteriori*, de manera individual o grupal, a donar eines als nois per regular el seu comportament. Explicar-li a un que noi pel fet de

“ratllar-se” no cal marxar de classe és una eina no òbvia per a joves que es mouen de manera molt impulsiva. Aquest enfocament reparatiu apunta a la confiança en la capacitats dels joves per anar modelant i treballant actituds que no els afavoreixen ni a ells ni als altres.

La gestió de la norma es veu com un procés d’aprenentatge i la constància en l’acompliment de normes es premia amb una sortida a final de trimestre a la qual només poden anar els nois que tenen un mínim de punts.

Concepció de l’aprenentatge

Els educadors de la UEC Cruïlla entenen que l’aprenentatge ha de girar entorn tres eixos: Un, la individualització i personalització; dos, l’autoconeixement i l’autoregulació; i tres, la implicació de l’entorn en el procés educatiu. Entenen que la combinació d’aquests elements contribueix a que els joves tinguin bones experiències amb l’aprenentatge i que es tornin més protagonistes de les seves vides, de les quals sovint han renunciat a dirigir.

La primera clau per a un bon procés d’aprenentatge rau en la individualització i personificació. Els educadors adapten finalitats i mitjans pedagògics per tal que cada jove pugui situar-se en el seu punt de partida, tant en l’àmbit acadèmic com en l’àmbit de les actituds: flexibilització de la norma, tolerància amb diferents ritmes quan es fan fitxes, possibilitat de fer classe sol, entre d’altres. Amb aquestes condicions els educadors són exigents amb els nois, a qui els motiven a donar el millor de si mateixos. Quan els nois perceben que amb esforç poden aprendre, assolir coneixements i transformar actituds experimenten un sentiment d’autosuperació que els és molt gratificant.

També parlem d’individualització i personalització de l’aprenentatge en tant que s’implica els joves en el procés. Se’ls dóna protagonisme a diferents nivells per tal que se sentin connectats a allò que se’ls planteja, s’ho creguin i s’hi entreguin més. Per això cada jove pot triar els tallers que vol fer, parla amb el tutor per establir objectius, s’avalua cada dia en l’assemblea i s’hi parla per decidir mesures que puguin anar-li millor per a l’aprenentatge. A més, allò personal entra en el currículum per fer més

significatiu el procés. El fet que les classes de castellà parteixin d'escriure al voltant del dia a dia dels joves a la UEC, dedicar estones de la classe de llengua a parlar en català sobre temes d'interès per als joves, que es facin projectes d'investigació triats pels nois o que la passió d'un dels adolescents pel teatre doni cabuda a una sortida d'entorn respon a aquesta voluntat. Els joves senten l'aprenentatge vinculat a ells mateixos, com un mitjà real per ajudar-se a sortir-se de situacions quotidianes i relacionades amb les seves vides.

En segon lloc veiem que el focus principal d'aprenentatge dels joves és l'autoconeixement i l'autoregulació. Si bé a la UEC es treballen processos acadèmics amb rigor i exigència tals com: l'escriptura, la comprensió, l'expressió, la cerca i selecció d'informació i els processos lògics i de matemàtiques, l'accent queda posat a un altre lloc. Per els educadors hi ha una eina de fons que cal treballar. Allò que els educadors aspiren que els joves s'enduguin quan finalitzin la UEC són eines que els permetin dibuixar un projecte de vida i actuar segons aquest desig. Allò que persegueixen els educadors és l'entrenament en la presa de consciència sobre allò que els joves han fet i allò que volen fer així com la seva capacitat de modelar la conducta. Dues de les activitats nuclears que evidencien aquesta opció són les assemblees de cada matí i l'activitat de Formació de la Persona. Són un tipus de pràctiques en què s'entrena el fet de mirar-se a un mateix, posar nom a com s'ha estat, valorar-se en funció d'uns criteris i, sobretot, admetre i prendre consciència d'allò en què es vol millorar. No des d'un judici de l'acció sinó des d'una mirada de possibilitat i capacitat del noi a rectificar. La idea principal que els educadors transmeten als nois dia a dia és que els "errors" no tenen la darrera paraula. El fet de verbalitzar allò que no els ha agradat com ha anat ja els fa més protagonistes del camí que dibuixen dia a dia i més capaços per a dirigir-lo ells mateixos. El fet que els nois es percebin amb la capacitat per posicionar-se, regular la seva impulsivitat i actuar segons els seus desitjos més profunds els genera una sensació de benestar i tranquil·litat, sensació que els educadors han vinculat amb la idea de felicitat.

Per últim, els educadors tenen clar que un procés gratificant amb l'aprenentatge no es pot fer d'esquenes a l'entorn. Es tracta de joves que han tingut una mala relació amb la societat, amb qui hi ha creada una relació de desconfiança mútua. Per això els

educadors veuen evident la necessitat d'un treball i aprenentatge en relació al retorn d'aquests joves a la comunitat. Per això cada divendres educadors i joves es mouen cap alguna zona diferent de la ciutat. Acompanyats per un nucli que els fa sentir segurs els nois són més capaços per descobrir les possibilitats que els ofereix la ciutat. I els educadors treballen perquè els nois vagin construint una interacció positiva amb aquesta comunitat. A més, al taller en què els nois s'ofereixen per fer feinetes que es necessitin per a entitats i escoles del barri és un clar exemple de la voluntat del centre de fer que aquests nois tinguin una experiència d'intervenció positiva a l'entorn. Quan els nois perceben que són capaços de transformar el medi positivament, alguna cosa en ells, i també en la mirada dels veïns, canvia.

7.2 Relats de les pràctiques educatives

7.2.1 Les assemblees de cada matí

Un "bon dia" per a cada jove

El dia a la UEC sempre comença amb una assemblea que té lloc a les 09:30. Una hora "lo suficientemente tarde para que nunca llegues tarde", tal com diuen els educadors als joves. Tot i que l'hora d'inici oficial és a les 09:30 és comú veure-hi joves abans d'hora. Quan arriben van passant cap a la sala de jocs, on es farà aquesta reunió inicial. Deu minuts abans de començar ja es respira vida al centre. Anar seient als sofàs per parlar una estona i fer una partida de futbolí s'ha convertit en quelcom quasi protocol·lari abans de començar l'assemblea. Els educadors, que valoren aquestes estones amb els joves, solen baixar ben d'hora per poder rebre'ls amb un càlid bon dia i sumar-se a les converses, les bromes i les partides de futbolí que inauguren el dia a la UEC. És comú sentir crits d'eufòria per haver marcat un gol o també les canterelles de l'Àlex a les que també s'hi sumen els nois. Els "qué bonito es el amor", o "suavemente" solen acompanyar també les partides. El bon humor, energia i vitalitat dels educadors es contagia en aquest clima inicial.

Els educadors espontàniament es reparteixen diferents rols durant aquests primers moments del matí. Sempre hi ha algú que acaba d'enllestir alguna cosa per a l'activitat del dia, algú que baixa el portàtil i prepara l'espai per fer assemblea i un parell que es dediquen a fer l'acollida dels joves. L'estona per saludar cadascú és un moment molt important de l'arribada. El fet d'estrènyer-se la mà, intercanviar un bon dia, una mirada, un contacte afectuós ha esdevingut un ritual, no només entre educadors i joves sinó també entre iguals. Quan arriba un noi fa una ronda donant la mà a cada company per saludar-lo. L'encontre pot anar acompanyat de comentaris que reben i acullen a cada adolescent en particular. "¿Cómo estás?; ¿qué te ha pasado en el ojo?; muy bien hoy esta puntualidad; ¡qué pelada!" La Raquel fa una roda xocant les mans d'aquells qui ja estan asseguts al sofà, per a l'Andrés – que el dia anterior no va venir- el xoc de mans s'acompanya d'un contacte al seu braç. "Qué tal, Antonio, como estás?" Per a la Judit, que encara es troba una mica estranya amb el fet de donar la mà, una salutació especial. "Buenos días, mi princesa" – li diu la Raquel agafant-li la mà

per donar-li un petó. És tracta d'un moment de reconeixement individual, una trobada important en què el jove percep que se l'està esperant. La Dolça, el Juanfra, la Raquel i l'Àlex són sensibles a la importància d'una acollida curosa de cadascun dels nois. A més, entre ells, de manera natural, també cuiden els bons dies i les salutacions de bon matí.

Comença l'assemblea

Fins a les 09:30 els diàlegs que s'han pogut generar han estat més aviat espontanis, alguns al sofà, alguns altres mentre feien el cigarret a fora i d'altres al voltant de la taula de futbolí. Quan ja és l'hora els educadors ho fan saber als joves: s'avisa als que són a fora; s'anuncia el darrer gol per a la partida de futbolí i es tanca la porta de la sala, fent entrar aquells qui encara estan per fora. Quan comença oficialment l'estona de reunió es tenen cura d'una sèrie d'aspectes formals que ajuden els joves a situar-se en el que vol ser un clima per parlar, expressar-se i reflexionar. Els educadors recorden als nois que han de guardar els mòbils, seure bé, que ara no és moment per posar-se música amb els cascs i que l'entrepà és per després.

Tot i que poc a poc l'estona prencerta formalitat i que hi ha un punt d'inflexió entre el clima inicial i el moment en què oficialment s'inicia l'assemblea és comú que durant uns minuts joves i educadors segueixin parlant, però ara ho fan en forma d'un diàleg comú en què hi participen tots. El Jonás pregunta on és la Dolça. La seva cara se sorprèn quan els educadors li diuen que està al seu institut. Al Jonás sembla que no li agrada el tema. El Juanfra aprofita per explicar-li que aquí ja han vist com de bé que pot estar fent classe però a l'institut encara no; per això és important que hi puguin mantenir relacions, perquè un dia haurà d'anar a l'institut per a demostrar-ho. És comú que durant aquesta petita estona sorgeixin temes a parlar diversos. Pot ser que es parli de la sèrie "la que se avecina", d'alguna cosa que ha passat al barri o del partit de futbol del dia anterior. Els nois senten un espai on poden explicar les seves coses i, els educadors estiren de tot allò que pugui sorgir dels joves abordant diferents àmbits de les seves vides. Qualsevol paraula, tema, broma, idea que els nois anuncien és escoltada i pot desembocar en un projecte, una sortida, una proposta d'activitat o, en

una conversa perllongada durant una estona. Fa uns dies que el Juanfra, un dels educadors, va proposar al Lucas, un jove al que li encanta el teatre, que s'apuntés a un concurs de monòlegs que feien al mercat de la Concepció. Avui, durant aquesta primera estona miren d'apuntar-s'hi per internet. Tot i això, no s'acaben d'aclarir i l'Àlex, un altre educador, proposarà de canviar la sortida prevista i anar al mercat a informar-se sobre el tema i apuntar al Lucas. Per tant, tot i que aquest diàleg inicial sembla aparentment casual, són uns minuts molt significatius pel que fa l'escolta i l'acollida dels nois. Es tracta d'una estona que permet que les inquietuds i idees dels joves també conformin la UEC.

Revisió de punts

La part central de l'assemblea, que de manera més estructurada, està integrada en la reunió amb els joves, és l'avaluació de cadascun d'ells. La idea és que, per torns, cada noi valori el seu comportament del dia anterior en cada franja horària. Perquè l'avaluació sigui més tangible els joves es valoren posant-se punts sobre un total. Aquesta avaluació de cada jove es fa en un diàleg entre el protagonista, els educadors i els companys. Els punts que s'obtenen es van sumant i, al final del trimestre, qui arribi a un mínim de punts podrà participar d'una sortida especial escollida pels joves. Aquesta estona és la que dóna més cos a l'assemblea diàriament. Quan, després d'una estona de xerrar, algun dels nois reivindica "començar ja" es refereix a iniciar aquest moment en què cada jove haurà de justificar quina puntuació es mereix. Sempre hi ha un educador que va recollint els punts de cada dia en un portàtil i marcant el ritme de les avaluacions, anunciant el nom dels nois i de les assignatures a avaluar. Tot i que hi ha dies de tot, en general els joves estan atents, l'assemblea els sembla un moment important del dia.

La Raquel, que avui té l'ordinador, anuncia l'inici de la roda d'avaluacions. "Venga, empezamos por Xescu. ¿Qué tal catalan?" El Xescu proposa un cinc. L'Àlex ho qüestiona: "¿un cinco? ¿estuviste atento todo el rato?" El Xescu assumeix el comentari de l'educador i proposa un 4. La pregunta és el recurs més usat pels educadors, que volen interpel·lar els nois i hi incorporen els criteris a tenir en compte per avaluar-se. El treball en equip, el respecte entre uns i altres, l'esforç i treball realitzat són exemples d'elements que els educadors ajuden a incorporar a les reflexions dels joves. El fet és

que tot i que es parli molt d'actituds, el focus de les assemblees es diposita en la consciència de cada noi i noia sobre la seva actuació. La idea és que el coneixement i percepció sobre ells mateixos els faci més autònoms per regular el seu comportament.

Ara és el torn de la Judit. La Raquel li dóna la paraula preguntant-li com va anar a actualitat. La Judit proposa un cinc. La dolça contrarresta i proposa un 4. "alaaaaaaaaaaaaaaa!", respon la noia amb una cantarella d'indignació. La Dolça, amb un to que barreja ironia i contundència li respón: ¡olee, tú!! I amb veu serena li explica: Judit, de actitud estuviste bien pero faena casi no hiciste. La Judit respon amb un silenci d'orgull acceptant l'opinió de l'educadora. Tot es pot parlar i discutir, els joves ho saben, però cal comunicar-se amb un diàleg tranquil i argumentat. No valen els retrets, els crits i les comparacions amb altres companys. Els educadors també els acompanyen en aquest aprenentatge.

És dilluns i el Jose està avaluant com va estar divendres a la sortida. Sap que no va estar bé i s'avalua amb una nota baixa. La Dolça li diu: "Jose, puedes ponerte algun punto más, aún estás en tercero." Per tant, els educadors també sorprenen els joves obrint la reflexió a criteris que els joves no tenen en compte i que denoten comprensió. El Jonás també se sorprendrà. Expressa que avui té puntuació baixa perquè es va enfadar. El Juanfra li respon: "¿y por enfadarte tienes menos nota? ¿ Te pusiste a chillar o a tirar cosas? Tienes derecho a enfadarte."

Treballar la presa de consciència

Quan els nois porten una estona de diàleg tenen una tendència a anar-se dispersant. Els educadors mantenen una actitud d'alerta vetllant per mantenir el clima. El llenguatge no verbal els ajuda a no haver d'interrompre l'assemblea amb avisos contínuament. És comú veure mirades, algun contacte o un comentari fet amb veu baixa per recordar als joves que han de fer un esforç d'atenció en el diàleg i que hauran d'esperar per revisar els *whats app*. El fet que estiguin en cercle i que els educadors estiguin barrejats entre els joves també ajuda els adolescents a centrar-se en la reunió.

El Kilian, al seu torn, mostra reflexió i consciència sobre la mala actitud que va tenir divendres. “No estuve nada bien y fui una mala influencia para el grupo.” Els educadors li donen la raó i l’Àlex li reconeix positivament la sinceritat: “Habrá días en los que no estarás bien, Kilian, pero lo mejor de todo es que te dés cuenta, y la rehostia sería que cuando vuelva a ocurrir eso sepas remediarlo.” La intervenció dels educadors no va tant encaminada a jutjar cada comportament concret dels nois sinó a acompanyar aquest procés de presa de consciència i control de la seva manera de fer i relacionar-se en el dia a dia. Sí que de vegades hi ha felicitacions i tocs d’atenció cap a joves que reiteradament estant prenent un tipus d’actituds però no és la finalitat jutjar cada acte en concret.

Mica en mica els joves van descobrint això i, tot i que hi ha dies de tot, sí que hi ha una tendència a una autocrítica més rica a cada assemblea que passa. Avui la Judit es rebaixa un parell de punts. Els educadors pensaven en una màxima puntuació però la Judit els recorda: “hijaaaa, estuve ahí un rato con el móvil y me tuviste que avisar!” Quan les persones del grup perceben aquest clima d’autoexigència personal i grupal es generen dinàmiques en què els nois i noies fan avaluacions molt sinceres i profundes sobre ells mateixos. Cada crítica reflexionada i justificada mereix un reconeixement dels educadors, que ho perceben com a mostra de maduresa i autonomia. D’alguna manera “se celebra” un error reconegut; es percep com una gran oportunitat, com el primer pas per a una transformació.

Les aportacions dels mateixos companys també tenen valor en això que vol ser un diàleg conjunt. Per això en l’avaluació també entra la defensa de l’Andrés, que vol que es valori el fet que la Judit estigui presencialment mirant el partit i la seva opinió segons la qual és normal que sent noia no jugui a futbol, o de l’Aleix, que es queixa que el Diego no passava gens la pilota. Ara bé, totes les crítiques que es fan han d’estar justificades, no valen els comentaris buits que només volen enredar o burxar els companys. Quan s’aconsegueix que, d’una manera madura, els uns s’aportin als altres els educadors es miren amb complicitat percebent que es podrien retirar i la reflexió continuaria. En aquests tipus de clima és també quan solen tenir lloc les felicitacions entre ells, els ànims o els consells. El Kirian hi té una sensibilitat especial i els companys

s'hi solen sumar: "Cómo está mejorando la Judit, hoy no ha sacado ni el móvil"; "de verdad, Andrés, ven más"; "no es justo que no nos tomemos en serio el partido cuando jugamos a básquet, Aleix se toma en serio los partidos de futbol".

Donar la paraula als nois

Lògicament no en totes les avaluacions hi ha la mateixa intensitat de reflexió. Depenent dels ànims del dia, de les situacions que hi hagi per comentar o de la concentració que tinguin els joves les avaluacions són més o menys fondes. Sigui com sigui, cada dia els nois i noies s'entrenen per conèixer-se i autoregular-se una mica més. De vegades són els mateixos educadors, qui, si volen parlar d'algun tema, els interessa fer una avaluació més lleugera. Conscients del repte que suposa estar mitja hora concentrats i dialogant els uns amb els altres, si s'ha tractar algun assumpte intenten focalitzar energies en una de les coses. Així doncs, de tant en tant pot ser que s'abordi una nova norma, la tria d'alguna sortida o projecte a realitzar, el funcionament de la recollida dels dilluns després de dinar o algun altre aspecte que afecti la convivència del grup. Normalment els educadors els presenten una proposta que és parlada pel grup.

Avui els educadors expliquen als joves que estan preocupats per tres nois. Per l'Andrés, El Jose i el Cristofer, que estan venint molt poc. Els diuen que amb els punts que tenen ja no és possible que vinguin a la sortida de final de trimestre i que el que estan pensant és com fer que vinguin més a la UEC, com fer que s'enganxin. El Juanfra els explica que allò que han pensat és deixar-los passar encara que arribin tard. Les primeres reaccions entre els nois són variades: Per alguns és fàcil connectar amb la preocupació i decisió dels educadors, altres reaccionen com si allò fos injust: "¡sí hombre, anda, no!" En un principi a alguns els costa entendre que seran més permissius amb aquells que pitjor estan a la UEC. La Dolça intenta que entenguin quina és la idea de fons: "necesitan un empujoncito y os pedimos si entre todos podemos dárselo.". Els nois senten que se'ls demana ajut i la seva mirada comença a canviar. No obstant això, els educadors volen deixar clar als nois quin és el compromís que adquireixen si accedeixen a la seva petició: " Os estamos pidiendo dos cosas: que nos dejéis ser flexibles con ellos y que os sigamos exigiendo a vosotros. Eso sí, sólo con lo

de llegar tarde eh, con las faltas de respeto y con el resto….seguiremos siendo igual de exigentes!" El Juanfra ajuda els nois a empatitzar amb els altres explicant un cas de l'any passat en què gràcies a ser flexibles una de les persones va començar a venir regularment. L'Aleix, que se sent reconegut amb les paraules de l'educador fa entendre als seus companys que va ser ell i que li va anar bé la mesura. Els nois comencen a entendre la demanda dels educadors. Els educadors els aclareixen que aquests tres nois estan molt fora de la dinàmica i que ells, que estan dins, ja van molt bé . El Jonás, que era al més reaci a aquesta proposta, comença a dubtar i posa una condició als educadors: "¿ah, pero cuando vuelvan a estar bien, volveréis a ser exigentes?" Els educadors responent amb un sí contundent al Jonás i el feliciten perquè ha entès la idea profundament. La Judit fa un comentari fent de portaveu del grup a mode de conclusió: ¡pues sí, va, hacerlo! Tots els nois semblen convençuts. Finalitza la conversa. Els nois se senten en sintonia i complicitat, entre ells i amb els educadors. Sense saber-hi posar paraules perceben un tracte profundament respectuós i de consideració cap a ells. I, tot i que a vegades els costarà acceptar aquest tracte diferenciat i que el tema tornarà a sorgir en alguna assemblea, en el fons entenen que els educadors ho fan pel seu bé i que per ells també ho farien.

Fotografia de UEC *Cruïlla*

Si no hi ha res més a parlar els nois saben que ja toca anar cap a classe. Algun dels educadors recorda quines matèries toquen. Un dia a la setmana, abans de tancar l'assemblea, es fa revisió de la puntuació de cadascun. I els educadors també els donen la referència dels punts que haurien de portar per anar bé i poder participar de la sortida especial. La sortida és un reconeixement cap a l'esforç i la constància dels nois. Ara bé, el grup llegeix en els punts molt més que una sortida especial. La seva passió per discutir, argumentar, estar atents i callats denota com s'han fet seva una manera de relacionar-se i d'entendre el diàleg. I, de fet, cada vegada que cal parlar d'alguna cosa grupalment, sigui on sigui, els nois s'hi refereixen amb el nom d'assemblea.

7.2.2Les classes de castellà

Una entrada a la llengua

Castellà és una de les assignatures instrumentals que setmanalment fan els joves. Els educadors saben que tot allò que tingui a veure amb el món acadèmic causa rebuig als nois. Per això, a totes les assignatures d'instrumentals s'usen diferents recursos que busquen enganxar als joves d'una manera diferent a aquest saber. L'equip educatiu té clar que l'aprenentatge ha d'anar encarat a l'ús i la pràctica dels continguts que es treballen. La idea és que allò que aprenguin vagi encaminat a l'aplicació de coneixements, que els serveixi per entrenar processos útils i necessaris en el seu dia a dia. Per això en general es posa molt d'èmfasi a llegir, escriure, raonar les coses i treballar la informació.

A la classe de castellà aquesta lògica s'ha traduït en un funcionament molt concret, una fórmula que es repeteix setmana rere setmana per tal que els nois agafin habilitat i gust per la lectura i escriptura, que són dos procediments essencials per accedir a molts recursos i informació de l'entorn però amb què els adolescents no se senten còmodes.

Un dia a la setmana el Juanfra, que és qui s'encarrega d'aquesta franja, i els joves comparteixen una estona llegint i escrivint. L'estructura de la classe segueix una pauta molt concreta que permet que aquest procediment s'entreni amb regularitat: una estona de lectura, l'explicació d'una norma lingüística i l'escriptura d'un relat que, un cop corregit, es llegeix en veu alta.

El primer dia el Juanfra els explica i justifica el plantejament que tindran les classes de llengua castellana. Ho fa partint d'allò que els nois saben fer. "Aquí vais a escribir y leer mucho, el castellano vosotros lo sabéis hablar, el problema està cuando tenéis que escribirlo. Y la manera de aprender a escribirlo es leer." El cert és que tot i que el castellà és la llengua que usa el col·lectiu en la seva vida personal i social, quan els joves s'han de comunicar fora dels seus cercles es troben en desavantatge. L'educador

vol partir de la lectura i escriptura per tal que els joves enriqueixin el seu vocabulari, aprenguin a endreçar els discursos i a usar registres i expressions que els permetin entendre's amb un cercle social més ampli.

Un bon clima per treballar

Els nois fan les classes a una aula que rep el nom de biblioteca. Es tracta d'una sala petita i acollidora que té una finestra que dóna a una mena de pati interior. Les taules de la sala estan disposades juntes, al centre de l'espai i envoltades de cadires. En una de les parets de la classe hi ha una amplia prestatgeria plena de llibres i en una altra paret hi ha una taula amb un ordinador.

El Juanfra rep amb una salutació a cadascun dels nois que ve a la classe. El Diego arriba amb els cascs posats i l'educador l'avisa que se'ls ha de treure; el Lucas ha creuat la porta de manera triomfal acompanyat de palmes i el Juanfra li comenta que potser li aniria bé tornar a passar tranquil. L'entrada és un moment molt cuidat en les classes, sobretot en aquelles que requereixen d'un cert clima de concentració i calma. Els educadors ajuden els joves a començar en sintonia amb el clima que es necessita per a la sessió. Per tant, sortir i tornar a entrar a classe no és tant un càstig sinó una manera d'endur-se l'agitació a fora i respirar per donar-se una oportunitat a començar la classe amb una bona predisposició.

Els nois van prenent llocs a les cadires. El Juanfra ja té preparats força recursos lectors sobre la taula. Per a cadascun, alguna cosa que sap que el motiva. El diari Esport per al Xescu, la revista Pronto per a la Judit, relats de misteris per al Lucas, un llibre sobre l'espai per al Jonás etc. Per això costa poc engegar els motors. El Juanfra recorda als nois que començaran la sessió amb una estoneta de lectura individual i que després explicaran alguna cosa del que han llegit. La Judit celebra tenir la revista Pronto i selecciona un article sobre l'Ebola. El Diego va més perdut per triar, comença a fullejar una revista i el Juanfra l'ajuda a triar una columna que parla d'hàbits saludables, tot i així s'acabarà decantant per un relat que ha imprès l'educador que veu més assequible per entendre. El Xescu està fullejant el diari, el Juanfra li recorda que ha de seleccionar una notícia, que ell sap molt de futbol i haurà d'explicar alguna cosa nova i concreta. La idea és que puguin fer una lectura seriosa sobre un tema que els interessi. Després que

l'educador hagi acompanyat els nois en la tria ell també agafa alguna cosa per llegir. La classe sembla un petit club de lectura o, tal i com rep el nom de la sala, una biblioteca. Durant uns minuts tothom està absort en les lectures, alguns s'ajuden amb un dit, altres concentren la mirada en una línia i alguns necessiten fer un xiuxiuereig per seguir allò que llegeixen però tots respecten l'estona de lectura.

Gaudir llegint

Passats uns deu minuts els nois ja han acabat els articles, relats, columnes o notícies seleccionades i es fa una petita ronda perquè cadascú comparteixi alguna cosa que ha llegit. El Juanfra no els fa un interrogatori sobre el contingut sinó que es conforma amb alguna idea concreta. Als nois els costa comprendre els textos en la seva globalitat, l'educador ho sap i assumeix que l'exercici que setmanalment fan és un entrenament que anirà donant fruit a poc a poc. El gran repte és que els nois gaudeixin llegint. Els nivells també són diversos i cadascú compartirà en diferent profunditat. L'Aleix explicarà ordenadament l'argument del relat que s'ha llegit, el Xescu comparteix poc més que el titular d'una de les notícies, la Judit comenta la seva opinió sobre l'ebola i el Lucas teatralitza el conte. El fet de triar temes que els interessen i dels quals tenen informacions prèvies ajuda als nois a la comprensió del text i també a sentir-se segurs per treballar i compartir sobre la temàtica. La idea és que aquest interès i seguretat inicial sigui motor d'enriquiment d'estructures gramaticals i de vocabulari. I, també font d'un gust per la lectura, que es passa a concebre com un vehicle per conèixer coses sobre temes d'interès personal.

Després de l'estona de lectura la sessió segueix sempre amb la presentació d'una norma lingüística. A cada sessió el Juanfra treballa una norma durant uns cinc minuts: la puntuació de les agudes, l'ús de la majúscula després de punt o amb noms propis etc. Es treballa una idea molt concreta que l'educador plastifica en una cartolina. Aquestes normes s'aniran recollint per tal que els joves les tinguin en compte en el moment que escriguin. La norma és concreta i està formulada de manera breu però es treballa a consciència. Es llegeix l'anunciat, es comenten exemples i es fan petits exercicis orals per tal d'assegurar que es comprèn el sentit la norma ortogràfica presentada. I tot i que el procés d'interiorització serà lent la idea és que puguin tenir

presents aquests rètols quan redactin el text. Avui s'ha treballat el fet que hi hagi una síl·laba més forta a les paraules a partir de veure paraules que canvien de significat en funció de com es pronunciïn. "¿Entendéis por qué es importante poner acentos?"

Els nois ja coneixen quin és el tercer moment de la classe. Toca escriure deu línies al voltant d'una situació viscuda a la UEC. El Juanfra comença a repartir als nois uns fulls blancs amb una fotografia d'ells en algun moment del Cruïlla. La Judit li diu al Juanfra amb un somriure "¡Juanfra, tu no cambias, eh!!!" En realitat als nois els fa il·lusió veure les fotografies i estan pendents de veure quina els toca. De fet, la noia, un dia de sortida en què els nois es van entretenir jugant als gronxadors va proposar a la Raquel que els fes una foto per a les classes del Juanfra.

Relats personals

Així doncs, l'educador reparteix un full a cadascun amb una imatge diferent que cristal·litza un moment d'assemblea, una sortida, una classe o una estona d'esbarjo. La idea és donar-los una idea concreta perquè redactin a la vegada que tenen una experiència significativa amb l'escriptura. Ells són els protagonistes del relat, per tant, no es tracta de fer redaccions que els siguin alienes sinó que l'escriptura es posa al servei d'una vivència personal a transmetre. Això motiva els nois, els dóna idees i fa que l'activitat sigui motivadora. Ara bé, el cert és que en el moment d'agafar el bolígraf per començar a plasmar alguna cosa en el paper als joves se'ls fa una mica de muntanya. Per això és comú que durant aquesta estona els nois preguntin constantment al Juanfra: "¿qué pongo? ¿Aquí que hacíamos?" Els nois tenen idees aïllades però els costa connectar-les i veure com les endrecen perquè quedin en forma de text. L'educador, que vol que vagin adquirint autonomia en la pràctica de l'escriptura, ha ideat un recurs que resulta molt útil als xavals. Es tracta d'un full en què els proposa sis preguntes que ajuden els nois a endreçar la informació i desenvolupar les idees: "¿cuándo sucede?"; "¿quién participa...?" I, a més, sota cada pregunta hi ha idees sobre com començar les frases per explicar el contingut de cada qüestió. Per exemple, rere la pregunta "Cuándo sucede" hi ha inicis de frases tals com: "Cada día, por la mañana, hace mucho tiempo..." L'educador els ha ensenyat a usar aquest recurs. En un principi hi havia nois que començaven escrivint les preguntes

i respostes de manera que en comptes d'un text escrivien frases aïllades. El Juanfra els explica que la idea és respondre directament les preguntes i lligar unes amb altres. Cada vegada els nois l'usen amb més agilitat. Avui el Kilian vol començar a escriure i l'educador encara no ha tret el full. El noi de seguida demana al Juanfra: "¿sacas aquella hoja? I, responent a la pregunta "¿cuando pasó?" el jove comença a escriure: "Hace un mes aproximadamente....".

Fotografia de UEC

Històries compartides

Quan els nois poden començar a explicar-se gaudeixen escrivint, se'ls veu absorts recordant anècdotes amb els companys, vivències a la UEC o sentiments que se'ls han generat en un moment determinat. La il·lusió amb què escriuen els fa pendre seriosament el redactat. El Lucas senyala una bàscula que van fer al taller de tecnologia i li pregunta al Juanfra com es diu; el Jesús per explicar una sortida d'entorn demana a l'educador com s'escriu 'Lluçanès'. Poc a poc els nois van adquirint eines per escriure el que quasi s'ha convertit en un diari personal.

“Ayer hicimos un examen de catalán yo acabé uno de los primeros me aburrí mucho pero tuve que aguantar”; “qué risa ese día, tenemos que repetir esta salida, creo que uno puede desconectar un rato aunque sea. Eso sí…la próxima me tiro de cabeza que me dio pánico”; “Ese día nos lo pasamos muy bien porque estuvimos todos los amigos. Te tenías que tirar de una piedra y a mí me daba miedo pero al final me tiré y me gustó”; “recuerdo que ese mismo día el Cigala[10] y el Juanfra se pelearon de broma para hacernos una demostración de que no había que robar ni pelearse, se puede hablar como personas civilizadas”; “yo y el Lucas escogimos música juntos porque nos gusta mucho”.

Els nois tenen ganes de compartir els seus relats, per això després que el Juanfra hagi corregit les faltes, sobretot fent èmfasi en les normes treballades, i que els nois escriguin les paraules correctament hi ha un moment per compartir allò que han escrit. Avui el Xescu vol començar, el Kirian accedeix però li diu que un cop hagi llegit escolti també a la resta. El darrer en llegir serà l’Andrés. Ahir va tenir una petita discussió amb el Kirian a l’assemblea. En el relat d’avui escriu: “nos lo pasamos bien, todos somos como una familia, nos enfadamos pero siempre estamos juntos”.

[10] Els nois carinyosament es refereixen a l’educador Àlex amb el nom de Cigala pel seu semblant al cantant “Diego el Cigala”.

7.2.3 La franja de formació de la Persona

Un joc per començar

Els dimarts després de l'estona d'esbarjo tots els joves i educadors es troben a l'aula d'audiovisuals per fer Formació de la Persona o FP, tal com li diuen els joves. Ho fan en una aula força gran, equipada amb ordinador i projector. Les taules i cadires es troben arraconades de manera que es compta amb espai desproveït de mobiliari.

Els nois arriben amb certa agitació del pati, del futbolí, d'una partida de ping-pong o d'haver passat una estona xerrant i fent broma entre ells. Després de l'estona d'esbarjo els educadors els volen proposar un espai per a ells mateixos, per a connectar amb allò més profund que cada un dels nois té dins seu: desitjos, motivacions, vincles creats, sentiments i maneres de relacionar-se. En definitiva, connectar-los amb la seva història de vida per poder reconèixer-s'hi, donar sentit al seu passat i projectar-se cap a un futur. La proposta dels educadors suposa un repte per a nois i noies que es mostren reservats a l'hora de parlar dels seus sentiments i que estan acostumats a relacionar-se a partir de la broma i el joc. Per això el Juanfra, la Dolça, la Raquel i l'Àlex els acompanyen a poc a poc cap a aquest territori sagrat, aquest territori que de vegades els pot incomodar, un espai que no estan acostumats a visitar i que per a alguns resulta desconegut.

Per tal que aquest endinsament segueixi un ritme pausat i respectuós amb l'estat dels nois i noies els educadors han dissenyat una estructura que – tot i que subjecte a canvis- sol seguir tres moments vitals: Un primer moment de joc distès, un segon moment de relaxació i un tercer moment de reflexió personal que pot anar seguit d'una estona per compartir en grup.

El primer moment sorgeix de manera quasi natural en relació a com els nois i noies arriben de l'estona d'esbarjo. El grup va entrant i mentre s'espera tothom a la sala sol haver-hi un clima de dispersió. Alguns ja han agafat la pilota petita que ha portat el Juanfra per fer uns xuts, la Raquel s'hi ha sumat, el Jonás ha desafiat l'Ander a fer un pols; la Judit fa broma amb el Diego mentre revisa els últims *whatsapp*, l'Àlex acaba

d'avisar als qui són per fora perquè entrin. Quan ja hi són tots es reuneixen en un petit cercle i els educadors expliquen el joc amb què començaran FP: una guerra de galls, relleus, mata-conills, la corrent etc. Es tracta d'un joc que permet d'esplaiar-se, fer equip, desfogar-se i canalitzar energies, passar-s'ho bé junts, cansar-se, i riure en grup. Durant aquesta estona hi ha passades de pilota energètiques, corredisses i derrapades per la sala. Alguns jocs i dinàmiques també requereixen de cert contacte físic entre els joves, d'una manera subtil els educadors els conviden a entrar en dinàmica.

Deixar-se cuidar

Els nois s'han pogut desfogar i esplaiar a partir del joc i ja coneixen què ve després. Alguns de seguida agafen ràpidament una màrfega per estirar-se al terra. Hi ha un parell d'educadors que les acaben de repartir. La Dolça ajuda els joves a triar ubicació. "¿Sabréis estar tan juntos y relajaros? Mejor ponte un poco más hacia allà." La majoria gaudeixen molt del moment en què, mentre sona un fil musical tranquil, els educadors els fan un massatge. Comença una estona en què cal que els joves es deixin anar una mica, es relaxin i se sentin en confiança. Tot i que els nois i noies coneixen la dinàmica que se segueix durant aquest momento, els educadors solen recordar el curs d'aquests deus minuts. "Recordad que ahora es un momento de tranquilidad, podéis cerrar los ojos, nosotros iremos pasando y si hay alguien que no quiere que le hagamos masaje hace que no con el dedo. Tal vez pongamos la música dos veces si no nos ha dado tiempo de pasar por todos vosotros"- els explica el Juanfra-, quan quasi tots estan estirats. El fet de verbalitzar allò que s'espera d'ells durant aquella estona, el temps aproximat en què estaran en aquella situació, l'ambient que s'espera tenir, així com eines que tenen per comunicar als educadors si volen o no volen massatge són aspectes crucials per ajudar els nois a relaxar-se. D'alguna manera els donen control sobre la situació i això ajuda els joves a deixar-se anar.

Alguns joves es relaxen fàcilment durant l'estona i gaudeixen del massatge que els fan els educadors. Altres estan més tensos, amb els ulls oberts, amb una posició més rígida sobre les màrfegues i amb certa reticència al contacte físic dels educadors. Sovint aquestes actituds de reserva experimenten un procés sessió rere sessió, molt vinculat també al procés que els joves viuen a la UEC. Per això els educadors són summament

respectuosos amb els ritmes que tenen els nois per sentir-se a gust en aquest espai. La Judit es negava a estirar-se a la márfega. Els educadors van proposar-li que segués en una cadira. A més, en els primers dies no deixava fer-se massatge. Passats uns dies la Raquel va descobrir una fórmula que agrada molt a la noia. En comptes de fer massatge a l'esquena la Raquel li fa pessigolles al braç. Ara, fora de l'espai de FP no és estrany trobar-se a tutora i alumna gaudint d'aquesta frega. El Jonás, tot i que fa temps que està a la UEC, té força reserves amb el fet de rebre un massatge. Fins ara, durant aquesta estona mirava de relaxar-se quedant-se estirat a una màrfega i escoltant música. Darrerament s'ha sumat a la dinàmica ajudant els educadors a fer massatge als seus companys. A més, poc a poc, la Raquel ha provat de fer-li un suau massatge al cap, que sembla haver-li agradat. Tothom troba un lloc per anar fent camí i participar en un moment d'intimitat, relaxació i confiança entre joves i educadors.

Tot i que la dinàmica general del segon moment de la sessió de Formació de la Persona és que els educadors vagin passant pels nois a fer-los un massatge, de tant en tant, introdueixen variants. Quan perceben que les condicions ho permeten modifiquen una mica la dinàmica per potenciar alguns dels aspectes que volen treballar els educadors i que requereixen de cert recorregut per part del grup. El fet d'intentar que els joves es relaxin sols, estirats i escoltant la música, sense necessitat de rebre un massatge o el fet que siguin els joves qui formin una cadena per fer-se massatges entre ells són exemples de variants en la dinàmica habitual que ajuden a treballar l'autonomia i confiança entre el grup.

El fil musical de piano ja s'ha repetit dos cops. La Dolça, l'Àlex, el Juanfra i la Raquel han anat passant un per un fent un massatge per l'esquena, les espatlles, la columna vertebral, el cap.... Alguns dels joves s'han quedat amb una sensació de relaxament profunda i els costa incorporar-se per prosseguir amb la dinàmica. L'Àlex fa una passada i tendrament acarona els caps de l'Aleix, el Xescu i l'Andrés que encara reposen bocaterrosa sobre les màrfegues.

Invitació a un espai personal

L'ambient és tranquil i silenciós. Tot està preparat per convidar-los a fer un camí cap a dins seu. El moment d'introspecció personal s'introdueix amb algun recurs: un curt o un conte. I a partir d'aquest recurs es convida els joves a reflexionar sobre algun

aspecte de la seva vida personal proposant-los unes preguntes que apunten en unes llibretes personals. Un conte sobre els habitants d'un poble que han après a dir algunes paraules que han fet que millori la seva relació amb els altres, la presentació d'una situació en què veïns se senten intimidats per joves del barri, el curt sobre una cadena de favors, un petit vídeo en què mare i filla perdonen el pare són exemples de temàtiques que es presenten per motivar pensament i reflexió sobre les pròpies vides. En alguna ocasió també es convida algú que doni un testimoni, sempre amb la intenció que els nois connectin amb algun aspecte de la seva vida.

Després del recurs presentat els educadors els reparteixen unes llibretes petites que cadascú té per anar escrivint sessió rere sessió. El Juanfra, que es qui s'encarrega de preparar les sessions, repassa i resumeix la idea general del recurs presentat, amb l'ajut dels joves, i els planteja unes preguntes concretes per ajudar-los a dur el pensament, sentiments i emocions que el conte o vídeo els ha generat al propi terreny. "Alguna vez que os hayáis sentido perdonados", "una persona a la que os gustaría cuidar más, con la que querríais tener más detalles", "cómo estáis en el grupo, algo que os gustaría decir al grupo". Avui, després d'escoltar el testimoni d'un jove que va passar per la UEC fa un parell d'anys els nois parlen sobre la importància d'aprofitar les oportunitats, sobre el que aprenen a la UEC i de quines possibilitats senten que els dóna. Les propostes que els educadors els fan connecten amb la revisió d'aspectes en el seu dia a dia i a convidar-los a reflexionar sobre com posicionar-se davant la realitat, com adoptar accions per acostar-se a aquelles persones que estimen, i en definitiva, com anar actuant en funció dels seus desitjos i aspiracions.

Es tracta d'un moment en què els nois estan amb ells mateixos. Alguns saben estar-hi amb tranquil·litat, a d'altres la tasca els generarà més neguit. Tot i això, els educadors aposten per aquest espai personal. I, per tant, deixen clar que durant aquella estona cal respectar un silenci que ajudi cadascú a reflexionar. Si bé no sempre tots els nois connecten amb la sessió, es dóna l'espai i les condicions per tal que mica en mica aprenguin a fer-ho. Durant aquesta estona els educadors només intervindran per clarificar o ajudar els joves a concretar el missatge i aterrar-lo en cadascuna de les seves vides.

Alguns dies, després del moment individual, hi ha un moment per compartir allò reflexionat. Posant-se en cercle, els educadors conviden els joves a posar paraules a alguna cosa reflexionada i escrita. Es percep en aquest espai un profund respecte per part de tot el grup. Cada noi i noia comparteix fins allà on vol alguna cosa de la seva vida en relació a la proposta dels educadors. Es tracta d'un moment de molta intimitat i confiança en què cada membre diposita un trosset de la seva vida al grup. A més, el fet de verbalitzar processos vitals ajuda els joves en la revisió dels seus aspectes personals. Compartint es fan mirall els uns als altres, s'ajuden a comprendre per quin moment passa cadascun, i, més enllà de la situació concreta de cadascú, es veuen reconeguts en un procés de creixement personal.

Hi ha dies en què el fet de compartir es deixa a la voluntat de cadascú, altres en què els educadors animen a tots els nois que puguin compartir alguna cosa, també hi ha d'altres en què es valora que el missatge quedi per a la intimitat de cadascú.
L'estat amb què s'acaba l'activitat contrasta amb el que els joves han arribat a la sala. Solen acabar tranquils, serens i reflexius.

Acabada la sessió els nois s'acomiaden. Enrotllen la màrfega i la posen dins les bosses, tal com se les han trobades. En marxar sempre es donen les mans amb cada educador que aprofiten per fer-los algun comentari sobre la seva estada en la sessió, donar-los les gràcies per l'estona compartida i acomiadar-los fins l'endemà. Els nois, que van adquirint eines de control sobre si mateixos a vegades s'anticipen als educadors dient-los: "Hoy ya sé que no he tenido máxima puntuación". És la seva manera de dir als educadors que ho poden fer millor, que saben que avui no han aprofitat del tot l'estona i que volen donar una mica més d'ells.
També hi ha somriures de complicitat i gestos amb què joves i educadors agraeixen aquella estona.

La Dolça tendrament agafa el Lucas per l'esquena mentre l'acompanya a la porta. Avui han estat treballant com està cadascú dins el grup. Per fer-ho s'ha projectat un vídeo del dia en què els joves i educadors van anar a veure al Lucas fent un monòleg al

mercat de la concepció. “¿Qué te ha parecido el vídeo?, la canción se oía flojito...pero has visto cuál te eh puesto? Eres un artista, eres un artista....”– li tarareja la Dolça. El Lucas somriu, havent gaudit d’un moment important de reconeixement grupal i ara també, d’una mostra d’afecte per part de l’educadora.

Els nois van sortint per la porta, ho fan una mica més despullats, amb una mica menys de carcassa, més estretament connectats a ells i amb un cert sentiment de vinculació els uns amb els altres.

Moment de Relaxació. Fotografia de: UEC Cruïlla.

7.2.4 Els tallers a Cruïlla

Tallers per a tots els gustos

Dos dies a la setmana, després de l'esbarjo, els joves es reuneixen en grups per fer tallers. Dins una proposta d'activitats que els fan els educadors a l'inici de trimestre, els nois i noies trien quins tallers els agradaria fer durant tres mesos. Es dedica una assemblea perquè els joves expressin les seves preferències. El primer trimestre es va organitzar una dinàmica en què es posaven uns cartells amb els noms dels tallers a terra i cada jove havia de situar una etiqueta amb el seu nom sota tres tallers que li agradaria fer. I cada inici de trimestre es repeteix una dinàmica o exercici similar que dóna la veu als joves i els fa partícips de la tria d'activitats que volen fer. Els educadors donen eines als joves per ajudar-los a gestionar aquest procediment. Ara, a uns dels suros de la sala de jocs hi ha penjats cartells amb frases en què els nois poden pensar quan hi ha problemes en la distribució dels tallers i n'hi ha que tenen massa gent. Frases com: "Esta vez cedo pero el próximo trimestre acordaros de que lo quería hacer" o "Te dejo que lo hagas tu que yo ya he hecho este taller".

Els tallers que ofereix el centre són rics en quantitat i diversitat: hort, composició, guitarra, tecnologia, plàstica, cuina i feinetes. Es valora molt el fet que els nois puguin triar entre molts i variats tallers. Aquest curs, aprofitant que la Lorena, que ha vingut a fer pràctiques, ha treballat en el món de l'estètica s'ha ofert un taller en aquest àmbit. Totes les opcions i possibilitats són benvingudes. A més, de trimestre a trimestre es fan algunes variacions. Per exemple, el segon trimestre s'ofereix percussió, en comptes de guitarra. I, s'afegeix un taller de lampisteria. La idea és diversificar al màxim les opcions per oferir moltes possibilitats als nois i donar cabuda a les diferents motivacions, aficions, habilitats, maneres de treballar i aspiracions dels nois i noies. Per tant no hi ha tant una voluntat professionalitzadora, com la idea que els nois es puguin obrir a camps i possibilitats diferents que potser els són desconeguts. Hi ha tallers que tenen una vessant més artística, d'altres en què es posen en joc habilitats més tècniques, n'hi ha que es desenvolupen en espais interiors i n'hi ha algun que es duen a terme a l'exterior; de més individuals i de més grupals, alguns que requereixen de relació amb la comunitat, tallers en què hi ha més presència del treball físic i d'altres que se

centren en la minuciositat d'una tasca. Cadascun convida a treballar i a situar-se davant una activitat de manera diferent. Els educadors valoren el fet que els nois puguin triar l'activitat ja que entenen que això els predisposa més positivament. De fet, el curs passat els tallers es triaven setmanalment. En l'assemblea de dilluns, depenent de l'ànim i l'estat dels nois triaven quina activitat els venia més de gust fer. Ara bé, aquesta manera de funcionar dificultava una continuïtat i avaluació del taller. I, enguany, la tria es fa trimestralment. Els educadors, segons les seves habilitats i sensibilitats s'encarreguen d'un taller o d'un altre. Tanmateix, com que l'aprenentatge tècnic no és el nucli dels tallers a Cruïlla tampoc és prioritari el domini d'allò que es fa.

Un rap dedicat

Dilluns i dimecres després del pati els nois es troben per petits grupets units per algun interès en una matèria. Mentre hi ha nois que no coneixen qui són els seus interessos, hi ha joves que troben en l'espai de taller un lloc on desenvolupar i potenciar passions i talents que mai han tingut cabuda al sistema educatiu. És el cas del Kilian, un apassionat del rap que ha pogut tenir l'equipació, l'espai i l'acompanyament de l'Àlex, un educador a qui li encanta la música, per composar, gravar les seves cançons i aprendre a tocar alguns acords amb la guitarra. Per al Kilian el rap és alguna cosa amb què gaudeix però també un mitjà d'expressió de sentiments i vivències. Les rimes, la música i el ritme li ofereixen un marc en què transmetre amb profunditat allò que sent. La darrera cançó que ha compost el Kilian l'ha dedicada a un company seu de la UEC. Fa poc que ha entrat en un centre de menors i li ha compostun rap donant-li ànims i expressant-li l'estima que li tenen a Cruïlla. Li ha transmès amb aquestes paraules: "hermano, sé que fuiste bueno pero hiciste cosas malas pa ganar dinero; tranquilo bro, cada cosa a su tiempo, aquí te esperaremos;....". El Kilian va començar a escriure a casa i al taller de música l'han pogut gravar.

Les classes de composició tenen un punt d'intimitat. Durant el primer trimestre només feien aquest taller el Kilian i el Lucas, acompanyats per l'Àlex. L'educador genera un medi molt tranquil i lliure perquè els nois puguin gravar-se cantant i escoltant-se.

El Kilian se sent a gust per cantar i expressar-se lliurement. L'Àlex no sol intervenir molt i és ell qui s'exigeix gravar una i altra vegada fins que li convenci com queda el tema. Educador i jove, a part de compartir l'afició per la música, tenen una gran complicitat. A part de molts moments de bromes, jocs de paraules i de parlar de coses, la música els ha unit de manera especial. Algun dia han fet alguna tasca de música a l'hora del pati o abans de l'àpat del dilluns, en què aprofiten fins al darrer moment gravant i provant cançons. Avui hi ha alguna persona més a l'hora del taller de composició i quan acaba l'estona de taller el Kilian demana: "dejadme gravar un momento con mi mano derecha". La companyia de l'educador el permet esplaiar-se i deixar-se anar mentre canta, improvisa i focalitza tota l'energia en el rap.

Sentir-se a gust treballant

Els tallers suposen una activitat formativa en un entorn distès i poc dirigit que ajuda als joves a concentrar-se en una tasca gaudint d'allò que fan. En una atmosfera relaxada els nois i noies pelen patates mentre xerren entre ells, com si estiguessin a la cuina de casa seva; deixen anar la seva imaginació pintant sobre un paper mentre escolten la seva música; es deixen captivar per unes fulles de l'hort que han estat rossegades mentre la Dolça els explica que cal treure les papallones de col perquè no se les mengin ; i claven claus sobre unes fustes estirats al terra mentre fan broma al taller de tecnologia.

El fet que l'espai estigui menys estructurat i que el ritme el pugui marcar cada jove ajuda els nois i noies a agafar gust per la realització d'una tasca que no els resulta feixuga. Els educadors no agafen tant el rol de transmetre'ls coneixements tècnics sobre alguna cosa sinó de fer una activitat amb ells. No són especialistes en allò que fan, sinó que l'èmfasi es posa en el fet que cada jove estigui a gust amb si mateix realitzant una activitat amb altres companys. Hi ha joves que es vinculen apassionadament a les possibilitats que els donen els tallers. És el cas del Kilian però també és el de l'Aleix, a qui li encanta l'hort i de la Judit, amb estètica. Ara bé, també hi ha joves que no es troben tant vinculats a l'activitat en si. I també en aquests casos l'activitat és un mitjà. Un mitjà per treballar amb els joves actituds, el fet de saber estar durant una estona realitzant una tasca, adquirir hàbits de cura i meticulositat,

treballar individualment o en grup, tolerar els seus errors i ser pacients amb els processos que requereixen les diferents tasques.

En un ambient familiar els nois es troben dispersos pels diferents espais de la UEC fent una activitat a petit comitè. El que majoritàriament se sent és silenci, converses entre iguals i amb educadors i música, en el cas dels qui han decidit treballar-hi amb ella. Tot i que l'Àlex posaria rap o música màquina per tenir un moment d'expressió artística, respecta i entén que és el seu moment i deixa que ells triïn l'ambientació amb què volen treballar. Els educadors fan la tasca amb ells i intervenen molt per xerrar, fer broma o generar un ambient de tranquil·litat i poc per corregir o donar instruccions. "¿Aleix, nos pones música de fondo?", "¡Ander, te pondràs cachas de este brazo!", així com comentaris que pacientment conviden els nois a millorar les tasques. A cuina l'Anna ajuda el Jonás a posar l'arròs amb llet als gots sense embrutar la part del got on no hi haurà arròs. Aquesta tranquil·litat ajuda que els nois estiguin a gust i vulguin treure el millor de si en els espais. L'Aleix s'entreté i curosament a fer una amanida en què els xerris tallats a mitges dibuixin "UEC". Sovint són els joves qui consideren que cal tornar a gravar la cançó, que el cabell no està prou llis, que el tomàquet o el porro hauria d'estar tallat més finet, que volen tornar a clavar els claus perquè les siluetes que volien aconseguir no es distingeixen clarament o que l'acord no sona prou bé.

I la paciència i tranquil·litat dels educadors es manté en moments en què els nois s'atabalen amb una feina.
Avui el Rayan arruga un paper perquè s'ha passat de la ratlla en un dibuix. L'Àlex amb molta serenitat aplana curosament el paper amb les dues mans i li pregunta al Rayan perquè l'ha estripat. El Rayan vol començar-ne un altre, diu que no està perfecte. L'Àlex li dóna un altre dibuix i li pregunta si es pot queda aquest. Sense jutjar-lo i sense saber exactament per què el Rayan ha estripat el paper, l'educador es mostra molt tranquil a la vegada que fa veure al noi que valora la feina que havia fet fins ara.

Tallers i comunitat

Alguns tallers que s'ofereixen també impliquen l'entrada d'algun agent més, apart del petit grup que s'ha ajuntat per a fer-lo. A un nivell més discret, els tallers d'hort i cuina.

Les verdures i hortalisses que es conreen serviran als qui fan cuina. I els dilluns els nois que fan el taller de cuina preparen menjar per a tots els nois i educadors (de la UEC i d'altres projectes). Tothom del centre Cruïlla que es quedi a dinar només ho ha de dir abans que els nois vagin a fer la compra i tindrà un plat a taula. En aquests tallers es percep una visió comunitària entre la gent que conviu al centre. I ajuden a entendre el conjunt de persones que hi conviuen com una família o comunitat, en què cadascú aporta alguna cosa. Després del taller de cuina els nois poden fer un petit descans abans d'anar a dinar. L'Anna els dóna l'opció d'airejar-se mentre ella controla el forn si hi ha alguna cosa que s'està coent. Aquest moment abans de l'àpat recorda a un moment de família. De vegades hi ha nois que allarguen algun taller, també és un moment per fer un cigarret a fora, una partida de futbolí... I, si a la cuina es necessiten mans, alguns es posen a donar un cop de mà amb el dinar. La Judit entra a la cuina i s'ofereix per ajudar en el que falti. S'han d'enrotllar molts canelons, per això el seu ajut és ben rebut per posar carn dins les plaques i fer els rotllets. També forma part d'aquest moment el fet de treure el cap per la cuina preguntant què hi ha per dinar, comentar la bona olor que fa el menjar o estirar-se al sofà a esperar. La Raquel, que sempre es mostra disponible allà on faci falta, va d'un lloc a l'altre i quan veu que el dinar està apunt avisa: "a comeeeeeeeeeeeer!", mentre recorda als nois que cal passar a rentar-se les mans.

El taller de "feinetes" amplia el sentit de comunitat i busca connectar els joves amb el barri. La idea d'organitzar aquesta activitat sorgeix de la necessitat que els educadors percebien de fer activitats per retornar aquests joves a la societat. Amb la intenció de canviar els rols adoptats pels joves i la percepció que el barri i les entitats tenien d'ells es posa en marxa aquest taller. A l'inici de curs els nois envien una carta a l'escola per oferir-se a fer feinetes amb què els podrien ajudar. I al llarg dels cursos els nois s'han anat implicant en tasques molt diverses que suposen un servei cap a escoles i entitats del barri: la representació d'obres de teatre i titelles per a infants, instal·lació d'equip de so, pintar unes parets, la construcció d'un pati d'obstacles per a una classe d'educació física, abonament de les barreres d'un carrer de vianants per tal que no entrin cotxes al casal d'avis, pintada de les línies d'una pista de bàsquet, ajut en la preparació d'un terreny per fer un hort a una escola, entre d'altres. També es fan

feinetes pel propi centre quan s'espatlla alguna cosa, s'han de clavar claus, s'han de penjar coses o s'han de portar papers a institucions públiques. Sigui com sigui, la idea del taller és involucrar els nois en una comunitat que s'estén al barri i que tinguin l'experiència contribuir que alguna cosa vagi millor. En alguna ocasió, l'espai de feinetes també es dedica que un jove faci alguna acció reparativa. Avui, la feineta del Diego serà anar a demanar disculpes a una comunitat de la qual l'altre dia va agafar un extintor. Escriurà una carta de disculpes per penjar-la, parlarà amb algun veí i es comprometrà a substituir l'extintor com abans millor. Quan avui el Diego arriba després d'anar als blocs de pisos a disculpar-se el Juanfra el felicita. El grup està tenyint unes samarretes per a una entitat i el Diego se suma a la feina en tornar. El Juanfra en un moment es posarà al costat del jove i li comenta: "me han dicho que hoy alguien está contento. Cuando alguien se siente perdonado, está contento". El Diego esbossa un tímid somriure. El Juanfra té clar que un retorn amb la comunitat passa per una bona experiència amb ella. I fins i tot quan la tasca que realitzen és a propòsit d'alguna cosa mal feta el Juanfra ajuda el jove a ser conscient i a recuperar el sentiment positiu que produeix una bona relació amb el barri.

Acabar sense presses

Normalment els nois fan quatre tallers en una setmana. Ara bé, també pot ser que, a petició d'algun noi, es faci una doble sessió d'una mateixa activitat. És el cas de l'Aleix que passa dues hores seguides a l'hort o de la Judit, que fa el mateix amb estètica. Entre taller i taller els educadors deixen un petit descans als joves. Hi ha nois que el fan religiosament però també n'hi ha d'altres que decideixen allargar el taller o entrar abans a un altre taller. Com que l'activitat no té pròpiament inici i fi, sinó que flueix amb els diferents processos de cada jove, es presta a aquesta flexibilitat de moviment. I els nois es mouen per Cruïlla amb autonomia i respectant els espais i *tempos* proposats, dins aquesta flexibilitat. Per això durant aquests minuts d'impàs és comú veure com joves entren al taller d'estètica una mica abans, algun jove que es queda a gravar una darrera cançó o que l'Aleix es queda treballant a l'hort amb la Dolça.

També es pot veure el Juanfra fent cinc minuts de descans al futbolí amb els de feinetes o la Raquel, que li acaba de posar rul·los al Cristofer, amb què se'n va a l'aula de plàstica.

De nou això contribueix a generar aquest medi flexible en què els joves no se senten angoixats. I, de fet, amb aquesta tranquil·litat també acaben les sessions. Els educadors saben que durant aquella estona els nois han entrat en el seu món i són respectuosos acompanyant-los a sortir-ne amb tranquil·litat. Sí que hi ha un moment en què avisen que poden anar recollint però també estan oberts a allargar l'espai si hi ha algun jove que així ho desitja. En aquest allargament a l'hort, a plàstica o a feinetes pot tenir lloc un moment íntim entre educador i jove, un moment en què parlar d'algun tema o simplement, una estona per estar junts. Els nois ja han convertit en quelcom protocol·lari el fet de demanar-li a l'Àlex que els canti o toqui una cançó en acabar el taller de música.

Tot i que ja s'acaba estètica la Judit acaba d'allisar el cabell a la Raquel. Educadora i jove han creat un vincle estret i es fàcil trobar-les fent broma o buscant-se les pessigolles l' una a l'altra. La Raquel es queixa que la Judit li està estirant massa el cabell. "¡Au, chica, que me dejas sin pelo!" I la Judit li exigeix: ¡ay Raquel, pero que no te muevas! ¡ua, cuánto pelo tienes chica!!"

D'esquerra a dreta: taller de tecnologia, de percussió i d'hort . Fotografia de: UEC Cruïlla..

7.2.5 Un esport en equip: el futbol

L'activitat més esperada de la setmana

Cada dijous nois i educadors marxen cap a can Cuiàs a fer un partit de futbol o de bàsquet. Es van alternant ambdós esports perquè hi ha un noi que juga a basquet. I tot i que amb més freqüència toca futbol es dóna cabuda a les diferents propostes d'esports que els nois facin. A les assemblees es regulen aquest tipus de qüestions. Tot i que a alguns joves els costa acceptar que s'hipoteca un dia de futbol per jugar a bàsquet també n'hi ha uns altres que, impregnats per la sensibilitat que els educadors tenen per fer sentir la veu de tothom i amb una vinculació afectiva pels seus companys, defensen que, si tots juguen a futbol - encara que no agradi a tothom - també és just jugar algun dia a bàsquet.

Des que va entrar una noia a la UEC es va obrir una nova carta de possibilitats per fer esport. El discurs que va expressar la primera vegada que els educadors van parlar amb ella sobre el tema era "que me da igual, que yo no pienso jugar a fútbol, y que pa estar to amargada sin hacer nada pues me piro". Els educadors no han forçat el tema, han ofert alternatives a fer futbol. La Raquel li va proposar d'anar a patinar, en alguns partits de futbol es quedava a mirar, es va començar a animar a jugar els cops que feien bàsquet...Mica en mica, aquesta negativa tan contundent s'ha anat transformant i finalment ha participat d'algun partit de futbol. El vincle que ha creat la noia amb els companys, els educadors i, en general, amb la UEC; el respecte que els educadors han tingut amb el ritme d'integració a la dinàmica de la Judit i l'oferiment d'alternatives a fer futbol i de no forçar-la a participar han estat factors que han acompanyat el canvi que la Judit ha anat fent d'ençà que ha arribat a Cruïlla.

El futbol és una activitat molt esperada pels nois. Encara que hi hagi alguna sortida especial o alguna setmana diferent, tothom té clar que l'estona de dijous de 12:00 a 13:30 és sagrada. I, vinguin d'on vinguin, els joves es troben a les pistes de Can Cuiàs per fer l'esperat partit. Per alguns el futbol és una activitat important pel que fa la seva vinculació a la UEC i el dia que n'hi ha no fallen mai. Els educadors confien que, rere aquesta motivació hi trobin alguna cosa que els enganxi a venir el dia següent, i l'altre i

l'altre. Fer una estona d'exercici també té efectes positius per a tots els joves, que es poden expandir i descarregar energia tot cansant-se físicament. Ara bé, allò que està clar és que per els educadors el futbol és un recurs molt important per a la gestió emocional dels nois, que es veuen immersos en èxits, fracassos, esforços, treball en equip, pèrdues i tot un seguit de sentiments que els disposen en situacions emocionals que hauran de gestionar.

Ànims per a tots

Els dijous el pati s'acaba una mica més d'hora que normalment. Els joves agafen la pilota i van caminant cap a Can Cuiàs; els educadors prenen les armilles i es troben amb ells allà. Solen anar-hi dos educadors – el Juanfra i l'Àlex - i el director del centre, el Toni. El director aprecia i valora el tracte amb els joves i es reserva l'espai del dijous per compartir una estona d'esport amb els xavals.

Quan els educadors arriben al camp els nois ja solen estar donant els primers tocs amb la pilota. Només arribar el Juanfra i l'Àlex reparteixen armilles taronges i blaves perquè els equips quedin visualment diferenciats. La realitat és que mai no hi ha massa conflicte per formar-los. La idea inicial és que els educadors juguen contra els nois però com que són menys educadors hi ha alguns joves que van amb els educadors. Solen ser alguns joves concrets que es proposen per anar amb els educadors. Normalment s'hi sumen aquells a qui els costa més jugar en equip. Són els mateixos joves que es posen amb els educadors, que tenen més paciència amb ells. També es posa amb els educadors algun que, amb més complexes per com juga, se sent més acollit i protegit en l'equip dels educadors. Per tant, d'entrada s'estableixen unes condicions per tal que l'esclat del conflicte no sigui continu; unes condicions que afavoreixen certa tranquil·litat als jugadors.

Amb els darrers tocs i estirament de cames per escalfar s'inicia el partit de futbol. El clima general en començar el partit és de motivació. Tot i això, rere la il·lusió i les ganes que tenen de jugar cadascun dels nois també hi ha la pressió de l'expectativa dels companys, el voler lluir-se, la por del rebuig i la cerca del reconeixement. Tots aquests sentiments acompanyen els joves ens les passades de pilota, els xuts, els

intents de gols, les faltes i els penals. Els educadors són conscients de tota la càrrega emocional que han de gestionar els nois en les múltiples situacions que tenen lloc en un partit de futbol. Per això, estant atents a les reaccions dels diferents joves i els acompanyen. La seva actitud general és una actitud de motivació i positivisme, d'ànims i consols per a tots. A cada minut se sent una felicitació, xocs i exclamacions d'ànims: "¡ayyyyyy, por poco!", "¡esa era imparable, Xescu!", "¡qué pase!", "¡bien salvado!", "¡somos tres, somos tres,en equipo!" Tots els comentaris reforcen actituds d'esforç i de treball en equip.
Els educadors també tenen molta cura perquè hi hagi un ambient de respecte per les normes de joc i se sancionin les faltes. I, deixa clar als nois una opció per una competitivitat sana.

En un moment el Diego es queixa perquè s'atura el joc en un moment en què el seu equip tenia la pilota a prop de la portaria contrària. El Xescu, que fa de porter, sembla que s'ha fet mal. El Diego es queixa: "¡oye..pero que hacéis, que era un gol!" L'educador li respon: "¿oye, verdad que cuando tu te has hecho daño, hemos parado?" El Diego calla. L'educador insisteix: "si paramos por uno paramos por todos".

Tot i que els nois aparentment se sentin molestos per la cura que els educadors tenen pels seus companys, la realitat és que això els fa percebre que es troben en un entorn segur, que hi ha algú que els protegeix i que es fa justícia. Això els fa relaxar les seves actituds.

Els educadors també tenen un ull especialment posat en aquells joves que es desesperen més fàcilment. Tota l'estona els educadors criden comentaris d'ànims que se senten per tota la pista i, quan veuen que algun jove s'està desanimant o posant nerviós, s'hi apropen, els agafen per darrera i els dirigeixen unes paraules tranquil·litzadores. El contacte amb els joves i unes paraules amb què els joves se senten compresos donen eines als nois per gestionar la seva situació. Tot i això, las individualitats són moltes i no és estrany que en algun moment del partit calgui aturar-se per gestionar algun problema grupal.

Resoldre un conflicte

La font principal dels conflictes és el fet que hi hagi nois que no passen la pilota, juntament amb els retrets que es fan uns a altres per fallar alguna jugada. Per això és normal que en algun moment del partit hi hagi un moment de pausa presidit pel desànim, desmotivació, el nerviosisme o les ganes de deixar de jugar per part d'algun dels joves. La gestió de la situació pot prendre diferents caires. De vegades els nois necessiten d'una intervenció directe per parts dels educadors; d'altres vegades els joves s'apoderen i autoregulen i gestionen una situació de conflicte.

Avui l'equip dels joves ha començat a perdre. 1-0, 2-0, 3-0. L'equip dels educadors els està apallissant. Al porter de l'equip se li han escapat forces gols i els seus companys es comencen a posar molt nerviosos. Els joves comencen ser molts crítics i durs amb el porter, que cada vegada s'ha anat fent més petit. El nerviosisme dels nois ha començat a generar un clima agressiu, i, amb aquest clima, el porter provoca un penal. El Jonás es dirigeix molt enrabiat cap al Xescu amb agressivitat. En aquest moment els educadors intervenen, els separen i decideixen fer temps mort. Els educadors plantegen als nois: "¿qué es mejor, machacar al que aprende o ayudarlo?" Els nois segueixen capficats en el seu nerviosisme i no escolten, estan capficats i en un cercle de ràbia que no els permet escoltar. Els educadors repeteixen la pregunta però els nois segueixen en aquest cercle que es van retroalimentant uns amb els altres. Tot i això, en un moment es crea mig segon de silenci. En aquest instant, els joves són capaços d'escoltar la pregunta que els educadors els intenten fer arribar: "¿qué es mejor ayudar al que aprende o machacarlo?" En aquest moment dos joves agafen la iniciativa de dir: vale, venga, vamos!! Venga, Xescu! Decideixen aixecar-se i reprendre el partit amb actitud positiva. A partir d'aquí, comencen a remuntar, guanyant als educadors.

La gestió del conflicte que es faci depèn de molts factors, per això a cada partit pot prendre una forma o altra – o fins i tot que no en calgui-, tot i això, els educadors perceben que els nois s'ha anat fent seu el model que els educadors els han proposat, ofert i ensenyat: el model de parlar les coses i tenir una actitud positiva d'esforç i cooperació en equip. Per això, cada vegada amb més freqüència els educadors surten sorpresos de la capacitat que tenen els mateixos joves per regular el conflicte ells mateixos.

Avui els joves van més o menys empatats amb els educadors. Tot i això, un dels nois es desinfla. L'Ander deixade jugar i s'asseu. Sembla que es queixa que els nois del seu equip no la passen. Els joves i educadors van cap allà. El Juanfra li ofereix canviar-se d'equip i es comença a treure el peto. Els educadors saben que el fet que hi hagi un d'ells a l'equip els ajuda a regular-se i a treballar més en equip. Tot i això, mentre el Juanfra s'està canviant el peto, l'Ander ha quedat rodejat de tots les joves. El Kilian s'ha assegut al seu costat agafant-lo per darrera, el Jonás s'ha ajupit per parlar-li mirant-lo als ulls mentre li subjecta el genoll. L'Ander es queixa que tothom juga a la seva bola. Avui el clima entre els nois és positiu i entre tots animen l'Ander. "Que no te achicharres, mira, yo corro un montón, la saco y la paso todo el rato..." El Kilian l'anima fent-li una mica de broma: "claro que quieres jugar, ¿cómo no vas a querer jugar? ¡Venga Ander!" L'Ander sembla que se sent acompanyat pels seus companys i quan en aixecar-se el Juanfra li ofereix el peto taronja per canviar-se d'equip l'Ander diu: "no, no, yo con los azules!!" i xoca la mà amb un dels seus companys. El joc segueix. Els dos educadors pràcticament no han intervingut, han vist el clima que s'ha generat i han valorat que entre ells podien gestionar problema. Ara, veient com de bé se n'han sortit, intercanvien una mirada de complicitat.

Després d'aquests moments de conflicte el partit sol revifar. Pot ser que els ànims dels joves revifin fins a tal punt que es remunti el partit o, simplement, comencin a jugar amb un clima positiu i en equip i tots facin tornar a créixer la seva motivació. O pot ser que encara s'arrosseguin sentiments de frustració d'alguns joves que tenen molt poca tolerància a perdre. També els educadors els transmeten que cal saber perdre, i, sobretot, allò que els miren de contagiar és el goig que té viure tant els triomfs com les pèrdues en equip. *"Oye, no pasa nada por perder, pero.... os parece si perdemos en equipo. ¿Quién està de acuerdo?"- proposa l'Àlex reunint els nois de l'equip en un cercle petit mentre els agafa per les espatlles.* Els joves se solen deixar cuidar i animar pel caliu que els ofereixen els educadors, que sempre tenen una alternativa per viure de més bon humor i amb més tranquil·litat.

Final del partit

A les 13:30 el partit es dóna per finalitzat. Educadors i joves es donen la mà. Els educadors tenen unes paraules per a cada jove: "¡qué crac!"; "Xescu, el mejor partido que has hecho, te has parado un montón"; "Jonás, habéis perdido pero habéis jugado muy bien, me oyes? Muuuuy bien!", "vaya regateo que me has hecho"; "bien jugado"; "Isaac, has hecho unos pases de calidad".

L'estona acaba amb uns minuts asseguts als esglaons on els nois han deixat les coses. Mentre es treuen les armilles i es canvien les vambes es comenten algunes situacions i jugades del partit. El Jonás i en Kilian en reprodueixen algunes a càmera lenta. Avui el Juanfra proposa un aplaudiment per a la Judit, que ha jugat a futbol, la noia el rep amb un somriure tímid. Els educadors s'acomiaden dels nois fins l'endemà. Mentre l'Àlex, el Juanfra i el Toni marxen els nois encara es queden uns minuts més asseguts. Semblen cansats i comparteixen uns minuts de relaxació i tranquil·litat.

Tot i que el partit s'ha acabat, el potencial educatiu de la pràctica guarda la seva darrera expressió en l'assemblea del dia posterior. Allà cada jove farà una avaluació sobre com ha estat al partit. Tindran lloc les felicitacions, reflexions i propòsits d'aspectes a millorar per part dels educadors, que ajuden els nois a fer una reflexió profunda sobre la qüestió. "Jonás, al principio te achicharraste mucho, tienes que intentar tener más control". "Felicidades Kilian, estuviste con una actitud muy muy positiva ayer"; "hoy propongo un aplauso para todos, nos dejasteis de piedra!"

Fotografia de: UEC Cruïlla.

7.2.6 Els divendres d'entorn

Més enllà de Ciutat Meridiana

En una de les assemblees d'inici de curs es va destinar una estona perquè els joves fessin propostes sobre llocs als quals els agradaria anar. L'equip educatiu ha guardat la llista en què es van apuntar els suggeriments fets. Els educadors estiraran i aprofitaran les idees dels nois però també hi ficaran cullerada per ampliar les propostes i afegir-ne. Tenen clar que els dies dedicats a entorn són una bona oportunitat per obrir horitzons a joves que no acostumen a sortir del barri. Per això, tot i que valoren la participació dels nois, una de les finalitats clares de la franja és fer-los descobrir espais nous. Com que l'activitat es fa setmanalment hi cabran moltes i diverses sortides per descobrir món més enllà de Ciutat Meridiana. La tipologia de sortides que realitzen són variades, n'hi ha moltes de culturals, per conèixer entitats d'aquesta Barcelona de la qual el barri queda aïllat, o també per entrar en contacte amb espais del barri dels qual els nois en poden fer ús regularment; n'hi ha algunes pensades per connectar els nois amb la natura, i de tant en tant es fa alguna sortida en què, a més de conèixer un indret nou, els joves tinguin contacte amb altres nois de la seva edat. És el cas dels partits de futbol amb altres UEC.

El tipus de sortida més habitual són les culturals o aquelles que permeten apropar-se a espais de la ciutat que els joves desconeixen. A partir de la proposta dels nois d'anar a la Rambles, els educadors els porten a veure els gegants, que després de les festes de la Mercè estan exposats uns dies. També aprofitaran que estan al centre per ensenyar-los les marques que van deixar els bombardeigs a la plaça st. Felip Neri i per presentar-los l'Ajuntament, amb la Guàrdia Urbana i la Generalitat, amb els mossos d'esquadra. De la idea d'anar al Fòrum, proposaran als nois entrar al museu blau a veure una exposició d'insectes i animals verinosos, on es quedaran sorpresos que una granota tan petita tingui prou verí per matar. I del fet que el Lucas es vulgui apuntar a un monòleg que fan al mercat de la Concepció, a l'Eixample, en derivarà una visita guiada per les cambres i els comerços. La directora del mercat els durà parada per parada, a la polleria descobriran la varietat de mesures d'ous que hi ha i que el color de la closca ve determinat pel de les plomes de les aus.

A més, els educadors també els portaran a escalar a un rocòdrom de Roquetes, a exposicions que es fan al barri o allà on es facin activitats. Des del centre es té clar que l'acció educativa no pot quedar limitada per les parets del centre, que l'entorn educa i que cal potenciar una interacció positiva dels joves amb l'exterior. Per això, en l'aposta de realitzar l'activitat d'entorn una vegada a la setmana hi ha la idea d'ensenyar el món als joves des d'una mirada i òptica molt concreta. Els educadors volen que els nois i noies s'estimin el carrer i hi vegin totes les possibilitats d'enriquiment que els pot suposar.

Als gorgs de Campdevànol

Un parell de vegades al trimestre els educadors miren d'organitzar alguna sortida perquè els nois tinguin contacte amb la natura. Aquest curs estrenen les sortides de divendres amb una excursió als gorgs de Campdevànol, a la comarca del Ripollès. Allà on el transport públic no arriba, ho fan les furgonetes del Cruïlla i d'educadors. Els educadors valoren que de tant en tant els joves puguin tenir contacte amb la muntanya i l'aire pur. Als gorgs del Ripollès, a collir bolets al Montseny o ben al nord, a tocar la neu. Aquest cop toca admirar el paisatge d'un embassament natural envoltat de verd, ple de cascades i amb una aigua tan gelada com transparent. Després d'un viatge que a per alguns ha estat una mica llarg els nois arribaran a un paisatge molt especial. Durant el trajecte amb cotxe han tingut temps de parlar de tot allò que veien: un recinte on una empresa té tots els cotxe nous; un McDonald's i uns magatzems acabats d'obrir; la fàbrica Danone, per on van anar l'any passat. També hi hagut temps per jugar a veure el número de tara dels camions; per fer una classe a la furgoneta, parlant que estan anant cap al nord, de l'espai, de la vida en altres planetes; i temps per a una estona de "música paya" i una estona de "música gitana". I després d'unes quantes corbes que han fet marejar algun dels nois, que ha demanat aire i una estona de silenci, les furgonetes arriben a Campdevànol. Els nois viuen amb emoció el fet d'agafar la furgoneta cada vegada que marxen a un lloc una mica allunyat i, tot i que a alguns els costa aguantar més d'una hora dins el cotxe, el trajecte forma part de l'aventura. Es barreja l'emoció per arribar amb el caliu que suposa compartir entre companys i educadors aquest tipus d'estona.

Els educadors aparquen els vehicles a una esplanada i els nois baixen espitats a descobrir el paisatge que s'amaga si s'endinsen caminet avall rere els arbustos. "¡Qué guaaapo!" Els nois gaudiran d'un dia de Sol, de bany i de salts. No tots gosen tirar-se des de la pedra més alta, i els que ho fan senten l'adrenalina i el batec del cor accelerat. Banys fugaços que deixen la pell de gallina, salts des de les roques, baixades per les cascades com si fossin tobogans i la sensació del Sol a la cara després de sortir d'una capbussada. Els educadors valoren que els nois tinguin contacte amb la natura, que puguin tocar la terra humida per recollir bolets, respirar aire pur en una caminada pel bosc, sentir la frescor de l'aigua, tirar-se per la neu o compartir un àpat sota el Sol i amb el cant dels ocells de fons.

Després d'aquesta estona gaudida entre natura i amb els companys toca retornar a Meridiana. El viatge de tornada serà molt tranquil. Després de les emocions viscudes i l'energia desgastada molts cauen rendits i s'adormen recolzant-se els uns sobre els altres. Tranquils, relaxats i desinhibits tanquen els ulls deixant-se tocar pel Sol de la una del migdia que passa pels vidres de la finestra. Cada trimestre es fan un parell de sortides que, com la dels gorgs, permeten als nois contactar amb els colors, els recursos i l'habitat més natural i conèixer les possibilitats de gaudir-ne.

Fotografia de: UEC Cruïlla.

Un divendres qualsevol

La resta de divendres, les sortides més habituals es fan per diverses zones de la ciutat, per conèixer i apreciar una Barcelona que no sempre els és coneguda.

Així doncs, els divendres després del moment d'assemblea els joves i educadors agafaran el metro per marxar cap algun lloc. Quan els nois s'aixequen dels sofàs tenen uns minuts mentre algun educador va agafar les targetes per al transport públic. Hi ha nois que fan una partida ràpida de futbolí, molts ja comencen a sortir a fora, al recinte exterior, just a la porta de la UEC. Algun educador també surt amb ells i tenen un moment de xerrada espontània. L'Àlex i el Jonás es fan una forta abraçada. N'hi ha que consideren que això és de gais. L'Àlex ho qüestiona i la Raquel els explica que tots els seus amics es fan dos petons quan es veuen i no son gais. El Juanfra afegeix que tampoc passaria res si ho fossin. La naturalitat amb què els joves parlen amb els educadors en la quotidianitat permet anar treballant petites fronteres a partir de tot allò que sorgeix i flueix en la quantitat de temps que uns i altres comparteixen junts. A les sortides els acompanyen tots els educadors. De vegades la Dolça té feina de gestió i lamenta no poder-hi anar. Avui s'haurà de quedar i surt a la porta a acomiadar els joves donant-los la mà a cadascun.

El valor educatiu de les sortides culturals comença en el fet d'haver-s'hi de transportar amb metro. L'ús respectuós de l'espai públic, la interacció amb l'altra gent i el fet moure's pel carrer amb tranquil·litat són aspectes que els educadors poden anar treballant en el transcurs dels trajectes.

A més, durant els trajectes també es generen múltiples situacions d'interacció i afecte entre educadors i joves i entre els companys. Hi ha nois que ens els viatges busquen un espai per a ells, per compartir una estona de música o parlar de les seves coses; d'altres es reuneixen per explicar-se acudits i riure junts. A l'Àlex, el Kilian, el Lucas i el Xescu els encanta compartir una estona d'humor. Els nois sempre demanen a l'Àlex que n'expliqui un, els acudits de l'educador sempre tenen jocs de paraules que encanten als nois. "Buenas ¿tiene alpargatas?; Muy buenas – responde el dependiente; y el comprador insiste: - Muy buenas, ¿tiene alpargatas? I els nois s'animen de manera que durant unes quantes parades de metro es fa una roda en què

cadascu va explicant un acudit. El Lucas té grans dons d'artista i també fa riure molt als companys amb la seva manera d'expressar-se. "¿Bailas conmigo?; - y a mi amiga quién la saca?; - no te preocupes...Seguridad!" Els nois també saben que durant aquestes estones poden trobar un moment tranquil per parlar amb els educadors. El Jonás sempre sol buscar el Juanfra, amb qui parlen de com està a la UEC, de coses personals, de coses a treballar…; i la Judit i la Raquel també tenen moments per parlar i fer broma de la Judit i el seu mòbil. L'educadora imita exageradament la manera que té la Judit de parlar i expressar-se i la noia s'ha anat deixant portar per l'humor de la seva educadora, a qui cada vegada està més unida. Tots els educadors mostren aquesta predisposició i ofereixen als joves moments en què poder parlar de les seves coses. És un moment de tutories improvisades.

El trajecte quasi sempre comença agafant el metro lleuger a Ciutat Meridiana per tal de poder agafar una de les línies principals a Trinitat Vella, la L3 o la L4. De camí cap al destí també sol haver-hi una estona de caminar. De vegades els nois tenen una actitud una mica provocativa. Avui s'han engrescat els uns als altres i algú ha agafat una poma d'una fruiteria. Els educadors saben que el fet sortir de la UEC pot suscitar aquest tipus de comportaments. Els adolescents es deixen de trobar en el seu petit nucli de seguretat i es poden desencadenar aquestes actituds de desafiament i xuleria. Tot i això, els educadors ho conceben com a ocasió per educar. I allò que es podria quedar en una bretoleria es converteix en una oportunitat per fer una intervenció educativa. Els nois que agafin la poma tornaran dilluns per donar els diners que costa la poma i demanar disculpes a la botiguera. Per això, les sortides també suposen l'aprenentatge d'anar pels llocs respectant espais i persones que els són aliens. Els educadors els volen vincular amb l'entorn amb la idea que quan vegin una fruiteria no vegin una oportunitat per robar sinó d'altres coses. El Lucas, s'està posant una mica nerviós. Vol que els seus companys no facin el ximple al mercat, on va a presentar el seu monòleg i procura que es posin seriosos. En el seu cas, és la seva passió pel teatre el que l'està vinculant a aquest espai públic que fins ara li era desconegut.

Compartir alguna cosa per acabar

Si bé l'espai de la visita és un moment important i que aparentment dóna sentit a la sortida realitzada, els educadors són conscients que només és una part més de tot allò que passa d'educatiu durant el dia. I, de fet, els educadors miren que la visita no es faci massa llarga i feixuga per als nois. Els joves no sempre tenen ganes o interès de veure allò que hi ha a l'exposició. Els educadors els acompanyen, amb la seva sensibilitat i gust i interès pel saber. Avui, a Montjuïc, han anat a veure una exposició de refugiats. Els educadors passegen atents i amb molta sensibilitat per davant les fotografies de persones que han hagut d'abandonar els seus països. La Dolça mira atentament una fotografia on hi ha una mare amb molts fills i diu als nois amb qui està fent la volta: "mirad esta madre, qué valentía". L'Àlex, la Raquel i el Juanfra també van fent la volta amb alguns nois que s'han deixat captivar per les fotografies, amb l'ajuda de la mirada dels educadors. Alguns es cansen molt d'hora i seuen a uns sofàs. Tots acabaran allà veient un audiovisual sobre l'exposició. Els educadors assumeixen que les visites no es perllonguin massa, ja que les conceben com una part més de tota una activitat que compta amb molts aspectes i moments educatius. Avui, han anat al Palau Robert i en valorar que els nois estaven tranquils els proposen entrar en grups de tres sense els educadors a donar una volta per l'exposició. Després cadascú compartirà alguna cosa del que ha vist.

Les visites sempre conclouen amb un moment de cercle conjunt per compartir alguna cosa del que s'ha vist o s'ha viscut durant el dia, per tal de verbalitzar algun aprenentatge i compartir-lo amb el grup. La reflexivitat és un aspecte important per a la UEC i acompanya tots els processos d'aprenentatge que els educadors dinamitzen. Després de veure l'exposició dels refugiats el Kilian comparteix com de que ha anat el trajecte i la sortida; el Jonás diu que encara que de vegades ells es queixin del menjar hi ha gent que passa gana; al Cristofer li ha impressionat la dona que es va endur sis fills amb ella. Els educadors feliciten els adolescents per com ha anat el la sortida en general i en el moment de compartir. Normalment aquesta darrera estona costa una mica als joves, que ja vénen d'un esforç de concentració per veure l'exposició. Tot i això els educadors no desisteixen i tenen molta paciència sabent que són la constància

i el fet de repetir amb estima les coses l' eina amb què els eduquen. I de tant en tant hi ha dies en que tot surt fluid.

En acabar la ronda els nois s'aixequen. El Jonás dóna la mà al Cristofer per ajudar-lo a aixecar-se, després d'una discussió que han tingut en l'assemblea del matí. És la seva manera de dir-li que el perdona. El bon ambient que hi ha hagut durant el dia ha col·laborat a la voluntat de reconciliació de tots dos.

A l'hora de marxar els educadors reparteixen targetes als joves. La tornada la faran sols. Els nois també han fet un important procés en aquest sentit. A l'inici, a alguns joves se'ls feia un món la idea d'agafar el metro sols, ara hi ha nois que agraeixen als educadors el fet de saber moure's pel barri i per Barcelona. Els expliquen els transports amb què poden tornar i els ajuden a organitzar els viatges de les targetes. Com sempre tots s'intercanvien sacsejos de mans, avui es desitgen un bon cap de setmana.

Fotografia de UEC Cruïlla

8. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CANCUNÍ

8.1 Presentació de l'entitat

8.1.1 Context de la UEC Cancuní

L'entorn de la UEC

Cancuní és una UEC intercomarcal i, per tant, s'hi troben nois de diferents poblacions de les comarques de Girona. Això ofereix una riquesa a aquells col·lectius que solen desenvolupar les seves vides en uns determinats nuclis i barris. A la UEC hi conviuen joves de ciutat i de poble, que viuen al camp o muntanya, o en mig de les urbs; nois de diferents ètnies culturals i que parlen diferents llengües. Això saneja les relacions i obliga a obrir una mica nuclis que a vegades han quedat tancats en si mateixos.

La majoria de nois que assisteixen a la UEC Cancuní viuen a Girona, Salt i Banyoles, o als voltants d'aquestes poblacions. I, després, hi ha casos concrets d'alguns joves que viuen a poblacions com la Bisbal d'Empordà, Llagostera o Quart. El cert és que ubicar el context de procedència d'aquests joves parlant de característiques generals de les comarques no faria justícia a la realitat dels contextos en què viuen els nois que van a Cancuní. Dins de la riquesa en recursos naturals i econòmics que té la zona hi ha bosses i nuclis amb alts índex de pobresa i marginació social. Així doncs, mentre que hi ha joves que han pogut treure profit dels recursos que ofereix el camp, n'hi ha molts que viuen en zones d'extrema precarietat. El barri de la Pólvora, de Girona i la població de Salt són exemples d'aquest tipus de zones, de les que provenen més de la meitat dels nois.

Pel que fa la Pólvora, és el barri més pobre de Girona. Va ser construït a la dècada dels 70 per resoldre el tema del barraquisme a la ciutat. Es va edificar allunyat del centre i en una zona de difícil accés – envoltat de muntanya- per comptar amb terrenys de baix preu. Malgrat tot, la iniciativa va resultar en la creació d'una zona "gueto" on viuen gitanos espanyols i en què la resta dels ciutadans gironins mai no hi posen els peus.

Només en coneixen allò que els arriba per les notícies, normalment relacionat amb consum i tràfic de drogues i els altercats que s'hi produeixen (Sala, 2014).

Pel que fa la població de Salt, ha esdevingut una zona de gran conflictivitat social. En la darrera dècada l'arribada de persones migrades ha crescut a uns ritmes desorbitats. El centre de Salt concentra un 80% d'immigració, que s'ha trobat en un moment de forta crisi econòmica. Els impagaments de les despeses del pis, alguns robatoris a comerços, la quantitat de pisos "patera" que s'han creat i l'augment de les activitats delictives han provocat un fort malestar social. Tota aquesta situació de tensió sovint s'ha canalitzat en forma d'actituds racistes i s'ha generat un conflicte permanent entre població autòctona i població estrangera. I, també entre la població magrebí i la d'origen gambià i hondureny. I, fins i tot persones que han estat dialogants i acollidores amb els nouvinguts, troben que la situació d'enguany és desbordant (Quesada i Carranco, 2010; TV3, 2010).

La UEC Cancuní, apartada d'aquests nuclis d'alta precarietat, permet als joves conèixer la cara de Girona en què el verd i la natura ofereixen altres possibilitats als nois. La ubicació geogràfica concreta del centre és a un terreny del terme municipal de Palol de Revardit, just a l'entrada de la comarca del Pla de l'Estany i tocant a la comarca del Gironès, equidistant a les dues capitals de comarca. Enmig del camp, però molt proper a nuclis amb alta activitat industrial i comercial. Palol de Revardit és una zona que per tradició ha viscut de la pagesia i ramaderia. Encara que en les darreres dècades aquesta activitat ha minvat notablement a favor de l'activitat industrial, el municipi ha pogut mantenir un paisatge que preserva el seu encant natural. La UEC es troba immersa en un paisatge de verd en què hi ha cases de pagès i fàbriques separades per extensos camps d'agricultura o espais verds, amb una autovia que hi passa per davant. El centre educatiu gaudeix d'una situació privilegiada, enmig de la naturalesa i envoltat de camp i bosc. Una situació que proporciona un ambient de desconnexió als nois, que es veuen físicament apartats dels entorns, poblacions, barris i escoles amb què han estan en conflicte.

A més de tenir aquest entorn natural en el quotidià, el centre educatiu està ubicat en un punt estratègic que té fàcil accés a una diversitat d'entorns paisatgístics i poblacions considerats com a patrimoni cultural i natural. Des de Cancuní fàcil i ràpidament s'arriba tant a la zona del Pirineu del Ripollès, on poden anar a tocar i jugar amb la neu a l'hivern com a les platges de la costa brava, per fer-hi un bany a l'estiu. La UEC també està a tocar de la zona volcànica de la Garrotxa; de poblacions amb un gran valor històric i cultural, com Besalú i Santa Pau; de la ciutat de Girona, que preserva la muralla, un Call Jueu i una majestuosa catedral; dels boscos de la Fageda; i ben a prop de totes les formes de paisatge natural que pot tenir l'aigua amb el riu de Revardit, l'estany de Banyoles i el mar Mediterrani. Tots aquests entorns els proporcionen diferents medis on dur a terme tota mena d'esports a l'aire lliure: bicicleta, vela, submarinisme, senderisme, escalada, voley platja, entre d'altres.

Conscients de tot el valor i potencial educatiu que els ofereix l'entorn hi ha dues activitats que ocupen un volum considerable del currículum dels joves a propòsit d'aquests béns. Per una banda, l'hort, una activitat que aprofita els exteriors de la casa per fer que els joves tinguin una experiència de contacte amb la terra i generació de recursos naturals. I, per altra, les sortides d'entorn, en què s'aprofita la proximitat i varietat d'ecosistemes per fer classes de ciència a l'aire lliure.

A la vegada que aquest entorn natural i aïllat pot ser molt terapèutic per als nois, també suposa un repte pels educadors, que hauran de trobar maneres per vincular els joves a la comunitat. La situació del centre, allunyada de veïnatge, de persones i nuclis amb què interactuar evidencia una manca de situacions espontànies en què entrenar habilitats socials fora del seu nucli. Això pot generar una dificultat en la incorporació d'aquests nois a la societat. Més si es té en compte que es tracta d'un col·lectiu que sol estar estigmatitzat i que genera desconfiança a nivell social. I, ja que en el quotidià i de manera natural no es donarà aquesta interacció, els educadors hauran de provocar-la per no reduir la condició de l'espai natural en què es troben a un espai aïllat que priva els joves de l'oportunitat de retornar a la comunitat.

I, des del centre mateix, es reivindica la necessitat que es faci un treball des dels barris per tal de treballar la possible conflictivitat que sorgeix en el propi entorn.

L'associació Educativa la Vall del Terri

La UEC de Cancuní s'emmarca dins de l'Associació Educativa de la Vall del Terri, una entitat d'iniciativa social sense afany de lucre. L'associació troba els seus orígens al Centre Educatiu Cancuní, que va néixer a l'any 1989 i es constituïa com una fundació amb un format de patronat semi públic (Associació Educativa la Vall del Terri).

El centre va crear un servei socioeducatiu adreçat als adolescents tutelats per la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors, anomenat pre-taller, que no podien seguir al circuit educatiu formal. Des de Cancuní s'oferia una proposta formativa basada en aules taller. Així, aquells joves de les comarques gironines que deixaven l'escola als 14 anys – moment en què deixava de ser obligatòria-, però que encara no podien incorporar-se al sector laboral, podien rebre una formació orientada a l'aprenentatge de tallers. Així va ser com l'associació es va anar especialitzant i convertint-se en un referent comarcal en la posada en marxa d'aules tallers per a adolescents que es trobaven en una situació de vulnerabilitat. El centre va néixer com a recurs intercomarcal i per tant donava resposta a adolescents provinents de vàries poblacions.

El 1993 el centre es plantejava tancar el servei que oferia i la direcció va oferir als treballadors la possibilitat de continuar el recurs. Per això, el 1994 els treballadors de Cancuní es varen constituir com una associació sense afany de lucre amb el nom "d'Associació Educativa d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència en risc Vall del Terri", garantint la continuïtat en la gestió d'aquest servei.

També va ser en aquests anys quan, amb l'aprovació de la LOGSE, el període d'escolarització obligatòria es va allargar fins als 16 anys. Tot i això, el col·lectiu de població que s'atenia des del centre educatiu va continuar sent el mateix. I es van desenvolupar programes socioeducatius en col·laboració amb la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència i d'altres organismes com ara la Direcció General de Justícia Juvenil, amb el suport de Consells comarcals de la Garrotxa, Alt i Baix Empordà, entre d'altres.

El 1997 l'Associació Educativa va signar el primer conveni en col·laboració amb el Departament d'Educació, que va trobar en el model d'intervenció de les Aules Taller una resposta alternativa a l'escolarització d'un sector de la població que mostrava conflictivitat i absentisme a les aules i que, amb la implementació de la ESO, s'havia fet més evident.

Així doncs, es va consolidar un recurs intercomarcal d'intervenció social i educativa que comptava amb el suport del departament i que d'ençà de la seva creació ha anat creixent. Ha hagut d'adaptar nous serveis per atendre a la gran quantitat de joves que actualment són atesos per l'Associació. De les dotze places que s'oferia en un principi, ara n'ofereix un total de cinquanta-vuit. Actualment l'Associació Educativa, a part de gestionar la Unitat d'Escolarització Compartida de Cancuní, que atén als joves del gironès, gestiona dues unitats més. Des del 2007, a càrrec de l'ajuntament de Banyoles, també gestiona la UEC d'aquesta població. Ho fa en les mateixes instal·lacions que la UEC Cancuní, per tal d'aprofitar i optimitzar recursos. D'ençà aquest curs 2014-2015, també en base una demanda, l'associació ha obert una Unitat d'Escolarització Compartida a la ciutat de Figueres, per atendre els joves d'aquesta població. Amb una vocació d'expansió i amb el fi de poder atendre tots els joves que necessiten d'aquesta proposta formativa, l'associació ha anat creixent. De la mà d'aquesta creixement ha calgut la disposició de mesures pel que fa a aspectes logístics. Així, mentre que en els inicis de l'associació, des del la direcció i equip educatiu es podia assumir el fet d'anar a buscar els joves amb una furgoneta, enguany ha calgut proveir un servei d'autocar, per tal que els joves es desplacin fins l'entitat.

A més dels projectes d'Unitat d'Escolarització Compartida l'Associació en presta sensible a la incorporació d'altres projectes que poden sumar al currículum amb els joves. Aquests projectes depenent de les necessitats i casuístiques del moment i de les possibilitats de finançament econòmic. Així doncs, pel curs vinent s'està treballant per la implementació d'un projecte per fer ioga amb els joves.

Tot i que la situació geogràfica de l'entitat no fa evident un contacte amb altres entitats, l'Associació té establert conveni amb algunes empreses de Banyoles,

principalment, que queden incorporades a dos projectes de la UEC: les pràctiques a empresa i el projecte ceballot, en què els nois venen el producte conreat a l'hort a restaurants.

8.1.2 Organització interna de la UEC

Equip educatiu

L'equip de professionals de la UEC compta amb: una persona a la direcció de l'associació, una persona que combina el suport a la direcció amb alguns espais d'intervenció amb els nois, quatre educadors i dos talleristes.

Des de la direcció és duen a terme les tasques de coordinació pedagògica i de gestió i organització dels recursos pels tres projectes d'Unitat d'Escolarització Compartida i de les altres activitats que es puguin dur a terme des de l'Associació. La persona que dirigeix l'associació és la cara visible per a tot allò l'afecta globalment. En el dia a dia les seves funcions es concreten en: l'organització dels horaris de les matèries, la cerca i justificació dels recursos per finançar els projectes, la dinamització de les reunions setmanals amb l'equip educatiu i el contacte amb altres UEC. La feina des de la direcció requereix d'alguns desplaçament: a Figueres – on hi ha l'altre UEC- , a Barcelona, on es fan les reunions amb altres UEC i a aquelles poblacions on s'hagi de fer present per reunions o trobades. En casos puntuals, com ara en la realització dels exàmens avaluadors de competències o en la celebració d'alguna festa també es fa present entre els joves.

La direcció compta amb el suport d'un professional amb un perfil polivalent. Aquest adquireix funcions relatives a l'administració, al suport de la direcció i també d'intervenció amb els joves. Concretament fa el control de l'assistència dels nois, coordina l'estona de menjador, fa el transport dels nois de Banyoles al migdia, que finalitzen la UEC abans i dinamitza un taller amb els joves.

Els educadors i talleristes són qui fan la intervenció directe amb els joves. Tant uns com altres es dediquen a alguna matèria instrumental o d'algun taller. Els educadors s'hi han especialitzat per sensibilitat pròpia, formant-se de manera autodidàctica, fent

algun curs o aprenent de l'experiència. I els talleristes són experts en una matèria molt concreta arran de la seva formació o trajectòria professional. Tant educadors com talleristes imparteixen aquestes matèries a tots els grups de Cancuní. Educadors i talleristes intervenen quotidianament amb els joves, participen de les reunions setmanals d'equip i es combinen els torns per acompanyar els nois en l'autocar del matí i del migdia i durant les estones d'esbarjo a Cancuní.

Els educadors, per això, tenen una tasca afegida. Cada educador té uns dotze alumnes assignats, aproximadament, dels quals exerceix com a tutor. Les tasques d'acció tutorial impliquen la reunió inicial d'acollida amb el jove i les famílies, tres reunions formals amb el jove per donar-los les notes a final de trimestre, i la gestió dels conflictes que puguin sorgir en el dia a dia. La tasca de tutor també implica la coordinació amb els Instituts i els equips d'atenció primària i, si s'escau, els equips d'atenció a la infància i adolescència.

Organització dels alumnes

A Cancuní s'atenen a uns quaranta-sis joves. Per al funcionament habitual del dia a dia els nois estan organitzats en sis grups fixos d'unes set o vuit persones. Tot i això, la naturalesa absentista dels nois fa que en nombre habitual de joves per grup sigui més aviat de cinc persones. És en aquests grups petits amb què realitzen tots els tallers i assignatures.

Un d'aquests sis grups funciona amb algunes particularitats. És tracta del grup de nois que prové de l'institut de Banyoles. Abans era l'ajuntament qui gestionava el projecte educatiu d'aquests nois. Ara el gestiona l'Associació de la Vall del Terri però n'ha mantingut algunes característiques que diferencien el projecte educatiu del grup de Banyoles respecte del de la resta. Aquest grup participa de les mateixes activitats que la resta però els dimecres, en comptes de venir al centre, els nois realitzen unes pràctiques a una empresa. A més, el projecte d'aquests nois contempla més hores d'escolarització a l'institut i per tant fan un horari una mica més reduït a la UEC i marxen una hora i mitja abans que la resta. Per tant, dins els sis grups que conformen

la UEC sempre n'hi ha un que està format pels joves que provenen de l'institut de Banyoles.

Pel que fa la resta, els criteris per formar grups són variats. Dels cinc grups restants n'hi ha un conformat pels finalistes. Són els joves que duen un o dos cursos a la UEC, que l'abandonen aquell curs i que tenen possibilitats d'obtenir l'acreditació. La idea del grup de finalistes és que puguin adquirir el rol de responsabilitat dins la UEC. A més, amb ells també es fa alguna activitat puntual diferent que poden prendre diferents sentits. Poden tractar-se de sortides especials que reconeixen al grup la trajectòria feta – com pot ser una sortida amb un veler-; com activitats amb un sentit formatiu especial per a joves que abandonen la UEC, com són les visites, xerrades i conferències relatives a l'assessorament formatiu i laboral.

Hi ha un tercer grup en què es troben els més petits. Allà s'agrupen les personalitats més infantils amb la idea de poder dur a terme un treball específic amb aquests nois que es troben en un altre moment maduratiu.

Pel que fa la resta de grups la prioritat és diversificar aquells joves que provenen del mateix institut i mateixos nuclis de convivència. Així doncs la separació d'aquells joves d'ètnia gitana que venen de Font de la Pólvora o dels joves que venen de Salt es converteix en el principal criteri. També es valorarà la complementarietat de personalitats i rols, sobretot amb els nois que ja coneixen d'anys anteriors. La idea és tenir grups heterogenis per treballar i trencar amb la idea de gueto que es crea en alguns col·lectius.

Cal tenir en compte que l'organització del grups no és un tema tancat. El primer trimestre sol ser de prova i es pot valorar fer algun canvi si hi ha algun noi que no ha quallat bé dins un grup. A més, al llarg de l'any van arribant joves que es van incorporant a un o altre grup en funció del que valori l'equip educatiu. I, s'és flexible amb els criteris establerts, considerant allò que sembla més adient als educadors en cada cas.

8.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants

Espai físic

La UEC Can Cuní deu el seu nom a la casa de pagès on primer es va ubicar. I, tot i que al llarg del temps ha canviat el seu punt d'ubicació, el nom de la primera casa on va ser, juntament amb el fet d'instal·lar-se en cases de grangers envoltades de camp ja forma part de l'ADN de l'entitat. Actualment es troba a uns terrenys del municipi de Palol de Revardit, fora del poble, en un espai en què, entre terrenys, camp i bosc hi ha alguna casa de pagès, i cases de particulars que aprofiten els exteriors per fer horts i fàbriques o empreses. Els edificis es troben força distants entre ells i tot i que hi ha autobusos interurbans per desplaçar-se entre el municipi i de població a població, el mitjà més habitual de desplaçament és el cotxe. L'únic lloc accessible per als nois a peu és una benzinera, situada a uns 500 metres i una fàbrica d'ous, de poc interès per als joves.

La UEC queda al davant d'una autovia amb més trànsit de camions que de cotxes. A l'entrada del recinte, hi ha un petit cartell de fusta penjat a la reixa on es pot llegir "Aula Taller Cancuní". L'espai que forma part de la UEC és molt ampli i hi ha una reixa que en marca els límits. A la part més propera a l'autovia s'hi troba la zona de l'hort: un llarg hivernacle de 400 m², un terreny cultivat i una caseta on guardar-hi les eines. El gran espai físic destinat a l'activitat d'hort fa justícia a la importància que té la pràctica a nivell curricular. Una mica més amunt hi ha una pista de futbol de sorra, una gran esplanada sense altra cosa que alguns arbres i taules de "pícnic" amb bancs incorporats. I, una mica més amunt, un espai amb una taula de ping-pong i uns porxos. A la part de més al darrera, a part d'un espai per deixar-hi els cotxes, hi ha un frondós bosc que marca el límit del recinte de la UEC per la part posterior. Tot aquest espai permet als joves gaudir dels esbarjos a l'aire lliure. I, tot i que el recinte es troba davant de l'autovia, les grans dimensions de l'espai permet la sensació de trobar-se immers a la natura. El soroll dels cotxes queda diluït per la grandesa de l'espai. I l'olor de camp se sobreposa al fum dels pocs vehicles que hi passen.

A més de l'amplitud que tenen els exteriors, el recinte compta amb dues cases. En una d'elles s'hi ubiquen les classes i tallers per als joves, l'altra és usada pels educadors.

Des de l'autovia hi ha un ample camí de sorra que deixa a la dreta l'hort, el camp i tots els exteriors i ressegueix un itinerari per arribar a les dues cases. En primer lloc es troba una casa de color teula on els nois fan classe. Unes lletres on hi posa "UEC Cancuní", juntament amb les cares dels nois pintades, fan la presentació de l'edifici, que va ser decorat pels nois fa uns anys des del taller de plàstica. La casa té una forma allargada i s'hi accedeix per una rampa o per unes escales, que permeten salvar el desnivell del terreny. Dins de l'edifici hi ha una aula amb taules, cadires i pissarra i una altra aula amb ordinadors. Són els espais on els nois hi fan les assignatures instrumentals. També hi ha una aula més espaiosa amb taules grans i tamborets que té les parets decorades amb els dibuixos i treballs realitzats al taller de plàstica i tecnologia, que els nois fan en aquesta sala. La planta de l'edifici és molt allargada i això fa que l'espai tingui un to fosc que contrasta amb els punts de llum que entra de les finestres. Aquestes tres aules, per fora, només es poden obrir amb clau, això fa minvar la dispersió i el moviment dels nois, que a vegades es queden per fora o es volen moure d'una aula a una altra. Al fons d'aquest mateix edifici hi ha un taller de mecànica molt professional que compta amb totes les eines especialitzades per exercir l'ofici i un o dos cotxes amb què treballar. El taller dóna a l'exterior i com que les portes d'entrada al taller són força grans, quan s'obren, l'espai del taller queda ampliat i es pot usar un tros de l'exterior per tenir-hi algun cotxe o fer-hi algun treball. Des de mecànica hi ha unes escales que arriben a un altell on s'ha disposat un espai amb penjadors i bancs per tal que els nois es puguin canviar per fer els tallers de mecànica i hort. A la part baixa de l'edifici també hi ha un espai de taller on els nois hi fan marqueteria.

Si se segueix aquest camí de sorra, al fons del recinte, en un terreny una mica alçat, s'hi troba un altre edifici. Es tracta d'una casa blanca que divideix el seu ús en dos espais. La planta baixa és on hi ha un ampli menjador i una cuina que usen els nois. Allà hi dinen i fan el taller de cuina. I, dimarts, és el lloc on es posen a repartir entrepans i suc a l'hora d'esmorzar.

Al pis de dalt només hi tenen accés els educadors. Es tracta d'un espai amb sales destinades a la gestió i la direcció. Allà és on el personal de direcció i administració hi passa la jornada. També és l'espai per rebre visites de fora, fer-hi reunions, trobades amb les famílies, o reunions amb professionals d'altres entitats. Aquest pis també compta amb una cuina, un menjador i ampli balcó en què els educadors fan l'esbarjo. Allà és on poden anar a fer un cafè o prendre alguna cosa quan no els toca vigilar el pati. Al menjador hi ha una taula on els educadors dinen plegats quan s'acaba la jornada i aprofiten per comentar com ha anat el dia de manera més informal.

Un dia a la UEC Cancuní

Tot i que l'hora oficial d'inici de les classes és a les 09:40, els educadors saben que a partir de les 09:00 comença la tasca amb els joves. Hi ha un educador, que a aquella hora acompanya els nois a la UEC, que amb un autocar va recollint els nois fent diferents parades entre les comarques de Pla de l'Estany i el Gironès. Per tant, és en aquest espai reduït en què tenen lloc els bons dies i el primer contacte dels joves amb la UEC. Quan l'autocar arriba a Cancuní els joves compten amb deu minuts d'esbarjo abans de començar les classes. I, després d'esbravar-se una estona per fora, els joves van entrant a les classes. Els horaris canvien cada setmana. I, per tal de saber quina activitat se'ls ha assignat, els joves han d'anar a consultar un horari penjat dins l'edifici on hi ha les aules. Com que no tots tenen l'hàbit incorporat és comú veure certa dispersió a primera hora del matí i cada cop que cal canviar d'una activitat a una altra. Alguns nois entren fàcilment a les aules però altres es demoren a fora i hi ha educadors que destinen uns minuts a agrupar els nois amb qui tenen programada activitat. La rotació de l'horari s'explica per les particularitats d'algunes assignatures que ofereix la UEC, essencialment de tres. Per una banda, el taller de mecànica, que s'imparteix de manera intensiva de dilluns a dijous, de manera que cada grup passa pel taller una setmana de cada sis. En segon lloc pel projecte Ceballot, que consisteix en la gestió d'un hort. I, per tal que tots els grups puguin participar en les diferents tasques (el treball a la terra, la distribució del producte i les tasques administratives), convé que no hi hagi un horari fixe. Per últim, l'activitat d'entorn, una sortida emmarcada en

l'assignatura de ciències. L'educador responsable marxa cada setmana durant tot el matí de dimecres a fora. Per això, la pràctica també exigeix d'una rotació.

La resta d'assignatures s'adapten a la mobilitat que aquestes requereixen. El currículum combina assignatures instrumentals amb tallers. I l'horari comprèn de 09:30 a 14:20 i es divideix en quatre franges horàries mediades per tres patis.

Ara bé, depenent de la naturalesa de la matèria la durada varia. Les sessions d'instrumentals o les sessions de darrera hora del matí sempre són més curtes. Es tracta d'un horari intensiu que mira de sintonitzar el moment del dia i el cansament dels joves amb l'exigència i esforç que els suposen les assignatures.

Els nois aprofiten l'entorn privilegiat per descansar durant els moments de pati. Sempre hi ha dos educadors assignats que són amb ells. Els dimarts el grup que fa taller de cuina prepara entrepans per repartir-ne un a cada jove a l'hora de l'esbarjo. Aquell dia, al menjador on dinen els nois, es disposen unes taules en forma de mostrador. Els nois que han fet el taller es vesteixen amb barrets i davantals de cuina i els seus companys fan filera rere la taula per recollir l'entrepà i la beguda.

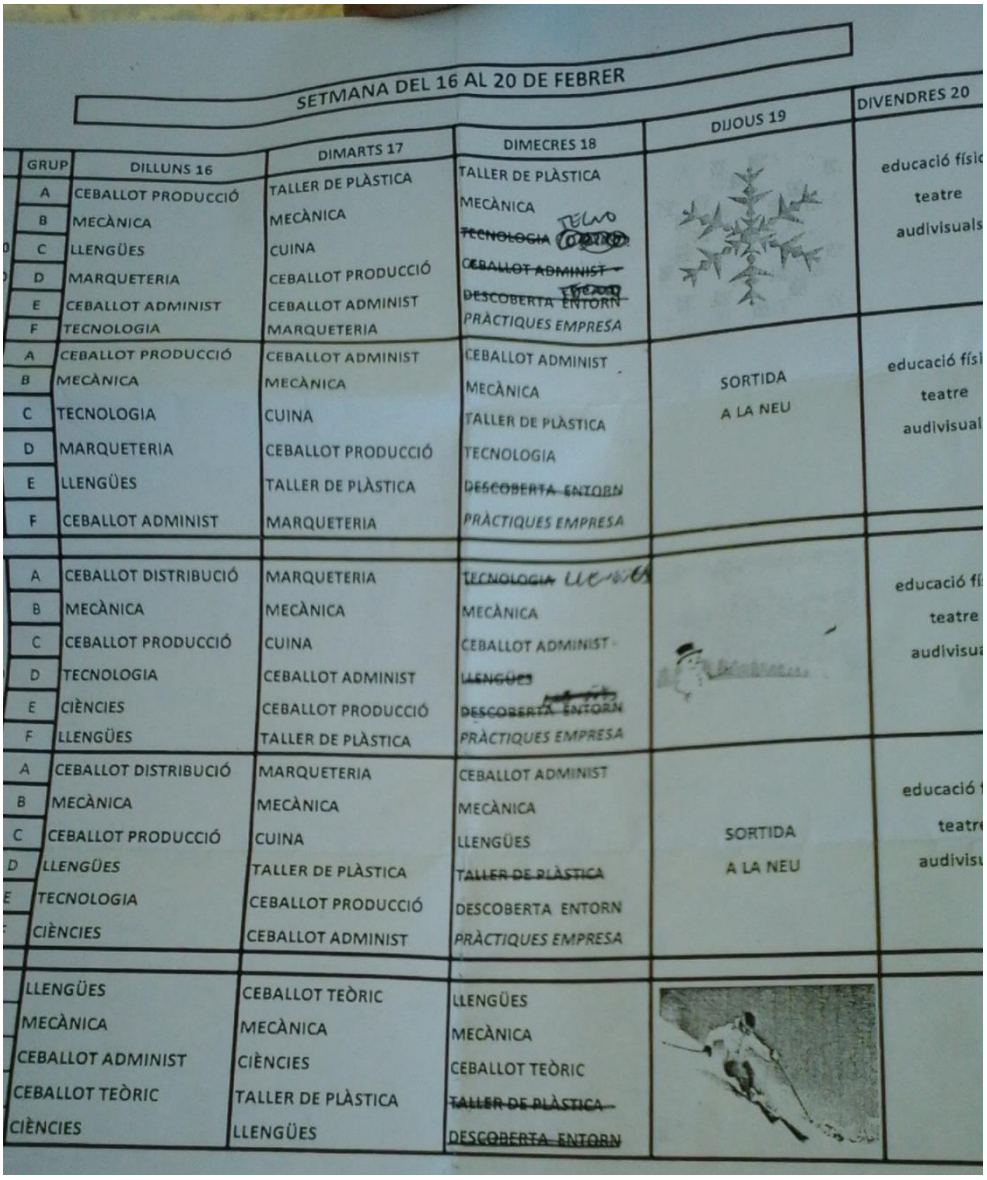
Els nois ja saben que a les 14:20 es plega puntualment. El Txelas, la persona que s'encarrega del menjador, ja els espera amb les safates preparades als llocs en què cada noi ha de seure. Els rep a la porta per anar-los ubicant. La gana que tenen els joves i la diligència del Txelas, que té ja totes les safates preparades, fa que l'entrada al menjador sigui molt àgil. A mesura que van acabant de dinar els nois poden sortir a l'exterior on tenen uns minuts d'esbarjo fins que l'educador que els acompanyarà durant el transport de tornada a casa baixa a buscar-los. Mentrestant, els educadors dinen al pis de dalt, aprofiten per tenir una estona d'equip més informal en què xerrar i valorar el dia.

El divendres la dinàmica funciona de manera diferent. En l'últim dia de la setmana s'aglutinen les activitats d'esport, teatre i audiovisuals. Aquell dia tampoc es respecten del tot els grups naturals que funcionen normalment. Generalment tres grups estan assignats per anar a fer esport al pavelló municipal de Palol de Revardit i dos per

quedar-se a Cancuní i veure una pel·lícula i fer teatre. Tot i això hi ha certa flexibilitat per tal de garantir que al pavelló hi ha prou nois com per fer equips esportius.

El dia acaba amb la tornada a casa amb l'autocar. Depenent de com hagi anat el dia i de les dinàmiques que s'hagin creat entre ells el transport serà més tranquil o més agitat.

Aquesta rutina es trenca quan se celebren festes – com la Castanyada, Carnaval i St. Jordi-; un cop al trimestre per fer una sortida tots junts – a la neu, a la platja o al camp-;pels dies especials de maig, en què treballen al voltant d'un centre d'interès durant tres dies; i un dia a l'any que solen rebre algunes xerrada formativa, sobre drogues, bulling o temes d'interès pels adolescents.



SETMANA DEL 16 AL 20 DE FEBRER

GRUP	DILLUNS 16	DIMARTS 17	DIMECRES 18	DIJOUS 19	DIVENDRES 20
A	CEBALLOT PRODUCCIÓ	TALLER DE PLÀSTICA	TALLER DE PLÀSTICA		educació físic
B	MECÀNICA	MECÀNICA	MECÀNICA		teatre
C	LLENGÜES	CUINA	~~TECNOLOGIA~~		audivisuals
D	MARQUETERIA	CEBALLOT PRODUCCIÓ	~~CEBALLOT ADMINIST~~		
E	CEBALLOT ADMINIST	CEBALLOT ADMINIST	~~DESCOBERTA ENTORN~~		
F	TECNOLOGIA	MARQUETERIA	PRÀCTIQUES EMPRESA		
A	CEBALLOT PRODUCCIÓ	CEBALLOT ADMINIST	CEBALLOT ADMINIST		
B	MECÀNICA	MECÀNICA	MECÀNICA	SORTIDA	educació fís
C	TECNOLOGIA	CUINA	TALLER DE PLÀSTICA	A LA NEU	teatre
D	MARQUETERIA	CEBALLOT PRODUCCIÓ	TECNOLOGIA		audivisual
E	LLENGÜES	TALLER DE PLÀSTICA	~~DESCOBERTA ENTORN~~		
F	CEBALLOT ADMINIST	MARQUETERIA	PRÀCTIQUES EMPRESA		
A	CEBALLOT DISTRIBUCIÓ	MARQUETERIA	~~TECNOLOGIA~~		
B	MECÀNICA	MECÀNICA	MECÀNICA		educació fí
C	CEBALLOT PRODUCCIÓ	CUINA	CEBALLOT ADMINIST		teatre
D	TECNOLOGIA	CEBALLOT ADMINIST	~~LLENGÜES~~		audivisua
E	CIÈNCIES	CEBALLOT PRODUCCIÓ	~~DESCOBERTA ENTORN~~		
F	LLENGÜES	TALLER DE PLÀSTICA	PRÀCTIQUES EMPRESA		
A	CEBALLOT DISTRIBUCIÓ	MARQUETERIA	CEBALLOT ADMINIST		
B	MECÀNICA	MECÀNICA	MECÀNICA		educació
C	CEBALLOT PRODUCCIÓ	CUINA	LLENGÜES	SORTIDA	teatr
D	LLENGÜES	TALLER DE PLÀSTICA	~~TALLER DE PLÀSTICA~~	A LA NEU	audivisu
E	TECNOLOGIA	CEBALLOT PRODUCCIÓ	DESCOBERTA ENTORN		
	CIÈNCIES	CEBALLOT ADMINIST	PRÀCTIQUES EMPRESA		
	LLENGÜES	CEBALLOT TEÒRIC	LLENGÜES		
	MECÀNICA	MECÀNICA	MECÀNICA		
	CEBALLOT ADMINIST	CIÈNCIES	CEBALLOT TEÒRIC		
	CEBALLOT TEÒRIC	TALLER DE PLÀSTICA	~~TALLER DE PLÀSTICA~~		
	CIÈNCIES	LLENGÜES	~~DESCOBERTA ENTORN~~		

Exemple horari setmanal

Els educadors

Enguany, l'equip educatiu que constitueix la UEC Cancuní són: la Carme Antó, a la direcció de l'Associació, el Manuel ("Txelas"), fent tasques administratives, de suport a la direcció combinades amb estones d'intervenció amb els joves. Pel que fa els educadors que actualment estan amb els joves són la Concepció, el Xevi, l'Oriol, el Jordi, el Riqui i la Vanessa. Tots ells miren d'acostar-se als joves dia rere dia. I, rere aquesta trobada amb els adolescents hi trobem diferents personalitats, maneres de fer, trajectòries i formacions.

N'hi ha que comparteixen una història de vida lligada a la comarca gironina, on el camp o la tranquil·litat del poble ha estat el seu medi de creixement; n'hi ha d'altres que han arribat fa poquet o ja fa uns quants anys de la ciutat de Barcelona, i s'han anat fent a un altre ritme i estil de vida al que porta les poblacions de Girona. Alguns, fins i tot, han fet un canvi radical, passant de pisos enmig de l'agitació urbanística a cases apartades de les poblacions, on aprofitar els recursos naturals i endinsar-se en el món de l'horticultura. També hi ha una gran diversitat pel que fa la generació de la qual provenen, alguns amb més i llarga trajectòria i altres que han aterrat en el món professional recentment. També entren en joc diferents formacions. Tant en l'àmbit de l'educació: magisteri, pedagogia i educació social i experiències professionals variades que acompanyen a aquesta formació – a escoles, Centres Residencials d'Acció Educativa...- Com també pel que fa formacions de persones que provenen d'altres àmbits de coneixement, com és el cas dels talleristes. Pel que fa al Riqui, ha crescut en un taller de mecànica i ha rebut formacions en l'ofici, i ara posa aquest coneixement al servei dels nois; i la Vanessa, que ve de la formació d'història de l'Art.

L'equip educatiu està obert a les propostes d'innovació pedagògica que es facin, i des de la direcció s'acullen i incorporen amb certa agilitat si es presenten en el marc d'un projecte viable.

Els joves

Tots els joves que van a Cancuní són nois. I, en una edat adolescent en què tot el que té a veure amb el món femení desperta els sentits i atenció dels nois, tots lamenten l'absència de noies al centre.

La majoria d'aquells qui hi acudeixen, si bé són fills d'immigrants, han nascut a les comarques gironines. I, el domini del català amb les varietats dialectals de la província fa evident el procés d'un col·lectiu que ja ha crescut i s'ha escolaritzat en el territori gironí. És comú sentir: "nano", "què coi dius? ", "no ho he fet pas". Molts dels joves tenen entorns familiars en què es parla castellà. Per tant, ambdues llengües conviuen de manera molt normalitzada a la UEC. I, hi ha algun noi que, al domini del català i castellà s'hi suma el coneixement del francès, ja que prové del país veí; o de l'àrab o berver, que de vegades també se sent en les converses entre els nois.

Tot i que els grups fixes amb què es mouen són amb qui passen la majoria del dia, és en els esbarjos quan es veuen els grups naturals formats per identitats, maneres de fer, afinitats o, fins i tot, lloc de procedència. En aquest sentit, el grup fixe que més identitat té com a grup és el Grup de Banyoles. Ja sigui perquè no comparteixen tantes estones amb els altres o perquè tots formen part de la mateixa població. Pel que fa la resta dels nois, durant els esbarjos és comú veure el grupet de nois d'ètnia gitana compartint palmes i cançons. Hi ha nois que amb facilitat busquen i s'apropen als educadors per establir-hi conversa o bromejar. I n'hi ha d'altres als quals els agrada seure al porxo mentre fumen, amb una posició una mica xulesca. N'hi ha d'altres més independents o amb menys ganes de relació que aprofiten per treure els mòbils i els cascos. També n'hi ha amb més ganes de jugar, que s'agrupen per fer bromes, protagonitzar batalletes entre si i fer alguna corredissa pel camp.

La llibertat que els proporciona el fet d'estar en un espai gran i natural i poder fer-hi temps d'oci també els proporciona el repte de gestionar-la. Per això, en aquests espais més lliures també solen haver-hi més disputes.

Ara bé, hi ha activitats, com el futbol, el futbolí, una estona de música ,una conversa en què fardar dels seus “èxits” amb noies, o una estona de xerrada portada per algun educador, que sol enganxar i aglutinar a tots els joves.

El fet que visquin en diferents poblacions fa que els nois no tinguin massa relació fora del centre.

8.1.4 Estil educatiu

La relació entre educadors i joves

A Cancuní tots els joves tenen algun tipus de tracte amb cada educador. Això queda garantit en una organització horària en què els nois van passant per les mans dels diferents educadors, que s'han especialitzat en un taller o assignatura específica. També pel fet que els educadors s'organitzin per anar rotant en el rol d'acompanyar els nois en el transport amb autocar i estar amb ells a l'hora de l'esbarjo. Per tant, a nivell organitzatiu els educadors compten tant amb espais més formals en què hi ha activitat dirigida, com amb espais més informals, com l'autocar i l'esbarjo, per conèixer i relacionar-se amb els joves.

Tot i que el contacte estigui assegurat, la intensitat i constància en les relacions que hi mantenen és molt variable. Es donen diferents factors que ajuden a entendre la discontinuïtat amb què es dibuixen aquestes relacions. Per una banda, el fet que l'horari variï setmana rere setmana fa que el jove participi amb una intensitat molt variada a les diferents activitats. És habitual que un noi comparteixi moltes hores amb un educador durant una setmana i no hi coincideixi en cap franja horària en una altra. Succeirà també en les franges horàries informals en què no hi ha activitat dirigida. Els educadors fan torns quinzenals per fer els acompanyaments a l'autocar i a l'esbarjo. Així, mentre durant dues setmanes aquests educadors tindran moltes excuses, espais i oportunitats per acostar-se els nois en els seus àmbits més lúdics, durant d'altres aquest acostament quedarà a la voluntat i gràcia de cada educador.

Un segon factor clau en la creació de vincles entre joves i educadors serà el tarannà propi de cada educador. La sensibilitat i voluntat de cada professional per buscar un contacte proper amb els nois, sumar-se als seus jocs, xerrades i bromes, en contrast amb l'adopció d'actituds més distants, rectes i rígides també serà un important factor que marcarà el tipus de relació que estableix cada educador amb els nois. Dins les possibilitats de relació que els ofereix l'horari, l'activitat i la dinàmica del dia a dia, cada educador buscarà més o menys oportunitats d'acostament i intercanvi amb els joves. I

es poden percebre educadors que tenen una relació més fluïda amb els joves. Educadors amb qui els joves se senten més propers, amb qui hi ha més estones per fer broma i riure plegats, a qui busquen per xerrar de les seves coses i amb qui es veuen compartint més aficions.

I, potser amb una influència més discreta, una altra variable que influirà en el tipus de relacions que es gestin entre joves i educands serà el tipus d'activitat que dinamitzi cada educador. Les classes i tallers que duen a terme els educadors els posaran més o menys facilitat en el treball de les relacions entre els joves. Mentre que hi haurà educadors que comptaran amb activitats a l'aire lliure, que impliquin un dia sencer o sortides a l'exterior, d'altres hauran construir aquests vincles en l'espai d'aula tradicional, amb més limitacions pel que fa el sorgiment d'espais de conversa, d'acostament individual i de vivències lúdiques plegats. Tot i que conforma un factor menys rellevant en el dibuix de les relacions, quan una assignatura es dugui a terme en un medi molt diferent, aquest factor pren rellevància. Així, si contrastem les possibilitats relacionals que dóna una classe instrumental en l'espai d'aula i tot un dia fent una excursió en un espai natural, s'evidencia aquesta diferencia.

Per altra banda, les possibilitats de relació entre educadors i joves s'hi juguen pràcticament tot en aquest horari molt pautat per l'arribada i la marxa amb el transport. La ubicació de la UEC, la dependència del transport i el fet que educadors i joves visquin en diferents poblacions fa que la disponibilitat per acollir les demandes dels nois quedin reduïdes a l'horari estricte de la UEC. Per tant, les possibilitats dels nois d'establir conversa abans de començar o, sobretot, en marxar de la UEC, queden molt limitades.

Tal com hem presentat, tots els educadors tenen relació amb tots els nois. I, per tant, el tutor no té un paper molt diferenciat a nivell relacional amb el jove. Sí que tindrà un paper distingit quan es donin conflictes o hi hagi temes específics a abordar. En aquests casos el tutor aprofitarà estones d'esbarjo o moments en el transcurs de les activitats per parlar amb el jove. Com que el tutor passa tanta estona amb els nois com

la resta d'educadors es valorarà tenir una comunicació intensa entre educadors que permeti comptar amb les diferents perspectives, sobretot a l'hora d'abordar conflictes.

Paper dels iguals

El funcionament habitual dels nois i noies de la UEC és en el petit grup d'iguals amb què comparteixen el dia a dia. És en aquests microgrups en què els nois i noies duen a terme les diferents activitats, assignatures, tallers i sortides. I, per tant, es troben junts fent les classes de català, treballant a l'hort, compartint tota una setmana al taller de mecànica, dibuixant al taller de plàstica i fent les excursions de ciència. Es tracta, doncs, d'un element d'estabilitat i continuïtat dia a dia i setmana rere setmana al llarg de tot el curs a la UEC.

Ara bé, el fet que el grup no tingui cap adult assignat, és a dir, que no hi hagi cap educador que acompanyi el grup al llarg del dia ni que en sigui el responsable, fa que molta responsabilitat de gestió recaigui en aquelles dinàmiques que es puguin formar en el quotidià i que es van acumulant al llarg del dia en el propi grup. Mentre que el temps i l'espai de convivència i activitat conjunta és molt intens i elevat, els grups no compten amb espais per regular, reflexionar i resoldre conflictes que s'hagin pogut generar al llarg del dia. I, tot i que cada educador empra eines per vetllar per un bon clima dins de cada grup durant la seva franja horària, la intervenció queda molt vinculada a l'acció i conflicte del moment. I, per tant, costa abordar els conflictes amb la globalitat i complexitat de tot allò que es mou en grup durant tot un dia i que es pot anar acumulant durant setmanes i mesos. Lligat a això, queda una sensació de poc recolliment davant el fet que els nois es moguin sols a l'arribada, per moure's de classe, de taller a taller, etc.

Per això, a la vegada que hi ha una aposta per la convivència en nuclis de iguals, aquests grups i les relacions que s'estableixen entre els membres presenten una certa fragilitat. No està assegurada una vinculació sana amb el grup ja que les relacions queden a la mercè dels rols i tarannàs que coincideixin en un grup. Mentre que hi haurà grups en què més o menys s'han consolidat relacions d'amistat i ajut i en què cadascú ha agafat un rol acceptat i positiu pel grup, en d'altres hi ha persones en

contínua disputa, grups en què s'han format "bàndols" permanents o persones que s'han convertit en el blanc del grup.

Fora del grup petit hi ha espais en què conviuen tots els joves de la UEC. El moment de transport, totes les franges d'esbarjo i els àpats fan que tots els nois puguin tenir moments d'intercanvi i coneixença entre si. Aquesta convivència amb el grup gran es genera sempre en espais en què no hi ha activitat dirigida. Com que els nois es troben en un espai gran i sense pautes de conducta, aquells qui no tenen prou autonomia per gestionar-ho fomenten relacions pocs sanes. Mentre que molts fan de la baralla i el conflicte una forma de relació lúdica, a alguns els costa diferenciar el límit o, simplement, busquen traspassar-lo. Per això no és estrany que hi hagi alguna disputa en aquests espais, sobretot si els nois estan avorrits. Els dies que els joves s'animen a passar l'estona d'esbarjo fent partits de futbol o jugant al ping-pong, es relaxa i saneja l'ambient, que és veu més pautat.

Per tant, les relacions entre els joves en general es donen en un marc de *laissez faire,* amb poca participació dels educadors, que intervenen quan el conflicte o disputa esclata i cal posar-hi mesures.

Gestió de la norma

L'equip educatiu considera que hi ha una sèrie de formes i maneres d'estar dels joves a l'hora de relacionar-se els uns amb els altres i amb els educadors així com en implicar-se en les activitats proposades que afavoreixen la convivència; mentre que d'altres l'entorpeixen. I la norma va molt vinculada a respectar aquestes formes que permeten gaudir d'una bona dinàmica grupal i de treball. S'entén que parlar de manera tranquil·la i respectuosa, participar de la dinàmica que es proposa, no tenir actituds desafiants, tractar bé el material, procurar que hi hagi un bon clima general, no insultar-se els uns amb als altres, no respondre de manera impertinent i no treure el mòbil en moments de feina són el tipus d'actituds que els joves han de tenir. Totes aquestes actituds sovint es donen per sabudes i, si bé no s'expliciten, es pressuposen sota el paraigües del fet de tenir una conducta positiva i un comportament respectuós.

Sota el "titular" general de tenir un bon comportament, cada educador exigirà en funció de consideracions pròpies. Sent més o menys meticulós amb les formes d'expressar-se i parlar, amb el fet de treballar en els tallers o amb les faltes de respecte entre companys. Cadascun d'ells posarà l'èmfasi en un o altre aspecte de la normativa que li sembli més rellevant. I, per tant, la transgressió de la norma estarà lligada a una certa subjectivitat del criteri de cada educador.

Pel que fa a la manera de gestionar el clima perquè es compleixi la normativa podem diferenciar dos estils adoptats entre els professionals. Per una banda intervindran de manera intensa ajudant els nois a regular la conducta, donant-los pistes del que se n'espera i oferint-los eines que els permetin aferrar-se a altres ocupacions allunyant-los de la transgressió de normes. Algunes mesures o tipus d'intervenció que realitzen els educadors que opten per aquest estil són: la creació d'un medi dens en rutines, l'exigència amb la feina, el fet de deixar clar els objectius o les tasques a complir, el constant intercanvi entre educador i jove, l'ús de la ironia i l'humor per desbloquejar situacions de potencial conflicte i una flexibilitat mesurada que fa sentir al jove que es troba en una relació consensuada, que es té en compte el seu estat anímic, els seus interessos i les seves preocupacions.

En l'altre extrem hi trobaríem els educadors amb una posició més permissiva. Es tracta de professionals que opten per una baixa intervenció i poc establiment de pautes als joves que queda compensat amb un alt exercici de la punició quan apareix el conflicte. Aquest estil d'educadors creen un medi molt relaxat pel que fa la feina exigida i les pautes donades, un medi en què s'atorga una extrema flexibilitat als nois i on tampoc no hi ha gaire intercanvi relacional entre educadors i educands. En aquests medis menys pautats sol aparèixer més conflicte per parts dels joves, als qui els costa gestionar aquesta llibertat. Quan els educadors han de trencar amb aquesta posició més neutral per afrontar un conflicte ja sol ser per fer una intervenció en forma d'advertiment o sanció directe.

Si bé el punt de partida quant a la manera de gestionar el clima i els punts i aspectes en què ser més exigents poden ser variables, sí que hi ha un cert consens sobre les

conseqüències que té un comportament considerat positiu i un deconsiderat negatiu. Les mesures que es prenen quan es considera que s'ha transgredit una norma tindran forma de sanció; i les mesures que es prenguin en aquells comportaments que destaquin per un bon acompliment de la normativa es traduiran en un reforç positiu que sol presentar alguna materialització.

Pel que fa les conseqüències d'un comportament negatiu, la filosofia, recorregut, i tipus de intervencions a realitzar es concreten en el següent: S'entén que per participar de la comunitat de Cancuní cal tenir una actitud que afavoreixi la convivència i el treball i, que si no s'està preparat per assumir tal responsabilitat caldrà apartar-se'n temporalment. Per això, davant les advertències contínues cap a una persona que llança pedres, que no treballa en un taller, que no fa cas de les indicacions que se li donen, que molesta els companys, que respon malament o que té mal comportament a l'autocar, la sanció més usual serà la d'abandonar temporalment la dinàmica habitual. Apartar-se durant uns minuts de l'activitat, tornar amb transport públic (en compte de fer-ho amb l'autocar), marxar cap a casa el que queda del dia o quedar-s'hi alguns dies són les sancions més comunes que es posen. Depenent de la gravetat de la conducta i, per tant, del grau de la sanció participaran més o menys educadors en la presa de decisió. Quan la punició impliqui només la franja horària de l'educador que la imposa, tindrà l'autonomia per gestionar-la; quan impliqui més d'una franja horària o el fet d'anar a casa, caldrà comunicar-ho al tutor del jove, qui tindrà veu per ratificar o reconsiderar el càstig; i, normalment, les mesures que impliquin estades més llargues d'un dia a casa comptaran amb diàleg entre l'equip educatiu. Tot i això, hi ha un respecte generalitzat per l'opció o criteri de l'educador que ha tingut el conflicte amb els nois.

Dins d'aquest marc comú hi tindran cabuda les sensibilitats d'educadors que apostin per mesures reparatives, en detriment de les punitives, sempre que sigui possible. Reparar alguna cosa feta malbé, demanar disculpes, recuperar la feina en algun altre moment o comprar alguna cosa que s'ha agafat sense permís seran exemples del tipus de mesures reparatives per les quals opten alguns dels professionals.

També hi ha una aposta per un tipus d'intervenció quan els nois s'han comportat segons els patrons esperats. És comú que educadors tant d'un estil com de l'altre facin un reforç positiu, que sol tenir una materialització, per premiar el bon comportament. Les llaminadures després de l'estona d'hort, una estona lliure als ordinadors després de classe, anar al supermercat a comprar alguna cosa després d'haver repartit la collita per als restaurants o anar a prendre una coca-cola després d'una sortida d'entorn són maneres amb què els educadors incentiven i reconeixen el tipus de dinàmica pels quals vetlla l'entitat.

Concepció de l'aprenentatge

Els joves provenen de contextos en què la visió academicista del coneixement ha estat l'eix principal en el seu procés d'aprenentatge. A Cancuní es vol defugir d'aquest concepte apostant pel desenvolupament de projectes en què el coneixement es concep de manera transversal, el rol dels joves esdevé molt més actiu i l'aula mira de contextualitzar-se, ubicant l'aprenentatge en un entorn real.

El projecte de Ceballot (hort) i les pràctiques a empresa són per excel·lència projectes que promouen aquest estil d'aprenentatge. Però també ho són els projectes de mecànica, les descobertes d'entorn o alguna sortida especial, com pot ser una sortida en veler. En totes elles podem veure materialitzats els tres mecanismes pedagògics exposats.

Per una banda veiem que el coneixement s'aborda amb més complexitat i se supera la visió tant fragmentada que suposen les assignatures. En els projectes esmentats es treballen processos relatius a les matemàtiques, a la llengua, a l'aprenentatge d'un taller i a habilitats socials a propòsit d'una problemàtica que es planteja: produir fruita per a un restaurant, muntar un motor, treballar en una empresa o conèixer un medi determinat. A tall d'exemple, en els projectes de mecànica podem veure com els nois han de conèixer i usar amb agilitat les diferents eines, escriure els processos que se segueixen per al muntatge i desmuntatge dels diferents elements del cotxe, prendre

mesures de les diferents peces, comprendre unes instruccions de motor i desenvolupar processos lògics i d'ordre estructurar la feina a fer.

En segon lloc tots ells situen els joves en un rol diferent al d'estudiant. Els nois queden implicats en el procés des de la posició d'un treballador, d'un empresari, de ciutadà, de tallerista o d'algú que visita una zona amb un valor històric i natural. I, per tant, la motivació d'aprenentatge ja no és tant sols acadèmica, sinó que compta amb una dimensió personal, social o comunitària. Això permet als joves implicar-se d'una altra manera en l'aprenentatge i sentir-s'hi més vinculats o, si més no, tenir una experiència de vinculació a la comunitat a través del treball, de la relació amb entitats o del coneixement de l'entorn.

En tercer lloc, i reforçant la idea d'un procés que transcendeix el sentit academicista de l'aprenentatge, aquests projectes no es duen a terme als espais d'aula tradicional, sinó en medis contextualitzats: el camp, els restaurants, l'hort, els volcans, les empreses o el taller de mecànica. Es tracta d'espais que donen sentit a un procés. No es tracta de laboratoris on pensar i imaginar teories sinó que es tracta de llocs on treballar directament amb allò que s'estudia. Tota aquesta concreció dóna als joves una tangibilitat i sentit a tot allò que fan que contribueix a motivar-los.

Sens dubte, aquest tipus de projecte és on hi ha posat el focus a la UEC Cancuní. És al voltant d'aquests projectes que giren els horaris i en els quals es disposa una exigència per tal de treballar el fet que aquests nois siguin capaços de desenvolupar-se en entorns reals. I també perquè l'experiència positiva en aquests entorns els obri nous horitzons i els reconciliï amb activitats formatives i laborals.

Tot i això, també es conceben espais per a l'aprenentatge de llengües instrumentals o tallers sense una pretensió tant professionalitzadora. En aquestes franges els educadors rebaixen notablement l'exigència demanada. Són espais i medis que els nois solen rebutjar. Per tant, els educadors miren de realitzar-hi tasques concretes i senzilles. Consideren que molts d'aquests aprenentatges queden incorporats en diferents tallers i projectes. En són exemples les matemàtiques en el projecte de

ceballot i la lectura i comprensió amb el tractament de receptes al taller de cuina. Per això en aquests espais s'és molt curós amb els nivells d'exigència que es demanen. Allò prioritari és crear un medi flexible i relaxat que permeti els joves estar serens.

8.2 Pràctiques educatives

8.2.1 Ceballot: la gestió d'un hort.

Un projecte de debò

Els colors de l'hivernacle i de l'hort van variant segons el mes de l'any que sigui. Fins ara els exteriors estaven plens de calçots i l'hivernacle, de tot tipus d'enciams i cebes. Ara els terrenys de fora estan preparats per ser replantats i a dins l'hivernacle hi ha unes bledes molt llargues i les primeres tomaqueres comencen a donar fruit. També hi han afegit color les flors que han plantat els joves de Cancuní.

L'activitat de Ceballot ha adquirit una importància central com a activitat a Cancuní. Els nois participen cultivant i recol·lectant vegetals i fruites, distribuint-los pels restaurants i portant el recompte dels ingressos que els proporciona l'hort, amb què realitzaran una sortida a final de curs. Tots els grups estan implicats en aquest procés que compta amb l'acompanyament de dos educadors.

L'Oriol acompanya els nois en aquest espai de contacte amb la terra. L'educador, d'ençà que és responsable de l'hort s'ha convertit en un expert en la matèria. L'experiència quotidiana, les formacions que aquests curs està rebent sobre horticultura ecològica i les visites esporàdiques del Joan, el pagès que abans es responsabilitzava de l'hort li són eines bàsiques. Tot plegat, juntament amb la seva sensibilitat i inquietud pel tema l'han fet un expert de l'hort, a l'alçada de les possibilitat que els ofereix l'espai privilegiat amb què compten per a la gestió d'un hort de debò.

L'hivernacle permet als joves fer activitat encara que les condicions meteorològiques no acompanyin. Avui plovisqueja però el grup està decidit a anar a treballar. L'Oriol felicita la seva empenta i els dóna unes llaminadures abans de començar. "Així m'agrada...n'hi ha que amb quatre gotes ja s'espanten!" L'activitat comença a la caseta on els nois es posen un mono i unes botes. Tot i que la majoria vénen a Cancuní preparats per embrutar-se i deixen les elegàncies per fora, portar un bon equip els permet asseure's a terra, usar la mànega i posar-se còmodament a treballar sense

preocupar-se per quedar enfangats. Estan a la caseta i l'Oriol fa veure a un dels joves que s'ha posat l'armilla a l'inrevés. El jove diu que li és igual i li demana a l'Oriol que li estiri els tirants. L'Oriol els hi estira molt fent broma. *"Ayyy…!"-exclama el noi rient.*

Els nois baixen les escaletes i pel caminet que els condueix a la zona on hi ha l'hort, l'hivernacle i una caseta on hi guarden les eines. El grup que estrena hort a primera hora del matí ha de fer una parada obligatòria al lloc on guarden el material. L'Oriol demana als dos joves que han entrat a la caseta que agafin una pala, una aixada, una fanga, un ganivet i alguns guants. L'educador dóna el carretó als qui s'han quedat a fora, perquè les vagin posant bé. Amb el carretó tots marxen cap a l'hivernacle vigilant de no trepitjar els camps de cultiu que tenen a l'esquerra. Abans d'entrar-hi l'Oriol els ensenya unes bledes que estan quedant molt petites. I, en entrar a l'hivernacle, l'educador també els mostra com els ratolins s'han menjat les llavors de carbassó del planter. Els nois s'indignen i l'educador els parla sobre la importància d'estar molt atent al procés de les verdures i hortalisses. Aquí un no és pot despistar!! I, afegint un to de broma, que caracteritza a l'educador els diu: "clar, estàvem tots de carnaval...a més em van veure a mi disfressat de ratolí...i van pensar: ah sí?, ara veuràs!" Els nois riuen però segueixen enfadats amb el ratolí, al que es proposen enxampar. Com que per l'hort hi passen molts grups i cadascun aporta alguna cosa a l'educador li agrada dedicar els primers minuts a ubicar-los en l'estat general en què es troben les plantacions. "Mireu, aquestes bledes van molt tard", "ahir vam trasplantar la figuera amb el grup D", "aquests enciams els va plantar massa junts", "hauríem de treure les males herbes d'aquí..". El paisatge canvia constantment i l'educador valora fer-los conscients de com el treball que cadascú fa a l'hort forma part d'un conjunt més gran. Els nois contemplen dia a dia l'evolució i els canvis palpables fruit del treball de tots.

Treballant per a la terra

Després de saber les novetats de l'hort, comença el rutinari passeig per l'hivernacle. L'Oriol camina pel passadís central de l'hivernacle mentre es va aturant davant de les parcel·les que requereixen treball. El procediment sempre sol ser el mateix. Es fa una parada davant cada tasca, l'Oriol l'explica allò que cal fer mentre l'exemplifica i un o

dos dels joves a qui els ve de gust es queden a dur-la a terme mentre continua el "passeig" amb la resta. A primera hora, sobretot els dilluns i dijous, la feina se centra a recollir tot el producte que ja està a punt per vendre's. En altres dies o moments el tipus de tasques que es fan són diverses: preparar planters, treure les males herbes, podar arbres, passar l'apicultor per preparar un terreny, etc. És difícil qüestionar les tasques que cal fer perquè és la terra la que marca el ritme. Tot i això, l'Oriol els deixa triar la feina que més de gust facin i no els exigeix un nivell de producció determinat, convençut que una bona experiència en contacte amb la terra és rehabilitador per als joves.

Cada noi s'ha situat en una d'aquestes tasques. Només queda l'Elías. L'Oriol l'anima a treure les cebes, sabent que exigeix un tipus de treball físic que li agrada. L'educador li fa una d'exemple mostrant-li com ha de manejar i clavar la fanga al terra i després treure-la. L'Elías mira atentament amb moltes ganes d'agafar l'eina i començar a treure cebes. És un dels nois que més connectat se sent a l'hort. Tot i que té serioses dificultats per mantenir-se serè en la resta d'espais, quan és a l'hort es vincula a l'activitat d'una manera especial. Es concentra amb la terra i els fruits i descarrega la seva energia abocant-la al que la terra necessita. Per això, des de l'equip educatiu s'ha acordat que l'Elías pugui assistir a hort un dia extra a la setmana.

L'Oriol sap que el contacte amb la terra pot tenir un valor terapèutic. Que quan els nois entren en sintonia amb el que fan aprenen a treballar per a la terra i no per a ells. I que aquest descentrament els ajuda a estar bé amb si mateixos. Com que cada vegada els coneix més, mira d'oferir-los tasques que els ajudin a fer aquesta connexió amb l'activitat d'hort i amb la terra.

Avui els nois han anat a comprar llavors i flors. En Kamal[11] de seguida s'animarà a plantar les flors. Mentre que les tasques dures no li atreuen gens, tot allò que exigeix cura, paciència, delicadesa i estètica l'enganxa molt. La seva sensibilitat per tot allò que requereix d'una actitud curosa contrasta amb el seu aparent posat dur. Tot i que de vegades li costa entrar en l'activitat d'hort avui durant tot el matí s'esmerçarà com

[11] Els noms dels joves han estat modificats per mantenir el seu anonimat.

mai trasplantant les flors. La participació dels nois en activitats com la d'hort els invita a desenvolupar habilitats i sensibilitats que fins i tot ells mateixos desconeixen. Els educadors ho saben i aprofiten aquestes espais per conèixer a fons els joves que s'amaguen rere les actituds desafiants que estan acostumats a protagonitzar.

Quan tots els nois es troben immersos en tasques l'Oriol també es posa a treballar. Li agrada implicar-se en la cura de l'hort igual que la resta dels joves. Els dies que fa fred o tramuntana als nois els encanta refugiar-se a l'hivernacle. Quan fa solet i bon temps els joves gaudeixen en els cultius de l'exterior. Mentre treballen a l'hort els nois es troben amb la terra, amb l'olor de l'adob, amb el tacte de la terra humida, amb els insectes que viuen entre les plantacions, amb les olors i textures de les diferents fruites i amb la possibilitat de contemplar l'horitzó que se'ls avantposa. L'hort els constitueix un mitjà per prendre consciència d'allò que, tot i envoltar-los en el dia a dia, potser no han palpat mai amb aquesta intensitat.

Encontres entre educador i joves

A més de participar de les tasques que s'han de fer a l'hort, l'educador també va d'un cantó a l'altre de l'hivernacle i de l'hort exterior apropant-se a cada jove. Amb tendresa l'Oriol ajuda als joves a entendre el que fan i a corregir-los si hi ha alguna cosa que no va bé. "Mira, Rashad, a les cebes les has de tapar una mica amb la terra. Oi que tu vas abrigat? Doncs per què tu sí i elles no?"; "Vigileu que aquestes són ortigues, les heu d'agafar per aquí baix perquè no piquin"; "Orland, aquesta zona amb cura, que és on hi hauran de créixer les maduixes; traurem les herbes, però amb cura". Les seves explicacions, més enllà de servir-los per aprendre eines concretes, ajuden als joves a apreciar i fer-se conscients de com n'és de fascinant el procés de creixement de les verdures i hortalisses.

L'Amir està tallant enciams però en fer-ho se'ls desfullen. Aixecant l'enciam i amb cara preocupada mira l'Oriol. El resultat del que fan els nois adquireix molta importància, ja que és esperat per un altre. I els nois solen ser molt curosos collint les coses. Tot i això, l'Oriol té clar que el procés d'aprenentatge és el prioritari i que l'error en forma part.

Amb calma li explica com ha de tallar l'enciam. "Mira, Amir, has de posar el ganivet per sota la terra per trencar-lo" – li indica l'Oriol mentre li fa una demostració.

Els dies que es fa collita també cal rentar i posar el producte en capses perquè després se'l puguin endur als restaurants. Avui el Paco és qui s'encarrega de posar ben presentats els enciams. Té clar que si hi ha alguna fulla molt lletja s'ha de treure i que el producte ha d'estar ben polit i endreçat a les capses.

Amb un clima tranquil però constant els nois van treballant l'hort. Quant queda poqueta estona solen estar cansats i fan una mica el "ronso". L'Oriol els deixa disminuir el ritme. Sol ser estona per a feines menys feixugues, com ara passar la mànega i la regadora pels cultius. I també és el moment en què trobar-se tots en algun punt de l'hort i xerrar una estona mentre alguns acaben la darrera feina. Hi ha dies en què alguns joves seguirien treballant la terra tot i ser l'hora de plegar. Avui, mentre estan polint uns arbres, el Khalil perceb un moment d'intimitat per parlar d'un tema que l'amoïna sobre el centre on viu i la seva família. Hi ha l'Oriol i també l'Elías, un company amb qui el Khali té confiança. L'educador acollirà les preocupacions del jove, sense fer un judici de la situació i legitimant la dificultat de l'elecció que en Khalil ha de prendre.

Fa dies que els nois han acumulat moltes deixalles i ahir l'Oriol va demanar permís per fer una foguera. Als nois els motiva molt la idea. Així doncs, entre tots, portant amb el carretó les deixalles, canyes, cartrons i diaris per fer un gran foc que ho cremi tot. Els nois es reuneixen davant d'un foc i es deixen escalfar en un dia molt fred. El Rashad té la idea de girar el carretó per seure "vora el foc" i l'Elías el segueix. L'Oriol exlama: "mira les iaietes". Els nois riuen. Només queden cinc minuts per a l'esbarjo i l'educador convida als grups que estan fent classe a sortir uns minuts abans per compartir aquest moment càlid.

De la terra als restaurants

Tot allò que s'ha recollit s'haurà de transportar als restaurants de Banyoles. Aquesta part la dinamitza el Jordi. L'educador els dilluns i els dijous acompanya a algun grup a repartir. Abans de fer el transport cal tenir ben contat i registrat quines i quantes existències es vendran. El centre ja té unes plantilles preparades per tal que els nois puguin apuntar per columnes el nom dels vegetals o fruites que es venen, el preu per unitat i els totals. Als joves els fa molta mandra agafar el bolígraf per fer-ne les anotacions i pocs s'animen a fer-ho. El Jordi sempre mira que sigui un dels joves els qui apunten i, sinó s'hi animen, agafa ell el bolígraf però va recitant les multiplicacions en veu alta per tal que els nois se sumin a fer els càlculs.

Avui el Khalil i el Jose s'han motivat i quan el Jordi s'atura amb la furgoneta davant l'hivernacle ja han comptat els diferents tipus d'enciams que porten al restaurant. El Jordi treu el full i planteja als nois per quant haurien de vendre els manats de cebes. "Normalment els venem a 0,80 euros però avui els hem fet més petits".

Un cop comptats i recomptats els tipus d'enciams i els manats de cebes els nois carreguen tot el material en unes capses de fusta, que van fer els joves fa temps en les que hi posa el nom del projecte: "Ceballot". Des de fa poc, la distribució també la fan uniformats. Els nois vesteixen unes samarretes negres amb un petit logotip al costat dret en què es veu el nom del projecte. La cura dels aspectes d'imatge, el fet de treballar per a altres entitats, la seriositat d'allò que es fa i el fet de treballar també els aspectes econòmics del projecte fa que els joves se sentin desenvolupant un projecte empresarial.

Amb la furgoneta carregada el grup marxa cap a Banyoles. Els viatges solen ser tranquils però potser la tasca més difícil de tot el projecte encara no ha arribat. La feina de portar les verdures que han recollit als restaurants suposa un repte per als nois. No tots se saben manejar amb fluïdesa la comunicació amb altres persones i sovint entren als restaurants amb el cap cot i mantenint un segon pla en l'entrega del producte. Per això, el Jordi molts cops mira de preparar el terreny durant el camí amb furgoneta, repartint tasques i donant-los eines pe afrontar-les.

La participació que demana i a la que anima el Jordi varia depenent del clima que hi hagi en el grup. Avui l'educador perceb molta tranquil·litat i durant el viatge cap a Banyoles planteja al grup com organitzar-se. El Jordi pregunta qui s'animaria a presentar allò que porten als restaurants, conscient que és la tasca més difícil. L'Enrique respon que li fa mandra. El Musta sincerament reconeix: "hombre, no es que dé pereza pero da vergüenza". El Jordi acull el sentiment que suposa als joves aquest repte i reconeix positivament la sinceritat del Musta, a la vegada que l'anima a entomar el repte. – Mira, pensa que és anar allà i dir quants enciams tenim i el preu, li explica el Jordi mentre li fa una representació de com ho podria fer. El Musta no diu res més i el Jordi deixarà reposar una mica el tema durant la resta de trajecte. Quan aparquem per anar al restaurant i obrim el maleter per agafar les capses, el Musta està concentrat i sembla que ha assumit que ell presenta les verdures al restaurant. Mirant atentament les capses que tenen repassa en veu alta: "6 de fulla de roure, 8 de francès i 3 manats de cebes". Els cambrers els obren les portes perquè puguin passar. L'Enrique i l'André passen cap a la cuina carregant les capses i el Musta es dirigeix a la persona que gestiona els stocks per dir-li el què li porten i el preu. Agafa aire i després de recitar el que porten la noia li pregunta el preu. "9 euros, diu el Musta molt concentrat. "Perfecte", li respon la noia amb un somriure. En sortir el Jordi felicita al noi però abans que ho faci el Musta ja ha sortit una mica crescut, veient que se n'ha sortit.

Hi haurà dies de tots colors. Dies en què no s'aconsegueix tanta participació per parts dels nois, dies en què hi ha més passotisme, i també dies en què els nois se superen, prenen el protagonisme i en què fins i tot s'estableix conversa entre els comerciants i els nois, que els parlen de com n'han sortit els enciams, de bons. Sigui com sigui, es tracta d'un espai privilegiat per treballar les habilitats socials i posar als nois en situacions normalitzades, en contacte amb la gent i amb els comerços de les poblacions.

Transversalitat de l'aprenentatge

Aquests dies, en les estones dedicades a teoria i administració de l'hort els nois estan fent un catàleg de les verdures i hortalisses amb què treballen. Tot i que els nois tenen unes pautes del tipus d'informació que han de localitzar costa enfrontar-se al volum de dades que els proporciona internet. El Jordi es va acostant als joves. "Mira, veus? Has de mirar els títols i veure què t'interessa, què estem buscant", - els va indicant l'educador donant-los eines per moure's per la xarxa.

Paral·lelament a les activitats de collita i distribució del producte, els joves compten amb sessions en què fer tasques d'administració i treballar aspectes més teòrics sobre l'hort. En aquests espais els nois treballen des d'una altra visió, posant en joc processos lingüístics i matemàtics. La feina més comuna en aquests espais és passar a net les factures per tenir compatibilitzades i endreçades les quantitats de matèria venuda. I, l'igual que el catàleg, de tant en tant es fan activitats que els ocupen unes setmanes i que pretenen aportar alguna cosa al projecte "empresarial" que els ocupa. A l'inici de curs van imprimir una fotografia aèria de l'hivernacle des de *google maps*. I van calcular les mesures que havien de fer les parcel·les per saber quant d'espai podien utilitzar per a cada verdura. Després, van mirar quina escala tenia el mapa, i van fer-ne l'equivalència per dividir les parcel·les de l'hort. Aquest treball els va ajudar a optimitzar l'espai de l'hivernacle.

Fotografies de: UEC Cancuní

8.2.2 Celebrant carnestoltes.

Un dia diferent

Cada cop que hi ha una festa a celebrar, aquesta irromp al recinte de Cancuní, on es trenca la monotonia del dia a dia per participar d'un esdeveniment que, més enllà de la UEC, ocupa al mateix temps a la resta de la comunitat. Per la Castanyada, després d'haver fet activitats i jocs de cucanya els joves van estar cuinant panellets i castanyes per menjar-les de postres; per Carnestoltes tothom acaba disfressat després d'uns quants tallers i, per St. Jordi la UEC instal·la una paradeta a Banyoles per vendre roses i repartir "floretes", en forma d'afalacs, que fan des de l'assignatura de català. Pels aniversaris també miren que cada noi tingui alguna cosa especial. Normalment l'homenatjat rebia una bossa de llaminadures. Aquest curs han volgut fer més partícips als joves i hi ha un grup que li fa un pastís al taller de cuina. A aquesta darrera celebració, a l'esperit comunitari que tenen la celebració de festes, s'hi afegeix el reconeixement individual per a cada persona que en forma part.

El protagonisme del dia d'avui és per al rei de carnestoltes. Quan arriben a Cancuní els nois no es troben amb el Riqui vestit de mecànic, l'Oriol preparat per anar a l'hort ni a la Carme, la directora, al seu despatx fent papers. La festa atura la dinàmica habitual de la setmana i avui l'acollida dels nois es fa en un ambient festiu. Sona música des d'uns altaveus que estan en el punt de reunió dels nois i noies, sota els porxos dels exteriors i allà es troben tots els educadors amb un aspecte diferent al de normalment. L'Oriol de ratolí, el Xevi de presidiari, la Concepció amb un gorro i ulleres d'esquiadora; la Vanessa llueix una perruca fúcsia; el Jordi va d'abella; el Txelas, sembla sortit de d'una zona rural de Mèxic, i el Riqui va amb melena negra i banyes de dimoni. Fins i tot la Carme fa una aparició estel·lar amb l'equip complert d'una jugadora de rugbi i arriba corrent de manera accelerada i desafiant a uns quants nois que estan reunits en cercle. Avui no se'n salva ningú, del rei del carnestoltes. Per afegir més especialitat a un dia de festa també hi són convidats els joves de la UEC de Figueres. També hi són els de Banyoles. Igual que avui arreu es reuniran les diferents col·lectivitats per celebrar-ho, a la l'associació de la vall del Terri també es viu aquest sentiment de comunitat, celebrant una trobada festiva en què participen les tres UEC de la zona.

Perruques, vestits i pintallavis

La jornada festiva s'inicia amb una gimcana que els educadors han muntat. Tot i que l'excitació general i el gran nombre de joves que avui s'han aplegat fa una mica costosa l'organització inicial per grups, els nois de seguida s'enganxen a la proposta que el fan per celebrar el Carnaval. Per grups, aniran passant per diferents tallers: un de *graffitis*, un de disfresses, un de maquillatge i un de ball. Els tallers estan pensats en un format lúdic per als nois, que els ajudin a anar entrant en la dinàmica i els trets "culturals" de la festa a poc a poc a partir d'aspectes que atrauen a la població. Per això, la música, el ball i el *graffiti* tenen un paper important per introduir el maquillatge i les disfresses.

Els nois passen pel taller de *graffitis*, en què decoren i pinten lletres o dibuixos que els ofereixen. La majoria opta per decorar-los amb una gama de grocs i vermells. I conforme acaben de pintar els *graffitis* el Xevi els va penjant a la pissarra. Quan estiguin tots, passaran a votar-los. Els que ja han acabat es mostren impacients per passar cap al segon taller i alguns demanen més temps per acabar-lo. Quan arriben a l'aula de plàstica, on la Vanessa dinamitza el taller de maquillatge es troben amb en Barek, que ja va disfressat de noia. Tots els nois riuen en veure'l i exclamen. "¡Ay qué guapa!" La Concepció se suma als afalacs i el convenç que es tregui la motxilla. "Home, has de lluir culet, tu!!" La disfressa de noia serà l'estrella per aquest carnestoltes. Als nois els diverteix molt el joc. I, per això, quasi tots demanen a la Vanessa que els pintin uns bons llavis, la ratlla i ombra dels ulls i uns "mofletes" que els faci veure ben cuques. La Concepció suggereix que una pigueta li pot quedar molt bé també. Tots els nois han fet un cercle per mirar l'escena de la Vanessa transformant la cara del Malik en una cara femenina i, després, molts aniran passant per la butaca posant-se a les mans de la maquilladora. Els que són no volen pintar-se la cara poden optar per decorar unes màscares blanques amb retoladors permanents.

La següent parada és al taller de disfresses. El Jordi ha preparat taules plenes de barrets, perruques i vestits. En poden anar emprovant-se'ls. Els qui s'han maquillat de dona tenen clar que han d'agafar alguna perruca i vestit per complementar la seva disfressa. El Malik agafa una mena de quimono i diu: "això és com de Xina, no?" La Concepció ajuda a complementar el vestit amb una gorra de bany i uns rul·los. El

Nelson de seguida localitza una faldilla que combina tres franges de colors groc, verd i taronja. La Concepció li felicita l'elecció. "Ui! de cubana...genial!" i li proposa una perruca i una cinta a joc. El Yassine opta per una perruca verda fosforescent. I, els que no volen anar tant extremats i opten per detalls o complements més discrets. L'Akmar es posa una màscara; i el Kamal, un dels nois més presumits, optarà per un *look* de senyor elegant. Un barret negre, una armilla i una corbata a joc. Aquells que ja quasi semblen *ladies* volen acabar bé la seva disfressa i aprofiten uns globus per inflar-los i posar-se pits.

A ballar!

El darrer taller que els queda és el de ball. Mentre esperen per poder-hi entrar, ja que encara hi ha un grup dins la sala, els nois fan alguns passes i fotografies. El Kamal es recrea i fa broma en una situació en què està envoltat de "noies". "Kamal y sus chicas, a ver cuál elegiría si estuviera en Hombres i viceversa" i, mentre una de les noies s'infla una mica més els globus per fer uns pits més formosos exclama: "ui, lo tengo claro, a ti guapa"· Els nois riuen, aprofiten aquest dia de disbauxa per fer bromes, piropejar-se i "filtrejar" els uns amb els altres. Per primer cop a Cancuní hi ha cert equilibri entre nois i noies. El clima que acompanya el dia convida a una relació més relaxada i distesa els uns amb els altres. Els riures i passar-s'ho bé junts avui els uneix d'una altra manera.

Els nois entren impacients al taller de ball. Els educadors han fet una mica d'espai entre les taules i les cadires de la sala on normalment dinen i hi han preparat una pantalla amb un joc de la Wii sobre ball. Aquest taller també es fa en forma de concurs. Els qui volen participar han d'agafar un comandament que detecta moviment. No n'hi ha per a tots, així que hauran de fer torns per ballar. La dansa és una de les passions d'alguns dels adolescents. El Diego i el Nelson de seguida es posen a primera filera disposats a competir la primera cançó. La resta se seuen en bancs i taules per mirar el primer espectacle. Comença una estona en què els joves van sortint a ballar, cadascun amb el seu estil preferit. Alguns al ritme de la bachata i altres al moviment de música pop. Els més tímids es queden asseguts, tot i que no poden evitar moure els peus al ritme de la música. La Concepció també se suma als balls per darrera, afegint animació al moment i animant a la participació d'aquells qui estan més quiets.

Un partit de futbol enmig de la festa

Tots els joves de Cancuní han pogut empolainar-se bé i deixar-se contagiar i endinsar-se en els elements de la festa. Hi ha moltes noies, algun ós, uns quants gangsters, un militar, algun espia i un pallasso, entre d'altres personalitats que avui es passegen per Cancuní. Ara hi ha una estona d'esbarjo. La Concepció munta una taula per oferir begudes i pastes de xocolata per esmorzar. El Xevi els anirà cridant perquè puguin anar votant el graffiti que més els agrada. La resta de nois estan dispersos per l'esplanada. És un moment en què tots es veuen les disfresses entre si. El Txelas treu la càmera per fer algunes fotos als nois amb els educadors. L'Oriol, vestit de ratolí, posa amb en Damian, disfressat de noia. L'Oriol li fa broma preguntant-li si l'estima i, quan el Damian li agafa la cua conclou: "veus com m'estimes, que m'agafes la cua!!" Els nois que s'han sumat a l'escena queden retratats amb els riures que ha suposat el comentari de l'Oriol.

El moment d'esbarjo s'allarga amb una petita competició de futbol improvisada. L'Adhan riu recordant als nois que estan jugant a futbol tots pintats. "Nos vamos a despintar"-els proposa. Els nois li donen llargues: "és igual, després!!" I, tret d'algú al qui la pintura l'està molestant, juguen a futbol i passen l'estona de l'esbarjo disfressats.

Per finalitzar el matí, i abans que els de la UEC de Figueres hagin de marxar hi ha l'anunciament dels guanyadors i el repartiment de premis. Es reuneixen tots fent un cercle i la directora anuncia que el Nelson té premi a la millor disfressa, el Yassine al millor ball i el Diego pel millor graffiti. Auriculars i gorres grans amb visera per als guanyadors. Dos objectes molt apreciats pels joves. El Diego va a buscar el premi quasi arrossegant els peus. La Carme exclama: "un poquillo más de alegría, ¿no? ¡Muéstranos este gitano que llevas dentro!" I, el Diego somriu dirigint-se als educadors, que li fan dos petons i li donen la mà per felicitar-lo. Tampoc falta un petit obsequi per a tots: l'Oriol reparteix una bossa de llaminadures per a cada participant, agraint la implicació que han tingut al llarg de la jornada.

Final de la festa

En l'estona lliure que els queda abans de dinar, els joves continuen la festa. Alguns jugant a la *Wii*, a dins la sala, molts sota els porxos, en què s'organitzen cercles de ball. El Youssou i el Diego surten al mig del cercle marcant algun pas al so de la música que surt dels altaveus i les palmades dels qui formen el cercle. L'Oriol i el Riqui se sumen al "rapeig" al ritme de la música. Els nois riuen i gaudeixen de la celebració conjunta. L'Oriol agafa un dels joves a coll i be, al qual no li queda altre remei que sumar-se als passos de ball des de l'altura.

Fotografia de UEC *Cancuní*

Els menys balladors s'agrupen al voltant de la taula de ping-pong. L'Oriol els treu la caixa perquè, d'alguna manera, també se sumin al moment de balls i música a l'exterior de la casa picant-hi algun ritme. Els educadors valoren el fet de poder celebrar coses amb els joves. Els conflictes del dia a dia no els impedeix viure i compartir un dia de festa que fa saber als joves que Cancuní també és un lloc per a l'alegria, la festivitat i la comunitat.

Els nois i la noia de la UEC de Figueres ja han de marxar. L'educador els avisa però la Carla demana una estona més. L'educador accedeix a una darrera cançó. Com totes les festes, fa llàstima que s'acabi.

El dia d'ambient festiu finalitza amb un dinar conjunt. Quan es tracta d'un dia de celebració, els educadors s'afegeixen a l'àpat amb els nois per compartir-hi també aquesta estona. Botifarra amb mongetes i natilles de xocolata per tancar el dia. Al menjador es respira l'excitació que ha provocat el dia, i nois i educadors juguen a fer-se pessigolles i tocar-se l'esquena dissimulant quan l'altre es gira.

Molts ja s'han anat traient les disfresses i els maquillatges. Algun s'ha deixat la cara pintada i tornarà amb algun detall o signe del que ha viscut avui. De ben segur que si van amb la cara pintada avui no cridaran l'atenció entre la gent. Durant el dia o cap de setmana, quan els joves vegin les festes al seu poble ells també se sentiran vinculats a aquesta celebració. Avui ells han viscut i celebrat una festa que els identifica i els fa sentir part d'aquesta comunitat.

8.2.3 Un projecte setmanal de mecànica

De mecànics per una setmana

L'activitat de mecànica està organitzada en forma de projectes que duren una setmana intensiva. Els grups passen quatre jornades al taller cada sis setmanes. I durant aquests dies miren de dur a terme les tasques que se'ls proposen. Aquestes feines giren al voltant d'un cotxe que ocupa una gran part de l'espai físic del taller. Als joves de Cancuní els motiva tot el que estigui relacionat amb el món automobilístic. I, tot i que l'exigència i rigor que exigeix treballar professionalment amb un cotxe pot esvair l'emoció inicial dels nois, el vehicle és el centre de l'activitat i dóna sentit a les tasques, l'esforç i la dedicació que els joves fan durant la setmana.

Els projectes de mecànica els acompanya el Riqui com a tallerista. La seva llarga trajectòria com a mecànic li permet de submergir els joves en un entorn de taller real i professional on aprendre tècniques per treballar, muntar, arreglar i fer-se amb el funcionament d'un cotxe.

És dilluns i avui inicia mecànica el grup C. Després dels minuts d'esbarjo que tenen en arribar a Cancuní el grup puja a "la caseta" a canviar-se. El Riqui ja els espera vestit amb un mono blau. Pel tipus de material amb què es treballa al taller és important cobrir-se bé tot el cos i posar-se calçat amb les puntes dures per protegir els peus si els caigués alguna peça pesada a sobre. El tallerista els acompanya a canviar-se i els nois busquen entre els penjadors per seleccionar un vestit que els vagi a mida. Alguns opten per un de sencer, altres el prefereixen de dues parts. El Riqui els va buscant el seu número per les botes. Quan tinguin ubicada la indumentària que els vagi bé la col·locaran en un penjador per trobar-la fàcilment la resta de dies de la setmana. D'avui, dilluns, fins a dijous, començaran el dia amb aquesta rutina. El Riqui tanca amb clau l'habitació on han deixat les coses i els nois van baixant per les escales, que donen directament al taller. Quan el Musta passa per davant del Riqui el tallerista s'hi apropa per posar-li bé el mono. El Musta accelera el pas mentre se li escapa un riure "que te quiero poner bien el cuello, Musta!, tienes que empezar a distinguir cuando quiero

jugar de cuando voy en serio" El Musta somriu però segueix accelerant el pas per les escales. De seguida són a baix, apunt per començar el projecte d'aquesta setmana.

Començar fent l'inventari de les eines

La primera tasca a fer quan arriben al taller sempre és la mateixa: fer l'inventari de les eines que hi ha. Els nois ja saben que s'han de situar davant d'un dels bancs, que compta amb un joc complet d'eines per tal de comprovar que hi siguin totes. Els joves, que ja coneixen la dinàmica que estrena cada dia el taller, s'han ubicat fluidament davant dels bancs. El Dani, però, ha entrat una mica agitat i ja ha tingut temps de molestar algun dels seus companys abans de començar a treballar. El Riqui el convida a anar a fer un tomb pel camp de fora i tornar amb més predisposició per treballar i menys per molestar els companys. Es tracta d'un entorn de treball i el missatge que reben els nois, i que ajuda a regular el seu comportament, és la importància de la feina i la inoportunitat de fer tonteries o perdre el temps. La professionalitat del Riqui, la seriositat de les tasques que s'hi realitzen i un espai dotat de totes les eines necessàries per realitzar un treball de mecànica real donen una presència al recurs que invita a prendre's seriosament la seva estada en el taller. I quan els joves protagonitzen tonteries, jocs amb les eines o batalletes entre si queden en evidència en un espai que, tal com els diu el Riqui, no és un *chiquiparck*, ni una piscina de boles, sinó un taller, tal i com posa al cartell d'entrada a l'habitació.

Ara sí, tots estan apunt per fer l'inventari d'entrada. Amb un full, on hi ha apuntats tots els noms de les eines, juntament amb una petita fotografia, els nois han de comprovar que hi hagi tots els instruments. Per fer que l'exercici sigui més didàctic i tingui un punt de lúdic, allò que fa el tallerista és amagar algunes eines de cada banc i desendreçar-les. D'aquesta manera els nois tenen el repte de saber quines eines falten i no es converteix en un exercici en què per inèrcia posin una creu al llistat d'eines. En realitat es tracta d'una activitat molt exigent i amb un alt contingut d'aprenentatge. Cal revisar detingudament les eines, les seves mides i formes i desenvolupar mètodes d'ordre i precisió per ser eficaç en el seu recompte. El Riqui valora molt l'autonomia i control que els dóna tant el fet de tenir la primera franja pautada i saber on i com s'han de

posar en entrar al taller, com el fet que puguin anar coneixent com es diuen les eines per moure's amb fluïdesa per les activitats que els ocuparan al llarg de la setmana.

Els joves estan concentrats revisant les eines. El Riqui aprofita per tallar unes peces que necessitarà per a un dels exercicis. En un moment en què els nois poden estar sols fent l'exercici, l'escenari de l'aula sembla el d'un taller real. El tallerista, tot i que es mira des de fora el moment, està a l'aguait de les possibles intervencions a realitzar. "Orland, acuérdate de que para medir estas piezas necesitamos usar el pie de rey." I combina moments de "stop" en l'exercici per recordar-los procediments que els permetin fer la feina amb èxit amb deixar-los fer i manipular, també com a mitjà d'aprenentatge. El Musta ha necessitat de l'explicació per usar el peu de rei. Després de donar-li les pautes per usar-lo el Riqui li posa el coll del mono bé. "Ahora..!" - exclama el Riqui, explicant-li que s'ha d'anar ben posat i polit per treballar. El Musta, amb una sensibilitat extrema, retorça una mica el coll i el Riqui li fa pessigolles a la cintura. El Musta salta d'un bot rient. Dins l'ambient de treball que es crea al taller, el Riqui intercala moments de tendresa, carinyo, broma i paraules de reconeixement amb cada jove.

Quan cada noi va acabant la revisió d'eines avisa el Riqui. "Vale, Youssef, dime lo que falta", li diu el tallerista, que busca que el jove prengui el control i dinamitzi aquest diàleg on ell és el mecànic que informa de les eines que falten al taller. "¿Estás seguro de que falta el destonillador Pozidriv? Fíjate bien en la forma"– li diu el Riqui mentre marxa un moment perquè el Youssef revisi la diferència entre dos tornavisos. Quan torni el tallerista s'assegurarà que el Youssef distingeix bé entre el tornavís Pozidriv i el de punta d'estrella Phillips. Aquest exercici, repetit dia a dia, farà que els nois tinguin cada vegada un major control i domini sobre cada eina del taller.

Diversificació de l'aprenentatge

A mesura que acaben el Riqui parla amb cada jove explicant les opcions de feina que tenen aquesta setmana. Avui, com cada dilluns, es negocia quin tipus de tasca es farà.

El Riqui, dins unes possibilitats, dóna veu als joves perquè triïn quin treball els fa més il·lusió fer.

Normalment els projectes de mecànica giren entorn tres tipus de tasca. Per una banda, la tasca de desmuntar i muntar un motor, que se sol fer per parelles; per altra, alguna tasca de muntatge més petita, a propòsit del cotxe que tenen temporalment a taller. I, a petició dels nois, aquest curs el grup s'ha estrenat en tasques de planxa i pintura. En Riqui els va dir que en podien aprendre junts. Tot i que ell no sigui especialista en aquesta tasca va acollir el suggeriment dels nois pensant que arreglar un cotxe entre tots i fer-se'l seu podia ser altament motivador per als joves.

Avui els nois triaran el tipus de tasques que faran tota la setmana. I el Riqui els transmet la importància de comprometre's durant tota la setmana amb aquesta feina. Això suposa un repte important amb nois que, tot i que de vegades s'enlluernen amb activitats, els costa afrontar la constància de tot un procés que també implicarà moments de treball més feixuc.
El Yassine i l'Adama han optat per feines de polit i pintura d'algunes peces del cotxe que entre tots els joves de Cancuní estan arreglant; l'Orland i el Dani aquesta setmana faran la tasca de desmuntatge i muntatge d'un motor sencer. I, el Youssef, aprofitant un cotxe que temporalment tenen a taller treballarà amb el tema de les pastilles de fre.

Durant tota la setmana els joves treballaran intensament en aquestes tasques. El dia a dia s'organitzarà en tres franges horàries separades per moments de descans. La primera franja, per fer l'inventari i començar la tasca; una segona estona en què es els nois fan la feina central del dia. I una tercera franja en què es recull tot el taller. Així, tot i la intensitat del taller, l'estructura definida acompanya el ritme i cansament dels joves.

És en la segona franja del dia en la que té lloc el treball més intens, complex i laboriós del dia. També és el moment del dia en què el Riqui acompanya més de prop cadascun dels nois. Els qui han de polir, netejar i desoxidar peces comencen la tasca

autònomament. Això permetrà el tallerista centrar més l'atenció en les dues tasques més complexes que es duran a terme aquesta setmana al taller: el desmuntatge i muntatge del motor i de les pastilles de fre.

El Riqui presenta a l'Orland i el Dani el motor, que està col·locat en un suport per a poder-hi treballar còmodament. Els nois hi fan una primera ullada, i el Riqui dóna una primera pista pel desmuntatge. "Lo primero que tendréis que hacer es sacar las correas de sistemas auxiliares". Durant els dos primers dies de la setmana els nois faran la tasca de desmuntatge, que consisteix a anar traient cada peça que conforma el motor mentre es recull el procediment; els dos darrers dies seran per al muntatge del motor, en què els nois retornaran cada peça per tornar a obtenir el motor sencer. És per això que el Riqui els transmetrà la importància de ser curós i molt endreçat amb totes les peces que vagin traient. I, de tant en tant, també els donarà alguna recomanació concreta. "Ui, esto ya parece vuestra habitación, poned los tornillos dentro de las piezas con las que van"; "dibujad un esquema de esto", "id a leer las instrucciones"; "vigilad porque ahora es posible que salga aceite".

Mans a l'obra

Els nois compten amb totes les eines, que tenen ben exposades al banc que han revisat a primera hora del matí, i amb la seva intuïció per anar estudiant en quin ordre s'ha d'anar traient cada part del motor. Just ara trauran les corretges dels sistemes auxiliars. El Riqui els dóna un full en brut i un llapis perquè facin un esquema. Hi ha parts del procés que caldrà recollir d'alguna manera, ja que ho necessitaran per al moment del muntatge. Tot i que el Riqui sap que allò ideal seria que poguessin recollir tot el procés per escrit és conscient de com de feixuc els pot resultar. Per això, també els ajuda a acotar què és allò que imprescindiblement han d'anotar. El primer dibuix també el fa el tallerista a la pissarra i els indica quina és la politja de l'alternador, la politja del cigonyal i la politja del tensor de l'aire condicionat. Els nois fan un petit dibuix i es posen mans a l'obra. A partir de llavors el procés que faran els nois serà a partir de l'assaig error. Al Riqui li agrada molt que manipulin, que provin quines claus

són les més adients per treure diferents tipus de cargols, que examinin les possibilitats que els ofereixen les eines i que vagin investigant la manera per treure cada peça.

En un dels moments en què els nois estan provant de treure uns cargols el Riqui passa per allà i li diu: "Mira, Dani, estas llaves son abiertas, si te fijas si las pongo aquí y estiro se acabarían dando porque son flexibles. Por tanto, no va bien para sacar eso porque está muy apretado y estropearás el tornillo. Tienes que buscar alguna cerrada. Diría que Orland las tiene dibujadas en su libreta, mirad a ver". Sense donar respostes directes i fomentant l'ajut entre iguals el Riqui de tant en tant s'apropa, els ofereix recursos, els qüestiona maneres i els obre noves possibilitats per desmuntar el motor de manera més eficient. Ara bé, també els deixa fer, manipular i equivocar-se, amb la ferma convicció que l'error és una clara font d'aprenentatge.

Amb una visió global de tot el taller, el Riqui fa microestades amb cada jove. El Yassine està cansat de treballar però el Riqui no cedeix i li recorda que ha d'acabar allò que ha començat. El Youssef se suma a la rèplica que el professor fa al Yassine. El tallerista talla taxativament el jove, deixant clar que les coses les diu ell. "Oye, tú que eres, ¿el jefe?", li diu al Youssef fent-li veure la poca idoneïtat del comentari que ha fet. El Youssef no dubta a respondre amb una rialla: "Soy el segundo!" El Riqui li respon fermament: "El segundo...?, en un segundo te quiero ver yo aquí!!!" El tallerista està pendent que hi hagi un clima de treball i respecte entre els joves i la ironia li resulta un bon recurs per fer-ho d'una manera amigable, sense generar conflicte contínuament.

Aprendre fent

Dimecres les tasques ja estan força avançades. Els nois han aprofitat força el temps però encara queden dos dies de feina intensa per atansar els objectius de la setmana.

Després d'un dia de moltes queixes, avui el Yassine s'ha posat seriosament a treballar. El Riqui l'agafa carinyosament per l'esquena i li diu: "hoy empezamos bien!" El Youssef en fa burla. I el Riqui també es dirigeix a ell: "tú también quieres? tú también empiezas

bien, Youssef!" – li diu mentre l'agafa per les espatlles. Avui el Yassine podrà pintar la peça, que s'afegirà a una de les peces "tunejades" per al cotxe que entre tots estan arreglant. És una feina agraïda pels joves, als quals els agrada ruixar-les amb esprai.

El Youssef ha desmuntat i muntat les pastilles davanteres i ha escrit el procés a la llibreta. Ara farà el mateix amb els frens del darrera.
El Riqui li proposa fer les mordaces de la primera roda plegats i li demana al Youssef que porti les eines que necessitaran. El Riqui comença a desmuntar les mordaces mentre li explica al Youssef com fer-ho, prem el fre de la roda i li fa assenyalar quina part es mou; li demana que aguanti bé una peça per poder treure'n una altra; i, li diu que apunti a la llibreta: "desmontar la tuerca del buje trasero". Aprofitant la passió i habilitat del Youssef amb el llapis també li proposarà dibuixar les diferents parts de les pastilles de fre i identificar-les. Amb tot, el Riqui ha donat eines al Youssef per poder treure les mordaces de l'altra roda amb més autonomia.

L'Orland i el Dani segueixen amb el motor. El Riqui els ha ensenyat un programa en què tenen les instruccions de desmuntatge i muntatge, han fet algun dibuix més, s'han familiaritzat amb les claus de got i han escrit les instruccions per desmuntar la corretja de distribució. Ara començaran a muntar. El Riqui els planteja què és el primer que cal muntar. L'Orland agafa una peça però no sap exactament com posar-la. "Si quieres podemos girar el motor, quizás te es más fácil- li diu el Riqui, donant-li una pista sobre l'orientació de la peça. A poc a poc, amb moments més dirigits i moments més oberts els nois aniran muntant allò que al llarg de dos dies han desmuntat. I, tot i que encara no ho puguin fer tot sols, durant aquesta setmana s'han entrenat en la matèria, i poc a poc van agafant-hi seguretat i domini. Tots aquests procediments al llarg del curs acaben conformant una introducció real a l'ofici de mecànic. I alguns alumnes que després opten per una formació en aquesta línia agraeixen a l'educador la qualitat de la formació que els dóna.

La darrera franja de mecànica sempre està dedicada a recollir. Els nois han anat deixant totes les eines fora les capses i ara els hi han de passar un drapet. L'ordre és molt important ja que totes les eines han d'estar controlades. El tallerista també els

dóna recursos i idees per fer la feina de manera més eficaç. “Mirad, no cerramos las cajas hasta que estén todas las herramientas colocadas, así vemos si todo cuadra fácilmente”. Quan les eines estan al seu lloc, per bancs d’eines es fa l’inventari de sortida, que si no falta cap eina és ràpid de fer. Després del dia intens de treball el moment de neteja també té un component més distès. El Riqui els sol posar música i els nois passen la fregona al ritme de la cançó que soni.

Quan tot ja ha quedat net, els nois passen per la pica a rentar-se bé les mans amb un sabó granulat especial perquè marxi tot el greix. Abans d’anar a dinar pugen a la caseta per canviar-se. Avui els monos no quedaran penjats als penjadors, sinó que s’apilaran un sobre l’altre. És dijous i el Riqui se’ls endú per posar-los a la rentadora. La setmana que ve els usarà un altre grup.

8.2.4 Classes de naturals a l'entorn

Fer les classes en el medi

Aprofitant l'entorn privilegiat de Cancuní, el Xevi imparteix una part important del currículum de ciències socials i naturals en contacte amb l'exterior. Cada setmana l'educador realitza una sortida amb un grup del centre. Per tant, un cop cada mes i mig els nois descobreixen un espai que, tot i ser proper al seu centre, sovint els és desconegut. I ho fan des dels ulls de la ciència. El Xevi fa les classes de naturals mentre puja la muntanya de St. Miquel, passeja pel costat de la muralla de Girona, va fins al cràter del volcà de sta. Margarita o s'endinsa als carrers medievals de Besalú. Això dóna a l'educador una eina didàctica molt important. A les explicacions que pugui donar hi sumen sentit les textures, les olors, els paisatges, les formes de les muntanyes, el contacte amb l'aigua, i tot allò que passa a formar part de l'escenari educatiu quan es du a terme la classe en el propi medi.

Els dimecres sempre hi ha un grup que comença la jornada de manera diferent. Mentre els grups van entrant a les classes i els tallers que els toquen, hi ha uns quants nois que es reuneixen amb el Xevi i que de seguida pujaran a la furgoneta. L'educador els va reunint i, tot i que de vegades hi ha algun noi a qui li fa mandra marxar, en general sortir del centre predisposa positivament als joves. Tots van agafant lloc a la camioneta, els més ràpids poden agafar el lloc del copilot. També n'hi ha algun que tot i que no li toca entorn prova sort posant-se al darrera de la furgoneta. Quan hi són els que hi han de ser, encara amb el motor apagat, el Xevi els explica quin és el destí d'avui. Els ubica explicant-los on van i la rellevància natural o social que té el lloc. "Avui anirem a Palamós i farem un tros del camí de ronda. Es tracta d'un camí per on la guàrdia passava per controlar el pas ja que no tenien eines per fer-ho des del mar. Vigilaven des d'allà i avisaven si veien perill."- els explica als nois. Sense fer-los esperar molt el Xevi engega la furgoneta i els nois fan camí cap a Palamós, o el destí que els ocupi aquell dimecres. El trajecte sol durar una mica menys d'una hora. Amb aquest temps poden arribar a una gran varietat de llocs i ecosistemes. I el paisatge que els acompanya durant el trajecte també els va introduint en el tipus de naturalesa en què s'endinsen. En anar cap al volcà de Sta. Margaria el Xevi els ensenya els diferents

volcans pels quals passen amb la furgoneta. El nois perceben que s'endinsen en una zona volcànica que n'està plena. En el mateix trajecte també passen per Castellfollit, el poble de l'educador. "Mireu, les cases estan just als penyasegats. Si voleu de tornada hi podem passar per dins". A més de comentar allò que es van trobant i obrir els ulls a la curiositat, els trajectes també són un moment distès per parlar, fer trucs de màgia, explicar les seves coses, escoltar música o estar en silenci mirant el paisatge.

Tocar la lava del volcà

La furgoneta ja està arribant a Palamós i el Xevi busca un lloc per aparcar a prop del mar. Quan arriben al destí comença la descoberta de l'entorn. El Xevi sempre pensa en alguna ruta que els nois puguin fer, normalment caminant, que a més de permetre'ls apreciar bé la zona, els deixi gaudir d'una passejada a l'aire lliure. Caminar resseguint la muralla de Girona, vorejar el mar pel camí de ronda, pujar la muntanya de st. Miquel o arribar fins amunt del volcà de Santa Margarita són itineraris que ajuden els nois a admirar la immensitat i horitzó del mar, preguntar-se on està la lava del volcà o veure un poble medieval per dins. I l'educador compta amb el material més didàctic i idoni per mostrar-los com les pedres que estan trepitjant era la lava, tot fent referència als diferents estats en què pot estar la matèria; com les roques volcàniques pesen poc perquè estan plenes d'aire, mentre els convida que les agafin per comprovar-ho; la forma que té un cràter, desmuntant la idea segons la qual el cràter està amunt de tot; com l'aigua del mar ha erosionat les roques; i com l'aigua de la riera desemboca al mar. Amb nois que es mostren al·lèrgics al paper, el llibre i la llibreta, per al Xevi és un goig poder-los apropar al coneixement del medi des d'una experiència gratificant en el mateix entorn.

L'educador els explica que han arribat a dalt del volcà. El Rabah pregunta on està la lava. I, el Xevi agafa les pedres petitones negres que hi ha al terra i li diu. "Això és la lava, ara ja no està en erupció, per això". Fa milers d'anys sortia de sota terra però fa molt que es va aturar. Els nois se sorprenen que aquelles pedretes siguin allò que sortia del volcà i s'imaginen què passaria si ara entrés en erupció. El Xevi els explica que la lava surt com un granet, que fa pressió sota la terra i llavors surt des de baix cap amunt.

Tot allò que es troben pel camí serveix d'excusa per ajudar els nois a entendre el món físic en què viuen. "mireu, de tanta gent que ha passat per aquí el camí s'ha anat fent ample", "veieu aquestes arrels dels arbres, abans estaven sota terra", "mireu, aquests arbres són molt vells, es veu per les arrels", "aquests són alzines, la fusta d'aquest arbre va molt bé per cremar"; "Això és una atzavara, li creixen tres branques i després de florir, mor". El Xevi dosifica la quantitat de coneixement que té sobre l'entorn i mira d'apropar-los-hi a partir d'explicar-los curiositats de tot allò amb què els nois es van trobant, i que els resulta tangible i visible.

Pa amb xocolata

A mig matí, i aprofitant algun racó idíl·lic que sol oferir la sortida, el Xevi treu de la seva motxilla pa, xocolata i sucs. En reparteix per a cada noi, que agraeixen a l'educador aquest detall que té amb ells a cada sortida d'entorn. Alguns li agraeixen amb un somriure, altres responent amb un gràcies i alguns altres expressant les ganes que tenen de menjar. El moment de pa amb xocolata és un moment per fer un descans en el camí, agafar forces i també gaudir del paisatge que els envolta amb tranquil·litat.

Just passat un castell des d'on es vigilava que no vinguessin pirates, passen per una cala una mica protegida del vent que fa avui a Palamós i el Xevi proposa aturar-se allà per esmorzar. L'educador sempre els obsequia amb aquest moment. Els nois han triat roques per asseure's i gaudeixen del moment de pa amb xocolata amb el so del mar i el vent fred que desperta la cara. La cala està plena de pedres i quan els nois acaben d'esmorzar s'animen a provar quants vots els donen les pedres si les llancen cap al mar. Els nois es van animant i, de tirar pedres petites, comencen a tirar-ne de més grans. El Xevi, els fa broma: "és curiós, si us hagués dit que agaféssiu roques i les tiréssiu al mar haguéssiu pensat que estic boig...i mireu!" Els nois riuen i li donen la raó.

L'estona del pa amb xocolata és un moment relaxat en què gaudir els uns dels altres. El gest de l'educador de repartir-los pa amb xocolata i un suc a cadascú - per l'Orland de

pinya perquè no pot prendre préssec-, fa evident als joves la cura i atenció que el Xevi té cap a ells i solen endolcir el seu comportament. Quan el Xevi els demana que recullin els papers no costa gens que entre tots els agafin, inclosos els que han quedat per entre mig de les roques.

Després d'aquesta mitja hora de descans, el trajecte continua.
Avui el temps no acompanya massa i de tant en tant plovisqueja una mica. Tot i això, la passejada es fa agradable i decideixen arribar fins a la cala del castell. El Munir gaudeix caminant i porta un pas accelerat. És el primer a explorar tots els punts en què arriben. La resta va a un pas més relaxat, parlant entre ells. I n'hi ha algun que es comença a queixar del cansament i que preveu una pluja que els pots deixar xops.

Passen per davant de cales precioses, zones amb casetes de pescador blanques, llocs on hi ha alguna barca aparcada i finalment arriben a un poblat iber. El Jesús s'ha animat a baixar a tocar l'aigua i provar com estava. El Munir, que anava el primer, ja ha tingut temps de fer una primera exploració pel poble i li diu al Xevi que hi ha un forat. El Xevi segueix el Munir perquè l'hi mostri i li explica que segurament allà hi guardaven l'aigua, per tenir-ne provisions.
També aprofita per fer apreciar als nois el valor que tenen unes pedres que van ser esculpides amb eines fa milers d'anys.

Camí de tornada

Cada vegada sembla veure's més a sobre una pluja i decideixen tornar cap al cotxe. El camí de tornada sol ser més lleuger en temps i ritme, i també més distès. Fetes les explicacions sobre el medi, durant la tornada solen tenir lloc converses al voltant dels món dels joves, de les seves inquietuds, dels seus plans de cap de setmana, dels seus llocs d'origen; i també hi tenen lloc els bromes i moments de joc els uns amb els altres. Travessant la platja el Malik i el Khalil agafen per l'esquena al Xevi fent broma que el llançaran a la sorra. El Xevi es defensa i adverteix que no l'hi llancin mentre se li escapa un riure.

Baixant del volcà de Sta Margarita l'Orland i el Muha es reten a una cursa. I, es troben corrent per la baixada del volcà. D'altres es prenen la tornada amb més calma.

Fotografia de UEC Cancuní

Abans de tornar a Cancuní el Xevi sol convidar els nois a prendre alguna cosa en una cafeteria. O bé al poblat on han fet la visita, o bé en algun de proper. Avui, després d'una passejada pel Besalú medieval, el Xevi els dirigeix cap a una cafeteria en una placeta del centre. Han caminat entre carrers que tenen milers d'anys, l'educador els ha explicat com el poble ha estat conservat tal com era. També els ha pogut ensenyar les muralles que tenien per protegir-se. Ara, conclouen la sortida amb una coca-cola, nestea o cacaolat a una terrassa on hi toca el solet. El Xevi aprofita aquests moments per preguntar-los què tal els ha semblat la sortida. Avui es dirigeix especialment al Jesús, que no tenia masses ganes de venir. "Què Jesús, ha estat tant horrible com et pensaves?" El Jesús, amb un posat de passotisme respon que sí". El Xevi acull el comentari d'orgull del Jesús, i li fa broma: "hauries d'haver dit: molt pitjor!", i el Jesús esbossa un somriure. El Juan fa poc que ha arribat a Cancuní i el Xevi aprofita per preguntar-li que els expliqui d'on ve i què li ha semblat Girona. L'Antonio és, com el Jesús, de Granada. I els dos coincideixen en dir que és molt millor la seva ciutat natal.

L'Orland i el Muha han intercanviat uns quants retrets amb el Rabah, a qui ataquen considerant que fa massa preguntes o parla massa. De nou, torna a sorgir disputa. El Xevi els fa callar i els nois es queden en silenci una mica absents de la conversa grupal. El Xevi mira de continuar parlant de les arrels del Jesús i l'Antonio, que avui s'estan coneixent. L'educador no triga massa en demanar el compte, i ja fan via cap al pàrquing on han deixat la furgoneta.

Durant el trajecte de tornada es nota el cansament dels nois. De fet, amb el ressolet que entra per la finestra a l'hora del migdia molts cauen rendits fent una petita becaina abans de dinar. El Juan acompanya el viatge amb uns flamencos. El Xevi li pregunta si vol que li posem uns "tablaos". L'Antonio riu i alguns, que veuen entorpit el seu son es queixen de les canterelles.

8.2.5 Fer pràctiques a una empresa

Una entrada al món laboral

Els nois i noies del grup de Banyoles han quedat amb l'Oriol a la plaça on normalment els recull l'autocar. Tot i això, avui no van a Cancuní. Han quedat amb l'educador per anar a veure algunes de les possibles empreses de Banyoles en què fer pràctiques durant tot el curs. La idea d'aquesta activitat és que els nois s'iniciïn en el món professional de manera directa, es vegin com a treballadors, coneguin diferents sectors i adquireixen les habilitats que es requereixen en un entorn real de treball.

Als nois els il·lusiona la proposta, a la vegada que els fa respecte. Avui són un grupet de deu (cinc nois i cinc noies) els qui s'han trobat amb l'educador per fer aquesta primera sessió. L'Oriol és el tutor del grup de Banyoles i també qui s'encarrega de dinamitzar i fer el seguiment d'aquest projecte. Avui fa amb ells aquesta primera sessió, acompanyant-los a veure les empreses. L'educador els aconsella que encara que vagin a llocs on no s'hi veuen treballant parin atenció a allò que s'explica perquè els pot ser molt útil. Els joves, que estan expectants, escolten les paraules de l'educador i, seguint-lo, comencen a fer camí cap a la primera empresa. Les noies xerren entre elles sobre els llocs on s'imaginen: "Jo vull a algun lloc d'estètica, o a una perruqueria". La Fernanda pregunta si el lloc on faran les pràctiques ja serà allà on després treballaran. L'Oriol els explica que no té per què. L'experiència pot servir per conèixer un àmbit, per veure què els agrada, o què no els agrada. L'activitat és nova per als joves i l'Oriol mira de fer-los entendre el sentit que té.

De camí, el grup passa per diferents botigues i comerços i els nois s'imaginen treballant a un i altre lloc. "T'imagines treballar al mercadona?" També és un moment per destapar pensaments sobre professions que els nois i noies han somiat alguna vegada. "A mi m'agradaria ser hostessa de vol". "Apa, no saps que per això s'ha de ser molt alta i saber molts idiomes!!!!"- afegeix la Safi posant un toc de realisme.

L'Oriol té clar que una primera visita i contacte amb algunes empreses és necessària per posar en situació als nois. Fins ara ha estat un món que els quedava llunyà. Veure

directament el espais i el tipus d'activitats que es fa en diferents empreses els ajuda a començar a fer-se una idea dels llocs on es veuen i on no es veuen. És una manera d'escalfar motors i començar a aterrar a un món que mai han tocat.

El grup arriba a una botiga de joguines important de Banyoles. Es tracta d'un negoci que dissenya joguines. Té una petita part de fabricació i s'encarrega de distribuir el producte per diferents botigues. També passaran per una empresa que s'encarrega de fabricar i reparar material de motos. "Aquí, ja us ho dic, és una feina bruta, es treballa amb material de motos i acabareu tots greixosos"- els adverteix el responsable. Alguna de les noies fa cara de fàstic, mentre s'escapa d'una abella. El responsable esbossa un somriure mentre li diu "sí, aquí d'abelles i mosques en tenim moltes, com ho veus això de treballar aquí?" Els nois semblen més animats per treballar en aquesta empresa tot i que el responsable els diu que aquí, encara que ara no les vegin, també hi ha noies treballant. Continuen la ruta d'empreses i entren a una distribuïdora de roba. En cadascuna d'elles els atén el responsable del negoci, que els explica què és allò que fan allà, en quin tipus d'activitats els podrien ajudar i quines actituds es demana d'algú que treballa allà. Tots insisteixen en les ganes d'aprendre i en el compromís per anar-hi. "Aquí nosaltres us esperem, si jo sé que veniu, us preparo una feina i compto que vosaltres la podeu fer. Si no veniu em feu anar malament perquè hi ha un client que espera que aquesta feina estigui feta". "Això no és l'escola que si falteu algun dia doncs no passa res, aquí s'ha de venir. I, si algun dia hi ha algun problema, jo us dono el meu telèfon perquè m'aviseu". Bona part del potencial pedagògic de la pràctica té a veure amb el fet de disposar els joves en entorns laborals i no educatius.

L'Albert, l'encarregat de la distribuïdora de roba, els explica bé tot el funcionament del negoci, tot el procés de la roba des que es comença a fabricar fins que es ven. Els nois l'escolten atentament. El tema de la roba és molt atractiu per als adolescents i l'Albert els parla de les modes, dels desplaçaments de la roba, de les marques, de les falsificacions, de la qualitat de la matèria. També de la importància de com es presenta la roba a la botiga. "Per això, nosaltres, si per exemple, venem les gorres a una botiga els hi regalarem un expositor perquè les puguin visibilitzar bé de cara a la clientela. Perquè clar, vosaltres què compreu abans, una gorra que està així tirada o una de ben

presentada?"- els pregunta l'Albert mentre els mostra com de diferent entra als ulls una o altra opció. En acabar la visita l'encarregat els diu que poden agafar un gorro. Als nois se'ls posen els ulls com a plats i durant una bona estona els remenen i se'ls van emprovant assessorant-se entre ells.

En sortir de l'empresa sembla que molts s'han animat amb aquesta empresa. Tot i això, l'Oriol els recorda algunes de les coses que l'Albert els ha explicat: molta feina en algunes èpoques i molt poca en algunes altres i feina molt monòtona i repetitiva. Els vol fer conscients d'allò amb què s'estan comprometent.

L'educador fa un pas enrere

Un cop els nois han tingut aquesta primera immersió en el món empresarial l'Oriol s'hi reuneix per recollir per escrit la seva veu. En sortir de la darrera empresa l'Oriol els convoca per parlar un moment i tots s'ajunten per comentar la jugada. L'educador agafa paper i bolígraf per apuntar allò que vagin dient els nois. L'educador insisteix molt que indaguin en els seus interessos i que faran el possible per trobar llocs adequats. "És molt important que pugueu provar a negocis on us imagineu per confirmar que us agradi o no, per obrir-vos portes, per agafar experiència…, sobretot si teniu clara alguna cosa". L'Oriol va fent una llista amb les preferències dels joves. Els insisteix que diguin quins temes els interessen encara que no vegin clar en quina empresa podrien estar. "Jo alguna cosa d'esport", "Jo m'imagino en perruqueria, coses d'estètica", "jo vull en això de la roba" "jo alguna cosa de motors, però no com la que hem vist, algun lloc que treballin directament amb motors", "jo alguna cosa d'animals". L'Oriol va apuntant i també els ajuda a obrir possibilitats o indagar en coses que els agraden. "a tu no t'agrada molt la informàtica?", "i en alguna cosa de serveis, un restaurant, o així?"

Després d'aquest moment, l'educador els explica que ara que sap els interessos més concrets aniran amb parelles o grupets petits de tres a veure allò que específicament els ha agradat més o a buscar algun comerç concret si s'escau. L'Oriol és summament sensible a buscar allò que motivi els nois. Sap que es una de les coses claus per tal que

aquesta experiència sigui un èxit. Avui anirà amb dues noies a mirar un veterinari i amb dos altres nois a mirar un lloc on treballen amb diferents motors. En sortir de la veterinària una de les noies es queda pensativa. Hi ha alguna cosa que no veu clara. Finalment li diu a l'Oriol que per ser veterinària ha de fer uns estudis molt llargs. L'Oriol acull una inquietud que revela consciència, maduresa i responsabilitat. Ara bé, també li explica que en aquell lloc, tal com ha vist, treballa una veterinària i dues auxiliars i que ella faria d'ajudant. "Si t'agradés això de fer d'ajudant, podries preparar-te per fer un cicle d'auxiliar, que potser és una formació més pràctica". També aprofita per reconèixer la maduresa de la noia i convidar a ella i al grupet de nois amb qui va a reflexionar sobre els límits i les possibilitats. "Està bé conèixer-se les limitacions. Jo per exemple voldria ser futbolista però sé que no puc". Algun dels nois pregunta què vol dir amb això dels límits. "Hi ha diferents tipus de límits. Jo ara parlava de físics, perquè jo no tinc prou condicions físiques per ser futbolista. I cadascú ha d'anar coneixent els seus i també veure quines coses se li donen bé". L'Oriol també acompanya els nois en aquest camí de descobrir-se en el món personal i professional. Aquesta conversa, se suma a d'altres que ajuden els nois a considerar els seus interessos, les seves expectatives de futur, a la vegada que ser realista amb les possibilitats de cadascú.

En les properes setmanes acabaran de concretar el lloc de cadascú i faran uns dies de prova per veure com s'hi troben. Quan tothom estigui ubicat, cada dimecres i divendres els nois i noies, en comptes d'anar a la UEC, aniran a una empresa. Aquests dos matins, doncs, no es trobaran amb un educador, sinó que es trobaran sols en un ambient laboral. En aquesta pràctica l'educador fa un pas enrere i els nois hauran de respondre per si mateixos davant dels dubtes, les dificultats i les activitats a què s'enfrontin en el dia a dia. D'alguna manera. la pràctica suposa un cert despreniment de la figura del educador que està sempre amb el jove i li ofereix un marc protector.

Ara bé, l'educador tampoc desapareix del tot. L'Oriol assegura un acompanyament i seguiment fent visites setmanals a les empreses. El tracte afable de l'educador i la seva capacitat i sensibilitat per apropar-se a les persones afegeix calidesa al procés i al repte i garanteix que, vagi com vagi l'experiència, ni els nois ni els negocis se sentin desemparats.

Compartir un èxit amb la família

Avui l'Oriol ha convidat a la mare del Rubén a fer una visita al lloc on el seu fill està fent pràctiques. El Rubén ha estat treballant a None, una empresa internacional que fabrica i reconstrueix peces per a motors. L'encarregat està molt content amb ell. La seva mare ja ha pogut adonar-se de com de content torna el seu fill a casa. Avui podrà veure en directe l'èxit que el jove ha tingut a l'empresa.

L'educador ja ha parlat abans amb l'encarregat per informar-lo de la visita de la mare i el Rubén també n'està al corrent. Mentre educador, mare i encarregat esperen un moment a fora i es presenten, la Salomé no es pot estar de mirar de reüll esforçant-se per localitzar el seu fill entre la maquinària. El sots director de l'empresa comença a explicar-li a la mare com de contents estan amb el Rubén, com de bé treballa i com n'és, de puntual, cada dia. A la mare li brillen els ulls. L'Oriol, que ha estat qui ha suscitat aquesta trobada inicial, conscient de com n'és d'important per a la mare, de seguida exclama: "Bueno, anem a veure al Rubén i que ens expliqui no?" El Rubén està polint unes peces. Li explica a la seva mare que quan se solden queden uns 'bultets' que cal allisar. La Salomé es mostra interessada fent preguntes al Rubén sobre la feina. I de seguida se sumen a un moment de conversa entre el gerent, l'educador, la mare i el jove. Es tracta d'un moment de reconeixement important per al Rubén, qui es veu envoltat de persones que avui li expressen com d'orgullosos n'estan. També s'obre un diàleg al voltant de les possibilitats de continuar a l'empresa, de la importància de seguir-s'hi formant. L'Oriol, que és molt respectuós amb els desitjos i motivacions dels nois, li comenta al Rubén. "Bueno, tot això si a tu t'agrada Roberto, que ets molt jove encara… però jo et veig uns ulls que mai t'he vist. Mentre treballa i t'ho explica li brillen els ulls. Jo aquests ulls no els he vist quan és a l'hort". El Rubén somriu tímidament mentre assenteix fermament dient que sí, que li agrada molt. El noi continua treballant i el gerent proposa a la mare fer-li una visita per l'empresa. Li ensenya les instal·lacions, les màquines i espais que tenen i el tipus de feina que fan. "Mira, Rubén estuvo ayer con esta máquina!" La Salomé està emocionada per tot el que sent i els diu que "ella sabe que es un buen chico pero siempre gusta oírlo a alguien de a fuera". Després de la visita per l'empresa la Salomé li dóna les gràcies al gerent, s'acomiaden del Rubén, que es quedarà treballant i marxen amb l'educador.

Un cop a fora l'educador aprofita per parlar una mica amb la mare. Li explica que és important veure com s'encara el tema de la formació i també li parla de les possibilitats de que l'any vinent pogués rebre algun tipus de formació directament d'aquesta empresa. El gerent li ha dit que no li recomana un mòdul perquè són molt generals i que és millor buscar formacions específiques al tipus de soldadura amb què treballa l'empresa. La mare mostra confiança incondicional a l'Oriol, a qui està profundament agraïda. L'educador en tot moment posa la mare i el jove al centre de la decisió que hauran de prendre, presentant-li totes les possibilitats perquè pugui ajudar el seu fill a prendre una decisió pel que fa el seu futur, després de la UEC.

Un acte de reconeixement institucional

El curs ja s'acaba. El bon temps, els rostres acolorits dels nois, les bermudes i samarretes de màniga curta i un clima d'excitació general ho delaten. Avui tot un grup de joves esperen asseguts en bancs, petant la xerrada o fent voltes amb el patinet davant del museu Darder. Són joves dels instituts de Banyoles i també entre ells hi ha els joves de la UEC. L'ajuntament els ha convocat a un acte que servirà de cloenda per valorar l'experiència de pràctiques a empresa. Es trobaran en una de les sales que s'utilitza per a actes, conferències i activitats culturals de la ciutat.

Dos regidors de l'Ajuntament els reben en una sala amb còmodes cadires, una tarima i una pantalla per a projeccions. Els van passant a la sala i prenen lloc. La idea és que durant aquella estona compartiran la seva experiència a les empreses on han estat. Per tant, és tracta d'un acte que convida a fer una reflexió sobre allò viscut i els aprenentatges adquirits i a la vegada d'un acte de reconeixement cap a l'esforç i la feina realitzada. Per als joves de la UEC, a més, té un valor afegit. Es tracta d'un projecte compartit amb nois i noies d'altres instituts i tots hi participen de la mateixa manera. Avui els nois, més enllà del recorregut educatiu que hagin fet, es troben per compartir l'experiència que han viscut.

Cada noi i noia ha preparat un petit power point que presentarà per explicar on ha estat treballant, què ha après i quina valoració personal en fa. Les empreses on els

joves han estat durant el curs són molt variades: hípiques, pastisseries, poliesportius, fàbriques, empreses distribuïdores, tallers, perruqueries, llar d'infants, restaurants… Els nois van compartint les seves vivències i reflexions: "netejava piscines", "acompanyava avis a passejar", "m'ha agradat molt perquè he treballat a un lloc en què hi havia molt ambient i tracte amb les persones i és el que m'agrada"; "he pogut estar a un poliesportiu preparant les pistes"; "m'agradava que hi havia molt bon ambient".

Quan és el torn dels nois de Cancuní l'Oriol els presenta. L'educador mediarà una mica aquest espai ajudant els nois a sentir-se còmodes i a explicar amb profunditat l'experiència i reflexions. L'Akmar és molt tímid, i a l'igual que altres companys d'institut, opta per quedar-se al lloc i respondre a les preguntes que li va fent l'Oriol. "bueno, Akamar, l'any vinent sí, eh"- li fa comprometre's l'educador. El Rubén s'aixeca per explicar la seva experiència a None, exposa que ha fet de tot: netejava tubs d'escapament, ajudava a muntar peces, polia…. I conclou que està content de l'experiència. L'Oriol completa l'explicació reconeixent la bona feina que ha fet i compartint amb la resta dels joves l'èxit de la seva estada a l'empresa, que li ha ofert possibilitats de continuar i formar-se allà mateix. Per últim, l'Abded comparteix la seva experiència, a un restaurant de Banyoles. El jove vacil·la sobre si sortir o no i l'Oriol l'anima. "Va, vine aquí, Abded, que si no no veurem lo guapo que vas!!!" L'Abded, que avui llueix una camisa, somriu i es dirigeix a la tarima. L'acte combina la formalitat de l'espai amb una intervenció espontània dels educadors que els ajuda a sentir-se còmodes en un espai poc familiar per a ells. L'Abded explica als companys que no li ha agradat massa les feines de pelar patates i ajudar els cuiners. L'Oriol, per això, vol recalcar el component formatiu que té la reflexió que fa l'Abded. L'educador explica com d'indecís estava l'Abded pel que fa l'elecció d'empresa i com d'important és que hagi vist que no es veu en aquest sector. Tot i això, també comenta que l'Abded ha sabut aporfitar l'espai i algun dia li han demanar d'anar-hi a treballar. "Tot i que no sigui la feina de la vostra vida, el vostre objectiu, sempre va bé tenir alguna feina, portes obertes!!"

L'acte conclou amb unes paraules de la regidora. Agraeix els nois profundament l'experiència compartida. Es mostra molt orgullosa i satisfeta. Recalca que totes les empreses per les quals estan passant volen repetir i que sembla que ells aprofiten molt les estades. Els aplaudiments donen per conclòs l'acte. Els nois, que ja tenen ganes de fer una mica de disbauxa, surten accelerats cap a la plaça, on continuen amb la xerrameca i l'ambient de festivitat i d'estiu.

Visita a empresa de distribució. Fotografia de UEC Cancuní

Exposició de l'experiència a una sala de l'ajuntament de Banyoles. Fotografia de UEC Cancuní.

9. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA ESCLAT

9.1. Presentació de l'entitat

9.1.1 Context de l'entitat

El barri de Bellvitge

Bellvitge és un barri del municipi de l'Hospitalet de Llobregat que, delimitat per l'autopista, la Gran Via, els polígons industrials i els horts que hi havia sempre ha quedat una mica apart de la resta de la ciutat. El barri està enclavat en la zona de terres de cultiu que envoltaven l'ermita romànica que avui dóna nom al barri. Alguns expliquen que des de l'ermita és desitjava un "Bell"-"viatge" a la gent qui marxava. I que, d'aquest fet, s'ha heretat el nom.

Bellvitge es va construir l'any 1969. Amb l'arribada d'una gran quantitat de gent que procedia de la resta d'Espanya a la cerca de treball, en un moment de molta demanda en el sector industrial català. I, en uns terrenys de gran fertilitat en què només hi havia una ermita, es va voler crear una ciutat dormitori per aquells qui treballarien a les fàbriques. La constructora qui va liderar el projecte d'edificació va aixecar un polígon d'habitatges a base de peces prefabricades, copiant un model de construcció francès. La quantitat de blocs va créixer a un ritme desorbitat creant la zona residencial amb més densitat de tot Espanya. La constructora estava ocupada per construir com més blocs millor. Creixia el nombre d'habitatges i no hi havia ni rastre d'equipaments que proveïssin els seus habitants dels serveis bàsics. Les persones que tot just arribaven al barri de seguida van veure que no podien deixar a les mans de la constructora l'aixecament d'un barri digne per a ells i per a les seves famílies. Així va ser com, amb l'inici del barri, neixen també els teixits d'unió i lluita veïnal. Abans que acabessin les construccions ja va haver-hi una mobilització molt forta per tal d'aturar l'edificació de més blocs al barri. Els veïns es van agrupar per paralitzar les obres de nous edificis. Va haver-hi càrregues policials, denúncies i amenaces per part de les constructores. I, tot i que el tribunal va donar la raó a les constructores, a l'any 1980, per la pressió veïnal, l'Ajuntament va suspendre la llicència de construcció (Comité Unitari d'acció de Bellvitge, 1978).

També van començar les lluites per asfaltar els carrers, posar-hi clavegueres, construir creuaments a la gran via, per a la construcció de llar d'infants i escoles, d'ambulatoris i de zones verdes. En definitiva, el veïnat es va mobilitzar per convertir un barri construït sobre uns terrenys d'agricultura, apartat de la ciutat, oblidat per les institucions i un barri que patia inundacions pels desbordaments del Llobregat, en un barri digne i confortable. Tot i que tothom va quedar implicat en la lluita, les dones van tenir-hi un protagonisme especial. Van adoptar un paper fonamental en totes les mobilitzacions que es duien a terme mentre els homes treballaven a les fàbriques de la zona.

Coincidint amb l'arribada de l'època dels ajuntaments democràtics va començar una autèntica remodelació del barri. Ara, la generació que va iniciar tota la lluita, es mira amb orgull un barri ben proveït gràcies a la lluita col·lectiva. Tot i que la seva arquitectura de bloc aïllat típica dels polígons d'habitatge delata els orígens del barri, els seus veïns es miren amb tendresa i amor el barri que van aixecar. Un barri que compta amb moltes zones verdes, amb edificis lluminosos i escoles compromeses amb l'entorn. I un barri que en la darrera dècada ha pogut acollir amb el cap ben alt tota la població estrangera que ha protagonitzat la segona arribada massiva de gent de fora. I que han trobat un barri en condicions per instal·lar-s'hi (Cols, 2012).

Amb l' arribada de la crisi, tot i el sutrac general que ha suposat per a la població treballadora, la situació ha estat prou sostenible per als habitants que s'han pogut fer propietaris d'un pis i comptar amb una jubilació digna. Ara bé, les generacions que ara estan en edat de jubilació s'han trobat amb la situació d'assumir la responsabilitat de fills i néts, oferint un matalàs familiar que ha esmorteït alguns efectes de la crisi per a les generacions més joves. En uns temps amb més dificultats el barri ha fet revifar aquest esperit de solidaritat. Hi trobem bancs d'aliments, grups de mares que es troben per intercanviar roba o un projecte que fomenta la reutilització d'aquells electrodomèstics o mobles que els veïns llencen. I, de fet, les generacions que van aixecar el barri miren de transmetre als seus fills i néts la importància de la lluita i la col·lectivitat per seguir cuidant i millorant Bellvitge.

El centre educatiu Esclat

Enmig d'aquests polígons d'habitatges, entre bloc i bloc, hi trobem el centre educatiu Esclat (Centre Educatiu Esclat, 1993). El seu naixement es remunta a l'any 1978, de la mà de la companyia Sta. Teresa de Jesús, que en aquell moment portava l'escola Enric d'Ossó al barri de Bellvitge. Una teresiana, moguda per la seva experiència personal a un esplai, pensa a crear-ne un. Es va començar a gestar una iniciativa que volia oferir tallers lúdics i formatius en el temps lliure dels infants i joves del barri. Es pensava en una fórmula que oferís un espai on fer més profitosa la feina de l'escola. I amb una mirada especialment posada en aquells qui passaven les tardes pel carrer. Sense deixar transcórrer massa temps entre la idea i l'acció, aviat es compren uns locals i comença a funcionar el projecte de l'esplai. I, de fet, el nom d' "esclat" fa referència a l'explosibilitat amb què neix aquest projecte.

Un dels col·lectius que va començar a assistir-hi eren joves que havien abandonat l'escola i que, a l'edat de 14 anys no els quedava més alternativa que el carrer. Els educadors que estaven amb aquests adolescents van organitzar una iniciativa que consistia en la realització de feines que unes empreses els facilitaven oferint-los una compensació econòmica. Als educadors que en aquell moment estaven al centre els va semblar una manera de crear algun pont entre ells i el món laboral. Tot i això, aquesta experiència de seguida es va transformar en una activitat amb més cos pedagògic. Els educadors aspiraven a un projecte més formatiu i educatiu per a un col·lectiu que calia preparar per aconseguir un treball digne. I al cap de dos anys es va engegar un projecte que volia donar resposta a la formació de joves que havien quedat apartats del circuit educatiu normalitzat. És així com el 1978 neix l'aula taller, atenent al grup de joves que es trobava més desprotegit: joves de 14 a 16 anys, que havien deixat l'escolarització i que tampoc podien accedir al mercat laboral. Tot i que amb l'aprovació de la L.O.G.S.E es va obrir un debat sobre la continuïtat d'aquests projectes, els professionals que treballaven amb aquests joves veien difícil que se'ls atengués a la institució escolar si aquesta reproduïa el mateix model. La intuïció d'aquests educadors es va fer evident i l'aula Taller va anar formalitzant les seves estructures i consolidant-se dins el marc legal i amb el suport del departament d'educació. Així, aquella aula taller nascuda per la sensibilitat d'una teresiana que tenia clar que aquells joves no havien d'aprendre

amb pissarres sinó en tallers, n'ha derivat allò que ara es coneix com a Unitat d'Escolarització Compartida Esclat.

El centre compta ara amb gairebé 40 anys de trajectòria. I a més de mantenir la UEC i l'esplai diari han sorgit d'altres projectes. Un espai familiar, en què pares i nadons tenen un lloc per treballar el vincle durant els primers anys; i el punt òmnia, que vol ser un projecte per alfabetitzar digitalment a col·lectius de qualsevol edat; i els casals i camps de treball d'estiu que també són una proposta perquè els més petits i els joves tinguin un espai de creixement en el marc de l'educació en el lleure durant els períodes de vacances.

9. 1.2 Organització Interna de la UEC

L'equip educatiu

L'equip educatiu de la UEC Esclat està format per la direcció del centre, la figura de coordinació de la UEC, una persona que dóna suport a direcció gestionant les tasques administratives, una persona que dóna suport psicològic als nois, cinc educadors i tres talleristes.

La direcció representa l'Esclat, amb tot els projectes que s'hi realitzen: fa d'enllaç amb altres entitats educatives del barri, amb la companyia Sta Teresa de Jesús i és la cara visible del centre en la seva globalitat. A més, s'encarrega de temes generals en els diferents projectes tals com la contractació de personal i altres elements organitzatius. Hi ha una persona que dóna suport a la direcció i que s'encarrega de tot el tema administratiu: del control i seguiment de l'economia, de la tramitació de subvencions, tot allò en relació a permisos, autoritzacions i certificats i d'altres gestions d'aquest tipus.

La figura de coordinador/a de la UEC combina la orientació i acompanyament pedagògic a l'equip, amb activitats de gestió i amb algunes hores d'intervenció directe amb els joves. Per una banda, és la persona que controla tot allò que afecta globalment a la UEC: el control de les places, de les relacions externes amb els Equips d'Atenció Psicopedagògica de la zona, els consells educatius i el serveis socials i de la organització dels horaris. A nivell pedagògic propulsa nous projectes i metodologies. A

més, vetlla per tot l'equip educatiu i fa de mediadora en cas que hi hagi un conflicte que ho requereixi. En les seva jornada també es compten hores d'intervenció amb els joves, és qui dinamitza la franja d'expressió corporal amb tots els grups, porta un dels grups de matemàtiques i també està disponible en cas que calgui fer una substitució o es requereix d'algun suport.

Els quatre educadors del centre són qui fan l'acompanyament educatiu dels joves. Cada educador és tutor d'un grup i hi comparteix totes les hores. Li imparteix totes les classes d'instrumentals i també l'acompanya en les sessions de taller, dirigides per un altre professional. Tenen una hora de tutoria grupal a la semana i a partir de les 12:30 tenen espais per a tutories individuals. Tot i això, el fet que en tots els tallers hi hagi dos referents (l'educador i el tallerista), permet que l'activitat de tutorial sigui transversal al llarg de totes les jornades. El tutor pot intervenir per fer tutories en el moment que es requereixi i el grup pot seguir funcionant. A més, els tutors també tenen el contacte amb les famílies, elaboren els projectes educatius individuals i tenen relació amb els tutors de l'institut. Els quatre tutors es fan presents en tots els esbarjos amb els joves.

Els tres talleristes del centre són especialistes en una matèria professionalitzadora –fusteria, serralleria, cuina, ceràmica-. Ells són qui dirigeixen l'aprenentatge tècnic d'aquestes matèries i per tant les imparteixen a tots els grups. Cada tallerista està situat en un espai contextualitzat, en funció del taller que imparteix. Es responsabilitza del taller en la seva globalitat, té controlat tot el material, fa el seguiment de tots els grups i avalua les competències tècniques que adquireixen els nois en l'area del seu taller. Durant els espais en què els joves realitzen un taller el paper de l'educador passa a un altre terme, té un paper més discret en l'àmbit dels coneixements tècnics i això li permet fer una tasca d'acompanyament dels joves i reforç al tallerista.

A més, l'equip de professionals del centre es fa extensiu amb dues figures més: la figura d'orientadora laboral i la de psicòloga. Ambdues ofereixen un servei específic als alumnes de la UEC. L'orientadora imparteix una assignatura en la matèria als joves dels

cursos més avançats i la psicòloga es fa present un dia a la setmana per tal d'atendre aquells joves que necessiten d'un suport psicològic.

La complexitat i diversitat de l'equip professional i la interrelació que s'estableix entre tots ells fa que s'hagi decidit fer reunions d'equip setmanals, reunions de talleristes i reunions per projectes específics.

Organització dels nois

La UEC de l'esclat atén a cinquanta-quatre joves. Aquests queden agrupats en cinc grups. L'edat dels nois, sense ser un element determinant, condiciona la serva pertinença a un altre grup.

Aquests grups tenen entre onze i dotze persones i passen tot el dia junts a la UEC. Es tracta de la unitat bàsica de convivència dels joves a l'esclat. Són grups estables en la totalitat de franges horàries a excepció de les matemàtiques, en què des de fa dos anys fan agrupacions flexibles en funció del nivell. El grup es manté junt durant tot el curs. I fàcilment poden fer la trajectòria a la UEC amb alguns companys. A més, tot i que poden haver-hi baixes o noves incorporacions, generalment els grups es mantenen d'un curs a un altre. Aquest grup està acompanyat pel seu tutor en totes les activitats que es realitzen. També les sortides de final de trimestre solen realitzar respectant aquests grups naturals.

L'esbarjo és l'únic espai establert en què els grups comparteixen espai i activitat. A aquests espais col·lectius diaris s'hi afegeix la celebració de festes o actes que impliquen tot l'Esclat, com pot ser l'acte de celebració i exposició dels treballs que es realitza cada final de curs.

El grup que es troba al darrer curs compta amb algunes particularitats. Es considera que ja compta amb més autonomia i ha integrat la dinàmica de l'Esclat. Per això la funció i el nivell d'intervenció del tutor queda una mica reduïda. Tot i que se segueix el ritme de tutories, el grup no és acompanyat a totes les activitats per un educador. A més, el seu currículum es modifica una mica, mirant d'atendre de manera més específica a les necessitats que tenen joves que ja abandonen el recurs de la UEC. El

seu horari també varia una mica. Tot plegat ajuda que els més grans se sentin amb un altre rol i responsabilitat respecte d'altres grups.

9.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants

Espai físic

A prop de l'estació de metro de Bellvitge, a la part que es coneix com a part antiga del barri hi trobem el centre educatiu Esclat. S'ubica en un edifici que, com tots els del barri no té massa alçada. Tot i que per davant i darrera té edificis, de costat hi té un aparcament i una plaça. Això li permet l'entrada de llum natural. La discreta aparença del centre des de l'exterior contrasta amb l'especularitat i voluminositat dels espais que hi té a dins.

En accedir al centre, els primers espais que es visualitzen són els dels despatxos de secretaria i de coordinació. Es tracta de dues sales que tenen l'entrada encarada a les escales per on els nois entren i surten del centre. Per tant, són llocs molt transitats tant per joves, com per educadors i pel personal que treballa en l'administració que asseguren la benvinguda dels nois al centre. En aquest primer pis una de les sales més grans és la cuina. Es tracta d'una sala amb dues grans taules, abundància d'armaris replets de tot tipus de material de diferents mides per cuinar, dos forns, dues neveres, fogons per cuinar, fregador, rentavaixelles i penjadors amb davantals. A la part central, una barra americana de marbre separa lleugerament la cuina en dos espais. Com la cuina, l'Esclat compta amb altres espais de tallers. I tots ells estan dotats de material específic per desenvolupar tasques elaborades i de nivell avançat pròpies dels diferents oficis: L'aula de ceràmica, amb un espai per al forn on coure les peces, una taula gran amb tamborets, i plena d'armaris amb pinzells, brotxes, pots de pintura, pastilles de fang i motlles. L'aula d'informàtica, equipada amb dotze ordinadors i una taula gran central al mig. La serralleria, amb espais i materials per fer soldadura i treballar amb ferro. I la fusteria, l'espai més gran del centre. És una sala d'onze mentres de llarg i set d'ample on hi tenen cabuda sis grans taules equipats de fixadors en què els nois poden manipluar les peces; prestatgeris, armaris i calaixos replets de tot el material i eines pròpies de l'ofici (esquadres, regles, claus, bissagres, broques, pots de dissolvent, tornavísos…) curosament endreçats; i un espai on s'hi ubiquen les

màquines més pesades que permeten tallar i preparar la fusta en llistons. La gran quantitat d'espais de taller que hi ha al centre, juntament amb el nivell de professionalització de l'espai ens ajuda a fer-nos una idea del temps, de la seriositat i de la importància que té aquest tipus d'activitat en el currículum dels joves.

Al centre també hi ha dues aules on dur a terme les assignatures instrumentals. Es tracta d'aules molt espaioses en què trobem pupitres individuals encarats a la pissarra, una taula al davant per a l'educador i uns armaris on es guarden les carpetes d'anelles i tot el material que s'usa durant les classes. Aquests espais també s'usen per a les tutories grupals. Entre aquestes aules també s'hi troben els despatxos de coordinació de la UEC i de direcció. L'amplitud de les aules contrasta amb el poc espai que hi ha entre passadissos. Les aules es troben unes al costat les altres, cada petit espai està molt ben aprofitat. Això contribueix a la creació d'un ambient molt recollit, en què hi ha pocs punts "morts" o deslocalitzats. Tot i que la majoria de les aules del centre són usades i pensades per la UEC, hi ha altres sales reservades a l'ús d'altres projectes com l'espai familiar i l'espai de jocs per infants. Una sala que sí que comparteix la UEC, amb centre obert és la ludoteca. Aquella sala compta amb un petit estudi de gravació on els joves fan taller de música i que també usen si elaboren audiovisuals o un curtmetratge. A més, als més grans, que per la tarda tenen dues hores i mitja de classe, se'ls permet fer una partida de futbolí o ping-pong en aquella sala per fer un petit descans.

Un dia a la UEC Esclat

Un dia a l'Esclat comença a les 9 i finalitza a les 17h. Així, es tracta d'un horari equivalent a l'escolar. Els joves realitzen jornades completes i intenses en temps però també en treball i esforç.

A les 9 del matí sol haver-hi un grupet de joves que ocupa l'espai del davant de la porta de l'entrada. També s'agrupen a una placeta que queda just al costat fent el darrer cigarret i apurant fins al darrer minut per entrar al centre. Tot i això, saben que no es poden demorar massa. Se'ls espera puntualment al taller o assignatura que els toqui. I, a les 09:05 ja està tot rodant. Els joves saben que tenen de marge fins a les 9:10 si volen entrar a l'aula. Com de pautades que està la seqüència d'accions a realitzar en el moment de començar facilita una entrada lleugera i una posada en marxa en l'activitat

molt ràpida. Posar-se la bata i agafar la peça amb què s'està treballant, seure al pupitre i obrir la llibreta d'anelles personal, posar-se el davantal i rentar-se les mans són el tipus de seqüències d'accions que els nois ja tenen automatitzades i que posen en marxa en funció de l'espai on entrin. A la porta del despatx de coordinació hi ha un horari que indica què toca a cada grup. Alguns ja saben què els toca, altres ho miren i altres opten per enganxar-se al tutor o als companys de grup. Els talleristes ja estan al seu espai puntualment per rebre els nois. Els educadors transiten la zona d'entrada a l'esclat, agafen la seva llibreta i estoig i fan una salutació especial a aquells del seu grup que van arribant i que se sumen amb ells cap a la primera aula on els toqui activitat.

Aquells qui arribin tard tenen garantida una carinyosa salutació de la Soco, la persona qui s'encarrega dels assumptes administratius, que té el seu despatx just a l'entrada del centre. També és habitual que la Mercè (directora del centre) i la Begoña (coordinadora) estiguin a la zona de l'entrada, on tenen els seus despatxos, que es troben habitualment oberts.

Tots els joves de la UEC, a les 09:10 es troben plenament en acció, cadascun amb l'activitat que li toca. Comença una jornada de treball intens. Durant tot el dia realitzaran activitats de tot tipus: assignatures instrumentals, tutories, educació física i, sobretot, tallers, que tenen una presència rellevant al currículum del centre. Les mandres no hi tenen cabuda. Saben que a l'esclat vénen a treballar. Després de dues franges horàries, els nois compten amb mitja hora de descans. També aquest moment de sortida i descans queda pautat. Els grups van baixant conforme acaben per dirigir-se a un parc que queda molt proper al centre. Els educadors els acompanyen. Alguns fan una parada a una cafeteria per comprar-se un entrepà, un refresc o unes patates. Tots els grups fan esbarjo a la mateixa hora. Allà els nois s'agrupen espontàniament. Cada grupet sol agrupar-se al voltant d'algun banc, asseient-s'hi, recolzant-se als respatllers o estan dempeus. Bastants encenen un cigarret, és l'únic moment del matí en què poden fer-ho. Els educadors també formen un cercle, al que de vegades se suma algun jove. Es un moment en què poden sorgir converses espontànies amb els nois i en què fer alguna tutoria individual més informal.

Després d'aquesta estona de descans els nois es reincorporen a la feina, tornant-se a submergir en aquesta seqüència de tasques i pautes a què s'han habituat. A l'hora de dinar es fa un descans de dues hores per tal de poder reemprendre la tarda amb energia. Els nois acaben a les 17:00, cansats i satisfets de la jornada de treball i aprenentatge fet. Els educadors respecten l'horari de classe fins al darrer minut. Tot està temporitzat: el moment en què començar a recollir i en què sortir de classe. L'exigència, les rutines i el fet que no hi hagi massa temps morts pels passadissos ajuden als nois a situar-se i saber què s'espera d'ells a cada moment. Els més grans han començat una mica més tard i acaben la jornada a les 17:30. El darrer moment del dia també és un moment per als apropaments individuals entre joves i educadors, sobretot en aquells casos en què els joves han estat una mica absents o provocatius durant la jornada.

Grup C (Quique)					
	Dilluns	**Dimarts**	**Dimecres**	**Dijous**	**Divendres**
De 9 a 10.00h.	Pintura	Fusteria	Serralleria	Serralleria	Cuina
De 10 a 11.00h.	Pintura	Castellà (informàtica)	Fusteria	Català (taronja)	Cuina
De 11 a 11.30	ESBARJO				
D'11.30 a 12.30h.	Orientació Laboral/ Expressió Corporal (taronja)	Informàtica	Fusteria	Ceràmica	Tutoria (ludoteca)
De 15 a 16.00h.	Dibuix (taronja)	Ceràmica	E. Física	Matemàtiques flexibles	
De 16 a 17.00h.	E. Física	Medi (taronja)	Anglès (taronja)	Música	

Horari que hi ha penjat a la porta de coordinació per a cada grup.

Els educadors

La Brisa, el Pedro, el Quique i la Mª Ángeles són els educadors que realitzen la funció de tutors a l'Esclat. Tots ells s'han format en pedagogia i educació social i formacions pròpies de l'àmbit social i gaudeixen ja d'una trajectòria treballant amb col·lectius en risc.

Pel que fa el Juanjo, el Lluís i la Rosa tenen la funció de talleristes. Ells provenen de formació i experiència professional en el camp dels oficis. El Juanjo, que ha treballat molts anys en l'ofici de fuster; el Lluís, en el de la serralleria i la Rosa en l'àmbit de la cuina, la ceràmica i la pintura. Per tant són professionals de les tècniques que ensenyen. I per als tres té sentit posar els coneixements tècnics al servei de joves que cal apropar al món laboral.

També formen part de l'equip la Begoña, coordinadora de la UEC; la Soco, administrativa del centre, i la Mercè, la directora. Totes tres formen l'equip educatiu del Centre. Malgrat només la Begoña contempla hores d'intervenció amb els joves, totes tres hi tenen un paper important. L'accessibilitat als seus despatxos, situats en llocs de pas i que sempre tenen les portes obertes, la seva presència constant entre els passadissos, la càlida acollida que asseguren a tots els joves que van arribant i el tracte proper que tenen amb els adolescents fa que el seu paper transcendeixi les funcions que explícitament els són pròpies i contribueixin al funcionament del centre i a la creació d'un clima de caliu.

L'equip ja fa anys que treballa plegat. Siguin o no siguin del barri passen la jornada a Bellvitge i s'han familiaritzat amb l'entorn de l'entitat: amb les places, les cafeteries, els carrers i els comerços més propers del centre. A més, ser educadors de l'esclat els ha imprès una identitat i una manera de fer amb els joves. Comparteixen elements educatius tals com l'exigència i, a més, un tarannà per fer broma i ironia entre ells i amb els joves.

Cadascun d'ells té alguna sensibilitat o talent especial que en algun moment ha posat al servei dels joves. El Quique és molt bo en els esports i molt creatiu ideant activitats i ho porta a les sessions d'educació física; la Brisa, amb les seves habilitats plàstiques, ajuda els nois a fer bonics retocs en les seves peces i s'ha convertit en la maquilladora

oficial dels curtmetratges; el Pedro, ha incorporat la seva sensibilitat musical i audiovisual a les classes, tot motivant els joves per a la creació per a la creació de curtmetratges i ensenyant-los a tocar la guitarra; la Mª Angeles, amb grans habilitats teatrals i per a la dansa, és col·laboradora i còmplice de tot allò que impliqui expressió i teatre i, de fet, va ser una de les protagonistes del curtmetratge que el grup va rodar el primer any. I el Juanjo, la Rosa i el Lluís, de manera més explícita als tallers, carreguen als joves d'eines professionalitzadores. La Begoña, des de l'equip de direcció dóna cabuda amb encert a les iniciatives dels educadors, tot mantenint l'ADN de l'entitat.

Els joves

Són molts els joves que acudeixen a l'esclat, i la diversitat demogràfica de la ciutat d'Hospitalet de Llobregat queda reflectida al centre, on hi conviuen múltiples nacionalitats i procedències. Pràcticament la meitat dels nois que acudeixen al centre han emigrat durant la seva infància i provenen bàsicament de països de l'Amèrica llatina. També hi ha algun noi que prové de la Xina, de l'Índia o del Marroc. L'altra meitat, tot i que son fills de famílies emigrades, ja han nascut a l'Hospitalet. La majoria queden incorporats a la UEC des d'inici de curs, ja que el centre educatiu omple les seves places amb totes les demandes dels instituts de la zona. Per tant, són joves que viuen al mateix Bellvitge o a barris de la zona: la Torrassa, Sta.Eulàlia, Can Serra i Pubilla Cases, majoritàriament. El fet que hi hagi tants joves que provenen de Sud-Amèrica i que la ciutat d'Hospitalet – i en especial el barri de Bellvitge – va ser originada amb les persones que provenien de la resta de l'estat espanyol, fa natural que la llengua oficial per relacionar-se i comunicar-se els uns amb els altres sigui el castellà. En aquests dos darrers anys ha crescut la presència d'un col·lectiu que no estaven acostumats a rebre: gitanos i noies.

Crida l'atenció la naturalitat i la rapidesa amb què els joves entren en la dinàmica. El fet que hi hagi nois que hi estan dos o tres anys facilita un funcionament en què aquells qui arriben nous s'incorporen a les dinàmiques que la resta ja té interioritzades. Passats uns mesos, els posats dels nois, el tracte amb els adults i la convivència millora tangiblement. Els nois se senten part de l'Esclat i veuen en el centre una segona oportunitat real per formar-se i treure's la secundària. De la mà

d'això hi ha molts reptes personals però el fet de sentir-se vinculats a un grup i a adults referents els ajuda a trobar el seu lloc.

Més enllà del temps i l'espai saben que els seus educadors estan allà i no és estrany que quan ja hi han acabat la seva estada vagin a veure als seus educadors i ex companys en hores d'esbarjo. Saben en quin moment tothom es reuneix a la plaça i, en mig del barri de Bellvitge, queda com un lloc de trobada oberta en què de vegades passen a saludar joves que tot i que no formen part del centre d'alguna manera encara s'hi senten vinculats.

9.2.4 Estil educatiu

La relació entre educadors i joves

Allò que destaca en la relació educadors i joves a l'Esclat és l'aposta perquè cada grup tingui un referent. El fet que hi hagi un educador que comparteix tot el dia amb el grup és una forta aposta que revela una convicció pedagògica en relació a la importància de la figura del tutor.

Els adolescents passen tota la jornada escolar amb un mateix adult, a qui poden accedir en qualssevol moment. La quantitat d'hores que educador i joves comparteixen junts i la constància en la relació fa que el jove percebi l'educador com algú disponible i proper. L'educador es converteix en una figura que està present en tota la vivència del jove a l'esclat. Esdevé algú que es fa partícip d'allò que passa a cada jove i l'acompanya en tot aquest procés. Això dóna seguretat als joves, que veuen en el tutor algú que els dóna eines, que els fa veure l'horitzó, que els coneix i que sap llegir més enllà d'un comentari provocatiu o una actitud xulesca. La tutoria individual, doncs, es converteix en una activitat transversal que es cristal·litza en encontres quotidians – ajudar en l'elaboració d'una peça en un taller, xerrar de manera distesa mentre es treballa, acompanyar èxits i fracassos, intervenir en moments de conflicte, fer-se més proper quan un alumne necessita major atenció o intensificar la relació en èpoques de crisi per als joves-. El tutor intervé quan ho considera oportú però també quan els joves reclamen la seva atenció perquè el necessiten.

Aquest contacte intens i quotidià ajuda els joves a sentir-se segurs, i a obrir-se a un vincle amb l'educador. Aquesta relació de reconeixement mutu esdevé una font important de progrés en el jove. L'interès per no defraudar a un adult que s'aprecien es converteix en un factor de motivació important en el comportament dels adolescents. Per tant, molts cops l'educador esdevé un referent i agent clau per a l'èxit educatiu dels nois.

A més de compartir totes les franges horàries amb els nois també hi ha formalitzats moments que específicament cerquen un intercanvi i conversa íntima entre educadors i joves. Són el cas tant de les tutories individuals com grupals. En aquests espais es busca un moment d'intercanvi que permeti revisar l'estada del jove a l'Esclat de manera periòdica, establir objectius i reconèixer èxits. També per acompanyar situacions vitals dels joves de les quals volen fer partícips els educadors que passen amb ells tot el dia. I, tot i que el moment i personalitat dels joves condiciona la seva predisposició d'apertura a l'educador, es faciliten espais de manera regular per tal de garantir un espai de trobada entre educador i jove, que podrà ser més o menys fructífer. Ara bé, més enllà d'allò que els nois vulguin o no compartir amb el seu tutor se'ls farà evident la disponibilitat i accessibilitat dels tutors.

A més de la intensa relació tutor – jove, el tracte cordial dels adults amb joves està present al dia a dia en el centre. Les salutacions de bon matí per part del personal que hi ha a l'equip directiu i en l'administració, l'ocurrent i habitual ironia i bon rotllo amb què els talleristes s'apropen als joves, la presència de tots els educadors a l'hora de l'esbarjo i la dificultat de passar desapercebuts entre els espais del centre contribueixen a que els joves se sentin respectats i reconeguts a l'Esclat i que el vegin com un lloc de trobada.

Paper dels iguals

A l'Esclat s'ha fet una forta aposta per al grup d'iguals. Els nois, juntament amb el tutor de grup, realitzen totes les activitats en aquests petits grups de deu persones. Rere aquest aspecte organitzatiu hi ha una opció i convicció pedagògica: El grup d'iguals afavoreix la creació de llaços afectius, la participació en les activitats, el coneixement

mutu, la intimitat, la resolució cooperativa dels conflictes de convivència que es generen en el dia a dia i el respecte per a la diversitat

L'organització en grups reduïts permet un seguiment acurat de cadascun dels joves, treballar la vinculació dels nois al centre i regular la convivència (Martín, 2008).

El grup petit ajuda a la creació de pertinença a un col·lectiu. Els nois comparteixen moltes hores amb els mateixos companys i amb el mateix adult, el seu tutor. En poques setmanes cada noi s'ha fet un lloc al grup i ha establert relacions amb el companys. La convivència intensa dels adolescents afavoreix la comunicació i creació de vincles. El grup comparteix anècdotes i situacions quotidianes que contribueixen a crear una història de grup que aviat els fa sentir partícips del col·lectiu. Per altra banda, un grup petit permet un seguiment dels alumnes molt acurat. Resulta relativament fàcil observar un grup de deu persones i seguir de prop el treball i l'evolució personal de cadascuna. El suport proper dels educadors facilita la implicació dels joves en l'activitat. I els joves, sentint-se segurs amb la presència d'aquesta figura, solen estan més tranquils hi poden comptar. A més, Els adolescents són conscients que al grup cap d'ells no passa desapercebut, i això sol generar sentiments d'exigència per assistir i treballar a classe. El grup reduït també permet al tutor abordar els problemes de disciplina de manera immediata i reconduir la conducta dels nois. Els educadors coneixen la potencialitat que el grup té per influir en cadascun dels adolescents individualment i aprofiten aquest recurs per intervenir amb major eficàcia en determinades situacions.

Més enllà de la quotidianitat de la relació, les tutories grupals i la franja d'expressió corporal són espais especialment pensats per potenciar els vincles i llaços entre els nois i noies del grup. L'expressió de sentiments, el fet de compartir moments vitals i el fet de provocar moments de contacte físic i confiança entre els membres del grup són les eines que es posen en marxa en aquests espais. Amb aquestes franges es vol fer avançar en la relació entre els membres, més enllà del coneixement superficial de cadascun. La fragilitat de les relacions que s'estableixen suposen un repte pels tutors que miren de superar-la tot implicant els joves en projectes que superin els interessos estrictament personals de cadascú. Les tutories grupals i l'expressió corporal

contribueixen a aquest fi en tant que ajuden els joves a fer veure en l'altre algú qui passa per moments vitals similars als seus.

A nivell general, els únics espais de relació entre grups són els moments dels esbarjos, tot i que es tracta de joves que solen compartir cercles socials més enllà de la UEC. I, tot i que en un inici puguin imaginar una dinàmica basada en bandes i disputes habituals, tal com viuen les relacions fora del centre, perceben que el centre funciona en base a d'altres criteris. La presència constant d'adults garanteix que cap adolescent serà agredit o intimidat per part dels seus companys. Per això, tot i que entre ells hi ha formats grupets i relacions amb diferents intensitats de vincles, hi ha un clima de respecte general.

La gestió de la norma

La manera de gestionar la norma a l'Esclat es tradueix en dues línies de treball: la creació i transmissió d'un sistema de normes molt simple i clar, juntament amb un alt nivell d'intervenció dels educadors, creant un clima que dificulta la transgressió de les normes, i que en facilita el compliment.

En primer lloc, hi ha una formulació molt clara de la norma. A l'inici de curs es presenten quatre normes en les que es basa la convivència a l'Esclat: Venir a classe, ser puntual, treballar i respectar persones i espais. A més, també s'apunten les conseqüències més comunes que tenen el fet de transgredir una d'aquestes normes. El tema de recuperar feina sorgeix com una de les respostes al fet de no treballar i també d'arribar tard. I, sobre el tema de la puntualitat hi ha establerta una normativa que s'aplica segons el nombre de cops que s'hagi fet tard, i si es fa més o menys de deu minuts tard. Per tant, els nois, tot i les dificultats que poden tenir per regular coses com l'assistència – en població que és absentista-, o ser puntual, quan se salten la norma ho saben i també saben el tipus de mesures que se'ls pot aplicar. Si bé és cert que això no els dóna uns paràmetres de comportament acurats, i quedarà pendent treballar tot allò quotidià que pot sorgir tals com actituds desafiants, els crits a l'hora de parlar, les contestacions, i aquest tipus de conducta, que requeriran d'aprenentatge, temps, paciència i treball per part de l'educador, els límits pel que fa la convivència a l'Esclat queden molt ben definits. I els joves saben a què s'exposen si

els incompleixen. Aquest sistema normatiu es recorda regularment i els nois el formulen amb fluïdesa i facilitat.

A més d'aquest sistema normatiu, una de les particularitats de l'Esclat és tot el sistema organitzatiu que ajuda a submergir-se en un ambient que fa de preventiu de l'incompliment de normes. Hi ha tot un entramat d'elements que ajuden el jove a trobar-se immers en un lloc de treball, bressolat per un grup d'iguals i per un educador, rebre atenció individualitzada constantment i sentir que l'Esclat és un lloc de treball i encontre. Alguns dels elements que contribueixen a la creació d'aquest clima en què és difícil transgredir constantment la norma són: la intensitat de treball durant les franges de tallers i d'instrumentals, la quantitat de rutines que pauten l'entrada i sortida dels espais, el poc espai que hi ha entre passadissos, la seriositat del treball professionalitzador que els joves hi realitzen, el fet de comptar amb la presència d'un mateix educador durant tot el dia, i també el fet de ser dos professionals als tallers, els comentaris d'ironia dels educadors que ajuden els nois a donar pistes del que toca i no tocar sense crear conflicte, la rapidesa amb què permet intervenir les ràtios reduïdes davant d'una conducta no desitjada, i els llaços afectius creats entre uns i altres companys del grup. La combinació de tots aquests elements fa que es joves acabin adherint-se a moltes més pautes de comportament de les que es parla a les normes, sovint sense ser-ne conscients. També ajuda els joves a prendre consciència dels petits límits que traspassen i que sovint sense la ràpida intervenció d'un educador podrien desencadenar en conflicte i faltes de respecte. I, per últim, aquesta gestió del clima des de la possibilitat que ofereix gaudir d'una bona convivència ajuda els joves a percebre la « bona cara » de la norma, a viure una convivència tranquil·la i apreciar-la.

Concepció de l'aprenentatge

El procés d'aprenentatge a l'Esclat gira entorn els tallers, que es converteixen en l'eix principal del currículum.

A partir de l'aprenentatge de tallers els nois tenen una experiència positiva amb l'aprenentatge; es treballen processos en relació a l'esforç, la frustració i l'èxit dels

joves; i es garanteix que els joves marxen de la UEC amb eines per continuar la seva formació o professionalització en alguns dels àmbits treballats.

Per una banda, els joves s'inicien amb tasques que els són noves, de les quals no tenen bagatge. Es tracta d'un tipus d'activitat en què no han fracassat i de la qual tots parteixen de zero. Això els predisposa positivament, ja que, d'entrada, es veuen capaços de tenir èxit en tasques en què domina allò físic i manual. A més, l'organització de l'aprenentatge taller permet una individualització de l'aprenentatge i això ajuda a adaptar el repte a les possibilitats de cada jove. Les peces que els nois elaboren en els diferents tallers són una prova irrefutable de la seva capacitat per aprendre. Per això, de la mà del procés de formació que segueixen als tallers, els nois es descobreixen capaços d'aprendre i de crear coses que són útils. Per això, els educadors aprofiten l'activitat no només per formar els nois en les tècniques específiques de cada taller sinó també per acompanyar tot un procés que sol estar ple de moments intensos emocionalment. Als joves els costa assumir el fet d'equivocar-se i tenen molt poca tolerància a la frustració. Moltes de les situacions i moments que viuen els joves en l'elaboració de les peces de tallers serveixen per transmetre al jove la importància de l'esforç i el treball per aconseguir l'èxit, coses que després es poden traslladar a altres aspectes de la seva vida. Els educadors acompanyen els nois per treballar tot allò que, tot i que va més enllà dels tallers, es fa molt evident en el procés d'elaboració d'una peça: els sentiments de frustració, el seu sentiment de vulnerabilitat, les expectatives que els altres tenen sobre ells mateixos, la seva pròpia confiança…. seran sentiments i processos a treballar i acompanyar. En aquest sentit, l'espai de tallers provocarà moltes situacions per fer-ho. Per últim, la formació tècnica en tallers té un clar potencial professionalitzador. La presència de talleristes especialistes en el tema i d'espais autèntics amb materials apropiats per dur a terme peces de qualitat permeten els joves introduir-se de debò en oficis i obrir-se possibilitats en el futur món laboral. Es tracta d'una bona i eficient manera de crear pons entre ells i el treball. I per tant, l'entitat, des dels seus orígens manté una clara aposta per la formació i introducció en oficis, tot entenent-la com una eina efectiva pel que fa la inclusió social d'aquests joves.

Paral·lelament a tot aquest treball que es realitza al voltant dels tallers a l'Esclat també es treballa la creació de relacions positives i es mira que els nois recuperin aprenentatges imprescindibles per a la seva vida quotidiana.

La presència dels educadors durant tot el dia i també els moments per compartir amb els companys són la principal eina amb la qual els educadors compten per ajudar els nois a crear relacions sanes amb els seus iguals. En el dia a dia a l'Esclat es veuen treballant amb una convivència tranquil·la amb els seus companys i això també els ajuda a estar millor amb si mateixos. També tota la tasca tutorial que es fa amb els joves és imprescindible per ajudar als nois a prendre consciència de la responsabilitat que tenen sobre allò que fan i treballar aspectes com ara l'autocontrol, la constància, la puntualitat i la comunicació. A més, al darrer curs a l'Esclat, s'incorpora un treball específic per treballar la relació amb l'entorn. Durant aquest últim any els nois realitzen un projecte d'aprenentatge servei, en què els joves fan una aportació a alguna entitat de l'entorn. D'aquesta manera es visualitzen a ells mateixos en un rol diferent del qual han estat estigmatitzats i es veuen amb capacitat de ser útils i contribuir a les entitats.

Per últim, l'altra part que ocupa el currículum del centre és l'aprenentatge d'assignatures instrumentals en què es treballen processos de comprensió, escriptura, processos lògics i continguts de cultura general. Des de la UEC també es duu a terme un treball exigent en base aquells continguts que es consideren imprescindible en termes de relacionar-se amb la societat i accedir als recursos que ofereix. Per això, tot i que es parteix del punt d'arribada dels joves en aquests aprenentatges, es fa un treball acurat i rigorós en aquestes matèries. Es fa una prova per avaluar el nivell de cada alumne pel que fa a les assignatures instrumentals, i en base això es dissenya un pla que permeti impartir els continguts previstos de curs fent les adaptacions pertinents. La voluntat del centre per fer els continguts a la mida dels alumnes els ha portat a elaborar el material a impartir i miren d'incorporar activitats didàctiques que enganxin els joves alhora que es fa un ensenyament molt rigorós i exigent. La incorporació de cançons en els materials de llengua per treballar la comprensió lectora o l'organització de grups flexibles de matemàtiques en són un exemple.

A més, el centre és sensible a incorporar metodologies que potenciïn i reforcin la motivació envers aquests aprenentatge. La posada en marxa de l'elaboració dels curtmetratges n'és un exemple molt clar. En aquest projecte es vinculen els aprenentatges de llengua, informàtica, ciències i part d'alguns continguts de matemàtiques i música per elaborar una pel·lícula. També en són un exemple els projectes d'aprenentatge servei, en què els joves posen en joc habilitats d'expressió, entrenen els processos lògic-matemàtics, a partir de fer un servei que parteix de l'àmbit de la fusteria.

També miren de fer incorporacions o adaptacions als currículums entre els diferents grups per tal de donar resposta a les necessitats concretes dels joves en funció del moment en què es troben. Així, per exemple, els alumnes de darrers cursos compten amb una franja d'orientació laboral que els permet tenir un espai per indagar en les possibilitats i expectatives professionals que tenen i destinar temps a valorar ofertes formatives per continuar la seva trajectòria un cop finalitzin la UEC.

9.2 Pràctiques educatives

9.2.1 Aprenentatge Servei

Primera trobada amb la llar d'infants la Florida

Els joves del grup d'Empresa van sortint de les classes del matí i es reuneixen a la porta de l'Esclat per marxar cap a la llar d'infants la Florida. Hi són la Carolina, la Nerea, el Marc, el David, el Carlos, el Jose, el Juan, l'Enrique i l'Alberto[12]. Només falta en Paül. Els acompanyen la Begoña, coordinadora pedagògica del centre i els talleristes i educadors: el Juanjo i el Lluís. Són les 12:30 i la resta dels seus companys de la UEC ja marxen cap a casa. Ells, però, avui tenen una cita amb una entitat que els vol demanar alguna cosa en relació al taller de fusteria que realitzen a la UEC. Els educadors, prèviament, han organitzat una trobada amb l'entitat en què han valorat quines possibilitats de servei hi ha en funció del ritme del grup i dels aprenentatges previstos per al curs. Però en la trobada d'avui els protagonistes són els joves. Avui el grup va a la llar d'infants amb disposició d'escoltar i valorar la demanda que els vol fer l'entitat. Ja marxant, la Nerea recorda que cal agafar llibretes per anotar allò que els demanin. Ara sí, tots estan apunt per marxar. El grup pren l'autobús per desplaçar-se. El trajecte transcorre amb tranquil·litat i aviat es troben al davant de la llar d'infants. La Begoña toca el timbre. Mentre esperen, els joves revisen els seus pentinats i repassen els plecs dels pantalons, mirant-se als retrovisors dels cotxes. La directora del centre els obre la porta i els dóna la benvinguda estrenyent la mà a cada jove. Entra la Begoña, el Lluís es queda pel mig i el Juanjo tanca la filera dels joves que entren amb certa vergonya i prudència a l'escola dels més petits.

La directora acompanya el grup cap a una sala de reunions i els convida a seure. La taula es força gran però entre els joves i tot l'equip de mestres, que va entrant i prenent seient, queda plena. Ha quedat ocupada per tot el cos de mestres d'infantil, que vesteix bates de quadres rosats; i els educadors del centre i els nois, ben empolainats i preparats amb una llibreta i bolígraf cadascun, a l'expectativa de començar la reunió. En iniciar la reunió, la directora agraeix als nois la predisposició i els explica quant d'útil serà la tasca que faran i com gaudiran els infants amb cuinetes.

[12] Els noms dels joves han estat modificats per tal de mantenir el seu anonimat.

També els explica el perfil d'infants amb què treballen i el tipus de joc que els agrada. Els nois prenen nota d'allò que consideren que hauran de tenir en compte.

Abans de marxar la directora els proposa als nois ensenyar-los les aules dels infants. Els petits estan dormint, així que caldrà fer el passeig silenciosament. Les mestres ensenyen als joves els diferents espais. I, entre espai i espai, sorgeixen converses en què anar concretant expectatives i necessitats de les mestres. "Nos iría muy bien que fueran móviles!", "quizá las cocinitas de los pequeños pueden ser más sencillas", "vigilad con el tema de la Seguridad: los cantos deben ser redondeados, también hay que vigilar con el tema de pillarse los dedos". Els nois pregunten: "¿de qué color las queréis?" També aprofitaran l'estona per prendre mesures. Els educadors ho proposen i els joves treuen les cintes mètriques per fer-se una idea de l'alçada que hauran de tenir les cuinetes. Després d'aquesta exploració de l'espai, la directora els acompanya a la porta i acomiada a cada jove donant-li les gràcies.

Dissenyar les cuinetes

Els nois i noies han fet una primera sessió de cerca de models de cuinetes per la xarxa. A partir d'aquesta recerca els joves han seleccionat aquelles que els han agradat més i les han guardat en una carpeta. Ara són ells els qui han de proposar un disseny. Es troben a l'aula d'informàtica, que sembla haver-se convertit en un estudi de disseny tècnic. Cada jove es troba davant d'un paper en blanc i un llapis amb l'encàrrec que els han fet el Juanjo i el Lluís: proposar el seu propi disseny de cuineta. Als joves els costa iniciar la tasca. Amb la cerca per internet s'han fet amb idees. Tot i això, la dificultat rau en l'exercici de plasmar una idea, fer un dibuix amb perspectives i oferir un disseny que atengui els aspectes estètics i, mínimament, tècnics. El David s'atreveix a dibuixar un cub i el Lluís l'ajuda a fer-ne un que faci cantonada. El Carlos opta per fer un disseny pla i, per indicació del Juanjo, després li dóna relleu, afegint línies en diagonal. Poc a poc, i també mirant-se de reüll els uns als altres, cadascú va fent un model de cuines amb les seves particularitats.

Ara cal un moment de posada en comú d'aquests dissenys i d'un diàleg per negociar quin serà el model de cuina a realitzar. El Juanjo guia aquesta estona. Motiva el diàleg a partir d'un pas de fotografies dels models de cuinetes que van seleccionar d'internet

i fent referència als dibuixos que els joves han fet. Els talleristes obriran interrogants sobre aspectes tècnics en què els nois no han pensat: “Tendremos que decidir si las puertas se abrirán con bisagra de piano al lado o por arriba con la bisagra de cazoleta”; reconeixent les aportacions que han fet els nois amb els seus dibuixos: “en lo que sí que nos pondríamos de acuerdo es en que arriba irá la parte de fuego y abajo la del horno”; familiaritzant els nois amb vocabulari que sentiran molt durant uns mesos: “llamamos senos donde ponemos los platos”; i posant sobre la taula qüestions a decidir: “tendremos que ver con qué material hacemos los fogones”. Es tracta d’un moment en què pensar com posar el disseny estètic i tècnic al servei dels infants. L’Enrique ensenya que al seu dibuix ha posat un microones a la part de dalt però que ara que han dit que les cuinetes han de ser baixetes perquè els nens arribin veu que no és massa bona idea. El Juanjo acull el comentari de l’Enrique i proposa de posar el microones a un lateral. Joves i educadors han expressat el desig que tenen de dotar les cuinetes de moltes coses: microones, fogons, rentadora, nevera i piques. A la vegada la llar d’infants els ha demanat que les cuinetes siguin mòbils. Tenint en compte això, els educadors proposen fer mòduls base en forma de cub i dotar a cadascun d’alguna cosa diferent. “Van a tener de todo!”- exclama el Marc. “La verdad, vosotros podéis diseñar y hacer una cocinita mucho mejor, más completa y real de las que vemos aquí”- afirma el Juanjo, mentre deixa al costat una revista de joguines que estava fullejant.

Finalitza un diàleg en què nois i educadors han dipositat les expectatives en aquest projecte per als infants. Ara toca una part una mica més feixuga. Cal abordar tota la part més tècnica en l’elaboració dels mòduls de cuina, calculant quantes peces de fusta necessiten i de quines mides. Durant aquesta fase els joves coneixeran la forma de la figura bàsica amb què treballaran, el cub; posaran les línies de cota, indicant la mesura per a cada part del cub i faran un requadre per calcular quantes peces de fusta necessiten i de quines mesures. Aquesta activitat implica un alt exercici de la percepció espacial. A partir de veure el volum global de la figura, cal visualitzar cada peça que la forma i deduir-ne les mesures. Els educadors els acompanyaran en tot aquest procés.

Tot això caldrà redactar-ho en un informe, per tal de rebre el vistiplau de les mestres, i assegurar-se que les quanties i tipus de cuinetes que faran atenen a la necessitat de la llar d’infants.

Tot i que la il·lusió i la implicació en el projecte ajuda a endolcir el nerviosisme que poden suposar sessions llargues protagonitzades per una activitat molt reposada i amb un component abstracte, els nois ja tenen ganes de manipular i concretar tot allò sobre què parlen.

Elaboració de les cuinetes

Comença un treball intens pel muntatge dels quinze mòduls de cuinetes per als infants de la Llar la Florida. El Juanjo i el Lluís han organitzat els nois en parelles. El Juanjo explica el procés que hauran de seguir. Ho fa amb l'ajut del Carlos, amb qui l'altre dia va muntar un book perquè servís de model. "Primero se cortan las maderas, luego se lijan. Se lija todo menos los dos laterales. Es muy importante que los cantos queden finos. Haremos canto muerto, no redondeado!" Després els nois hauran de muntar les fustes. Per fer-ho el Juanjo els ensenya una plantilla que indica on cal fer els forats i posar els claus. De moment muntaran els laterals, la part superior i la inferior. Després ja afegiran les portes.

Els educadors van amb un grup de nois a tallar fustes. El Juanjo demana que algú faci una pasta del mateix color que la fusta per cobrir els punts on es posran els claus. La Nerea s'ofereix voluntaria: "yo la hago, yo la hago…hago unas masas…súper buenas, el otro día me salió un bizcocho..!" Tot i que el treball ha quedat organitzat en parelles l'ajut espontani entre ells és recurrent. Tots fan el mateix tipus de tasques i comparteixen materials. Per tant, constantment sorgeixen situacions en què ajudar-se entre uns i altres. Els educadors es passegen pel taller fent suggeriments, qüestionaments, aportacions i ajuts en el treball que realitzen els joves. El Paül agafa el book que ha estat treballant aquests dies amb el David. Valora que han col·locat una fusta una mica torta. Per això decideix treure els cargols i tornar-la a posar. La vol posar recta però no sap com fer-ho. El Juanjo, que des de lluny percep la situació, li proposa agafar un suport i un angle. El Paül els va a agafar. Tot i això, ni ell ni el David saben com col·locar-ho. Per resoldre la situació decideixen demanar ajuda al Marc que treballa a la taula del costat. El Marc els comenta que ell tampoc sap massa però que la Nerea sí, la noia s'acosta i els indica com va el suport. "a, ver traeee! Que se os tiene que hacer todo eh". La Nerea els col·loca el suport mentre els explica com fer-ho.

Durant un mes els nois estaran dedicats a aquesta feina. Quan finalitzin un book en començaran un altre fins a tenir els quinze fets. L'olor de fusta que es desprèn, el soroll del tornavís, el material dispers per les taules i els nois i noies vestint bates de tallers i dempeus fent forats i encaixant fustes conformaran l'escenari de treball.

Cada dia, en començar, hi haurà una intervenció dels educadors que prendrà un sentit o altre. A vegades aniran encaminades a la revisió de la feina, a parlar de les tasques previstes, a delegar responsabilitats, a fer avaluació de la dinàmica de treball seguida a la classe anterior, a explicar algun aspecte tècnic o a reconèixer i felicitar el treball que s'està fent.

Donar la paraula als receptors del servei

Els nois i noies ja han acabat el treball més dur. Avui els joves han de repassar que no quedi cap ratlla amb llapis, que no quedi cap "manyoc" de pasta i que els forats per on les mestres agafaran els mòduls i les portes estan ben llimades. "Recordad, tienen que quedar tan finitos como el culito de un bebé!"

Enmig del treball intens que han fet els joves, reben una visita de les mestres, que venen a veure com va la feina i a fer suggeriments perquè les cuinetes s'adaptin al màxim a les necessitats dels petits.

La Begoña rep les mestres i les acompanya fins al taller, on els nois i educadors les esperen. Les mestres entren a la fusteria i saluden els joves. Es crea un silenci, els rostres dels nois denoten timidesa. El Marc discretament assenyala rere les mestres, al lloc on es troben exposats els *books*. Les mestres es giren i el Juanjo exclama: "¡Sí! Vamos a enseñárselas, no?" El Juanjo comença a mostrar els *books* i de seguida intenta involucrar els nois i noies per tal que els mostrin la feina que han fet. Els va demanant a un i altre que vagin a buscar les peces i els mòduls. El Marc, que fins ara estava assegut, s'aixeca i, dirigint-se cap a on estan les mestres i la resta del grup, comenta: "es que esto no te lo hacen ni en el ikea, eh". Mestres, educadors i joves somriuen davant el comentari del jove. Es nota una certa relaxació en l'ambient. Els nois es comencen a deixar anar una mica. Els educadors animen les mestres a què els diguin què poden millorar o si veuen algun inconvenient en alguna cosa. Volen donar la paraula als receptors del servei per tal d'ajustar el màxim el producte a les seves necessitats. Les mestres valoren que tot està molt ben pensat. Els nois els ensenyen com han arrodonit les cantonades perquè els petits no es facin mal al cap. Observant la pica, una de les mestres pregunta: "Esto irá pegado?" "hombre claro!" – responen el David i el Juanjo a la vegada. "Vale, perfecto, porque la que tenemos está despegada… ¿y sabéis qué nos pasa? Cuando los niños tienen que ordenar lo ponen todo dentro, ¡o incluso se ponen ellos dentro!" El comentari de la mestra provoca molts riures a nois, noies i educadors, que s'imaginen als petits dins les cuinetes. "sí…."- continuen les mestres. "Ya veréis, cuando nos pase haremos una foto y os la enviamos!" Amb l'ambient de riures que s'ha generat finalitza la trobada. La Begoña, abans de donar per conclosa la supervisió de la demanda pregunta directament a les mestres: "Así pues, nos dais el Ok? ¿Tenemos el visto y bueno para continuar?, tornant al to de seriositat que té la visita per a fer un servei de qualitat. "Sí, claro!!"- responen les mestres.

El reconeixement que han rebut els joves de les mestres renova la il·lusió i entusiasme a l'aula taller. A més, ara els joves canvien de tipus de feina i això també ajuda a

incrementar la motivació. Es comencen a personalitzar els mòduls, que fins ara eren pràcticament iguals. Cal fer forats rodons als mòduls en què anirà una pica, posar fogons en alguns, botons en altres, calaixos de neveres… Així comença un procés d'anar convertint els cubs de fusta en cuinetes. Cada un dels joves s'especialitzarà en alguna tasca i les cuinetes aniran passant per diferents mans. També és el moment per anar posant-hi color. A la sala del costat, uns quants joves van pintant tots els mòduls. Cal fer una capa de lleva porus, una de pintura de color i una altra de vernís. La tasca es pot fer d'una manera distesa. Els nois pinten els *books* acompanyats del *twist and shout* que sona la ràdio.

La fusteria es va omplint de cuinetes. Els nois s'entusiasmen observant el resultat de tanta feina. S'ensenyen els mòduls els uns als altres, proven que els botons giren, obren i tanquen els forns i corren els calaixos de la nevera. Tot és apunt per fer l'entrega.

De Reis mags a la Llar d'infants la Florida.

Després de cinc mesos d'un treball molt intens avui els nois i noies entregaran les cuinetes als infants de la llar d'infants. De moment, cal empaquetar tot el material fabricat: cantoneres de cartró, bosses d'escombraries i molta cinta aïllant perquè res no es faci malbé. L'excitació, les pujades i baixades des de la fusteria fins a la furgoneta amb les mans ben carregades i la pluja protagonitzen el primer moment del dia. Els joves carreguen la furgoneta que conduirà un educador. La resta marxen tots junts i compartint paraigües cap a la parada de l'autobús. "En verdad lo mejor será ver la cara de los pequeños" - diu el David. "Sí, es que vamos a hacer como de reyes magos, eh"- comenta el Carlos.

Quan arriben a la llar d'infants nois i educadors fan una cadena per transportar tot el mobiliari des de la furgoneta. La directora ja els ha obert la porta. Els joves, amb una barreja de cura i excitació desemboliquen les cuinetes. Les mestres al·lucinen amb el treball fet i els petits, que han sentit rebombori espien amb el seus caparrons a través de les portes de les classes, que tenen uns vidres translúcids.

Els nois carreguen les cuinetes i pugen cap a les aules. Entraran en parelles a les classes, acompanyats per un educador. Quan hi entren els petits se'ls miren tot i que

no són massa conscients de què els porten. Les mestres fan un espai per a les cuinetes noves. Hi ha un clima de timidesa a l'aula, tant els joves com els petits es mostren expectants a la reacció de l'altre. La mestre anima als petits a anar a cuinar. Els més atrevits s'acosten a la nevera i als fogons. Els joves, encara expectants, els observen des de fora. L'educador que els acompanya els proposa que seguin a la taula: "potser aquests nens ens cuinen alguna cosa, no?" La mestre anima la proposta i dóna als petits una bossa plena de menjar perquè el cuinin. La taula de seguida es converteix en un banquet. L'Alberto i l'Enrique somriuen en veure's rodejats de gots, ous ferrats i raïm. Els petits comencen a manejar-se amb tot el mobiliari posant menjar a la nevera, omplint els gots a l'aixeta i posant les paelles sobre els fogons. Van portant cap a la taula tot allò que fan. "Oye loco, prueba esto, está bueno"- diu l'Enrique a l'Alberto, que ja se sent dins el joc dels petits. Poc a poc es va trencant el gel i es genera un clima més relaxat que permet l'encontre entre joves i infants. Els nois de seguida xoquen les mans als petits. El Paül, que acaba d'entrar a l'aula, de seguida agafa un nen en braços i li fa pessigolles a un altre. Sembla que un dels petits, en Dylan, s'ha fet un cop. El Paül l'agafa dolçament i li canta el cura sana mentre li fa una frega a la orella.

Després de l'estona compartida, els nois s'acomiaden dels petits amb petons o xocs de mans. Abans de fer-ho, però, els petits els ensenyen com ballen "la cucaracha". Alguns se sumen als balls. Moure el cos al ritme de la música apassiona tant a pàrvuls com als adolescents. Ara sí, els joves diuen adéu als petits.

Els joves surten de les aules i es van trobant entre ells buscant-se per comentar la jugada. "oye, Dilyan era un crack", "han puesto los platos en la lavadora!" La directora els ve a buscar i els acompanya a tots a la mateixa sala en què van fer la primera reunió inicial. Aquest cop hi ha preparat un esmorzar per donar-los les gràcies. Joves, educadors i mestres comparteixen una estona de celebració i reconeixement per la feina feta. Les mestres i la directora expressen un profund agraïment cap als joves. També es crea un moment per parlar de l'experiència, de com els ha anat amb els petits, de si es veuen treballant en aquest àmbit, en quins àmbits es veuen. Els nois comparteixen les seves expectatives de futur. Alguns es volen seguir formant, altres volen buscar feina. El Juanjo aprofita per preguntar als joves si s'imaginaven que quedarien així, les cuinetes, molts confessen que no se les esperaven tant xules. De

ben segur que els joves avui surten de la llar d'infants una mica crescuts. Com de xules han quedat les cuinetes, i tant contentes com hi estan mestres i petits és una prova irrefutable del seu èxit. Després d'una mica de fuet, olives i croissanets els nois s'acomiaden definitivament de la llar d'infants. En sortir per la porta els infants els acomiaden, hi ha intercanvi de petons, xocs de mans, pessigolles i rings-rings als melics dels petits.

9.2.3 Taller de dibuix[13]

Valorar la força comunicativa d'un treball

Els nois i la Begoña estan asseguts al voltant d'una ampla taula ovalada del taller de dibuix. La Beth, que imparteix el taller, es troba dempeus en un extrem i els mostra un a un els treballs que fan fer fa tres setmanes. L'activitat consistia a expressar mitjançant la pintura diferents conceptes proposats per l'educadora: por, pau, odi, alegria, força i tristesa. A tots els va costar participar en una activitat tant oberta i amb tantes possibilitats en la seva producció final. Tot i això, van acabar realitzant els exercicis que se'ls demanaven. Avui la Beth destina uns minuts a valorar l'esforç dels adolescents: "Fijaos en el dibujo de Raquel. La palabra era *odio.* Realmente el uso del negro y del rojo es una combinación acertada, y el papel tan arrugado ayuda a transmitir ese sentimiento, ¿verdad?", "y esta lámina...,¿habéis visto el dibujo de Rodrigo? El concepto era fuerza y realmente da esa sensación. Trazos seguros, energéticos, colores fuertes...". La Beth comenta sense presses cada treball, insistint sobre tot en la força comunicativa del dibuix. El seu to de veu suau i càlid convida als nois a escoltar-la.

La Beth és especialment sensible al tema de l'expressió artística i en els seus tallers procura que els nois personalitzin les peces que elaboren. A més, cada cert temps proposa exercicis que tenen com a finalitat que els adolescents plasmin mitjançant diferents materials el que tenen a dins. Avui torna a insistir amb el tema. El grup repetirà l'exercici de les setmanes anteriors, pero en lloc d'intentar transmetre un sentiment, cada alumne haurà d'expressar mitjançant la pintura allò que li evoca una determinada peça de música.

Actitud mandrosa per part dels nois

Després d'anunciar en què consisteix l'activitat, la Beth convida el grup a treballar sense presses. Els diu que cada peça de música dura entre tres i cinc minuts, i que és important que escoltin i gaudeixin de les melodies abans d'agafar el pinzell. Les

[13] Relat etnogràfic extret de: Martín, X. (2008): Descarados. Una pedagogia para jóvenes inadaptados. Barcelona: Octaedro, pg 84

queixes dels nois no es fan esperar: “Beth, tú estás loca. ¿Cómo vamos a pintar una canción?” “Eso es muy difícil”. “¿Y yo qué sé?” “Yo no lo hago. Vaya chorrada”. La Beth no s’immuta. Està acostumada a la resposta negativa dels adolescents quan es tracta de realitzar un exercici expressiu. Coneix la inseguretat que aquest tipus de dinàmiques els provoquen. Sense aixecar la veu, continua animant-los, mentre entrega a cadascun un plat de plàstic amb pintures de cinc colors: vermell, groc, blau, negre i blanc. Enmig de la taula col·loca diversos pots amb pinzells i brotxes de diferents mesures, i algunes esponges. Per últim, reparteix un paper blanc de dimensions A-3 perquè l’utilitzin en la primera peça de música.

“La primera pieza es una composición de Paco de Lucía que se titula *Entre dos aguas.* Se trata de una pieza bastante conocida”-comenta la Beth.

Quan sona la música els nois romanen quiets. La Begoña mou el cos al ritme del so de la guitarra, agafa un pinzell i comença la seva composició. El Rodrigo, que està assegut al seu costat, l’imita, ell també es mou al compàs de la música mentre va donant petits tocs de pinzell en el seu paper. La resta s’introdueix molt lentament en l’activitat. Tots menys l’Omar que amb una part del cos recolzat a la taula i el cap sobre el braç no para de bufar per mostrar el seu empipament. No hi ha dubte que no pensa dibuixar.

La Beth passeja per la sala observant els treballs dels nois, somrient quan creua la mirada amb algun d’ells, plantejant preguntes que no esperen resposta, que només pretenen estimular-los el pensament: “¿Creéis que es una canción fría o caliente?”, “¿qué movimiento os sugiere?”, “fijaos en el ritmo y en la intensidad”. Alguns continuen queixant-se. Quan acaba la música, la Beth recull els treballs i reparteix noves cartolines de color blanc.

L’exercici torna a començar: “la siguiente pieza es una canción. La canta un tipo peculiar por su forma de ir vestido y de moverse. Además también tiene un ojo de cada color. Es curioso ¿No os parece? Su nombre es David Bowie y la canción se titula el *Gnomo risitas.* ¡Ya veis qué título! Es muy distinta a la anterior, más rápida. La canción es en inglés. Es fàcil que no se entienda lo que dice pero podéis escuchar la melodía”- explica la Beth mentre introdueix el cd a l’aparell de música. També en aquest segon exercici l’Omar continua sense participar, però la resta del grup s’entrega

a la tasca. La majoria dels nois usen més colors que en la composició anterior, y romanen en silenci, sense queixar-se. Quan finalitza la música i la Beth els pregunta si els ha agradat la cançó, la resposta és unànime: no.

Acollir els suggeriments del grup

La Raquel proposa que la següent cançó sigui una del cd: *El Rincón del presó,* que aquetes dies l'acompanya en tots els seus viatges. La Beth accedeix i li demana que presenti la cançó que triï el tipus de paper per fer l'exercici.

"La canción va de un chico que se lleva a hostias con su madre. Él se da cuenta de que se pasa mucho y quiere cambiar, pero no puede"- diu la Raquel seriosa. Després reparteix a cadascun dels seus companys una cartolina gran de color negre i afegeix: "es una canción que habla de mí".

Mentre sona la cançó alguns nos la taral·legen, altres segueixen el ritme amb el cos. La Raquel, abans d'agar el pinzell, acompanya la música tocant palmes. L'Omar continua sense participar. Ha deixat de dibuixar i té el cos a punt de relliscar de la cadira, però ja no està estirat a sobre de la taula, i el cap se li aguanta sol. La Beth no li diu res.

Els nois estan tranquils i concentrats en els seus dibuixos. Molts d'ells s'animen a barrejar colors primaris per aconseguir tons ataronjats, verdosos o marrons. L'espai de la majoria de cartolines està més ple que en les composicions anteriors. Quan acaben, alguns nois comenten la seva obra en veu alta o se l'ensenyen a la Beth o a la Begoña.

Després de recollir els treballs la Beth presenta la penúltima peça: "ahora una música en diferencia a Omar y a Rachid. Hasta ahora hemos escuchado músicas occidentales, de Europa y de América. La siguiente pieza es música moderna israelita. Este verano fui a Egipto y se bailaba en todas las discotecas. A ver si os gusta". Els nois han demanat a la Beth que els deixi agafar noves pintures, i els dibuixos s'omplen de colorit. També treballen amb pinzells de diferents gruix, amb brotxes i amb esponges. Estan molt més deixats anar que al principi. Fa estona que ja no es queixen i semblen gaudir amb el pinzell a la mà.

En el darrer exercici els nois poden triar entre música tranquil·la o animada i també la mesura i textura del paper. El grup opta, senes vacil·lar, per música *marxosa*. Després,

cada noi (aquesta vegada també se suma l'Omar), tria el paper sobre el que vol pintar. La Beth continua animant-los: "pensad que es la última canción. Intentad algo distinto. Probad trazos, figures y mezclas de colores que no hayáis experimentado en las composiciones anteriores. No seáis vergonzosos. ¡Lanzaos!" A ritme de la música *heavy* els nois es mouen i pinten alhora.

Insistir, insistir, insistir

Als adolescents els incomoda l'activitat d'expressió artística que la Beth els proposa amb certa freqüència. Se senten molt més segurs davant d'exercicis, en els quals coneixen per avançat el producte final. Cada vegada que la Beth els convida a donar joc a la seva imaginació servint-se de colors, pintures o fang, els nois es desconcerten, i triguen un temps a reaccionar. Els costa assumir el repte de crear alguna cosa nova i posar-se mans a la obra.

La Beth coneix el grup i sap que tard o d'hora els nois se sumen a l'activitat. És qüestió de paciència. Per això mai no llança la tovallola ni desisteix en el la seva empenta. Per motivar la participació, l'educadora s'esforça a crear un clima acollidor i respectuós amb el ritme de cada membre del grup: usa un to de veu cordial, roman atenta als suggeriments dels nois, no s'enfada amb els qui no participen, introdueix comentaris positius respecte el treball que duen a terme, els anima a ser creatius i a experimentar noves maneres d'expressar-se, no sol opinar sobre la qualitat artística d'una composició, però els parla de la força comunicativa, i sobretot, procura que l'activitat resulti una experiència agradable per als nois. Sap que els progressos en aquest terreny són lents però reals, i que la capacitat per crear i per gaudir creant es desenvolupen en la mesura que s'usen. No es pot imposar ni forçar.

Fotografia de la UEC Esclat

9.2.3 Elaboració d'un curtmetratge

Un projecte interdisciplinari

És el tercer any que a l'Esclat hi ha un grup que inicia el rodatge d'una pel·lícula. El Pedro és l'educador qui acompanya aquesta pràctica. I a la UEC ja es conegut que el grup que vagi amb ell s'haurà d'arremangar i posar-se a treballar per acabar rodant un curtmetratge. El Centre, que es sensible als canvis que suposen una millora pel que fa la implicació dels joves en l'aprenentatge, ha facilitat la incorporació d'una activitat que ha implicat un canvi en la manera d'impartir el currículum.

La pràctica va tenir una entrada espontània i progressiva a la vida del centre educatiu. No es tractava de quelcom previst ni pautat des d'un inici, sinó que va fluir a partir de connectar la passió d'un educador amb els aprenentatges que els joves havien de realitzar. El Pedro, sensible, format i apassionat per la música i per tot allò que té a veure amb el tractament del so i la imatge va començar a introduir els nois en aquest àmbit des de l'assignatura d'informàtica. Els proposava diferents exercicis: posar animacions a les imatges, gravar sons per modificar-los i fins i tot els va ensenyar a usar un programa per muntar bases de *hip hop*. I els més amants d'aquest estil de música al·lucinaven. Els nois es van començar a enganxar amb força i entusiasme a aquestes propostes que es feien en forma d'activitats concretes des de l'assignatura d'informàtica. El Lluís, que n'era el tallerista, no només va trobar encertada la idea sinó que s'hi va sumar de gust, pensant que podia estar molt bé enfocar el currículum del taller cap a l'àmbit de la creació audiovisual.

La motivació generada en els nois, el suport del centre, l'apassionament de l'educador, el treball en equip amb el Lluís, la flexibilitat que oferia el currículum, juntament amb les possibilitats d'aprenentatge que semblava propiciar l'àmbit dels audiovisuals va fer propulsar un salt a aquella pràctica. El Pedro va pensar en iniciar un projecte que pogués donar cabuda a tot allò generat. Un punt de partida que permetés desplegar en els joves aprenentatges, implicació, motivació i una significació personal important. Així és com va proposar la idea que el grup elaborés un curtmetratge. Els nois, qui ja estaven familiaritzats amb aquell món i que ja s'havien deixat il·lusionar i entusiasmar

per la passió de l'educador, van respondre positivament a la proposta. La idea era que el grup pogués crear alguna cosa a partir del no-res i l'equip educatiu va intuir que aquell repte amagava un potencial educatiu fort.

En un inici es va plantejar com una activitat de durada trimestral però el potencial pedagògic i l'envergadura de la pràctica va despuntar tant que es va convertir en un projecte interdisciplinari que es faria al llarg de tot el curs. Perquè l'activitat tingués cabuda en el currículum acadèmic, la direcció va donar la proposta de deixar-la entrar en l'horari de classes esquitxant la manera d'aprendre de les assignatures instrumentals. A informàtica, treballarien tots els aspectes tècnics, d'edició i muntatge del curt; des de llengua, tota la elaboració del guió; i des de ciències, aspectes relatius a la història del cinema i altres aspectes teòrics que els poguessin servir. En l'assignatura de música i de matemàtiques l'aparició de continguts relatius a l'elaboració del curt era més discreta. Tot i això també es va aprofitar per introduir-ne alguns: a música decidirien i treballarien al voltant de les bandes sonores del curt; a matemàtiques treballarien les mesures de temps, sobretot les d'escala molt petita (segons, dècimes de segon...) per moure's amb fluïdesa quan fessin els fotogrames del curt.

Engegar motors

La creació d'un curt implica elements que resulten molt atractius per als joves, tot allò que té a veure amb el món audiovisual enganxa a una generació que s'ha fet amb aquests mitjans de forma molt natural. Ara bé, fer una pel·lícula implica molt més que posar animacions i anar a gravar. La pràctica es va plantejar de manera que fossin els nois els qui escrivissin el guió i definissin tot allò necessari per fer la pel·lícula.

És per això que s'ha considerat important fer una fase inicial en què els nois puguin familiaritzar-se amb el món del cinema i en les tasques i habilitats que requeriran per posar en marxa el seu curt. És el moment de fer exercicis per aprendre a editar, aprendre sobre la història del cinema i sobre els diferents gèneres que hi ha i veure curts i analitzar-ne les seves formes i continguts.

Avui a llengua catalana treballaran a partir d'un curt. El Pedro els projecta un curtmetratge titulat "el veí cabró". A part de veure el curt els nois han de respondre a

unes preguntes en un full: quina és la idea o tema de film, fer una sinopsi i resumir l'argument en una pàgina explicant què passa, en quina època, en quin lloc, com són els personatges i quines actituds i relacions tenen entre ells. Mentre els nois es familiaritzen amb el món dels curtmetratges treballen habilitats d'expressió, de comprensió i de síntesi, entre d'altres. El Pedro passeja entre la classe, l'Aron està definint els personatges del curt i diu amb un to vacil·lant. "Pues como va a ser el vecino? Cabrón!" El Pedro el convida a pensar: "vale, es interesante destacar que el título recoge un elemento del protagonista, ¿pero qué más podemos decir? ¿En qué crees que pensó la persona que hacía el corto? ¿Qué tipo de personalidad quería transmitir? ¿Qué destacas de su manera de comportarse? ¿Se te ocurre de qué manera podrías hablar de este vecino y describirlo? ¡Tendremos que concretar todos estos elementos para los personajes de nuestra película!" Com aquesta, els joves aniran fent activitats que els apropin al món de la imatge, a les històries, als relats, a l'ambientació, al context. I a propòsit de totes aquestes activitats s'aniran aturant per treballar els adjectius, l'estructura d'un relat i el context històric d'una pel·lícula.

Els joves encara no s'acaben de creure que ells en puguin crear una però poc a poc i amb molta motivació l'educador els acosta al món, fent-los veure que sí que poden fer-ho i fent exercicis que els demostren que no estan tan lluny de començar a pensar en una pel·lícula. De ben segur que en el transcurs de l'elaboració de la pel·lícula hi haurà moments per al desànim, pel sentiment de monotonia i la percepció d'estancament. I el Pedro sap que un bon tret de sortida assegura i garanteix una certa fluïdesa durant el procés que ajudarà els nois a manejar el repte que se'ls planteja.

Hi havia una vegada...

Després d'un mes d'entrenament és moment d'afrontar-se al projecte ambiciós que ocupa al grup. Cal començar a pensar en la pròpia pel·lícula: sobre què anirà? Quin gènere tindrà? Qui serà el protagonista? Què passarà? Els joves tenen una incertesa total sobre de què anirà la pel·lícula. El Pedro sap que algun dia se sorprendrà per algú que ja tingui pensada una història a explicar o algú que vulgui narrar alguna cosa que li ha passat a ell. Mentrestant, però, el fet de poder crear alguna cosa des de zero genera en els joves una sensació de vertigen important. L'educador ho sap, per això ja té establerta una activitat inicial que serveix de punt de partida per començar a pensar i

per tal que els nois es deixin anar i aboquin pensaments i idees que tenen dins i que cal estirar. El Pedro els prepara unes primeres línies d'un relat que cadascú individualment haurà de continuar. Aquestes línies els donen un marc que els ajuda a expandir-se i començar a escriure. Aquest any les línies que ha proposat l'educador diuen: «Un chico antes de que acabe la clase se va al lavabo, se entretiene demasiado y cuando sale del lavabo se encuentra que en el Esclat ya no queda nadie. El centro está cerrado y él se ha quedado ahí dentro, tendrá que pasar ahí toda la noche*».* A partir d'aquí els joves es concentren en els fulls en blanc per continuar el relat. Un altre exercici que l'educador té previst és el de les *històries boges*, consistent en què cada jove comença a escriure a l'ordinador una història i a cada frase els joves fan una rotació de manera que continuen la història que ha iniciat algú altre. Tot aquest tipus d'activitats ajuden els nois a començar a pensar en històries i relats, és la manera de fer una pluja d'idees sobre esdeveniments, fets i coses que es volen explicar.

El grup inicia unes sessions intenses que sempre combinen una part individual amb una part grupal. Serà comú que durant aquests dies la disposició de cadires i pupitres variï regularment. Serà normal veure els nois asseguts individualment i concentrats en el seu paper i també veure un cercle amb les cadires i els nois parlant i discutint sobre la història que volen fer. El paper de l'educador en aquest moment és molt actiu, per als nois no sempre és fàcil abocar idees i cal que algú animi i dinamitzi el diàleg.

Els joves llegeixen els escrits que han fet i entre tots veuen les possibilitats que tenen uns i altres. El Pedro dóna la veu a tots, proposa votacions si cal i ofereix elements de reflexió perquè els joves puguin construir històries amb sentit: "Tenemos que ser realistas, ¿cómo vamos a hacer volar un edificio de Bellvitge?" El Josué acaba de llegir el seu relat. La Nerea opina que "mola eso de que haya uno que se pira de clase porque esta cansado". Els adolescents aboquen molts elements de seves vides: històries de reestructuracions familiars, anades i vingudes de països, enuigs, traïcions, violències.... El Pedro recull els suggeriments dels nois i també els ajuda a incorporar elements que dibuixin horitzons..... "Vale, está bien, se enfada porque se siente ofendido.... y que hace el grupo, ¿lo deja tirado?"

Les drogues, les baralles i la violència també són temes que amb freqüència proposa el grup. L'educador combina moments en què es recull alguna opció dels joves "Bueno, vale, puede quedar cómico hacer una galleta inocente aquí", sortides en què es doni la volta a la truita, com ara fer els duels a partir d'una partida al futbolí o de pelar una ceba" o moments en què els fa reflexionar a fons sobre el tema: chicos, tenemos la oportunidad de contar algo, ya hay mucha tristeza y violencia en el mundo!" I, entre les traïcions, la violència, les frustracions i els fracassos mira d'introduir elements d'esperança, relacions positives els uns amb els altres i històries de confiança com una invitació a considerar i fer entrar aquests aspectes també en les seves vides.

De la combinació de tot aquest treball va resultant la idea d'una història. Tot i que l'educador ajuda fent aportacions noves, també té clar que a l'hora de donar per definitiu l'argument de la història tothom hi ha d'estar entusiasmat. I, si alguna cosa no convenç a algú, no es pot tancar. Creure en la història és un element indispensable per prosperar amb el projecte.

Avançar amb el guió de la pel·lícula

Un cop tenen un fil argumental fet cal anar vestint la història, deixar-la tota ben lligada. L'educador organitza algun exercici per tal que s'aturin a posar adjectius i descriure bé els moments de la història o caracteritzar-ne bé els personatges.

Un altre exercici clau per avançar en els detalls de la història és l'elaboració d'un storyboard. L'educador els reparteix un full amb deu vinyetes perquè representin la història en deu dibuixos. Alguns tenen ganes d'agafar els llapis i posar-se a dibuixar, és un llenguatge diferent al que han usat fins ara i, en general una manera d'expressar-se que als nois agrada més que l'escriptura. El treball de l'*storyboard* és un exercici important pel que fa la síntesi, comprensió i expressió del relat, i alhora que una eina molt útil de cara a començar a pensar idees per al tipus d'escenes que caldrà gravar.

El Daniel està molt concentrat fent una primera vinyeta. Ha pensat que dibuixar un avió era significatiu d'un primer moment en què el protagonista ve des de Sud-Amèrica per aterrar a la ciutat. L'storyboard també és una oportunitat per aquells a qui els costa més expressar-se en paraules i també per veure a què es dóna més importància, quins plans de gravació s'imaginen i fer desencadenar noves idees. Allà surten

caracteritzacions dels personatges, el tipus de dia que s'imaginen, com els veuen vestits, i, aquells qui tenen més dots de traces també poden expressar amb quines expressions i mirades s'imaginen els rostres dels personatges.

Cadascú ha fet l'*storyboard*. Ara compten amb el relat i amb dibuixos concrets per posar-se a fer el diàleg literari de la pel·lícula. És un moment per treballar què són els diàlegs, com funcionen els signes de puntuació i com es passa una història d'estil indirecte a estil directe. Veuran exemples de guions literaris i de com s'indica cada tipus d'informació. El Pedro els dóna un full en què ha dividit el relat en escenes. A partir d'això, cada noi fa una proposta del tipus de diàlegs que s'imagina. De nou, tenen una conversa grupal per llegir les diferents propostes, veure quins diàlegs agraden més i fer noves aportacions. I, a partir d'aquí, l'educador va recollint allò que s'ha consensuat a nivell de grup. En aquest moment el Pedro troba necessari elaborar ell una proposta de diàleg que surti de les propostes individuals per escrit i del diàleg que han tingut. Així, els nois, per a les properes sessions, ja poden tenir en mà l'escaleta amb els diàlegs i només caldrà emplenar el temps que dura cada escena, el pla amb què serà gravada i els efectes sonors i musicals que caldrà afegir-hi. Hi ha moments en què el paper de l'educador per elaborar algun document base de treball i recollir les idees per escrit és indispensable per passar d'una fase a l'altre de manera una mica àgil.

Llums, càmera i acció!

El Pedro ja ha passat un qüestionari als alumnes perquè puguin respondre amb tranquil·litat com els agradaria implicar-se en el rodatge: amb algun personatge concret, amb el tema de càmera, de so, de narrador... En aquest projecte hi ha lloc per a tothom, per als tímids i per als extravertits, per als qui els agrada actuar i per als qui no els hi agrada, per als qui tenen sensibilitat estètica, per als qui els agrada la música....L'educador ajuda cada jove a trobar el seu lloc i quan ho fa potencia allò bo de cada jove i el fa responsable d'aquella tasca. "Mira, te veo muy hábil con el tema de la edición de vídeo, se te da muy bien y veo que te gusta, si te parece serás responsable de revisar todo el material editado, todas las escenas pasaran por ti", "tienes mucha visión, sabes dónde poner la cámara y cómo enfocar, podrías encargarte tú de este tema". El fet de trobar un lloc i alguna cosa a aportar que els faci

sentir una part important en l'elaboració del curt també és de les claus per a l'èxit del projecte. I, en algun cas, de l'èxit dels adolescents a l'Esclat. En el moment de rodar es posa especialment en joc la compenetració i el treball en equip dels diferents rols i papers que han adoptat els joves. El rodatge és un dia especial que genera excitació en els nois. Normalment les escenes les graven al mateix Esclat, aprofitant estones de tallers i classes però sempre hi ha un o dos dies que els nois marxen fora i dediquen la jornada a rodar.

Avui tot el grup es desplaça cap a l'aeroport per gravar. Tots s'ho prenen molt seriosament, però el nerviosisme també pot amb alguns. L'Eloi en un moment fa el burro amb la càmera i el Pedro li crida l'atenció. El material amb què van a rodar és molt valuós i cal ser extremadament curós. Volen fer algunes gravacions de gent passant i del protagonista a les escales mecàniques amb una maleta per mostrar el retrobament amb la mare. Els nois estan col·locats per parelles: dos a càmera, dos a àudio, i els qui actuen de personatges. El treball per parelles és indispensable perquè no s'escapi res. També hi ha algun apuntador preparat amb el guió per si requereix d'un ajut en algun moment. Quan tots estan disposats a començar una persona del aeroport els crida l'atenció. Per tema legal es pot gravar en públic però no es pot fer en un trípode. Els nois s'indignen "¿pero a él qué más le da? ¿Cuál es la diferencia?, ¡lo habrá hecho para fastidiar!" El Pedro els fa entendre als nois la importància de respectar les normes amb els temes d'imatge i els diu que poden buscar alguna barana per recolzar-se. Després d'aquest petit imprevist, que fa créixer l'esperit d'esforç i d'equip en el grup comença el rodatge. Cada escena es grava dues o tres vegades. Després podran triar els millors moments de cada gravació i intercalar diferents plans. La Mª Ángeles, una de les educadores de l'Esclat també s'ha sumat a aquesta expedició. Els faltava una dona que fes de mare del protagonista i la professora, amb molts dots teatrals, es va animar a participar-hi. Altres joves i adults del centre s'han sumat com a actors o col·laboradors per a la pel·lícula: la Carlota fent un doblatge de veu, tots els joves de l'esclat en una escena en què necessitaven que molta gent fent de fons a un concert, la Brisa ha ajudat els nois amb els maquillatges.... Al centre s'hi respira i s'escolten converses al voltant de la pel·lícula. Tot i que el grup del Pedro és el grup motor del projecte, altres també hi ha quedat implicats.

Edició, detalls finals i mostrar el resultat

Això cada vegada ja està més avançat. Els joves estan a l'aula d'informàtica preparats per començar amb la feinada que suposarà editar la pel·lícula. Quan el Pedro els passa els primers arxius els nois estan molt entusiasmats i riuen recordant anècdotes i moments del dia de la gravació. I molts es concentren en els mateixos ordinadors per visualitzar les escenes junts i per ensenyar-se les actuacions els uns als altres: "ualaaaa, vaya careto!" Els nois comencen a veure que sembla que sí, que se n'estan sortint i que pot sortir una pel·lícula de tot allò que van començar a esbossar fa set mesos. Amb aquesta descoberta la seva motivació augmenta. Ja no es veuen massa tonteries a classe, cada vegada els nois estan més concentrats en el projecte, del qual comencen a veure resultats. Com que els nois ja han anat fent molts exercicis d'edició, com ara talls i a modificacions del so, aquesta fase va força fluïda. Els nois treballen amb l'escaleta al costat, on s'indica tota la informació sobre l'escena, i compten amb les diferents gravacions per jugar amb plans i perspectives. Cada jove és responsable del muntatge d'alguna escena. El Pedro va passant ordinador a ordinador i els joves cada vegada es veuen més autònoms per treballar. Un dels elements molt importants d'aquest tipus d'activitat és l'ordre i l'organització. I l'educador vetlla perquè cada jove tingui tècniques i estratègies per endreçar tot el material. Cal tenir ben controlats on estan tots els arxius (els que s'han usat, els que no, els sons que van amb uns i altres...).

Quan totes les escenes estan muntades, la feina final es fa en un petit estudi que el grup, amb l'ajut del Juanjo i el Lluís, els talleristes de fusteria i serralleria, va muntar el curs en què es va engegar aquesta pràctica. Allà hi ha un ordinador més potent i micròfons de qualitat per gravar el so que els permet enllestir detalls i fer l'enllaç de les diferents escenes. Durant la darrera fase s'hi instal·la el Pedro i sempre està acompanyat d'algú per anar revisant i enganxant una escena amb l'altra.

Després de nou mesos de treball, la pel·lícula ja està quasi apunt per estrenar-se. Abans, però, el grup creador fa una prèvia visualització. Es tracta d'un moment molt especial. Quan tothom ha marxat de l'Esclat, els joves i el Pedro es reuneixen en una sala per visualitzar el curt. Alguns tenen el ulls com a plats, altres mostren una actitud més passota tot i que els costa dissimular la curiositat i ganes que tenen per veure com ha quedat tot plegat. S'apaguen els llums i es projecta la pel·lícula. La gravació que avui

els nois visualitzen els demostra definitivament que han estat capaços de fer un curtmetratge d'inici a final. Unes setmanes més tard, en l'acte de final de curs, s'estrenarà la pel·lícula i els espectadors seran tots els joves i educadors de l'Esclat, estudiants amb pràctiques, personal d'administració i direcció. També hi són convidats els pares i mares i gent del barri, que acudeixen a aquest acte de cloenda de curs. La pel·lícula que els joves han gravat és el fruit d'un any d'esforç, de fer equip, d'aprendre molt, de superar obstacles, de dipositar part de les seves vides, de pensar i escriure molt, d'aprendre i de gaudir implicant-se amb un projecte. I, amb tot, un entrenament i invitació a que els joves introdueixin aquesta experiència a àmbits de la seva vida.

Fotografia de UEC Cruïlla

9.2.4 La tutoria

Tutoria a totes hores

La tutoria és un dels pilars centrals del centre educatiu Esclat. El seguiment personalitzat dels joves és la principal funció de la Mª Ángeles, la Brisa, el Quique i el Pedro. Els quatre educadors que fan aquesta funció passen tota la jornada amb els nois, també en aquells moments en què no lideren l'activitat educativa. La figura del tutor de grup és per als joves una font de seguretat i estabilitat durant el curs. I, sobretot, una manera de donar un clar missatge als joves: el tutor està allà per a ells, accessible en qualsevol moment que el necessitin.

A primera hora del matí la Brisa recull autoritzacions d'alguns dels joves del seu grup; el Quique parla amb un jove que el dia anterior no havia vingut; el Pedro es recolza a l'espatlla del Cristian, que està assegut a la barana d'abaix del centre; i la Mª Ángeles atén la Carolina, que li demana informació sobre el dia d'avui mentre l'educadora agafa les coses de l'armari. Tots quadre educadors, des que els joves entren per la porta fins que marxen comparteixen cadascuna de les hores amb ells. Així, la tutoria es converteix en una activitat transversal que queda cristal·litzada en encontres quotidians, en situacions d'aprenentatge, o en espais d'esbarjo. I que va més enllà de les estones que s'hi dediquen formalment.

A més dels espais i les trobades que es generen en el quotidià hi ha dues franges de l'horari especialment pensades per facilitar el coneixement, la comunicació i la confiança entre els joves i el tutor del grup: la tutoria i l'expressió corporal. A tutoria, aquest espai es realitza a partir del visionat de pel·lícules, de debats, de xerrar sobre conflictes que hi ha en el grup o de preparar sortides que tenen planejades. A expressió corporal la dinàmica és diferent. Es parteix del cos, de la relaxació i de dinàmiques per treballar la confiança mútua entre els adolescents.

Amb tot, la intenció del centre educatiu és descarada i clara: es tracta de facilitar la creació d'un vincle entre joves i educadors i mostrar-se disponibles als nois en qualsevol moment que ho necessitin.

Treballar de gust

Els tallers, que ocupen la majoria de temps en l'horari curricular, són un espai privilegiat per a l'activitat tutorial. És el tallerista qui guia l'activitat i per tant els tutors es poden centrar en els joves i en tot allò que els succeeix mentre treballen. Si un jove fa tard, si hi ha qualsevol conflicte o situació que requereixi sortir de l'aula per parlar, si cal destensar una situació, l'educador té l'espai per a fer-ho. Avui, a fusteria, el Santi està intentant clavar un clau però ja se li n'han trencat dos i comença a esbufegar. El Pedro s'hi acosta i, abans de fer referència al clau li fa una broma. Se li acosta carinyosament i mentre l'agafa per l'espatlla li diu: "estos clavos se nos estan resistiendo eh! A ver, prueba a ver de darle ahora y yo te lo aguanto."

Cada tutor té el seu estil i posa èmfasi en una o altra cosa pel que fa la seva intervenció durant l'estona dels tallers. Per al Pedro, la generació d'un bon clima és un aspecte clau de la seva funció en aquestes franges horàries. Donar conversa, explicar un acudit, ajudar a aquells qui necessiten un cop de mà amb una peça o fer broma quan algú comença a posar-se nerviós són el tipus de coses que fa quan està als tallers. Sap que contribuir a generar aquest clima ajuda els nois a ser més pacients i més tolerants amb els errors que tenen i a que es predisposin positivament cap a la feina.

El tipus de treball manual que requereixen els tallers permet combinar-ho amb conversa. Compartir moments de riure i de xerrada espontània ajuda als joves a relaxar-se, a treballar a gust, a anar-se coneixent i a fer caliu de grup.

Mentre que molts tallers requereixen que els nois estiguin dempeus i dispersos per l'espai, al taller de ceràmica els joves es troben asseguts al voltant d'una mateixa taula. Per això és un espai en què fàcilment sorgeixen converses entre tot el grup. És fàcil que el comentari que un fa a un a qui té al costat esdevingui una conversa col·lectiva. El Pedro a vegades opta per un pla més discret i en altres intervé amb més intensitat. Són moments en què els nois parlen sobre què fan en el seu temps lliure, sobre allò que els agrada o sobre l'actualitat futbolística. Les noies, els porros i la sexualitat també són temàtiques recurrents entre els adolescents. La presència de l'educador garanteix que si es parla d'aquests temes sigui de manera respectuosa, talla i modela la conversa segons convingui. *El Paül explica i el Brian parlen de una noia del barri, com si fos un*

trofeu. El Pedro, que fins ara estava revisant les notes de la seva llibreta mentre escoltava la conversa s'acosta a la taula per intervenir. *"uhhhh, pero no ves que estás planteando coses muy antiguas? Vas de moderno y estás con planteamientos del siglo XV!!"*- li diu l'educador tot fent referència a com el noi està parlant de la jove com si fos de la seva propietat. De manera amical i mantenint el to de conversa dels joves, el Pedro mira d'introduir en aquests moments de xerrada informal aspectes que ajudin els nois a reconsiderar els seus punts de vista tot introduint nous elements de reflexió en uns discursos que els nois tenen molt interioritzats.

Mantenir-se perseverant

El repte més gran que té l'educador amb cada jove és demostrar-li que està de part seva, que és allà per ajudar-lo. Això no és fàcil amb joves que no sempre han tingut bones experiències amb els adults i que mostren barreres i proteccions a l'hora de compartir aspectes personals i deixar-se ajudar. El Pedro no dóna per suposat aquest punt de partida. Sap que és quelcom que cal anar construint amb paciència i constància. Per això, apart de l'apropament grupal, busca trobades individuals amb cadascun dels nois que li vagin donant una entrada al seu món.

El Milo ha entrat nou aquest curs. D'ençà que va arribar el seu posat és molt trist i apagat. És complidor amb allò que s'ha de fer però pràcticament no parla amb ningú. El Pedro ha estat molt atent al Milo. Cada dia li ha dirigit paraules i gestos afectuosos. Durant els tallers sempre s'hi apropa, li toca l'espatlla i li fa alguna broma. Després d'unes setmanes de temptejar el terreny, avui, a l'hora de serralleria, ha decidit proposar-li una estona de sortir a fora i xerrar. El noi ha acceptat però quan el Pedro li pregunta sobre com està i el convida a compartir si hi ha alguna cosa que el preocupa o amb què el pot ajudar el Milo es manté hermètic. "No, no, profe, déjalo, profe, son cosas mías". El Pedro insisteix, canvia de tema, torna a intentar una entrada l'espai del jove però no aconsegueix abordar quin tema hi ha a la seva vida. L'educador tampoc el vol atabalar i dóna per tancada la conversa però no desistirà ni tirarà la tovallola. Ho reintenterà en d'altres moments i tantes vegades com sigui necessari. Des d'aquesta conversa, l'educador intensificarà la relació amb el jove. Aprofitarà qualsevol moment per fer-li una broma, explicar-li alguna cosa o fer-li gestos afectuosos. Constantment mirarà d'enganxar amb algun fil de conversa que en algun moment li permeti entrar

una mica en el seu espai interior. El contacte físic serà un element crucial per demostrar-li al jove el seu afecte i disponibilitat: un xoc de mans desenfadat, recolzar-se a la seva esquena o una frega al braç seran el tipus d'intercanvis físics que es donaran dia a dia entre el Milo i el Pedro. Sense atabalar-lo ni bombardejar-los l'educador sap que ha de transmetre un missatge al jove: és allà per ajudar-lo.

Són les 16:45 i el grup està moldejant uns plats que han estat fent amb fang. La Rosa, la tallerista de ceràmica, anuncia que cal anar recollint. I es repeteix un cercle rutinari. Els joves protegeixen les peces amb paper de diari, posen el seu nom amb un retolador i les hi van portant a la Rosa perquè les col·loqui al prestatge. Cadascú es va assignant una funció a l'hora de recollir: passar una valleta per la taula, treure els grumolls de fang que han quedat enganxats amb una espàtula, passar l'escombra i posar els tamborets a sobre la taula. Conforme van recollint, els nois es treuen els davantals, els pengen i van sortint del taller. Avui li toca al Milo passar la fregona. El Pedro es queda al taller mentre acaba de col·locar algun tamboret. I en preguntar-li com ha anat el dia, el jove s'obre al tutor per explicar-li que els seus pares s'estan separant.

A partir d'aquest moment d'obertura, jove i educador aniran fent tot el procés en què el jove cada vegada compartirà més amb el Pedro. L'apertura del Milo amb l'educador repercutirà en el seu estat general amb el grup. Ara el seu posat més actiu, rialler i xerraire contrasta amb el que lluïa a principi de curs. I tot i que manté el seu tarannà reservat i de cert apagament, ara comparteix amb pèls i senyals allò que li passa amb el Pedro, somriu davant les bromes que fa i s'ha fet un lloc en el grup, on tots l'estimen i el tenen molt en compte.

La insistència i l'acostament constant per part del Pedro han sigut ingredients claus per demostrar-li al Milo que allò que li passi és important per al seu tutor. I quan el jove es capaç d'obrir-se a l'ajut que li ofereix l'adult s'ha guanyat una eina educativa molt important. El jove dóna permís a l'educador per aconsellar-lo, cuidar-lo i ajudar-lo en allò que pugui.

Reptes per a cada jove

Quan els nois acudeixen a l'Esclat ho fan amb l'expectativa teòrica de treure's el títol de secundària però no solen assumir el repte amb una visió realista i coherent amb la

realitat. Pocs es creuen que allò estigui realment a les seves mans. Alguns ho mostren amb una actitud de resignació i desesperança; altres, manifestant una confiança ingènua en el fet que obtindran el títol sense cap esforç. Per això l'educador té una tasca important amb cada jove des de l'inici de curs: generar unes expectatives positives i realistes en el seu alumnat. I ajudar-los entendre i assumir l'esforç com una eina important per treure's la titulació i, en general, per a la vida.

El Pedro sol explicar als alumnes que el títol de la secundària és el primer títol que no els donaran pel fet de posar-se a una cua. Altres papers, com ara el DNI, només els han requerit d'un tràmit administratiu però el títol de l'ESO reconeix que s'ha fet un esforç, i per això és tant important. Als joves se'ls fa complicat assumir un repte que els sembla molt llunyà. Per això, l'eina que usen tots els tutors de l'Esclat és l'acord d'uns objectius amb cadascun dels joves.

S'estableixen acords concrets que permeten pautar amb realisme l'evolució de cada noi, implicant-lo en el seu procés i establint metes a curt termini que resultin fàcilment avaluables. La idea és que els joves es puguin fer partícips i responsables del procés que fan a l'entitat i que puguin visualitzar reptes assequibles pels quals esforçar-se.

La presència de l'educador al llarg de tot el dia l'ajuda a tenir una visió global i completa sobre com està el jove al centre i sobre com va l'assoliment dels objectius establerts. I de manera regular i conjunta tutor i jove revisen aquells aspectes que cal treballar amb més èmfasi.

El Pedro parla amb en Karim, amb qui estan revisant les notes del primer trimestre. "No es justo!" – reivindica el Karim. "Soy el que más trabaja en los talleres y me ponen un seis!" El Pedro reconeix l'agilitat del treball amb el jove però apunta dos aspectes que no l'ajuden a obtenir millors notes i que es repeteixen en tots els tallers. "Fíjate que cuando todos se ponen a recoger tú sigues con tu pieza, quieres avanzar tanto que no colaboras en el momento de recoger. Eso no es justo para tus compañeros. Sabes que cuando quedan diez minutos tenemos que recoger y los talleristas te han avisado muchas veces". D'aquesta manera estableixen que un dels objectius de segon trimestre serà participar activament en la recollida del taller. El Pedro, doncs, estarà especialment atent per tal de felicitar els èxits dels jove i recordar-li els acords pactats

quan torni a caure en la seva tendència. I això ajudarà el Karim a anar regulant el seu comportament per tal d'aconseguir els reptes proposats.

Altres objectius que l'educador estableix amb els alumnes estan relacionats amb l'assistència, la puntualitat, aprofitar l'estona de taller, escoltar bé quan algú l'està parlant, no molestar a altres companys, entre d'altres. D'aquesta manera se li dóna un missatge clau al jove: Pot fer-se partícip i afrontar-se a allò que li dificulten les relacions amb els altres, amb la feina i amb ell mateix. I, per tant, el convida a agafar el timó per avançar cap allò que vol aconseguir.

El Pedro estarà atent als petits èxits que els joves vagin assolint. I, conforme vagin millorant també es pactaran nous objectius. L'exigència que es diposita en els joves és alhora una confiança i expectativa en les possibilitats que hi ha rere cada adolescents. Els educadors busquen que els nois visualitzin horitzons pels quals lluitar i se sentin implicats en les seves pròpies vides.

Vies de sortida als conflictes

La impulsivitat, la facilitat amb què els joves es frustren i s'enfaden amb ells mateixos o la irritabilitat que poden tenir fa que de vegades es desencadenin conflictes a les aules i als tallers. La presència de l'educador i la seva intervenció constant pal·lia i ajuda que molts d'aquests conflictes no esclatin. Tot i això, a vegades el Pedro opta per intervenir després que la disputa hagi tingut lloc. Tot i que molts conflictes poden desgastar joves, educadors i al grup, el tutor considera que, de tant en tant, a partir del conflictes es poden treballar aspectes concrets. El seu esclat evidencia aquelles actituds que no ajuden els joves. I per tant, un conflicte pot ser, alhora, una oportunitat.

Avui al taller de pintura, el Pepe, mentre escombra, aixeca porqueria i va a parar als pantalons de l'Eloi. L'adolescent, enfadat, s'hi torna tirant-li encara més porqueria. Això suposa un enfrontament entre un i altre. L'Eloi no està disposat a arreglar les coses i surt del taller dient que ell marxa a casa, mentre es comença a treure el mono. El Pedro s'hi acosta i amb un to de veu calmat li diu: "Eloi, con lo bien que íbamos, llevabamos un mes perfecto". Però l'Eloi s'ha seguit mostrant enfadat. "ahhh, da igual! Pa qué me sirve ir bien si al final siempre me suspenden o me ponen un cinquillo!" L'educador li replica: "no es cierto, Eloi, tu ahora estás en unos números muy altos,

estás arriba arriba, creo que eres de los que más está tirando, qué percepción tienes de ti mismo? El jove, encara segueix molt ofuscat: "que no, que me voy!" Pero l'educador no desisteix, sap que en aquest moment el jove està llegint tota la realitat des del moment d'ofuscació i vol ajudar-lo a relativitzar les emocions momentànies i agafar perspectiva de tot el procés que està fent a l'esclat. Opta per explicar-li d'una manera diferent. "Hostia Eloi, tío, es que ahora...fíjate, lo malo al final siempre pesa, es injusto pero es así...yo puedo ser el mejor educador y como la cague un día salgo hasta en la televisión y pierdo el trabajo aquí y en todos los centros donde vaya porque ya la reputación....". Sembla que el s'ha començat a tranquil·litzar i és capaç d'entendre i escoltar el que li està intentant dir el Pedro. Ho demostra amb un silenci com a resposta. L'educador no perd el temps i aprofita aquest moment de transició per donar-li una alternativa que li permeti solucionar allò que acaba de succeir. "Venga, Eloi, vamos a hacer una cosa, como ya estabas barriendo, acaba de barrer lo tuyo.". El jove que ara es vol aferrar a alguna cosa que el permeti resoldre el lio en què s'ha vist ficat, accepta. Quan entren al taller veuen que el seu company ja ho ha escombrat tot. Avui el Pedro ha comptat amb la complicitat d'un alumne per resoldre la situació. Això ha facilitat una reconciliació entre els nois, que de seguida s'han donat la mà. El Pedro proposa a l'Eloi que per avui acabi el taller i se li acut que podria ajudar-lo a netejar l'estudi de gravació, que té ple de pols. A, l'Eloi, que està molt motivat amb això de la gravació li ha agradat la idea i fins i tot ha aprofitat per connectar els cables. El jove s'ha quedat a l'estudi muntant i connectant tot mentre el Pedro ha tornat al taller de pintura per a la recollida. Després, l'educador dedicarà unes paraules a reforçar i remarcar l'èxit a l'Eloi. "De puta madre, tío, muy bien! Tú sabes la faena que me has quitado? Fíjate!! Y te ibas a ir!!" El jove somriu tímidament. L'educador els ajudarà a viure experiències de resolució i solució de conflictes i poc a poc els nois aniran entenent que els conflictes no tenen l'última paraula.

La impulsivitat de vegades els fa accelerar les seves contestacions i es veuen ficats en embolics de què no saben com sortir. El Pedro mirar d'oferir-los "vies de sortida": sortir de la classe o taller, tenir un moment per parlar del conflicte i oferir opcions alternatives als joves són les maneres més comunes que té l'educador per ajudar els joves a fer una gestió positiva del conflicte. Més enllà d'avui, el Pedro podrà aprofitar

aquesta escena per reprendre-la en alguna conversa que tingui amb l'Eloi i anar treballant maneres de gestionar aquestes situacions.

9.2.5 Una classe de matemàtiques

Entrada a la classe de matemàtiques

Aquest és el segon curs que la UEC Esclat posa en marxa el funcionament de grups flexibles per a l'assignatura de matemàtiques. La diversitat de nivells amb què arribaven els alumnes en aquesta àrea dificultava el fet de poder potenciar el nivell amb què cadascú arribava. És per això que, tal com fan moltes escoles i instituts, la UEC ha decidit començar a dividir als alumnes en grupets més petits segons el nivell que tenen en aquesta àrea de coneixement. Cada inici de curs fan un examen als joves per situar-los en els nivells.

La Begoña és qui atén el grup amb el nivell més baix. Es troba amb un grupet de quatre joves una hora a la setmana amb l'objectiu de treballar tot allò relatiu a la lògica, l'aritmètica i l'entrenament de processos matemàtics. I té clar que per fer-ho, el jocs i la manipulació són elements indispensables per abordar la complexitat de la matèria. L'educadora no només aspira que els joves puguin repetir sistemàticament una sèrie d'exercicis i conceptes sinó que busca la comprensió dels diferents termes matemàtics i el fet que els joves s'acostumin a pensar tot entrenant procediments de lògica.

És dimarts a primera hora de la tarda i hi ha molt de moviment pels passadissos de l'Esclat. Els joves entren després d'haver anat a dinar a casa i els professors s'afanyen a agafar el material per iniciar la segona part de la jornada. La Begoña està agafant capsetes i llumins que necessita per a la classe. Mentre pren les coses molts adolescents passen per allà a donar una autorització, dir-li hola o petar la xerrada amb ella. El Diego, un dels alumnes que va a matemàtiques es passeja per allà i la Begoña li demana: "oye, tú que estás fortote, me llevas esto a la clase, por favor?", el jove somriu mentre agafa les coses i poc a poc els passadissos es comencen a quedar buits i les aules a emplenar-se. Són les 15:05 i els joves ja estan situats als seus llocs. El grup que porta la Begoña fa classe en una aula espaiosa i molt lluminosa, que te les taules situades en forma de cercle amb una pissarra a una de les parets. Formen part d'aquest grup l'Aisan, l'Enrique, el Diego i l'Erica.

L'educadora els reparteix la carpeta de l'assignatura on cadascú té guardades les fitxes que fan. La Begoña vol fer un repàs del que van estar fent l'altre dia i agafa un retolador per guixar a la pissarra mentre li diu a l'Enrique: "ven, Enrique, sal tú, que no viniste y así entre todos te ponemos al día". I la Begoña segueix explicant: os acordáis lo que os conté el otro día sobre la vecina de aquí del bloque de enfrente del quinto piso? El Diego dubta però no s'enrecorda: "pues no deví venir yo....". La Begoña esbossa un somriure i continua: sí, os acordáis que os dije que ganó la loteria...? L'Aisan connecta amb el diu l'educadora: " ahh!! la gitanilla esa" i la Begoña presenta l'exercici amb què vol fer un petit repàs de la sessió passada. Dicta a l'Enrique el número que vol que escrigui a la pissarra: "siete mil cuatro cientos veinte millones". El jove es queda quiet i concentrat sense saber per on començar. L'educadora mira de posar-li més fàcil "mira, te voy a escribir el número en letras, así puedes mirarlo con calma". Ara sí, el jove, vacil·lant, comença a escriure el número:7.420.000." La Begoña anima els altres que l'ajudin. El Diego pensa que li falten zeros. La Begoña passa pel seu costat i li diu carinyosament "lo ves como sí viniste el otro día" mentre li fa una frega pel braç. L'Enrique entoma la recomanació del seu company i connecta amb el que van fer argumentant a la Begoña: "es verdad, esto son las unidades, decenas, unidades de centena....". L'educadora els felicita: Genial, sois unos cracs! No sólo lo sabéis hacer sino que también lo argumentáis!!" L'educadora sempre fa un moment de revisió inicial que permeti als joves enllaçar el sentit de l'anterior sessió amb la que inicien. Els joves s'han estat familiaritzant amb quantitats numèriques elevades. Han après a situar cada xifra en la posició que li toca: desenes, centenes, unitats de miler.... Ara bé, la Begoña no es conforma amb que sàpiguen situar les xifres, es vol assegurar que entenen el concepte de la descomposició numèrica. L'educadora es planteja el repte de fer-los entendre un concepte abstracte i ho farà a partir de manipular i "jugar" amb llumins i caixetes de llumins.

Dels llumins a la descomposició de números

La Begoña presenta l'exercici als nois. Ha preparat tres capsetes per a cadascú i una bossa plena de llumins. En una hi hauran de posar una unitat, en l'altra una desena i en l'altra una centena. Abans de començar l'educadora repassa cada concepte. Res es dóna per suposat, la Begoña sap que part de l'èxit de l'activitat és partir del punt en

què es troben els nois sense donar per sabut ni conegut cap concepte. “A ver, qué es una unidad?” Els nois dubten abans de respondre. “A qué os suena?” El Diego suggereix que li sona a “poca cosa”. La Begoña li dóna la raó mentre els pregunta a quin número ens referim i els remarca la primera part de la paraula “UNidad”. De seguida reaccionan: uno!! “vale, bien, y una decena? Cuantas cerillas hay en una decena?” L’Erica es confon amb el concepte de “docena” i proposa dotze. La Begoña li explica la confusió i els nois dedueixen que una desena es refereix a deu. Quan arriben a centena els joves ja han vist per on va la cosa i diuen cent. A partir d’aquí l’educadora els explica que hauran de fer una capseta amb una unitat, una altra amb una desena i una altra amb una centena. L’Erica mostra indignació: si anda....cien cerillas vamos a tener que contar? “Exactamente!!”- respon efusivament la Begoña. A l’educadora li interessa que toquin i manipulin tot allò que sino se’ls fa abstracte, perquè interioritzin bé els conceptes amb què treballaran. I, a partir d’aquí, els acompanyarà en un recorregut que els permeti copsar el concepte matemàtic. Quan els nois hagin fet les capsetes l’educadora els plantejarà un interrogant. “Cuántas decenas tiene una centena?” Els nois es queden descol·locats i la Begoña els equipara la pregunta a una que els sigui més tangible: “Cuántos paquetitos de diez cerillas podríamos hacer con cien cerillas?” Aquí els nois sí que s’atreveixen a fer suggeriments. L’Erica aposta per cinc, el David diu que més....L’educadora, sense donar-los la resposta, els repta que ho provin i els dóna trossos de cel·lo perquè puguin fer tant paquets de deu llumins com puguin. “Esta profe....!”- diu la Erica amb un somriure que comença a calar a la Begoña i a les seves maneres de fer. Els joves es concentren i demanen silenci per comptar els llumins.

A mesura que els nois van fer paquetets l’Erica ja veu que d’allà en sortiran deu, i no cinc. El grup comença a descobrir que el deu serà un número important per entendre la relació entre unitats, desenes i centenes. Ara sí, l’educadora torna a fer la mateixa pregunta. “Cuántas decenas tiene una centena?” Els nois, que encara s’estan familiaritzant amb els conceptes dubten. La Begoña els dóna una pista: “contad cuantos paquetitos habéis podido hacer”. Ara sí, els joves responen amb molta decisió: diez!! L’educadora els felicita i els avisa que ara els farà moltes preguntes. Es vol assegurar que queden clares les relacions entre grups i subgrups de números. I fa del

dret i del revés totes les preguntes possibles diverses vegades per assegurar-se que els nois s'han fet amb el concepte. "Cuántas unidades tiene una decena?, cuantas decenas tiene una centena?, cuántas unidades tiene una centena?" En les primeres vegades els nois dubten i miren les capsetes i els paquets que han fet per respondre. Tot i així, no trigaran molt a respondre amb fluïdesa i ja sense necessitat de mirar les capsetes. La Begoña felicita l'Erica, que ée el front arrugat de tant pensar.

La Begoña encara vol anar una mica més allà i pregunta als nois quant sumen la desena, la centena i la unitat. La Erica proposa 110, el David 111. "te has dejado la unidad"- li ajuda a veure el seu company. L' educadora escriu el número a la graella que hi ha a la pissarra per situar-la en desenes, centenes i unitats. I, seguidament, els fa sumar totes les capses. Quasi sense adonar-se'n els nois estan sumant amb molta fluïdesa agrupacions de números. L'educadora proposa un exercici més per consolidar un pas més en l'abstracció del concepte. Els anirà posant capsetes de llumins que representen diferents unitats de mesura (unitats, centenes, desenes...) i els joves han de dir el número que hi queda expressat. Els dos primers números els costa. La Begoña fa parlar a tothom. "¡Víctor, ahora tú! "David, ¿tú qué opinas?", "¿Estáis de acuerdo?" En els primers números hi ha una mica de dubte. Es detenen un moment per aclarir què passa quan no hi ha cap desena, cap unitat o cap centena. "¿Qué pasa con el número cuando no tenemos decenas?" – els pregunta l'educadora. El David ho ha resolt: "ponemos un zero, no?" Avui han entès una cosa que l'altre dia, quan van fer un bingo amb números llargs els costava d'entendre: l'expressió de números llargs quan hi ha xifres que són zero. Els nois comencen a tenir una base de coneixements i comprensió del tema que els permet anar resolent els constants dubtes i interrogants que els proposa l'educadora i que els manté atents, desperts i pensant tota l'estona. I, quan la Begoña fa "la pregunta del mil" i els qüestiona: Quantes centenes hi ha en una unitat de miler els joves ho tenen clar: ¡diez! Queda en evidència el salt d'aprenentatge i coneixements que els joves han fet en la sessió d'avui. A partir d'un exercici manipulatiu l'educadora els ha acompanyat a la comprensió d'un concepte abstracte del qual ara poden raonar i respondre interrogants. La Begoña felicita el grup i els diu que allò que han estat fent avui es diu descomposició de números. Els joves , que avui han exprimit molt els cervells, estan cansats però també orgullosos pel fet de

dominar coses que a l'inici de la classe els sonaven estranyes. Avui són una mica més competents en lògica i matemàtiques.

Fotografies de UEC Esclat

Els últims cinc minuts de classe

Els nois miren els rellotges, només queden cinc minuts i com sempre, fan el *ronso* i demanen a l'educadora d'acabar la classe. La Begoña respecta fermament els tempos, considera educatiu que els joves percebin exigència i seriositat en les classes. I sempre idea algun mini joc amb números que permeti aprofitar bé l'estona rebaixant el nivell d'atenció i concentració requerit. "Bueno, os voy a dejar un poco en paz con las cerillas". "bieeeen" – diuen els nois mig en broma mig seriosament. "¡He dicho un poco eh"! I proposa a l'Erica que surti pissarra i al Víctor que li digui un número perquè la noia el situï a la graella. "Ten un poco de compasión, Víctor"- li diu l'educadora. L'Erica, que ja ha agafat el retolador i s'ha situat al davant la pissarra, li posa pressió al seu company, que està pensant quin número dir-li. "Bueno, cuando quieras eh!!"- li diu la noia amb un somriure. I la Begoña aprofita per fer un dels seus comentaris que donen caliu i ambient de broma a la classe: "¡uala Victor! Te está retando! Ponle uno bien difícil!" i, quan la Erica ha acabat el número l'educadora, engrescant la motivació dels nois en els darrers minuts li diu a la noia: "Venga, Erica, véngate, dile tu uno a Víctor, ahora". Amb aquest ambient els nois queden passen els últims cinc minuts aprofitant-los sense quasi ni adonar-se'n. Ara sí, els nois han acabat matemàtiques per avui.

Com avui, cada dia la Begoña introduirà els nois a un concepte matemàtic a partir d'objectes que permetin la manipulació per tal que els joves partint d'allò concret puguin usar-lo en abstracte. Alguns exercicis que la Begoña farà durant el curs són: les operacions matemàtiques manipulant peces del dominó, el bingo per agafar agilitat amb l'expressió i la comprensió de números grans i exercicis basats en problemes concrets.

9.2.6 Taller de serralleria

Un taller professionalitzador

El taller de serralleria, com la majoria de tallers que conformen el currículum de l'Esclat va néixer amb un afany professionalitzador. I, per tant, pretén formar els joves perquè es facin amb les tècniques, procediments i les eines pròpies del serraller. El Lluís, que té formació i experiència en l'ofici és el responsable del taller, ell prepara i organitza els continguts a impartir pensant de manera que els nois aprenguin coneixements i procediments que els resultin útils en el camp laboral.

La pràctica educativa engloba diferents continguts que queden repartits en els períodes trimestrals amb què s'organitza el curs. De setembre a desembre els nois treballen en relació a l'electricitat. Es dóna als joves un dossier que conté l'esquema de dotze circuits elèctrics propis de diferents instal·lacions domèstiques. A partir dels esquemes els nois han d'aprendre a identificar quines tipologies de cables conformen el circuit i procedir a muntar-los en un espai habilitat per fer-ho. Allà poden expandir-se muntant i combinant diferents cables i fixant-los a la paret, tot reproduint el que seria un circuit elèctric real. Els nois saben que si la bombeta s'encén han instal·lat tot correctament i que si no ho fa cal revisar-ho tot de nou.

El segon trimestre està dedicat a la lampisteria. El treball propi d'aquest segon període gira entorn aprendre a soldar coure per fer instal·lacions d'aigua. Mentre que els grups que s'inicien en la matèria aprenen la tècnica amb el soldador de llapis i treballant amb fils de coure que hauran de tallar i pelar per muntar figures geomètriques. Els grups més avançats ja treballen a partir de circuits reals de canonades per on hauria de passar l'aigua.

Per últim, el tercer trimestre està dedicat al ferro. Es tracta que els joves s'entrenin amb procediments per treballar i manipular un material que en el dia a dia s'usa per fer objectes decoratius i mobiliari tals com un mirall o una taula i que també els habilita per treballar amb altres objectes més simples i quotidians com les claus o els candaus. I per tant, és tracta d'aprenentatges valuosos per treballar en una ferreteria.

En definitiva, es tracta d'una pràctica que busca que els joves coneguin l'ofici de serraller i adquireixin coneixements i procediments útils per tal d'obrir-se a noves formacions o sortides laborals en un dels camps artesanals que encara tenen sortida a nivell professional.

Entrada al taller

Tots els grups de joves de l'Esclat passen per les mans del Lluís dues hores a la setmana, tret del grup més veterà que compta amb tres hores de taller. Avui és dilluns i els més grans tenen serralleria a primera hora de la tarda. Els joves accedeixen al taller per unes escales que baixen a la part subterrània del centre educatiu. Són les 15h i se senten passes al "galop" dels nois que baixen per ser puntuals al taller. En entrar-hi, deixen les seves jaquetes al penjador a una mena de vestíbul que hi ha l'inici de la sala i agafen les bates d'ofici per posar-les i estar apunt per treballar. Són de color blau elèctric i es posen fàcilment, cordant-se amb uns botons grans que tenen al davant.

El Lluís, com sempre, ja els espera a la sala de taller, també vestit per a l'ofici. Està assegut revisant les llistes d'assistència. Els nois hi van per saludar-lo i comentar la jugada però, de fet, la seva intervenció és molt discreta a l'inici del taller. Els joves tenen molt automatitzades les rutines i coses a fer en començar. Entrar, vestir-se pel taller i anar a buscar la peça que tenen en procés d'elaboració són els tres passos bàsics que endrecen la vida del taller a l'hora de començar. Un cop tenen el material, els nois busquen un lloc apropiat per treballar, en funció de les feines que han de fer aquell dia. Així, en cinc minuts tot ha començat a funcionar amb molta fluïdesa i allò que és un taller d'aprenentatge es podria confondre amb un taller professional. Fa olor de ferro, se senten cops de martell i el soroll d'un ventilador que s'activa quan s'usa el soldador just s'acaba d'encendre proporcionant a la sala una constant sonoritat d'ambientació.

En entrar al taller hi ha una taula quadrada molt àmplia al voltant de la qual poden seure tots els joves amb tamborets i tenir prou espai per manipular i treballar amb tranquil·litat sense topar els uns amb els altres. Es tracta d'un bon espai per prendre mesures, fer esbossos a la llibreta o pintar una peça. Al costat de la taula, com si es

tractessin d'armaris encaixats a la paret sense porta, hi ha vuit espais habilitats perquè els nois puguin fer els exercicis de muntatge de circuits elèctrics.

Avui, per això, pràcticament tots els joves es dirigeixen a un tercer espai del taller. Es tracta d'un taulell de ferro d'uns vuit metres de llargària molt apropiat per treballar-hi dempeus i fer tasques com serrar, polir amb la llima o picar amb el martell. Espaiats de metre en metre hi ha fixats uns premsadors que permeten fixar les peces i poder-les treballar i manipular amb comoditat sense que es belluguin. Treballant en aquest zona s'accedeix molt fàcilment a les eines que hi ha penjades just a la paret on acaba el taulell. Hi ha una varietat immensa d'eines, de qualsevol objecte es troben exemplars de diferent tipologia i mida. I cada model específic sol estar duplicat o triplicat. Hi ha martells, alicates, tornavisos, serres, claus, entre d'altres i totes es troben minuciosa i lògicament endreçades.

Manipulant ferro

És el tercer trimestre i el grup de veterans està treballant amb ferro. Avui, la majoria de nois i noies, un cop tenien les seves peces, les han fixades als premsadors per acabar de tallar i polir les diferents parts de ferro que constituiran l'objecte que enguany estan elaborant: un portaespelmes. La setmana anterior van estar fent els esbossos a les seves llibretes per deixar dibuixada cada peça que conformarà el producte: una barra de ferro de quaranta centímetres, dues plaques quadrades i dos cilindres.

Ara la majoria estan acabant de llimar les peces per deixar-les ben polides. Després de tallar-les han quedat refilets i bultets, els donen una passada amb les llimes perquè estiguin finetes. La Lucía s'han instal·lat a treballar amb un ventilador que s'ha posat al costat. De tant raspar amb la llima s'ha acalorat i es procura una manera de rebre aire fresquet per treballar de gust.

La noia s'està esmerçant a deixar ben fins els cilindres on aniran posades les espelmes. El Lluís just li acaba de revisar la tasca i li diu que ho pot fer una miqueta més fi. La Lucía hi està d'acord, si no, en posar i treure les espelmes es rasparà la mà. La necessitat de fer millores en el producte sempre queda justificada per la utilitat que tindrà l'objecte, per això, és difícil objectar les crítiques del tallerista.

La noia porta una estona fent-ho i no acaba de veure millores en el cilindre. Per això, veient el resultat del seu company, que està just al costat de la Lucía treballant decideix preguntar-li: "Oye Moisés, ¿cómo lo redondeas tanto?". El noi es gira per observar la feina de la Lucía i li proposa que ho intenti amb la llima rodona mentre li apropa. La Lucía agafa l'eina, i amb cura, raspa una mica més el cilindre. "Pues quizá sí....¡voy a probar!"

La disposició dels joves, costat a costat i immersos en processos d'elaboració iguals però que solen seguir diferents ritmes facilita l'estimulació positiva entre si. Tot i que de vegades es busquen les pessigolles mútuament també és fàcil veure com es demanen opinió, ajut i supervisió i com els uns i altres passen a ser models a mirar i copiar a l'hora de realitzar les tasques.

La Lucía, després de seguir les indicacions del Moisés, raspa amb la llima rodona i li torna a ensenyar el resultat al Lluís, que es mou contínuament pel taller. "Están muy bien!" La noia respon amb un somriure d'orgull: "ya lo sé, que están muy bien, ¡¡siempre lo hago muy bien!!"- diu amb to triomfal. El lluís per seguir el to de broma manté les mans de la Lucía agafades juntament amb la peça mentre es mou al premsador. La Lucía riu. "pero no me cojas la mano!!!!!!"

El tallerista li presenta el següent pas. "Esto irá encima de las placas", li diu mentre posa els cilindres a sobre la base per mostrar-li a la noia com ha de quedar. "Lo soldaremos por las puntas. Ahora tienes que raspar un poco los cantos por donde lo pegaremos".

El Lluís marca les feines a fer als nois a mesura que avancen amb la feina. Supervisa i segueix de molt a prop el treball i dóna indicacions pas a pas per tal d'evitar que els nois se sobresaturin amb massa informació a l'inici. Això dóna molta seguretat als nois, que, amb petites tasques a fer, se senten capaços i autònoms per realitzar-les.

La presència de l'educador és constant però adquireix un caire més o menys interventor en funció de cada moment. La seva posició més natural és passejar-se pel taller, fer feines pròpies de l'ofici com si fos un més i donar indicacions als joves: "vigila no se te caiga esto", "no golpees demasiado fuerte", "prueba mejor con esto". El tipus

de recomanacions i ajuts que dóna el tallerista estan integrats en el funcionament general del taller i els nois incorporen amb naturalitat les instruccions que reben per part del professional.

També hi ha moments i tasques en què la seva presència es torna més rellevant com és el cas del moment en què cal manipular amb les maquines de soldadura. El Joel ha de soldar l'espiral de ferro amb un palet per subjectar-lo. El tallerista li dóna un casc al jove, se'n posa un ell i agafa la màquina. A través del casc que duu el Joel pot seguir de prop el procés de soldatge i visualitzar una llumeta que indica el punt en què el tallerista està soldant. El primer cop ho fa el Lluís i el Joel mira. Després el tallerista l'avisa que ara ho farà ell. El jove agafa el soldador i el Lluís l'acompanya. "Cógelo tú y cuando yo te diga aprietas, ¿vale?". Sigui quin sigui el nivell d'acompanyament i intervenció del tallerista, la intenció sempre és anar apoderant el jove per assumir tasques i responsabilitats al taller.

Solucions als problemes

Tot i que el procés dels nois amb les peces està realment supervisat pel tallerista, això no treu marge d'autonomia als nois. Ans al contrari, saber què han de fer i com fer-ho els dóna una sensació de domini que fa que es moguin amb fluïdesa i comoditat pel taller. El maneig que tenen de les eines i dels diferents espais del taller són una prova evident de que els joves es van carregant de continguts i competències que els permeten avançar cap al domini de tècniques pròpies de l'ofici.

Precisament perquè tot i que és un itinerari guiat, la feina la fan els joves, es fàcil que sorgeixin problemes, que els nois s'equivoquin en alguna tasca o que no estigui prou ben feta per poder passar a la següent. El Karim just ha soldat l'espiral amb el palet que haurà d'aguantar la peça a la base del portaespelmes. Quan li ensenya al Lluís, el tallerista valora que està una mica tort. El jove es mira pensatiu la peça donant la raó al professional. El lluís pensa i li ofereix ràpidament una solució. "Cierra la parte izquierda del espiral, dale con cuidado con el martillo. Así corregirás la desviación del palo, ¿ves?". El Karim assenteix, satisfet que l'error no sigui irreparable. Quan ho hagi fet, el Lluís revisarà la peça comprovant que està millor.

El procediment de treball sempre és el mateix. Els joves reben instruccions de la tasca a fer, i quan està realitzada busquen el Lluís per ensenyar-l'hi i que els faci retroacció. De vegades cal retocar alguna cosa, i a vegades ja els dóna indicacions per fer la propera tasca. Està tot molt estipulat i per això és complicat trobar un jove perdut o sense saber què fer.

Un cop el Karim ha resolt això rep la següent indicació. Haurà de tallar un centímetre el palet amb una serra. Avui el jove està tenint un dia una mica accidentat i, quan ensenya al Lluís que el palet està tallat s'adona que ho ha tallat massa. El tallerista amb un to tranquil comenta al jove que potser amb cola ja no ho podran enganxar. I li pregunta al noi si se li acut de quina manera ho podran deixar fixat. El jove, dubta uns moments i s'atreveix a proposar el soldador. El Lluís assenteix. Si hi apliquen el soldador podran enganxar la base amb l'espiral sense problema.

El procés d'elaboració d'un producte real dóna poc marge a l'error. La tasca és exigent perquè cal sortir-se'n amb cada fase per obtenir el resultat final. Però alhora, hi ha alternatives que permeten fer veure als joves que, davant un problema, es pot trobar una solució.

El toc personal

A mesura que avancen les sessions, els ritmes i els processos dels nois es van diversificant. La metodologia del taller permet que cada jove avanci a temps diferents. Tot i que es demana un treball continuat i constant, s'és tolerable amb el fet que hi hagi joves que triguen més i altres que van més ràpid. El tallerista també està atent per fer més o menys complexes les tasques, en funció de la trajectòria dels joves al centre i de les seves habilitats.

El Muhammed ha faltat algun dia a classe i per això s'ha de posar les piles per recuperar una mica el ritme. Agafa un tros de ferro, hi fa les marques a un centímetre de distància i el subjecta al premsador per donar-li cops amb el martell de manera que allò que era una peça rígida de ferro prendrà forma d'espiral. Mentrestant la Lucía i la Saray ja estan pensant a acabar el portaespelmes i tenen posades la mirada en el nou producte a fer: una taula. Al taller hi ha els diferents productes a fer acabats. Això permet que els nois anticipin expectatives i horitzons que els motivin a començar els

processos d'elaboració. El Lluís els ha donat l'opció de triar entre la taula i el mirall però les dues s'han enamorat d'una taula de ferro preciosa que hi ha exposada al taller i que combina la senzillesa de la seva forma amb l'elegància dels espirals que la decoren. I de fet, la germana de la Lucía l'espera amb ànsies per poder-la posar a l'habitació.

Abans, per això, cal personalitzar i donar color al portaespelmes. El Lluís treu les pintures i les posa en la taula central de la sala. Falten pocs minuts per acabar la classe i es genera un clima d'excitació que aglutina tots els nois al voltant de les pintures. Tot i que no tots han acabat el producte, tenen ganes de pensar quins colors posaran a la seva peça. I per això, durant uns moments tot s'atura i els nois parlen de quins colors els agraden més, de com s'imaginen el seu portaespelmes.

Durant els propers dies, els joves, a mesura que acabin, passaran per la taula a pintar el seu producte. Primer caldrà fer una capa de blanc, per tal de que tots els colors llueixin sobre el ferro. I després cadascú tindrà el seu temps i espai per fer la peça tan personal i creativa com vulgui. Alguns acompanyaran aquesta estona posant-se auriculars amb música. La Lucía opta per pintar-lo mig de negre, mig de rosa. La Saray es al seu costat pintant la peça de negre però la Lucía, de broma, li fa una taqueta de rosa i la Saray resol el tema fent una estampació acolorida per tota la peça. L'episodi causa molts riures entre les noies. Entre les dues són molt amigues. S'ajuden, estan pendents l'una de l'altra i també tenen moments per fer broma i xerrar mentre treballen.

El Hassane opta per posar trossets de cinta aïllant a la peça que li permetran pintar la peça de marró amb trossets de negre. El Muhammed l'ha pintat tota de negre i ara agafa un pinzell per, de manera molt curosa, pintar-hi alguns filets de color blanc de manera molt artística. El Joel ha optat per fer pintar el contorn de dalt del cilindre amb marró de manera desigual. El Leo comenta: en verdad mola! Parece que regalime chocolate y que por dentro haya crema! Cadascú ha posat el seu toc personal a la peça.

Mentre alguns dels joves ja comencen a tallar el ferro per fer les taules o miralls, es va omplint un espai que el Lluís ha habilitat per deixar els portaespelmes acabats. Els nois

encara no se'ls enduen a casa. Les peces d'aquest tercer trimestre s'acumularan al taller perquè el juny organitzaran una jornada on mostraran la feina feta a tota la comunitat en un acte obert a mares, pares, veïns i organismes polítics. Fins que aquest dia no arribi, per això, cal seguir treballant. I els qui ja han acabat amb el portaespelmes comencen a fer els esbossos a la llibreta i a tallar els trossos de ferro que necessiten pel mirall o la taula.

Com sempre, els darrers cinc minuts es destinen a recollir el taller. Passar un raspall pels taulells, posar les eines a lloc, recollir la porqueria del terra amb una escombra i assegurar-se que tot queda igual que estava quan han entrat. La Lucía renya el Leo, que està passant l'escombra per un lloc on encara no ha llençat la porqueria acumulada del taulell. "¡¡¡Leo, empieza por ahí, que sino tendrás que volver a pasar la escoba!!!". A mesura que van acabant els nois es treuen les bates i recuperen les seves jaquetes. Esperen el vistiplau del Lluís per sortir del taller.

El Leo, abans de marxar li pregunta al Lluís si ha vist que ha afegit coses al dibuix que van fer. Es refereix al retrat que van fer del tallerista el dia que va faltar i que han perfilat amb molta gràcia. El Lluís somriu. "Sí, lo he visto, lo voy a dejar ahí colgado por si vas a ir añadiendo algo todavía". El jove somriu i ara, sí, agafa la jaqueta per marxar.

IV. ANÀLISI. SISTEMATIZACIÓ DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES ADREÇADES A ADOLESCENTS EN RISC D'EXCLUSIÓ.

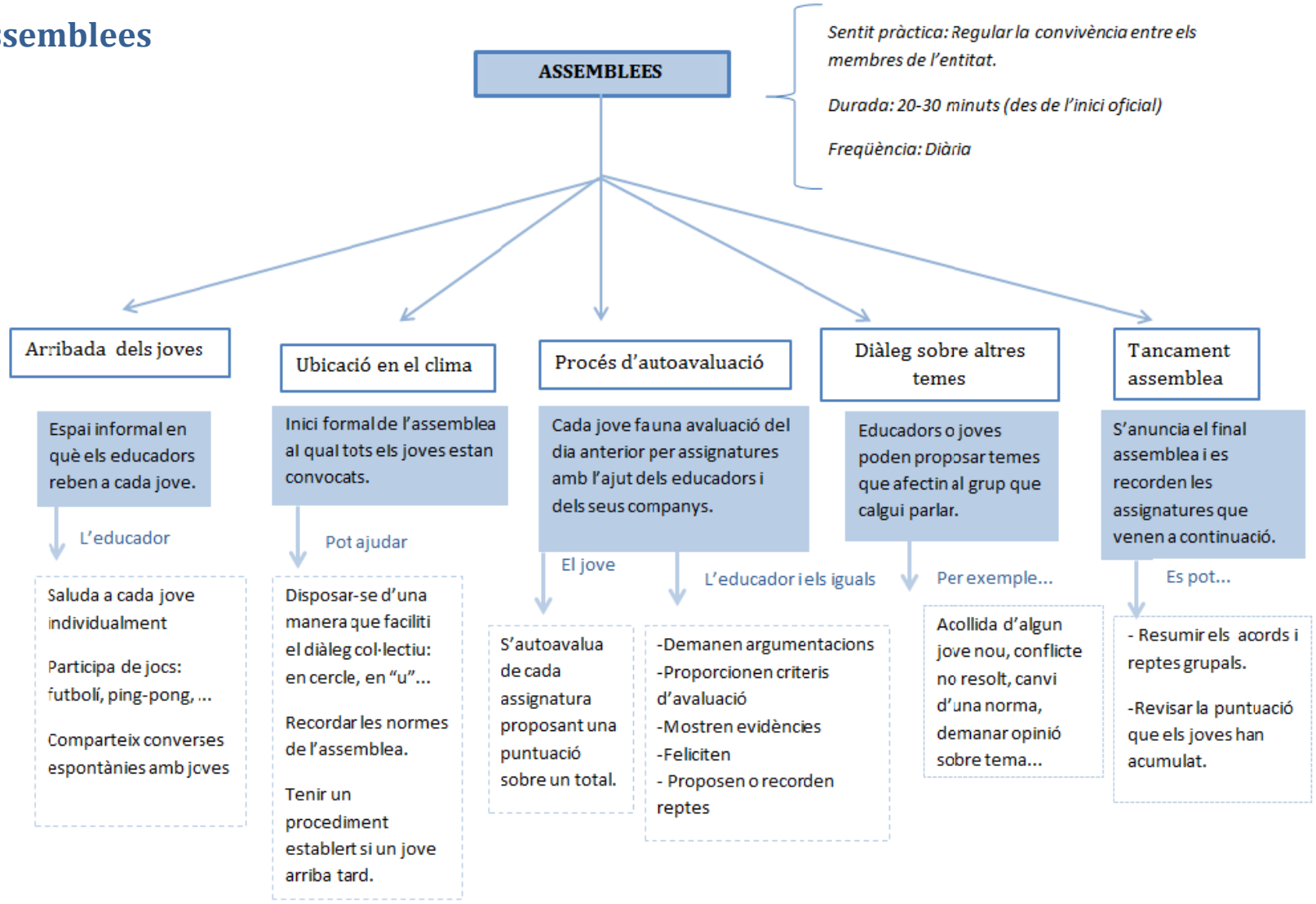
Aquesta part es divideix en dos capítols. En el primer s'ofereixen descripcions a tall esquemàtic de les pràctiques educatives observades i descrites. Així, per a cada relat etnogràfic anteriorment presentat, es proporciona un mapa conceptual on queda dibuixat el protocol a seguir per tal de posar en marxa la pràctica educativa. El segon capítol el conforma el desenvolupament de la proposta de pràctiques educatives per educar adolescents vulnerables organitzades segons llurs finalitats educatives. Així, es proposa un sistema de pràctiques basat en sis finalitats educatives: connectar-se a un mateix; establir relacions educatives; pertànyer a un col·lectiu; vincular-se a la comunitat; reconciliar-se amb la cultura i projectar-se al món laboral. En cadascuna de les sis categories establertes, es desenvolupa la necessitat a què atenen aquell tipus de pràctiques, es desenvolupa amb cert detall les finalitats que volen aconseguir i, a més, es s'exposen tipologies concretes de pràctiques que permeten atansar la finalitat presentada – tot incloent una definició, objectius i consideracions pràctiques de cara a posar en marxa els diferents tipus de pràctiques-.Al final d'aquest segon capítol s'ofereix un quadre on queda sintetitzada la classificació proposada.

10. PROTOCOLS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

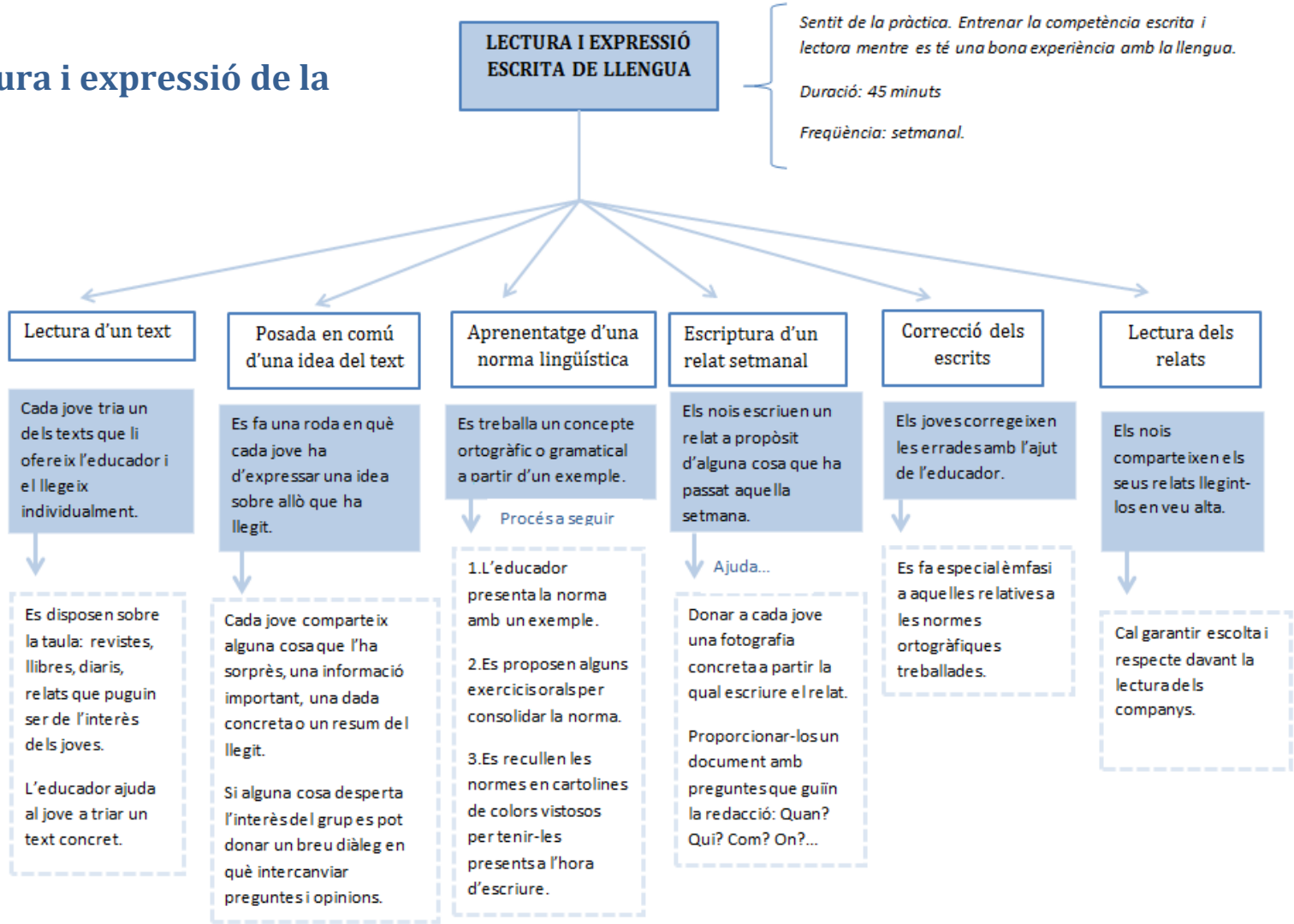
A continuació es presenten els disset mapes conceptuals corresponents a les disset pràctiques educatives estudiades. Es tracta d'esquemes que fan referència a cada relat etnogràfic escrit però en què es busca un nivell més de generalització. Per això, alguns dels noms de les pràctiques no es corresponen directament amb els que usa cada entitat, sinó que fan referència a pràctiques més generals. Així, per exemple, a partir del relat de la pràctica de Futbol a Cruïlla es proposa un esquema amb el nom de "esport en equip" per tal d'obrir al màxim les possibilitats de concreció que té cada pràctica educativa.

Els esquemes conceptuals estan organitzats en funció del recorregut que fan els joves a la hora de participar a la pràctica educativa. I, a partir d'aquí s'ofereixen concrecions de idees d'activitats i pistes pels educadors. Cal fer un esment especial a la pràctica de tutoria. Per les particularitats que té – degudes a la seva transversalitat i al poc control que té l'educador sobre les accions que realitza el jove- s'ha organitzat a partir de les activitats principals que realitza l'educador.

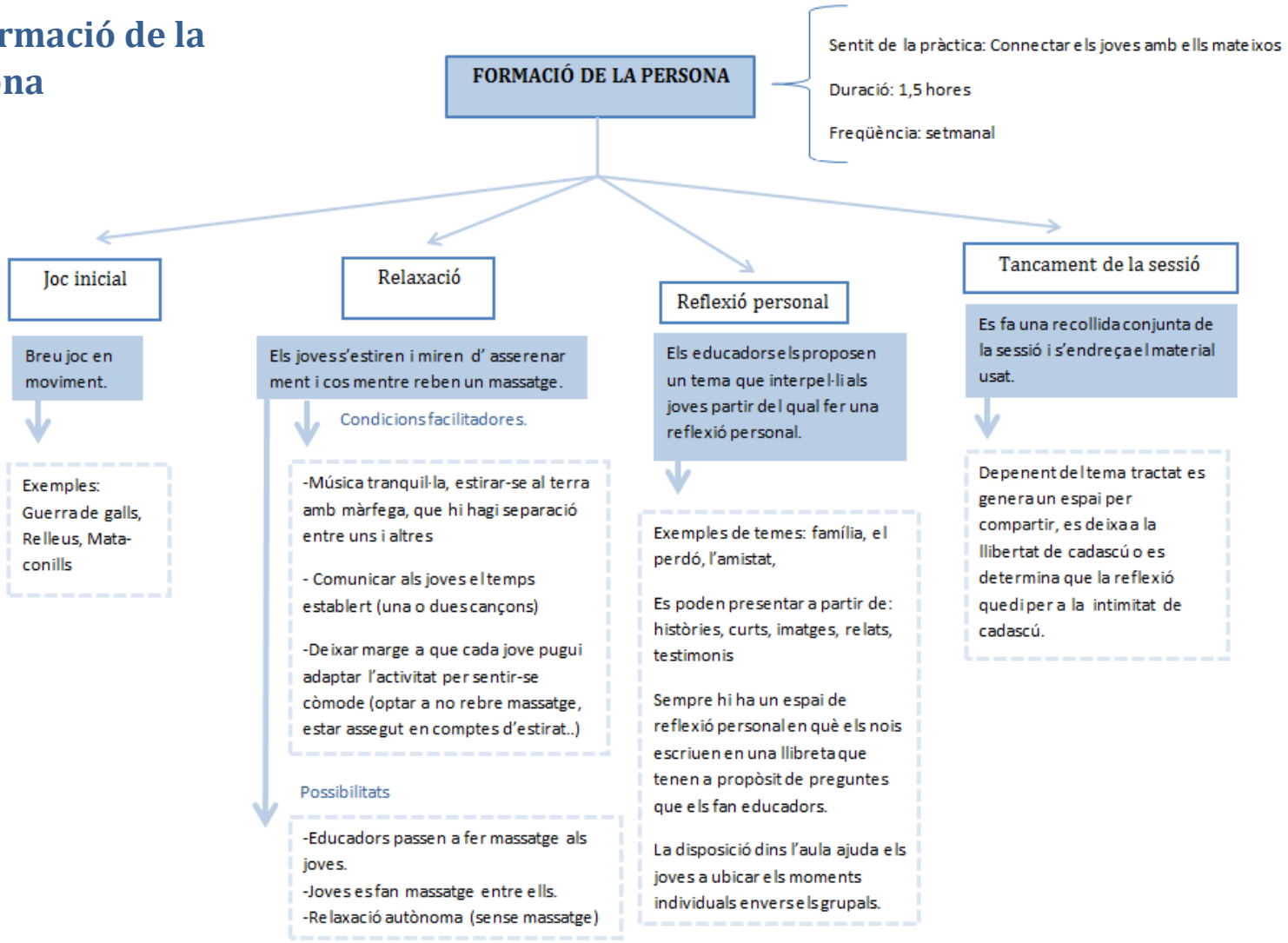
10.1 Les assemblees



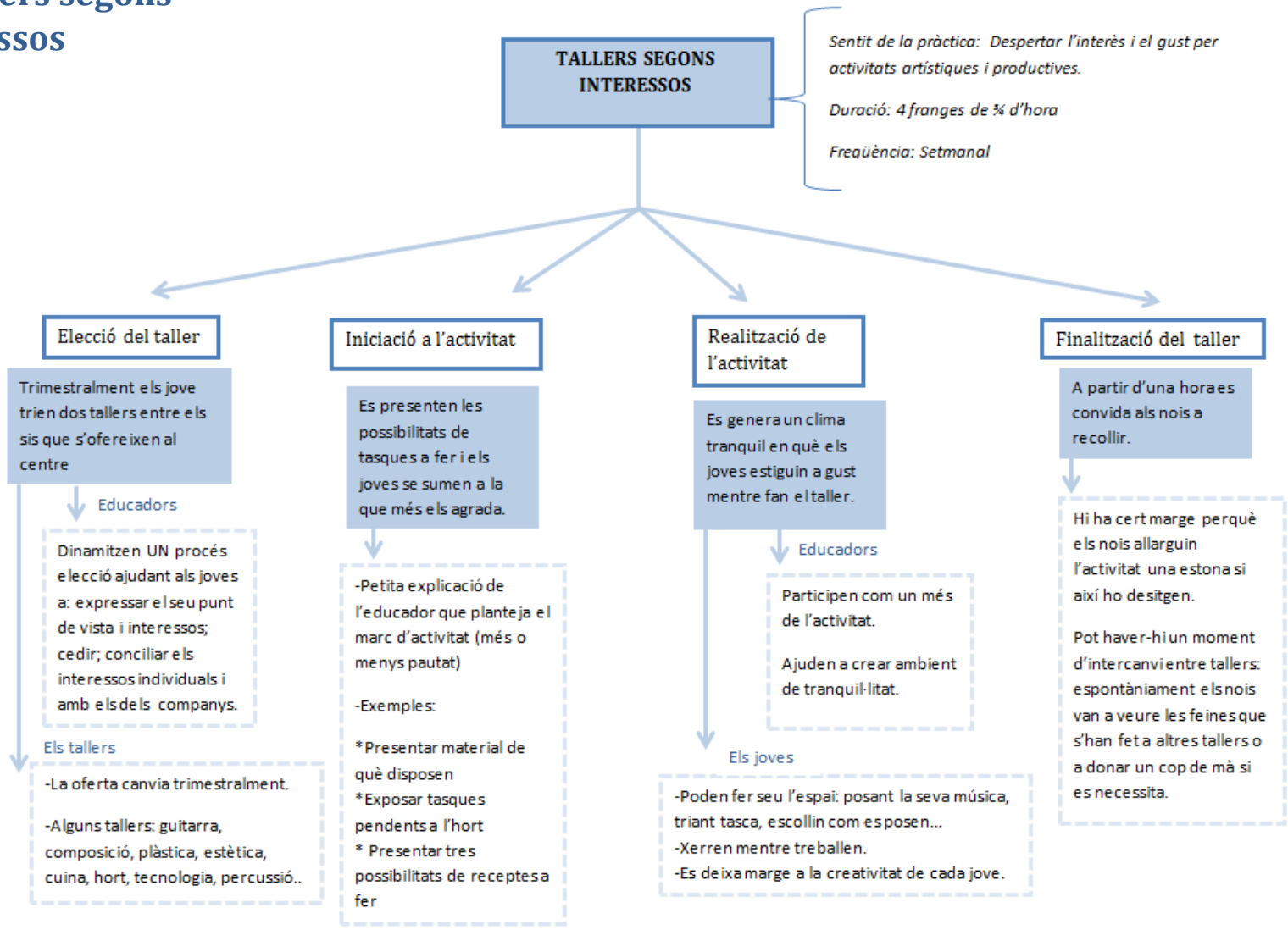
10. 2 Lectura i expressió de la llengua



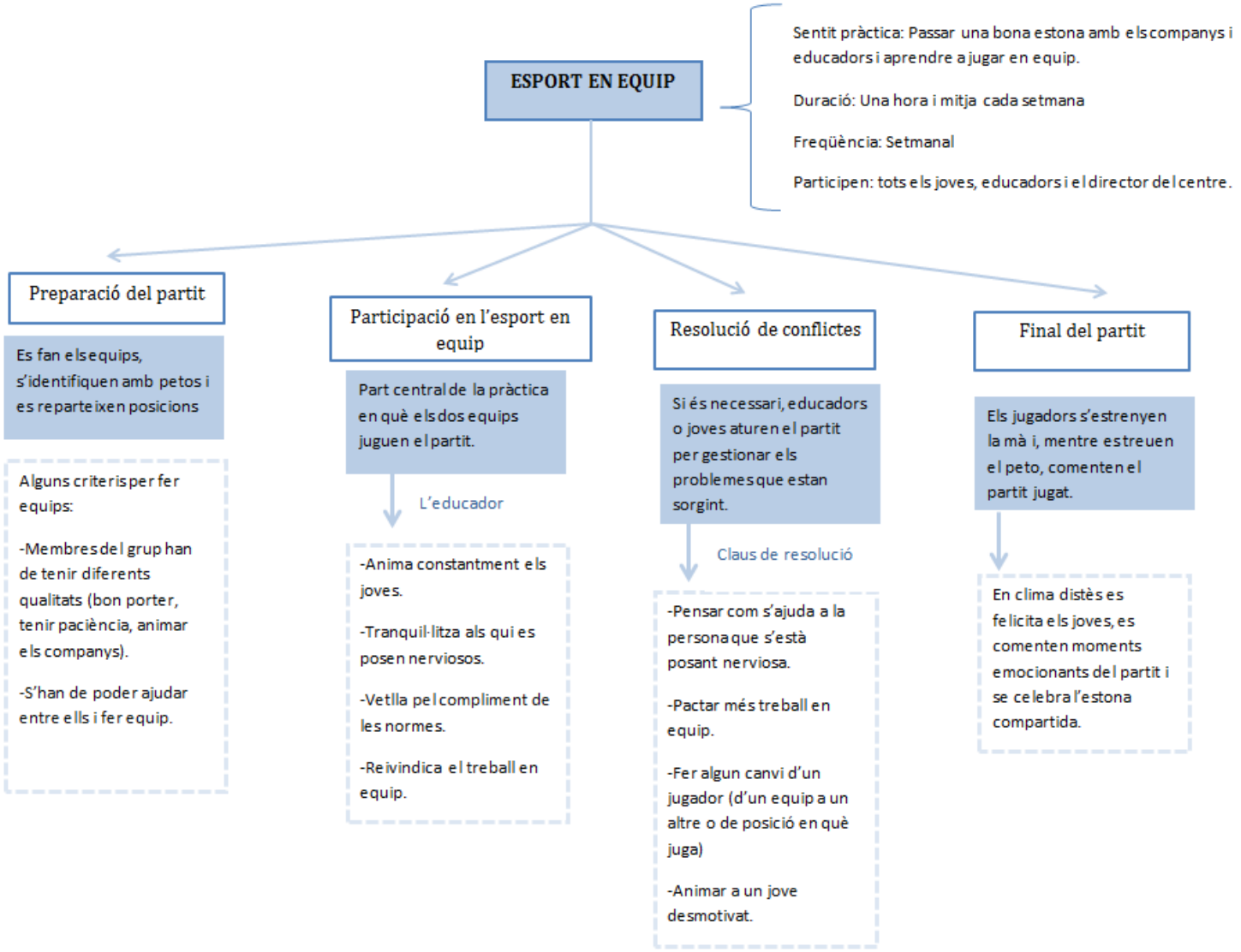
10. 3 Formació de la persona



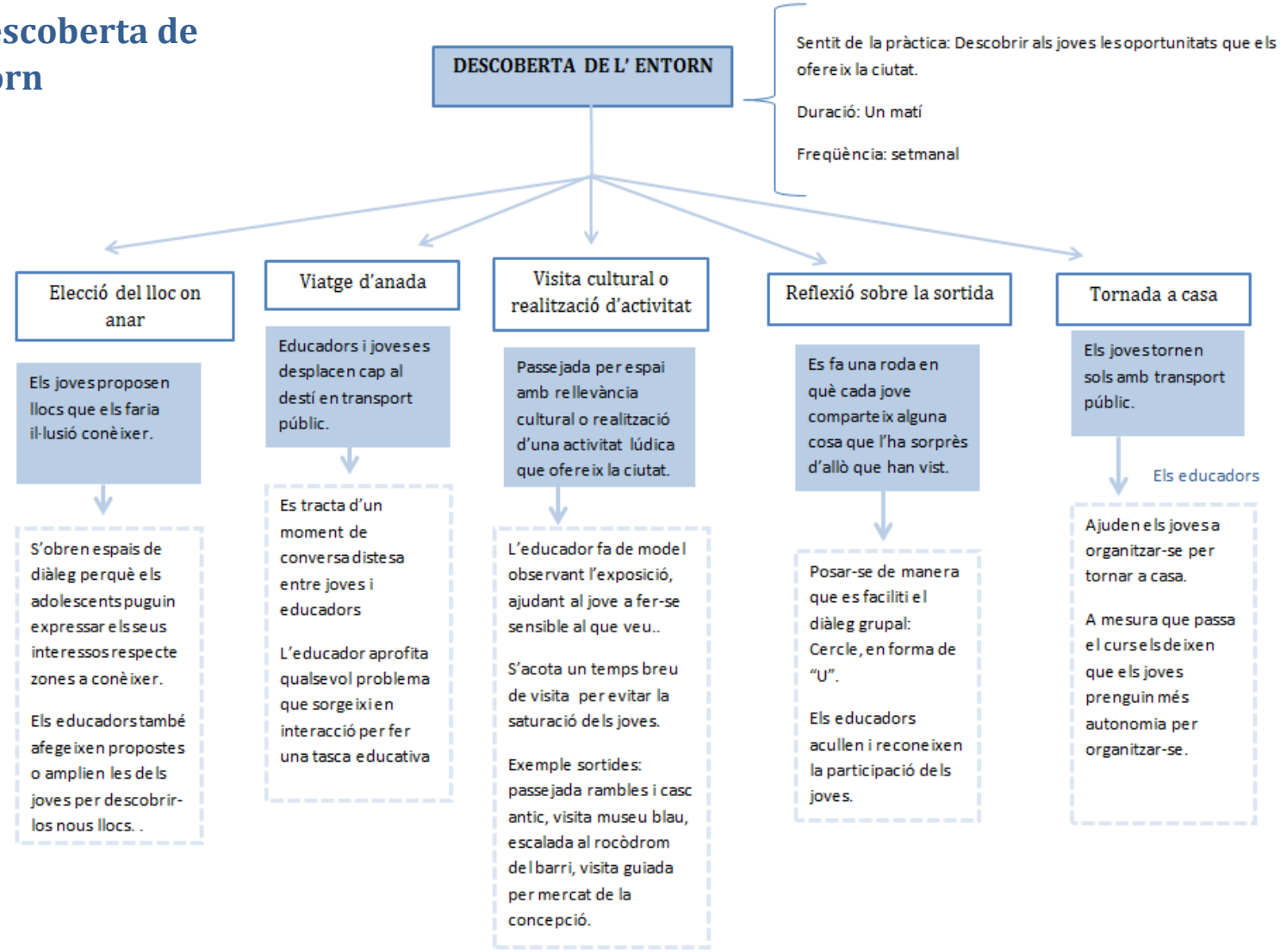
10.4 Tallers segons interessos



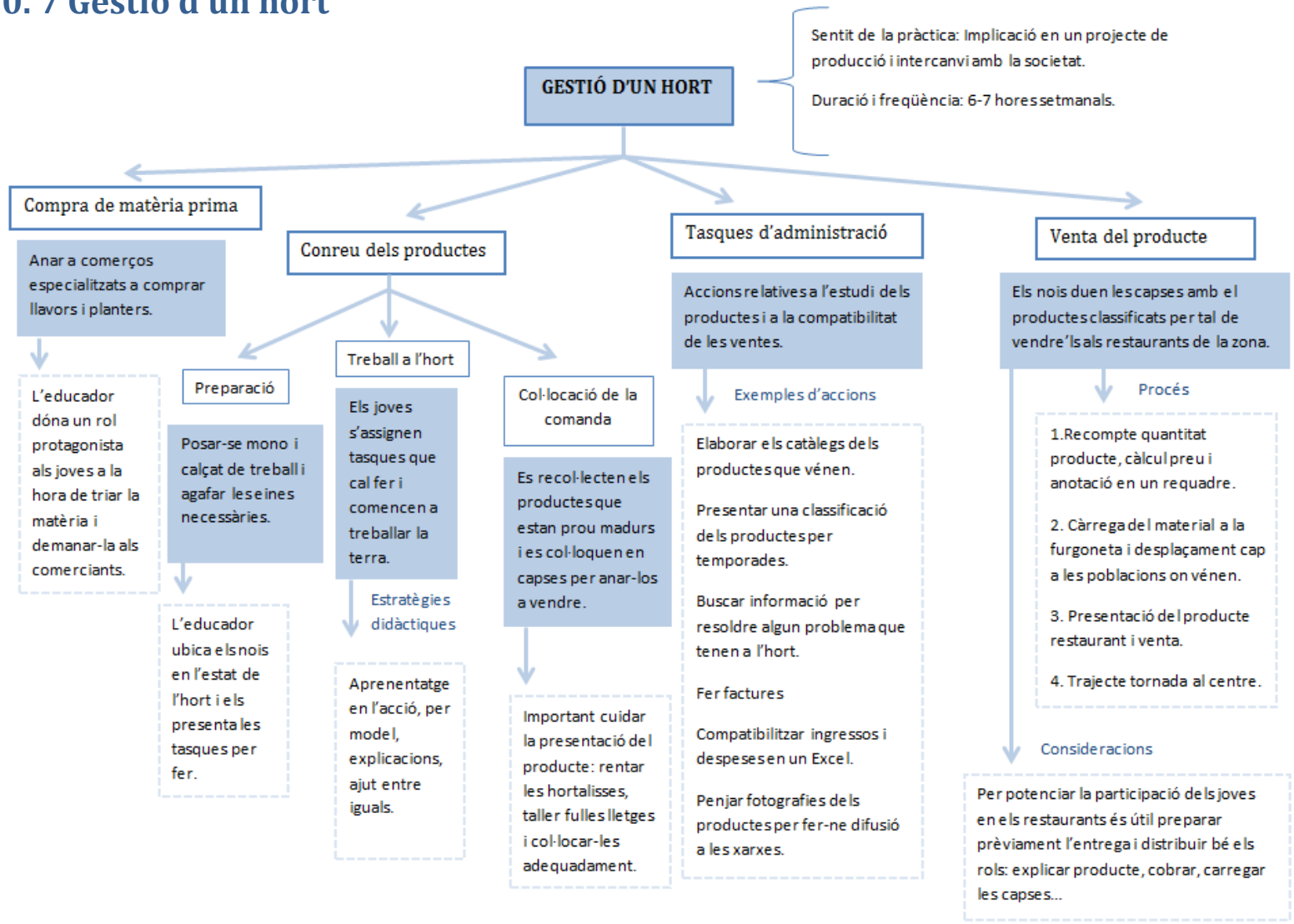
10.5 Esport en equip.



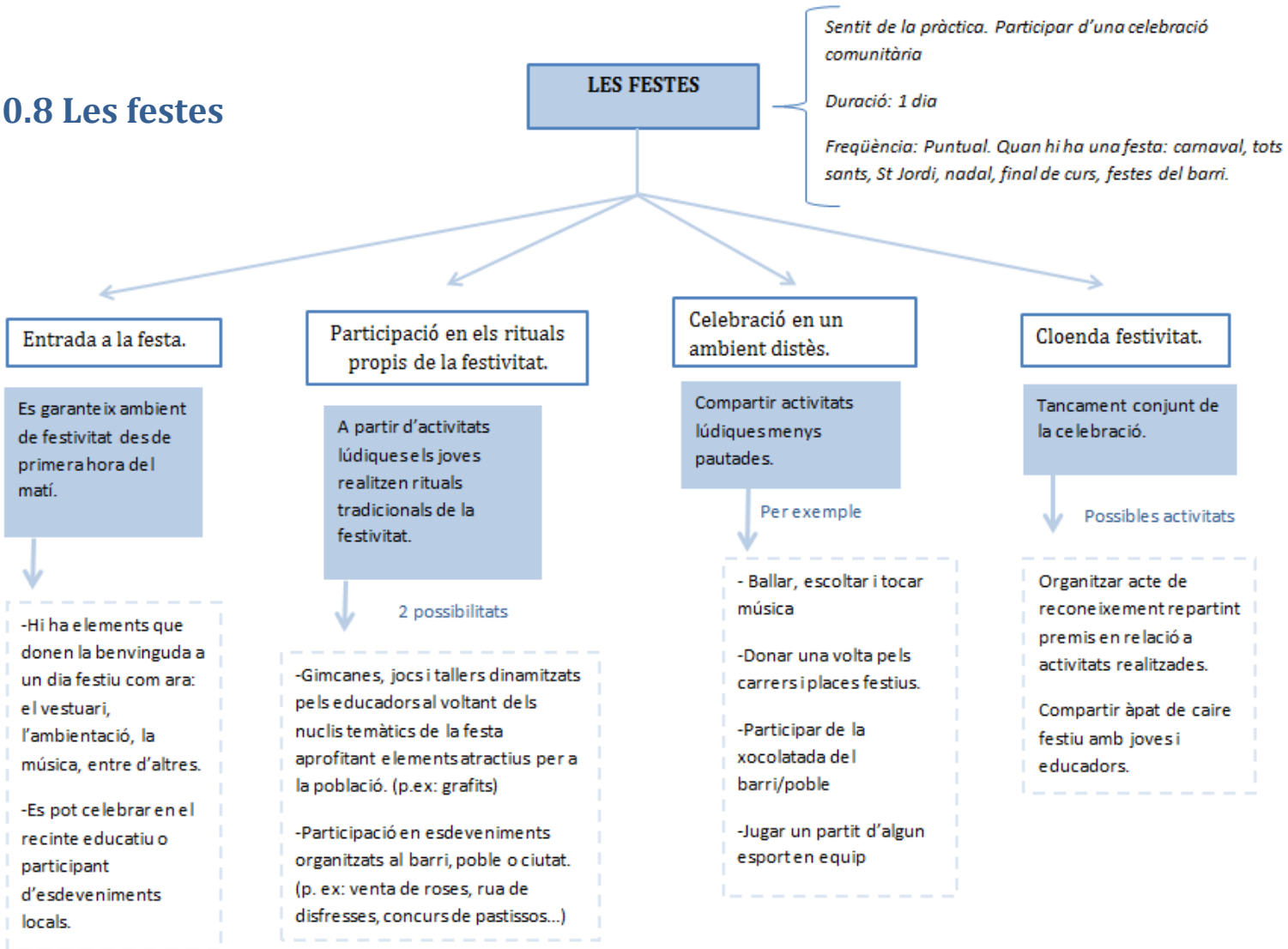
10. 6 Descoberta de l'entorn



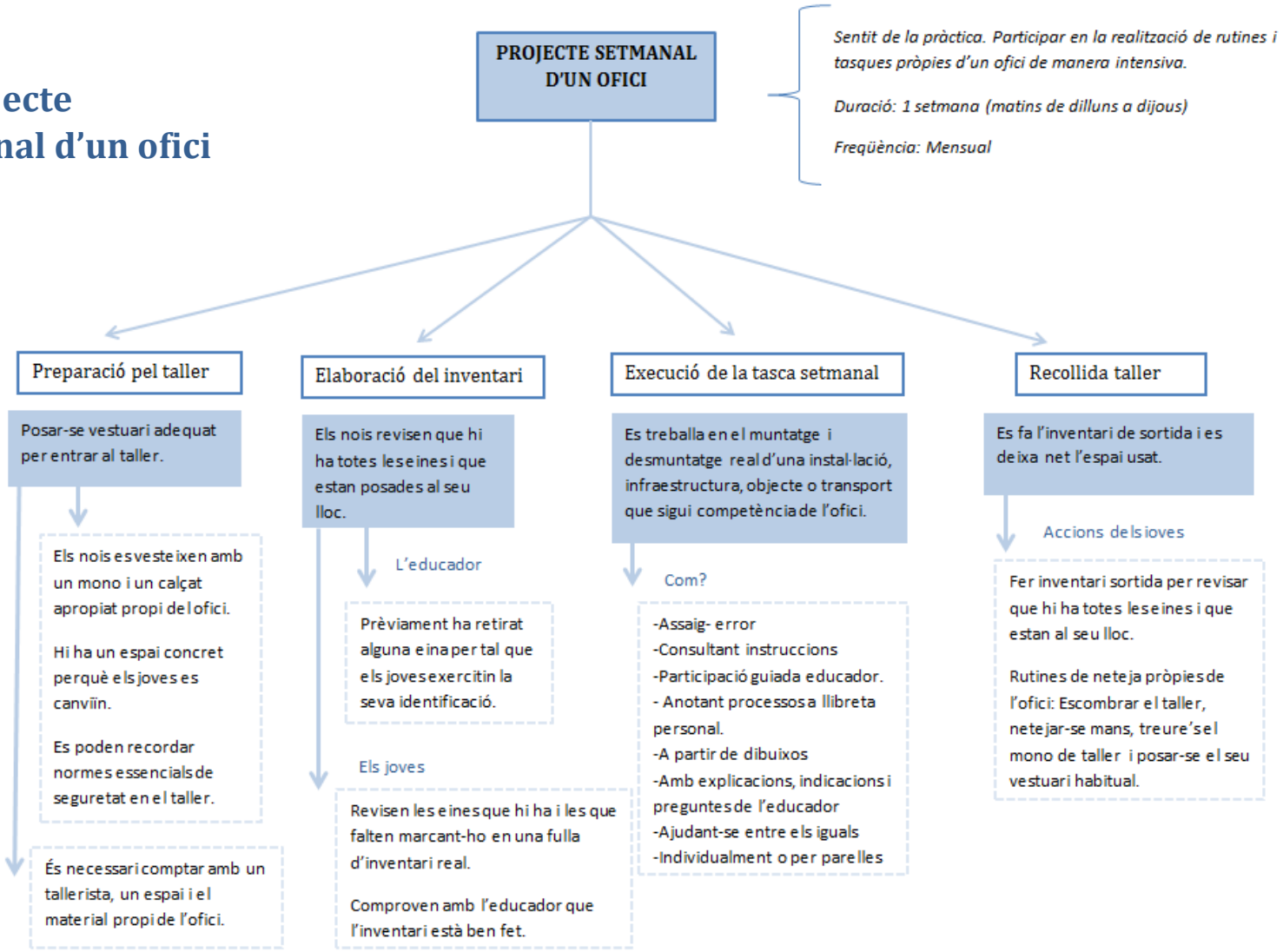
10. 7 Gestió d'un hort



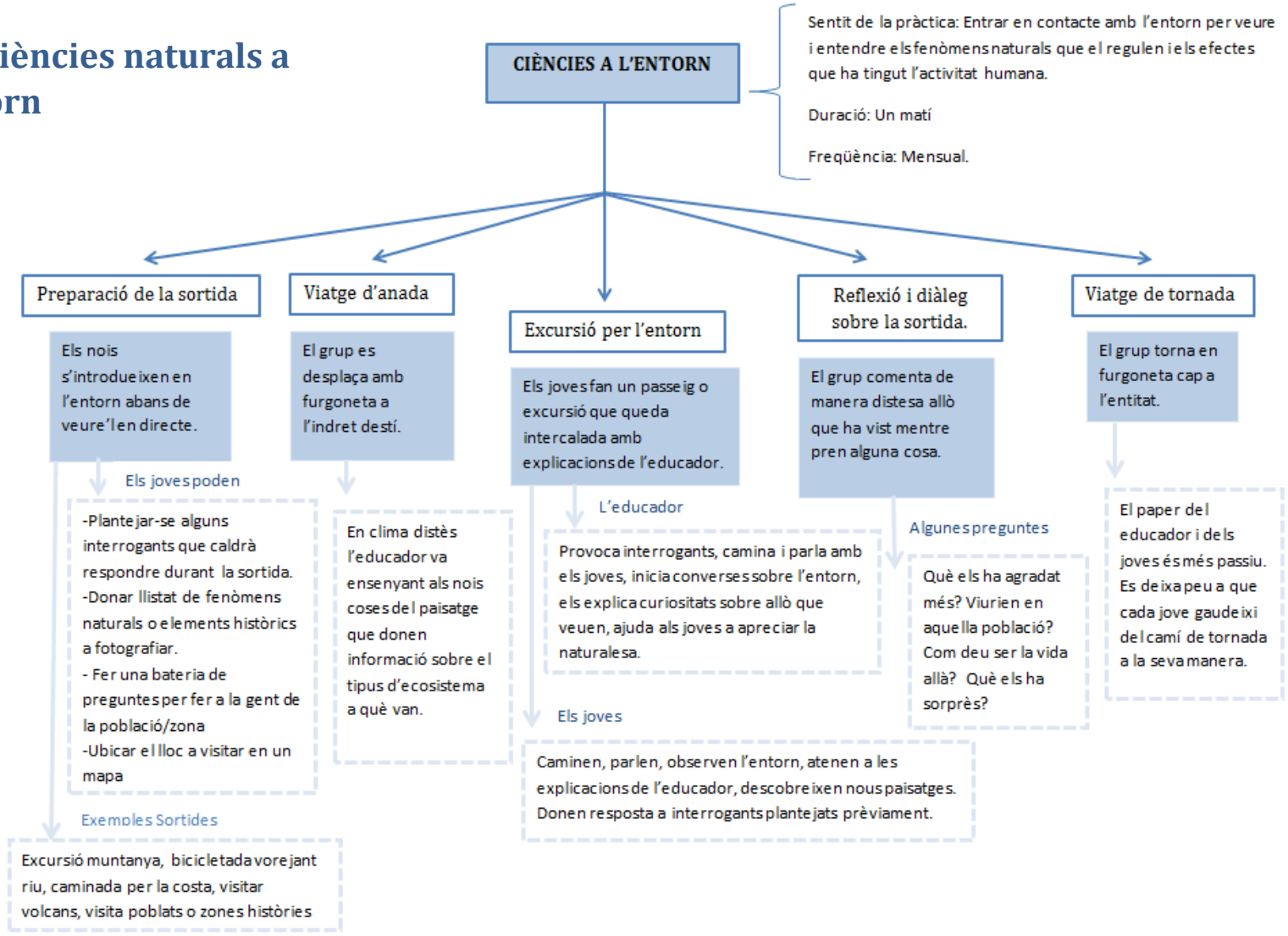
10.8 Les festes



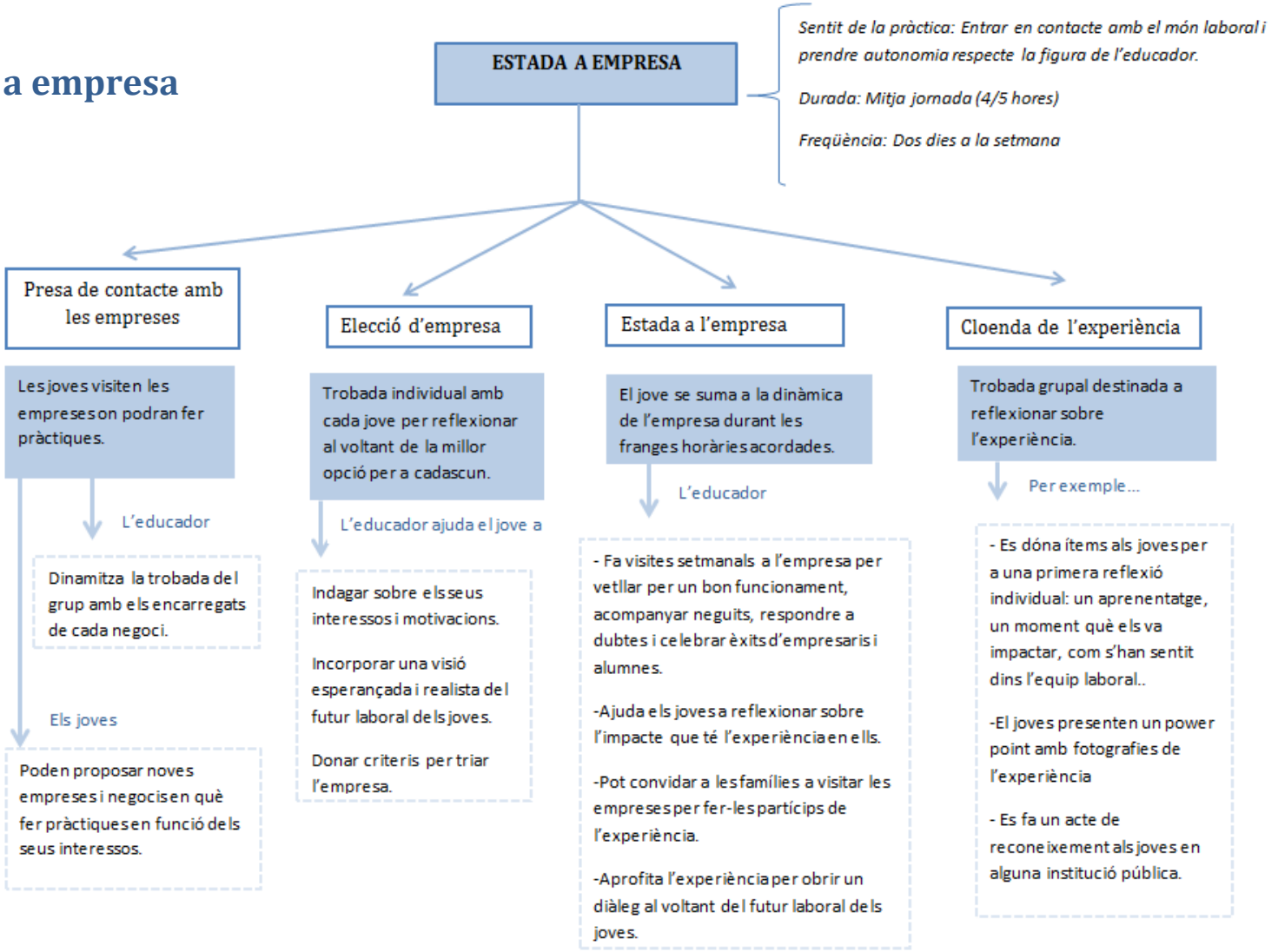
10.9 Projecte setmanal d'un ofici



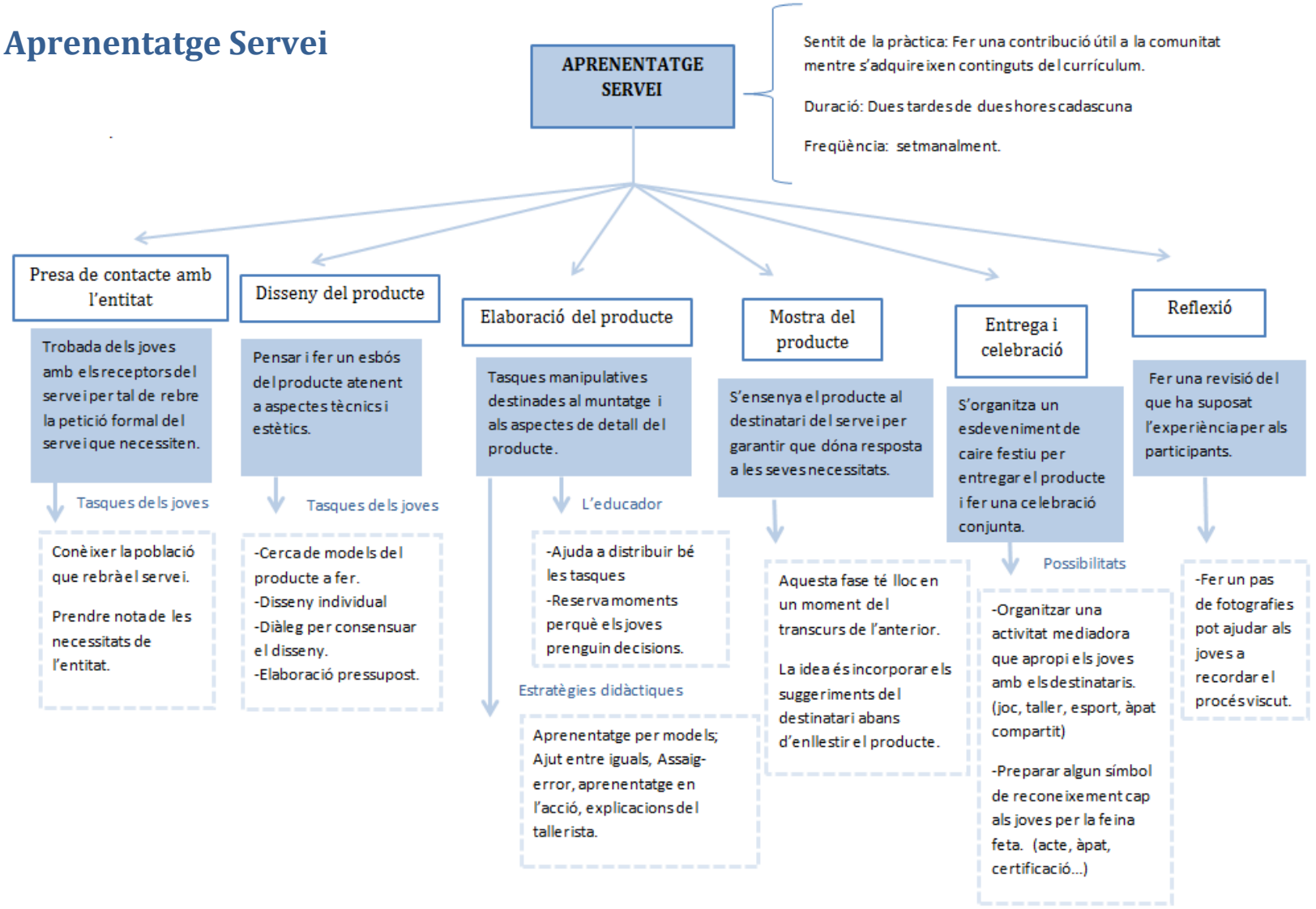
10. 10 Ciències naturals a l'entorn



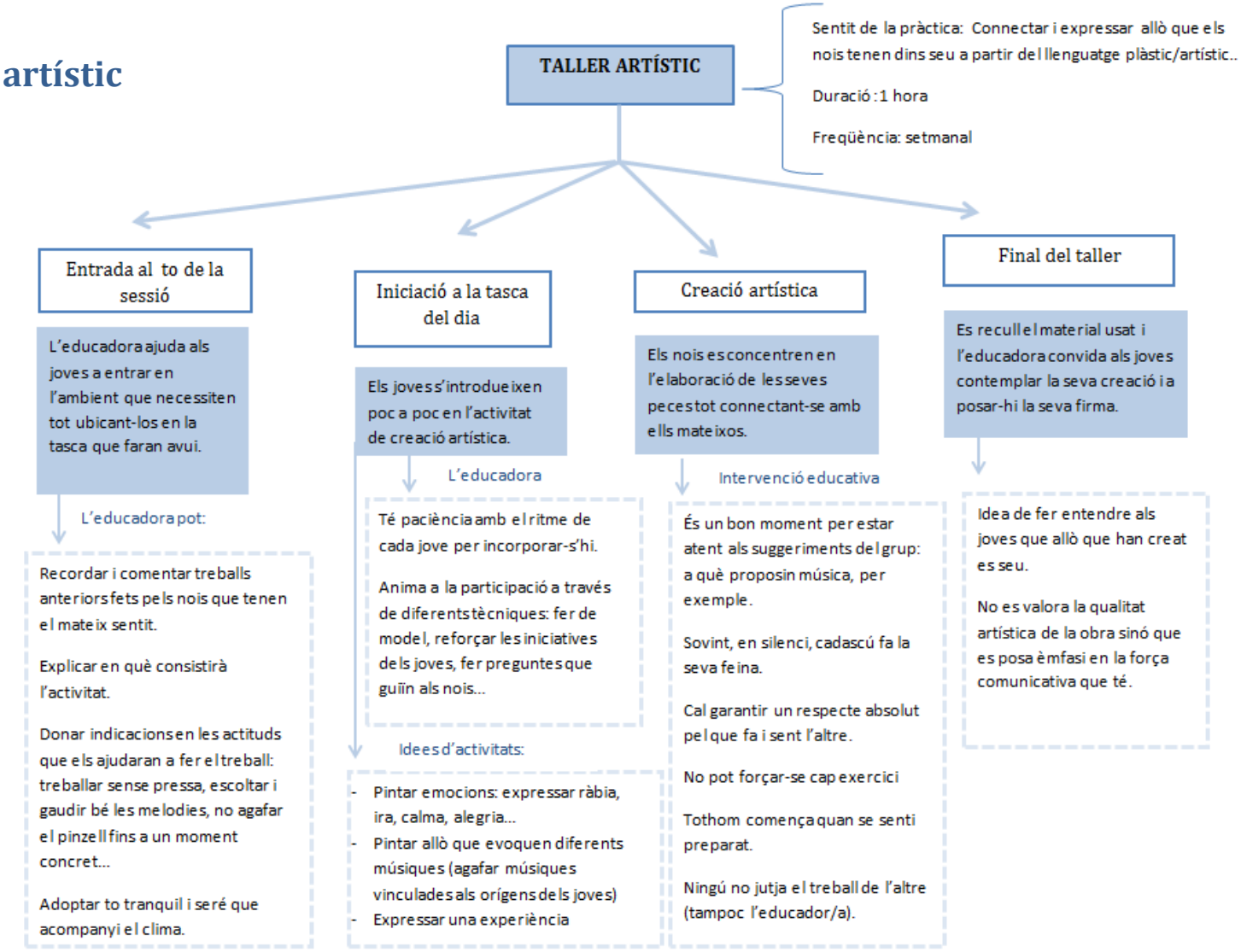
10.11 Estada a empresa



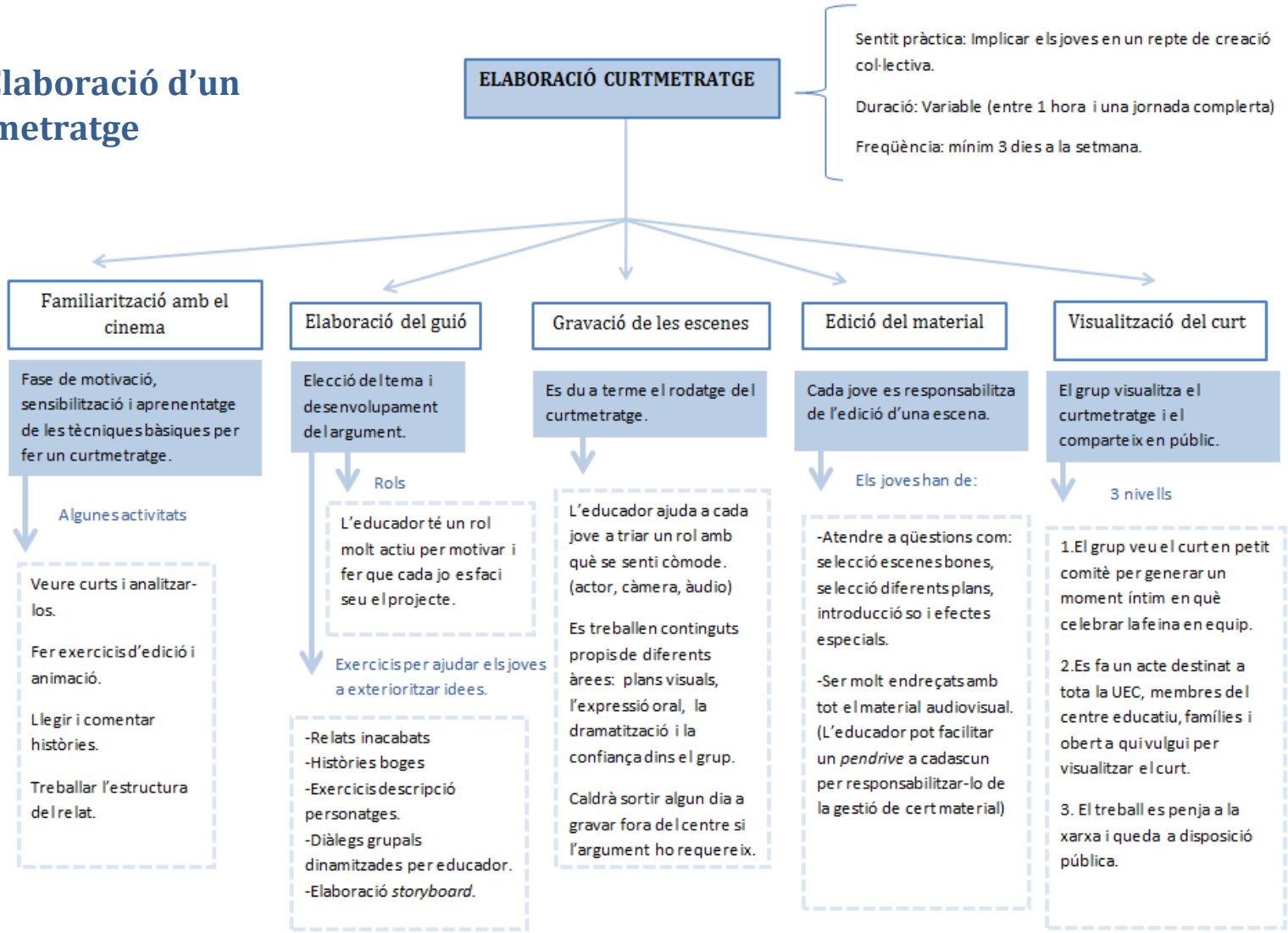
10.12 Aprenentatge Servei



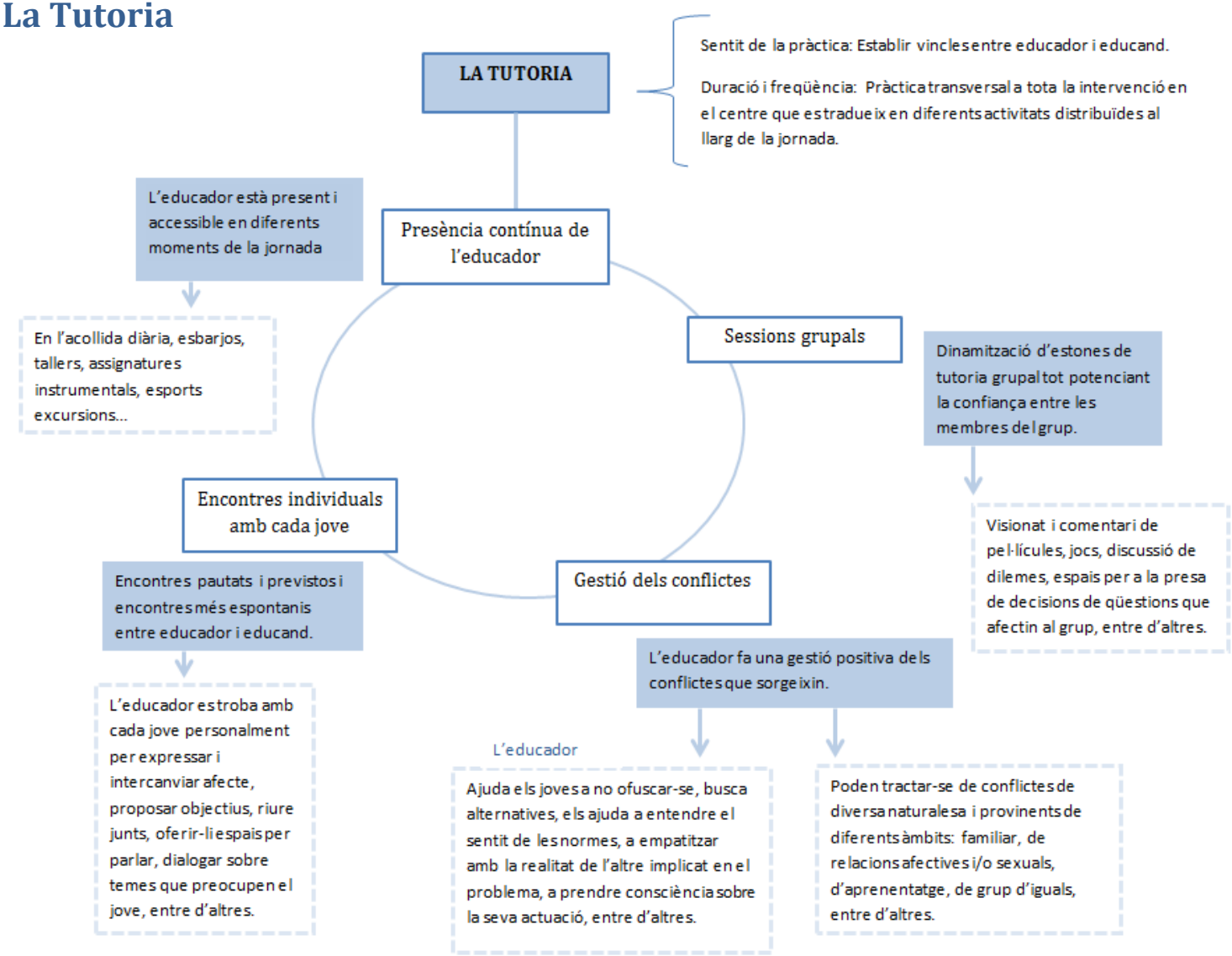
10.13 Taller artístic



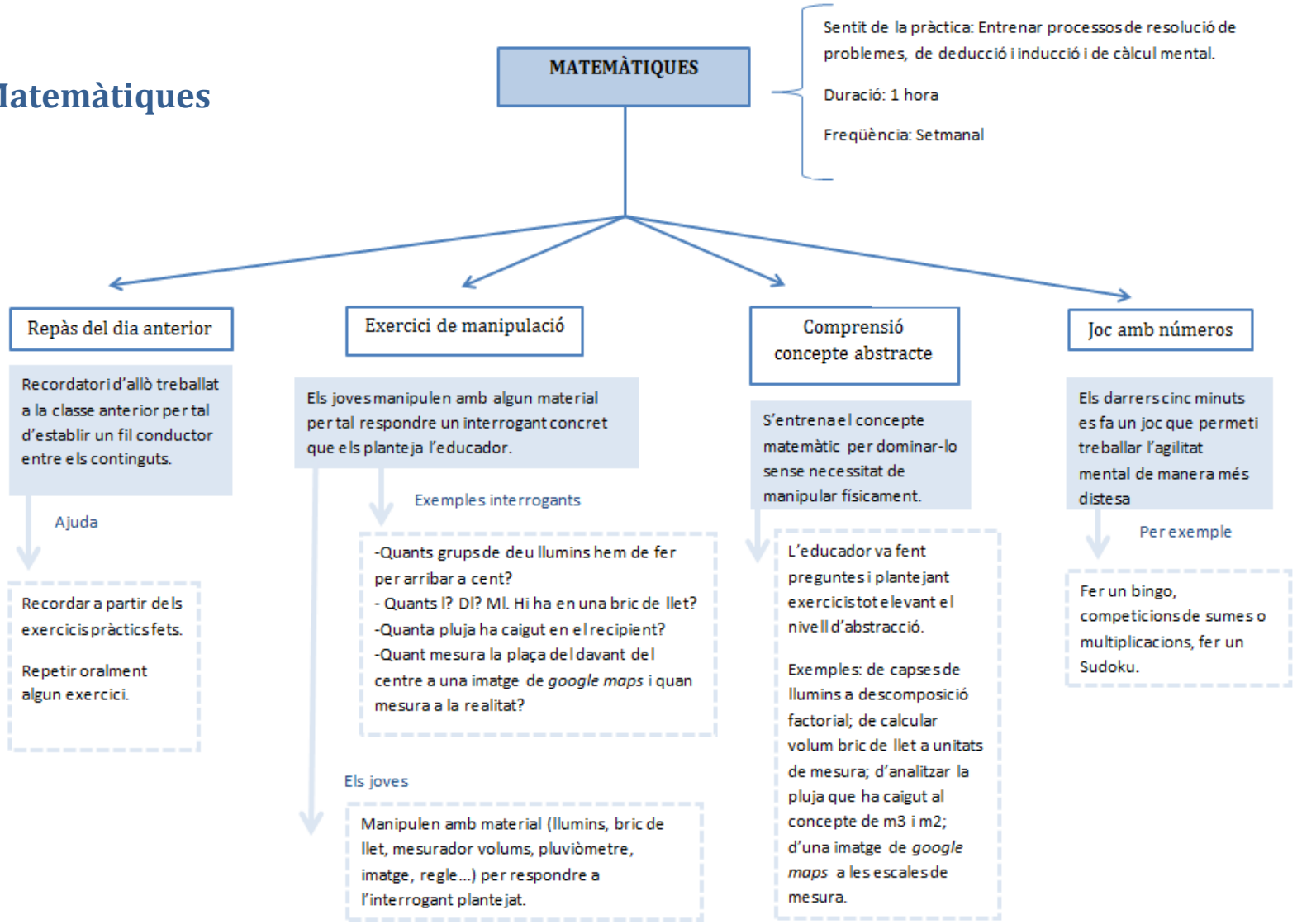
10.14 Elaboració d'un curtmetratge



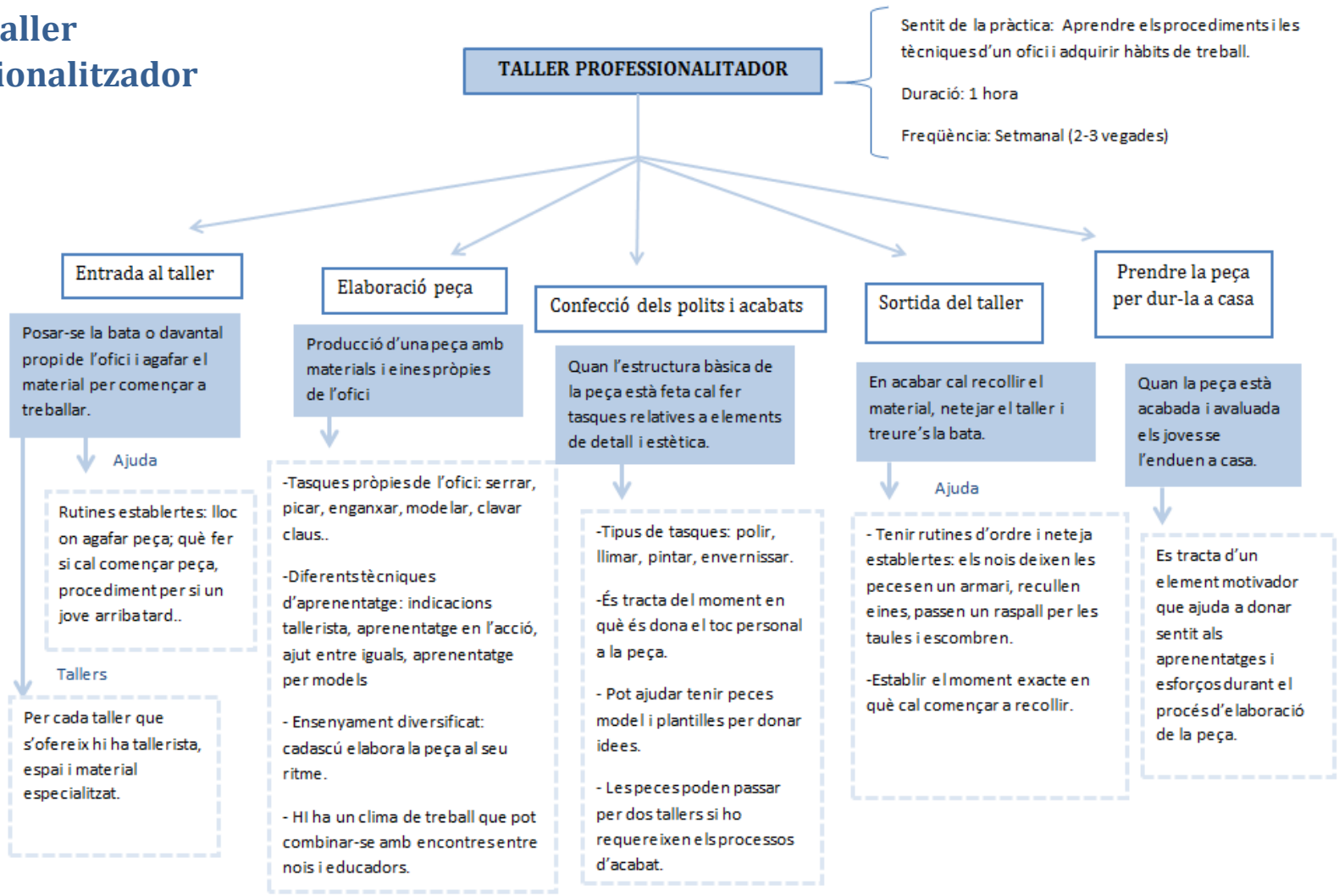
10.15 La Tutoria



10.16 Matemàtiques



10.17 Un taller professionalitzador



11. SISTEMA DE PRÀCTIQUES PER ADOLESCENTS VULNERABLES SEGONS LLURS FINALITATS EDUCATIVES

11. 1 Connectar-se a un mateix

Connectar-se amb un mateix té a veure amb vincular-se a allò més essencial i distintiu de la persona humana: la capacitat de forjar un projecte de vida singular. Quan parlem de connectar-nos a nosaltres mateixos en referim a atendre i donar resposta a la capacitat compartida per tota la humanitat: la de cercar i dotar de sentit la nostra vida. Parlem d'apropiar-nos d'una condició humana que, lluny de fer-nos esclaus i dependents del joc d'estímuls i respostes segons el quals funcionen la resta d'animals, pot exercir la reflexió, prendre consciència de la seva existència i decidir com es posiciona davant la realitat. Així, si bé és ingenu pensar en la idea d'una llibertat absoluta, la premissa d'aquest tipus de pràctiques és que dedicar-nos espais a intensificar la relació amb el nostre jo ens dona cert poder per a l'autodeterminació de les nostres vides. I per tant, ens posa en una situació en què les condicions i les circumstàncies que ens envolten no tenen la última paraula; en un espai on la persona es pot repensar, posicionar, resistir i desplegar un projecte personal de vida que transcendeixi les expectatives posades pels altres i, fins i tot, per ella mateixa. (Frankl, 2003)

* * *

11.1.1 Necessitat a què atenen les pràctiques

Els joves que acudeixen a les UEC sovint han renunciat a aquesta capacitat d'autodeterminació i s'han anat distanciant de si mateixos. S'han vist abocats a circumstàncies i contextos molt adversos. I, en molts casos, la fugida endavant i unes posicions poc atentes al que passava al seu interior han estat una de les reaccions més habituals.

Molts d'ells s'han forjat carcasses de protecció que els aïllen de si. S'han distanciat dels seus sentiments, desitjos, neguits, pors i aspiracions. Han bloquejat l'accés al seu món

interior. I tot i que tota la seva realitat interior segueix existint, l'han fet el màxim d'inaccessible possible tot mirant d'obviar-la. Han optat per aïllar-se de tota aquesta dimensió i trencar les connexions entre el seu món interior i el món exterior. Dit d'una altra manera, estan pendents d'allò que passa però no d'allò que els hi passa; de les circumstàncies que els envolten però no de com les viuen; dels estímuls però no de les respostes que donen (Mead, 1982).

La fugida endavant, en molts casos, ha implicat viure en un presentisme que només els permet connectar amb situacions concretes i momentànies i que no deixa traçar un fil conductor que vehiculi la seva vida. Han donat via lliure al seu jo més reactiu i impulsiu, en detriment d'atendre allò més fons que hi ha dins seu. Tot el que passa en el moment és viscut de manera intensa i, en molts casos, absolutitzat. Es tracti d'un moment de diversió, de plaer o de ràbia.

Si els observem, dóna la sensació que no poden entomar una situació de manera reflexiva i amb certa visió de futur. Sembla que les circumstàncies i allò que els passa caminen per davant seu, que queden fossilitzats en l'escena i que no poden distanciar-se'n mentalment i dur a terme una acció pensada en relació a uns objectius personals (Valverde, 1988).

Per això, ens trobem amb joves que, en qüestió de segons, poden engegar a rodar tota la feina que han aconseguit en varis mesos. Una conversa, una discussió o un mal moment pot ser suficient per desaprofitar l'oportunitat de treure's un graduat. S'han allunyat dels seus desitjos més fons i s'han lligat a la visceralitat de les seves emocions.

I, amb tot, no són capaços de contemplar les seves accions i vivències en un marc més ampli que els permeti traçar un fil de vida coherent i amb sentit. Conceben els diferents camps de la seva vida de manera aïllada i es perceben fora d'allò que els succeeix. D'alguna manera, l'entorn i les circumstàncies que els envolten determinen la seva vida i no se senten subjectes actius amb capacitat de modificar i traçar un horitzó vital.

És clar que la seva història i trajectòria vital els segueix configurant però, al defugir-la, són incapaços d'entomar-la, assumir-la i projectar-se cap a nous horitzons de vida.

Miren d'obviar l'experiència d'un passat que els ha fet patir, però, en fer-ho, encara es tornen més esclaus d'aquesta història que els conforma. Es tracta de joves desconnectats de les seves històries personals. I conseqüentment, mancats de les eines per decidir-se a si mateixos (Rainwater, 1989).

La seva arma i via de supervivència ha estat desvinculant-se de la responsabilitat de les seves accions i dels esdeveniments que els afecten i convertint-se en un fruit d'allò que succeeix al seu entorn. D'alguna manera, les pròpies vivències els han desbordat, s'han rendit i han acceptat deixar-se portar per allò que succeeix. En algun moment ha passat quelcom que ha fet trencar la confiança en la seva capacitat de maniobra, que els ha truncat la lògica entre l'esforç i els resultats o que, simplement, els ha deixat massa abatuts com per fer-se càrrec d'una realitat que els sobrepassava.

Són joves que sovint mostren o bé visions extremadament optimistes de la realitat o bé exageradament pessimistes i desesperançades. Els costa mesurar amb realisme els reptes que se'ls posen al davant. O s'il·lusionen excessivament amb projectes sense concebre l'esforç que els suposen o tiren la tovallola sense plantejar-se què han de fer per tirar endavant. Es tracta d'una concreció més de la percepció de descontrol que tenen en relació a la seva vida.

Davant d'això, les pràctiques per connectar-se a un mateix busquen intensificar la relació dels joves en ells mateixos. Volen posar als joves en espais en què entrenar processos de reflexió i coneixement sobre un mateix per tal de reforçar el jo com a element necessari per a la realització personal. Per això treballen perquè els joves prenguin consciència sobre si mateixos, tot connectant-los física, cognitiva i emocionalment amb ells mateixos; i perquè conformin la seva identitat, tot duent a terme un treball que els permeti conèixer qui són.

11.1.2 Finalitats educatives

Prendre consciència sobre si mateix

Davant una vivència exageradament intensa d'allò momentani i extremadament reactiva i impulsiva davant els estímuls de l'exterior, els joves difícilment han pogut parar a prendre consciència del propi jo. Per això, una de les finalitats que persegueixen aquestes pràctiques és provocar espais en què els nois puguin aturar-se i percebre's a ells mateixos amb tota la seva complexitat.

Tenir consciència sobre un mateix ens evoca a una idea fonamental per aquest tipus de pràctiques. La persona, a diferència de la resta d'animals, pot ser subjecte i objecte de la seva vida. És capaç d'observar-se a ella mateixa en el seu dia a dia, en les seves relacions i en les seves accions, d'adquirir consciència sobre allò que fa, sobre la seva posició postural o sobre allò que diu (Mead, 1982).

Una persona que té noció sobre si mateixa no queda diluïda en les situacions i escenaris, sinó que és capaç de prendre perspectiva i posicionar-s'hi al respecte. Tenir consciència sobre un mateix passa per connectar amb les diferents parts que conformen el jo i entendre-les com a objectes d'un jo interior, d'un jo que es pot autoregular, controlar i pensar. Quan els joves esdevenen subjectes d'ells mateixos poden prendre perspectiva en relació als context i a les situacions en què es troben; però també ho poden fer en relació al seu cos, als seus pensaments, a les seves accions, desitjos, punts de vista, neguits i preocupacions (Torralba, 2010).

Quan parlem de prendre consciència parlem de posar distància entre el jo que pensa i sent i el jo que executa i fa. I per tant, no parlem d'un procés físic – tot i que la distància física respecte els nostres llocs habituals ens pot ajudar a prendre'n perspectiva- sinó que parlem d'un procés essencialment mental. Parlem d'una presa de distància, que, paradoxalment, es pot fer en el mateix lloc i situació en què es troba el subjecte. El jove que està en una situació d'estrès, d'agressivitat, de passió, d'intensitat o de desig o excitació sexual pot aprendre a posar distància en aquell mateix moment, sense necessitat de marxar de la situació. D'alguna manera, pot desaferrar-se de l'escena i convertir-se, per uns moments, en espectador d'ell mateix.

És cert que resultaria angoixant i molt desgastador preguntar-nos el perquè de tot allò que fem. En aquest sentit, el sistema de rutines i hàbits ens allibera de viure constantment fent aquest exercici. Ara bé, hi ha moments i situacions que no poden estar prèviament programades. I també poden haver-hi dinàmiques a les quals estiguem arrelades que no ens funcionin i que ens provoquin malestar. Quan això succeeix la persona ha de ser capaç de distanciar-se del seu jo executiu i reflexionar i replantejar-se la seva posició en aquestes situacions (Giddens, 2000).

És aquest exercici de prendre distància que permetrà que els joves puguin dur a terme accions més reflexives, puguin passar pel sedàs de la racionalitat tot allò que els succeeix. És així com podran experimentar que, tot i que tenim impulsos i reaccions temperamentals no som una realitat instintiva, i que, per tant, entre els estímuls que rebem i la resposta que donem podem posar en marxar un mecanisme: la reflexió. És des d'ella que som capaços d'aturar-nos i prendre una postura que concebi la racionalitat. I, també és d'es l'exercici continuo de la reflexió que podrem començar a decidir-nos a nosaltres mateixos (Frankl, 2003).

Distanciar-nos i prendre perspectiva d'un jo que, en el cas dels adolescents, sovint queda massa difós i confós amb les circumstàncies, és un procés d'alliberament i també de responsabilitat. El fet de desenganxar-nos de la situació ens dóna la lucidesa i la capacitat per prendre i adoptar una posició més meditada en relació a allò que estem vivim. Ens permet que no sigui l'emoció del moment la qui decideix per nosaltres sinó que puguem contemplar els sentiments, les raons i els pensaments que tenim més arrelats. Així, i potser de manera aparentment paradoxal, és aquesta desvinculació i presa de distància la que ens permet connectar-nos a nosaltres mateixos. Un nosaltres mateixos que vol englobar tot allò que conforma a la persona i, no només, allò del moment.

És tracta, al cap i a la fi, de prendre consciència de la nostra individualitat. De percebre que, finalment, hi ha situacions i circumstàncies que ens interpel·len directament i a les quals hem de fer front. Podem fer-ho amb ajut, amb guia i tutoratge. Però finalment, nosaltres som subjectes actius dels nostres actes i responsables últims de la nostra actuació.

Conformar la pròpia identitat

Una de les claus per connectar amb el fons de nosaltres mateixos és fer-nos una imatge que correspongui amb la pròpia singularitat, amb les nostres possibilitats, limitacions, desitjos, capacitats i amb tots aquells trets característics que ens configuren i donen identitat. Aturar-nos a concebre què fem, quins desitjos tenim, allò que ens agradaria dur a terme i que ens ha constituït és una via directe a la nostra essència, a allò que ens fa ser nosaltres. En definitiva, a conformar allò que entenem com la identitat personal de cadascú.

Les pràctiques per connectar-se a un mateix ens conviden a profunditzar sobre la imatge pròpia, tot transcendint aquelles que fins el moment ens han definit. És a dir, ens inviten a anar més enllà de les expectatives posades en nosaltres i en el retorn que la societat ens ha fet, que en el cas d'aquests joves té a veure amb etiquetes de nois conflictius, gamberros i problemàtics (Torralba, 2010).

Els grups dels quals formem part, el barri on habitem i el nucli més proper on ens hem criat i hem crescut són entitats conformadores de la nostra identitat però, transcendint les identitats col·lectives, ens cal descobrir allò particular i singular de cadascun. I per tant, aquestes pràctiques busquen que els joves vagin més enllà de les opinions comunes als grups de referència i de les expectatives posades en ells per part dels altres, tot mirant de connectar amb allò que també forma part dels adolescents i que potser fins el moment els ha passat desapercebut.

El treball per a la conformació d'una identitat personal va intrínsecament vinculat a un treball amb la història de vida dels nois i noies. No és possible abordar-se a un mateix sense indagar i apropar-se a la trajectòria personal, als fets, als esdeveniments i a les persones que han format part de pròpia vida i al voltant de les quals hem crescut.

Diem que la identitat del jo, doncs, exigeix de reflexió sobre la vida d'un mateix. No és tracta de quelcom que ve donat, sinó que necessita d'un exercici de consciència i recuperació sobre allò que ha conformat el propi itinerari vital. Demana establir una continuïtat en els temps i els espais que ens han constituït per traçar una història contínua i contemplar-la de manera integrada. Requereix teixir uns fets amb els altres per endreçar una vida que, per aquests adolescents, resulta difosa, fragmentada i

desendreçada. I per això implica un exercici tant cognitiu com emocional envers la història personal de cadascun (Giddens, 2000).

El treball sobre la identitat personal va molt vinculat a la reflexió sobre la pròpia vida, tot connectant passant i present, però també a la contemplació del futur, com a un temps que també tindrà alguna cosa a dir sobre la nostra identitat. Indagar sobre com he sigut, què m'ha passat i què he fet em porta a entendre com sóc i com vull ser; com m'he posicionat i com em vull posicionar. I per tant, en rellegir el meu passat i l'experiència viscuda durant el recorregut fet, m'imagino en un futur tot projectant desitjos, projectes i aspiracions (Taylor, 1996).

Conformar la identitat del jo suposa, per sobre de tot, un exercici de risc i incertesa. M'obliga a adquirir una responsabilitat, a indagar, qüestionar-me i obrir-me a noves possibilitats. Plantejar-se la pròpia identitat implica sortir d'allò establert, del sistema que tenim integrat, que ens genera certa seguretat i que ens situa en una zona de confort (Rainwater, 1989).

Quan els joves viuen experiències en què veuen qüestionada la seva identitat de nois gamberros i conflictius, es troben davant una crisi existencial, davant una situació de vertigen que els situa en l'emplaçament d'haver-se de triar a ells mateixos, de preguntar-se qui són i de prendre una decisió al voltant de qui volen ser i què volen que configuri la seva identitat. És tracta de posar en dubte aquelles lògiques del passat amb què, fins ara, han funcionat. En realitat, consisteix en sortir d'una zona de confort que, tot i que els dugui problemes, tenen controlada. I per això pot ser una experiència que desperti sentiments de por i angoixa (Giddens, 2000).

Conformar la pròpia identitat i idear nous horitzons de vida pot ser una experiència intensament sacsejadora. Per això, cal posar les condicions i espais perquè els joves amb qui treballem no caiguin al buit, sinó que puguin articular projectes concretats i aterrats. Cal idear una acció educativa que permeti que els joves se sentin acompanyats en un procés de reconstrucció que no estarà exempt de patiment, però que durà als joves a trencar uns sostres molt baixos i limitadors que han anat construint respecte ells mateixos i en relació a la societat. Uns sostres que no els deixen desplegar-se amb tot el que són.

11.1.3 Subcategories

Dinàmiques expressives

Definició

Activitats que busquen que el jove connecti física i emocionalment amb ell mateix a partir de dinàmiques que solen implicar moviment físic, atenció i consciència dels processos corporals, expressió emocional i/o creació artística.

Tot i que se serveixen de llenguatges artístics, les dinàmiques no tenen una voluntat estètica, sinó indagadora. I, per tant, la importància recau en l'experiència i en el procés que fa el jove i no pas en el resultat d'allò que genera. Tampoc no es busca l'expressió ni creació de quelcom tangible, concret ni racional sinó, simplement, que els nois es deixin anar i puguin sentir-se en connexió amb allò que el seu cos els revela del seu estat físic i emocional en aquell moment.

Un element clau en aquestes propostes és que el jove tingui una experiència gratificant i se senti còmode mentre realitza l'exercici. Es per això que són dinàmiques poc dirigides en què, tot i que hi ha una proposta per part de l'educador, es deixa molt d'espai perquè cadascun dels nois es faci seu l'exercici i pugui controlar fins a on s'implica i de quina manera.

Tot i que són dinàmiques que tenen sentit per elles mateixes a vegades s'usen per tal de posar en situació als joves i ajudar-los a augmentar el seu rendiment i la seva concentració en posteriors activitats que normalment també tindran un caràcter introspectiu.

Objectius

Escoltar el cos

Les dinàmiques expressives busquen que el jove connecti amb el seu cos com a espai revelador dels seus estats anímics, que l'entengui com un vehicle de la comunicació amb un mateix i com una via de sortida a tot allò que se li mou per dins.

Moure's per l'espai al ritme de la música, escoltar les respiracions, fer un exercici de relaxació o pintar en funció d'allò que el jove sent són exercicis que li permeten prendre consciència del seu propi cos, escoltar les seves reaccions fisiològiques i atendre a les senyals físiques que li dóna el cos. En definitiva, fer-se sensible al llenguatge corporal com a via per accedir a un mateix.

L'observació dels processos corporals posa el jove en un rol actiu en relació a ell mateix, el du a una experiència en què és subjecte i objecte a la vegada, emissor i interlocutor. I, per tant, li permet entendre que no només sent sinó que pot escoltar i estar atents a allò que sent; a totes aquelles manifestacions d'afecte, ràbia, por, diversió, nervis, agitacions i amor que prenen forma en la nostra dimensió física.

Escoltar el propi cos també permet captar i connectar amb la plenitud del moment tot asserenant les agitacions i emocions més temperamentals que, quan ens envaeixen, no ens deixen percebre més enllà d'elles. I, per tant, les pràctiques aposten pel fet que escoltar-nos a nosaltres mateixos també ens permet connectar més reposadament amb allò que passa a l'exterior.

Deixar-se anar

Les dinàmiques expressives no posen pressió sobre els joves ni esperen cap resultat tangible ni concret de l'activitat. Per sobre de tot busquen que el noi o noia tingui un espai on expressar-se sense exigències. I, els llenguatges que se'ls proporcionen, no deixen de ser un mitjà per deixar-se anar, moure's i actuar de manera alliberada.

Per a joves als quals els costa expressar i posar paraules a allò que els passa, aquest tipus d'activitats suposen una experiència gratificant i, fins i tot reconciliadora amb el seu món interior. Les pràctiques defugen la racionalitat, l'ordre i els llenguatges escrits perquè volen facilitar i obrir el màxim les vies que puguin ajudar a fer aflorar allò que hi ha a l'interior dels joves. Per això, s'eviten les propostes massa esquemàtiques i estructurades que puguin limitar l'expressió alliberada i creativa per part dels adolescents.

En aquests sentit, uns llenguatges basats en la via sensorial, ajuden els joves a deixar sortir sense intermediaris racionals allò que constantment queda bloquejat en el seu

interior. Es demana als adolescents que s'expressin, no que es comuniquin; es posa l'èmfasi en les vies de sortida i de manifestació i no en la comprensió d'allò que emeten. Tots aquests elements contribueixen a que els nois i noies pugui fluir i deixar-se anar.

Consideracions pràctiques

Espai i Recursos

- Normalment aquest tipus d'activitats tenen lloc en espais amplis amb poc mobiliari per tal de donar llibertat a l'expressió i moviment dels joves. Un espai gran, alhora que càlid i acollidor, ajuda els joves a expandir-se.
- És important cuidar els aspectes ambientals tals com: la llum, la sonoritat i la temperatura. La música sol ser un element recurrent en aquest tipus d'activitat ja que ajuda a acompanyar el ritme de l'experiència dels joves.
- Posen usar-se materials diversos que activin la dimensió sensorial dels joves com ara pintures o materials de diferents textures.

Intervenció educativa

- La presència de l'educador és discreta i poc intervencionista. El seu paper més actiu rau a l'hora de fer la proposta concreta als joves. A banda d'això pot animar la participació, tot sumant-se a la dinàmica com un més o oferint adaptacions singularitzades a cada jove que l'ajudin a sentir-se còmode amb la proposta. Amb tot, ha de ser pacient amb el procés i ritme de cada noi, i acollir que hi hagi algú que es posicioni amb un rol més passiu dins l'activitat.
- Tot i que són dinàmiques que tenen sentit per elles mateixes a vegades s'usen per tal de posar en situació als joves i ajudar-los a augmentar el seu rendiment i la seva concentració en posteriors activitats que normalment també tindran un caràcter introspectiu.

Exercicis autobiogràfics

Definició

Els exercicis autobiogràfics són pràctiques que, tal i com indica la seva terminologia giren al voltant de tres conceptes: "Auto" (propi jo); "bio" (vida) i "grafia" (escriptura). I, per tant, ens situem davant d'activitats que s'articulen en relació a la recuperació d'esdeveniments de les vides dels joves a partir de l'escriptura.

La finalitat última d'aquests exercicis és contribuir a que els adolescents puguin dotar de sentit la seva vida, tot rellegint-la des d'una altra perspectiva i establint un fil conductor entre els esdeveniments que els han conformat. I, que a partir d'aquest treball de revisió i reflexió, obtinguin noves eines per pensar-se i projectar-se cap a un futur.

La concreció general d'aquest tipus de pràctiques sol ser un espai de silenci en què els joves, de manera individual, fan un treball d'introspecció i escriuen a partir de la proposta que els ha fet l'educador. També poden considerar-se moments de trobada grupal en què cada jove comparteixi la seva experiència, de manera que uns i altres s'interpel·lin i s'ajudin a pensar-se més i millor sobre ells mateixos.

Es tracta d'un tipus de pràctiques que demana un clima molt tranquil, seré i respectuós. Per això, sembla adient dissenyar alguna activitat que presideixi l'exercici autobiogràfic i que ajudi els joves a entrar en el clima requerit.

Objectius

Aprendre sobre el propi itinerari

Aprendre sobre la pròpia vida no és quelcom que es doni de manera natural ni un exercici automàtic que sigui implícit al fet de tenir experiències. Sense parar-se a reflexionar sobre allò viscut podem caure immersos en cercles i dinàmiques que es reiteren i que no permeten que aprenguem dels errors comesos.

Per això, les pràctiques autobiogràfiques busquen que els joves pensin, narrin i escriguin sobre les seves vides. En fer-ho els nois recreen el fets, es fixen en les pròpies vivències i son capaços de passar-los pel sedàs de la reflexió. Escriure els

esdeveniments viscuts en un altre moment permet fer-ho amb una perspectiva que possibilita interpretar i dotar de significat els fets viscuts. I, d'aquesta manera, fer-se amb eines noves per encarar el futur.

Els exercicis biogràfics ajuden els joves a visibilitzar les creences negatives que han instal·lat sobre ells mateixos i que els encallen en una positura poc estimuladora tot limitant-los les seves pròpies possibilitats. Es tracta de trencar amb absoluts que han anat integrant i assumint a les seves vides i que no els permeten avançar. Absoluts com ara, que no es poden fiar de ningú, que no val la pena esforçar-se, que no són capaços d'aprendre o que ningú confia en ells.

Ara bé, aprendre del propi itinerari, no només té a veure amb revisar allò que no ha anat bé, sinó també allò que ha estat positiu en les pròpies trajectòries. I per tant, també implica, identificar dinàmiques, relacions i actituds que els han ajudat a créixer i que no sempre són fàcils de reconèixer en el moment que han tingut lloc.

Elaborar-se una imatge pròpia

Molts dels joves s'han adaptat a la imatge que els altres els han retornat i en les quals s'han encallat fent-se autèntics desconeixedors d'allò que els caracteritza i singularitza. El treball autobiogràfic els ajuda a connectar amb allò autèntic que tenen dins seu i que va molt més enllà de les conductes de bretoleria que hagin pogut mostrar fins llavors. I, per tant, els ajuda a conformar una imatge pròpia d'ells mateixos que obeeixi a trets personals i característics de la seva essència.

És tracta, doncs, de qüestionar i alliberar-se d'aquells estigmes a què s'han aferrat, que són agosaradament reduccionistes i que els predestina a unes posicions de vida molt limitadores. Estigmes que no contemplen tot allò que hi ha dins seus molt més enllà de les actituds conflictives que hagin pogut mostrar.

Revisar la pròpia vida implica connectar-se als seus desitjos, les seves motivacions, els seus valors i els seus interessos. Demana desplegar-se i descobrir-se posant èmfasi en l'essència d'allò que els defineix i els dóna personalitat, en aquelles qualitats i virtuts, i també en els seus límits i punts dèbils.

Les pràctiques els obliguen a transcendir tots aquestes esquemes i obrir-se a un nou ventall de possibilitats sobre allò que pot ser la seva identitat i la seva història de futur. I per tant, contribueix a que es facin una imatge molt més positiva, i també més realista del que són.

Consideracions pràctiques

Espai i/o Recursos

- Pot ser útil donar una llibreta o quadern a cada jove que poden personalitzar i on podran agrupar tots els escrits, fotografies, cartes i altres exercicis que facin per tal recuperar les seves històries de vida.

- Tot i que l'escriptura sigui el mitjà conductor d'aquest tipus d'experiències, les pràctiques es poden nodrir de tot aquell material que pugui ajudar els joves a connectar amb aspectes de les seves vides. Poden usar-se: curtmetratges, cançons, fotografies, contes o testimonis vinculats a les seves històries per estimular la comprensió crítica dels joves sobre ells mateixos.

Intervenció educativa

- En aquest tipus d'exercici la intervenció de l'educador és clau però és poc intensa i no massa intervencionista. En un primer moment té un rol clau per ubicar els joves i ajudar-los a entrar en el clima apropiat i també per fer-los la proposta concreta. A l'hora de presentar i guiar l'exercici l'educador mira de ser clar i concís amb allò que demana. Es pot ajudar de preguntes concretes, frases inacabades o cartes amb un format de plantilla que centrin l'atenció del jove sobre el tema específic sobre el qual indagar, a la vegada que l'alliberin de l'obligació de realitzar redaccions molt extenses.

- Durant el transcurs de la pràctica l'educador no intervindrà a nivell grupal i mirarà de fer-ho poc a nivell individual. El seu objectiu és que els joves facin silenci i tinguin un moment per pensar en ells mateixos. La seva intervenció

més clara serà quan hi hagi moments en què cada jove comparteixi davant el grup. En aquests espais vetllarà perquè hi hagi un clima de respecte i mostrarà una actitud acollidora cap a totes les aportacions dels nois. Pot intervenir amb mesura per tematitzar algun aspecte o fer alguna pregunta que ajudi els joves a profunditzar en l'exercici d'indagació personal. Serà curós i evitarà actituds o interrogacions en públic que puguin intimidar o bloquejar el jove.

- Sempre que es requereixi o consideri adient, l'exercici iniciat a nivell grupal pot reprendre's en clau d'activitat individual en altres moments en què jove i educador es retrobin de manera privada.

Activitats d'autoregulació

Definició:

Conjunt de dinàmiques i exercicis que afavoreixen que els adolescents adoptin aquells comportaments que els permeten atansar uns objectius o horitzons que aprecien. Es tracta d'activitats que entrenen les capacitats necessàries per actuar de manera voluntària i reflexiva.

Si els exercicis autobiogràfics posen l'èmfasi en la reflexió sobre la pròpia vida, els exercicis d'autoregulació fan insistència en el comportament. És a dir, busquen repercutir directament en l'àmbit de les accions i les posicions que adopten els joves davant la realitat.

Els exercicis d'autoregulació parteixen de la vida i de la manera de fer i actuar de cada jove en particular. I, per tant, es tracta d'un tipus d'exercicis que requereixen ser fets a mida per a cadascun dels nois. Així, tot i que poden haver-hi propostes generals, sempre requereixen de certa individualització i singularització. I, per tant, l'ajut i el retorn de l'educador constitueix un element essencial en aquest tipus de pràctiques.

Una de les concrecions més clara d'aquest tipus d'activitat són les tutories individuals en què, a partir d'un diàleg entre joves i educador, els adolescents estableixen objectius concrets en relació als hàbits conductuals que els comporten problemes.

Objectius

Augmentar l'autocontrol davant les situacions de conflicte

El primer objectiu que persegueixen les pràctiques fa referència a un àmbit que, quotidianament, pot posar els joves en problemes: la impulsivitat de les seves reaccions davant les situacions que perceben com a conflictives o tenses.

Les pràctiques d'autoregulació volen ajudar els joves a gestionar la seva reactivitat i a que posin en marxa exercicis de control sobre ells mateixos que els permeti dur a terme una resposta reflexionada davant un moment que els provoca neguit o agitació.

Es tracta d'un objectiu ambiciós perquè sovint requereix renunciar a un tipus de conductes que els nois tenen molt automatitzades i per tant, a comportaments que els surten per inèrcia. Davant d'això, la idea principal és que cada jove pugui trobar aquells recursos que li permeten comptar amb un moment per parar i reflexionar entre que rep l'input i hi dóna resposta.

Les pràctiques entrenen en hàbits tals com: asserenar-se, prendre perspectiva davant els problemes, respirar abans de respondre a un comentari, expressar amb tranquil·litat alguna cosa que inquieta, no prendre partit si no s'està en condicions de fer-ho i deixar reposar les emocions més intenses abans de pronunciar-se. En definitiva, es tracta de no deixar-ser perdre per les reaccions més temperamentals que se'ls poden despertar en un moment concret de tensió i prendre aquelles mesures que els permetin actuar contemplant sentiments i raó. I sobretot, actuar en relació els seus objectius.

Treballar la força de voluntat i la capacitat d'autodeterminació

Aquest tipus d'exercicis aposta perquè els joves estableixin una lògica entre esforços i resultats. Es tracta de que els nois contemplin que poden posar en marxa una sèrie d'actituds i accions per tal d'atansar reptes o objectius que consideren valuosos. I per tant, la idea principal de les pràctiques és que els nois visualitzin i experimentin el valor i la utilitat de la força de voluntat per tal d'avançar en els seus recorreguts vitals.

Les pràctiques d'autoregulació busquen que els joves tinguin experiències d'èxit a través de l'articulació d'esforços per atansar objectius. I, amb això, que provin que tenen poder sobre la seva vida i que, davant les dificultats que se'ls plantegin poden dur a terme accions que els encaminin cap a opcions el màxim de beneficioses possibles.

Així, en aquest segon objectiu, l'autoregulació treballa a un nivell de planificació i execució més complex, normalment relacionat amb prendre decisions, opcions i actituds que repercutiran a llarg termini i, que acabaran influenciant en la personalitat específica dels joves. Més enllà que els nois puguin controlar la seva actuació davant situacions concretes, la idea és que puguin adquirir uns hàbits de comportament i unes predisposicions personals en relació a allò que valoren.

Si a més, s'acompanya el procés d'autoregulació per tal que el jove prengui consciència d'aquells elements i eines que l'ajuden a regular el seu comportament, els adolescents estan guanyant autonomia per tal d'iniciar processos d'autoregulació quan els sembli pertinent.

Consideracions pràctiques

Espai i Recursos

- En aquest tipus de pràctiques l'espai físic no adquireix cap mena d'importància. De fet, es tracta d'un tipus d'activitats que es poden dur a terme en qualsevol moment i qualsevol lloc. Tant pot ser que es doni fruit d'una cita amb el jove prèviament pactada com que l'educador aprofiti l'espai on esclata el conflicte com a punt de partida per a la intervenció.

Intervenció educativa

- L'educador té un paper fonamental per tal de fer de mirall al jove i ajudar-lo a visualitzar aquells àmbits de la vida que li provoquen problemes, indagar sobre les seves motivacions i desitjos i, a partir d'aquí, ajudar-lo a construir una planificació que li permeti atansar amb èxit els seus objectius.

- El jove ha de sentir-se molt protagonista de tot aquest procés. Tant a l'hora d'identificar àmbits problemàtics de la seva vida, d'expressar les seves motivacions com d'establir objectius. Com més partícip se'l faci de totes les fases més exitós serà el procés de canvi i incorporació de noves conductes. En definitiva, la clau perquè la intervenció tingui èxit és que el jove percebi la necessitat de canviar algun del seus comportaments.

- Una de les estratègies més útils d'intervenció és partir del malestar que li provoca al jove una situació concreta. Quan aquestes situacions no siguin evidents pels joves, caldrà acompanyar-lo en un exercici de presa de consciència tot observant-se a si mateix en alguna situació concreta.

Cura del cos

Definició

Les pràctiques de cura del cos fan referència a l'àmbit del benestar i la salut i tenen com a objectiu últim que els joves valorin, estimin i cuidin el seu cos. Atansar aquesta finalitat implica un treball de coneixement sobre el cos i sobre les pròpies necessitats per tal d'adquirir les actituds i cures que vetllin per un benestar íntegre del seu cos.

La subcategoria engloba un ventall d'intervencions molt diverses pròpies de l'àmbit de la salut tal i com són els hàbits d'higiene, la cura de l'aspecte personal, el tractament de la sexualitat i el treball al voltant de les drogodependències. La manera de treballar-les també pot ser molt diversa: des de submergir-los dins pràctiques de cura del cos com és el cas dels hàbits higiènics fins a la generació d'espais de discussió i diàleg on els joves puguin expressar-se i portar a debat i reflexió les seves visions i experiències en l'àmbit de les relacions sexuals i afectives.

La diversitat de temàtiques i tipus d'intervencions que es duen a terme en aquest àmbit apunten a un sentit últim: la cura del cos com a via per dignificar la persona. Així, d'una manera o altra busquen que el jove es doni importància a si mateix i millori la seva concepció a partir d'atendre a la seva dimensió física i estètica.

Objectius

Cuidar l'aparença personal

L'aposta per una educació que atengui el cos vol ajudar els joves a fer-se sensibles i curosos en relació a allò que és l'expressió més concreta i tangible d'ells mateixos: la seva aparença corporal. Es tracta d'un treball que gira al voltant de promoure hàbits d'higiene personal i actituds de cura en relació als aspectes físics i estètics del propi cos.

Cuidar l'aparença personal és un objectiu a atansar essencial amb una població que no sempre té adquirits els hàbits de cura bàsics. Lluny de tractar-se d'un contingut educatiu superficial, és tracta de quelcom que influeix de manera notable en el propi benestar, en l'autoconcepte que tenim, i, conseqüentment en la nostra autoestima. La cura de l'aparença física du directament a la valoració i l'apreciació de tota la dimensió més íntegre de la persona. I, per això, cuidar la pròpia imatge corporal té un benefici assegurat en la millora de l'autoimatge i, conseqüentment en el concepte que tenim sobre nosaltres mateixos.

Els cos físic acompanyarà els joves amb totes les activitats que realitzaran durant tot el seu itinerari vital. Per això resulta necessari vetllar perquè puguin moure's en un cos ben cuidat, amb el qual se sentin gust, un cos que no els faci vergonya mostrar, que els agradi i que els dignifiqui com a persones.

Cuidar la pròpia aparença personal inclou un treball en relació a conèixer el nostre propi cos i les necessitats que té, acceptar les seves possibilitats i carències i responsabilitzar-se envers hàbits de cura del cos. Així mateix, també cal educar amb actituds crítiques davant els models estètic-corporals rígids i pocs respectuosos amb les diferències.

Adquirir criteris per regular les relacions sexuals

Un altre dels objectius que no poden ser obviats en l'àmbit dels adolescents són les relacions sexuals i afectives. Les continues bromes que es fan sobre la temàtica, els comentaris i referències constants i forçades, i el paper que tenen les relacions en el

seu temps d'oci demanen una resposta educativa. Un espai on es pugui treballar a fons tot un àmbit que mou els joves en una dimensió física, corporal, afectiva i emocional que a vegades els pot desbordar.

Ajudar els joves a tenir criteris per gestionar les seves pràctiques i relacions sexuals passa per oferir-los formació sobre aspectes que els permetin tenir relacions segures i saludables però sobretot passa oferir espais en què reflexionar al voltant del tipus de relacions que estableixen.

Cal proporcionar espais en què els nois i noies puguin parlar i posar sobre la taula els seus punts de vista reals sobre quest àmbit. Un espai de participació real en què els joves expressin segons pensen i senten, i no segons allò políticament correcte. Prendre com a punt partida la seva perspectiva sobre la qüestió és la única manera d'oferir-los criteris de regulació que els resultin rellevants i significatius i als quals els puguin agafar.

Els educadors han de transmetre elements als joves que els ajudin a regular les seves pràctiques i relacions sexuals. Un dels eficaç és mirar de connectar-los amb el seu món afectiu – del que sovint estan distanciats-. Així, ajudar-los a connectar amb el sentiment de vulnerabilitat que els desperten les relacions, la por que tenen a patir o a no agradar, l'angoixa que els pot despertar una relació o la pressió social que senten per actuar d'una determinada manera constitueix un dels elements més útils per ajudar els joves a discriminar, valorar i diferenciar entre les relacions que valen la pena i les que els ocasionen malestar, majoritàriament. Així, l'àmbit dels sentiments i les afectivitats pot actuar com a regulador per a l'àmbit de la sexualitat.

Consideracions pràctiques

Espais i/o Recursos

- El fet que els espais del centre educatiu estiguin nets i cuidats és important de cara a sensibilitzar els joves en relació a la higiene i la estètica.

Intervenció educativa

L'extensa varietat en el tipus d'intervenció que es pot realitzar fa difícil establir generalitzacions en el tipus d'actuació que té l'educador. No obstant en destaquem tres:

- L'educador com a model: l'educador, amb la cura sobre la seva pròpia imatge fa de referent als joves.
- L'educador com a generador d'espais. Ofereix trobades i moments perquè els joves puguin parlar i explicitar les seves inquietuds i vivències en l'àmbit de la sexualitat, sense jutjar-les. I, a partir d'aquestes visions mira de fer-los mirall dels seus sentiments i oferir-los criteris guia. Algunes activitats que poden ajudar en aquests espais són: exercicis de role-playing; representació teatral de situacions o discussió de dilemes.
- Creador d'espais d'higiene com a hàbit. L'educador incorpora, de manera transversal en les diferents pràctiques educatives, espais en què els joves hagin de posar en pràctica actituds i hàbits d'higiene: rentar-se les mans abans de dinar, recollir el taller en acabar de treballar o dutxar-se després de fer esport.

CONNECTAR-SE AMB UN MATEIX	**Prendre consciencia sobre si / Conformar la pròpia identitat**
Dinàmiques Expressives	Escoltar el propi cos
	Deixar-se anar
Exercicis autobiogràfics	Aprendre de l'itinerari fet
	Elaborar una imatge pròpia/personal
Activitats d'autoregulació	Augmentar l'autocontrol en situacions de conflicte
	Treballar la força de voluntat i la capacitat d'autodeterminació
Cura del cos	Cuidar la seva aparença física
	Atendre a la dimensió afectiva-sexual/ Connectar sexualitat amb afectivitat

Quadre Resum. Connectar-se a un mateix

11.2 Establir relacions afectives

Des que naixem, establim relacions d'afecte amb aquells qui ens envolten. La condició de vulnerabilitat del nounat el destina i el predisposa a establir vinculacions interpersonals en el seu entorn més proper. L'infant indefens construeix relacions amoroses amb els seus cuidadors. A partir de la resposta a les seves necessitats bàsiques d'aliment, higiene i protecció es generen vincles d'afecte. En aquestes relacions de cura; les carícies, les mirades, els somriures i el contacte entre un i altre esdevenen essencials per construir una relació amorosa. Els vincles afectius que s'estableixen en l'àmbit del cara a cara i en la trobada interpersonal ens ajuden a sentir-nos únics i singulars i ens generen una sensació d'emparament, protecció i seguretat que ens ajuda a créixer, a vincular-nos a altres persones i a moure'ns amb certa fluïdesa en l'àmbit de les relacions interpersonals. Així, no seria massa pretensiós dir que no podem arribar i entrar al món sense els altres. I que és partir de les relacions d'interdependència entre uns i altres podem desplegar-nos amb tota la nostra essència. És a partir dels lligams que ens mirem i reconeixem com a persones singulars i que podem mirar a l'altre també com persona amb la seva especificitat, fragilitat i humanitat (Bowlby, 1969; Honneth, 1997).

***

11.2.1 Necessitat a què atenen les pràctiques

Quan parlem de joves vulnerables, no podem garantir que hagin teixit aquests vincles quotidians de protecció i cura durant la infància que proporcionen seguretat i confiança per constituir-se com a subjectes autònoms. Els qui ara són adolescents han estat abans infants en llars que no ho han tingut fàcil. Amb freqüència han estat sota la responsabilitat de pares, mares i tutors que, ocupats i preocupats amb la urgència i supervivència del dia a dia, han tingut menys oportunitats per generar espais de cura i relacions. Llargues jornades laborals, dificultats per arribar a final de mes, esforços per portar menjar cada dia a casa, cansament i situacions de tensió que han multiplicat el número de conflictes a la llar, i sèries dificultats que han assegurat un clima de crispació entre els membres de casa (Bonal i Tarabini, 2012).

Tots aquests neguits quotidians, inevitablement, s'han avantposat per sobre de la creació d'espais en què establir una relació singular amb cadascú dels joves. Les urgències i reclams del dia a dia han passat per davant de les necessitats afectives dels nois. I per tant, els adolescents no han comptat amb molts espais d'acollida, personalització i singularització. Ens referim a joves, la dimensió afectiva dels quals ha quedat més aviat invisibilitzada; nois que han passat moltes hores al carrer o que han assumit responsabilitats prematures, en detriment de tenir espais on sentir-se cuidats. Joves que, quan han estat infants, rares vegades han tingut l'experiència d'una mare o un pare que jugués amb ells una estona, que segués al seu costat a fer els deures; una família amb qui sortir d'excursió o a passejar per la platja (Entrevista a Montse Prats, UEC Eina, St. Adrià de Besòs, barri de la mina, febrer 2014).

També cal dir que, quan els pares o mares no han pogut estar presents i del tot atents a les cures i les relacions amb cada fill, hi ha hagut persones que han pogut establir aquests vincles singularitzats i de confiança amb els infants. Un avi o avia, un tiet o una tieta, un germà o una germana gran s'han pogut convertir en una figura en les quals dipositar molta estima i confiança, en persones per les quals seguir estudiant, en algú pel qui sentir-se comprès i, en definitiva, en un suport emocional amb qui establir relacions especialment rellevants per al seu creixement (Guerau, 1987).

Ara bé, també ens podem trobar amb adolescents que, un cop han establert vincles significatius, hagin patit experiències de pèrdua i separacions brusques en relació a aquests referents. Situacions en què les separacions per trasllat; l'abandonament per part d'una figura referent o els conflictes familiars han dut al jove a veure's privat de relacions a les quals havien abocat afecte i estima. A veure's separats de persones de amb qui havien establert vincles singularitzats.

Tot plegat fa que aquests joves hagin tingut experiències d'inseguretat, fragilitat i incertesa en l'àmbit de les relacions. Els reiterats conflictes, lligams accidents o frustrats, els vincles tensos i les situacions d'inestabilitat que han viscut els ha generat una percepció hostil i desconfiada de les relacions. I, per això, s'han anat forjant amb un sistema defensiu a partir del qual relacionar-se. Davant del patiment que els han provocat aquests vincles mal lligats o fràgils han optat per relacionar-se amb certa

distància i prudència i, fins i tot, amb una actitud defensiva que els eviti el patiment. L'aprenentatge que s'ha derivat de la seva experiència ha estat que no es poden implicar massa en les relacions i que més aviat han de desconfiar-hi. I han convertit aquests mecanismes de defensa en habilitats, costums i rutines. Ja no reaccionen a la defensiva quan perceben que l'altre els pot deixar o ferir, sinó que, a priori, desconfien de totes les relacions. I, sense que necessàriament hagin pres mal en relació a un vincle personal concret, reaccionen amb distància i desafiament davant l'intent d'establir lligams afectius (Martínez, 2002).

Es tracta de joves que han après a no exposar-se, a no acollir l'estima de l'altre i, en definitiva, a no establir relacions que els interpel·lin personalment. Veuen les vinculacions com alguna cosa que els afebleix i que els pot fer patir, i per tant, miren de posar-les a un lloc on les puguin controlar, preservant certa distància entre ells i els altres.

Aquest intent de control i de no implicació pot traduir-se de moltes maneres. Quan parlem de la relació dels joves amb figures referents és comú que els nois els posin a prova desfiant-los i transgredint els límits per estar convençuts que són importants per a l'altre. També posen traves a l'hora d'acceptar els ajuts que els ofereixen, els costa rebre allò que els dóna l'educador de manera gratuïta i desconfien de les seves mostres d'afecte.

Amb els iguals solen establir relacions molt superficials i poc estables en el temps; les amistats i els vincles afectius canvien constantment. Una trifulga, un malentès o un conflicte del moment són suficients per trencar amb allò que aparentment eren vincles d'amistat (Valverde, 1988).

També és comú que instrumentalitzin les relacions i les vegin en termes d'allò que poden guanyar o perdre, de la utilitat que tinguin i dels guanys que en puguin obtenir. Com que les relacions d'estima els han deixat ferits, reduir les vinculacions al pla de l'intercanvi i de la utilitat els posa en una situació de control i els permet defugir la dimensió gratuïtat i estima que poden tenir les relacions. Altres vegades, busquen en l'altre una seguretat que per ells mateixos no aconsegueixen tenir i estableixen lligams

molt intensos i, fins i tot de dependència, amb aquells de qui perceben fortalesa física o emocional.

En definitiva, es tracta d'actituds que amaguen una por a ser ferit. De respostes que defugen la implicació individual en les relacions i la responsabilitat i el compromís que l'altre els pot demanar. No volen deixar-se interpel·lar per relacions concretes perquè els fa por les conseqüències que pot tenir la seva implicació. I per això, "surfegen" en aquest camp i s'encallen en la dimensió mes superficial de la relació, tot impedint que l'afectivitat de l'altre cali dins seu i que ells puguin posar part seva en l'altre.

És per això que, si les relacions a les institucions esdevenen un pla molt important, les entitats que treballen amb joves ferits no poden conformar-se amb estar sensibilitzats amb la personalització i singularització dels joves, sinó que han de dedicar i pensar espais físics i temporals que estiguin exclusivament pensats perquè els joves i educadors interactuïn entre ells, puguin conèixer-se i, progressivament, establir vincles de confiança i reciprocitat. No es poden deixar les relacions a la espontaneïtat i la sensibilitat d'educadors sinó que cal pensar espais pedagògics en què el jove percebi que es pot comptar i confiar en els altres.

Les pràctiques per establir relacions afectives busquen trencar amb aquest bloqueig i mirar de generar una experiència de trobada amb l'altre. Es tracta de pràctiques que cerquen que els joves interactuïn de tu a tu i es reconeguin amb la seva singularitat; a més les vivències d'encontre, tant amb els iguals com els referents, els ajuden a percebre els membres de l'entitat com algú en qui es pot confiar i a qui es pot accedir.

Les pràctiques per establir relacions afectives focalitzen la seva intenció en generar trobades tant entre iguals com entre els educadors i educands. Ara bé, fan referència a intercanvis que es donen en interacció directe amb l'altre, als espais del cara a cara que queden mediatitzats per la mirada o la paraula i que es donen un mateix espai físic. A continuació, veurem com aquestes pràctiques poden contribuir a singularitzar i personalitzar els joves, a que se sentin segurs i recuperin la confiança en les relacions interpersonals (Gijón, 2004).

11.2.2 Finalitats educatives

Reconèixer la pròpia singularitat

Les relacions interpersonals constitueixen una via privilegiada per tal que els subjectes se sentin reconeguts i interpel·lats en la seva singularitat. En el cara a cara que comporten les salutacions; els bons dies; les interaccions que es donen en un joc; les converses als esbarjos; els espais per fer bromes i els moments per relaxar-se al sofà impliquen a cada jove amb el seu nom i cognom i amb el seu rostre en una relació única que els apel·la de manera particular.

El cara a cara implica a cada adolescent individualment en una relació de donació i demanda, de pregunta i resposta, de mirada i acollida, de gests i paraules. I per tant, requereix de la posada en joc del individu amb tot el que és. L'encontre amb l'altre el fa percebre's com a persona amb unes particularitats específiques, amb una manera d'estar i relacionar-se, amb uns desitjos, unes expectatives, uns somnis i uns límits. Es genera un vincle exclusiu i singular on dipositen el que són. Els joves són i es reconeixen mútuament en el contacte amb els altres. I per això diem que els encontres del tu a tu permeten que els nois experimentin la seva singularització.

Els encontres personals que impliquen a dos subjectes actuen com a reconeixedors de l'essència i particularitat de cada jove. Quan el noi se sent cridat personalment percep que se'l coneix, que se l'espera i que se l'acull. Se sap important per a l'altre i experimenta que, dins el conjunt de gent, té un paper exclusiu i singular (Honneth, 1997).

Ara bé el reconeixement i la personalització no només s'experimenta quan algú ens crida pel nom, ens dóna la benvinguda personalment o ens acull. La persona també ofereix una experiència de reconeixement en la mesura que em demana i requereix. L'altre no només saluda i acull si no li que demana ser saludat i acollit. I per tant, en la dimensió de donar, també s'estableix una via pel reconeixement individual. L'entrega a algú ens fa experimentar quelcom que alguns han definit com allò més humanitzador i intrínsec a la nostra espècie: la capacitat de sortir d'un mateix, tot alliberant-nos del jo

individual per atendre la necessitat de l'altre. El rostre del qui et mira, del qui t'interpel·la i del qui et demana, et convida a sortir de la teva zona de confort habitual. L'altre et demana una resposta com a subjecte singular, et requereix amb tot el que ets, amb la teva simplicitat i la teva complexitat. I per això, l'exercici de donació també ens permet una connexió amb la nostra singularitat humana (Levinas, 1974).

La relació interpersonal amb l'altre, doncs, apel·la a quelcom de la naturalesa humana que no té la seva expressió màxima en l'autonomia ni en la independència, sinó que té a veure amb l'atenció cap a un altre com a font de realització personal. La posada en escena amb algú que se'ns presenta amb una cara, amb un rostre i amb un nom ens commou i remou i ens mobilitza a un compromís. El sortir a la trobada amb l'altre ens humanitza perquè ens fa sortir de les lògiques d'instrumentalització i utilitarisme i ens fa entrar una lògica de donació pròpia entre l'intercanvi entre persones.

Així, les pràctiques per establir relacions afectives posen els subjectes en situació de d'interacció i donació, de rebuda i aportació. Es generen espais que aposten per a una trobada d'interpel·lació entre un subjecte i un altre que es demanen mútuament i es troben com a subjectes singulars. El moment de trobar-se amb l'altre requereix d'aturar-se i donar-li quelcom personal: una mirada, un gest, una interacció. El meu company es mereixedor de provocar en mi una actuació, una mostra d'afecte, una preocupació i, respondre a aquesta demanda, em connecta amb la meva condició singular i humana.

En la trobada amb l'altre els joves poden reconèixer-se en la condició humana de vulnerabilitat que els uneix. El rostre i l'intercanvi del tu a tu els porta a connectar-se des del que són, convidant-los a desposseir-se de carcasses i posant-los en situació d'exposició a l'altre amb tot el que són, també amb les seves pors i ferides. En definitiva, una trobada autèntica que els deixar les seves màscares i els apropi a la possibilitat de ser ells mateixos (Rogers, 2011).

El cara a cara permet que els joves participin en un flux continuo d'interrelacions que els embolcallen i els personalitzen. En un "goteig" constant que permet que els subjectes se senti interpel·lats en primera persona i que percebin el compromís i la responsabilitat que l'altre té amb ell i que ell té amb l'altre. I per això diem que les

relacions són un canal privilegiat per apreciar i reconèixer la singularitat de cada jove que forma part dels centres educatiu (Gijón, 2012).

Establir confiança amb l'altre

Si hem vist que els joves amb qui treballem poden tenir actituds resistents a l'hora d'obrir-se, confiar i deixar entrar els altres a la seva vida és perquè les trobades que han tingut amb els altres han estat inestables, insegures, fràgils i accidentades. Per això, les pràctiques de relació busquen que els nois tinguin experiències de trobada amb l'altre que els generin una seguretat i estabilitat que els permeti desenvolupar-se i expandir-se amb més naturalitat davant d'un company.

Quan un compta amb relacions de confiança està més relaxat i pot deixar-se anar i actuar amb més espontaneïtat, tot disminuint la necessitat d'optar posats que restin a la defensiva. Per això, les pràctiques de relació busquen crear les condicions perquè els joves se sentin segurs en l'àmbit del "tu a tu". Cerquen que els joves se sentin acollits i puguin establir relacions de confiança. Amb el benentès que, des dels encontres, els joves poden forjar la seguretat necessària que els permeti deixar entrar als altres a la seva vida.

El cara a cara és l'únic pla on pot generar-se la confiança necessària per obrir-se a la relació amb l'altre. La trobada interpersonal és l'espai on es pot percebre i mostrar afecte amb una altra persona. En un contacte per saludar-se o per animar-se, en una mirada de complicitat, en l'espai per explicar-se una confidència i en l'intercanvi de riures i bromes s'estableix un espai d'afecte i calidesa entre el tu i jo que interpel·la als dos subjectes que participen de l'intercanvi (Gijón, 2004).

El subjecte passa per una sèrie de rituals que el fan trobar-se amb l'altre quotidianament; que el fan participar d'esdeveniments íntims i propers; que el posen al costat d'un igual amb qui comparteix sentiments i que l'impliquen en una interacció del a tu a tu des d'una posició d'igualtat i complicitat. La tendresa, el respecte i l'amor només pot quedar cristal·litzat en el microespai que s'estableix entre dos o més subjecte que es troben en relacions d'interacció directe, properes i recíproques (Goffman, 1970).

Una altra experiència que va directament relacionada amb la trobada interpersonal és la percepció de sentir-se acollit i acceptat. Mitjançant les relacions que impliquen una interacció personal, cada jove es torna susceptible de ser acollit i integrat en infinitat d'ocasions tant pels seus iguals com pels seus educadors. Un clima basat en les relacions ofereix als joves l'experiència d'hospitalitat i refugi per als sentiments i vivències que tenen. Els ofereix una mirada, un gest i una paraula concreta davant allò que senten i expressen. La interacció i l'intercanvi que apel·la directament al subjecte fa que els seus pensaments, les seves accions i els seus sentiments se sàpiguen acollits i recollits per algú. Quan allò que viuen els joves té una via de canalització en la trobada amb algú de manera directe, se senten que l'altre és font de seguretat i benestar, i per tant, que pot obrir-se a una relació de confiança.

Per últim, diem que les pràctiques de relació interpersonal, tenen conseqüències directes en la seguretat que els joves perceben en les relacions entre uns i altres. En un espai educatiu on es garanteixen trobades de reconeixement, acceptació i acollida es genera un clima de seguretat i confort que disposa a mantenir cooperativament una relació i a fer-se accessible als altres, confiats que no seran jutjats, enganyats ni agredits. Dit d'una altra manera, les pràctiques de relació constitueixen una invitació a confiar i comptar amb l'altre. A relaxar-se i a sentir-se a gust amb cada persona que conforma el dia a dia. Els encontres quotidians permeten reconèixer seguretat, tendresa i afecte en l'altre. I això facilita l'expansió de cada jove en un espai on se sent confiat i segur (Rogers, 2011).

En definitiva, les pràctiques de relació aposten perquè els joves descobreixin la confiança i el benestar que els pot aportar el fet de fer-se accessible als altres. Si bé es veritat que les relacions ens exposen i fan trobar-nos amb la pròpia vulnerabilitat també ho és que generen alts nivells de seguretat, benestar i felicitat. I per tant, davant els riscos incontrolables que pugui suposar obrir-se a l'altre, les pràctiques de relació busquen generar xarxes de seguretat que permetin als joves expandir-se i obrir-se als seus companys i educadors per a una existència social més plena (Innerarity, 2001).

11.2.3 Subcategories

Vida quotidiana

Definició

Les activitats de vida quotidiana són pràctiques de relació que estan vinculades a hàbits o rutines que els joves han de realitzar diàriament o amb una regularitat molt intensa. I, per tant, busquen provocar l'encontre i la trobada entre els joves i els educadors en activitats que formen part del funcionament diari tal com són l'arribada al centre, els esbarjos o els esmorzars.

La idea fonamental d'aquestes pràctiques és dotar aquestes activitats quotidianes dels recursos, els espais i els elements necessaris perquè es generin experiències d'interacció i encontre entre els joves i els educadors. I, per això, dos elements essencials i comuns en aquest tipus de pràctiques són: la presència d'objectes mediadors que conviden a la trobada interpersonal – com pot ser el futbolí, els sofàs o un punt de repartició d'entrepans- i la presència dels educadors, que provoquen la relació entre uns i altres. Així, lluny de ser espais que es donen espontàniament, estan pensats i dissenyats perquè es donin relacions d'intercanvi.

Aquest tipus d'activitat té lloc en el propi edifici on es fan les altres activitats on espais propers i vinculats al centre educatiu. La idea és que els joves percebin que l'entitat és un lloc on, a més de treballar i aprendre, també és un lloc on trobar-se i sentir-se a gust els uns amb els altres.

Objectius

Trobar-se a gust

El fet que els joves comptin amb espais de relació distesa, amb moments en què descansar plegats, amb esmorzars o dinars conjunts o amb estones de joc els ajuda a fer-se seus els espais de l'entitat i a sentir-se còmodes amb les persones amb qui conviuen en el dia a dia.

Les pràctiques de vida quotidiana combinen un binomi equilibrat entre regulació i llibertat respecte a l'actuació del jove, un balanç que es torna clau per tal que els joves es trobin a gust a l'espai. Per una banda, les pràctiques aporten un marc de possibles activitats a les quals els nois poden sumar-se. Per altra, permeten que el jove tingui autonomia per moure's d'una activitat a l'altre i fer-se seu l'espai. Per exemple, quan el jove arriba al centre educatiu sap que pot entrar a la sala d'estar, jugar al futbolí, seure als sofàs, parlar amb els educadors, o fer un ping-pong amb algú. Una proposta concreta d'activitats davant la qual el jove pot triar com implicar-se, contribueix a que se senti a gust i garanteix un sentiment de familiaritat dins el centre educatiu.

El fet que es tracti d'espais regulats evita l'angoixa i incertesa que poden suposar els espais pocs definits i massa lliures. A la vegada, la flexibilitat de moviment que tenen els joves, els permet sentir-se lliures, còmodes i autònoms en aquell espai. I d'alguna manera, percebre que es mouen per un terreny conegut, familiar i que s'han fet seu. És aquesta dosi proporcionada la que ajuda a què els joves se sentin bé i relaxats dins el recinte educatiu.

En general, es tracta d'un tipus de pràctiques que contribueixen a un bon funcionament general i a un transcurs més fluït entre els diferents moments de la jornada educativa. Són espais que permeten una entrada progressiva a la dinàmica del centre i un enllaç entre les diferents franges. Es tracta de pràctiques que ajuden a pautar el temps i ritme del quotidià del centre tot generant un sentiment de seguretat i benestar entre els joves.

Relaxar les tensions diàries

Les pràctiques de vida quotidiana ajuden a combinar els moments de treball i activitat intensa amb espais amb un clima més distès en què no hi ha l'exigència física ni intel·lectual que es requereix en la resta de la jornada. I per tant, es tracta d'espais que ajuden als joves a relaxar les possibles contencions i esforços que hagin fet al llarg del dia.

És per això que aquest tipus de pràctica assumeix un paper clau en la canalització i tensions que han pogut tenir lloc al llarg de la jornada. Des del joc i des d'un ambient

més dispers resulta més fàcil resoldre un conflicte o reconciliar-se amb allò que no ha anat bé durant el dia. Tant si es posen en marxa en el moment d'acollir els joves, en els esbarjos o en el moment d'acomiadar-se les pràctiques permeten prendre el termòmetre de l'estat de cada jove i de la convivència que es respira entre ells i, en conseqüència, prendre les mesures adients per destensar tensions. Es tracta d'un espai que permet intervenir en un conflicte per mirar de resoldre'l, animar a algun jove, facilitar espais de diàleg, mostrar afecte a un noi/a que sembla xafat o que ha tingut un mal dia, provocar un moment de broma o joc entre dos nois que s'han discutit o parlar amb un dels adolescents sobre una cosa que l'amoïna.

En definitiva, es tracta de tenir moments per acollir els estats emocionals dels joves i mirar de canalitzar-los sabent que, si no es fa cap intervenció, aquests poden intensificar-se en negatiu. Al cap i a la fi, es tracta de donar oportunitats als joves per refer i resoldre malentesos i intensificar un bon clima a l'entitat que convidi a un bon comportament. Quan s'acullen els sentiments i estats anímics dels nois i es donen vies de sortida perquè puguin expressar-los i canalitzar-los s'està vetllant perquè la presència del jove durant aquell jornada sigui exitosa.

Consideracions pràctiques

Espai i recursos

- L'espai ha de ser el màxim d'acollidor possible per als joves i ha de comptar amb elements que el dotin d'un aire diferent on realitzen les classes instrumentals i els tallers. Alguns elements que poden ajudar: posar panells amb fotografies dels nois; espais en què els joves puguin escriure; punts de sofàs o llocs de descans confortable.

- Un element clau per motivar la interacció entre uns i altres és la presència d'objectes mediadors. En són un exemple: els jocs de taula, futbolins, ping-pong o un punt de repartició d'entrepans, ja que conviden a la trobada i el contacte interpersonals a partir de protocols socialment establerts.

- Es pot implicar als joves en la decoració o ambientació de l'espai per tal que se'l sentin seus.

Intervenció de l'educador

- La presència de l'educador en aquestes espais és discreta però molt rellevant. Les seves funcions no es basen en dirigir l'activitat, sinó en propiciar i promoure un clima on els joves se sentin a gust i interactuïn els uns amb els altres. Així, jugar amb els joves a ping-pong, estar atent a que tothom estigui implicat en una activitat de relació, apropar-se a un jove que sembla que no està massa bé o acollir especialment al jove que fa dies que no ha vingut són el tipus d'accions que garanteixen un clima de trobada i acollida.

- Oferir una estructura que doni seguretat als és imprescindible per atansar els objectius de la proposta. Quan hi ha poca presència activa de l'educador i no hi ha pautes que regulin l'activitat dels joves, pot generar-se un clima d'avorriment i incertesa que més aviat accentuï la tensió entre el grup.

- Una estratègia especialment útil per promoure les relacions entre els iguals és ajudar als joves a implicar-se en rituals d'interacció en els que puguin participar amb facilitat. Així, el protocol de donar la mà a cada jove quan arribi o explicar un acudit abans de començar l'assemblea ofereix als joves una manera pautada i fàcil d'establir relacions amb els seus iguals.

Activitats lúdiques

Definició

Pràctiques educatives que tenen com a objectiu últim que els nois i noies s'ho passin bé participant d'alguna cosa plegats. Poden tractar-se d'activitats de diferent naturalesa – esportiva, descoberta de natura, visites a ciutats, parcs d'atraccions, àpats a restaurants-; poden donar-se en qualsevol tipus d'habitat, tot i que normalment, trenquen amb els espais i escenaris educatius habituals; i sempre comparteixen un denominador comú: resulten motivadores per als joves i els proporcionen una experiència de diversió.

Aquest tipus d'activitats posen els joves en situació de repte, aventura i novetat que els desperten una barreja de sensacions intenses que poden anar des de l'excitació, l'adrenalina, l'eufòria o que també poden trobar la seva expressió en la pau, el relaxament i la serenor. Sigui com sigui, no deixen indiferents els nois. I, per sobre de tot, es tracta d'activitats que generen molta il·lusió en els joves i per tant, un clima d'alegria i benestar general. És per això que és tracta d'espais en què cada jove es deixa anar més fàcilment i s'expressa tal com és. I, per això, també és un bon moment perquè cada noi intensifiqui les relacions, tot avançant cap a l'establiment de vincles més profunds tant amb l'educador com amb els seus iguals.

Poden haver-hi pràctiques lúdiques previstes setmanalment, com poden ser els partits d'algun esport en equip. I també poden haver-hi que tinguin caràcter més excepcional com les sortides especials o el viatge de fi de curs.

Objectius

Intensificar els vincles d'amistat

Les activitats lúdiques són una ocasió privilegiada per fer avançar les relacions afectives que s'estableixen entre uns i altres cap a uns nivells de més coneixement i profunditat que els que permet el quotidià. Es tracta de pràctiques que proporcionen espais de trobada d'una especial envergadura tant a nivell de durada com d'intensitat. El tipus d'encontre susciten aquestes pràctiques promouen uns vincles als quals no és

possible accedir només des dels encontres momentanis i anecdòtics que es donen en el dia a dia.

Quan els joves van d'excursió a la muntanya, fan una passejada amb bicicleta, fan esport d'aventura, van a dinar a un restaurant, participen d'un circuit de cars o marxen de colònies se'ls posa en una situació d'intercanvi constant en què fàcilment es donen converses sobre temes més íntims, confidències, mostres d'afecte i actituds generoses En general, és propicia un intercanvi que transcendeix la broma i en què els nois es troben en una dimensió més completa i profunda d'allò que els conforma.

Participar d'activitats lúdiques ajuda els joves a sentir que es troben entre amics i a escurçar les distàncies que poden percebre entre uns i altres. Viure emocions junts els apropa i contribueix a generar una història de lligams i afectivitats que podrà seguir construint-se en la quotidianitat del centre educatiu. D'alguna manera l'experiència de diversió conjunta dóna un impuls a l'establiment de confiança entre uns i altres que, sense experiències tant intenses, costa més de construir.

Mostrar-se més autèntics i espontanis

Les activitats lúdiques solen comportar una sortida de l'escenari habitual que ajuda a alliberar-se dels rols i dinàmiques amb què els joves han construït les relacions i a deixar-se anar i conèixer en la seva vessant més autèntica i espontània.

La muntanya, l'esport, la platja, un riu o el port aventura generen una sensació d'alliberament i benestar que ajuda els joves a treure's les capes amb què normalment es presenten davant dels seus companys i educadors. Es tracta d'un marc en què no hi ha exigències acadèmiques ni de treball. El punt central és la diversió i la gratuïtat de trobar-se els uns amb els altres. I això els disposa d'una manera diferent, tot desposseint-los d'aquells posats més durs, de les carcasses que impedeixen un accés real mutu, i de les exigències d'haver de ser fort, marcar terreny o quedar bé davant els companys.

La implicació en activitats lúdiques suposa un contacte directe amb la natura, una activitat que desperta adrenalina o una novetat que aguditza els sentits dels joves. Això fa que els nois s'expandeixin i puguin mostrar altres facetes – a les que llueixen

normalment- com la por, l'alegria d'estar junts i l'emoció que els suposa conèixer quelcom desconegut. I, per tant, la intensitat de les experiències treu filtres a allò que a vegades els joves no es permeten expressar i sentir.

En definitiva, la motivació i diversió fa que els joves abaixin la guàrdia que normalment tenen posada tot exposant-se i fent-se més oberts i accessibles als altres.

Consideracions pràctiques

Espai i recursos

- L'espai és un condicionador important per a l'experiència lúdica. Un espai nou, desconegut diferent a l'habitual i que resulti motivador pels joves proporciona un impuls important per a l'experiència buscada.

- Cal vetllar per realitzar activitats de diferents naturaleses que puguin enganxar a tots els joves i on hi tinguin lloc diferents aptituds i interessos. Alguns exemples d'àmbits són: esports – d'aventura o en equip-, teatre, muntanya, restaurant, platja, parc d'atraccions, visites a ciutats i activitats musicals.

Intervenció Educativa

- L'educador s'implica com un més a l'activitat lúdica, tot participant de l'experiència i del tipus d'accions que realitzen els joves. No és especialista ni té més coneixements en l'activitat que proposa als nois, sinó que acompanya la pràctica des d'una vivència i rol proper als joves.

- Es tracta d'un moment privilegiat per a la construcció de relacions afectives amb els nois. I també per a promoure-les entre els iguals.

- La intensa vivència que desperten aquestes pràctiques fa que sigui un bon moment per treballar aspectes emocionals tals com: la por, la ràbia i l'alegria. Es pot treballar tot identificant-los, veure la repercussió que tenen en les relacions i aprenent-los a regular.

- És pot implicar els joves en la presa de decisió sobre quina activitat lúdica realitzar per tal d'augmentar la seva motivació. Se'ls pot oferir alternatives per tal que en triïn una o oferir espais en què puguin fer noves propostes.

Acompanyament educatiu

Definició:

Es tracta d'una pràctica que és transversal a tota l'activitat educativa que realitzen els joves a l'entitat i que implica una relació singular i personalitzada entre educador i educand. Es busca que el vincle que es construeix entre un i altre beneficiï al jove tot oferint-li la possibilitat d'expressar, mirar amb perspectiva i adquirir més recursos per afrontar aquells temes que l'inquieten.

La idea principal d'aquest tipus de pràctica és transmetre al jove que l'educador està a la seva disposició per acompanyar-lo en els diferents àmbits de la seva vida. Les inquietuds, angoixes i dificultats i també les alegries que pugui tenir, no són tant sols cosa del jove sinó que l'educador està allà per fer-se'n partícip i prendre partit sempre que ho necessiti. Es tracta que l'adolescent vegi l'educador com algú proper i accessible amb qui pot comptar i confiar.

Si bé aquest tipus de pràctiques poden desenvolupar-se en la seva expressió màxima en forma de les tutories individuals que realitzen jove i educador, diem que és una pràctica transversal perquè l'acompanyament educatiu necessita de la presència de l'educador en diferents escenaris i espais. Així, jugar al futbolí, tenir mostres d'afecte amb el jove, compartir esbarjos, ajudar-lo amb un exercici de matemàtiques, donar-li la benvinguda pel matí o oferir-li espais per parlar i expressar-se són activitats equilibrades al mateix nivell d'importància per transmetre al jove que és algú important per a l'educador.

Objectius

Rebre una atenció personalitzada

L'acompanyament educatiu, tal i com hem dit, queda cristal·litzat en diferents moments de l'activitat educativa del jove a l'entitat. Això s'explica perquè un dels principals objectius que persegueix aquesta pràctica és oferir a cada jove una atenció personalitzada en relació a la proposta general que es fa als adolescents.

En aquest sentit, l'acompanyament permet fer de mediador entre la proposta educativa general i la particularitat i singularitat de cada jove. Dit d'una altra manera possibilita fer a mida cada pràctica educativa per tal d'adaptar-la a les necessitats, les potencialitats i la manera de fer de cada noi o noia.

Per això, l'acompanyament educatiu té sentit en la realització de tallers i assignatures, per tal d'oferir el tipus d'ajut en relació als interessos i necessitats concretes de cada jove; en les pràctiques d'esport, on cada jove requereix d'un tipus de suport emocional concret i en l'acollida del jove al centre, on es requereix d'un contacte i intercanvi singular amb cadascun.

Així doncs, una de les idees fonamentals de l'acompanyament educatiu és personalitzar les pràctiques per a cada jove per tal de connectar millor amb la seva essència. La idea és que adaptar la proposta per a cada jove multiplica el potencial educatiu de les activitats dissenyades i ajuda als nois i noies a avançar en el seu procés formatiu, a desestancar-los, i a fer que treguin el millor de si mateixos.

Sentir-se valorat i estimat per l'educador

Confiar que els joves tiraran endavant amb les seves vides i que podran millorar els seus nivells de formació i benestar personal no és una creença ingènua, sinó una condició necessària per emprendre una tasca educativa real amb aquesta població. Tot i que els educadors són conscients de les limitacions personals i socials dels joves també saben que comptant amb ells, creient en les seves possibilitats i oferint-los recursos personalitzats i adaptats a les seves situacions reals, cada noi pot fer importants passes a la seva vida.

Valorar i estimar cada jove passa per destinar temps a conèixer-lo, apreciar les seves qualitats i detectar les seves dificultats. Però sobretot, passa per posar l'essència de cada jove per sobre dels conflictes que hagi protagonitzat. Així, una part molt important de l'acompanyament educatiu consisteix en retornar al jove una imatge positiva d'ell mateix a partir de l'establiment de vincles afectius.

Ara bé, en l'acompanyament educatiu mostrar afecte i exigir van de la mà. Basar l'acompanyament amb una actitud de comprensió i acollida de totes les actuacions acomoda al jove en la reiteració de dinàmiques que no l'ajuden. I pel contrari, sustentar-lo en l'exigència sense construir una relació d'afecte fa que jove se senti poc valorat, es bloquegi i es faci impermeable a les indicacions de l'educador. És per això que la pràctica ha d'estar conformada per un binomi equilibrat entre exigència i afecte que conviden als joves a créixer i superar-se oferint-los la comprensió, estima i suport que necessiten per desplegar-se amb totes les seves potencialitats.

Quan el jove percep que, encara que falli, l'educador l'espera, li proposa objectius i roman amb una actitud afectuosa amb ell, sent que pot confiar en ell mateix i en el referent. És en aquest espai de confiança generat entre un i altre on l'educand pot permetre que l'educador entri a la seva vida tot deixant-se ajudar.

Consideracions pràctiques

Espai i Recursos

- Qualsevol espai és útil i adient per apropar-se i establir vincles amb els joves. Allò especialment important és fer-se present de manera constant i continua.

- Davant les propostes generalitzades d'aprenentatge es pot concebre la possibilitats de comptar amb recursos diferenciats que permetin adaptar la pràctica a cada jove. Oferir diferents lectures per llegir; tenir diferents models de peces de fusta en el taller són alguns exemples de possibles adaptacions.

Intervenció educativa

- Una de les claus de la pràctica educativa és que l'educador estableixi trobades amb constància i freqüència amb tots els joves. Cal posar especial atenció en aquells més tímids o discrets que poden passar més desapercebuts.

- És important que una part important dels encontres tingui lloc en un ambient distès amb la única finalitat de mostrar afecte als nois i acompanyar-los en el seu procés vital, especialment amb aquells joves amb qui s'entra amb més confrontació.

- Es tracta d'un tipus de pràctica que s'intensifica en els moments en què els nois/es s'incorporen al centre educatiu o quan estan passant per situacions de crisi.

- Tot i que normalment cada jove compta amb un referent educatiu, es tracta d'una tasca compartida per tot l'equip educatiu. Així, la implicació de tots els professionals de l'entitat – inclosos els talleristes i els membres de l'administració i la direcció- a personalitzar les relacions amb els joves contribueix a que hi hagi un bon clima al centre.

- Cal ser especialment cautelós per no generar vincles que creïn dependència en l'educand deixant-lo en una posició més vulnerable. Cal tenir clar que la relació que s'estableix entre un i altre contribueixi a l'expansió del jove a altres àmbits de la seva vida i no a la recreació i dependència amb el seu referent educatiu. I per tant, l'educador ha de ser conscient que l'objectiu de l'acompanyament no s'acaba en la creació d'una connexió interpersonal, sinó que té el seu sentit últim en la connexió dels joves amb altres pilars que l'ajudaran a sustentar-se: iguals, comunitat, món laboral, entre d'altres. Dit en altres paraules, l'objectiu final és generar vincles que estimulin l'obertura dels joves cap a altres persones, entitats i cercles.

ESTABLIR RELACIONS AFECTIVES	Reconèixer-se com a subjectes singulars / Establir confiança amb l'altre
Vida quotidiana	Trobar-se a gust al centre educatiu
	Relaxar les tensions diàries
Activitats Lúdiques	Intensificar els vincles/relacions d'amistat
	Mostrar-se més autèntics i espontanis
Acompanyament educatiu	Rebre una atenció personalitzada
	Sentir-se valorat i estimat per l'educador

Quadre Resum. Establir relacions afectives

11.3 Pertànyer a un col·lectiu

Les persones, com a éssers socials, sentim la necessitat d'establir relacions d'interdependència en nuclis on saber-nos emparats i reconeguts. Des dels inicis de la humanitat, les agrupacions i vinculacions socials han estat un factor important per una major supervivència, benestar i protecció dels individus. I fins a dia d'avui, hem mantingut estructures i afiliacions grupals per créixer, moure'ns, desenvolupar-nos i lluitar per objectius compartits. Pels infants i joves els grups de desenvolupament essencials i més propers són la família i l'escola. En base a aquestes organitzacions socials els nens creixen, es relacionen i se senten protegits i acompanyats durant la primera etapa madurativa. Quan els infants o joves no compten amb una vinculació ferma en relació a un grup, es tornen més vulnerables i queden desprotegits dels recursos, la estimulació, l'estima i el sentiment de pertinença que proporciona el fet de pertànyer a un col·lectiu (Baumeister i Leary, 1995; Bronfrenbrenner, 1987).

***

11.3.1 Necessitat a què atenen les pràctiques

Allò que comparteixen els joves que van a la UEC és que, majoritàriament, han vist frustrada la seva necessitat de formar part d'un grup que els oferís protecció, seguretat i estabilitat. Tant a nivell familiar com comunitari no han trobat un caliu que els fes sentir dins un col·lectiu fort i estable. Normalment, les escoles tampoc no han estat a l'alçada per proporcionar a aquests infants i joves un lloc on aixoplugar-se, on sentir-se acollits i amb el qual identificar-se. Més aviat l'han vist com alguna cosa llunyana i poc significativa a les seves vides. Una institució amb la que han tingut problemes de comunicació i entesa i amb la qual la relació ha quedat malmesa. És per això que en general, ens trobem amb joves que no estan sòlidament vinculats a un col·lectiu que formi part de les estructures socials estandarditzades (Voelkl, 2012).

Els seus grups de referència tendeixen a situar-se al marge de la societat majoritària. Es tracta de col·lectius que funcionen amb lògiques i normatives que no sempre han tingut cabuda dins entorns socials i comunitaris. Grups que culturalment entren en xoc

amb els ideals i maneres de fer culturalment establertes. Col·lectius que sovint posen un sostre baix a les expectatives dels membres que el conformen. I per tant, afiliacions que, en el millor dels casos els proporcionen un lloc on refugiar-se però que poc sovint els poden oferir recursos perquè els joves es desenvolupin amb totes les seves capacitats. Tampoc solen tractar-se de grups que generin xarxes i relacions amb diferents nuclis. Els propis col·lectius estan desemparats del sistema i això els deixa en una posició de vulnerabilitat en relació als recursos i les vinculacions amb l'exterior que els poden oferir (Wills, 1988).

Si bé es tracta de col·lectius que miren de donar resposta a les dificultats amb què els seus membres es troben, no sempre arriben a fer-se present a la vida quotidiana dels nois. La mobilització sòlida, contundent i grupal que donen davant grans problemàtiques que pugui tenir un membre del col·lectiu, com ara una malaltia greu o un deute econòmic, no sempre es corresponen amb un suport i caliu quotidià. I per tant, ens trobem amb joves que no sempre compten amb xarxes ni entorns que els arropin en el seu dia a dia. Fàcilment han quedat desproveïts d'un suport afectiu o d'un nucli ferm al qui recórrer i sentir-se acompanyats. I per tant, no se'ls ha garantit la seguretat i emparament que hom necessita per a un creixement madur. No parlem de joves independents ni autònoms, sinó desarrelats, mancats de grups, xarxes i llocs on deixar-se arropar i on permetre's caure. Se senten sols davant del món i això els situa en una autèntica posició de vulnerabilitat (Martínez, 2002; Silva, 2016).

El sentiment de desarrelament i solitud d'aquests joves freqüentment els porta a fer de l'individualisme un lema de vida. En moments crucials de la seva trajectòria s'han trobat desemparats i han hagut de sortir-se'n amb les pròpies forces. Per això, el fet d'estar pendents de si no és més que un mecanisme de protecció que han hagut d'entrenar per unes circumstàncies de vida molt concretes. Es tracta de joves que solen estar molt capficats – i fins i tot abstrets- en si mateixos, pendents dels seus interessos i poc atents a les necessitats dels altres.

Ens trobem amb nois i noies que s'han obligat a creure que ells no depenen de ningú i que ningú depèn d'ells. I això els ha entrenat en mecanismes exageradament egocentrismes. Estan molt atents a les seves necessitats i desitjos i poc als de la resta.

I, conseqüentment, acaben tenint visions extremadament parcials, reduccionistes i individuals. Com que no s'han sentit convidats a formar part de grups socials més enllà dels seus nuclis petits i certament aïllats, ells no han deixat entrar a la seva vida, ni les propostes, ni els coneixements, ni les persones que s'hi ha apropat des d'aquest "altre món". I s'han conformat una manera de mirar a la realitat molt limitada per les seves pròpies mires. No s'han vist implicats en projectes col·lectius i, per això, les seves expectatives vitals acaben on ho fa la seva visió i projecció individual (Valverde, 1988).

Ara es troben a l'adolescència, un moment en què la necessitat de ser reconegut pels seus iguals és encara més pronunciada. Si bé fins al moment han viscut pendents de ser reconeguts per part de les figures parentals, d'aquells qui els han cuidat o dels mestres o professors, en aquest moment pren rellevància el reconeixement i recolzament per part dels iguals. Els companys constituiran la font de legitimat màxima per a les seves accions. Allò que facin, les actituds que optin i les activitats en què s'impliquin estarà notablement condicionades pel reconeixement que obtinguin per part dels seus col·legues.

A més, els adolescents, canalitzaran la necessitat de formar part d'un grup donant valor a allò que la societat els ha dit que saben fer. Per això, la violència, la transgressió de normes es convertiran en els trets principals que caracteritzaran aquesta identitat col·lectiva. I, buscant el reconeixement dels seus iguals s'arribaran a ficar en embolics i cercles viciosos dels quals no els serà fàcil sortir. I es que es tracta d'adolescents realment "*obedients* en relació al lloc que els doni l'altre, encara que els col·loqui en el pitjor lloc" (Brignoni, 2012, p. 50; Heintz, 1968).

Es fa evident, doncs, la necessitat de vincular els joves a col·lectius que els ajudin a créixer individualment i els generin expectatives. Cal implicar-los en projectes que els potenciï amb tot el que són, on puguin acceptar que estan ferits per dificultats, a les quals, malgrat tot, podran fer front plegats. Cal proporcionar-los experiències que els ajudin a combatre l'aïllament social i en les quals percebin que associant-se amb els iguals poden sortir-se'n i encarar amb més forces els reptes que se'ls plantegen.

Les pràctiques de pertinença a un col·lectiu busquen pal·liar el sentiment de solitud d'aquests joves i ajudar-los a obrir-se als altres posant-los en experiències col·lectives.

Per això, les dues finalitats principals que persegueixen és vincular-los emocionalment a un col·lectiu que els faci sentir protegits i els ajudi a obrir les mires individuals. I despertar-los actituds de cura i responsabilitat respecte als membres del grup. En definitiva, les pràctiques busquen que els joves se sentin pertanyents a un col·lectiu a partir d'oferir-los protecció i emparament però també de demanar-los compromís i responsabilitat respecte els seus iguals.

11.3.2 Finalitats educatives

Sentir-se emocionalment vinculat a un grup

Pertànyer a un col·lectiu és formar part d'un conjunt de persones amb qui es comparteixen interessos, preocupacions, dificultats i objectius. Dit d'una altra manera, té a veure amb desenvolupar connexions tant des d'una dimensió afectiva com cognitiva, que vinculin cada membre a un nucli de persones. I per això, una de les finalitats principals d'aquestes pràctiques gira entorn la creació d'aquests lligams entre els nois.

Generar vinculacions té a veure amb crear espais comuns i col·lectius. Posar els joves davant tradicions compartides; anècdotes, festivitats, reptes, una noció de justícia i una normativa conjunta, relacions d'ajut i decisions a prendre són vies per afavorir la vinculació emocional dels diferents subjectes en relació a un grup. Totes aquestes vivències entrellacen el conjunt de persones que formen part d'un nucli. Es tracta de vertebrar elements comuns que els facin mirar i unir esforços cap a una mateixa direcció. I això implica els nois en experiències que tenen un sentit col·lectiu i que els fan sentir-se implicats i lligats amb els altres membres (Makarenko, 1935).

Es tracta de posar en joc diferents factors que contribueixin a anar dibuixant una història i procés de consolidació del col·lectiu. La idea és que els adolescents creïn una noció de nosaltres que faci que els desitjos, les necessitats i les expectatives no siguin només individuals, sinó que també contemplin els companys amb qui se senten connectats. Es tracta que cada subjecte vagi desenvolupant un rol i paper clau dins aquest espai col·lectiu. Ja que serà en la trobada entre individu i grup on s'establirà un reconeixement mutu imprescindible per avançar en una visió grupal (Voelk, 2012).

Quan un està vinculat emocionalment a un grup percep que, d'alguna manera, el col·lectiu el defineix. Hi ha alguna cosa del grup que ha calat en ell i ell també s'ha fet un lloc dins el grup. Té un sentiment d'orgull que el permet presentar-se de cara en fora com a membre d'aquell col·lectiu i reconèixer qualsevol persona que hagi passat per aquell lloc amb una vinculació especial, encara que no hagi compartit ni establert una relació amistat. Allò que aporta el grup transcendeix la companyia física ja que ofereix una sensació d'emparament, de poder comptar amb un nucli que fa que els joves estiguin emocionalment més acompanyats. El col·lectiu no ofereix només relacions d'amistat amb persones concretes, sinó que permet que els joves estiguin vinculats a quelcom més gran que ells mateixos.

La vinculació al grup acaba afectant de manera notable en l'àmbit dels comportaments i les actituds. S'arriba a donar legitimitat i autoritat al grup per regular la conducta individual dels seus membres. I això genera relacions d'estimulació i enriquiment mutu. El col·lectiu esdevé clau i motor perquè cada jove treballi, arribi puntual, tracti bé el material, s'impliqui en les activitats i posi cura i atenció en allò que fa. Dins el grup, els joves se senten obligats a respondre a l'expectativa grupal. Allò que potser no exigirien a algú de fora s'ho exigeixen entre ells. I també aporten i fan coses que potser no estarien en disposició de fer fora del seu petit nucli. És llavors quan podem dir que el col·lectiu ha esdevingut organisme regulador. La consciència col·lectiva fa que el grup no només sigui una finalitat, sinó que esdevingui un mitjà educatiu. I per això podem dir que el col·lectiu ha pres un rol educador sobre si mateix (Makarenko, 1977).

L'experiència de sentir-se vinculat i influenciat per les expectatives del col·lectiu té conseqüències sobre el comportament en relació a la normativa, i per tant, un especial valor amb adolescents que més aviat han estat coneguts per transgredir la norma. Quan hi ha una consciència grupal, les normes deixen de ser quelcom a complir perquè hi ha algú extern que ho diu o per respecte als drets individuals de persones concretes; s'estableix una "vinculació afiliativa a la norma". Els joves que se saben membres d'un col·lectiu senten un respecte per la normativa del grup, no només perquè racionalment acceptin que ha d'haver-hi uns mínims compartits per a tots, sinó perquè viuen i experimenten el grup com un límit per al seu comportament. Tots esperen dels seus companys el compliment i respecte per allò establert i l'incompliment d'una

expectativa genera una frustració grupal. Quan es consolida una noció col·lectiva, els membres del grup s'esforcen perquè s'actuï segons les normes pactades. Fins arribar a nivells en què els joves es comprometen a persuadir-se els uns als altres per complir amb les normes i es reconeixen amb la responsabilitat i l'obligació d'informar dels incompliments reglamentaris. Per tant, s'atansa una noció de col·lectiu en què hi ha una confiança i expectativa mútua i compartida: allò que es valora col·lectivament serà respectat per cada membre del grup (Kolbergh, Power i Higgins, 2008, pp. 129-151).

I per tant, quan s'han establert les vinculacions cognitives i emocionals envers la cosa comuna, allò col·lectiu passa a formar part d'un criteri i principi important a l'hora de pensar, sentir i actuar. S'assumeix el nucli social com a regulador de la pròpia vida amb les possibilitats i les limitacions que allò comporta. S'entén que la disciplina col·lectiva els exigeix però també que els protegeix; desenvolupen un interès i orgull pels interessos comuns i viuen de manera grupal tant les alegries pels èxits com la frustració pels fracassos. Es desenvolupa una vivència que va més enllà d'allò individual, una noció d'un nosaltres en la qual s'incorpora allò que passa als companys. Es dibuixa la idea de construcció d'una comunitat significativa, d'un espai regit per la idea de justícia i sentit de la comunitat. D'un medi i estructura organitzativa que esdevé espai privilegiat per viure i apreciar la vida col·lectiva.

Tenir la noció de grup fa que els joves integrin una visió i consciència col·lectiva que, a la vegada que els fa sentir protegits, els compromet amb els membres que comparteixen una mateixa identitat. Té a veure amb obrir-se i empatitzar amb l'altre. Amb descentrar-se del propi interès i tenir en compte la prioritat de l'altre i del col·lectiu. Amb disminuir la visió egocentrista per considerar i sensibilitzar-se amb les perspectives dels membres del grup (Selman, 1980).

En definitiva, la vinculació emocional amb el grup els porta a desenvolupar la noció i consciència d'una personalitat col·lectiva. Forgen quelcom que transcendeix el seu melic, les seves pròpies possibilitats i a si mateixos; alguna cosa superior que els ajuda a obrir les mires. I descobreixen els beneficis de viure tant les alegries com les tristors de manera col·lectiva. I com, el estar, compartir i mirar per l'altre aporta dosis de

satisfacció inaccessibles des d'una visió i actuació purament individual i egocentrista (Durkheim, 2002).

Establir relacions de responsabilitat i col·laboració entre els membres del grup

Més enllà de l'emparament i protecció que pot proporcionar un grup quan hi ha una noció col·lectiva i unes expectatives normatives compartides, les pràctiques de pertinença també busquen que els joves es preocupin per cadascun dels membres que conforma el col·lectiu. Busquen que allò que passa a un individu en particular afecti el grup. I per tant, que no només és creï una realitat compartida que repercuteix a tots, sinó que l'altre, com a membre del grup m'interpel·li a col·laborar amb el seu procés. Així, no és tracta només de vetllar pel compliment de la normativa, sinó de lluitar i garantir que els companys se'n surten amb èxit, que se'ls ajuda amb les seves dificultats i que es potencien les seves virtuts. Per tant, pertànyer a un grup també té a veure amb desenvolupar actituds de donació, preocupació, cura i responsabilitat cap a la resta de membres del col·lectiu (Whitlook, 2006).

I per tant, quan ens referim a la pertinença a un col·lectiu com a finalitat educativa, pensem en incentivar relacions d'afecte i amistat, però sobretot, en promoure relacions d'ajut entre uns i altres. Si bé podran establir-se lligams afectius que facilitaran les relacions d'ajut, aquests no es tornen imprescindibles per fer-se càrrec d'un membre del col·lectiu. I per tant, un membre del grup ja té una responsabilitat i compromís amb aquell recent arribat al grup. La idea és que sentir-se part d'un col·lectiu també es sentir-se compromès amb l'altre (Kolbergh, Power i Higgins, 2008).

D'alguna manera, les relacions d'ajut passen a convertir-se en una expectativa dins el grup. S'espera de cada jove posi en marxa comportaments que beneficiï als seus iguals. Que desenvolupi relacions de cura, tot preocupant-se i sent afectuós amb els seus companys; de generositat, compartint allò que també pot beneficiar a un altre; de comunicació, sobre informació i temes que poden ser d'interès per al grup i de responsabilitat col·lectiva, compartint obligacions, elogis, culpes i èxits. En definitiva, s'apel·la a un compromís amb el fet que els companys se'n surtin amb èxit. (Voelkl, 2012).

És tracta d'una dimensió que transcendeix la justícia convencional i que es preocupa per a cada individu en específic. Així, rere l'incompliment d'una norma, rere un jove que no assisteix a classe o per sobre d'algú que no entén ni entra en la dinàmica establerta, el compromís del jove no finalitza amb anunciar-ho o sancionar-ho, sinó que l'implica fins molt més enllà: l'interpel·la a implicar-se en processos d'acompanyament, ànims i confort que garanteixin que, aquell que també és membre del grup, s'enganxi a la dinàmica esperada i participi del conjunt.

Sota aquesta visió, les capacitats i les limitacions que tingui cada membre no són només cosa de l'individu sinó que tenen una conseqüència mesurada i prevista per a l'activitat del grup. Els components del col·lectiu se senten interpel·lats per les dificultats que presenten els seus companys i els obliguen a desenvolupar accions d'ajut. I per tant, hi ha el benentès que, davant d'allà on un company no arriba hi ha una actitud de col·laboració i no d'acusació. És a dir, quan un dels membres ha perjudicat al grup, el col·lectiu s'ha de plantejar com ajudar-lo. Els malentesos i les disputes no acaben, doncs, amb la queixa ni la denúncia per part dels membres del grup, sinó que l'horitzó és l'ajut i el compromís amb l'altre. A la vegada, també s'assumeixen les capacitats i les possibilitats que tenen els membres del grup com a font de creixement dins el col·lectiu (Pujolàs, 2011).

Aquestes pràctiques, doncs, a més, de plantejar el repte d'ajudar a aquell qui va més perdut dins la dinàmica del grup, també posa sobre la taula el repte d'admetre les debilitats personals i deixar-se ajudar pels companys. Igual que es busca que els companys col·laborin amb aquell que no sempre ho posa fàcil, també s'intenta que aquell que té dificultats pugui expressar-les i demanar ajut als companys.

És tracta doncs, d'una finalitat certament ambiciosa, que demana de l'encert dels joves per saber donar amb respostes que ajudin a créixer els companys; de la humilitat i l'acceptació de l'ajut per part d'aquell qui ho necessita; i també de la voluntat de posar les possibilitats i les capacitats de cadascú al servei del col·lectiu.

11.3.3 Subcategories

Regulació de la convivència

Definició

Activitats organitzades de diàleg que tenen com a objecte la gestió i la reflexió sobre la vida en un centre educatiu. La idea principal d'aquestes pràctiques és implicar i responsabilitzar els joves en relació al compliment de la normativa, el funcionament de les activitats i, en general, el benestar del col·lectiu i de cadascun dels seus membres.

Es tracta de trobades que es donen amb certa periodicitat- entre diària i setmanal- i hi participen aquells membres de l'entitat que comparteixen quotidianitat plegats. En elles hi ha comunicació vertical – dels educadors als joves i dels joves als educadors- però també hi ha comunicació horitzontal -entre els iguals-. Ja que, en definitiva es tracta de que el propi grup de joves sigui el protagonista de la regulació de la convivència al centre.

El diàleg esdevé l'eina essencial d'aquest tipus de pràctiques. Mitjançant els procediments dialògics els joves exposen les seves idees, es rebaten entre ells, argumenten els seus punts de vista, fan propostes, s'arriba a acords i es dibuixen solucions als problemes que es plantegen. Així, les decisions i acords que es prenen consideren els punts de vista de tots els participants de les trobades.

Objectius

Comprometre's amb una normativa

Les pràctiques de regulació de la normativa aposten per donar un gir radical a la posició que han aquests adolescents adoptat en relació al reglament. És tracta de demanar-los veu i ajut per incentivar que es responsabilitzin de la normativa i redueixin les seves actituds transgressores.

La idea que hi ha rere aquestes pràctiques és que si els joves participen del procés d'elaboració, consens, discussió i regulació sobre les normes s'hi implicaran amb més consciència i millor predisposició. És tracta d'aconseguir que la regulació del

comportament sigui quelcom que surt d'ells mateixos i que sentin que els ajuda a trobar-se a gust i segurs en el centre, i no com una obligació i coerció que els ve de fora.

Més enllà de la gestió de la normativa, quan als nois i noies se'ls dóna espais per parlar i donar el seu punt de vista al voltant d'aspectes de funcionament del centre, per gestionar els conflictes, per expressar la seva opinió o per fer propostes, es fan seu el funcionament de l'entitat i senten un compromís directe perquè les coses rutllin.

En definitiva, les pràctiques de regulació de la convivència se sustenten en un binomi entre responsabilitat i participació. Amb el benentès que, quan es dóna espai perquè l'altre es faci seva la normativa i la doti de sentit també es fa més receptiu al seu compliment.

Valorar el diàleg com una eina útil

Les practiques de regulació de la convivència se serveixen del diàleg com a principal procediment per elaborar consens, arribar a nocions de justícia i prendre decisions que tinguin en compte els diferents interessos i necessitats que hi ha en un grup.

En aquests processos els educadors vetllen perquè hi hagi escolta mútua, es considerin les diferents necessitats i sentiments dels joves, s'exposin arguments de qualitat, no se sigui agressiu i s'adoptin actituds de construcció per tal d'arribar a acords on s'obtingui el màxim benefici individual i col·lectiu. A més, la idea és generar una bona experiència amb el diàleg, tot fent veure als joves que paga la pena considerar totes les raons, aportar les pròpies reflexiones i comprometre's en la cerca de solucions col·lectives.

Si s'aconsegueix que els joves vegin el diàleg com una eina útil, s'està obrint la veda a que puguin considerar l'eina com una via eficaç per resoldre conflictes i arribar a acords davant de les controvèrsies amb què es trobin els nois fora dels espais educatius.

Consideracions pràctiques

Espais i/o recursos:

- L'espai i la disposició dels joves i educadors ha de facilitar la situació comunicativa. Així cal cuidar aspectes com ara que tots els joves puguin veure's entre ells. El cercle o el semicercle són tipus d'organitzacions del espai encertades per aquest tipus de pràctiques.

- Tenir les normes del centre o els criteris que les guien apuntades i exposades un lloc de fàcil visualització ajuda a la claredat i la precisió dels paràmetres de convivència mínims.

Intervenció educativa

- Cal garantir la participació dels joves en relació als següents àmbits: la normativa del centre (la seva gestió i regulació), la resolució de conflictes i la presa de decisions sobre aspectes de funcionament de l'entitat.

- Es pot implicar els joves amb diferents nivells de participació. Algunes maneres de participar en relació a la normativa són: conèixer bé les normes i els criteris que les guien, debatre el seu sentit, parlar sobre les conseqüències d'incomplir una norma, reflexionar sobre el sentit de les sancions, obrir espais per a modificacions i revisions de les normes, avaluar el seu compliment.

- L'educador ha de vetllar perquè cada jove compti amb un espai per parlar i expressar-se. Així és important que ajudi a expressar-se a aquells qui els costa més parlar i que ajudi a regular els qui dificulten que parlin els companys.

- Una segona aportació important de l'educador és enriquir la qualitat del diàleg. Així, davant les discussions grupals pot: qüestionar arguments; demanar més informació; requerir més explicacions; afegir criteris a tenir en compte, entre

d'altres, per tal de promoure que els temes s'abordin amb la complexitat que mereixen.

- Tot i que l'element principal és el diàleg és poden fer servir altres estratègies per motivar la conversa sobre algun tema significatiu pel funcionament del grup tal com la representació teatral de conflictes o la visualització d'una pel·lícula que presenta un tema problemàtic pel grup classe.

Les festes

Definició

Actes de celebració que solen tenir un component lúdic i gratuït però que no esgoten el seu sentit últim en la diversió sinó que sempre es realitzen amb un motiu concret. Poden tractar-se de festes amb un caràcter de tradició cultural, com la celebració del carnestoltes, o bé d'actes de reconeixement del propi grup, com la festa de final de curs.

Es tracta d'una experiència que fa créixer el sentiment del col·lectiu perquè mobilitza cognitiva i emocionalment els participants del centre per a una mateixa causa. El caràcter d'excepcionalitat que té, l'habitual relaxament dels rols establerts i la disminució de les formalitats genera un clima distès i alegre que ajuda a augmentar les interaccions, els encontres i les relacions d'afecte entre joves, educadors i membres de l'equip directiu.

Les celebracions també solen comportar una exposició del col·lectiu a la resta de comunitat ja que sovint es convida a les famílies i veïns del barri. I per tant, és tracta d'experiències privilegiades per reforçar el sentiment d'identitat del grup.

Objectius

Participar d'un encontre alegre

El caràcter de celebració i alegria de les festes faciliten que els membres del col·lectiu es trobin intercanviant sentiments positius i comportaments valuosos. El bon humor, la il·lusió per allò que se celebra i la col·laboració per organitzar la festa predisposa a que cadascú dels membres expressi el millor de si mateix.

Així doncs, les festivitats ofereixen una experiència d'alegria i benestar col·lectiu proporcionant espais per alliberar les tensions que es poden acumular durant la vida quotidiana. Quan hi ha un acte de celebració, els motius i les alegries que uneixen els participants agafen pes per sobre de les disputes i els malentesos que normalment pugui haver-hi. És per això que poden suposar un lloc de trobada i de retrobament per aquelles relacions que a vegades són més tenses o estan enquistades i conviden a la reconciliació amb aquells amb qui s'està més distant. A les festes és més fàcil que tothom tingui un somriure apunt, una mirada atenta a l'altre i una actitud de col·laboració respecte el grup.

A més, les festes tenen un paper especialment important per trobar-se amb aquells membres de l'entitat que no intercanvien una activitat tant intensa amb els joves com són els membres de l'equip directiu i d'administració, grups de joves amb qui no es comparteixen tants espais, i també el contacte amb altres membres de la comunitat educativa. La flexibilització de les rutines, rols i normatives proporciona una trobada agradable i distesa entre tots els membres de l'entitat que difícilment pot tenir lloc en el marc de la rutina acadèmica i de treball.

Formar part d'una tradició compartida

Les festes són experiències especialment rellevants per tal de fer sentir als joves que formen part d'un col·lectiu en la mesura que els duen a participar i construir elements tradicionals que apleguen joves, educadors i l'equip directiu i, molts cops, a la resta de la comunitat.

A les festes hi ha molts elements que esdevenen expressió d'una tradició compartida: els espais, la vestimenta, el menjar, els rituals i la música, entre d'altres. És tracta de trets que, si bé poden formar part de la vida del centre en la quotidianitat, en les festes adquireixen un sentit especial que agrupen i vinculen a tothom. Així, la decoració del recinte, la preparació dels àpats, les músiques i les danses tradicionals i la posada en marxa de dinàmiques de celebració conegudes per a tota la comunitat fan connectar cognitiva i emocionalment a cada adolescent amb quelcom compartit.

Les festivitats passen a ser esdeveniments importants en la tradició i història del grup, generen vivències que es recorden i ajuden a construir significats simbòlics que donen impuls a la imatge d'identitat col·lectiva i que consoliden el sentiment de pertinença dels membres.

Consideracions pràctiques

Espais i/o Recursos

- L'ambientació de l'espai esdevé un element important per aquest tipus de pràctiques. Es poden decorar les sales d'us habitual amb elements de la festivitat; posar música que ambienti el dia; proveir el recinte d'instruments musicals, pintures, vestimentes i altres elements que donin personalitat a la celebració.

- És útil usar recursos que connectin amb els joves per tal d'apropar-los a les festivitats tradicionals a partir dels seus llenguatges. Per exemple: la dansa, l'expressió artística i els *grafits* són elements que solen ser significatius pels joves i que tenen cabuda en festes comunitàries.

Intervenció educativa

- La pràctica educativa pren més potencial educatiu si els joves s'impliquen en les tres fases de la festivitat – preparació, dinamització i avaluació- i no només no només en l'esdeveniment que té lloc el dia festiu.
- Repartir rols entre els joves ajuda a què cadascun participi directament d'un projecte de responsabilitat grupal. Les tasques poden distribuir-se tant en l'etapa de preparació com de dinamització de la festivitat. Algunes funcions que poden tenir els joves: acollir i donar la benvinguda als convidats, dinamitzar tallers, servir el menjar, entre d'altres.

Projectes cooperatius

Definició

Activitat pensada per guiar un procés d'adquisició de coneixements i habilitats que requereix la col·laboració entre els membres d'un grup per tal d'assolir amb èxit el repte que se'ls planteja. Els projectes cooperatius demanen que cada jove adquireixi una responsabilitat i rol concret que esdevé essencial per a la realització de la tasca grupal.

Ara bé, els projectes cooperatius, suposen més que la presència conjunta de diferents joves treballant per a un objectiu comú. Els impliquen en dinàmiques d'intercanvi i interdependència positiva de manera que uns i altres es necessiten durant el procés d'elaboració de les tasques. La seva realització requereix de processos de discussió, col·laboració, ajut i complementarietat entre ells. Així, els iguals i els conflictes que puguin sorgir entre ells esdevenen un estímul i una font d'enriquiment a la tasca grupal. I per tant, el treball que resulta de la tasca conjunta esdevé més que la suma de les parts.

Es tracta d'activitats que demanen d'una alta participació del grup i de cadascun dels seus membres, no només perquè els implica en una intensa i complexa activitat manual, intel·lectual i creativa, sinó també perquè durant el procés hi ha moments en

què el grup ha de prendre decisions, reflexionar sobre el seu funcionament i sotmetre a debat les qüestions que generin controvèrsia.

Objectius

Afrontar els èxits i els fracassos de manera conjunta.

El nivell de complexitat i envergadura que poden arribar a tenir els projectes cooperatius fan que tant els èxits atansats com els moments de dificultat i frustració suposin experiències emocionalment fortes que no són fàcils de gestionar. En aquest sentit, el grup pal·lia, reconforta i ajuda a viure experiències que no sempre són fàcils d'afrontar; i accentua i ajuda a celebrar aquelles més bones.

La diversitat i complexitat de tasques que planteja un projecte cooperatiu fa que els joves es trobin amb limitacions diverses- intel·lectuals, de domini dels instruments, d'un excés d'informació, de tecnicismes o de canvi de plans- que hauran de superar per seguir endavant. El fet d'afrontar-s'hi amb grup proporciona més recursos, idees i enginy per tal de superar-les i, sobretot, pal·lia i endolceix experiències que, afrontades individualment serien molt més dures.

A més, la superació de les dificultats els posa en situacions i vivències d'èxit en les quals el grup té un paper important. Viure i celebrar els èxits de manera conjunta ajuda a gustar-lo amb més intensitat, a experimentar els beneficis de la cooperació i a augmentar les expectatives dipositades en el col·lectiu. Quan s'atansa un repte ambiciós de manera conjunta el joves intensifiquen els sentiments d'orgull pel seu col·lectiu i reconeixen el paper de cadascun dels seus membres per a la realització de projectes complexos.

Aprendre millor

El binomi equilibrat entre la responsabilitat davant la tasca individual que té cadascú i els intercanvis necessaris que s'estableixen entre el grup fa que els joves aprenguin més i millor. Cada adolescent fa i desenvolupa la seva pròpia tasca però, a més, la veu confrontada pels seus iguals.

Tot i que es tracti d'un projecte cooperatiu, cap jove pot desentendre's de la seva responsabilitat individual. L'encàrrec col·lectiu obliga a cada adolescent a respondre amb responsabilitat i donant el millor de si mateix. I la distribució de feines garanteix que cada jove queda implicat en un procés que reforça els seus aprenentatges i adquisicions individuals.

A més, allò que fan els joves no només passa per ells sinó que considera l'explicació o ajut a un company, la complementarietat mútua, l'organització de les tasques, l'aprenentatge a partir de l'observació d'un igual, la discussió d'idees i la confrontació d'opinions. Per això és tracta d'un procés d'aprenentatge més ric i complex que fa que els joves interioritzin els continguts manera més sòlides i treballin competències en metaprenentatge i treball en equip.

Consideracions pràctiques

Espai i recursos.

- És important comptar amb material especialitzat sobre el projecte que es realitza. Aquests objectes variaran molt en funció de la naturalesa del projecte: eines de taller, programes d'edició de vídeo, llibres, ordinadors, càmeres, entre d'altres.

- Per tal de realitzar projectes el màxim de rigorosos possibles és important dur a terme el treball en els escenaris adients per recollir informació o elaborar el treball. Per tant, si s'escau, caldrà dur a terme sessions fora del centre educatiu. L'entorn natural, les associacions i entitats i els veïns del barri poden ser fonts d'informació rellevants o escenaris que enriqueixin el procés d'elaboració del projecte.

Intervenció educativa

- L'educador pren un paper molt rellevant de cara a garantir que el grup es fa seu el projecte. Per fer-ho algunes tasques importants són: motivar els joves amb el repte que se'ls planteja, delegar tasques tot ajudant a cada noi/a a trobar el

seu rol i paper dins la tasca grupal; generar espais de participació on es pugui parlar i debatre sobre les decisions a prendre.

- Cal equilibrar la intensitat d'activitat que suposen els projectes amb espais per a la reflexió. Reposar, revisar i passar pel cap i cor tant els continguts treballats com les experiències viscudes és necessari per tal que es converteixin en aprenentatges consolidats.

- Els mètodes d'aprenentatge combinen moltes estratègies: ajut entre iguals, assaig error, aprenentatge per imitació, les explicacions didàctiques, entre d'altres.

- Si el projecte conclou amb la creació d'un objecte o en la realització d'una activitat que té una utilitat o projecció comunitària la feina adquirirà més sentit per als joves.

Ajut entre iguals

Definició

Pràctica pedagògica que impulsa la creació d'un vincle d'ajut entre joves que comparteixen un mateix estatus però que presenten una diferència que permet que una d'ells assumeixi un rol d'acompanyant en relació a l'altre.

Les pràctiques d'ajut entre iguals parteixen de la potencialitat que els companys tenen per ensenyar-se entre ells. La idea és que els joves comparteixen un mateix moment vital i un itinerari biogràfic similar i que, aquell qui ha recorregut una mica més del procés pot contribuir a que un igual se'n surti. La història vital, el llenguatge compartit i la seva condició d'iguals els vinculen d'una manera especial que fa que puguin acompanyar-se des d'unes vies i recursos inaccessibles per part de l'educador.

Les pràctiques d'ajut entre iguals no consisteixen en processos espontanis d'interacció entre iguals, propis de les relacions, sinó que obeeixen a una intencionalitat educativa.

I per tant, els iguals tenen una consciència del procés d'ajut en què són immersos. A més, l'educador pot oferir formació, revisió, moments de reflexió i activitats de reconeixement que contribueixin a que la pràctica prengui el seu màxim potencial.

La posada en marxa d'aquestes pràctiques genera xarxes de companyia i seguretat entre els joves que ajuden a millorar la convivència al centre educatiu i que prevenen la conflictivitat i l'agressivitat entre els joves.

Objectius

Incorporar-se a la dinàmica del centre

És tracta d'una pràctica que pot ser molt útil per ajudar als joves a incorporar-se a la dinàmica del centre. Per acompanyar tant el procés d'alumnes que arriben a l'entitat, com el de joves als quals els costa tenir una assistència contínua o sumar-se al funcionament de les activitats.

L'ajut entre iguals ofereix una experiència d'acollida i seguretat a joves que arriben al centre educatiu amb una actitud més aviat de desmotivació i amb poques expectatives en relació a la proposta educativa se'ls fa. El fet de tenir com a tutor un jove que, tot i compartir situació vital, ha tingut cert recorregut a l'entitat educativa, ajuda al jove a adaptar-se amb més fluïdesa i èxit a la dinàmica educativa i a fer-se un espai al centre educatiu. El jove acompanyant sap que els educadors són de fiar, que les activitats ajuden a estar millor amb un mateix i que l'entitat és un bon lloc per estar. I, des de la seva condició d'igual, pot transmetre aquesta vivència per vies molt més directes que si ho fa un educador.

Per tant, els iguals poden constituir un punt d'ancoratge molt important perquè els joves se sumin amb bona predisposició a la proposta educativa que fa l'entitat. A més, proporcionen referents de seguretat i protecció als que acudir si un jove té una inquietud, se sent amenaçat per a un company o té algun conflicte que no sap com resoldre.

Estimular el creixement mutu

Els processos d'ajut entre iguals poden suposar una experiència d'estimulació personal recíproca tant per qui té el rol d'acompanyant o mentor com pel qui és ajudat per un igual. Els dos poden treure profit de la relació per tal de forjar projectes personals més ferms.

Per part de qui és ajudat, aquest tipus de pràctiques posen al seu abast tot un seguit de possibilitats que, presentades per un referent educatiu, es veuen molt allunyades. L'exemple d'un igual que es planteja continuar amb un itinerari formatiu; que resisteix davant les pressions dels companys o que vetlla pel compliment de la normativa, té una influència estimuladora per a joves que encara estan de volta de tot. Els nois que porten una mica més del recorregut fet, poden ajudar i estimular a altres companys recent arribats, a obrir-se a expectatives i perspectives de futur que fins ara han vist com a inaccessibles.

A la vegada, pel qui acompanya un procés d'ajut, pot constituir una experiència de revisió i reflexió sobre el seu propi itinerari. En l'altre, pot visualitzar un passat no gaire llunyà i fer-se conscient del procés realitzat, tot adquirint més eines per conformar el seu projecte vital. A més, descentrar-se, l'aporta noves possibilitats de creixement especialment interessants amb joves amb una tendència a capficar-se en ells mateixos.

Consideracions pràctiques

Espais i/o recursos

- L'ajut entre iguals és una pràctica educativa que no resta ubicada en un espai únic. Pot concretar-se en pràctiques diferents com ara: pràctiques de mentoria, mediació de conflictes liderat pels joves; ajudants en diferents franges curriculars, entre d'altres. I per tant, és tracta de pràctiques que solen anar vinculades a una altra activitat formativa que estableix l'espai físic on hi té lloc.

- També depenent de l'activitat a què estigui vinculada els recursos a usar seran uns o altres. En els tallers, els recursos intermediaris de l'ajut entre iguals seran

les eines i materials especialitzats; en les llengües instrumentals, un text o una imatge i en una tutoria grupal podran ser fotografies personals dels nois.

Intervenció educativa

- L'educador és pot agafar a elements d'unió que es donin de manera natural entre dos joves per tal de formalitzar una relació d'ajut. Així, un interès o *hobbie* compartit, venir d'una mateixa escola o fer alguna activitat extraescolar junts pot ser un punt de partida per sistematitzar una relació d'acompanyament entre iguals.
- L'educador no és desentén de la relació que s'estableix entre un i altre sinó que resta pendent dels ajuts que puguin requerir, especialment a aquell qui ajuda. Cal assessorar-lo, acompanyar-lo i oferir-li espais perquè ell també pugui pensar-se en relació al seu propi procés.

- A més de la fórmula d'ajut entre iguals per parelles també poden posar-se en marxa grups d'ajut mútua en relació a algun tema que inquieti com pot ser el futur o l'àmbit de les relacions socioafectives.

PERTÀNYER A UN COL·LECTIU	**Vincular-se emocionalment a un grup / Establir relacions de cura i responsabilitat**
Regulació de la convivència	Comprometre's amb una normativa
	Valorar el diàleg com a eina útil
Festes	Participar d'un acte alegre
	Formar part d'una tradició compartida
Projectes cooperatius	Afrontar èxits i frustracions de manera conjunta
	Aprendre millor
Ajut entre iguals	Incorporar-se a la dinàmica del centre
	Estimular el creixement mutu

Quadre Resum. Pertànyer a un col·lectiu

.

11.4 Vincular-se a la comunitat

L'espai públic i la comunitat és el context en què les persones es desenvolupen com a ciutadanes, és allà on poden exercir la seva responsabilitat cívica i participar de l'activitat social. Tot i que el paper que s'ha donat a l'espai comú i a la convivència ha variat en els diferents moments de la història, l'opció majoritària dels governs democràtics ha estat entendre l'intercanvi i la participació a la comunitat com a factors beneficiosos i creadors d'un teixit social que enriqueix a cada ciutadà i a la societat en general. I, en els darrers anys, s'ha reivindicat que la dimensió política del ciutadà transcendeixi el dret a vot, les llibertats individuals i la capacitat de consum. S'ha entès que ser ciutadà també implica formar part d'agrupacions i veïnats que cerquin el bé comú. Ara bé, la millora en la cohesió i unió dins la comunitat també ha fet més palesa l'existència de col·lectius que queden al marge de l'activitat social dels barris i de la ciutat. I per tant, aquells al què no sempre se'ls reconeix com a ciutadans en una dimensió íntegre (Barber, 2000).

***

11.4.1 Necessitat a què atenen les pràctiques

Els joves que tenen relacions accidentades amb els instituts, sovint també n'han tingut amb la gent, els comerços i altres institucions del barri. Es tracta de nois i noies que han mirat de fer-se visibles a l'espai públic, però que sovint ho han fet amb formes que han resultat incòmodes a la resta del veïnat. La seva participació i presència a l'espai públic normalment ha quedat limitada a les places, els carrers, els descampats i els parcs propers a les seves cases. Tots aquestes espais han esdevingut els seus llocs de referència on trobar-se, on anar si faltaven a l'escola o, simplement, on passar el seu temps d'oci.

El cert és que les seves maneres d'estar i apropiar-se del carrer sovint han estat certament invasores, sense tenir en compte la resta de gent amb qui comparteixen allò que és comú. De fet, la manera més habitual de fer-se amb l'espai públic ha estat

marcar terreny amb una actitud desafiadora cap a la comunitat. Seure als respatllers del banc a fumar i escopir les closques de pipa al terra; posar música a tot volum en una plaça; moure's amb aires fatxendes i afrontar-se amb aquell qui posa límits al seu comportament al carrer són les maneres més habituals amb què els joves han ocupat i s'han fet seu l'espai.

Els motius pels quals els joves fan aquest ús de l'espai públic poden ser múltiples. En alguns casos és tracta d'adolescents que provenen de països en què l'espai públic és més important que el privat. De llocs on el ball, la guitarra i la presència al carrer és la manera de relacionar-se amb els veïns de la zona. I, per tant, busquen retrobar-se amb la comunitat amb les formes que han après. I, quan no té bona rebuda per part dels veïns, seguir optant per les maneres pròpies d'estar als llocs públics, passa a ser una manera de reivindicar la seva identitat. I fan d'alguns emplaçaments concrets del barri llocs que funcionen segons les seves normes.

També ens trobem amb joves que s'han sentit desprotegits per la societat i exclosos de molts cercles socials i institucions. D'alguna manera l'expansió que fan al carrer compensa el poc que han pogut desenvolupar-se en entitats i en altres espais privats. No han trobat institucions on sentir-se reconeguts i acollits per la seva manera de ser, fer i relacionar-se; on trobar resposta als seus interessos i inquietuds i on desenvolupar-se amb naturalitat. La conquesta del carrer, doncs, és expressió d'una cerca, d'una insatisfacció i d'un buit en relació a la comunitat. Per això, rere de tots aquests posats desafiants i a vegades invasius amb l'espai públic cal preguntar-se a qui han declarat la guerra aquests joves, o qui senten que els hi ha declarat a ells (Guerau i Trescents, 1986).

Els "nois del carrer[14]" passen a forjar-se una identitat col·lectiva constituïda per molts més elements que el fet de passar-se moltes hores a l'espai públic. La seva vestimenta sol basar-se amb l'estètica *hip hop*. Duen gorres, roba esportiva, alguns opten per pantalons ajustats i altres per indumentàries més amples, i també és comú que el seu cap llueixi algun tipus de rapat o cresta. Es fan veure i sentir perquè solen fer un ús col·lectiu de la música i, per tant, el seu avançament pels carrers queda acompanyat

[14] Els mateixos joves es referencien així mateixos com a "nois de carrer".

dels ritmes del *rap, el reggeaton i el dembow*. Els grafits a les parets solen ser mostres físiques i tangibles dels llocs pels quals han passat. També adopten unes maneres de parlar, expressar i relacionar-se molt concretes amb els seus iguals. Tot plegat fa que es constitueixin amb una cultura que els identifica (Wills, 1988).

Aquests rols establerts retroalimenten unes dinàmiques tenses entre ells i la població del barri. Els posats que mostren els adolescents són llegits com a desafiadors per part dels veïns, que solen dirigir-los mirades de recel i desconfiança i aquestes actituds no fan sinó incrementar el posat defensiu i amenaçador dels joves. El fet que la gent els miri malament, creui de cera o s'agafi la bossa amb més força en veure'ls els fa percebre's depreciats pel veïnat. Els adolescents, sentint-se poc acollits per la societat, es reafirmen en una actitud transgressora cap a la comunitat. I, el posat que adopten, sembla legitimar l'exclusió i la poca confiança que la ciutadania dóna a aquests nois. En definitiva, es tracta d'adolescents realment estigmatitzats que tenen poques oportunitats de relacionar-se i vincular-se amb la comunitat de manera positiva (Goffman, 2006).

En realitat és tracta de joves molt aïllats i desconnectats de la gent, la ciutat i les possibilitats que ofereix l'entorn. És difícil trobar-los a casals de joves, esplais o clubs de muntanyisme. Alguns s'han pogut incorporar a equips de futbol o basquet del barri i això els ha ofert una vinculació diferent i positiva amb joves de la seva edat. El cert és que a molts d'ells els agrada l'esport, la música, el ball i altres activitats lúdiques però poques vegades compten amb espais guiats i acompanyats on esplaiar-se i participar d'activitats socials.

Majoritàriament, la seva connexió, relació i interacció amb les entitats de la comunitat sol ser mínima i, en molts casos, es basa en l'assistència que reben per part dels serveis socials. Això els posa en una situació molt limitada sobre el que pot ser la seva relació amb el barri i la comunitat. Els reforça el rol de víctimes, de vulnerables, de indefensos. Els situa en qualitat de persones que reben, que cal protegir, i els treu la oportunitat de participar de manera proactiva cap a la comunitat, de mostrar les seves fortaleses, de sumar-se i contribuir a les activitats, entitats i projectes comunitaris.

La idea de les pràctiques de vinculació amb la comunitat doncs, és posar els joves en situació de participar de la vida pública de manera positiva. Es tracta d'implicar-los en activitats i reptes socials que els visibilitzin com a ciutadans actius. Això passa per convidar-los a sumar-se a les pràctiques veïnals, a implicar-se a les temàtiques que incumbeixen al barri i, també, per demanar-los ajut, tot reconeixent la capacitat que tenen per aportar coses valuoses al veïnat (Martín, Puig i Gijón, 2017).

11.4.2 Finalitats educatives

Involucrar-se a la vida pública

Involucrar-se a la vida pública esdevé un horitzó essencial de cara a reconèixer la dimensió ciutadana dels joves que solen estar exclosos de l'activitat social del barri. Es tracta d'entendre que la persona, com a subjecte social i polític, resta incomplerta sense implicar-la a nivell comunitari. Que el fet d'involucrar-se en les necessitats que pateix la societat, de participar en esdeveniments del veïnat, de gaudir de propostes culturals i de prendre partit en qüestions que afecten a tots els membres que comparteixen una ubicació geogràfica concreta els reconeix com a subjectes polítics (Novella et al., 2014).

Quan parlem de vida pública no ens referim a l'espai col·lectiu que compartim amb aquelles persones amb qui interaccionem quotidianament, sinó a una idea molt més amplia que inclou individus que potser no coneixem; ciutadans de diferents edats i generacions; entitats culturals i moviments socials. La vida pública implica quelcom més extens que ens vincula amb persones amb qui potser no ens connecten ni gustos, ni aficions, ni moment vital, ni edat però amb qui es poden arribar a compartir finalitats (Tönnies, 1947).

Ens referim doncs, a una participació en allò comú que hi ha entre l'estat i els individus particulars; entre les entitats, les places, els comerços, el mercat i els ciutadans. La implicació en allò públic sol concretar-se en activitats i reptes cívics que conviden i apleguen a les persones en qualitat de ciutadanes i que les fan participar de quelcom compartit. I per tant, té com a conseqüència la creació d'una xarxa de relacions i

interrelacions que visibilitza i dignifica tot reconeixent una persona com a ciutadana activa i membre de la societat (Puig, Batlle i Bosch, 2006).

La vida pública implica un espai que és de tots i totes, un lloc de confluència de persones, d'intercanvi d'idees, un punt de trobada, de generació d'oci i cultura, un espai de pas, un lloc on poder estar sol o acompanyat, on anar a demanar informació, on gaudir d'un servei, on aportar quelcom personal, on destinar esforços i on beneficiar-se dels esforços dels altres. I per això, cal vetllar per tal que ningú en quedi exclòs (Giner, 2013).

Incorporar-se a la vida pública, doncs, implica molt més que "ocupar" l'espai comunitari i que establir relacions interpersonals amb veïns. Inclou també establir relacions legals, institucionals, contractuals, comunicatives en les quals es posa el subjecte en la situació i condició de ciutadà actiu. En definitiva, participar en activitats comunes enforteix els llaços del subjecte amb la comunitat. Suposa també una visibilització dels subjectes com a mereixedors de drets i també com a reconeixedors de la seva responsabilitat cívica amb l'entorn (Ballester, Caride, Melendro i Montserrat, 2016).

Les festes veïnals, participar d'un acte comunitari, anar al mercat, fer un servei, veure una exposició i conèixer la cultura i les diferents parts del barri són tipus d'activitats que fan que els subjectes formin part d'un entramat de relacions comunitàries, que s'involucrin en xarxes d'intercanvi generades per la ciutadania que l'ajuden a veure's en una visió igualitària amb la resta de la societat.

Si els ciutadans i ciutadanes formen part d'aquest entramat de relacions entre entitats, carrers i places també hi seran per garantir-ne el seu bon ús i la seva conservació. Participar i involucrar-se a la vida pública d'una ciutat o barri fa percebre els espais com a comuns. Ajuda a entendre la propietat compartida de la ciutat, a sentir-se seu l'espai i a entendre que també és d'altres. Un cop el subjecte s'ha vist reconegut en l'espai i en la vida pública, entén que allò és de tots i es fa conscient de la responsabilitat que té sobre allò comú. És llavors quan els llocs públics esdevenen escenaris significatius on compartir i on exercir els drets i deures (Escarp, 2013).

Al cap i a la fi és tracta de donar als joves un missatge de ciutadania vinculat a la cosa comuna i pública. De desconstruir el concepte de ciutadà que s'aïlla amb el seus similars i es manté apartat amb la seva família i amics tot formant una petita societat en què no hi ha interaccions amb gent diversa, per passar a la idea d'un ciutadà que participa i es beneficia de la riquesa que es genera quan s'estableixen intercanvis dins els diferents col·lectius que conformen la comunitat (Toqueville, 2002).

Potenciar comportaments prosocials

A més de visibilitzar i reconèixer els joves en qualitat de ciutadans actius i participatius en la vida pública, les pràctiques de vinculació a la comunitat busquen que els joves posin en marxa comportaments positius cap a la societat. És a dir, se'ls posa en situacions per tal que actuïn de manera constructiva envers el conjunt de la comunitat. I per tant, no és tracta de vincular-se a la comunitat només per gaudir de les activitats i serveis que ofereixi el barri i la ciutat en general, sinó d'assumir la responsabilitat cívica en què ells també esdevenen importants perquè la comunitat funcioni de manera exitosa (Gijón, 2013).

Per comportaments prosocials entenem "aquelles conductes que, sense la cerca de recompenses externes, afavoreixen a altres persones, grups o metes socials". Quan s'adopten aquest tipus de comportaments es busca que un tercer obtingui un guany específic. I per això, es tracta d'actuacions que augmenten la possibilitat de generar una reciprocitat positiva, de qualitat i solidària en les relacions interpersonals o socials que s'estableixen en una comunitat (Roche i Sol, 1991, p. 13).

Les conductes pro socials inclouen un ampli ventalls d'accions i actituds que sempre impliquen cert benefici per alguna persona o col·lectiu. Així, realitzar un servei, compartir alguna cosa, però també dirigir-se amablement a algú, adoptar una presència facilitadora dins a un espai públic que afavoreixi un clima de benestar i pau són diferents exemples de conductes en pro de la societat.

Activar comportaments prosocials en joves que justament han estat titllats de "antisocials" té una important força a l'hora de desfer estigmes i reconstruir llaços amb la comunitat. Quan aquests joves són visibilitzats amb una actitud positiva en una exposició, treballant conjuntament amb els veïns per a la replantació d'un hort,

deixant seure a algú gran al metro, recollint un paper que se'ls ha caigut, disculpant-se per haver donat un cop a algú o realitzant tasques per a les escoles d'infants i pàrvuls s'obren vies directes a redescobrir una població que normalment desperta desconfiança.

L'experiència també és forçament sacsejadora per a joves que trenquen amb les dinàmiques amb què estan acostumats a relacionar-se i que es veuen en actituds i posicions de contribuir i posar les coses fàcils als veïns tot buscant l'entesa mútua i contemplant el bé i la necessitat de l'altre.

A més, s'ha demostrat que la posada en marxa d'actituds prosocials no només té beneficis per a la persona que rep, sinó que a també per a la persona que desenvolupa les actituds de cura, respecte i servei cap a la comunitat tot proporcionant-li un sentiment de gratificació. Per tant, parlem de joves que no només es visualitzen amb un rol completament diferent al que estat acostumats a adoptar, sinó que a més, perceben satisfacció en fer i adoptar actituds en bé de la societat. Es tracta d'un benestar relacionat amb el fet de sentir-se útil, de produir felicitat en els altres, de copsar agraïment pel que s'ha fet i de percebre que es fan coses importants i significatives per a la comunitat (Roche i Sol, 1998).

Aquestes pràctiques, doncs, busquen activar i connectar els joves amb una dimensió que forma part de l'antropologia de la persona humana: la tendència de ser altruista i ajudar els altres. Es vol potenciar aquella part que també forma part d'aquests adolescents però que no han tingut l'oportunitat d'activar i desenvolupar amb prou força. Aquestes pràctiques són una invitació descarada a l'activació d'actituds de cura i fraternitat tot buscant una experiència de servei i responsabilitat envers la comunitat (Batlle, 2009).

Quan incorporem els joves en activitats en què fan coses per als altres, canvien radicalment els seus rols transgressors. I, nois que feien *grafits* a les parets del barri, vigilen que ningú embruti la paret de l'institut que ells mateixos han pintat perquè quedi bonica; adolescents que jugaven a pilota a la plaça amb descura, protegeixen al pàrvul amb qui prèviament han jugat a l'escola; i descobrim a nois que mai participaven en esdeveniments del barri que van a veure una exposició d'objectes

organitzada pel ferreter del barri, amb qui s'han fet amics. Tot plegat constitueixen experiències de reconeixement com a ciutadans que sumen i contribueixen a que els joves generin vincles positius amb la societat.

Implicar-los en actituds prosocials vol dir permetre'ls deixar una petjada en positiu, oferir-los maneres de generar un intercanvi bo entre ells i l'entorn i mostrar-los que, dins la comunitat, també hi ha un espai per a ells. És tracta d'invitar-los a una experiència de participació, contribució i aportació fent que disminueixi la seva necessitat d'expressar-se i moure's amb actituds transgressores per fer-se un lloc entre el veïnat. D'acompanyar-los i facilitar-los l'entrada a la comunitat mitjançant activitats que els siguin beneficioses tant per a ells mateixos com per als ciutadans amb qui conviuen.

Activar comportaments prosocials amb joves que han estat etiquetats de gamberros i transgressors redueix la violència, promou la reciprocitat positiva i solidària en les relacions interpersonals; suposa la valorització i atribució positiva – tant cap a ells, com dels joves envers altres col·lectius-; incrementa l'autoestima dels adolescents implicats, alimenta l'empatia interpersonal, augmenta la flexibilitat i tolerància i redueix els dogmatismes, estimula les actituds i habilitats per a la comunicació i reforça l'autocontrol davant la tendència de domini sobre els altres (Laboratorio de Investigación Social Aplicada, 2007-2008; Martín, 2014).

11.4.3 Subcategories

Descoberta de l'entorn

Definició

Activitats educatives que impliquen la sortida del centre educatiu per conèixer, implicar-se, gaudir i aprofitar els diferents recursos, serveis i espais que ofereix la comunitat. És tracta que els joves s'obrin a les possibilitats d'enriquiment que els poden suposar les associacions, els centres culturals, les zones de lleure o les activitats que s'organitzen a nivell local.

La idea és que els nois i noies puguin generar connexions amb el barri tot participant d'activitats i coneixent veïns, comerciants i entitats. I per tant, suposa una experiència

d'integració al teixit social i cultural al qual podran accedir per donar resposta a necessitats formatives, lúdiques, socials. A més, connectar amb diferents espais els permet ampliar els seus cercles d'interacció habitual, tot possibilitant un major enriquiment cultural i una obertura de mires i possibilitats.

Aquestes pràctiques educatives parteixen de la base que la tasca feta portes endins de l'entitat educativa resta incomplerta. I que si cal integrar els joves a la societat, cal fer-ho comptant amb el barri i amb tots els seus agents, també amb aquells amb qui els joves han estat en conflicte. La idea és que només des d'un treball per reconciliar i apropar els joves a l'entorn s'estarà fent una feina perquè puguin integrar-se a la comunitat.

Objectius

Conèixer i gaudir de les oportunitats de l'entorn

Les pràctiques de descoberta de l'entorn acompanyen els joves a conèixer les oportunitats que els ofereix un medi al que no sempre han tingut accés. Es tracta de transcendir les seves zones de pas i estada habituals per obrir-se a espais que, ja siguin propers o llunyans, desconeixen.

Saber on recórrer per demanar informació, aprendre a apreciar els llocs culturals, tenir accés a recintes esportius o participar en activitats lúdiques al barri o a la ciutat obre els horitzons als joves i suposa una experiència d'apertura i enriquiment personal. En definitiva, es tracta de descobrir l'entorn com un espai on potenciar i estimular els interessos i aptituds de cada jove. La idea és que si els adolescents coneixen bé el barri i la ciutat podran aprofitar les eines culturals, lúdiques i socials que tenen al seu abast.

En realitat és tracta de pràctiques que realitzen una funció compensatòria en relació a les poques oportunitats que els adolescents han tingut des dels seus petits nuclis d'accedir a diferents recursos, entitats i activitats. D'un impuls a l'exterior que, a nivell familiar, difícilment els podran donar.

A més, conèixer i tenir accés a les possibilitats que els ofereix l'entorn els ajuda a apreciar i estimar-lo. Quan els joves senten que poden beneficiar-se i interactuar en

espais que els enriqueixen personalment veuen l'entorn com una oportunitat i no com una amenaça. L'estimen, se'n senten orgullosos i, de retruc, se'ls desperten actituds de cura i protecció cap a la ciutat.

Ampliar els propis horitzons

Els joves en contextos d'exclusió social solen desenvolupar-se en nuclis extremadament reduïts. Les activitats professionals o d'oci que fan i les relacions que estableixen solen establir-se juntament amb els seus similars, que normalment també es troben en situacions de marginació. Això sovint implica que segueixin uns itineraris de vida extremadament pautats i limitats a allò que han vist.

Les pràctiques de descoberta de l'entorn busquen ampliar els seus horitzons tot oferint-los la possibilitat de moure's i relacionar-se en altres ambients i d'iniciar-se en activitats i relacions personals diferents que els ajudin a obrir les mires i transcendir els límits marcats pels seus nuclis de convivència més propers.

La possibilitat d'interactuar amb persones i joves amb altres aspiracions i maneres de fer i de participar d'activitats diferents a les que estan acostumats els ajuda a entrenar-se en habilitats socials, lingüístiques i culturals i amplia el seu marge de llibertat sobre la pròpia vida. Conèixer altres maneres de fer apodera els joves per plantejar i replantejar-se en què volen invertir el seu temps lliure, i en general, la seva vida.

A més, la participació naturalitzada amb ciutadans de diferents nuclis de la societat ajuda a desdibuixar estigmes i a que els nois se sentin més a prop i pertanyents a la ciutat, i no només a la seva petita comunitat.

Consideracions pràctiques

Recursos i/o espais:

- Les pràctiques es desenvolupen en espais que es troben fora del edifici educatiu. Es duen a terme en diferents recursos culturals o d'oci ja siguin del barri, la ciutat o d'altres poblacions. Alguns exemples: museus o sales on hi hagi exposicions; recintes esportius on puguin participar de partits i jocs amb altres

persones; places històriques o amb una rellevància cultural o popular; carrers o zones de celebració comunitària; comerços típics; i associacions que tinguin una importància en el barri o zona.

Intervenció educativa:

- L'educador té un rol de mediador entre el jove i els recursos de la zona. La proposta d'activitat que realitza és un mitjà per vincular a l'adolescent amb les diferents possibilitats que li ofereix el barri.

- És tracta d'espais privilegiats per treballar la posada en pràctica d'habilitats socials. La diversitat en relació a les persones amb què s'interacciona, els tipus d'espais visitats i les formalitats i registres que demanen els diversos escenaris posa els joves en contextos variats en els quals s'han de desenvolupar. Generar espais en què entrenar les habilitats socials necessàries per moure's per diferents llocs farà sentir més segurs als joves a l'hora d'obrir-se a nous cercles.

- Cal tenir present que en contacte amb espais on els joves no estan acostumats a moure's, poden sorgir conflictes. Ara bé, qualsevol situació accidentada ha de ser vista com una oportunitat per treballar la relació i la presència dels joves en diferents cercles socials. Evitar situacions d'interacció per defugir el conflicte fa que els nois persisteixin en les dinàmiques generades amb el veïnat.

- Es poden aprofitar interessos i motivacions dels joves per tal de vincular-los i descobrir-los altres possibilitats de l'entorn. Per exemple: jugar un partit de futbol és una oportunitat per conèixer altres joves i altres poblacions; donar una volta per botigues del centre, una ocasió per conèixer elements emblemàtics de la ciutat.

Aprenentatge Servei[15]

Definició

Pràctica que busca que els nois i noies s'impliquin en la millora d'una situació social del seu entorn tot realitzant un servei a través del qual adquiriran aprenentatges de conceptes, procediments i valors. Així, s'estableix una interrelació entre joves i comunitat enriquidora per a les dues parts. Els nois aprenen més perquè allò que fan és real, útil i esperat per algú i la comunitat es beneficia de l'acció i els aprenentatges dels adolescents.

Parlem d'una activitat pedagògica especialment valuosa per a col·lectius que estan en situacions de vulnerabilitat i desconnexió envers la societat. L'ApS parteix d'un punt de partida molt particular: demanar ajut els joves. Això els situa amb el rol de ciutadans actius amb la capacitat per fer una aportació útil a la societat. És per això que l'experiència pot tenir un fort impacte en la identitat i la imatge dels propis joves.

Tot i que la necessitat o repte cívic, el servei i els aprenentatges són tres pilars essencials d'aquesta pràctica, cal vetllar per fer presents altres elements que faran treure el màxim profit de la pràctica pedagògica: la reflexió sobre el procés realitzat; la participació i el protagonisme dels joves; la cooperació entre iguals; i els espais de reconeixement per visibilitzar i donar valor a la feina feta.

Objectius

Adquirir responsabilitat cívica

Implicar a joves amb la millora de necessitats i situacions socials els dóna un missatge clar: els fa responsables d'allò que passa al seu entorn. Les pràctiques aposten fer que els joves se sentin compromesos amb les realitats que els envolten i que es vegin capaços de dur a terme accions i adoptar actituds que ajudin a millorar-les.

[15] Aquest apartat s'ha nodrit de les investigacions fetes pel GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) recollides en les següents publicacions de Puig, J.M (coord.) (2009,2015); Martín (2012, 2014, 2016); Martín, Puig i Gijón (2017) i Gijón (2013).

Per tant, convida a transformar la imatge que els joves tenen de l'entorn. El barri no és un lloc on fer i desfer segons el propi gust sinó un espai que requereix d'una acció cívica i responsable. Mitjançant un servei a la comunitat els joves intervenen a la comunitat per millorar-la. Així, l'experiència de deixar petjada en la pròpia població transmet un missatge als adolescents: l'entorn, en part, és fruit de la seva acció. Un missatge que dóna, al mateix nivell, responsabilitat i capacitat d'apoderament als joves.

Adoptar el rol de ciutadans responsables fa que els nois se sentin capaços, apoderats i orgullosos de si mateixos. I a la vegada també els fa desenvolupar actituds de responsabilitat cap a l'entorn i la societat en general. Quan els joves s'han preocupat i ocupat per rehabilitar un edifici, per plantar un hort, per senyalitzar un itinerari natural o perquè els pàrvuls tinguin un lloc on jugar se senten satisfets i responsables de la preservació d'espais i llocs que adquireixen un sentit especial. En definitiva, l'experiència d'intervenir positivament en la comunitat els fa desenvolupar una actitud responsabilitat cívica cap a la societat.

Copsar la pròpia dimensió altruista

Si abans dèiem que l'ApS activa els joves com a ciutadans actius i responsables del seu entorn, ara volem remarcar que la metodologia reconeix els joves com a capaços de donar i fer coses pels altres. L'aprenentatge servei implica els joves en relacions d'ajut, donació i cura cap a col·lectius diferents de la societat. No és tracta d'una activitat d'intercanvi de favors amb iguals, ni de prestar ajut a una amistat, sinó que suposa una activitat altruista en què els nois destinen temps i esforç per satisfer altres persones que normalment no coneixen.

Demanar ajut als joves fa que connectin amb la seva dimensió altruista i capacitat de ser generosos amb els altres. A més quan se'ls posa en situació de donar-se a col·lectius diferents, els joves empatitzen amb altres realitats i augmenten el seus llindars de tolerància i respecte cap a persones diferents a ells o amb algun tret que els fa més vulnerables. Així, el contacte directe amb un petit, amb un avi o amb una

persona que té alguna discapacitat els ajuda a tenir més paciència, a reconèixer-los la seva dignitat i a tractar-los amb respecte quan se'ls troben pel carrer.

L'experiència de donació gratuïta pot ser altament sacsejadora per a joves que més aviat estan acostumats a posar les coses complicades als altres. És tracta d'una vivència que és interpel·lant, no només en el moment de realitzar-la, sinó també en relació a les seves opcions de vida. Posar en marxa actituds solidàries els planteja dicotomies en relació a quin tipus de comportament volen adoptar en el seu dia a dia. I, per tant, d'alguna manera, podem dir que l'ApS els ajuda a optar a ser persones més bones i solidàries.

Consideracions pràctiques

Recursos i/o espais

És tracta d'una activitat que sempre implica trepitjar, com a mínim, un espai diferent al de l'entitat educativa: el lloc on es fa el servei. Exemples: la classe de pàrvuls, el pati d'una escola, la plaça del poble, un habitat natural o una residència d'avis.

Els joves poden realitzar diferents tipus de serveis que condicionaran el tipus d'espai on realitzar les accions de servei. Alguns requeriran d'un contacte cara a cara constant amb una població específica i altres estaran més encarats a fer accions al barri, carrer o a l'entorn natural. Algunes tipologies de servei són: ajut pròxim, relació intergeneracional, preservació del medi ambient, participació ciutadana, conservació del patrimoni cultural i acompanyament a la formació.

Es essencial fer visites freqüents a les entitats amb què es treballa. És tracta d'una manera de garantir que el servei s'adapta a les necessitats de la institució, que els joves prenguin consciència del component de projecció social que té l'activitat que realitzen i que interaccionin de tu a tu amb el destinatari del servei.

Intervenció educativa

Les fases principals a l'hora d'engegar un projecte d'Aprenentatge Servei són:

1. Contacte amb la realitat i detecció d'una necessitat. Els nois i noies fan un procés per detectar les necessitats de l'entorn. La fase pot estar més o menys pautada. Algunes activitats per guiar la fase són: descoberta pel barri per detectar necessitat; visitar entitats per sensibilitzar-se en relació una realitat; parlar amb població afectada per alguna realitat o problema; llegir noticies sobre problemàtiques socials, entre d'altres. Sigui com sigui, la fase ha de finalitzar amb la concreció d'una necessitat que mobilitzarà els joves a dur a terme un servei. En la mesura del possible caldrà suscitar una trobada amb el rostre d'aquell qui es beneficiarà del servei dels joves.
2. Preparació del Servei. En funció de les necessitats detectades els joves preparen el servei a fer. Algunes activitats adients en aquest moment són: buscar i elaborar informació, dissenyar un producte o parlar amb experts. En definitiva tenen a veure amb aprendre continguts i procediments per fer un servei de qualitat a l'entitat.
3. Realització del servei. Pot concretar-se en: l'elaboració d'un producte útil, la mobilització d'una campanya de sensibilització, la dinamització d'activitats per a un sector de la població, la millora d'un espai, entre d'altres.
4. Comunicació dels resultats i celebració. Moment en què els joves mostren i comuniquen el resultat de la feina feta al destinatari del servei o a la institució amb qui han col·laborat. És important generar un espai en què visibilitzar l'aportació que els adolescents han fet i també per celebrar i agrair als joves.
5. Reflexionar sobre el procés fet. Tot i que la reflexió ha de ser un dinamisme transversal a tot el procés del projecte, en el desenllaç del projecte és important dedicar-hi especial temps i esforç per tal que els joves puguin prendre consciència de l'experiència viscuda.

Algunes qüestions a les que paga la pena prestar especial atenció de cara a vetllar per la qualitat de la pràctica són:

- Els educadors han de mesurar la dificultat del repte. Cal trobar l'equilibri entre un repte que sigui prou complex com per connectar-lo amb aprenentatges rellevants per als joves, a la vegada que es garanteix que es assequible per tal que els nois puguin tenir un alt protagonisme al llarg de tot el procés i també una experiència d'èxit. Un equilibrat nivell de dificultat també és clau per garantir la motivació dels adolescents.
- Cal garantir moments per a la reflexió. Per evitar un continuo activisme que no permeti que els joves interioritzin l'experiència que tenen cal programar espais i moments per pensar i dialogar sobre allò que passa al llarg del projecte. És tracta d'una experiència que pot ser realment sacsejadora, i per tant, calen moments per deixar reposar allò que succeeix i també allò que els succeeix. Alguns elements i activitats que faciliten la reflexió: una actitud del educador que acompanyi el procés de cada jove; registrar amb fotografies l'experiència per poder recuperar moments dels procés viscut; generar espais en què els joves comparteixin: sentiments que han tingut, aprenentatges fets, límits amb què s'han trobat o qualitats de si mateixos que han percebut.
- És important assegurar el contacte directe amb el destinatari del servei. Posar rostre al destinatari del servei ajuda als joves a prendre consciència del valor que té allò que faran, de sensibilitzar-se amb la població per la qual treballen, de fer una feina més adaptada a les necessitats i de percebre reconeixement directe per allò que fan. Hi ha col·lectius que, per la seva posició de vulnerabilitat, interpel·len especialment als joves: els infants, els avis i els col·lectius amb alguna discapacitat.

VINCULAR-SE A LA COMUNITAT	**Involucrar-se a la vida pública / Activar comportaments pro socials**
Descoberta de l'entorn	Conèixer i gaudir de les oportunitats de l'entorn
	Ampliar els propis horitzons
Aprenentatge Servei	Adquirir responsabilitat cívica
	Copsar la pròpia dimensió altruista

Quadre resum: Vincular-se a la comunitat

11.5 Reconciliar-se amb la cultura

La cultura constitueix el conjunt de coneixements, idees, tradicions i costums que caracteritzen un poble, una classe social, una època o una comunitat. Cada generació d'individus de qualsevol societat, hereta, a més dels seus gens, els productes de la història cultural, que inclouen eines i metodologies per resoldre problemes. El llenguatge i el càlcul matemàtic han estat dues aportacions molt rellevants de les quals ha begut la societat. I tot i que l'índex d'analfabetisme ha baixat notablement, encara hi ha població en el si de les societats occidentals amb uns nivells molt baixos en aquestes àrees i, conseqüentment, amb un accés molt limitat a altres recursos i elements culturals de la comunitat. Un índex de pobresa cultural implica una exposició a ser enganyat o manipulat, a deixar-se influir pels prejudicis, a no poder accedir a la informació que necessites en un moment determinat, a limitar-se en els punts de vista i a no comprendre la globalitat d'allò que succeeix al món. Per això, en col·lectius que han tingut problemes amb una de les institucions d'accés a la cultura més rellevant, cal assegurar formes d'apropament a la formació, al llenguatge, als coneixements, la paraula, la lògica, el càlcul i amb tots aquells elements que els apoderin i els permetin una participació més conscient i possibilitadora a la societat.

11.5.1 Necessitat a què atenen les pràctiques

Si bé diem que els joves que són derivats a les Unitats d'Escolarització Compartida, no ho fan exclusivament per problemes d'aprenentatge, també és cert que ens trobem amb adolescents que tenen uns nivells de competències i cultura general molt pobres que els pot limitar considerablement la seva presència i interacció en cercles socials que transcendeixin els seus nuclis de convivència habituals.

Les seves habilitats i ganes d'aprendre en els tallers contrasten amb una alta inseguretat i negativa cap a l'àmbit de la lectura, l'escriptura, els números, el raonament i, sobretot, per tot allò que tingui a veure amb pensar i considerar elements abstractes. Mentre que poden parlar de situacions, objectes i exemples concrets, es perden quan s'introdueixen variables sobre aspectes i realitats que ells no

veuen directament. I per tant, els costa manejar-se amb tot allò que tingui a veure amb l'abstracció. Això els deixa en situacions de molta vulnerabilitat en competències i destreses necessàries pel dia a dia: els càlculs de diners ràpids i mentals; nomenclatures com desenes o quilograms, adaptar els registres de comunicació en funció del context o expressar-se de manera coherent en un text ben articulat són alguns exemples de procediments en els quals els nois no es manegen amb fluïdesa.

Dins els aprenentatges bàsics que han estat frustrats, un dels àmbits culturals que ha quedat més afectat ha estat el llenguatge. A les seves famílies els nois i noies han adquirit un llenguatge bàsic, poc ric en vocabulari i basat en un registre extremadament informal, a vegades proper al que entenem com un argot, que és poc extrapolable a altres situacions i escenaris socials. A més, quan es tracta de joves que han crescut en famílies on es parla altres llengües, aquesta dificultat queda evidentment accentuada. Ens trobem, doncs, davant adolescents que no compten amb el codi lingüístic bàsic per accedir a altres tipus d'aprenentatges (Martí, 1972).

El fet és que els joves no només tenen un problema de llengua. Tot i haver estat escolaritzats surten dels instituts amb un nivell de coneixements i competències molt baix, més proper als nivells superiors de primària que amb l'etapa de secundària. Són joves que ja des d'infants han anat acumulant endarreriments a nivell escolar. Han seguit fins on han pogut i, quan s'han vist sobrepassats amb allò que demanava l'escola, simplement, han quedat desconnectats del procés d'aprenentatge (Mena, Enguita i Riviére, 2010).

A Primària, se n'han anat sortint amb algunes dificultats. Els indicadors que ho han posat de manifest han estat: les baixes notes, certa dispersió a la classe o la repetició de curs. Però, quan arriben a Secundària, la distància entre allò que eren capaços de fer i allò que se'ls demanava ha anat creixent a un ritme trepidant. Al currículum ha començat a prendre protagonisme l'abstracció i, els joves, no han assentat una base de coneixements i aprenentatges prou sòlida que els permeti assolir aquest repte.

Aquesta dificultat i descompensació entre el nivell i ritme d'aprenentatge que duen i el que els demana va retroalimentant una dinàmica de poc interès per allò que fan.

L'abisme entre allò que se'ls demana i allò que són capaços de fer és tant gran que es genera una desmotivació i rebuig per tot allò que té a veure amb aprendre.

A més, també perceben una diferència considerable entre allò que protagonitza l'escola i allò rellevant a les seves vides. Senten que l'escola representa un món totalment diferent al real. Per una banda, està la institució escolar, on es dóna valor a tot allò hipotètic i on es gasten esforços mirant de resoldre problemàtiques que els nois mai es troben en el seu dia a dia. Per altra banda està la vida real, on els nois fan coses reals, tangibles i emocionants al carrer, a les places i amb els seus.

Aquesta concepció no és individual, sinó que sol ser conformada i recolzada per un nucli d'iguals que ha tingut la mateixa vivència i, a vegades, també pels seus entorns familiars, on es dóna més valor al treball que a l'estudi i on a vegades queda qüestionada la utilitat d'allò que es fa a la institució escolar. Es tracta d'adolescents que creixen i se socialitzen en entorns que donen valor a coses molt diferents a les de l'escola. I, tot i que es pugui qüestionar el valor d'uns bens culturals o d'uns altres, la realitat és que, no dominar procediments essencials com són la llengua i les matemàtiques en una societat que se serveix d'aquests dos llenguatges els deixa en una posició molt vulnerable i, per suposat, de menys oportunitats per prendre partit en la vida cultural i comunitària (Wills, 1988).

El baix i limitat assentament que els nois han fet dels coneixements, lligat a una vivència molt poc significa d'allò que es fa l'escola contribueix a què els joves arribin a la conclusió que l'aprenentatge no està fet per a ells. Se senten incapaços, desinteressats però, a més, comencen a veure els coneixements i la cultura com alguna cosa inútil que no els ajuda a les seves vides i que només els porta problemes. La institució escolar passa a percebre's com quelcom avorrit, com alguna cosa que genera reptes massa grans i sobretot, com un espai que té molt poc sentit a les seves vides.

Els nois, fatigats de que els posin en reptes inassequibles, avorrits i buits de sentit per a ells, opten per no anar classe o per transgredir constantment la norma. Molts cops la institució escolar pacta amb una presència passiva d'aquests alumnes a l'aula, i també amb el fet que passin moltes hores als passadissos. Tot plegat potencia el seu desarrelament amb un procés d'aprenentatge i els nois decideixen dir prou a tot allò

que té a veure amb els aprenentatges acadèmics. Han agafat mania, por i ràbia al full en blanc, a les redaccions i als problemes matemàtics.

Finalment els joves assumeixen una actitud de rebuig i tancament per tot allò que tingui a veure amb pensar, llegir i escriure. I, tot i que els adolescents senten vergonya pels baixos nivells acadèmics, com a mecanismes defensius solen adoptar una actitud de burla i infravaloració de la cultura i dels coneixements, tatxant-los com quelcom avorrit i inútil que no els aporta res i fent riota d'aquells a qui se'ls donin bé aquestes àrees. Els nois diuen no a l'aprenentatge, tancant-se les portes a una de les vies més directes a l'apoderament i el seu creixement intel·lectual (Martín, 2008).

Les pràctiques que presentem a continuació busquen, doncs, reconciliar els nois i noies amb la cultura i l'aprenentatge. Cerquen que els adolescents recuperin aprenentatges imprescindibles per a moure's en entorns normalitzats i que es reconciliïn amb la idea i l'interès per aprendre. Les finalitats d'aquestes pràctiques és posar els nois en situació d'exercitar el seu pensament, tot engegant i suscitat l'activitat mental que han decidit abandonar; la segona finalitat principal d'aquestes pràctiques és que els nois es redescobreixin interessats per la cultura i l'aprenentatge, despertar-los la curiositat i educant-los la mirada per sensibilitzar-los en relació al món en què viuen.

11.5.2 Finalitats educatives

Exercitar el pensament

Parlem de nois que, amb catorze i setze anys, tenen serioses dificultats per posar en pràctica coneixements bàsics i necessaris per al seu dia a dia. S'han anat desconnectat de l'escola en un moment clau per desenvolupar i exercitar el pensament. I per tant, recuperar els processos d'aprenentatge d'aquestes joves i posar-los en situació perquè entrenin processos cognitius esdevé imprescindible per tal que els adolescents tinguin eines per abordar problemàtiques diverses amb què es podran trobar quotidianament.

Aquestes pràctiques parteixen de la idea que no només cal entrenar procediments que tenen a veure amb allò físic i manual sinó que també cal exercitar els processos que ens permeten pensar, plantejar-nos alternatives, avançar hipòtesis, contemplar

diferents variables, entrellaçar frases de manera coherent, respondre a interrogants abstractes, manejar-nos amb informació teòrica i arribar a conclusions lògiques.

La pràctica se sustenta en la premissa desenvolupada per alguns psicòlegs cognitius: les persones desenvolupem la nostra intel·ligència en relació a situacions problemàtiques que ens posen en una situació de conflicte cognitiu, tot obligant-nos a desplegar estratègies i mecanismes per a la seva resolució. I de fet, aquestes concepcions d'aprenentatge estan vinculades a la idea que la intel·ligència és allò que ens permet ser resolutius davant dels reptes, interrogants i problemes que se'ns plantegen (Vigotsky, 1979).

Si bé encarar els conflictes té a veure amb posar en marxa l'activitat mental de manera individual o col·lectiva, per tal de poder activar-la amb el màxim de potencialitat, cal manejar aquells instruments d'herència sociocultural que ens permeten accedir a raonaments i pensaments de més complexitat. Parlem del domini de dos instruments essencials: el llenguatge i el càlcul.

Així, exercitar el pensament consisteix a afrontar-se a situacions conflictives, la resposta dels quals requereix posar en pràctica procediments tals com operacions aritmètiques o el llenguatge escrit. Té a veure amb enllaçar proposicions entre si per donar suport o justificar una idea ja sigui amb llenguatge verbal o matemàtic. Dit en altres paraules, amb arribar a conclusions a través d'un raonament lògic.

Posar-nos davant d'interrogants i mirar de donar-hi resposta mitjançant aquest tipus d'activitat regularment fa que anem adquirint eines per tal concloure amb respostes planificades i argumentades. I per tant, ens dóna accés a competències com ara: raonar i justificar afirmacions, desenvolupar càlculs i manejar variables abstractes.

Dominar aquest tipus de procediments, que a nivell cultural estan molt estesos, ens permet poder fer ús dels coneixements i posar-los al nostre servei per donar resposta un problema que, tot i que se'ns presenti de manera singular a nosaltres, pugui encarar-se amb elements que han estat útils per la resta de la humanitat. Es tracta, doncs, de dominar i manejar instruments que mediatitzen la nostra activitat

intel·lectual i gràcies als quals podem reflexionar, planificar, organitzar-nos, repartir, entendre, entre d'altres (Rogoff, 1993).

La idea d'aquestes pràctiques, doncs, és acompanyar els joves en la posada en marxa de processos cognitius que els permetin guiar la seva acció de manera intel·ligent. Ajudar-los a posar en marxa els mecanismes amb què compten per poder implicar-se en la resolució de problemes de manera exitosa i atendre als reptes i metes de la vida. El domini de procediments que permetin la planificació, la categorització, el càlcul, la seqüenciació i la organització jeràrquica els apodera i els dóna recursos per desenvolupar-se en contextos socials i laborals diversos, tot tenint més recursos per afrontar les situacions que se'ls plantegin sota els criteris de la racionalitat.

D'alguna manera, és tracta de posar els joves a l'alçada de les regles del joc amb què es mou la societat per tal que puguin comunicar-se, expressar les seves idees i sentiments amb més claredat, entendre allò que passa al món, detectar incoherències, reflexionar sobre alguna cosa, buscar informació sobre algun tema, fer una repartició justa d'uns bens, rebatre una idea, expressar un desacord, respondre a allò que se'ls demana, preguntar allò que volen saber, entre d'altres (Alumnes de l'Escola de Barbiana, 1998).

La idea és que adquireixin eines apoderadores per donar resposta a situacions en què es poden trobar en el seu dia a dia com ara anar a comprar, participar d'una reunió de veïns o desenvolupar-se en un entorn laboral. També es tracta d'una eina que dóna recursos a nivell personal ja que permet fer lectures analítiques de tot allò que els envolta. A més, la capacitat per raonar i passar per l'activitat mental està relacionat amb l'empatia, la possibilitat d'imaginar-se en el lloc de l'altre, d'entendre un punt de vist aliè, d'establir generalitzacions i fer aprenentatges d'allò que ens ha passat o de fer una predicció del futur en base una del present.

En definitiva, les pràctiques consisteixen en dotar als adolescents d'estructures cognitives més consistents, de raonaments lògics, de més capacitat per imaginar situacions hipotètiques, d'eines per endreçar la realitat, simplificar-la i poder-la analitzar, d'un fil estructurador que els permeti comptar amb criteris per classificar i

categoritzar la realitat per tal de manejar una gran quantitat de variables que no sempre existeixen físicament.

Despertar l'interès per aprendre

Tal i com hem vist ens trobem amb joves que surten de l'escola desencantats i amb sentiment de rebuig cap a la cultura. Han associat el coneixement a la memorització de paraules i conceptes que mai veien aplicades, a l'aprenentatge de fórmules abstractes i a la repetició mecànica d'exercicis als quals no trobaven sentit. En definitiva, han vist l'escola com alguna cosa que no tenia massa a veure amb la seva vida (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998).

Davant d'aquesta percepció, la finalitat que tenen aquestes pràctiques és donar un gir en la visió que els joves tenen cap a l'aprenentatge, fer-los interessar per la cultura i despertar-los la curiositat per conèixer i entendre tot allò que ens envolta. I sobretot, fer-los viure que l'experiència d'aprendre pot ser molt satisfactòria i que adquirir coneixements els pot ajudar a percebre i gaudir més dels béns que tenen al seu atans.

En la història de la pedagogia, quan parlem de l'interès dels educands ens trobem amb dues concepcions. Per una banda, la que parla de despertar l'interès per referir-se incentivar una inquietud vers el món, la ciència i la vida que no té perquè ser-hi a priori. És a dir, acompanyar al jove a obrir-los la mirada, a fer-li apreciar els perquès i les explicacions de les causes naturals, a inquietar-lo envers allò que passa al món o ajudar-los a admirar la bellesa d'alguns fenòmens. Es a dir, amb buscar la manera perquè els jove arribi a estimar la cultura com quelcom que forma part de la seva vida i valori el coneixement com a via per comprendre millor allò que ens envolta (Decroly, 1987).

Des d'una altra postura, es defensa que l'interès ja és propi del nen, que constitueix una constant en el seu creixement i que allò que cal fer és que l'infant o jove trobi a l'entitat educativa un lloc on desplegar i potenciar les seves inquietuds, un espai on abocar les seves curiositats i on donar cabuda allò que li mou en la seva vida. Que allò que el desperta i el mobilitza com pot ser la música, el moviment o l'art formi part també del currículum i la manera de fer en les assignatures del centre (Lourenço, 1974).

Podríem dir que la finalitat de les pràctiques que presentem prenen com a referència aquestes dues perspectives. En primer lloc, es busca despertar l'interès i la inquietud per temàtiques que els joves consideren que no van amb ells. Es tracta d'acostar-los a tota una sèrie de components culturals que formen part de la quotidianitat de la gent i dels sabers compartits, allò a què espontàniament ens referim com a cultura general.

La proposta és apropar als joves tots aquells continguts dels quals no poden prescindir per viure en societat. D'aquells aprenentatges irrenunciables que els ajudaran a incorporar-se en diferents circuits socials, a entendre millor allò que passa al món, a tenir més eines per participar de les decisions de la comunitat. Saber què passa en l'actualitat, la comprensió d'un text, nocions bàsiques sobre la història o conèixer les característiques naturals del país són exemples de continguts que, sigui com sigui, cal apropar als nois (Martí, 1972).

Per altra banda, la segona direcció que prenen aquestes pràctiques és donar cabuda a allò que també és cultura i que conforma el dia a dia dels joves. Es tracta de donar lloc a aquells elements que han forjat la socialització dels adolescents i que sovint són ignorats o poc reconeguts a les aules.

La idea és parlar i estudiar les pròpies religions dels nois, dels elements característics del seu barri, deixar entrar les lletres de rap i considerar tots aquells components que formen part del patrimoni cultural que han heretat aquests nois en els seus nuclis socials i que, per tant, també formen part de la cultura de la societat. Es tracta de que allò que alguns han anomenat com la contracultura escolar, precisament, entri a les aules i passi a formar part de la cultura del centre i del currículum. De que tot allò relacionat amb els llenguatges que millor entren als joves, amb la seva música, amb les qualitats físiques i per l'esport, i en general, amb els interessos tinguin un lloc important en allò considerat com a institució educativa (Wills, 1988).

Es tracta que els joves entenguin el seu paper clau en la participació i la conformació de la cultura, i de tot allò que conforma la societat. Portar allò que els mou en seu dia a dia i passar-ho pel sedàs de l'anàlisi, la reflexió i el debat ajuda als nois a sentir-se part d'una cultura, a veure l'entitat educativa com alguna cosa que té rellevància en les seves vides i que prenguin un rol de protagonistes respecte el procés d'aprenentatge.

Cal veure la cultura com alguna cosa dinàmica, com alguna cosa en la què influïm i que té influència en nosaltres. Com quelcom que ens connecta tan al món com a nosaltres mateixos i ens ajuda a entendre-ho millor.

Tot plegat, des d'una perspectiva i des de l'altra, la finalitat és crear ponts entre aquests joves i la cultura, apropar continguts rellevants socialment als nois amb formes i motivacions que els puguin enganxar i, a la vegada, treballar continguts importants per les seves vides de manera que es vegin interpel·lats per allò que entenem com a coneixements.

Dit d'una altra manera, la finalitat és que s'interessen per la ciència i per l'actualitat i que entenguin que la cultura i l'aprenentatge va amb ells. Si els joves poden tenir una bona experiència amb el coneixement s'obren les vies perquè la curiositat i les ganes d'aprendre passi a formar part de la seva mirada i de la seva manera d'encarar el món. I, per tant, no només s'incrementen les possibilitats de que els adolescents se segueixin formant sinó també que estiguin desperts i atents als coneixements que se'ls revelin en el seu entorn diari.

11.5.3 Subcategories

Competències bàsiques

Definició

Les pràctiques de competències bàsiques busquen que els nois es posin en la situació d'entrenar aquelles habilitats i aprenentatges necessaris per moure's amb fluïdesa en el seu dia a dia. Es tracta de recuperar continguts i procediments imprescindibles per desenvolupar-se en la vida en societat, normalment relacionats amb els camps de la comunicació i les matemàtiques.

La idea és exercitar procediments mentals essencials i ajudar-los a veure-hi l'aplicació en àmbits que els siguin quotidians per a ells. L'expressió i comprensió de textos orals i escrits; el domini de càlcul bàsics i la capacitat per fer raonaments lògics constitueixen eines imprescindibles per interactuar amb la comunitat. I per tant, les pràctiques no posen tant èmfasi en l'adquisició de coneixements i continguts teòrics com en la capacitat per usar-los i posar-los en pràctica.

La metodologia didàctica consisteix un element primordial en aquestes pràctiques. Cal partir del punt en què es trobin els joves, fer una proposta que els resulti atractiva, i garantir que els continguts que es treballen els resulten significatius. Es tracta de posar-los en situacions en què vegin la utilitat de saber-se desenvolupar en camps culturals bàsics i on a més, puguin tenir una bona experiència. Només així, els nois podran iniciar un procés de reconciliació amb el món de les lletres i els nombres.

Objectius

Millorar les habilitats comunicatives

Davant joves amb escassos recursos a l'hora de comunicar-se tant a nivell oral com escrit, les pràctiques de competències lingüístiques i comunicatives busquen que els nois es capacitin en aquest àmbit, tot gaudint del seu exercici i entenent la importància que té per a la vida social.

Escriure vuit línies sobre una escena que han viscut, parlar sobre un tema que els interessi, treballar vocabulari a partir d'una cançó que aborda temes que els són significatius, escoltar un monòleg, fer jocs amb la llengua o llegir un text sobre un tema que els motiva són exemples de tipus d'activitats que permeten que els nois s'entrenin amb un ventall d'habilitats i procediments necessaris per a desenvolupar-se en l'àmbit de la comunicació. Mitjançant aquest tipus d'exercici els nois i noies treballen l'expressió oral, la comprensió, la sintaxis, enriqueixen el seu vocabulari però també veuen la comunicació com una eina per expressar-se, per riure, per entendre els seus companys i per comunicar idees que els són rellevants. Així, millorar les habilitats comunicatives també té a veure amb copsar la utilitat de la llengua. Amb el benentès que, entendre-la com una eina significativa incrementarà el rendiment i donarà sentit a l'esforç que els nois han de fer.

Quan els nois van millorant en aquest tipus d'habilitats fa que puguin desenvolupar-se amb registres més i menys formals, que se sentin més segurs a l'hora de llegir i interpretar alguna informació del carrer o que tinguin més eines per defensar la seva opinió davant d'un veí. Per això, optimitzar aquest tipus d'habilitats constitueix un element important perquè obre possibilitats de relació i comunicació en diversos

àmbits socials, i també perquè contribueix a reforçar l'autoestima de joves que se senten molt maldestres en aquests àmbits.

Millorar les habilitats lògico-matemàtiques

En una societat en què s'ha categoritzat i quantificat moltes variables, productes i objectes, els adolescents necessiten unes nocions de lògica i matemàtiques que els permetin desenvolupar-se i comprendre millor les diferents realitats amb què es troben.

La competència lògica habilita els joves per manejar elements matemàtics bàsics –diferent tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics- que poden fer-se presents en situacions quotidianes; també per elaborar i interpretar informació on s'usen llenguatges matemàtiques com són els mapes i els gràfics; i per engegar processos de raonament que permetin aplicar informació a diferents situacions i contextos.

A més, aquest tipus de competència capacita els adolescents per entrenar-se en processos mentals abstractes. És a dir, per contemplar variables i realitats que no poden copsar directament però que poden imaginar-se a partir de la informació donada.

Tot plegat, és tracta de coneixements i competències que no són exclusius a l'àmbit acadèmic sinó resulten essencials per anar a comprar, orientar-se per la ciutat, interpretar un gràfic en un diari, entendre les condicions d'un banc i donar resposta a problemes de la vida quotidiana.

Consideracions pràctiques

Espais i/o recursos:

- Treballar amb recursos concrets i tangibles ajuda els joves a comprendre amb més profunditat els problemes plantejats. Així, l'ús de monedes, capses de llumins, dominó o altres tipus d'objectes que ajudin a palpar els problemes de lògica i matemàtiques són un element útil en aquestes pràctiques.

- Les pràctiques es poden dur a terme en espais contextualitzats que plantegin reptes de lògica i matemàtiques als joves. Alguns exemples sobre com usar els espais reals per motivar activitats d'aquest tipus són: fer càlculs i pressupostos en relació a mercats i comerços dels barris; prendre i treballar les mesures en camps esportius; comparar les mesures d'espais del barri amb les diferents escales que ofereix *google maps*, entre d'altres.

Intervenció educativa:

- La idea d'aquestes pràctiques és treballar a partir de problemes, situacions i realitats que estiguin a tocar de les vides dels joves perquè puguin veure la clara transferència d'allò que treballen.

- En l'àmbit de les matemàtiques, un bon procés a seguir és partir de coses concretes per fer un posterior treball d'abstracció que permeti als nois establir generalitzacions i treballar amb nombres més grans que no són palpables.

- Cal dissenyar activitats adaptades al nivell però també als interessos dels adolescents. És important localitzar o elaborar lectures o propostes d'activitat que siguin coherents amb el seus nivells d'aprenentatge però també amb les seves preferències i gustos. Les cançons, els diaris, les revistes, els curtmetratges són exemples de recursos que poden reunir ambdós requisits.

- El nucli d'aquestes pràctiques és fer pensar als joves. En aquest sentit les preguntes per part del professor i les converses i treball amb els iguals esdevenen una font privilegiada per provocar un conflicte cognitiu que mobilitzi als joves en la resolució individual i/o conjunta dels problemes plantejats.

- Oferir recursos als joves per tal que puguin dur les tasques de manera autònoma és important de cara a garantir que es van apropiant d'eines que els

permeten desenvolupar-se per quan estiguin sols. Així, tenir un llistat de connectors que permet fer un text coherent o comptar amb procediments estandarditzats per dur a terme operacions són exemples d'elements que poden ser útils als joves.

Coneixement del món

Definició

Activitats educatives que busquen que els joves s'enriqueixin culturalment i coneguin l'entorn natural i la repercussió de l'acció de l'home. Es busca una comprensió del món tant en el context més immediat com en el més llunyà. També, que els nois prenguin consciència de la relació dinàmica que s'estableix entre ells i fets i esdeveniments que normalment senten com a aliens.

Es tracta que els adolescents es posin en contacte amb la natura i amb la tradició social i històrica de la comunitat. Amb el fi, tant de culturitzar els nois, com de sensibilitzar-los envers la importància de conèixer allò que ha caracteritzat la societat en un passat i en un present i, cap a quins horitzons de futur s'adrecen les comunitats.

Quan els joves interioritzen coneixements sobre el món se'l senten més proper i, més fàcilment, poden interessar-se i anar-se informant sobre allò que protagonitza la vida als seus barris, comunitat, ciutat, país i també a nivell més global. Fer partícips els adolescents de les necessitats i els reptes del món convida a fer-los sentir-se'n part, a formar-se opinions fonamentades i contrastades i a coresponsabilitzar-los del funcionament social.

Objectius

Comprendre la complexitat de la realitat

Tenir un contacte directe amb la realitat ja sigui a partir de notícies, visitant diferents espais culturals, analitzant fotografies de la realitat, entrevistant a experts sobre temàtiques, fent una cerca a l'ordinador, llegint un text que parli sobre algun aspecte

social rellevant ajuda els joves a entendre el món des de diferents punts de vista i a adquirir eines per fer-ne un anàlisi més crític.

Contribuir a què els joves tinguin una imatge més completa sobre allò que és la realitat els protegeix contra els estereotipis, les idees taxatives que no admeten discrepàncies, les idolatries, els prejudicis i, en general, sobre les opinions i comentaris poc fonamentats. Els permet comptar amb eines amb què formar-se una opinió pròpia sobre les coses o, si més no, contrastar els discursos que majoritàriament han sentit en els seus entorns amb altres lectures sobre la vida i el món.

Per això les pràctiques miren de combinar diferents metodologies que permetin als joves acostar-se a la realitat des de diferents punts de mira. La presa de contacte al propi terreny, la lectura, la investigació, les entrevistes i les cançons són diferents maneres i mitjans per tal que els joves obtinguin una mirada del món des de diferents perspectives.

Prendre partit sobre el món

Conèixer i tenir nocions d'allò que passa al món i sobre els elements que conformen la cultura contribueix a què els joves vegin la cultura i la realitat com quelcom que es conforma en una interacció entre acció humana i univers. Saber com està el món, quines són les seves problemàtiques, d'on ve i cap a on va convida als nois a anar-se fent amb una sèrie de coneixements que els permetran interactuar-hi tot tenint-lo en compte en les seves actuacions.

La idea és que els joves s'apropiïn dels coneixements sobre els fets i processos per poder predir conseqüències i dirigir reflexivament les pròpies accions per a la millora i la preservació de les condicions de la pròpia vida, de les altres persones i de la resta d'éssers vius. Concretament, per tal de fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva.

No és tracta doncs d'acumular informacions sinó de poder fer una reflexió i crítica sobre les necessitats socials i veure's com a subjectes que poden influir-hi, prendre partit i participar de la presa de decisions que tenen lloc a la comunitat. Així, els

coneixements, no només esdevenen una eina essencial per a l'enriquiment personal dels joves sinó que també són un element imprescindible per invitar-los a fer-se partícip i actuar en conseqüència amb les necessitats i reptes que encara el món a nivell global.

Consideracions pràctiques

Espais i/o recursos:

- Una part de les activitats poden desenvolupar-se en llocs rellevants en relació a la temàtica d'estudi. Places o espais del barri on hi hagi elements del patrimoni cultural i històric de la comunitat; paisatges naturals que permetin copsar aspectes del funcionament del món o museus o sales on s'exposin elements que ajudin els joves a connectar-se amb problemàtiques globals o apreciar elements de la cultura.

- Quan les activitats es realitzen a l'aula és adient proporcionar el màxim de recursos que permetin acostar el món els joves. Així, mapes, fotografies, dibuixos, notícies esdevenen elements útils al voltant dels quals organitzar les activitats.

Intervenció educativa:

- Cal evitar processos relatius a la memorització de fets. Es preferible treballar una realitat profunditzat, atenent a la seva complexitat i contextualitzant tots els fets que no pas memoritzar moltes dades.

- Es tracta d'activitats que ofereixen moltes possibilitats a nivell metodològic: Treball per projectes, mitjançant el qual els joves duen a terme una investigació per resoldre algun interrogant; una gimcana cultural, que a partir d'una activitat lúdica proporciona als joves coneixements sobre el patrimoni històric d'una zona; activitats de fotografies, que permeten els nois retratar i

sensibilitzar-se respecte els reptes i els aspectes valuosos d'un barri; entrevistes a experts per tal de treballar aspectes més especialitats, entre d'altres.

- Serà efectiu vincular-los emocionalment amb els coneixements a treballar. Així, les experiències personals o de família, el seu barri, els seus interessos i gustos, la seves preferències de roba poden ser un punt de partida per treballar elements històrics, naturals i culturals de rellevància.

RECONCILIAR-SE AMB LA CULTURA	**Exercitar el pensament/ Despertar l'interès per aprendre**
Competències bàsiques	Millorar les habilitats comunicatives
	Resoldre conflictes quotidians
Coneixement del món	Comprendre la complexitat de la realitat
	Prendre partit sobre el món

Taula Resum. Reconciliar-se amb la cultura

11.6 Projectar-se al món laboral

El treball conforma un dels pilars importants propi del trànsit a la vida adulta. La vinculació al món laboral va associada a una emancipació no només econòmica sinó també personal. Participar de la cadena productiva, socialitzar-se amb entorns diferents, i rebre uns ingressos periòdics esdevenen elements importants per forjar-se una identitat autònoma i apoderar-se. Tenir una feina no només implica rebre uns ingressos econòmics, sinó exercir una responsabilitat, donar resposta a reptes, exercitar i aprendre coneixements, vincular-se amb xarxes socials, organitzar la vida quotidiana amb hàbits i rutines i comptar amb un reconeixement social. Per això, la desocupació per la manca de formació o de perspectives laborals sovint constitueix una important font de malestar i desconnexió social. En col·lectius amb itineraris formatius accidentats és especialment important atendre a una capacitació que els possibilita per a l'accés al món laboral, ja que, sense oportunitats per entrar a l'àmbit del treball, les opcions d'incorporar-se plenament a la societat queden molt limitades (Gijón, 2013).

11.6.1 Necessitat a què dóna resposta

Pels nois i noies que han tingut trajectòries de fracàs escolar, l'accés al món del treball passa a ser un repte considerable. No només pels nivells de formació requerits, sinó també perquè suposa una realitat d'exigència en hàbits, rutines, compromisos i responsabilitats que no sempre han pogut assentar bé. Parlem de joves que sovint no han adquirit unes competències mínimes que els permetin desenvolupar-se en relació a la resolució de problemes, el càlcul o l'aplicació dels coneixements a la vida real. I que s'afronten a un futur laboral de manera precipitada i amb poques estratègies personals i socials que els acompanyin en allò que és un període de transició important per a les seves vides.

Per començar, són nois que venen d'uns itineraris escolars que no els han anat bé. El fet d'estar asseguts tantes hores, treballar bàsicament a partir de l'abstracció de conceptes i estudiar un munt de continguts teòrics són coses que no anaven amb ells. I, amb les condicions que se'ls han donat no han pogut assolir competències i

aprenentatges bàsics com el càlcul o el domini de la lectoescriptura i, per tant, d'habilitats bàsiques per encarar-se al món del treball. Adolescents que compten amb un nivell de competències transversals i d'estratègies per moure's i desenvolupar-se per la vida molt baix. Una situació que quedarà evidenciada davant els problemes i reptes ordinaris de la vida laboral.

Com que tampoc han pogut optar a itineraris que els permetessin una entrada a una formació més pràctica, el missatge que han interioritzat és que han fracassat en aquelles activitats que se'ls ha ofert. I, per tant, relacionen l'aprenentatge i la participació exitosa en activitats com alguna cosa que no està feta per a ells. Així, ja no només parlem de nois i noies que s'afronten a itineraris formatius i laborals amb una base molt pobre pel que fa competències bàsiques, sinó que a més, ho fan amb unes expectatives realment baixes sobre allò que són capaços de fer.

Així, es troben en un moment de transició important amb una experiència de fracàs molt recent que no els ajuda a configurar i dibuixar itineraris formatius i d'inserció laboral per encarar el futur. La posició en la qual han quedat és extremadament vulnerable. Estan poc formats, però a més, han tingut una mala experiència d'aprenentatge que, a una edat molt jove els encalla a l'hora de plantejar-se quin tipus de trajectòries formatives o laborals volen seguir (Ballester, Caride, Melendro i Montserrat, 2016).

Davant d'això solen resignar-se, sense aspirar a trobar algun àmbit en què formar-se i treballar que els il·lusioni. No contemplen el treball com un projecte. I, per tant, tampoc engeguen processos de reflexió que els permetin avançar i pensar recorreguts de formació per atansar metes laborals. En el millor dels casos es mouran per inèrcia en aquells camps formatius i laborals on se'ls pugui "col·locar", que els vinguin donats per negocis familiars o amb què es topin de manera casual durant la seva trajectòria. Fan el que poden, sense prendre la iniciativa per buscar opcions que els puguin resultar satisfactòries (Wills, 1988).

La vivència que hagin viscut en el seu nucli familiar del que suposa el treball també tindrà un paper rellevant al lloc que li donaran per a la configuració dels seus itineraris vitals. Per una banda, trobarem joves fills de família obrera i treballadora on s'hauran

impregnat de l'esperit i importància d'esforçar-se i treballar. També ens trobarem amb adolescents que, ja a la seva família, hauran viscut situacions de desengany amb el treball assalariat. La desocupació o la manca d'eines per accedir al món laboral els pot haver abocat a activitats econòmiques marginals que hauran constituït la seva principal fonts d'ingressos. També hi haurà entorns en què no es pactarà amb la idea de llargues jornades laborals i que idearan les seves maneres de vivència i supervivència basades en tripijocs i activitats que, tot i que els suposin un risc amb la societat i la normativa establerta, els permeten alts guanys a canvi de poc esforç. I, en alguns casos també serà possible trobar cultures i maneres de fer on la figura femenina queda relegada a treballar a casa per a la família (Parrilla, Gallego i Moriña, 2009).

També hi ha joves, les famílies dels quals han sabut usar molt bé els recursos de les administracions. I per tant, nois i noies que han crescut amb la idea que, amb espavilar-se amb els possibles ajuts econòmics que puguin obtenir ja en tenen prou i que això d'esforçar-se i implicar-se amb una jornada laboral no està fet per a ells. I per tant, adolescents, que amb quinze, setze o disset anys, tenen la seva màxima aspiració en cobrar la PIRMI o en beneficiar-se tant com puguin dels recursos materials que els ofereix l'estat. Joves que han interioritzat la idea que ells serveixen per rebre i no tant de donar i produir per a la societat (Gijón, 2013; Martín, Puig i Gijón, 2017).

En definitiva, ens trobem amb nois i noies amb pocs recursos formatius, amb escasses oportunitats per plantejar-se i veure's en ocupacions que els inquietin. Només tenen entre catorze i setze anys, però, per l'itinerari de fracàs escolar que han experimentat, han vist accelerat el moment en què plantejar-se el seu futur laboral. Encaren aquest moment sense eines ni competències adients per treballar; amb poques il·lusions i perspectives laborals; amb models familiars que no sempre els ajuden i amb una tendència a dependre dels recursos i les institucions, més que a posar en marxa un procés d'autonomia i emancipació personal.

Per a ells el treball no és una il·lusió a perseguir, tampoc un projecte de vida, ni quelcom on dipositar expectatives. No representa la idea de culminar un procés d'aprenentatge i socialització que pot suposar per a joves que finalitzen trajectòries amb èxit, sinó més aviat la confirmació d'un itinerari d'exclusió, renuncia a metes

personals i d'una baixa o inexistent participació social. El treball més aviat serà vist com a últim recurs, com quelcom que els proporciona una alternativa, com quasi una via escapatòria als recorreguts d'aprenentatge acadèmics que els han generat cansament i avorriment (Valverde, 1988).

Vet aquí la importància d'aquest tipus de pràctiques. Sense les oportunitats per formar-se en quelcom que els interessi, i de fet, per plantejar-se i provar diferents camps on puguin projectar-se, els joves quedaran en una posició molt vulnerable. Restaran abocats a itineraris laborals molt precaris o poc acceptats socialment. Entraran en trajectòries discontínues, sense una constància i desproveïts d'un nord i direcció que vertebri els seus itineraris. Es trobaran en la situació d'haver d'acceptar qualsevol treball que se'ls ofereixi i també, en posicions de bloqueig que els duran a canvis constants de feina, buits d'activitat laboral, activitats delictives o a la participació en activitats d'economia submergida. Així, les pràctiques de projecció al món laboral lluiten per combatre aquests recorreguts (Casal, García, Merino i Quesada, 2007).

Les pràctiques posen els joves en contextos de taller que els permetin: per una banda, formar-se en diferents activitats manipulatives i oficis, descobrint-se com a persones amb capacitat de fer i produir coses valuoses; i per altra, fer que els joves desenvolupin expectatives respecte el seu futur, tot connectant-los amb els seus interessos i amb activitats que obrin portes a seguir-se formant o incorporar-se en el món laboral en un futur.

11.6.2 Finalitats educatives

Esdevenir persones productives

Posar els joves en contextos laborals i sobretot, de productivitat, canvia radicalment el rol que han optat a les escoles i dels qual estan molt fatigats. No es tracta de fer hipòtesis, debats o de pensar sobre coses intangibles. Ans al contrari, les practiques de projecció laboral opten per vincular els joves a quelcom que, segons els pensadors marxistes, és el que ens connecta a la nostra essència humana: la capacitat de fer i produir coses (Dietrich, 1976).

D'aquesta manera, es desfà una primera idea sobre la correlació establerta entre aprenentatge i continguts abstractes. Els joves poden aprendre i formar-se també en procediments reals, útils i productius. Per això, elaborar, crear i fer productes és l'eix principal en el qual se sustenten aquestes pràctiques. Tot va encaminat a què els nois i noies aprenguin mentre posen en marxa una sèrie de procediments que tenen un sentit concret, visible i tangible.

La jugada principal és vincular la formació al fort d'aquests joves: estar actius, fer coses amb les mans i potenciar la seva dimensió física i creativa. Fabricar i manipular són procediments claus per tal de connectar a joves que es troben alienats de l'aprenentatge. La formació vinculada a allò material dóna als adolescents una connexió molt visible i tangible que els ajuda a connectar-se amb l'aprenentatge. El contacte físic amb la matèria, la manipulació sobre ferro, fusta o fang i la capacitat per transformar-lo els dóna una capacitat i idea nova al voltant de les seves possibilitats. Els ofereix una aplicació pràctica i aterrada de la formació. Un espai en què no tot passa per l'abstracció sinó que els sentits, la concreció, la imitació i l'assaig – error són els principals elements per a l'aprenentatge (Wills, 1988).

Participar en processos de producció dóna un missatge clar als adolescents: són capaços de fer coses útils, boniques i valorades. Les pràctiques connecten el jove amb la matèria tot oferint-li una experiència de transformació del producte. A partir de les eines, procediments i dinàmiques en què es posa als adolescents, ells són capaços de regular i controlar la seva pròpia activitat per tal de fer alguna cosa valuosa. Aquestes capacitats permet que els nois actuïn sobre els materials que ofereix la natura i transformar-los en una forma usable no només per a ells mateixos sinó per a altres persones (Marx, 1976).

L'experiència transmet als joves una idea molt important. Els ajuda a veure's com a posseïdors d'una força de treball que dóna fruits. I que els permet accedir a múltiples activitats en les quals, regulant, estimulant i entrenant les seves capacitats poden obtenir quelcom que desitgen i que és útil per a la comunitat: arreglar un cotxe, cuinar

un pastís o fabricar una cadira són alguns dels resultats que esdevenen proves irrefutables de la capacitat dels nois per ser productius.

Les pràctiques passen als joves quelcom molt valuós: aprenentatges concrets per moure's i desenvolupar-se en activitats que, a més, solen tenir cabuda en el món laboral. Els formen en dos tipus d'habilitats necessàries. Per una banda, els joves adquireixen les tècniques pròpies dels oficis com la cuina, la serralleria, la fusteria o la mecànica. Soldar, tallar, posar al forn, llimar passen a ser procediments que els nois controlen, dominen i saben exercir amb un alt grau de professionalitat.

Però, a més, aquest tipus de pràctiques forma en habilitats transversals que els seran útils per participar de qualsevol activitat que tingui una dimensió productiva. L'elaboració d'un producte real exigeix l'entrenament de virtuts com ara: el perfeccionisme, l'aplicació endreçada de mètodes i procediments, la puntualitat i la constància o la capacitat per resoldre conflictes i adaptar-se a imprevistos. I per tant, més enllà d'aprendre oficis i activitats concrets els nois s'entrenen en la complexitat que suposen els processos de producció (Dietrich, 1976).

A més, també diem que les pràctiques generen una sensibilitat concreta als nois. Els fa participes de la cultura del treball, l'esforç i la dedicació com a valors importants a la seva vida. Els posa en experiències en què invertir hores, treballar de valent i ser rigorós dona com a resultat productes valuoses. I per tant, mira que els joves incorporin lògiques d'esforç en les seves pròpies vides (Makarenko, 1935; 1977).

Els joves que passen per l'experiència continuada de ser aprenents de tallers finalitzen els seus itineraris sentint-se competents i segurs en àmbits d'oficis en què podran seguir creixent. I per tant, s'obren una porta a contemplar el treball com un espai i activitat en què realitzar-se, on esplaiar-se i desenvolupar-se a nivell cognitiu i social. Ser productius i fer coses útils amb les pròpies mans els aporta una nova possibilitat i sentit a allò que poden fer per a la societat.

Tenir expectatives de futur

Tal i com hem vist, els joves passen per un període de transició que els agafa de manera una mica precipitada. Els adolescents no sempre estan en disposició de pensar-se i replantejar-se la seva vida en un futur. No obstant, han de poder articular cert itinerari formatiu o laboral que els salvi de deixar-los en una posició de desocupació o inactivitat quan acabin el recorregut educatiu a la UEC. En aquest sentit, les pràctiques de projecció laboral ofereixen una ocasió privilegiada per a fer-los mirar cap endavant. I, d'alguna manera, preparar-los per a la sortida del sistema educatiu obligatori.

És tracta d'experiències educatives que, a menor o major mesura, reprodueixen o posen en contacte directe amb espais laborals. Els encaren a situacions, escenaris, persones, materials, instal·lacions i activitats que evoquen al món del treball. I, per tant, d'alguna manera els anticipen a un entorn en el qual es podran trobar a curt termini. Això obligatòriament els interpel·la en relació a al seu futur. No cal que els nois reflexionin, imaginin situacions hipotètiques o s'obliguin a pensar sobre alguna cosa que els incumbirà perquè s'assegura una experiència directa amb una situació similar a la de l'entorn laboral. I per tant, els nois i noies es comencen a generar un tipus d'expectativa que fins llavors potser no ha ocupat la seva ment. Es posen al cap la idea de futur i de món laboral en un present, quelcom no massa habitual en aquests joves (Parilla, Gallego i Morriña, 2010).

Dit en altres paraules, se situa els joves en uns situació de sacseig interior. Ja no són alumnes de classe que poden refugiar-se en el rol de problemàtics i conflictius, sinó que ara són aprenents d'oficis, participants d'activitats, creadors, artistes i productors. Aquesta situació de canvi de rol els ajuda a percebre l'etapa en què es troben. Els ajuda a veure's en un moment de transició, un període en què adaptar-se, adquirir responsabilitats i canviar la manera de veure's a ells mateixos i a l'entorn. D'alguna manera, les activitats laborals i els tallers d'oficis els anticipen a un moment vital diferent al que estan vivint ara mateix. Suposa una porta i una entrada cap a una vida una mica més adulta i autònoma en relació a la qual s'han de començar a definir i decidir (Garcia i Merino, 2009).

La situació d'inserir-se en un entorn similar al laboral pot generar una posició de cert conflicte en els joves i això els dóna un impuls per pensar-se i mirar-se en un futur. Es troben en un context en què potser per primera vegada es perceben amb competències per desenvolupar les tasques que els demanen; en un espai on els incrementen les expectatives per obtenir resultats exitosos; on el seu aparent passotisme es transforma en entusiasme per l'activitat que realitzen, on la immediatesa i la impaciència deixa lloc a l'esforç i a la capacitat de frustració i on l'interès i el gust per les activitats que realitzen pren relleu a les baixes aspiracions a gaudir del treball. En definitiva, es trastoca o s'implanta en ells una nova visió del treball que els fa mirar cap endavant amb certa motivació, amb ganes i, sobretot, desenvolupant una expectativa concreta, realista i positiva sobre allò que podran fer quan acabin els seus estudis obligatoris. L'experiència vol posar-los en una situació en què, tot i percebre allò que els manca per assolir, es vegin capaços d'assumir la propera etapa vital que els espera.

La participació en activitats de diferents naturalesa els obliga a posicionar-se en relació als seus gustos, interessos i inquietuds. Si bé a vegades és complicat accedir a aquest camp per la via de la reflexió, davant d'una activitat concreta als joves els costa poc percebre's més bons o més dolents, veure si els agrada més una feina amb moviment o una feina quieta, els treballs físics o els que requereixen de més paciència i meticulositat, l'activitat més tècnica o la més artística. I per tant, la realització de tallers vinculats a activitats laborals du als joves a un procés d'autoconeixement. Això possibilita contemplar el treball dins el projecte vital, fer-se il·lusions, fer plans i pensar més enllà del present. En definitiva, suposa, no només pensar en un futur, sinó dipositar-hi desitjos i somnis.

Amb tot, els nois i noies eixamplen i desenvolupen expectatives respecte els itineraris formatius i laborals amb què prosseguir. Es fan amb visions concretes, positives i realistes en relació a àmbits a què podrien dedicar-se i, per tant, s'obren, a noves oportunitats i possibilitats per forjar itineraris formatius que els ajudin a constituir un projecte de vida que contempli allò formatiu i laboral com a part innegociable als seus plans de futur (Ballester, Caride, Melendro i Montserrat, 2016).

El desenvolupament d'expectatives és un element altament emancipador perquè constitueix quelcom que el jove s'endú quan acaba el recorregut en una entitat educativa. Té a veure amb despertar interessos, amb veure's competent i, conseqüentment amb plantejar-se idees a llarg termini per seguir-se formant o treballant en oficis concrets. Constitueix també una motivació i un impuls important per esforçar-se, perseguir una meta i donar el millor d'un mateix.

11.6.3 Subcategories

Formació en ofici

Definició

Pràctiques que busquen formar els joves amb els coneixements, tècniques i procediments necessaris per poder-se desenvolupar en un ofici. Es tracta d'activitats que es doten de la infraestructura, els materials, els espais i els professionals adients per poder oferir una formació de qualitat i especialitzada en una ocupació.

La idea principal de la proposta pedagògica és que els joves participin de la pràctica adoptant el rol d'aprenent d'ofici. Durant el transcurs del taller, el funcionament habitual és que els nois i noies estigui actius, realitzant tasques pròpies de la feina en qüestió i encarades cap a la producció de quelcom. Hi ha un tallerista especialitzat en l'ofici que dinamitza la formació i que està atent als processos productius per tal de donar els ajuts i les indicacions necessàries durant el transcurs de la pràctica. Per tant, l'aprenentatge en l'acció constitueix un dels eixos formatius principals en aquest tipus d'activitats.

Mitjançant aquestes pràctiques els joves no només es formen en una ocupació concreta sinó que adquireixen habilitats i competències necessàries que els seran útils per a la seva participació en entorns laborals. L'autenticitat i professionalitat amb què es du a terme el taller demana qüestions com la puntualitat, hàbits d'higiene, ordre i el seguiment de procediments metòdics.

Ser competent en un ofici

Els tallers de formació d'ofici busquen oferir als joves una formació especialitzada i professional en algun àmbit que pugui tenir concreció laboral en un ofici. La idea és que, havent passat per aquestes pràctiques, els nois i noies puguin desenvolupar-se amb certa fluïdesa en activitats, normalment del tipus artesanal, que poden tenir una sortida en el món professional.

Els tallers estan pensats amb la idea de poder formar els joves en el domini dels procediments, les tècniques, les eines i la maquinària real que es podrien trobar en l'entorn laboral de l'àmbit. A les pràctiques, els nois i noies participen directament de la creació de productes reals. A més, la realitat de la tasca els demana un alt grau d'exigència i perfeccionisme en allò que fan. Per això, arriben a dominar processos de producció complexos, a aplicar les tècniques més adequades en cada moment, a saber el nom de totes les eines i màquines i a conèixer quan i com usar-les. En definitiva, passar per aquest tipus de tallers capacita als nois per participar processos productius de qualitat. I, com més s'entrenin en aquests espais educatius més protagonisme podran emprendre per tal d'encarregar-se de la gestió i producció d'algun bé o servei des del seu inici fins a la seva fi.

Fer competents als joves en un ofici concret fa que se situïn en una posició avantatjada per continuar la formació o per iniciar-se laboralment en una ocupació respecte algú que surt de l'itinerari escolaritzat normalitzat. El fet que els adolescents siguin i se sentin competents en un ofici els fa estar còmodes i sentir-se més segurs i capacitats per prosseguir formant-se en l'àmbit en el qual ja s'han iniciat o inclús per incorporar-se a algun taller a treballar.

Adquirir hàbits de treball

La participació en una dinàmica d'aprenentatge laboral, no només permet l'aprenentatge i adquisició de les habilitats i tècniques pròpies de l'ofici sinó que també ajuda a entrenar habilitats transversals que fan que els nois estiguin més preparats per afrontar-se al tipus d'exigència i compromís que demana una activitat laboral.

Les pràctiques posen els joves en processos que requereixen constància, paciència, puntualitat, hàbits d'higiene, ordre amb el material, presa de mesures de seguretat amb la maquinària i rigor amb els mètodes a seguir. D'alguna manera les pràctiques imprimeixen un ordre i estructura en relació a la qual treballar que prepara als joves per cenyir-se a la normativitat, rigor i perfeccionisme que requereix qualsevol tipus de feina.

A més del hàbits i les actituds que els joves entrenen a partir dels tallers d'oficis, també es treballen competències molt útils per a qualsevol àmbit laboral com la resolució de conflictes, l'adaptació als imprevistos que poden sorgir en l'elaboració de productes, la racionalització de recursos i la sensibilitat per temes estètics del producte. Com que allò que es fa es real els nois aprenen a treballar molt seriosament, atenent a un munt d'aspectes que els seran útils i que els ajudaran a sortir-se amb més èxit sigui quina sigui la feina per la que optin.

Consideracions pràctiques

Espai i/o Recursos:

- L'espai d'aprenentatge compta amb els recursos necessaris per adquirir un continguts propis de la professió en qüestió. Sovint prenen forma d'aules taller on hi ha eines, maquinària i vestimenta apropiada per dur a terme tasques de l'ofici que estan distribuïdes i pensades amb una intencionalitat pedagògica. Es tracta d'espais contextualitzats que s'assemblen molt als entorns que podrien trobar-se en l'àmbit laboral.

- El tipus de tallers que més habitualment s'ofereixen tenen a veure amb la fusteria, la mecànica, la pintura, la serralleria, la cuina o la perruqueria. La idea és oferir activitats que tinguin certa sortida en l'àmbit laboral.

- És important que els joves tinguin accés a materials i eines pròpies de l'ofici ja que, la seva manipulació esdevé una de les principals fonts d'aprenentatge.

Intervenció educativa:

- És essencial la figura d'un tallerista especialitzat en l'ofici que assumeix la organització del currículum i l'acompanyament en l'assoliment dels aprenentatges tècnics. Aquesta figura és compatible amb la presència d'un educador que faci una feina d'acompanyament més global als joves tot ajudant a generar un bon clima i atenen als conflictes que puguin sorgir.

- Les pràctiques estan estructurades amb rutines i hàbits pròpies del ofici. Així, sol haver-hi un moment de preparació per vestir-se de manera apropiada, una espai per iniciar-se en la feina del dia i un espai final per deixar ben recollida i neta la sala.

- L'organització del taller permet l'ensenyament diversificat. Cada jove es responsabilitza d'un procés de producció que pot ser adaptat en funció de les seves capacitats i habilitats. Tot i que s'exigeix constància amb la feina, es toleren diferents ritmes d'aprenentatge per donar cabuda a la varietat de processos que tenen lloc a l'aula.

- El producte i/o resultat a aconseguir és un eix vertebrador de les pràctiques. Els aprenentatges i tot el procés a seguir té sentit per a la creació d'un resultat final. Es poden exposar productes model a l'espai que generin expectatives i motivació als joves.

- S'usen diferents mètodes d'aprenentatge: l'aprenentatge per models, l'aprenentatge a través de l'acció, l'ajut entre iguals, la imitació, l'assaig-error, entre d'altres.

- Tot i que es tracta d'un tipus d'aprenentatge essencialment manipulatiu no està exempt de processos de càlcul, presa de mesures, dibuix d'esbossos o breus lectures. Es adient aprofitar les oportunitats que donen els processos productius per treballar competències bàsiques o transversals.

Estada a Empresa

Definició

Activitat que, tot i tenir una intencionalitat pedagògica clara i definida, es desenvolupa en un context no educatiu, majoritàriament, en una empresa. Es tracta d'una tipologia de pràctiques que parteixen de la sortida dels joves del centres educatius per posar-los en relació i interacció amb un entorn laboral.

La pràctica situa al noi o noia en la situació de ser un treballador real d'un comerç, una fàbrica o un restaurant. Allà, participa de la vida quotidiana de l'empresa amb uns horaris rígids, unes persones amb qui coordinar-se, unes instruccions a què atendre i una cadena de producció a què donar resposta. Aquest tipus de presència a l'empresa queda complementada amb espais de reflexió amb l'educador i companys que permeten fer un treball al voltant de les expectatives laborals dels joves de cara al futur i de tot allò que els desperta la vivència a l'empresa.

A més, es tracta d'una pràctica educativa que treballa el procés de sortida del jove respecte l'entitat educativa. El contacte i la vivència en un escenari laboral molt menys protegit és un punt de partida privilegiat per treballar una desvinculació progressiva del jove en relació a l'entitat educativa. La idea és que els adolescents puguin establir ponts amb empreses i negocis on potser podran continuar la seva trajectòria, a la vegada que van prenen distància física i emocional respecte el centre educatiu.

Objectius

Plantejar-se un itinerari laboral futur

Tenir una experiència laboral és quelcom valuós per a joves que aviat hauran de buscar un treball o vincular-se a un itinerari formatiu que els permeti accedir al mercat laboral. L'estada a una empresa els proporciona una experiència real que els dóna eines per plantejar-se l'itinerari formatiu o de treball amb què continuar la seva trajectòria.

La idea d'aquesta pràctica és incloure espais de reflexió al voltant de l'empresa a la qual els agradaria fer l'estada. Així, durant el temps al negoci en qüestió poden contrastar allò que s'imaginen amb la realitat i adquirir eines per a les posteriors decisions que hagin de prendre. Participar de feines concretes de manera rutinària dóna una idea molt acurada que permet afrontar futures decisions amb informació més real i autèntica. L'estada a l'empresa és quelcom concret que dóna una visió molt clara d'allò que pot ser una feina. Així, davant l'idealisme o mitificació d'algunes professions, però també davant de la desmotivació i passotisme, els joves es poden sorprendre en àmbits o tipus de treballs que no són el que s'imaginaven. Ja sigui perquè els agraden més del que es pensaven, perquè es donen compte que no van amb ells o perquè confirmen que les seves aspiracions connecten bé amb el seu tarannà i habilitats.

Quan els joves tenen una bona experiència amb l'estada que han fet és fàcil identificar una formació molt concreta que els permeti accedir a aquell tipus de treball. I, en els millors dels casos, si l'empresa està contenta amb el jove i té possibilitats econòmiques, pot ser que l'estada finalitzi amb contractes temporals o fixes.

Quan l'experiència del jove no ha estat el que es pensava, també adquireix recursos i criteris per dissenyar de manera més ajustada allò en què és més convenient formar-se. Això evita el desgast excessiu que pot provocar iniciar-se en recorreguts poc fecunds i disminueix el risc d'abandonar formacions a mitges i d'iniciar trajectòries laborals que no encaixin amb el tarannà i particularitats de l'adolescent. Per tant, són unes pràctiques privilegiades per al desenvolupament d'expectatives positives i realistes en els nois de cara un futur.

Preparar la sortida de l'entitat.

Les pràctiques en què es vincula als joves com a treballadors d'empresa ofereixen una possibilitat excel·lent per tal d'exposar als joves fora d'allò que és un recinte educatiu. Sortir fora de les parets d'una institució implica sortir de la zona de confort i de protecció i situar-se en entorns propis de la vida autònoma i adulta.

Quan els jove desenvolupa la seva tasca en una empresa real tot allò que se li demana ja no és una exigència educativa sinó laboral. La puntualitat, la feina ben feta o el treball en equip deixen de ser coses a complir per tenir bona nota i passen a ser requisits per a un bon funcionament global de l'activitat que es realitza a l'empresa.

Els joves han de rendir comptes davant de treballadors i no davant d'un educador. I per tant, han d'esforçar-se més que mai per tal de posar en pràctica tots els hàbits de treball i les habilitats socials i personals que han anat entrenant. I el dia que els fa mandra anar a treballar o que s'enfaden per una feina mal feta no poden permetre's afluixar. Se'ls situa en un entorn en què han de treure el millor de si mateixos. Saben, que han de mantenir-se ferms durant la jornada laboral i que han de deixar els moments de debilitat per altres espais i moments que tinguin amb l'educador.

Per tant, sense que la figura de l'educador desaparegui per complert, s'exposa als joves a la situació d'haver posar en pràctica aspectes que han entrenat a l'entitat educativa. Però aquest cop, sense la protecció i escalfor pròpia dels entorns formatius.

D'alguna manera es comença a treballar perquè el jove adquireixi una autonomia en relació al centre educatiu amb què ha establert una forta vinculació emocional. Es tracta de bones pràctiques per ajudar els joves a realitzar processos de transició i acompanyar-los en el procés de sortida de l'entitat de manera progressiva.

Consideracions pràctiques

Espais i/o recursos:

- L'espai on es realitza aquesta pràctica és el seu distintiu principal perquè no es desenvolupa en un entorn educatiu, sinó laboral. La institució educativa haurà de formalitzar convenis per tal de regularitzar la presència del jove en aquest recinte.

- Alguns exemples de llocs on fer pràctiques són: empreses de distribució, fàbriques de muntatge de joguines, perruqueries, veterinàries, restaurants, fàbriques de locomoció i motors, entre d'altres.

- Els llocs on els nois realitzen l'estada poden ser proposats per l'entitat educativa i pels mateixos adolescents.

Intervenció educativa:

- El paper de l'educador, tot i ser molt discret, és clau per tal d'acompanyar una experiència que suposa un desarrelament del jove de l'entitat educativa. Sol concretar-se en sessions prèvies a l'estada a l'empresa per tal d'assessorar i orientar la tria de lloc on fer les pràctiques; i, durant el transcurs de l'estada, en visites periòdiques als llocs de treball dels joves que permetin fer un seguiment de l'experiència.

- És important cuidar i acompanyar el moment de tria de l'empresa. Cal dissenyar espais individuals i amb el grup que ajudin als nois a connectar amb els seus interessos i pensar en àmbits en què es veurien treballant. Una activitat imprescindible és visitar totes les entitats amb els joves per tal que vegin físicament els llocs, coneguin els treballadors i escoltin les explicacions del tipus de tasques que faran a l'empresa.

- També cal garantir un moment per celebrar i reconèixer la feina que els joves han fet a les empreses. Un acte públic, la presentació de les seves experiències, o una activitat lúdica és adient per concloure el procés realitzat.

- Es recomana una duració de dos matins setmanals per tal de combinar la incorporació natural a l'empresa amb un temps per seguir treballant aspectes a l'entitat educativa.

- Quan les experiències són clarament exitoses paga la pena fer-ne partícip a la família, convidant-la a fer una visita al jove a l'empresa. A més de suposar un reconeixement per al noi/a; es una manera de fer partícip a la família del itinerari del jove, quelcom especialment valuós de cara a garantir el suport del nucli familiar perquè l'adolescent continuo amb la trajectòria formativa o laboral.

Tallers d'autonomia

Definició

Pràctiques educatives que posen els joves en situació de manipular i aprendre activitats pràctiques però que no fan tant d'èmfasi en la professionalització sinó en connectar-los amb les seves habilitats, talents i inquietuds. Per tant, no només s'ofereixen activitats vinculades a oficis, sinó que també hi tenen cabuda tallers amb una vessant més artística com poden ser la música, l'estètica, l'hort i la fotografia.

Un aspecte primordial d'aquestes pràctiques és oferir als joves activitats que els despertin interès. Per això, els criteris de quantitat i diversitat en la oferta de tallers que es fa és important per garantir el sentit de la proposta pedagògica. També és rellevant recollir les propostes que facin els joves. Cal tenir en compte que no es busca tant oferir una formació especialitzada i professional sinó despertar i donar cabuda a inquietuds i motivacions dels joves en diferents activitats.

Els tallers tenen una estructura i procediment flexible. Es dóna peu a que cada jove, dins un marc mínimament pautat, pugui implicar-se i esplaiar-se més en allò que més li agrada i tingui l'oportunitat de desenvolupar la seva capacitat d'iniciativa i creativitat. Així, l'exigència que es demana no té tant a veure amb aspectes tècnics, sinó amb dur a terme el procés productiu de manera autònoma.

Objectius

Despertar interessos formatius

La idea principal dels tallers d'autonomia és que els joves puguin provar múltiples activitats per tal de despertar-los i potenciar-los el màxim d'interessos possibles i fer-los conèixer tallers i ocupacions que els puguin agradar i donar bé.

La prioritat de la pràctica és que els nois puguin passar per activitats que els impliquin de manera diferent i on puguin conèixer-se i reconèixer-se amb els propis talents i inquietuds. Algunes els implicaran en habilitats tècniques, altres requeriran de sensibilitats estètiques, hi haurà que els posin en joc la dimensió més física dels nois, altres que demanin habilitats de minuciositat, capacitats visuals i perceptives o oïda per a la música. És tracta, doncs, d'obrir als joves els seus horitzons i possibilitats respecte les ocupacions on se senten còmodes i amb les que podrien seguir un cop acabin el seu recorregut a l'entitat educativa.

La convicció que hi ha rere el fet d'obrir el màxim el ventall d'interessos dels joves és que cada inquietud és un punt de connexió amb possibles formacions, treballs, ocupacions i també una via de sortida per fer activitats productives en el seu temps lliure. A més, conèixer-se a un mateix i als propis gustos, interessos i habilitats els fa més autònoms i capaços de considerar-los a l'hora de prendre decisions sobre el seu itinerari futur.

Desenvolupar la iniciativa i autonomia personal

La iniciativa i l'autonomia personal són dues competències importants en joves que, quan no tenen les indicacions i pautes molt establertes solen percebre's molt insegurs davant allò que han de fer. Aquestes pràctiques busquen que els nois puguin desenvolupar-se i prendre partit i iniciativa en relació a processos creatius i productius.

Així, en els tallers d'autonomia, no es posa tant l'èmfasi en què el producte assoleixi uns cànons tècnics i estètics determinats sinó que hagi estat fet amb un alt protagonisme creatiu del jove. Les pràctiques impliquen els nois en tota una sèrie de situacions que els empenyen a fer-se seu el procés de creació i prendre partit en totes

les qüestions que afecten el producte. Així, triar quin plat cuinar, quins materials usar per a una creació artística o escriure les seves pròpies lletres musicals de rap són exemples del tipus de protagonisme que tenen els nois en aquests tallers.

Treballar l'autonomia no només passa per prendre decisions, sinó per treballar la capacitat per mantenir la motivació amb objectius perllongats, la necessitat de revisar l'estat del treball per adaptar-lo a les possibilitats reals, l'aptitud per gaudir dels resultats obtinguts, la capacitar per criticar-los i la tolerància a la frustració d'una feina que no ha sortit com un esperava. Tot plegat són elements essencials de cara a treballar una capacitat d'autonomia i iniciativa personal més madura.

És tracta que puguin fer-se seva la creació d'allò que fan i que aprenguin a valorar la pròpia iniciativa com quelcom que afegeix valor a allò creat. Però, a més, que assumeixin la responsabilitat que comporta decidir sobre la creació d'un producte. La idea és que els nois puguin desbloquejar-se en relació a les pors que tenen de fer les coses malament i atrevir-se a prendre iniciativa en els activitats que realitzen.

Consideracions pràctiques

Espai i/o recursos:

- La majoria d'aquests tallers es poden dur a terme en aules senzilles, sense masses instal·lacions tècniques. Normalment sí que calen alguns instruments i materials però no es requereixen d'eines i entorns extremadament professionals. Una cuina senzilla, un petit hort urbà, una sala amb guitarres i tambors o un espai amb micròfon per gravar composicions és suficient per posar en marxa aquest tipus de tallers.

Intervenció educativa:

- Per tal de garantir el sentit pedagògic de la proposta cal oferir una bateria de tallers a triar o pels quals els joves puguin anar rotant. També és convenient considerar opinions i suggeriments dels adolescents a l'hora d'organitzar i plantejar la proposta d'activitats.

- És important anar amb compte per no oferir tallers infantils. Cal vetllar perquè la proposta que es faci sigui adequada per a una edat adolescent, s'emmarqui en el sentit de descoberta d'interessos, sigui motivadora pels nois i compti amb certs materials adequats per dur a terme una activitat consistent a nivell d'aprenentatges.

- Tot i que el perfil d'educador que ofereix l'espai no ha d'estar format i especialitzat en la matèria a impartir, es poden aprofitar les aficions i les formacions de l'equip per tal que resulti més fluït sensibilitzar i despertar inquietuds amb les diferents activitats.

Taula Resum. Projectar-se al món laboral

PROJECTAR-SE AL MÓN LABORAL	**Esdevenir persones productives/Tenir expectatives de futur**
Formació en Ofici	Ser competent en un ofici/ en una ocupació
	Adquirir hàbits de treball
Estada a Empresa	Plantejar-se itineraris formatius i laborals
	Preparar la sortida de l'entitat educativa
Tallers d'autonomia	Despertar interessos formatius
	Desenvolupar la iniciativa i creativitat

Taula Resum. Projectar-se al món laboral.

Quadre resum de la proposta del sistema de pràctiques per adolescents vulnerables

CONNECTAR-SE AMB UN MATEIX	**ESTABLIR RELACIONS AFECTIVES**	**PERTÀNYER A UN COL·LECTIU**
Dinàmiques expressives Exercicis autobiogràfics Activitats d'autoregulació Cura del cos	Vida quotidiana Activitats lúdiques Acompanyament educatiu	Regulació convivència Festes i celebracions Projectes cooperatius Ajut entre iguals
VINCULAR-SE A LA COMUNITAT	**RECONCILIAR-SE AMB LA CULTURA**	**PROJECTAR-SE AL MÓN LABORAL**
Descoberta de l'entorn Aprenentatge Servei	Competències bàsiques Coneixement del món	Formació en ofici Estada a empresa Tallers d'autonomia

CONCLUSIONS FINALS

Al llarg de la recerca han emergit aspectes que, abans de tancar el treball d'investigació ens agradaria exposar. Es tracta de reflexions derivades de tot el procés de recerca: de temes que en ocasions se'ns han presentat com a respostes prèvies, d'altres que ho han fet en forma de nous interrogants, a vegades, com a línies per continuar la recerca o com a aspectes sobre els quals seguir estudiant i reflexionant, també com a dubtes, inquietuds o dilemes que generaven controvèrsia, com a esdeveniments actuals que interpel·laven a la investigació i, en alguna ocasió, per donar llum a àmbits més enllà de l'estricament estudiat. En definitiva, de tot un seguit de reflexions que s'han anat suscitant fruit de la lectura bibliogràfica, del contacte amb la realitat i del treball d'anàlisi i que paga la pena considerar abans de donar per conclosa la investigació.

Si pensem en la naturalesa del problema que ha suscitat la recerca no es fa estrany pensar que, més enllà dels resultats exposats, queden fils i temàtiques en les quals seguir reflexionant. Estudiar una bona resposta educativa per adolescents que han d'acabar la seva escolarització obligatòria en un recurs extraordinari ens obre temes de fons a parlar i considerar tant a nivell educatiu, social com polític. Ens du a reprendre debats com la separació o inclusió d'aquests joves a les aules dels instituts; ens fa qüestionar el sistema educatiu; ens compromet a mirar amb atenció aquestes bones pràctiques i pensar com es podria incorporar la seva essència a l'escola per fer-la més inclusiva. Ens porta a reconèixer el valor d'una sèrie d'activitats que, més enllà de les UEC ens ha de fer pensar en l'educació social per a joves vulnerables i, per què no?, en l'educació per adolescents en general.

A continuació exposem sis qüestions endreçades en dos aparats diferenciats. Per una banda, les reflexions que estan directament relacionades amb l'escenari on hem dut a terme la investigació: les unitats d'escolarització compartida; per altra, en referència al sistema de pràctiques que s'ha proposat, el sentit del qual transcendeix a les UEC i que ens apunta a mirades cap a la pedagogia de joves vulnerables i, en general, cap a l'educació de l'adolescència.

En relació a les Unitats d'Escolarització compartida

Intervenció separada. Tema a debat.

El fet d'atendre a adolescents que es troben en edat d'escolarització obligatòria en recursos apartats físicament dels instituts i les aules ordinàries genera polèmica a nivell polític, social i educatiu. No és tracta d'un tema nou ni emergent sinó d'una qüestió que, sempre que es parla de Unitats d'Escolarització Compartida sorgeix com a inquietud per part d'alguns professionals i membres de la comunitat educativa. I es que, en un moment de la història en què s'ha fet una aposta per a una escola comprensiva fins als setze anys, la idea d'atendre a un grup de joves fora de l'escola sembla fer grinyolar un dels grans propòsits ideològics del segle XXI.

No obstant, el tema és complex i si s'entra a fons en allò que entenem per segregar no està tant clar que, tal i com funciona el sistema educatiu a dia d'avui sigui més excloent atendre aquests joves en recursos separats que fer-ho a les mateixes aules dels instituts. Així, en paral·lel a les crítiques cap la separació física de certs alumnes i el caràcter estigmatitzador que poden tenir les UEC, hi ha qui posa en dubte que, dins les aules del sistema educatiu ordinari es faci una intervenció realment inclusiva. Els professionals que donen arguments a la idea que, per aquests joves, l'institut pot ser més excloent que les UEC apel·len a un sistema que encara és molt academicista i selectiu i que sovint posa en marxa mesures, que tot i dur-se a terme en el mateix institut, són segregatives. Alguns exemples de intervencions separatistes dins les escoles poden ser: el fet d'agrupar els alumnes conflictius en aules diferents, castigar-los a passar moltes hores al passadís o a la aula de guàrdies o adoptar ritmes homogenis per a tots els joves prestant poca atenció a les seves necessitats individuals.

Enmig d'aquest debat educatiu, que encara està obert, creiem que és de justícia escoltar i atendre les veus dels adolescents que han passat per les dues experiències: la d'escolaritzar-se en un institut i en una UEC. Tots ells assignen a la estada a l'institut vivències relatives a: poca significació, estigmes de nois dolents, manca de confiança cap a ells, pèrdua amb el fil dels continguts d'aprenentatge i d'altres enunciats que denoten desencant i desafecció cap a la institució. En canvi, quan parlen de la UEC fan comentaris relacionats amb sentir-se reconeguts i acollits, percebre's importants dins

el grup i notar que els educadors es preocupen per allò que els passa. També expressen que a les UEC aprenen i participen molt, treballen, decideixen i parlen les coses per arribar acords quan hi ha un problema. Amb tot, fan palès que la UEC és un lloc significatiu per a ells en les seves vides i que els ha fet viure experiències que abans no havien tingut.

Per tant, tot i que és clar que el fet que hagi d'existir un recurs educatiu que funcioni al marge de la proposta general de sistema educatiu comprensiu i inclusiu no és quelcom desitjable, a la hora de posar el tema a debat cal atendre a tota la complexitat que hi amaga. Així, cal tenir en compte que, si es parla de segregació, cal fer-ho amb totes les variables a què fa referència aquest concepte, i no només a la dimensió física. Per tot això diem que el dilema en relació si enviar els nois a una UEC és segregar-los o no és un tema no resolt i inconclús. Es tracta d'un assumpte que no és només estètic o formal, sinó de fons i contingut i que, per això, no pot comptar amb una resposta simple, clara i segurament, tampoc definitiva, ja que això suposaria reduir el dilema.

Proposta educativa integral.

Més enllà de les qüestions a debat que hi hagi rere l'existència de les UEC cal destacar un encert particular que ha tingut aquest tipus de recurs educatiu. Es tracta de programes educatius que han engegat un sistema de pràctiques integrals, és a dir, que fa referència a la globalitat de l'adolescent amb les diferents necessitats que té.

Així, en relació a altres recursos freqüents en àmbit social com són els centres de lleure, els programes de reforç escolar o els projectes professionalitzadors, les UEC han posat en marxa estratègies, metodologies i un tipus d'intervenció que fan referència a la part acadèmica, conductual, social, de lleure, professionalitzadora i de projecte vital, i no només a una d'aquestes parcel·les. Han entès que per recuperar aquests adolescents calia donar una resposta globalitzadora que els contemplés i els atengués en tots els seus àmbits.

La situació administrativa i legal en què es troba el recurs ha possibilitat un tipus d'intervenció que, amb unes altres circumstàncies, hagués estat complicada. El fet de tractar-se d'un recurs d'assistència obligatòria pels adolescents que hi acudeixen, de que els nois puguin acreditar l'etapa de secundària obligatòria, d'estar organitzats en

ràtios petites, de comptar amb molta flexibilitat pel desplegament del currículum i d'ubicar-se en els barris dels joves, ha possibilitat una intervenció molt a mida i atenta a tot el que són els adolescents en risc.

Les UEC han aprofitat aquesta situació per oferir una intervenció globalitzadora que no fragmentés al joves. Han posat al centre l'adolescent, amb tota la seva realitat, s'han preocupat per establir relacions amb altres recursos del barri i per identificar tots aquells aspectes comuns als joves que els compliquen el seu dia a dia. Així, lluny de fer propostes educatives reduccionistes ha apostat decididament per intervenir en tots aquells àmbits que cal abordar per integrar-los com a ciutadans de la societat. Amb això han fet, del recurs educatiu, un escenari pedagògic significatiu per preparar els joves per a la vida, superant molts dels límits que trobem en altres propostes d'intervenció educativa i social.

Més enllà dels setze. Després de la UEC, què?

A través de l'estada a UEC hem observat que es poden dur a terme propostes pedagògiques molt bones que aconsegueixen ressituar a joves que estan de volta de tot en una edat molt explosiva: l'adolescència. Hem vist com, en poc temps, els joves que entren a les entitats fan un canvi substantiu – i en alguns casos realment impressionant- en la seva manera d'estar al centre educatiu tot adoptant una actitud i predisposició positiva cap a l'aprenentatge, cap als altres, cap al grup i inclús cap a la comunitat. Alguns d'aquests recursos han aconseguit engegar experiències que realment els fan bellugar dels seus posats de nois dolents i problemàtics i que els enganxen amb propostes que tenen a veure amb relacionar-se amb els altres, ser productius, apreciar la cultura, pensar en el seu futur i contribuir a la comunitat.

Ara bé, també hem vist que, la durada del recurs, en relació a la tasca a fer amb els adolescents és extremadament curta. Així, un recorregut amb evolució progressiva, i inclús qualificat com exitós per part dels educadors durant dos anys, no garanteix una trajectòria exitosa del adolescent en sortir del recurs. Això ens du a una realitat dura i contundent. El procés per recuperar els nois i noies és complex, llarg i no lineal. I amb dos anys els adolescents no s'han pogut apoderar ni prendre autènticament el timó de les seves vides. Són molt joves i els seus entorns segueixen sent igual de desfavoridors

que ho eren. I per tant, als setze anys, difícilment han pogut adquirir un grau d'autonomia que els permeti seguir avançant sense un acompanyament educatiu.

Això planteja un gran dilema i interrogant en relació de la continuïtat dels itineraris d'aquests joves que, en acabar l'escolarització obligatòria deixen d'estar protegits i emparats a nivell educatiu. A partir dels setze anys la seva ocupació formativa, per llei, ja no rep cap acompanyament ni assessorament. I per tant, queden abocats a una situació d'autonomia que no es correspon amb el grau de competències adquirides.

Aquesta realitat obliga als equips educatius dels recursos a plantejar-se amb més solidesa un tipus de pràctiques que acompanyin els joves en la sortida del recurs educatiu. Una intervenció que els ajudi en un moment de transició i que, si no està pautada, programada i prevista els joves poden viure amb un gran vertigen, com un abandó per part dels qui se n'han preocupat fins llavors o com un salt al buit. La resposta més generalitzada dels recursos educatius, que ja han detectat aquesta problemàtica, ha estat oferir programes d'inserció a la mateixa entitat per tal de que els joves puguin allargar un o dos anys la trajectòria iniciada. És tracta d'una opció que, mentre que a vegades és bona i suficient, en altres no fa sinó accentuar el grau de dependència que aquests joves han establert amb l'entitat educativa.

Ara bé, és clar que la resposta a aquesta realitat va més enllà de l'acció educativa i exigeix de respostes polítiques que garanteixin ofertes educatives segures i continuades a partir dels setze anys, especialment amb una població que es troba en una situació molt vulnerable. Cal idear itineraris més sòlids i llargs que prevegin el temps i el tipus de pràctiques per les quals aquests adolescents han de passar de cara a garantir una autèntica integració i participació social.

En aquest sentit, en els darrers anys, un grup d'entitats de l'estat espanyol s'han agrupat per liderar una xarxa d'escoles de segona oportunitat arreu del país que garanteixi formacions i trajectòries consistents per a joves que fracassen, més allà dels 16 anys. La xarxa està inspirada en el model francès que funciona fa més d'una dècada i que ha arribat a posar en marxa 110 escoles de segona oportunitat (ESo) per a joves entre 16 i 30 anys que no han acreditat una titulació oficial.

I per tant, es tracta d'un repte que necessita mesures educatives però també socials i polítiques per abordar-lo amb tota la seva complexitat.

Pel que fa el sistema de pràctiques

Va més enllà d'un recurs educatiu

El primer aspecte a tenir en compte a la hora de parlar del sistema de pràctiques proposat és que no parlem d'un conjunt d'activitats exclusivament pensades per a Unitats d'Escolarització Compartida, sinó que es tracta d'una aportació transferible a qualsevol recurs educatiu que treballi amb adolescents en contextos de vulnerabilitat social. Així si bé les UEC han estat un escenari privilegiat per estudiar aquest tipus de pràctiques; les finalitats, les propostes d'activitats, els trets pedagògics que contenen i les indicacions per dur-les a terme podrien ser aplicades a qualsevol centre educatiu que treballi amb adolescència en risc.

I, per tant, el sistema proposat no fa referència a un recurs educatiu determinat sinó a una població concreta. A adolescents amb una experiència de vida relacionada amb de fracàs escolar, però sobretot amb uns itineraris biogràfics marcats per la desafecció i el patiment, normalment degut a situacions familiars complicades. A nois i noies que, per un cúmul de circumstàncies s'han anat desconnectat dels diferents pilars de la cultura i la societat i que necessiten reconciliar-se i tornar-se a enganxar amb elements que els permetin forjar un projecte de vida ferm.

Així, la idea de totes les pràctiques descrites i analitzades és la de connectar a joves que tenen sentiments d'aïllament, solitud i desafecció respecte la societat, la comunitat, l'escola, els aprenentatges. Són activitats que busquen generar vincles emocionals, conductuals, cognitius, personals, afectius i existencials. I per tant, aptes, adients i significatius per tots aquells joves que necessiten connectar-se.

En conclusió, el principal resultat de la investigació vol ser una proposta útil i significativa que pot ajudar a plantejar la tasca educativa de centres educatius que treballen amb població adolescent ferida com poden ser esplais, centres oberts, programes de qualificació professional, projectes de inserció laboral, centres residencials d'acció socioeducativa, centres de justícia juvenil, entre d'altres.

Més enllà d'adolescència vulnerable

Si en l'anterior punt hem dit que la proposta de pràctiques va més enllà dels recursos de la UEC, en aquest apartat defensem que el sistema pedagògic també dóna llum a la intervenció amb adolescents, més enllà de quins hagin estat els seus recorreguts i itineraris biogràfics.

Si bé és cert que les subcategories de pràctiques apunten a concrecions especialment rellevants per la població concreta a què ens referim, el conjunt de finalitats educatives que proposa el sistema ens sembla adient per a qualsevol adolescent. Així, planteja temes vitals a considerar en una edat en què, amb més intensitat que mai, es posa en joc la conformació de la identitat, els plantejaments existencials, la posada en qüestió de les veritats i normes apreses, la importància del grup i dels iguals; en una edat on la impulsivitat i el curt termini solen guanyar terreny a les projeccions de futur, en una franja on la capacitat de reflexió creix exponencialment. I per tant, en període vital amb unes necessitats i potencialitats molt específiques.

És per això que les finalitats de: connectar-se a un mateix, establir relacions afectives amb els altres, pertànyer a un col·lectiu, vincular-se a la comunitat, reconciliar-se amb la cultura i projectar-se al món laboral formen part de pilars que tot centre educatiu que treballi amb adolescents ha de plantejar-se. Es tracta d'horitzons que poden ajudar a dotar de sentit la intervenció educativa que realitzem amb joves i adolescents d'arreu, sigui quina sigui la seva història de vida.

Les sis finalitats són a la vegada direccions per orientar la tasca educativa amb joves i un diagnòstic sobre allò que la globalitat d'adolescents necessiten per socialitzar-se, atendre a la seva singularitat, sentir-se acompanyats, desplegar les seves capacitats, plantejar-se el seu futur, conèixer-se a ells mateixos i sentir-se part de la comunitat. I per tant, considerem que es tracta d'un bon punt de partida per vertebrar un sistema pedagògic per a joves atent i motivat per les necessitats i particularitats d'aquesta etapa vital.

Sistema de pràctiques per una escola del s. XXI

Si hem argumentat que el sistema de pràctiques i, concretament les finalitats que es planteja per atendre joves en risc, pot constituir una proposta valuosa per treballar

amb qualsevol adolescent, en aquest apartat exposem que la proposta planteja algunes línies valuoses per afrontar alguns reptes que l'escola del segle XXI té al seu davant.

Els debats en relació a la necessària renovació de l'escola i a que els principis ideològics i els avenços pedagògics suposin una transformació real dels centres educatius ocupen les agendes educatives des de fa anys. El naixement de la xarxa d'escoles 21 no deixa de ser una constatació més de que hi ha una necessitat percebuda pels centres escolars: la proposta educativa actual no es prou significativa pels joves del segle XXI. Així, és sabut que els sentiments de desafecció, desmotivació i desconnexió en relació als instituts no són exclusius del grup de joves que abandona les aules sinó que afecta a un percentatge notable d'alumnes que no viuen el que fan a l'institut com quelcom significatiu per a les seves vides.

Algunes de les maneres com aquests sentiments queden cristal·litzats a les aules són en forma d'algunes problemàtiques que en els darrers anys han ocupat la convivència quotidiana en els instituts i que a vegades hem vist visibilitzades a la premsa. Parlem de dinàmiques d'assetjament escolar, rendiment acadèmic baix, mostres d'avorriment i poca implicació a les aules, transgressió de les normes, faltes de respecte amb el professorat o comportaments desarrelats o inclús antisocials amb la comunitat.

En aquest sentit, el sistema de pràctiques resultant d'aquesta investigació ofereix possibilitats, idees, activitats i horitzons de cara a fer del sistema de secundària obligatori, una proposta atractiva, motivadora i significativa per al conjunt de l'alumnat.

El sistema proposa aspectes concrets com ara: donar més valor a les pràctiques de col·lectiu per potenciar el sentiment de pertinença dels joves; posar en joc espais de relació que els ajudin a trobar-se a gust i a sentir reconeguts individualment; l'existència de pràctiques on la cultura tingui a veure amb procediments i competències a exercitar en el seu dia a dia; vincular-los a la comunitat tot fent que els joves transcendeixin els seu rol d'alumnes per esdevenir ciutadans; la contemplació d'allò pràctic, físic i laboral perquè els joves experimentin i puguin projectar-se a

diverses ocupacions de cara el futur i el pensar-se a un mateix perquè els joves puguin conèixer-se millor a ells mateixos i forjar el seus projectes personals vitals.

El sistema proposat no només dibuixa horitzons i finalitats, sinó que concreta pràctiques i dinàmiques per fer-ho possible. Pensem, doncs, que les activitats que es proposen, adaptades a la singularitat dels instituts, podrien usar-se amb més intensitat per fer de l'escola un lloc més representatiu i inclusiu pels alumnes. Així, les assemblees periòdiques, partits de futbol setmanals, dinàmiques d'ajut entre iguals, activitats d'aprenentatge servei, tallers professionalitzadors, projectes cooperatius o pràctiques de relació són formes concretes que poden donar llum a la necessària renovació de l'escola.

BIBLIOGRAFIA

Referents educatius amb població inadaptada

Alumnes de l'escola de Barbiana (1998), *Carta a una mestra.* Vic: Eumo.

Bosco, S.J. (2003), *El amor supera al reglamento.* Madrid: Editorial CCS.

Braido, P. (1975). *El sistema educativo de Don Bosco. Entre Pedagogía Antigua y nueva.* Madrid : Editorial CCS.

Deligny, F. (1979), *Los Vagabundos Eficaces.* Barcelona: editorial Estela.

Deligny, F. (2015), *Los Vagabundos Eficaces.* Barcelona: editorial UOC.

Dietrich, T. (1976), *Pedagogía socialista. Origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación (1a edició de 1965).* Salamanca: Editorial Sígueme.

Galceran, M. i Vilanou, C. (2014), *Crisi, vulnerabilitat i pedagogia social*. Barcelona: UOC.

Gorki, M i Makarenko A.S. (1985). "La pedagogia de A.S. Makárenko" a De la Torre, S.; Fortuny, M.; Millán M.D.; Puig, J.M.; Raventós, Trilla, J. *Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación* (pp.309-312). Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Jeanne, Y. (2006). Fernand Deligny: liberté et compagonnage, *Reliance* 21 (3), p. 113-118.

Makarenko, A.S. (1935), *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.

Makarenko, A.S. (1979), *Colectividad y Educación.* Madrid: Editorial Nuestra Cultura.

Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú: Progreso.

Martí, M. (1972). *El maestro de Barbiana.* Barcelona: Editorial Nova Terra.

Martí, M. (1998). Pròleg. *Alumnes de l'escola de Barbiana*, Carta a una mestra. Vic: Eumo

Merton, R.K. (1964): *Teoría y estructura sociales*. México, Fondo de Cultura Económica. Citat a Valverde, J. (1988): *El proceso de inadaptación social.* Madrid, Editorial Popular.

Oursler, F i Ourser, W i Muchachos. (1957) *La ardiente vida del Padre Flanagan de la Ciudad de los Muchachos..* Barcelona: Colección Ayer, hoy, siempre.

Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de "otras infancias". *Revista d'història de l'educació, (20),95-115.*

Trilla, J. (2001), "Antón Semiovich Makarenko y otras pedagogías marxistes" a Trilla (coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.123-150). Barcelona: Graó.

Trilla, J. (2006), Pròleg. a Makarenko, A,S (2006), *Poema pedagògic.* Barcelona: Eumo Editorial.

Wills, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera (edició original de 1981).* Madrid: Akal

Joves en risc dins el sistema educatiu actual

Abram, F. (2 d'octubre de 2007). In safe hands. *The Guardian.* Consultat a: http://www.theguardian.com/education/2007/oct/02/pupilbehaviour.schools

Abrami, P.; Bernard, R.; Woznev, L.; Borokhovski, E; Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture; et al. (2008) Dropout prevention systematic review: final report: reviewing the evidence of Canadian Research since 1990. Monreal: FQRSC. Recuperat de: http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_AbramiP_rapport+2008_recensement+programmes+pr%C3%A9vention+d%C3%A9crochage/2e18e4c0-e101-45fb-8bdf-21b371636a91

Benavot, A. (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (1).

Center of the National Dropout Prevention. http://dropoutprevention.org/

Christenson, S.; Reschly, A.; Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement.* USA: Springer.

De Fazio, B.. (16 maig 2016). Scuole aperte a Napoli, entra il 20 giugno la consegna dei prossetti. 20 de juny de 2016, *de R.it Napoli* . Recuperat de: http://napoli.repubblica.it/cronaca/2016/05/19/news/scuole_aperte_a_napoli_entro_il_20_giugno_la_consegna_dei_progetti-140139492/?refresh_ce

Enguita, M i Levin, H.M (1989). Las reformas comprehensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación,* 289.

Esteve, José M. (2003), *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós, Barcelona.

European Commission (2010): Reducing early school leaving [Accompanying document to the *Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving].* Recuperat de: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/aa9c6762-9ed2-4d65-8f4d-46b418411e3f/early_school_leavers_ue2011.pdf

European Commission (2013): Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. [Final Report of the thematic working group on Early School Leaving] Recuperat de: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

European Comission (2013). Preventing Earlyschool leaving in Europe. Lessons learned from second change education". http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf

Fontdevila, C. i Rambla, X. (2015). ¿Las políticas previenen el abandono escolar?, *Cuadernos de Pedagogía*, (454), 44-46

Jouve, A. (1996). Fracàs escolar i risc social. *Educació Social.* (2), 52-74.

Gorrison, R. (1987). Alternative Schools for Disruptive Youth. *National School Safety Center*. Recuperat de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293198.pdf

INVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). (2014). El abandono educativo temprano. Analisis del caso español. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4

Le Gouvernement du Gran-Duché de Luxembourg. Ministère de l'Educación nationale de l'Enfance et de la Jeunesse. (2013). Que faire après le 4e cycle de l'école fondamentale? Consultat a: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/passage-fondamental-es-est/que-faire-apres-la-4eme/fr.pdf

Martínez, J.M. (2002). La democratización de la enseñanza. *Eúphoros, (4),* 259-277, recpuerat de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183044

Mena, L.; Enguita M.F, Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraodinario, pp. 119-145.

Müller, B. (31 de maig del 2012). El proceso educativo en Europa. *El país.* Recuperat de *http://internacional.elpais.com/internacional/2012/05/24/actualidad/1337875494_626624.html*

National Center on Secondary Education and transition (maig 2004). Essential tools. Increasing Rates of School completion: Moving from policy and Research to practice.

NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training). (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*. París: INRP.

National Center for Family and Community Connections with Schools (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student*

achievement. Consultat a https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf

Polidano, C.; Domenico, T.; i Tseng Y-P. (2012): A second chance at Education for Early School Leavers. *Discussion papers series,* 6768. Recuperat de http://ftp.iza.org/dp6769.pdf

Prats, J. i Raventós F. (coord.) (2005), *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación*. Barcelona: Obra Social Fundació "La Caixa".

Rodríguez, Henar; Ríos, Oriol; Racionero, Sandra. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados, *Revista de Educación,* número extraodinario, pp. 67-87. Consultat a http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_03.html

Soler, E. (1987). La Escuela comprensiva. *Aula Abierta, (*50), 25-33. Recuperat de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45217

Stegelin, D. (2004). Early childhood education. a F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*, 115-123. Larchmont, NY: Eye on Education.

Tarabini, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias?, *Cuadernos de Pedagogía*, (454); 42,43.

Temple, J; Reynolds, A. i Miedel W. (1998). Can early Intervention Prevent Hight School Dropout? Evidence from Chicago Child-Parents Center, *University of Wisconsin, Institute for Research on Poverty Discussion* Paper no. 1180-98. Consultat a: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.437.4179&rep=rep1&type=pdf

Propostes d'activitats amb joves en risc

Calabrese, R. & Schumer H (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, XXI (83), pp. 675-687.

Coghlan, E. (15 d'arbil de 2013). Non-Profit Brings Theatre to At Risk Youth. *American News Report.* Recuperat de http://americannewsreport.com/non-profit-brings-theatre-to-at-risk-youth-8818324

Costa, G. (13 de juliol de 2011). Empowerment comunitário. *VER. Valores, Ética e Responsabilidade.* Recuperat de http://www.ver.pt/empowerment-comunitario/

Danish, S i Hellen, V (1997). New roles for sport psychologist: teaching life skills though sport to at-risk youth, *Revista Quest*, 49, pp. 100-113.

Education World. Connecting educators to what Works. (3 de desembre de 2015) Teaching with rap: the rappin' Matehmatician. Recuperat de http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev161_a.shtml

Equal. [equal09portugal]. (2009, novembre, 9). EQUAL Projectos-Cidadania/DiverCidades [Arxiu de vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=fPUfy25VK0M

Erwin, J. (25 de gener de 2015). The New Work Regents Exams Are Tough, but a new program uses Hip-Hop to help NYC Sutdents pass. *Complex Music.* Recuperat de http://uk.complex.com/music/2015/01/fresh-prep-regents-exam

European Comission (2013). Preventing Earlyschool leaving in Europe. Lessons learned from second change education. Recuperat de http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf

Fairbridge Center College (2015). Creating a place for young people to growth. Anglaterra. Fairbridge Center College. http://www.fairbridge.wa.edu.au/

[Fotografia 1. Projecte Working Green] (2008). Recuperat de https://oaklandnorth.net/2008/09/21/at-north-oakland%E2%80%99s-civicorps-%E2%80%9Cworking-green%E2%80%9D-is-part-of-school/

[Fotografia 2.Coca-cola Valued Project] Recuperat de http://www.idra.org/Coca-Cola_Valued_Youth_Program.html/

[Fotografia 5. Tutor i menor de Check and Connect]. Recuperat de http://charism.org/check-connect/

[Fotografia 8. Formació en industria de la construcció. EREA La Rivière, Nantes] Recuperat de http://erea-nantes.paysdelaloire.e-lyco.fr/etablissement-presentation/enseignement/cap-macon/

[Fotografia 8. Formació en Manteniment de Parcs i Jardins, EREA La Rivière, Nantes] Recuperat de http://erea-nantes.paysdelaloire.e-lyco.fr/etablissement-presentation/enseignement/cap-mmpj/

[Fotografia 9. Joves del Bayfront maritime center construïnt una barca] Recuperat de http://bayfrontcenter.org/education/meet-the-students/

[Fotograma 1. Representació teatral "controlando la pelea"]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=YPTJ1HZikF0&index=2&list=PLO9YOGbZ99T-AS8qqtyOgGbPmyuL1uKyS

[Fotograma 2. Teatro Forum. Cova de Mauro]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=fPUfy25VK0M

Garner, R. (17 de novembre de 2011). Boxing Academy gives excluded pupils a chance to cannel their anger. *Independent.* Consultat a: http://www.independent.co.uk/news/education/schools/boxing-academy-gives-excluded-pupils-a-chance-to-channel-their-anger-6263632.html

Hammer, K. (10 de maig de 2013). Drop-out prevention program emphasizes emotional control for angry teens. *The Globe and Mail.* Recuperat de: http://www.theglobeandmail.com/news/toronto/drop-out-prevention-program-emphasizes-emotional-control-for-angry-teens/article11876522/

Hellweg, E. (11 d'agost de 2005). Hip-Hop Helps Teach Everything from English to Algebra. *Edutopia. What Works in Education. George Lucas educational Foundation.* Recuperat de http://www.edutopia.org/hip-hop-teaching-classroom.

Hurt, A. (2015). [Fotografia 4.Projecte Fresh Prep] Recuperat de http://uk.complex.com/music/2015/01/fresh-prep-regents-examIntercultura

Development Research Association (IDRA). (11 d'agost de 2015). Coca Cola Valued Youth Program. Dropout Prevention that Works. [video]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=E_SDOO0kc5k

Intercultural Development Research Association (IDRA). 2015. http://www.idra.org/Coca-Cola_Valued_Youth_Program.html/

Jímenez, P.J. i Durán L.J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: education en valores, *Apuntes Educación física y deportes*,80, pp. 13-19.

Lankard, B. (1998). Is Vocational Education Working for Hight-Risk Populations? *Myths and Realities.* Recuperat de https://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp

Levene, D. (2011). [Fotografia 7. Academy Boxing. Totenham, London] Recuperat de https://www.theguardian.com/society/2011/dec/09/christmas-charity-appeal-boxing-academy-london

Martinek, T. i Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activiy. *Quest, 49,* pp. 34-39.

McDonald, A. (2002). Best Practices for At Risk Children. Recuperat de: http://www.sanmarcos.net/ana/bestpractices.html

Melamut, M. (19 d'agost de 2013). From the Streets to the gym. *Boston Magazine.* Recuperat de http://www.bostonmagazine.com/health/blog/2013/08/19/innercity-weightlifting-boston/

Newmann, Fred M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51 (4).

Ogg, T. (9 d'octubre de 2012). When boxing meets education: teaching experiences in alternative provision. *The Guardian*. Recuperat de http://www.theguardian.com/teacher-network/2012/oct/09/teaching-experiences-boxing-meets-education

Programa Reconnecting Youth. (2016). http://www.reconnectingyouth.com/

Ramesh, R. (9 de desembre de 2011). Christmas Charity appeal: How the Boxing academy gives teenagers a fighting chance. *The Guardian*. Consultat a: http://www.theguardian.com/society/2011/dec/09/christmas-charity-appeal-boxing-academy-london

Reschly, A.L i Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. A Christenson, S.L; Reschly, A.L; i Wylie, C. (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement* . Athens, USA: Springer

The Theatre Lab. School of the Dramatic Arts. (2017). Incarcerated and at risk youth. https://theatrelab.org/content/incarcerated-and-risk-youth

Thomas Edison Hight School (2014) http://edison.mpls.k12.mn.us/check_connect

University of Minessota (2014). http://checkandconnect.umn.edu/model/default.html

Van Passen, K. (2013). [fotografia 3. Projecte Reconnecting Youth]. Recuperat de: https://beta.theglobeandmail.com/news/toronto/drop-out-prevention-program-emphasizes-emotional-control-for-angry-teens/article11876522/?ref=http://www.theglobeandmail.com&

Wallis, D. (9 de maig de 2014). The Broadway Theater Company Giving Troubled Teens a Second Act. *NationSweell:Meet de People renewing America.* Recuperat de http://nationswell.com/broadway-theater-company-giving-troubled-teens-second-act/#ixzz4o1KnGlcJ

Unitats d'Escolarització Compartida

Altés, J., i Domínguez, M. (2005). El abordaje del absentismo en la E.S.O.*Revista de Educación Social, 4.* Recuperat de http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=160

Caballer, N. (4 de desembre de 2008). Cómo combatir el fracaso escolar. 17 planes autonómicos para reduir el abandono de las aulas del 31% al 10% en 2011. *El País.* Recuperat de https://elpais.com/diario/2008/12/04/cvalenciana/1228421884_850215.html

Casas, F. (2012). *La Protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desenvolupament a Catalunya.* Barcelona: Unicef Comitè Catalunya. Recuperat de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/DOCS-PROTECCIO_INFANCIA.pdf

Comissió d'Aules taller (1996). Tres experiències d'Aules-Taller. *Educació Social. Revista d'intervenció sòcioeducativa.* (2), "14-16 anys: problemática escolar i inserció social" Recuperat de http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142215

Comissió d'Unitats d'Escolarització Compartida FEDAIA (2012). L'acompanyament integral com a model de qualitat per a les Unitats d'Escolarització Compartida. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància i Adolescència (FEDAIA). http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/informes-fedaia/Models%20de%20qualitat/model_uec_versio_preliminar.pdf

Departament d'ensenyament (2015). http://ensenyament.gencat.cat/ca/serveis_territorials/

Domingo, C. (setembre, 1999). Unitat d'Escolarització Externa Col·lectiu de Cultura Popular. *Perspectiva escolar, Rebuig Escolar, (236), pp. 40-46.*

Domingo, C. (9 de setembre de 2004). Atenció a la Diversitat i necessitats educatives. Estratègies i Recursos Didàctics: Unitat d'Escolarització Compartida, Jornades TET Sant Vicenç dels Horts.

Enguita, F. (1985), *Integrar o segregar.* Barcelona: ed. Laia.

Esteve, José M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós, Barcelona.

[Fotografia 10. Assignatura instrumental a UEC Sant Jaume. Fundació Carles Blanch, Badalona] Recuperat de http://fcb.fje.edu/index.php/programes-i-serveis/unitat-descolaritzacio-compartida

[Fotografia 11. Setmana Cultural. UEC Creu Roja Valls] Recuperat de http://www.mundocruzroja.org/blogs/90b49237-82ee-4f83-a957-0c9014f33e2b/entry/la_unitat_d_escolaritzaci%25C3%25B3_compartida_de_creu_roja_valls_celebra_la_setmana_cultural?lang=es_es

[Fotografia 12. Taller Creativitat i Expressió. UEC Fundació Antonio Gimenez, comarques Lleida] Recuperat de http://antoniojimenez.cat/content/activitats-i-tallers-de-les-unitats-descolaritzacio-compartida

[Fotografia 13. Taller Hort. UEC Associació Batibull, Lloret de Mar] Recuperat de http://www.associaciobatibull.org/uec/

[Fotografia 14. Fundació Llindar, Cornellà]. Recuperat de http://www.elllindar.org/que-fem/formacio-joves/

[Fotografia 15. UEC Marianao, St. Boi de Llobregat.] Recuperat de http://www.marianao.net/es

[Fotografia 16. UEC Martí Codolar, Barcelona] Recuperat de http://uec-marticodolar.blogspot.com.es/

[Fotografia 17. UEC Acís, Barcelona] Recuperat de http://www.acisjovesiadults.cat/entrada-num-7/

Funes, J. (1997). *Les Aules Taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: Horsori.

Gasch, B. (2006).Espais educatius que ofereixen una alternativa al fracàs escolar. Gestió perversa d'un model d'aprenentatge, *Educació social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, (32). Recuperat de http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165522

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2013). *Document d'Orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO.* Recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2007). *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària.* Recuperat de: http://educacio.gencat.cat/documents_publics/instruccions/instruccions07_08/Secundaria_publics_07_08.pdf

Gonzalez, P. (2008). A través de sus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la perifèria urbana. *Revista de Recerca i formació en antropologia.* Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperat de http://revistes.uab.cat/periferia/article/viewFile/190/206

Gràcia M. (2001). Escolarització obligatòria i absentisme escolar. En G.Gràcia: L'Absentisme Escolar en zones socialment desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona. (*pp. 7-31)* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Gràcia, J. (coord.). (s/d). *Les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC): un recurs extraodinaria per a l'atenció de la diversitat a l'ESO.* [Document fruit d'un grup de treball entre la Universitat Rovira Pere Virgili, l'Institut de Ciències de l'Educació i el Departament d'Ensenyament. Tarragona: Universitat Rovira Pere Virgili. Recuperat de http://www.xtec.cat/~jgracia3/pdf/UEC.pdf

Galán, D; Castillo, M. i Pellissa, B. (2012). La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autònomic: fonamentació i experiències. *Universitat Oberta de Catalunya.* Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55885/3/Acci%C3%B3%20socioeducativa%20a%20l%27escola_M%C3%B2dul2_La%20incorporaci%C3%B

3%20dels%20educadors%20socials%20a%20l%27escola%20en%20l%27%C3%A0mbit%20auton%C3%B2mic%3B%20fonamentaci%C3%B3%20i%20experi%C3%A8ncies.pdf

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.*

Llei Orgànica 1/1990, LOGSE, del 3 d'octubre, de l'Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, .*

Marchersi, A. (2000). *Controversias en la educación española.* España: Alianza Editorial.

Mateu, C. (maig 1998). Com Hauria de ser l'escola per acollir aquests nens?, *Perspectiva Escolar. Escola i Marginació Social. (*225), pp. 12-22.

Merino, R. (2002). Els discursos i les estratègies dels professors. A Merino, R. De la contrareforma de la formació profesional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació profesional després de l'ensenyament secundari comprensiu. (pp. 311-359) (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Martín, X. (2008), *Descarados: Una pedagogía para adolescentes inadaptados.* Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas.* Madrid: Secretaria General Técnica. https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf

Moreno F.X (1999). Les Unitats d'Adaptació del Currículum. UAC. *Temps d'educació*, (20), primer trimestre, pp. 189-197. Recuperat de http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125986

Moreno, A. (16 de setembre de 2005). El Centro Abierto y la UEC: recursos para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo en Barcelona. *Revista de Educación Social, 4*.

Muro, M.M (1996). El futur de les Aules-Taller – amb la implantació de la LOGSE. *Educación Social,(*2), pp. 47-51.

Onrubia, J. (1999). Ensenyar i avaluar a les Unitats d'Adaptació del Currículum, *Suports,* 3, (2), pp. 102-111. Disponible a: http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/101986/141917

Peralta, P. (1997). El centre de secundària i el cicle 14-16. *Perspectiva Escolar, Segon Cicle ESO, (217).*

Rodríguez, F. (1999). Adaptació curricular. Les Unitats d'Adaptacions Curriculars (UACs) i les seves possibilitats. *Perspectiva Escolar*, (239).

Valls, J. (1996) 14/16 años. Problemática escolar e inserción social. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa,* 2, gener-abril; pp. 15-19. Recuperat de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29394/00920123016877.pdf?sequence=1

Concepte de pràctica educativa

Bourdieu, P. (2000), *Equisse d'une théorie de la practique,* París, França: Seuil.

Cole, M. (1999), *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

De la Cerda, M. (2013), *Per una pedagogia d'ajuda entre iguals*. *Reflexions i pràctiques.* Barcelona: Graó.

Dewey, J.,(1971), *Democracia y educación,* Buenos Aires, Argentina: Losada.

Engeström, Y. (1987*), Learning by Expanding*, Helsinki, Finlandia: OrientaKonsultit.

Escudero, J.M. (2015). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y formación del profesorado. 13 (3)* Recuperat de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187187

Giddens, A. (2000), *Modernidad e Identidad del Yo.* Barcelona: Península.

Gijón,M. (2004), *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela.* Barcelona: Graó.

Goodnow, J.J., Miller, P.J i Kessel, F., (1995), *Cultural Practices as Contexts for Development*, San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.

MacIntyre, A. (1987) *Tras la Virtud.* Barcelona: Crítica.

Martín, X. I Puig, J.M. (2007) *Les set competències bàsiques per educar en valors.* Barcelona: Graó.

Martín, X. (2008), *Descarados: Una pedagogía para adolescentes inadaptados.* Barcelona: Octaedro.

Martín, X. (2012). Normas, rutines y ocasiones a Puig (coord), *Cultura moral y educación,* (pp.135-153), Barcelona: Graó.

Puig, J.M (2003), *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona: Paidós.

Puig, J.M (2008), *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola.* Barcelona: Rosa Sensat

Puig, J.M. (2012), *Cultura moral y educación.* Barcelona: Graó.

Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento,* Barcelona:Paidós.

Shön, D.A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona:Paidós.

Vygotksy, L.S (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Crítica.

Metodologia de la investigació

Berga, A. (2007). Adolescència femenina i risc social Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Calderon, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación (363), 184-209.*

Carr, W. i Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Espanya: Ediciones Martínez Roca.

Del Olmo, M. i Osuna, C. (Eds). (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?.* Traficantes de Sueños. Recuperat de http://www2.uned.es/grupointer/etnografia_abandono_escolar14.pdf

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.* Recuperat de: http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. (2012). Guia de bones pràctiques per a centres del Sistema de protecció a la infància i a l'adolescència. *Col·lecció Infància i Adolescència (8).* Recuperat de http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/infancia_i_adolescencia/num_8/guia_bones_practiques_infancia.pdf

Gijón, M. (2003). *Espacios de educación moral en una comunidad escolar.* Teoria i història de l'educació: Barcelona. (tesis doctoral).

Gijón, M. (2012). *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas.* Barcelona: Horsori.

Glaser, B. I Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research.* Chicago: Aldine.

Goetz, J.P. i LeCompte (1884), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.

González, J.L. i Ruiz ,P. (2011). Quantitative versus qualitative research: methodological or ideological dichotomy?. *Index de Enfermería*, *20*(3), 189-193. Recuperat de https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011

Guba, E. i Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. A Denman, C i Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* pp. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.

Hammersley, M. i Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

Hernández, R; Fernández, C.; Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación.*Mèxic: McGraw Hill Educación.

Malinowski, B. (1973). "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación" a *Los argonautas del Pacífico Occidental (*edició original de 1922). Barcelona: Edicions 62, p. 19-42.

Martín, X. (2006), *Investigar y aprender. Cómo organitzar un proyecto*. Barcelona: Cuadernos de Educación.

Martín, X. (2008),*Descarados: Una pedagogía para jóvenes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.

Martín, X. (2012), *Per una pedagogia del servei*. Barcelona, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya

Martínez, C. (2014). Reflexiones en torno a la investigación-acción educativa. *CPU-e Revista de Investigación Educativa,* 18, 58-86.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mill, J. (1972). *Auguste Comte y el positivismo.* Madrid: Aguilar.

Popkewitz, T. (1988), *Paradigmas e ideología en la investigación educ*ativa. Madrid: Mondadori.

Puig, J.M. (2008). *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola (1ª edició de 1999).* Barcelona: Edicions 62.

Servei d'Educació de Banyoles (2014). Banyoles presentarà dues experiències al XIII congrés Internacional de ciutats educadores que se celebrarà a Barcelona del 13 al 16 de novembre. *Servei d'Educació.* Recuperat de http://educacio.banyoles.cat/inici/id/5266

Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació (*37), 235-252.

Strauss, A i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research.* London: Sage.

Taylor S.J. i Bodgan, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

Velasco, H. i Diaz de la Rada, A. (2015). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Barcelona: Trotta.

Woods, P. (2011), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Treball de camp

Álvarez, A. (2013). Ciutat Meridiana, ciutat solidària. *Anuari media.cat: Els silencis mediàtics de 2012.* Recuperat de http://www.media.cat/anuari/wp-content/uploads/2012/04/AnuariMediacat2013.pdf

Associació Educativa la Vall del Terri. http://www.valldelterri.org/

Blanchar, C. (22/07/2012). Ciutat Meridiana, ciudad deshaucio. *El País.* Recuperat a http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/07/21/catalunya/1342895388_879265.html

Camorera R., Muñoz M., Rubio. J/El Perdiódico de Catalunya. (febrer 2011). Ciudad Meridiana y sus vecinos [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=KRmIfRgPhJQ

Cols, C (20 de gener del 2012). El milagro de Bellvitge. *El Periódico.* Recuperat de *http://www.elperiodico.com/es/noticias/badalona/milagro-bellvitge-1339167*

Comité Unitari d'acció de Bellvitge (1978). Dossier de Bellvitge, Hospitalet de Llobregat. Recuperat de https://avbellvitge.files.wordpress.com/2008/12/1978cuam.pdf

Equip Educatiu Aula-Taller Cruïlla. (1990). *Aula-Taller Cruïlla. Experiències de Pedagogia Social.* Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular. Col·lecció Taleia.

Equip Educatiu Esclat Bellvitge (1993) *Experiències de Pedagogia Social.* Centre Esclat-Bellvitge. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular. Col·lecció Taleia

Quesada, J.D i Carranco R. (7 de març de 2010). Salt, una olla a presión. *El País,* http://elpais.com/diario/2010/03/07/domingo/1267937553_850215.html

Sala, X. (22 d'octubre de 2014). La dignitat de la Font de la Pòlvora. *El Punt Avui.* Recuperat de http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/7-vista/8-articles/787977-la-dignitat-de-la-font-de-la-polvora.html

TV3 (Productor) (2010). Salt: Un Assaig de convivencia. [Televisió]. Catalunya,Espanya. Recuperat de http://www.tv3.cat/30minuts/reportatges/1748/Salt-assaig-de-convivencia

Alumnes de l'escola de Barbiana (1998), *Carta a una mestra.* Vic: Eumo.

Ballester, L, Caride, J.A , Melendro, M., Montserrat, C. (2016), *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Barber, R. (2000), *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democràcia y la Sociedad civil.* Barcelona: Paidós.

Batlle, R. (2009). El Servicio en el Aprendizaje Servicio. A Puig (coord). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. (*pp. 71-90). Barcelona: Graó.

Baumeister, R.F. i Leary, M.R. (1995). The need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. Pshychological Bulletin, 117 (3), 497-529.

Bonal, X. I Tarabini, A. (coord). (2010), *Ser Pobre en la escuela. Habitus de Pobresa y Condiciones de Educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Brignoni, X. (2012). *Pensar las adolescencias.* Barcelona: UOC.

Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada, M. (2007). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la escuela al Trabajo. *Trayectorias, vol. VIII (22), septiembre-diciembre, pp. 9-20.* Recuperat de http://www.redalyc.org/pdf/607/60715249003.pdf

Decroly, O. (1987). *La funció globalitzadora i altres escrits.* Vic: Eumo (pròleg i tria de Margarida Muset).

Dietrich, T. (1976), *Pedagogía socialista. Origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación (1a edició de 1965).* Salamanca: Editorial Sígueme.

Durkheim, E. (2002) *La educación moral.* Madrid: Editorial Trotta.

Escarp, A. (2013). Els límits del carrer: convivència i espai públic [Entrevista]. *Debat Juvenil. Revista del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (98),* p. 12-13. Recuperat de https://www.cnjc.cat/sites/default/files/debat/adjunts/dj98_web.pdf

Frankl, V. (2003), *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia* (5ª edició. Original de 1987). Barcelona: Herder.

Garcia, M. i Merino. (2009) Las transiciones de los adolesentes después de la escuela obligatòria. Cambios sociales y respuestas socioeducatives en el territorio. *Educación Social,42,47-60*.

Giddens, A. (2000), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la Sociedad en la época contemporánea* (edició original de 1995). Barberà del Vallés: Península

Gijón, M. (2004), *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.

Gijón, M. (2012), *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas.* Barcelona: Horsori.

Gijón, M. (2013). Aprenentatge Servei i Inclusió Social. Guia. Centre Promotor d'Aprenentatge servei. Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cat.pdf

Giner, H. (2013). Què entenem per espai públic? *Debat Juvenil. Revista del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (98),* p. 5. Recuperat de https://www.cnjc.cat/sites/default/files/debat/adjunts/dj98_web.pdf

Goffman, E. (1970). Ritual de interacción. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (2006), *Estigma. La identidad deteriorada* (1a edició de 1970) Buenos Aires: Amorrortu

Guerau, F. I Trescents, A. (1986), *El educador de calle.* Barcelona: Rosselló Impressions.

Heintz, P. (1968), *Los prejudicios sociales*. Madrid, Tecnos.

Honneth, A. (1997), *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Innerarity, D. (2001), *Ética de la hospitalidad.* Barcelona: Península HCS

Kolhberg, L.; Power F.C. i Higgins, A. (2008*). La educación moral según Lawrence Kolhberg (1a edició de 1997)* Barcelona: Gedisa.

Laboratorio de Investigación Prosocial (LIPA) (2007-2008). Beneficios de la prosocialidad. Recuperat de http://www.prosocialidad.org/castellano/pro_benef.html

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre. Madrid: Siglo veintiuno.*

Lourenço, M.B. (1974), *Introducción al estudio de la Escuela Nueva.* Buenos Aires: Kapelusz.

Makarenko, A.S. (1935), *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.

Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú: Progreso

Martí, M. (1972). *El maestro de Barbiana.* Barcelona: Editorial Nova Terra.

Martín, X. (2012), *Per a una pedagogia del servei.* Barcelona: Drecera

Martín, X. (2014). Adolescentes en riesgo y Servicio a la comunidad, *Revista Bordon 66 (3),* 75-89

Martín, X. (2016), *Proyectos con alma. Trabajo por projectos con servicio a la comunidad.* Barcelona: Graó.

Martín, X., Puig, J.M i Gijón, M. (2017). Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social? Fundació Jaume Bofill. Recuperat de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/reconeixer_per_educar.pdf

Martínez, E. (2002), *Cachorros de nadie. Descripción psicològica de la infància explotada.* Madrid: Editorial Popular.

Marx, K. (1976). *El capital* (Libro 1). Barcelona: Grijalbo (Obras de Marx y Engels) Citat a Puig (coord) (2009), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico,* p.44. Barcelona: Graó.

Mead, G.H. (1982), *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires: Paidos Studio básica.

Mena, L.; Enguita M.F, Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. Revista de Educación, número extraodinario, pp. 119-145.

Novella, A., Llena,A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J.; Agaud, I.; Cifre-Mas, J. (2014), *Participación Infantil y construcción de la ciutadania.* Barcelona: Graó.

Parrilla, A.; Gallego, C.; Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biogràfica. *Revista de Educación, 351, Enero-Abril, 211-233.* Recuperat de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_09.pdf

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006), *Aprenentatge Servei. Educar per a la Ciutadania.* Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M. (coord). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó

Puig, J.M. (coord.) (2015). *Aprendizaje Servicio. 11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyectos de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Prats, M., entrevista personal, febrer de 2014, UEC Eina, Barri de la Mina (Sant Adrià del Besòs).

Rainwater, J. (1989), *Self-Therapy.* Londres: Crucible.

Roche, R i Sol, N. (1998), *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positives para adolescentes en entornos familiares y escolares* (1a edició de 1991). Barcelona: Blume.

Rogers, C. (2011), *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapèutica (*1a edició en 1981). Barcelona: Paidós contextos.

Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento,* Barcelona:Paidós.

Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses.* New York: Academic Press

Silva, D. (2016). *Experiencia narrativa adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.

Pujolàs, P. (2011). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo* (1a edició de 2008). Barcelona: Graó.

Taylor, C. (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna (*edició original de 1989*)* Barcelona: Paidós Básica.

Tönnies, F. (1947), *Comunidad y Sociedad.* Buenos Aires: Losada.

Tocqueville, A. (2002), *La democràcia en América,* 2 vols (1a edició de 1990). Madrid: Alianza.

Torralba, F. (2010), *Inteligencia Espiritual.* Barcelona: Plataforma Actual.

Valverde, J. (1988), *El proceso de inadaptación social.* Madrid: Editorial Popular.

Voelkl, K.E. (2012). School Identification. A Christenson, S., Reschly, A.L: *Handbook of Research on Student Engagement* pp. *193-218).* USA: Srpinger.

Vygotksy, L.S (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Crítica.

Whitlock, J.L. (2006). Youth perceptions of life at shcool: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. Applied Developmental Science*, (10), 12-29.*

Wills, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (edició original de 1981). Madrid: Ediciones Akal.

ÍNDEX

RESUM 1
SUMARI 3
INTRODUCCIÓ 4
I. APROXIMACIÓ TEÒRICA. INTERVENCIÓ AMB ADOLESCENTS INADAPTATS. 12
1. REFERENTS EDUCATIUS AMB ADOLESCÈNCIA VULNERABLE 13
1.1 Introducció 13
1.2 Pedagogia Socialista 14
1.2.1 Introducció 14
1.2.2 El col·lectiu, nucli de la intervenció educativa. 15
1.2.3 El treball productiu com a element emancipador 17
1.2.4 Disciplina i exigència al servei de la comunitat. 18
1.2.5 Alegria i festivitat en el si de la colònia. 21
1.3 Des del cristianisme 23
1.3.1 Introducció 23
1.3.2 D. Bosco i E. Flanagan. Dels joves com a culpables als joves com a víctimes. 24
Adolescents vulnerables 24
Amor incondicional 25
Un ambient agradable 26
1.3.3 Lorenzo Millani: Una escola pels pobres 27
Joves en entorns desavantatjats 27
El llenguatge com a mitjà alliberador 28
Aprenentatges útils 29
1.4 Pedagogies de la resistència 31
1.4.1 Introducció 31
1.4.2 Fernand Deligny. La resistència al sistema social. 33
1.4.3 Wills. Resistència a la lògica del sistema educatiu 34
2. ELS JOVES EN RISC AL SISTEMA EDUCATIU ACTUAL 38
2.1 L'entrada d'aquests nois al sistema educatiu 38
2.2 Intervenció educativa per combatre el fracàs escolar 41
2.2.1 L'abandonament escolar a les agendes polítiques actuals 41
2.2.2 Les polítiques de prevenció a nivell europeu 44
2.3 Propostes i exemples d'activitats amb joves amb risc 48

2.3.1 Introducció 48
2.3.2 *Service-Learning* 49
2.3.3 Estudiants en risc fan de tutors 51
2.3.4 *Reconnecting Youth* 52
2.3.5 Rap i hip hop a les aules 55
2.3.6 Check and Connect 57
2.3.7 Teatre i joves exclosos 59
Teatre i històries de vida 59
Teatre i resolució de conflictes 60
2.3.8 L'esport i els seus beneficis per a adolescents exclosos 61
2.3.9. Tallers professionalitzadors 64
3. LES UNITATS D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA 67
3.1 Punt de partida del naixement de les UEC. 67
3.1.1 L'antecedent de les UEC: les Aules Taller 67
3.1.2 Context educatiu: LOGSE, escola comprensiva fins els setze anys 70
3.1.3 Una realitat: Tensions entre el sistema educatiu i un grup de joves. 74
3.2 Les UEC dins el sistema educatiu 78
3.2.1 Introducció 78
3.2.2 Definició del recurs i situació actual 82
3.2.3 Principis Educatius 84
Diversitat dins les UEC 84
Principis educatius generals 86
3.2.4 Elements d'enllaç amb el sistema escolar 93
Tutoria compartida 94
Competències i acreditació única. 95
Escolarització compartida 97
3.3 Un recurs posat en qüestió 99
4. CONCEPTE DE PRÀCTICA EDUCATIVA 103
4.1 Introducció. Les pràctiques com a unitat d'anàlisi. 103
4.2 Les pràctiques educatives 105
4.2.1 Origen i singularitat de les pràctiques educatives 105
4.2.2 Les practiques com a unitat d'intervenció educativa 106
4.2.3 Característiques generals de les pràctiques educatives 108
4.3 Característiques de les bones practiques educatives a les UEC 111

4.3.1 Introducció 111
4.3.2 Curs d'esdeveniments rutinaris 113
4.3.3 Persegueixen un objectiu clar i significatiu 114
4.3.4 Expressen valors 117
4.3.5 Preparen per a situacions socials 119
4.4.6 Es duen a terme en entorns contextualitzats 121
4.3.7 Guien la participació d'un grup de joves 123
4. 4 Més enllà de les practiques 125
II. OBJECTIUS I METODOLOGIA 128
5. OBJECTIUS DE LA RECERCA 129
6. METODOLOGIA ETNOGRÀFICA 136
6.1 L'elecció de la metodologia etnogràfica 136
6.1.1 Introducció als paradigmes d'investigació educativa 136
6.1.2 Elecció segons les característiques de l'etnografia 138
Introducció 138
Plantejament Inductiu. 139
Perspectiva holística. 141
Intersubjectivitat. 142
Reflexivitat 144
6.1.3 Elecció segons els objectius plantejats 145
6.1.4 Elecció segons els resultats buscats 146
6.2 Fases de l'etnografia 147
6.2.1 Treball de camp 147
Introducció 147
Disseny de la investigació 149
Selecció dels escenaris i negociació de l'accés 155
Entrada al camp 161
Observació participant 165
Recollida i registre de la informació 168
Abandonar el camp 172
6. 2.2 Anàlisi de la informació recollida 174
Introducció a l'anàlisi de dades en una etnografia 174
Anàlisis preliminars: Activitat reflexiva 176
Primer nivell d'anàlisi: descripció densa de la realitat 179

Elaboració Marc teòric 187
Segon nivell d'anàlisi: interpretació de les dades 195
III. TREBALL DE CAMP. RELATS ETNOGRÀFICS 203
7. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CRUÏLLA 204
7.1 Presentació de l'entitat 204
7.1.1 Context de la UEC Cruïlla 204
El Barri de Ciutat Meridiana 204
El Centre Educatiu Cruïlla 205
7.1.2 Organització interna de la UEC 207
L'equip educatiu 207
Organització dels nois 209
7.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants 210
Espai físic 210
Un dia a la UEC Cruïlla 211
Els educadors 214
Els joves 214
7.1.4 Estil Educatiu 216
La relació entre educadors i joves 216
Paper dels iguals 218
La gestió de la norma 220
Concepció de l'aprenentatge 222
7.2 Relats de les pràctiques educatives 225
7.2.1 Les assemblees de cada matí 225
7.2.2Les classes de castellà 233
7.2.3 La franja de formació de la Persona 239
7.2.4 Els tallers a Cruïlla 245
7.2.5 Un esport en equip: el futbol 252
7.2.6 Els divendres d'entorn 258
8. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA CANCUNÍ 265
8.1 Presentació de l'entitat 265
8.1.1 Context de la UEC Cancuní 265
L'entorn de la UEC 265
L'associació Educativa la Vall del Terri 268
8.1.2 Organització interna de la UEC 270

Equip educatiu 270
Organització dels alumnes 271
8.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants 273
Espai físic 273
Un dia a la UEC Cancuní 275
Els educadors 278
Els joves 279
8.1.4 Estil educatiu 281
La relació entre educadors i joves 281
Paper dels iguals 283
Gestió de la norma 284
Concepció de l'aprenentatge 287
8.2 Pràctiques educatives 290
8.2.1 Ceballot: la gestió d'un hort. 290
8.2.2 Celebrant carnestoltes. 298
8.2.3 Un projecte setmanal de mecànica 304
8.2.4 Classes de naturals a l'entorn 312
8.2.5 Fer pràctiques a una empresa 318
9. UNITAT D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA ESCLAT 326
9.1. Presentació de l'entitat 326
9.1.1 Context de l'entitat 326
El barri de Bellvitge 326
El centre educatiu Esclat 328
9. 1.2 Organització Interna de la UEC 329
L'equip educatiu 329
Organització dels nois 331
9.1.3 Presentació de la UEC i dels seus participants 332
Espai físic 332
Un dia a la UEC Esclat 333
Els educadors 336
Els joves 337
9.2.4 Estil educatiu 338
La relació entre educadors i joves 338
Paper dels iguals 339

La gestió de la norma 341
Concepció de l'aprenentatge 342
9.2 Pràctiques educatives 346
9.2.1 Aprenentatge Servei 346
9.2.3 Taller de dibuix 355
9.2.3 Elaboració d'un curtmetratge 359
9.2.4 La tutoria 368
9.2.5 Una classe de matemàtiques 376
9.2.6 Taller de serralleria 382
IV. ANÀLISI. SISTEMATIZACIÓ DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES ADREÇADES A ADOLESCENTS EN RISC D'EXCLUSIÓ. 390
10. PROTOCOLS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES 391
10.1 Les assemblees 392
10.2 Lectura i expressió de la llengua 393
10.3 Formació de la persona 394
10.4 Tallers segons interessos 395
10.5 Esport en equip. 396
10.6 Descoberta de l'entorn 397
10.7 Gestió d'un hort 398
10.8 Les festes 399
10.9 Projecte setmanal d'un ofici 400
10.10 Ciències naturals a l'entorn 401
10.11 Estada a empresa 402
10.12 Aprenentatge Servei 403
10.13 Taller artístic 404
10.14 Elaboració d'un curtmetratge 405
10.15 La Tutoria 406
10.16 Matemàtiques 407
10.17 Un taller professionalitzador 408
11. SISTEMA DE PRÀCTIQUES PER ADOLESCENTS VULNERABLES SEGONS LLURS FINALITATS EDUCATIVES 409
11. 1 Connectar-se a un mateix 409
11.1.1 Necessitat a què atenen les pràctiques 409
11.1.2 Finalitats educatives 412
Prendre consciència sobre si mateix 412

Conformar la pròpia identitat 414
11.1.3 Subcategories 416
Dinàmiques expressives 416
Intervenció educativa 418
Exercicis autobiogràfics 419
Activitats d'autoregulació 422
Cura del cos 425
11.2 Establir relacions afectives 429
11.2.1 Necessitat a què atenen les pràctiques 429
11.2.2 Finalitats educatives 433
Reconèixer la pròpia singularitat 433
Establir confiança amb l'altre 435
11.2.3 Subcategories 437
Vida quotidiana 437
Activitats lúdiques 441
Acompanyament educatiu 444
11.3 Pertànyer a un col·lectiu 449
11.3.1 Necessitat a què atenen les pràctiques 449
11.3.2 Finalitats educatives 452
Sentir-se emocionalment vinculat a un grup 452
Establir relacions de responsabilitat i col·laboració entre els membres del grup 455
11.3.3 Subcategories 457
Regulació de la convivència 457
Les festes 460
Projectes cooperatius 463
Ajut entre iguals 466
11.4 Vincular-se a la comunitat 470
11.4.1 Necessitat a què atenen les pràctiques 470
11.4.2 Finalitats educatives 473
Involucrar-se a la vida pública 473
Potenciar comportaments prosocials 475
11.4.3 Subcategories 477
Descoberta de l'entorn 477
Aprenentatge Servei 481

11.5 Reconciliar-se amb la cultura 486
11.5.1 Necessitat a què atenen les pràctiques 486
11.5.2 Finalitats educatives 489
Exercitar el pensament 489
Despertar l'interès per aprendre 492
11.5.3 Subcategories 494
Competències bàsiques 494
Coneixement del món 498
11.6 Projectar-se al món laboral 502
11.6.1 Necessitat a què dóna resposta 502
11.6.2 Finalitats educatives 505
Esdevenir persones productives 505
Tenir expectatives de futur 508
11.6.3 Subcategories 510
Formació en ofici 510
Estada a Empresa 514
Tallers d'autonomia 518
CONCLUSIONS FINALS 523
En relació a les Unitats d'Escolarització compartida 524
Pel que fa el sistema de pràctiques 528
BIBLIOGRAFIA 532